

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A  
RELAÇÃO EDUCADOR E EDUCANDO NA CONSTRUÇÃO  
DE VÍNCULOS COM OS CONHECIMENTOS**

**RAFAELA DOS SANTOS ALVES OLIVEIRA**

**2023**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A  
RELAÇÃO EDUCADOR E EDUCANDO NA CONSTRUÇÃO DE  
VÍNCULOS COM OS CONHECIMENTOS**

**RAFAELA DOS SANTOS ALVES OLIVEIRA**

*Sob a Orientação da Professora*

**Adriana Alves Fernandes Costa**

*e Coorientação da Professora*

**Daniela Gobbo Donadon**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ  
Julho de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D48a Dos Santos Alves Oliveira, Rafaela, 1989-  
AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A  
RELAÇÃO EDUCADOR E EDUCANDO NA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS  
COM OS CONHECIMENTOS / Rafaela Dos Santos Alves  
Oliveira. - Seropédica, 2023.  
88 f.

Orientadora: Adriana Alves Fernandes Costa .  
Coorientadora: Daniela Gobbo Donadon.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em  
Educação Agrícola, 2023.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Afetividade. 3.  
Práticas Pedagógicas. 4. Vínculos. 5. Conhecimentos. I.  
Alves Fernandes Costa , Adriana, 1978-, orient. II.  
Gobbo Donadon, Daniela, 1986-, coorient. III  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola. IV. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001".

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**RAFAELA DOS SANTOS ALVES OLIVEIRA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 15/09/2023

---

Adriana Alves Fernandes Costa, Dra. UFRRJ (Orientadora)

---

Daniela Gobbo Donadon, Dra. SME Campinas-SP (Coorientadora)

---

Bruno Cardoso de Menezes Bahia, Dr. UFRRJ

---

Nima Imaculada Spigolon, Dra. UNICAMP



Emitido em 15/09/2023

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 24079/2023 - DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

*(Assinado digitalmente em 20/11/2023 15:52 )*

ADRIANA ALVES FERNANDES COSTA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)

Matrícula: ###060#7

*(Assinado digitalmente em 20/11/2023 16:31 )*

BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

PPGEA (11.39.49)

Matrícula: ###286#7

*(Assinado digitalmente em 20/11/2023 17:51 )*

NIMA IMACULADA SPIGOLON

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.106-##

*(Assinado digitalmente em 21/11/2023 09:25 )*

DANIELA GOBBO DONADON

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.368-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: **24079**, ano: **2023**,  
tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**, data de emissão: **20/11/2023** e o código de verificação:  
**b4446b4ab3**

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos à Deus por permitir que eu tenha chegado até aqui.

Agradeço à minha mãe, pois foram suas sábias palavras que me levaram a me empenhar na minha formação acadêmica, além de tudo, soube enxergar em mim o que muitos duvidaram.

Ao meu esposo, por me apoiar e incentivar nessa longa jornada acadêmica.

Agradeço a minha orientadora Dra. Adriana Alves, uma pessoa brilhante que, com toda a sua dedicação e empenho, orientou-me e ensinou-me. Seus relatos me tornaram uma estudante, uma professora e uma pessoa melhor. Acreditou na minha capacidade e, com todos os percalços encontrados ao longo do caminho, sabiamente me orientou ao caminho certo, seu engajamento permitiu que eu pudesse concluir essa pesquisa.

Também não posso deixar de agradecer a minha coorientadora, Dra. Daniela Gobbo, seus ensinamentos possibilitaram que eu me apaixonasse por minha pesquisa. Me ensinou de forma tão humana que jamais poderei esquecer. Plantou em mim a vontade de seguir em frente e vencer.

Meus agradecimentos ao grupo de estudos espaços e saberes (GRUPES). As trocas e narrativas me inspiraram e motivaram a seguir na pesquisa.

Agradeço à banca examinadora pela leitura, apreciação do presente trabalho.

Aos amigos que fiz no mestrado, estes me permitiram aprender com suas experiências e, a partir de seus relatos, pude refletir sobre minhas práticas e, de algum modo, me tornar uma docente melhor.

Agradeço à UFRRJ e à CAPES por possibilitar o curso e oferecer ferramentas para que esse estudo fosse concluído.

Deixo aqui também meus agradecimentos aos professores e coordenadores do PPGEA que compartilham suas práticas e saberes. Durante o período tão difícil que assolou o Brasil, souberam nos guiar ao longo do curso com humanidade e maestria. E sou grata a todos aqueles que, de algum modo, contribuíram para a realização do trabalho e acreditaram na pesquisa.

Agradeço às professoras da educação de jovens e adultos que possibilitaram a realização desta pesquisa; permitiram conhecer suas práticas, compartilhando saberes e reflexões que me ensinaram e emocionaram, plantando em mim a vontade de ser uma pessoa melhor a cada dia.

Hoje sou um jardim cheio de sementes que, ao longo do curso, plantaram em mim. E só poderei florescer quando eu plantar essas sementes em outras vidas, esses saberes em outras histórias.

*Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.*

Paulo Freire

## RESUMO

OLIVEIRA, Rafaela dos Santos Alves. **Afetividade na educação de jovens e adultos: a relação educador e educando na construção de vínculos com os conhecimentos.** 2023. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2023.

A presente pesquisa propôs-se a identificar como as professoras da EJA percebem que a dimensão afetiva de suas práticas pedagógicas afeta a construção de vínculos dos educandos com os conhecimentos. Pretendeu-se identificar a repercussão da construção de sentidos e significados decorrentes do processo de inserção nas práticas sociais dos conhecimentos, a partir das relações afetivas entre sujeito e educadora, bem como o vínculo sócio-histórico dos conhecimentos na/da educação do povo e o compromisso social das práticas docentes. Para compreender como o afeto interfere no comportamento, na percepção de mundo e explicitar a fundamentação da afetividade, sentidos e significados na constituição do sujeito e sua relação com a aprendizagem, tomou-se por base a abordagem de Almeida (1999), Leite (2018) e Donadon (2020), que pautaram seus estudos na teoria Vigotskiana e Walloniana. Para trazer o vínculo sócio-histórico dos conhecimentos na/da educação do povo e o compromisso social das práticas docentes, assim como a formação do conhecimento socialmente construído e sua relevância para educação do povo, contamos com Brandão (2006), Freire e Faundez (1998). A coleta de dados foi baseada na metodologia qualitativa, com a realização de entrevistas semipadronizadas. O aporte para o desenvolvimento teórico-metodológico teve como base Flick (2009) e Severino (2016). As participantes, professoras atuantes da EJA, foram incentivadas a rememorar suas práticas educativas, verbalizando seus sentimentos e significados em relação a tais práticas. Os dados foram transcritos e agrupados em núcleos de significação, propondo-se a identificar os diversos sentidos construídos pelos sujeitos no processo vivenciado, isso para explicitar a fundamentação da afetividade, dos sentidos e significados na constituição do sujeito e a sua relação com a aprendizagem. Os resultados indicaram que as relações afetivas construídas entre educandos e educadoras estão intimamente ligadas a aproximação dos alunos com os conhecimentos e com a escola. Nas narrativas, foi possível identificar que as práticas educativas afetivas contribuem para a permanência e continuidade.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Afetividade, Práticas Pedagógicas, Vínculos e Conhecimentos.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, Rafaela dos Santos Alves. **Affectivity in youth and adult education: the relationship between educator and student in the construction of links with knowledge.** Seropédica, RJ. 2023, 88f. Dissertation (Master in Agricultural Education) – Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro. 2023.

The present research proposed to identify how EJA teachers perceive that the affective dimension of their pedagogical practices affects the construction of bonds between students and knowledge. It intends to identify the repercussion of the construction of senses and meanings resulting from the process of insertion in the social practices of knowledge, from the affective relations between subject and educator as well as the social-historical bond of knowledge in/on the education of the people and the social commitment of the teaching practices. In order to understand how affection interferes with behavior and how one perceives the world, and to explain the basis of affectivity, senses and meanings in the constitution of the subject and its relationship with learning, the approach of Almeida (1999), Leite (2018), and Donadon (2020) is based on Vygotskyian and Wallonian theories. To bring the social-historical link of knowledge in/of the education of the people and the social commitment of teaching practices and the formation of socially constructed knowledge, its relevance to the education of the people we will rely on Brandão (2006), Freire and Faundez (1998). Data collection was based on qualitative methodology, with the conduct of interviews semi-structured. The theoretical support for the methodological development was based on Flick (2009) and Severino (2016). The participants, active EJA teachers, were encouraged to recall their educational practices, verbalizing their feelings and meanings of such practices. The data were transcribed and grouped into cores of meaning, proposing to identify the various meanings constructed by the subjects in the process experienced to explain the rationale of affectivity, senses and meanings in the constitution of the subject and its relationship with learning. The results indicated that the affective relationships built between student and educator are closely linked to the approximation of the student with the knowledge and with the school. In the narratives, it was possible to identify that the affective educative practices contribute to the permanence and continuity.

**Keywords:** Youth and Youth Education, Affectivity, Pedagogical Practices, Bonds and Knowledge.

## RESUMEN

OLIVEIRA, Rafaela Dos Santos Alves. **Afectividad en la educación de jóvenes y adultos: la relación educador y educando en la construcción de vínculos con los conocimientos.** 2023. 88f. disertación (Maestría en Educación Agrícola). Instituto de Agronomía, Universidad Federal Rural de Río De Janeiro, Seropédica, RJ. 2023.

En la presente investigación se propuso identificar cómo las profesoras de EJA perciben que la dimensión afectiva de sus prácticas pedagógicas afecta la construcción de vínculos de los educandos con los conocimientos. Se pretendió identificar la repercusión de la construcción de sentidos y significados derivados del proceso de inserción en las prácticas sociales de los conocimientos, por medio de las relaciones afectivas entre sujeto y educadora, así como el vínculo sociohistórico de los conocimientos en la/de la educación del pueblo y el compromiso social de las prácticas docentes. Para comprender cómo el afecto interfiere en el comportamiento, en la percepción de mundo y explicitar la fundamentación de la afectividad, sentidos y significados en la constitución del sujeto y su relación con el aprendizaje, se utilizó como base los aportes de Almeida (1999), Leite (2018) y Donadon (2020), que guiaron sus estudios en la teoría Vigotskiana y Walloniana. Para traer la vinculación sociohistórica de los conocimientos en la/de la educación del pueblo y el compromiso social de las prácticas docentes, así como la formación del conocimiento socialmente construido y su relevancia para la educación del pueblo, contamos con Brandão (2006), Freire y Faundez (1998). La recolección de datos se basó en la metodología cualitativa, con la realización de entrevistas semiestructuradas. El aporte para el desarrollo teórico y metodológico tuvo como base Flick (2009) y Severino (2016). Las participantes, profesoras con actuación en la EJA, fueron incentivadas a recordar sus prácticas educativas, verbalizando sus sentimientos y significados en relación con tales prácticas. Los datos fueron transcritos y agrupados en núcleos de significación, proponiéndose identificar los diversos sentidos construidos por los sujetos en el proceso vivenciado, eso para explicitar la fundamentación de la afectividad, de los sentidos y significados en la constitución del sujeto y su relación con el aprendizaje. Los resultados indicaron que las relaciones afectivas construidas entre educandos y educadoras están íntimamente vinculadas a la aproximación de los alumnos con los conocimientos y con la escuela. En las narrativas, fue posible identificar que las prácticas educativas afectivas contribuyen para la permanencia y continuidad.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y adultos, Afectividad, Prácticas Pedagógicas, vínculos y conocimientos.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CONSUPRA	Contextos, Sujeitos e Práticas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EP	Educação Popular
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDF	Formato Portátil de Documento
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
PT	Partido dos Trabalhadores
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Rural Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** – Núcleos de Significação

37

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>2.CAPÍTULO I - POR QUE AFETIVIDADE?</b>	<b>6</b>
<b>3.CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>	<b>14</b>
<b>4.CAPÍTULO III - FORMAÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO HUMANO</b>	<b>22</b>
<b>5.CAPÍTULO IV - METODOLOGIA</b>	<b>30</b>
5.1. Aporte teórico metodológico	31
5.2. Procedimentos	33
5.3. Entrevistas	34
5.4. Procedimento de análise de dados	35
<b>6.CAPÍTULO V - ANÁLISE DE RESULTADOS</b>	<b>37</b>
6.1. Núcleo 1: relação professor e aluno	37
6.1.1 A importância do acolhimento	37
6.1.2 Vínculos afetivos que se consolidam	39
6.1.3 Amorosidade	40
6.2. Núcleo 2: Afetividade e conhecimentos	41
6.2.1 Experiências significativas	41
6.2.2 Aproximação com os conhecimentos	42
6.2.3 Compromisso social do professor	44
<b>7.CAPÍTULO VI - DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>46</b>
<b>8.CONSIDERAÇÕES</b>	<b>49</b>
<b>9.REFERÊNCIAS</b>	<b>51</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>55</b>
APÊNDICE A – Perguntas norteadoras das narrativas do grupo focal	55
APÊNDICE B – Transcrição das narrativas das educadoras	58
<b>ANEXOS</b>	<b>81</b>
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	81
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	83

## 1. INTRODUÇÃO

Iniciei essa pesquisa com uma lembrança latente: deveria ter meus 6 anos quando rabiscava a parede para fazer de quadro e ensinava as vogais ao meu falecido tio. Não que ele não soubesse, mas fingia não saber só para que eu pudesse ensiná-lo a ler. Sempre tive, indiretamente, uma relação com a educação e, desde jovem, já existia dentro de mim o desejo de lecionar. Nunca tive uma referência familiar ou afetiva em relação ao ato de educar, mas meus olhos brilhavam quando via minhas professoras ensinando as diferentes disciplinas.

Comecei minha jornada e relação com a educação, especificamente com jovens e adultos, em minha tenra infância. Naquele período, não tinha entendimento de como isso iria me afetar profundamente ao longo da vida. Rememorei aqui a fase que me emociona até hoje, que, por vezes, me recusei a pensar nela porque é um tempo passado que não volta, mas me traz melancolia e saudades, deixando-me até chorosa.

Aos finais de semana, quando ia visitar minha avó, sentava-me na calçada no final da tarde e podia ouvir dos mais velhos seus diálogos, lembranças da infância, suas representações de escola. Esses diálogos sempre me cativaram, não os entendia muito bem, mas atualmente posso perceber como suas histórias de vida plantaram o desejo de pesquisar sobre a educação de jovens e adultos (EJA).

Já na fase adulta, pude ouvir a história de vida dos meus pais, não que o interesse só tenha surgido nessa fase, no entanto, eles nunca me contaram antes. Achei que não queriam me influenciar negativamente em relação aos estudos. Meu pai abandonou a escola aos 15 anos para trabalhar e é só isso que eu sei. Sobre minha mãe, tive mais profundidade de detalhes. Aos 14 anos, minha mãe foi retirada da escola pelo meu avô e oferecida para fazer trabalhos domésticos em uma casa de família, ela morava com essa família (não me contou se era maltratada) e meu avô aparecia apenas aos finais de semana para receber o dinheiro. Cansada disso, ela fugiu dessa residência e foi morar com uma tia por um longo tempo, só depois voltou para casa. Após esse acontecimento, ela nunca mais voltou para a escola e trabalhou como empregada doméstica em toda a sua vida. Portanto, o interesse na Educação de Jovens e Adultos começou em minha vida desde a infância, a partir dos diálogos com meus avós e da descontinuidade dos estudos dos meus pais. O diálogo com os idosos e suas histórias de vida sempre me cativaram, nem sempre compreendia, mas gostava de ouvir as narrativas. Eles sempre falavam que eu deveria dar valor aos estudos porque não tiveram a oportunidade de estudar e, com o passar do tempo, comecei a compreender que o conhecimento formal era uma utopia para quem precisou trabalhar ainda na infância/adolescência. A partir dessa convivência, tive a compreensão de que para os que tiveram seus estudos negados, estudar era um privilégio e não um direito.

Ouvir a história de vida dos meus pais foi um dos importantes marcos que me transportaram para os estudos, para falar e lutar pela EJA, principalmente a história da minha mãe. Ela não gosta muito de contar essas histórias, mas as poucas vezes que pude ouvir sua narrativa, ela me contou sobre sua vida no trabalho. Trabalho esse que não ficou por muito tempo porque não aceitava ser submissa e não receber seu salário em mãos. Ela teve oportunidade de estudar somente até a antiga 4ª série do Ensino Fundamental (atual 5º ano), e conta que seu pai nunca se interessou em colocá-la na escola. Minha avó, como muitas mulheres, não tinha voz e então acatava a autoridade do meu avô.

Desde nova, minha mãe aprendeu a conviver com o mundo do trabalho, a lutar para ter o seu espaço e melhores condições de vida. Foi mãe solo, se separou do meu pai quando eu tinha 5 anos e ele era alcoólatra – meu pai era presente do jeito dele. Eu o via em um final de semana ou outro e, hoje em dia, anualmente, mas entendi que todo o trabalho e fardo da criação de um filho ficou somente para minha mãe. A vida dela se assemelha a histórias de muitas mulheres negras e periféricas que tiveram o acesso à escola e ao conhecimento formal negado.

Aprendi, na minha formação familiar, a lutar pelos meus sonhos, a correr atrás do que eu quero. Lembrei-me de uma frase da minha mãe que me marca até hoje, depois de uma decepção no trabalho, ela disse: “Filha, estuda! Porque eu não quero essa vida de empregada doméstica para você.”. Apesar dos problemas sociais e financeiros encontrados ao longo da nossa trajetória, minha mãe sempre me incentivou a estudar e, sempre que possível, investia em possibilidades de acesso ao conhecimento.

Minha trajetória escolar e de vida se desencontram da trajetória do meu irmão e dos meus familiares. Hoje meu irmão é um aluno da EJA, tem a concepção do homem provedor da casa, colocou o trabalho como prioridade em relação aos estudos e buscou a independência financeira, abandonando a escola assim que concluiu a antiga 8º série (atual 9º ano). Ele tentou retomar os estudos algumas vezes, mas teve a frustração de não conseguir conciliar com o trabalho. Mais de 15 anos se passaram entre a decisão de dar continuidade e abandonar a escola, esse ano ele tentou mais uma vez concluir seu ensino médio.

Meu irmão é 7 anos mais velho que eu, estudamos até a antiga 5º série (atual 6º ano) em escola privada e, posteriormente, fomos para a escola pública. Pude ver todo o sacrifício dos meus pais em oportunizar, naquele período, uma educação de qualidade. Concluí o Ensino Fundamental II em um colégio estadual e lembro-me de ir ao “orelhão” realizar a matrícula fácil, pois já sabia que iria fazer formação de professores. Após o ensino médio, no preparatório social e, na terceira prova de vestibular, fui aprovada para o curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (2011). No ano seguinte, fui aprovada no concurso para professor do município de Itaguaí, do qual sou servidora até os dias atuais. O período da graduação foi o mais difícil da minha vida. Sou moradora de Queimados, Baixada Fluminense, onde os meios de transporte são precários, assim como o acesso à cultura e lazer. Dito isso, acordava às 4h da manhã para chegar em Itaguaí e, de lá, ia direto para a UERJ e chegava na universidade por volta das 14h. Fui bolsista do Departamento de Cursos por dois anos e após o estágio, ia para a aula, que terminava às 22h. Sempre embarcava no último horário do trem e chegava em casa por volta de meia noite, 1h. Posteriormente, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e a pesquisa era voltada para a educação de jovens e adultos – duas vezes na semana o grupo do qual fazia parte ia à escola localizada no bairro da Abolição (Zona Norte do Rio de Janeiro), fazíamos trabalho de pesquisa diretamente com os alunos e professores da classe de alfabetização em EJA.

Trouxe esse resumo do primeiro período mais difícil da minha relação com os estudos para enfatizar que nunca desisti e nunca renunciei minha formação, por mais difícil que o caminho parecesse. Cresci em um ambiente o qual me ensinou que, se queremos alguma coisa, temos que lutar e correr atrás, pois ninguém o fará por nós. Sou filha de uma mulher “batalhadora” e “trabalhadora”, que me ensinou a sonhar, buscar e realizar, pois os sonhos não se concretizam sozinhos.

Não me orgulho de ser a única da família graduada, concursada e mestranda (mestre), é triste ser uma exceção quando deveria ser a regra. Cresci nesse universo em que o trabalho vem primeiro que os estudos, busco até hoje subverter o sistema e quebrar esse paradigma enraizado na sociedade. Ao longo da vida, ouvi histórias de direitos negados, de infâncias roubadas, de vontade de voltar a estudar, da necessidade do trabalho e a distância dele. A casa e a escola serem barreiras para efetivamente acessar o ambiente escolar ocasionou, ao longo da formação acadêmica, uma busca por estudar e compreender a educação de jovens e adultos.

Não cresci com referências de formação acadêmica na família, mas cresci com incentivo da minha mãe e dos meus professores, que sempre ampliaram meus horizontes e fizeram-me apaixonar pela profissão.

Hoje sou a primeira da família, não só entre as mulheres, mas também entre os homens, a chegar à universidade pública. Hoje luto para que pessoas como a minha mãe tenham acesso

e permanência à educação, que suas vozes ecoem, sejam ouvidas e compreendidas pela sociedade. Que eu não seja uma na multidão, que eu não seja exceção.

Com todas as lutas sociais, morais, políticas e todo viés mercadológico vivido ao longo da minha trajetória, além da busca pela quebra do paradigma dominante, essa pesquisa não poderia falar de outra coisa a não ser de afeto, de aprendizagem com amorosidade e de professores que abraçam e transformam vidas.

De modo específico, o que me instigou a pesquisar acerca da afetividade na EJA foi entender certas percepções ao longo da formação, pois muito se fala da afetividade na infância, mas e na EJA? Além disso, o cunho emocional das histórias de vida das pessoas com quem tive contato ao longo da minha jornada, as narrativas cheias de memórias emotivas, o sentimento de que a escola foi/é uma vontade perdida, a relação entre escola, professor e família, as histórias contadas por familiares ou por desconhecidos em uma viagem de trem, desses tantos jovens, adultos e idosos me levaram ao desejo de investigar a afetividade na EJA. E nas minhas experiências de vida.

Para responder as indagações que permeiam essa pesquisa, nosso objetivo é compreender como os professores da EJA percebem a dimensão afetiva de sua prática pedagógica no que diz respeito ao vínculo que os educandos desenvolvem com os conhecimentos. Ao decorrer da presente pesquisa, busquei responder os objetivos específicos que guiaram o desenvolvimento deste trabalho. Tais objetivos foram: a) Investigar como o professor percebe que as relações afetivas interferem na construção de vínculo, de aproximação ou afastamento do aluno com o conhecimento; b) Pesquisar o vínculo sócio-histórico dos conhecimentos na/da educação do povo e o compromisso social das práticas docentes; c) Refletir sobre como a prática pedagógica afetivamente aproximadora repercute na relação entre o educador, o educando e a construção dos conhecimentos sócio-históricos.

Essa pesquisa se pautou em trazer a afetividade para além da sua terminologia, para este trabalho, a afetividade foi abordada nas relações interpessoais construídas no âmbito escolar, especificamente na educação de jovens e adultos, trazendo o olhar voltado para as práticas pedagógicas. Vale ressaltar que a afetividade possui suas particularidades, no caso desta pesquisa, tratou-se de como o outro é afetado, como ele se sente a partir da construção dos vínculos no espaço de educação, o qual deve-se contribuir e compartilhar do modo de agir e pensar no mundo. E, por intermédio dessas construções, desenvolver diferentes modos de fazê-lo.

A questão que a pesquisa buscou responder é: como os professores da EJA percebem que a dimensão afetiva de suas práticas pedagógicas afeta a construção de vínculos dos educandos com os conhecimentos? Dito isso, foi importante notar como a relação afetiva entre professor e aluno se destacou na compreensão dos conteúdos propostos na educação formal, possibilitando que as relações interpessoais se tornem mais significativas no processo de aprendizagem. Dessa forma, as emoções e os vínculos que permeiam o ambiente de aprendizagem fazem parte do processo de construção e troca de conhecimentos.

Esta pesquisa pretendeu colaborar com a construção de conhecimentos nas práticas educativas da EJA, com ênfase no que se refere a afetividade do educando e o vínculo com os saberes escolares/acadêmicos. Sendo assim, pode-se assegurar a importância desse trabalho para o fazer docente porque visa possibilitar uma pedagogia apoiada na compreensão das práticas pedagógicas. Posto isso, possui valor social quando se obstinou a colaborar com as práticas cuja afetividade é destacada como potente contribuinte na transformação social de jovens, adultos e idosos inseridos na EJA.

A metodologia da pesquisa foi de predominância qualitativa, para isso, há narrativas de professoras que adotam práticas educativas afetivas e aspectos que denotam fenômenos tendenciosamente singulares. Os resultados e análises se correlacionam nas narrativas

vivenciadas pelas educadoras<sup>1</sup>. Dentre os autores que trouxemos à pesquisa, dialoguei inicialmente com Flick (2009) e Severino (2016), os quais tratam sobre a metodologia qualitativa da pesquisa.

Para a validação dos objetivos que buscou alcançar, o percurso metodológico seguiu da seguinte forma: para instrumento de produção de dados, utilizou-se da entrevista virtual com três professoras que atuam na EJA e promovem práticas docentes afetivas – foi realizada uma investigação para chegar a essas educadoras. Para o aprofundamento da pesquisa e para responder às indagações que provocaram os estudos foi essencial que as professoras participantes do trabalho tivessem o afeto como parte intencional de suas práticas docentes. Acreditamos que todos os professores possuem práticas afetivas, no entanto, a pesquisa buscou evidenciar as práticas pedagógicas de cunho afetivo que se relacionam com os conhecimentos, desse modo, os critérios de participação foram propositalmente. O principal critério adotado para realizar a pesquisa com os docentes foi: professores da educação básica e da rede pública que atuam na educação de jovens e adultos. Não houve especificidade de etapa da educação em que o docente atua, visto que a proposta desse trabalho foi analisar a dimensão afetiva das práticas pedagógicas e, para a participação, o essencial era que o docente tivesse boa vontade em participar do grupo e acesso à internet.

O instrumento de análise de dados foi a análise de núcleo de significação, com base em Aguiar e Ozella (2006), bem como em Aguiar, Soares e Machado (2015). Com a realização das entrevistas, os professores foram incentivados, pelo pesquisador, a verbalizar sobre as ações educativas que promovem na sala de aula, especificamente aquelas que buscam desenvolver vínculos afetivos com os conhecimentos. Tais dados foram transcritos e agrupados em núcleos de significação, propondo-se a identificar os diversos sentidos construídos pelos sujeitos no processo vivenciado.

Para delinear uma compreensão da forma como a afetividade integrou-se ao processo de saber e de constituição do sujeito como ser histórico social, pautou-se igualmente nas contribuições, a pesquisa desenvolveu uma revisão da literatura sobre os temas: afetividade, formação do conhecimento e educação de jovens e adultos. Essa investigação científica foi pautada na literatura freiriana e em autores que caminharam ao encontro dos pressupostos de Paulo Freire.

Assim, organizamos este trabalho da seguinte forma:

No primeiro capítulo, o leitor será levado a compreender o que é afetividade. Neste tópico contamos com autores que têm como base as teorias walloniana e vigotskiana. Além disso, proporcionamos um diálogo teórico entre a afetividade e a construção dos conhecimentos.

Seguimos no capítulo dois com o objetivo de trazer o vínculo sócio-histórico dos conhecimentos na/da educação do povo e a educação de jovens e adultos escolarizada como um lugar de direito, trouxemos um breve histórico da educação popular e da educação de jovens e adultos com a intenção de apontar o compromisso sócio-histórico da educação do povo.

No capítulo três, dialogamos com a formação do conhecimento socialmente construído bem como o compromisso social das práticas docentes e a sua relevância para educação.

No capítulo quatro, trouxemos a metodologia da pesquisa e a fundamentação teórica em que se baseou o presente trabalho. Também dialogamos com autores que embasam nosso modo de investigação.

No capítulo cinco, tivemos a intenção de investigar a percepção do professor sobre o impacto das relações afetivas e sua interferência na construção de vínculo e aproximação, ou

---

<sup>1</sup> Os termos “educador” e “educando” são os usados por Paulo Freire, e aqui assumimos o compromisso com essa perspectiva pedagógica. Entretanto, no dia a dia da escola, os termos comumente utilizados são “professor” e “aluno”, por isso eles também aparecem no texto.

afastamento, do aluno com o conhecimento. Para isso, analisamos os dados coletados a fim de elucidar a presente pesquisa.

O capítulo seis propôs dialogar com os dados produzidos na busca por trazer reflexões e análises que responderam o problema proposto pela pesquisa.

Minha identidade esteve presente durante todo o processo de trabalho e constituição dessa pesquisa; os autores referenciados, a análise e os instrumentos para análise de dados se encontram com minha história de vida e apontam para a pesquisadora que estou me tornando. Busquei, ao longo dos capítulos, responder as indagações que fomentaram essa pesquisa, assumindo um papel político e pedagógico alinhado aos pressupostos teóricos.

## 2. CAPÍTULO I

### POR QUE AFETIVIDADE?

O objetivo deste capítulo foi elaborar sobre como uma prática pedagógica afetivamente aproximadora repercute na relação entre os educadores, os educandos e a construção dos conhecimentos sócio-históricos, de forma a dialogar com os autores sobre a importância da afetividade.

Neste capítulo inicial, busquei apoiar-me em autores que discutem, em suas obras, afetividade segundo os princípios de Wallon (1979) e Vigotski (2005)<sup>2</sup>, como Almeida (1999), Leite (2018), Donadon (2020), Rego (2012). Leite (2018) ressaltou que ambos compreendem as manifestações emocionais primeiras como biológicas, as quais ganham complexidade conforme o sujeito desenvolve-se na cultura; também reconhecem o caráter social da afetividade e a importância da afetividade e da cognição para o processo de desenvolvimento humano.

Estudos como os de Almeida (1999), Leite (2018) e Donadon (2020) asseguram que a afetividade é importante para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza. Vimos, nos estudos, que as interações de natureza social, biológica e cultural estabelecidas no cotidiano do sujeito contribuem para a construção dos conhecimentos; as interações são desafiadoras, de modo que se faz necessário aprender a lidar com a dimensão afetiva do conhecimento, tanto quanto é preciso lidar com a natureza cognitiva.

Almeida (1999), nos seus estudos sobre Wallon (1979), definiu a afetividade como um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano. A autora ainda menciona que a afetividade não é um sentimento, nem uma paixão, muito menos emoção. Ela é um termo mais amplo que inclui estes três últimos que, por sua vez, são distintos entre si. A autora explica que a emoção é a manifestação de um estado subjetivo, fisiológico e efêmero; é a expressão da própria afetividade. O sentimento é psicológico, um estado mais permanente. “A inteligência não se desenvolve sem afetividade, e vice e versa, pois, ambas compõem uma unidade de contrários.” (ALMEIDA, 1999, p.29). Já a paixão presume o autocontrole do indivíduo para atender um objetivo, e é através da paixão que a emoção é contida; ela pode ser viva e profunda, mas tem o poder de silenciar as emoções. Almeida (1999) explica que a paixão tem a capacidade de tornar secreto uma emoção presente, de manter em segredo aquilo que o sentimento denunciaria.

Na perspectiva walloniana (1979), a afetividade orienta o indivíduo para o mundo social, enquanto a inteligência orienta para o mundo físico, para a construção de objetos. Mas há uma integração entre a afetividade e a cognição. Assim como a inteligência, a afetividade não está pronta, finalizada, e seu caráter é mutável. Estas evoluem e se modificam de acordo com a evolução de cada sujeito. De acordo com Almeida (1999), à medida que o indivíduo evolui, suas necessidades afetivas se tornam cognitivas, desse modo, as relações afetivas podem se tornar mais complexas. E as experiências afetivas complexas estão ligadas a inteligência.

Almeida (1999) explica que, segundo a concepção de Wallon (1979), a afetividade é essencial no desenvolvimento da personalidade, ela está presente no desenvolvimento do sujeito desde o seu nascimento. Primeiro, o indivíduo se relaciona consigo e com os outros, para, posteriormente, relacionar-se com o mundo físico. Nesta perspectiva, o desenvolvimento do ser humano tem como ponto de partida a afetividade, pois as relações afetivas que o sujeito constrói com o outro são essenciais para o seu crescimento e para a evolução do mundo social, ou seja, para a humanidade.

---

<sup>2</sup> Utilizamos a grafia “Vigotski” com a vogal “i” pois a literatura consultada foi baseada em textos que usam uma tradução direta do russo para o português, no entanto, reconhecemos que as traduções mais antigas optam pela grafia com “y”: “Vygotzsky”.

Assim como o outro é essencial para o desenvolvimento de todos nós, as reações de cada indivíduo se relacionam diretamente com o meio social em que ele vive. Almeida (1999) diz que:

No decorrer do desenvolvimento, a afetividade é construída sob diferentes níveis de relações, seja em virtude das condições maturacionais, seja em virtude das características sociais de cada idade. Sobretudo, as relações que definirão o crescimento íntimo do indivíduo serão mais complexas quanto maior for a idade da criança. Por exemplo, quando se chega à puberdade ocorre uma transformação que atinge principalmente o campo moral das relações com o outro; o adolescente busca ultrapassar a si mesmo. O eu, se defronta com o meio à sua volta e o adolescente passa a questionar os valores, as relações sociais. (ALMEIDA, 1999, p.48)

Dito isso, compreendemos que o indivíduo tende a ser mais seguro na fase adulta, visto que já passou por outras etapas afetivas e, desse modo, suas escolhas e motivações são mais assertivas diante de situações adversas. De acordo Mendes (2017) assim como as relações interpessoais são importantes no processo de construção dos conhecimentos, as relações com o meio e os diferentes grupos são importantes no desenvolvimento de cada indivíduo ao longo das diferentes etapas da vida. Mendes (2017) explica que os meios são diferentes dos grupos, porque os grupos estão inseridos no meio em que existem diversos outros grupos. A autora apresentou os três tipos de meios, conforme Wallon (1979): o meio físico-químico, que se refere ao ambiente e suas condições para a sobrevivência humana; o meio biológico, que corresponde aos espaços onde vivem as diferentes espécies (oceanos, florestas etc.); e o meio social, ambiente de convivência dos indivíduos, o qual sobrepõe-se ao meio físico. Sendo assim, o meio tem seu papel na constituição do indivíduo assim como os grupos. Pois a aprendizagem também se constrói no meio social.

É no ambiente social, nas relações com os outros indivíduos e com o produto do seu trabalho historicamente acumulado na cultura, que o homem constrói sua própria individualidade. Afinal, o outro é um elemento necessário para a delimitação e a expansão de si mesmo como pessoa. (ALMEIDA, 1999, p. 99)

A concepção walloniana (1979) aponta que a psicogênese do ser humano está relacionada a condição orgânica e ao meio. Assume-se que o desenvolvimento é um processo ininterrupto de transformações, que são fomentadas pela interação das tendências naturais determinadas biologicamente e pelos fatores do ambientais. Sob essa perspectiva, as dimensões afetivas, cognitivas e motoras estão entrelaçadas e os sujeitos apreendem-nas de modo completo. A prática pedagógica deve reconhecer todas essas dimensões, já que quando uma se sobrepõe a outra, acaba por modificá-las. No entanto, as práticas educativas não são lineares, como uma receita em que basta segui-la para dar certo, pelo contrário, os conflitos ocorrem e são importantes até mesmo para que haja regularidade no desenvolvimento.

Na visão vigotskiana (2005), o desenvolvimento pleno do indivíduo acontece a partir da interação com determinado grupo cultural, ou seja, com outros indivíduos. Esse desenvolvimento também se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas aprimoradas surgem da vida social. As influências sociais que recebemos da sociedade em que estamos inseridos, a sociogênese, reforça a importância do mundo social nas funções psicológicas. Rego (2012) explicou que o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro, que indica, delimita e atribui significados à realidade.

A partir de suas pesquisas sobre alfabetização escolar e letramento na fase adulta, Leite (2011) afirmou que a razão e o afeto estão intimamente ligados no processo de constituição do leitor. Portanto, podemos inferir que eles se correlacionam em todo o desenvolvimento humano, juntamente aos elementos e conteúdos culturais. O imbricamento entre afetividade e

aprendizagem cabe para todas as etapas da vida humana. Assim, compete-nos questionar a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem; como ela pode estar ligada à construção de conhecimentos. Leite (2018) ressaltou que as situações de aprendizagem permitem o desenvolvimento humano, isso envolve as experiências vivenciadas nos diferentes contextos sociais que a cultura possibilita, em que o papel do outro é fundamental. Para tanto, o autor trouxe a perspectiva vigotskiana (2005) do conceito de afetividade e o seu papel na aprendizagem.

Leite (2018), em seus estudos de Vigotski (2005), mostrou que a afetividade traz a problemática da divisão entre afeto e cognição, mas isso acontece devido aos defeitos da psicologia tradicional. As emoções mudam do plano individual para o plano de função superior e simbólico “[...] de significados e sentidos, construídos na/pela cultura.” (LEITE, 2018, p.33). Dentro da interpretação vigotskiana, a afetividade é tomada como um campo amplo. À medida que o sujeito adquire novas experiências, tais acontecimentos deixam marcas afetivas e cognitivas, as quais influenciam na maneira como ele irá internalizá-las.

Para Donadon (2020), conforme o indivíduo alcança novas vivências, ele pode ter uma relação de aproximação ou afastamento com determinados objetos. Nesse processo são produzidas zonas de sentidos, marcadas pela afetividade vivenciada e pela qualidade das relações que se estabelecem entre sujeito e objeto. A autora traz:

Tais zonas de sentido levam a impactos no significado atribuído aos objetos de conhecimento. Os novos significados, alterados pelos sentidos construídos com base nas marcas afetivas do processo de ensino e aprendizagem, alteram a forma como o sujeito se percebe no mundo, modificam sua subjetividade. Quando a mediação pedagógica causa impactos afetivos positivos, os novos sentidos e significados construídos levam o sujeito a uma perspectiva emancipadora de empoderamento de suas possibilidades de intervenção na sociedade, permitindo busca por mudanças na sua própria realidade, gerando transformação social. (DONADON, 2020, p.30)

Aguiar e Ozella (2006) argumentaram que os significados são produções históricas e sociais que permitem a troca de nossas experiências. Oliveira (2019) explicou que o conceito de significado ocupa um lugar central em Vigotski (2005), pois o significado é componente essencial da palavra, concomitantemente ao pensamento. É na atribuição de significado às palavras que o pensamento e a fala se unem em forma de pensamento verbal. São os significados que propiciam a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, é um contexto complexo atribuído a cada sujeito de acordo com suas experiências afetivas.

Trouxemos o conceito de afetividade para que seja possível compreender a relevância da construção do sujeito social na capacidade de observar e agir sobre o meio, uma vez que essas reações se constituem com afetividade e cognição.

Analisamos, a partir dos estudos de Almeida (1999) e Leite (2018), que, nas correntes walloniana e vigotskiana, a relação com o meio e com o outro é imprescindível para construção do sujeito. O reconhecimento do outro como sujeito histórico-social é essencial para as relações interpessoais, sendo assim, a construção coletiva dos saberes é pautada na interação dos grupos sociais em diferentes espaços e na maneira como os indivíduos se relacionam uns com os outros. Ou seja, afetividade e cognição são partes do mesmo processo.

Freire (2013) abordou sobre o sujeito pensante e a importância da coparticipação do outro no ato de refletir sobre o objeto. Ele conjectura acerca da essencialidade da interação dos sujeitos para a construção do conhecimento. O objeto, em si, é o mediatizador entre o pensamento e os sujeitos entre os quais acontece a comunicação. “Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação.” (FREIRE, 2013, p.53). Sob esse prisma, o autor formulou que não se pode compreender o pensamento

fora da sua função cognitiva e comunicativa. A comunicação com o outro torna o objeto significativo, em outras palavras, a comunicação, a interação, a troca, a relação que se constrói com outros sujeitos dá sentido aos objetos, aos conhecimentos. No entanto, o autor nos alertou que a comunicação apenas não basta, é preciso que o diálogo seja compreensível.

Se não há este acordo em torno dos signos, como expressões do objeto significado, não pode haver compreensão entre os sujeitos, o que impossibilita a comunicação. Isso é tão verdadeiro que entre compreensão, inteligibilidade e comunicação não há separação, como se constituíssem momentos distintos do mesmo processo ou do mesmo ato. Pelo contrário, inteligibilidade e comunicação se dão simultaneamente. (FREIRE, 2013, p. 57)

Por esse viés, vimos quão importante é que educandos e educadores se conheçam para que a comunicação seja a mediatizadora. Para tal intuito, a educação deve ser dialógica: ambos buscam sentido nos significados, no coletivo, e os saberes são construídos significativamente. Freire (2013) salientou que o aprofundamento da comunicação – quando ela não se resume apenas a uma troca de mensagens – é parte da educação e ela só é completa quando compreendida, quando significativa.

Neste sentido, concluímos que, para além dos aspectos cognitivos da aprendizagem, as relações interpessoais são necessárias para a formação dos conhecimentos. Os autores investigados nos levaram a conclusão de que os aspectos cognitivos e afetivos estão intrinsecamente ligados à apreensão de saberes. Logo, a educação afetiva atende todas as modalidades e especificidades que o professor encontra na educação de jovens e adultos.

A educação de jovens e adultos é o lugar das diferentes vozes, dotada de suas bagagens e histórias de vidas, dentre as especificidades da EJA, está a relação professor e aluno, que compõe a ação educativa para que a aprendizagem aconteça de forma significativa. Entendeu-se que a educação não deve acontecer apenas por meio da valorização do conhecimento de mundo, principalmente nos espaços da EJA, tendo em vista que a educação de jovens e adultos é uma prática social que promove a conscientização dos indivíduos sobre seus direitos políticos e sociais. O comprometimento com a EJA deve ter aspectos sociais e políticos, uma vez que a educação escolar, como direito adquirido, deve oportunizar reparação aos sujeitos que não tiveram tal acesso na idade oportuna.

Os alunos que se encontram nos espaços da EJA já carregam consigo memórias afetivas de uma escola passada e/ou expectativas de uma escola atual. Assim, pressupõe-se que esses sujeitos tenham, em seus imaginários, uma construção de escola, de professor, de formatação sobre os modos de ensino etc.

A construção de vínculos é imprescindível para que um novo paradigma possa acontecer. Para isso, a relação entre educadores e educandos deverá favorecer essa nova identidade de escola para os alunos da EJA, em que o aprendizado ganha novos sentidos e possibilidades as quais englobam todos os participantes. Salientamos que o vínculo formado no espaço escolar está para além das relações interpessoais, ele também é interlocutor para diferentes formas de aprendizagem. Para isso, Gazoli (2016):

Portanto, a dimensão afetiva também se desenvolve através das mediações vivenciadas pelo sujeito em sua história de vida, assumindo formas cada vez mais complexas, assim como a cognição. Vale destacar que este movimento de desenvolvimento e indissociabilidade entre afeto e cognição assume uma relação dialética, um processo constante de desenvolvimento amalgamado. (GAZOLI, 2016, p. 434)

Em concordância com Gazoli (2016), percebemos o entrelace do sentir com o saber ao passo que as relações afetivas conduzem o modo como os conhecimentos são apreendidos, decerto, vale observar como a emoção e os vínculos afetivos e sociais compartilhados se

edificam junto aos conhecimentos. Nesta perspectiva, de acordo com Leite (2012), a aproximação positiva entre o aluno e os conteúdos estudados no ambiente escolar se dá a partir da consciência que ele desenvolve em seu processo. E, no caminho entre o sujeito e os conhecimentos, há o mediador que, a depender de sua abordagem, contribuirá para a aproximação positiva dos saberes formais e do que se propõe dialogar na prática afetiva.

A afetividade não é imutável, está em constante transformação e desenvolvimento, podendo transformar-se e ampliar-se. Ela se constrói por intermédio das possibilidades que surgem na vida do indivíduo, pela forma a qual o sujeito é afetado por fatores externos e, com isso, como ele se sente e assimila aquilo para si. Posto isso, o afeto pode viabilizar vínculos e afastamentos, criar memórias positivas ou negativas com os espaços, com os outros e com os objetos. Para tanto, o que nos afeta deixa marcas que podem promover a aproximação ou distanciamento dos ensinamentos que recebemos, assim ocorre na vida dos sujeitos. A aprendizagem, assim como a afetividade, é uma constante variável, ela não se estagna em um certo tempo de vida do indivíduo. As relações promovem transformações em diferentes etapas.

No contexto da EJA, alguns indivíduos retomam a escola depois de um período longo fora desse espaço, ou mesmo sem nunca conhecerem o espaço escolar; mas também encontramos estudantes que vêm do período diurno, o qual a configuração de escola é outra. Os educandos da EJA foram excluídos da vida escolar em algum momento, deste modo, a afetividade poderá possibilitar uma nova relação com o saber. A afetividade, com mediação e impactos positivos, possibilita significativas aprendizagens aos que possuem diferentes histórias de vida; aos que carregam consigo distintos saberes culturais, não institucionalizados. Em suma, permite que os estudantes se apropriem dos saberes formais dialogando com seus conhecimentos de mundo.

A construção dessa afetividade não deve, de modo algum, ser infantilizada, mas sim partir do conhecimento prévio, dos interesses, dos conhecimentos dos sujeitos e da previsão do que pode ser proposto sem perder de vista suas vivências. Deve-se promover um ambiente em que os conhecimentos formais dialoguem com os saberes de mundo dos alunos da EJA. Portanto, assim como a partilha de conhecimentos, os conteúdos institucionalizados também transformam significativamente a realidade do sujeito. A aprendizagem ultrapassa os limites dos muros escolares. Por consequência, chegamos à literalidade da aprendizagem significativa, em que o educando vê sentido no que aprende e pode aplicar em sua vida.

Portanto, para Freire (2017):

O diálogo começa na busca do conteúdo programático. Daí que, para esta concepção como prática de liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. (FREIRE 2017, p.115)

No contexto da EJA, a comunicação e a convivência nos espaços de aprendizagem parte de uma mediação para possibilitar que os diferentes níveis de aprendizagem sejam alcançados. O educador não transfere conhecimentos, ele ensina, aprende e reformula os processos das práticas de modo que os educandos sejam afetados positivamente por elas. O saber, para além da sala de aula, possibilita memórias afetivas na relação com o professor, com o ambiente e com o conteúdo; para isso, será necessário que o educador/mediador tenha amorosidade com o que ensina, provocando descobertas para novos caminhos e perspectivas.

Para Freire (2017), o ensino deve estar voltado para o diálogo e carregado dele, em função disso, não há dialogicidade se não houver amorosidade. É preciso que haja inquietação por parte do educador sobre o que se ensina, pois a dialogicidade se antecipa a aula e se inicia no momento de uma problematização dos conteúdos programáticos. A partir desta visão, considerou-se que, para haver afetividade, é preciso que tenha a dialogicidade, pois tais elementos caminham juntos na busca por resultados efetivos. Na perspectiva da EJA, não se

pode pensar em educação emancipadora sem dialogicidade e, conseqüentemente, sem afetividade.

A construção dos conhecimentos a partir de vínculos afetivos potencializa as experiências sociais, permitindo que o outro conheça diferentes culturas, de modo a criar vínculos e círculos de amizade decorrentes de vivências e experiências com seus pares. Leite (2014) remeteu que a afetividade se desenvolve através das experiências sociais, sendo assim, vemos que o adulto possui uma bagagem cultural consolidada, e carrega consigo emoções e expectativas construídas ao longo de sua jornada. Como já dito no referente capítulo, a unicidade entre razão e emoção não poderá se anular no cotidiano. E, apesar de, aparentemente, a cognição prevalecer sobre a emoção, o pensar e o sentir contribuem juntos no processo de vínculos com os conhecimentos. Entendemos que a relação entre sujeito-objeto e sujeito-outro é construída a partir de memórias afetivas, sendo assim, a aprendizagem efetiva se dá pelas experiências. Para isto, Oliveira (2019) destacou o entendimento de Vygotski (2005) acerca da cognição e afetividade:

Vygotski menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro, propondo a consideração da unidade entre esses processos. Coloca que o pensamento tem origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nessa esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. (OLIVEIRA, 2019, p.85)

A partir da concepção referenciada, concluímos que a afetividade é crucial para o processo de entendimento daquilo que se aprende/conhece; as relações afetivas entre aquele que ensina e o sujeito que aprende constroem, em si, um processo orgânico do conhecimento em que a razão e a emoção caminham consonantes no sentido da elaboração dos saberes. Assim como a cognição, o afeto se faz presente no processo para que a relação ensino-aprendizagem não seja uma mera transmissão de conhecimento, mas efetivamente significativa. Assim, tanto o momento, como também aquilo que é ensinado faz parte da memória cognitiva e afetiva do sujeito.

É importante que a afetividade em favor da aprendizagem seja intencional, e que as práticas docentes sejam pensadas para os sujeitos como troca de experiências e saberes; que o professor compreenda a realidade das pessoas de sua turma; tendo, assim, uma aula planejada em função da significatividade dos conteúdos propostos.

Freire (2013) explicou que a tomada de consciência do docente sobre suas práticas nos leva a reflexão de que este docente percebe o seu aluno como sujeito histórico, social e cultural; que sua trajetória e conhecimentos são “passarelas” para a construção de outros saberes. A formação do conhecimento humano não termina no saber, mas continua na troca com os semelhantes. A intencionalidade na prática educativa afetiva é a tomada de consciência de que nos relacionamos uns com os outros e, juntos, construímos significados na aprendizagem; a tomada de consciência do motivo pelo qual ensinamos e porque aprendemos tais conhecimentos.

Somos indivíduos que precisam uns dos outros. Desde a tenra infância, por motivos de sobrevivência e proteção, e, ao longo da vida, formamos novos vínculos decorrentes de novas razões. Oliveira (2004) colocou que as relações de trabalho, as construções familiares e os diferentes vínculos nos distintos espaços promovem transformações profundas no adulto, ainda que este já tenha formada a sua consciência, expectativas e visão de mundo. Por isso, foi possível compreender que o sujeito está em constante transformação durante as diferentes etapas da vida, e as relações interpessoais contribuem para que essas mudanças aconteçam significativamente. Para tanto, é necessário perceber que a afetividade não é apenas uma demonstração de carinho, mas uma construção de vínculos e a lucidez de que aquilo que o outro

faz atinge, de modo positivo ou negativo, quem está a sua volta. É importante pensar nos impactos de uma prática afetiva, no quanto ela pode desenrolar-se de forma a conectar histórias de vida e memórias afetivas do sujeito.

Nós, seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos como temos consciência disso. Por isso precisamos aprender “com”. Aprendemos “com” porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediatos pelo mundo, pela realidade em que vivemos. (GADOTTI, 2011, p.60)

Diante disso, compreendemos que o ser humano está em constante evolução e aprendizagem, que o afeto posto para além do sentir, mas também como modo de se relacionar com o outro, pode trazer consigo uma nova visão de mundo. A aprendizagem só possui sentido quando apreendemos, quando há significado e, neste contexto, o objeto precisa fazer sentido em suas relações sociais e interpessoais para apreensão desses saberes, principalmente quando nos referimos ao campo da EJA. Sempre retomamos a importância da história de vida dos sujeitos por compreender que, suas especificidades e os caminhos que percorreram, trazem bagagens de conhecimentos não formalizados. Algumas das vezes será preciso que o educador sistematize tais conhecimentos a fim de que se reconheçam como parte do saber científico, mesmo através de um formato diferente. Todo esse contexto nos remete ao afeto.

Os saberes científicos, quando dialogam com o “mundo”, tornam-se parte desses sujeitos, parte das memórias afetivas deles. Como mencionado anteriormente, a afetividade vai muito além do sentimento, está na forma de se relacionar e trocar com o meio, de aprender e apreender o conteúdo. Nessa dinâmica, o mediador está entre os sujeitos e as possibilidades de como se internaliza os saberes, proporcionando experiências sociais potentes e positivas que promovem a aproximação. Para Freire (2017):

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 2017, p.96)

Precisamos do outro para construir o conhecimento, para que possamos aprender sobre o mundo, sobre o que está a nossa volta. Até mesmo para sabermos da nossa própria cultura precisamos do outro para ensinar e repassar o que temos, de modo que o conhecimento se torne um legado, em forma de história oral ou escrita, para as gerações futuras. A proximidade alcançada no processo, seja de ensinar ou aprender, os contextos em que estão sendo (re)construídos esses saberes podem afetar, gerar vínculos, possibilitar novos conhecimentos e memórias afetivas nos sujeitos ao longo de suas vidas. Donadon (2020) disse que as marcas afetivas e cognitivas de aproximação ou afastamento são construídas a partir das novas vivências. Desse modo, a forma que o sujeito se apropria do objeto apoiado nas marcas afetivas influencia na percepção de mundo, então, vemos que a afetividade não pode ser ignorada no processo de ensino e aprendizagem, pois ela é catalisadora para apreensão de conhecimentos.

Vale reforçar que a afetividade vai além do que é sentido, trata-se do estabelecimento de relações e trocas com o meio; de como se aprende e apreende conteúdo. E o mediador está entre os sujeitos e os conhecimentos, proporcionando experiências sociais potencialmente positivas, que promovem a aproximação, as relações interpessoais com os conhecimentos, e ainda afetam os diferentes agentes culturais, conduzindo um movimento de afastamento ou aproximação do saber. Logo, impulsionando a construção subjetiva.

Leite (2014) refletiu que o professor precisa assumir decisões que, na prática, trazem efeitos nas relações afetivas dos discentes com o objeto. Para isso o autor traz cinco decisões e seus possíveis impactos, cujos objetivos de ensino visam influenciar na afetividade que o aluno precisa desenvolver com o objetivo a fim de alcançar a dimensão afetiva. São elas: 1. a decisão

sobre o início do processo de ensino e, para isso, identificação e reconhecimento dos saberes prévios dos discentes, seus interesses e as suas vivências; 2. a organização dos conteúdos de ensino e sistematização dos objetivos, a fim de relacioná-los e produzir sentido; 3. a escolha dos procedimentos e atividades de ensino ligados à relação interpessoal entre professor e aluno; 4. a adequação da dinâmica da aula, de forma que coincida com as necessidades do grupo, superando limitações coletivas; 5. a escolha do procedimento de avaliação do ensino, que deve possibilitar o levantamento de dados em favor do aluno, criando uma relação afetiva positiva entre o sujeito e o objeto.

No contexto da EJA, a aprendizagem precisa ser significativa, enviesada à emancipação e conscientização dos sujeitos para com seus direitos na sociedade, levando em consideração que a afetividade é conectiva nesse processo construtor de conhecimentos significativos e transformadores. Essa dinâmica propicia mudanças no sujeito não só em sua relação com o objeto de conhecimento, mas também com o meio social.

No próximo capítulo dialogamos sobre a educação de jovens e adultos como um direito, para contextualizar melhor, trouxemos brevemente a história da educação popular e sua influência na EJA institucionalizada.

### 3. CAPÍTULO II

#### A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O objetivo desse capítulo foi trazer o vínculo sócio-histórico dos conhecimentos na/da educação do povo. Também buscou dialogar com a educação de jovens e adultos escolarizada como lugar de direito.

Alinhada à concepção freiriana e para embasar a construção histórica da EJA, busquei, ao construir esse capítulo, dialogar com estudiosos da educação de jovens e adultos e da educação popular e sua historicidade. Para elucidar a temática, os principais autores utilizados foram Haddad e Di Pierro (2000), Gadotti (2008), Carvalho (2010) e Brandão (2006).

O cerne da presente pesquisa foi amorosidade, afetividade e EJA, isso nos conduziu a dissertar sobre o vínculo entre a história da educação popular com a educação de jovens e adultos, ambas consideradas atos de resistência e sobrevivência, enfrentando o silenciamento da EJA no Brasil. Convido ao leitor a conhecer brevemente a história da EJA vinculada à educação popular (EP), uma história de compromisso social com a modalidade. Este capítulo se fez essencial para compreensão das práticas afetivas vinculadas aos conhecimentos, a demonstrar que a historicidade da EJA não se desvincula da afetividade; educandos e educadores fazem parte da construção histórica de aproximação do conhecimento de mundo e os saberes formais. A educação de jovens e adultos, pautada nos princípios da educação popular, possibilita o fortalecimento da afetividade no âmbito escolar.

Cabe pontuar, porém, que esta pesquisa não teve a pretensão de dar conta de todo o processo histórico da EP e da EJA, por isso, apresentei alguns marcos considerados importantes para pensar a EP e seus efeitos na EJA no Brasil. Propus destacar a gênese da educação popular no Brasil, ou seja, como começou a história da educação popular no Brasil e as mudanças que ocorreram ao longo do tempo, bem como a sua influência na educação de jovens e adultos.

Para definir o que é a educação popular, Brandão (2006) diz ser uma prática social, é a apropriação das classes populares do seu próprio saber. O autor explicou que a educação popular não é um desdobramento da EJA, ela surgiu como um movimento de trabalho com as classes populares por meio da educação. De acordo com o autor, a educação é popular quando se coloca o conhecimento como ferramenta nas mãos do povo para viabilizar sua libertação. Desse modo, a EP pode estar abarcada no interior das práticas sociais e na educação formal. Para além de um trabalho escolar, a educação popular se realiza em todas as situações construídas no coletivo, em todo momento que a vivência do saber dividido cria a experiência do poder compartilhado.

Brandão (2006) disse que a educação popular “não é um ‘método conscientizador’, mas é um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções.”; ela se nega a ser compensatória, a EP busca a transformação dos projetos educativos e do trabalho de classe. Dentro do ensino formal, a educação popular é uma entre outras práticas sociais cuja especificidade seja lidar com o saber, com o conhecimento. É uma ação de repensar e intencionar a prática educativa. Pode ser entendida como uma das situações variadamente estruturadas de produção de um conhecimento coletivo popular, mesmo que ninguém saia alfabetizado dela. Logo, percebemos o vínculo da EP e a EJA, em que o conhecimento é saber científico, mas também é o saber significativo da prática social dos sujeitos. A educação popular é transformadora, não visa somente alfabetizar, mas o fortalecimento do conhecimento e do poder popular como objetivo, de tal forma que tais saberes irão refletir na sociedade em que vivem.

De acordo com Brandão (2006), desde que sejam valorizados os saberes prévios do povo e suas realidades culturais na construção de novos saberes, a educação popular pode ser considerada um método de educativo. A educação pautada nos princípios da EP estimula o sujeito a ter criticidade sobre a sua realidade social, o pensamento dialógico em relação as

demandas comuns, seja no seu meio social, fora ou dentro das instituições. A consciência cidadã que se refere às organizações figura também como fortalecimento da participação popular a favor das causas sociais que envolvem o povo. Os princípios da EP inseridos no contexto da EJA possibilitam compreender o espaço educativo como direito socialmente construído e fortalece a educação de jovens e adultos institucionalizada.

Freire e Nogueira (1993) nos levaram a compreensão de que a educação popular está nas mobilizações, organizações e capacitações das classes populares, ou seja, a EP busca a transformação social. Busca possibilitar que as vozes dos que são socialmente excluídos sejam ouvidas e que estes compreendam o seu papel na sociedade, de forma que tenham condições de “lutar” por seus direitos negados/omitidos. De acordo com os autores, a luta popular não dispensa os conhecimentos sistematizados, pelo contrário, eles são facilitadores. Para isso a educação popular se faz presente, para que o diálogo entre os saberes estruturados e de mundo façam sentido, respeitando o processo de aprendizagem.

Há lutas populares que são organizadas, são sindicais, são partidárias ou regionais. Há outras, também. Há lutas cotidianas, lutas diárias de buscar pela água, lutas que tem forma de ensinar e aprender a sobrevivência. E aí se coloca o desafio de como a minha inteligência de intelectual se molha nessa luta. Como é que eu vou fazer meu trabalho intelectual engravidado dessa tradição de conhecimento? (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p.27)

Nesta perspectiva, os conhecimentos organizados se constroem a partir de situações de reconhecimento, em outras palavras, os sujeitos que vivem as problemáticas diárias de uma população que sofre com a desigualdade social são reconhecidos na construção dos saberes sistematizados. A educação popular acontece a partir do momento em que enxergamos, entendemos esses sujeitos e o seu contexto social, aproximando o conhecimento crítico ao popular.

Elucidado o conceito de educação popular, foi importante a compreensão da sua historicidade em um tempo político e histórico. A base da EP é constituída de perspectiva emancipatória, de lutas sociais, buscando reparação social e equidade. Em seus princípios, busca uma transformação política, social e cultural, na qual sugere a construção de uma sociedade de consciência política e cidadã, que luta por seus direitos sociais e busca soluções para os seus problemas.

Segundo Gadotti (2008), a educação popular está associada a uma história de lutas que precisamos rememorar, principalmente contra o autoritarismo e os regimes de exceção da América Latina. Segundo o autor, a educação popular teve início na América Latina. Em 1849, o presidente argentino, também educador, escreveu *De la Educación Popular* (1849), em que buscava educar para a sociedade liberal burguesa. A educação popular era entendida como educação escolar primária, para todos, visando à formação do cidadão liberal. A partir o século XX, o movimento social e sindical operário concebeu a educação popular como educação voltada para os interesses do povo, e para isso, ela não poderia ser estatal. Ainda assim vale dizer que a concepção de educação popular teve origens distintas, entre elas, os movimentos populares para os quais Paulo Freire contribuiu.

Para o ideal de crescimento social e econômico dos países, ficou evidente a necessidade de pensar em uma política que atendesse a população. A população brasileira precisava atender as exigências do novo modelo de sociedade, democrática e moderna, também qualificada para o trabalho. Conforme nos aponta Gadotti (2001):

Pode-se dizer que até a segunda guerra mundial, a educação popular era concebida como extensão da educação formal para todos, sobretudo para os habitantes das periferias zonas urbanas e zonas rurais. Depois, nos anos 50, a educação popular foi concebida como educação de base, como desenvolvimento comunitário. (GADOTTI, 2001, p.7)

Na década de 20, já se preocupava com o grande número de analfabetos entre adultos, por isso a reforma educacional era entendida como necessidade para diminuir a taxa de analfabetismo entre esse grupo. De acordo com Carvalho (2010), os cursos noturnos passaram a se chamar cursos populares noturnos, e a reorganização aconteceu devido a reforma educacional de 1928.

Em 1930, mudanças significativas aconteceram para a alfabetização de adultos, mas foi em 1947 que o governo federal organizou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Segundo Haddad e Di Pierro (2000), surgiram outras duas campanhas organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, que visava educar o homem do campo e também desenvolver uma consciência cidadã. Posteriormente, em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Estas foram as três primeiras campanhas de alfabetização em massa (CARVALHO, 2010).

Os movimentos reuniram a sociedade civil e começaram os debates sobre a educação. As campanhas seguiam um viés de, não apenas ensinar as primeiras letras, mas educar o cidadão nos eixos da saúde, economia e política, principalmente a CNER. A alfabetização de jovens e adultos era o caminho para diminuir as problemáticas sociais e a instabilidade política, bem como formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Haddad e Di Pierro (2000) se referiram aos anos de 1959-1964 como período de luz da educação de jovens e adultos, pois começava-se a pensar em uma pedagogia voltada para esse grupo.

Já em 1958, quando da realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, ainda no contexto da CEAA, percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.14).

Os autores destacaram as campanhas importantes desse período voltadas para a EJA, foram: o Movimento de Educação de Base; o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961); os Centros Populares de Cultura; órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler; e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire, ocorrido em 1964. Esses movimentos buscavam democratizar a educação para os adultos como também tinham cunho político e social.

Percebemos, portanto, que a trajetória da educação popular como movimento emancipador foi marcada pelos Movimentos de Educação de Base. De acordo com Brasil (2014), conforme o movimento tinha sua metodologia voltada para a autonomia e conscientização dos sujeitos, frustrava o governo, pois as campanhas de alfabetização visavam consolidar as bases eleitorais.

Paulo Freire contribuiu intrinsecamente para os Movimentos de Educação de Base entre os anos 1950 e 1960. Freire concentrou sua atuação no âmbito da educação de adultos nas áreas urbanas e rurais, e as temáticas partiam da valorização da cultura local junto ao educando. Carvalho (2010) explica como se dava o trabalho de Freire:

Freire criou a expressão *círculo de cultura* para designar ao mesmo tempo o lugar onde se dava a alfabetização de adultos e o novo modo de conduzi-la. [...] Por meio de imagem e da palavra do animador cultural, abria-se a discussão no círculo de cultura, começando por discutir o que existe no mundo da natureza e o que é criado pelo homem no mundo da cultura. (CARVALHO, 2010, p.40)

Almejava-se uma educação libertadora, no sentido que o indivíduo tivesse consciência da sua condição social, dos seus direitos como cidadão e que pudesse seguir seu próprio caminho com a possibilidade de mudar sua história. Apesar do adulto não ter o conhecimento da leitura e escrita escolar, Freire (2017) ressaltou a importância do conhecimento cotidiano, do trabalho e da cultura. “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserir’ nela criticamente.” (FREIRE, 2017, p.54). Para que haja transformação social, podendo assim, diminuir as desigualdades sociais, é imprescindível que as classes populares tenham clareza sobre como agir criticamente diante das problemáticas que as rodeiam.

No entanto, a ditadura militar mudou a conjuntura da EP. De acordo com Gadotti (2008) A educação popular tornou-se refugiada nas organizações não-governamentais, em alguns casos, realmente na clandestinidade. Assim, os movimentos sociais, a ideologia de educação libertadora, de mudança social e construção de consciência política são silenciados pelo Mobral – programa do governo que visava a alfabetização de adultos, mas sem os princípios da EP. “O Mobral foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação da aprendizagem.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.116). O Mobral foi uma ruptura nas políticas e ideologias de educação libertadora e emancipadora defendidas por Freire.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização teve a duração de 15 anos e o seu sucessor foi a Fundação Educar, que era diferente do programa anterior, ela apenas supervisionava os trabalhos desenvolvidos pelas secretarias e instituições que recebiam recurso. (CARVALHO, 2010).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o encerramento da ditadura militar, em 1985, possibilitou a ampliação dos direitos sociais. As instituições, movimentos sociais e a sociedade civil puderam retomar os espaços da cena pública com organicidade e institucionalidade. A ação da sociedade civil foi de suma importância, de forma organizada “[...] direcionou as demandas educacionais que foi capaz de legitimar publicamente às instituições políticas da democracia representativa, em especial aos partidos, ao parlamento e às normas jurídico-legais.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.119). A autora explica que esse processo possibilitou a promulgação da Constituição Federal de 1988, com impactos nas respectivas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios. Dessa forma, dentro da legislação, foi possível o reconhecimento social dos direitos da EJA, materializando o direito fundamental à educação como obrigação do Estado de ofertar o ensino de forma pública, gratuita e universal.

Por meio dos movimentos, a educação daqueles que não tiveram oportunidade de estudar em idade mais apropriada deixa de ser “refugiada” e passa ser um direito. A ausência da garantia de direito ao acesso e permanência à educação básica aos jovens e adultos deixou marcas significativas na expressão de pessoas não alfabetizadas no Brasil.

Na década 90, a questão da alfabetização de jovens e adultos voltou a fazer parte das políticas educacionais. A educação pública passou por uma reforma político-institucional e, com isso, a aprovação de uma emenda constitucional, logo à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Aprovada em 1996 pelo Congresso, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a nova LDBEN 9.394 desprezou os acordos e consensos estabelecidos ao longo de oito anos de tramitação da matéria. A nova lei só reforçou o que já estava previsto na Constituição Federal de 1988 referente à educação de jovens e adultos, a novidade da seção foi a idade mínima aos exames supletivos: 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

Em 1996, a implantação do Programa de Alfabetização Solidária (PAS) tinha como objetivo reduzir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo até o final do século. A partir deste, inicia-se a ação do terceiro setor na educação e parcerias do Estado com a sociedade civil. A chegada do terceiro setor é o reflexo das políticas neoliberais que o Estado entrega para a iniciativa privada as funções e organizações públicas. De acordo com Di Pierro (2001):

O recuo do Estado no financiamento e na oferta dos serviços sociais gerou um deslocamento da fronteira entre o público e o privado que, sob o signo da parceria, disseminou para o conjunto da sociedade responsabilidades que até então eram interpretadas como tarefas dos governos, levando à multiplicação dos provedores não-governamentais. Em meio a esse processo, que envolveu instituições do mercado e da sociedade civil já instalados no campo da Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos – como as escolas particulares, os organismos do chamado “Sistema S” (Sesi, Sesc, Senai, Senac, Senar), os centros de educação popular e as igrejas, ganharam relevância novos atores da sociedade civil na cena educacional (DI PIERRO, 2001, p.327).

Com o novo governo em ascensão, a partir do ano de 2003, mudou-se a configuração das políticas públicas para a EJA, e a luta contra o analfabetismo veio com os movimentos: Brasil Alfabetizado, Educação dos Jovens e Adultos no Campo, Educação Escolar Indígena, PROEJA e ProJovem.

Com a meta de erradicar o analfabetismo, criou-se, em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado e uma nova secretaria, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), que fornecia recursos para os municípios e estados (prioritariamente aos municípios) e bolsas aos professores que participavam do programa. De acordo com Gadotti (2008), para usufruir dos recursos do programa, os municípios e estados deveriam apresentar um plano plurianual no qual era necessário apresentar metas a serem alcançadas, tanto na alfabetização, quanto na oferta da EJA. O Brasil Alfabetizado apoiava financeiramente os programas voltados para educação de jovens e adultos apresentados pelos municípios e estados.

Em 2004, com a mudança de secretário, o SEEA foi transformado na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), na pretensão de ampliar sua atuação. A SECAD visou atender a educação indígena, a educação ambiental, a educação do campo e desenvolver ações educacionais complementares voltadas para crianças, adolescentes e famílias em situação de vulnerabilidade social. De acordo com o Gadotti (2008), o seu eixo organizador era a educação continuada ao longo de toda a vida, na qual se situa a educação de adultos, tanto em sistemas formais quanto não-formais, como garantia do direito à educação. A secretária manteve diálogo com os fóruns de EJA e apoiou os encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas). Em 2019, a Secretária foi extinta e nenhuma outra Secretária foi atribuída para substituir.

Após 26 anos da LDBEN e o direcionamento para os sujeitos da EJA, percebeu-se que não bastava apenas a participação nas instituições, este não era o indicativo de apropriar-se do espaço/tempo para alcançar o pleno desenvolvimento como pessoa. A participação social e a interação com o campo econômico, social e cultural, de maneira autônoma, crítica e articulada, evidenciando as questões individuais e coletivas, isso representa seu pleno desenvolvimento cidadão. A Lei 9394 foi um marco importante para pensar em um espaço/tempo singular que atendesse a pluralidade da EJA.

A Constituição e a nova LDBEN trouxeram importantes avanços para a educação de jovens e adultos, que passou a ser reconhecida como uma modalidade da educação básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Com isso, as especificidades próprias das pessoas jovens, adultas e idosas, no que diz respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem, bem como suas necessidades, foram consideradas e reconhecidas. A educação de jovens e adultos institucionalizada possibilitou a garantia e o avanço dos direitos sociais e políticos desse público, de modo que o reconhecimento em lei responsabiliza o Estado pela garantia de acesso e permanência na educação ao público jovem e adultos.

Para além da LDBEN, que evidencia a educação de jovens e adultos, normas e diretrizes foram formuladas com a intenção de atender ao público da EJA. Para contemplar as políticas públicas de educação, foi necessário formular uma série de pareceres e, para isso, estudos e pesquisas foram desenvolvidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), estas foram aprovadas pelo Legislativo e até mesmo pelo Ministério da Educação. Ao longo da

escolarização da EJA, pareceres e diretrizes foram formulados para atender às especificidades da modalidade.

De acordo com Vasques, Anjos e Souza (2019) a função reparadora, equalizadora e qualificadora devem resgatar, respectivamente, o direito à escolarização; ampliar a oferta de acesso e permanência aos que foram mais desfavorecidos no processo de escolarização; e promover aprendizagens permanentes. Essas funções devem ser desempenhadas pelo poder público, no entanto, é necessário que as propostas, metas e princípios previsto nos documentos legais sejam reconhecidos na prática por aqueles que têm a possibilidade de realizar a EJA. “A existência da formulação legal do direito, no entanto, não significa sua prática, assim como a luta pelo direito nem sempre chega a constituí-lo.” (PAIVA, 2006, p.29). Nesse contexto, a reflexão que a autora trouxe é: o direito à educação para o público da EJA nem sempre esteve resguardado e, em diversos momentos da história, foi a sociedade civil quem interveio em um protagonismo na conquista de direitos. Paiva (2006) ressalta que a EJA, como direito, está inserida no amplo desafio de resgatar os princípios da igualdade e da liberdade. Desse modo, o espaço escolar é essencial para assegurar a EJA como lugar de valorização e compartilhamento de conhecimentos e experiências, para a ação efetiva do processo de ensino e aprendizagem.

Na historicidade da EJA, portanto, atuaram muitos movimentos, políticas públicas consideradas exitosas que foram drasticamente rompidas pela ditadura e outras que foram fracassadas. Neste recorte histórico, a partir do mapeamento de alguns dos principais programas e movimentos, foi possível analisar a importância da educação popular e dos movimentos para a conquista da educação de jovens e adultos como direito previsto na legislação.

Visto isso, foi importante trazer o vínculo histórico da educação popular com a educação de jovens e adultos para que compreendêssemos os princípios da EP e o seu papel na EJA. Para tanto, os princípios da educação popular foram primordiais para a compreensão da EJA na perspectiva de uma educação libertadora e emancipatória, na qual os sujeitos são autores de suas próprias histórias. Desta forma, devemos levar em consideração que as práticas docentes devem atuar sob o prisma de uma educação humanizada, em que todos são protagonistas no processo de aprendizagem, professores e alunos.

Neste sentido, a emancipação do sujeito está intimamente ligada ao saber-fazer com autonomia. Reforçando o conceito de que a educação não tem interesse de ensinar-educar para o mercado de trabalho, e sim para a vida; para os contextos sociais e políticos; para que cada um possa compreender e participar ativamente das dinâmicas de poder que envolvem o meio onde se vive.

Sendo assim, o caminho da educação popular está para além de ensinar algo, possui caráter político e de transformação social, de mudança para a vida de cada sujeito que participa. Segundo Freire (2017):

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, 2017, p.96).

Pelas palavras de Freire (2017), compreendemos que a educação deve ser uma prática para a libertação do sujeito e possibilite a mudança. Para que esse viés de liberdade mantido, é preciso que a educação seja dialógica. O que está no mundo e no cotidiano do indivíduo deve fazer parte das práticas educativas, a educação não deve estar distante das vivências do sujeito e da sua realidade, assim como é importante que seja articulada aos conhecimentos formalizados.

Os princípios da EP divergem do paradigma dominante, no qual há um distanciamento das culturas e da politização da classe popular, esse paradigma enfatiza a educação como uma relação de poder. De acordo com Santos (1988), a única forma de conhecimento aceita pelo

paradigma dominante é aquela que segue suas doutrinas, sem possibilidade de diálogo, sendo assim, a educação deve estar de acordo com o paradigma emergente, e isso significa também um paradigma social.

Um dos importantes pontos de convergência entre a EP e a EJA diz respeito às práticas de ensino e aprendizagem necessárias e adequadas para os jovens e adultos trabalhadores (que, em sua maioria, estão nos espaços da EJA). Neste sentido, Brandão (2006) destaca a importância da valorização dos saberes anteriores à escola no processo de ensino e aprendizagem dos adultos:

Quando o homem sabe e ensina o saber, é sobre e através das relações de objetos, pessoas e idéias que ele está falando. E é no interior da totalidade e da diferença de situações através das quais o trabalho e as trocas de frutos do trabalho garantem a sobrevivência, a convivência e a transcendência, que, no interior de uma vida coletiva anterior à escola, mas plena de educação, os homens entre si se ensinam e aprendem. Ao mesmo tempo em que socialmente a educação, um domínio da cultura entre outros, é condição da permanente recriação da própria cultura, individualmente a educação, uma relação de saber entre trocas de pessoas, é condição da criação da própria pessoa. Aprender significa tornar-se, sobre o organismo, uma pessoa, ou seja, realizar em cada experiência humana individual a passagem da natureza à cultura. (BRANDÃO, 2006, p.10)

Cada indivíduo traz consigo uma historicidade que não deve ser desconsiderada e é isso que a EP nos ensina. A aprendizagem é um processo, ninguém sabe tudo ou nada sabe, a todo o momento estamos envolvidos em uma situação de aprendizagem na qual podemos ensinar e aprender ao mesmo tempo. A educação deve ser um viés de libertação da opressão do sistema dominante, contribuindo para a construção de uma cultura política que, conseqüentemente, permita o desenvolvimento de uma educação social transformadora.

É neste campo de transformação que podemos compreender a ocorrência da educação popular, a qual também propõe uma mudança social e tem o saber de cada um como premissa. Logo, vemos quão política é a educação. Compreendi que não se pode fazer transformação social longe desse caminho. A educação não deve e não pode ser neutra, e, ainda que existam tentativas de implantar certa neutralidade, o ato de silenciar a educação será um ato político do opressor. Freire (2011) nos alertou sobre isso:

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. (FREIRE, 2011, p.34).

Falar da EJA é também requerer uma reparação de injustiça social, preencher os espaços em que as políticas públicas não chegaram. Vimos o quanto é imprescindível a consciência política do ato de educar, seja ele dentro ou fora do âmbito escolar.

É notório que a atual conjuntura da educação pública se encontra em um campo de batalha entre a luta pela efetivação da educação como direito público e subjetivo, e a concepção de uma educação mercadológica e meritocrática. Procurei, neste capítulo, dialogar com o passado e o presente da educação popular e da educação de jovens e adultos, trazendo reflexões acerca da importância das práticas educativas, como também a influência dos princípios da educação popular na educação de jovens e adultos.

Conclui-se, portanto, que a coletividade no processo da aprendizagem da EJA e suas narrativas se dispõem a pensar e atender as necessidades dos sujeitos que formam essa

categoria, levando em consideração a diversidade social, cultural e as especificidades desse público.

Deste modo, notamos a influência dos princípios da EP presentes nas práticas educativas. Sabemos que, apesar dos esforços para ofertar uma educação dialógica e com viés emancipatório, existem problemáticas sociais e políticas que limitam o alcance dessa perspectiva de educação alargadora. Para tanto, é importante, como já dito, o encorajamento para que a EJA continue sendo militante em sua proposta de ensino e em suas práticas docentes.

A educação de jovens e adultos é um espaço não só de aprendizagem, mas de reparação, de devolução daquilo que a “sociedade”, ao longo de sua trajetória política, tirou dos sujeitos presente nesta modalidade. Essa falha demonstra uma perda significativa, material e simbólica para estes sujeitos, que buscam, as vezes involuntariamente, as vezes intencionalmente, resgatar na escola.

Reforcei aqui que, a presença dos princípios metodológicos propostos pela EP pode acontecer em um espaço institucionalizado e dialogar com os saberes legitimados, contudo, o engajamento do docente é crucial para que a realização dessa proposta de educação emancipadora e transformadora seja uma realidade na vida dos sujeitos presente na EJA.

Contudo, foi extremamente relevante a historicidade da educação popular, assim como destacar sua importância na formação na EJA. Terminei este capítulo aqui sem a pretensão de esgotar o assunto, mas com a expectativa de que a educação popular seja reconhecida como precursora nos avanços da concepção de educação e, conseqüentemente da EJA, na contramão da lógica de uma educação que simplesmente prepara mão de obra para o mercado.

No próximo capítulo, falamos sobre a importância da formação do conhecimento socialmente construído.

## 4. CAPÍTULO III

### FORMAÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO HUMANO

Neste capítulo dialogamos com a formação do conhecimento socialmente construído, bem como o compromisso social das práticas docentes e a sua relevância para educação. Os principais autores que nos ajudaram a construir esse debate foram Gadotti (2005), Freire e Faundez (1998), e Oliveira (1999), além de outros autores que auxiliaram na compreensão de como se constitui o conhecimento.

Gadotti (2005) disse que a função do conhecimento é, primeiramente, nos conhecer melhor para conhecer o mundo. O conhecimento ajuda nas competências e habilidades no mundo do trabalho e nos orienta nas tomadas de decisões referentes à vida social, política e econômica; no entendimento do passado e possibilidades para o futuro. O conhecimento possibilita a comunicação entre o que já conhecemos e o aprofundamento do que podemos conhecer ainda mais. O autor ainda ressaltou que a atividade humana se funda no conhecimento e a educação se baseia nele. “A atividade humana é intencional, não está separada de um projeto. Conhecer não é só adaptar-se ao mundo. É condição de sobrevivência do ser humano e da espécie.” (GADOTTI, 2005, p.46). Conhecer é construir categorias de pensamento, conhecer o novo possibilita ao sujeito reconstruir o que já conhece. O conhecimento é parte da sobrevivência humana.

Freire e Faundez (1998) afirmam que o conhecimento consiste em perguntar, é a partir da indagação que ele se constrói. Os autores ainda ressaltam que tais perguntas devem partir do cotidiano para que sejam essenciais. O caminho do conhecimento é constituído pelas perguntas e até mesmo no ato de perguntar. Desse modo, o primeiro conhecimento é o de mundo, do cotidiano e dos questionamentos daquilo que não se sabe, mas busca compreender. Através das perguntas do “funcionamento de mundo” e na busca por respostas surge o conhecimento. Na concepção de Freire e Faundez (1998), entendeu-se que, primeiramente, construímos o conhecimento de mundo e depois os científicos, pois a constituição do saber científico ocorreu pelas indagações da vida cotidiana dos seres humanos.

Oliveira (1999) relacionou a construção do conhecimento com os aspectos sociais e culturais, portanto, a educação de jovens e adultos vai além da questão de idade, pois também se refere ao tempo e espaço onde esses indivíduos circulam, cada um possui suas especificidades culturais e visão de mundo distinta. Os educandos da modalidade vêm de uma geração em que o acesso à escola era privilégio de famílias que também não tiveram a oportunidade de aprender nos espaços de educação formal.

Para Oliveira (1999):

Na medida em que nos preocupamos, na presente discussão, com a questão do funcionamento intelectual, da capacidade para aprender e dos modos de construção de conhecimento, e como os adultos e os jovens que são objeto das práticas e reflexões sobre a educação de pessoas jovens e adultas não pertencem ao grupo social dominante ou caracteristicamente objeto das práticas educativas de que se ocupa a área da educação em geral, o problema que aqui se coloca é o da homogeneidade e da heterogeneidade cultural, do confronto entre diferentes culturas e da relação entre diferenças culturais e diferenças nas capacidades e no desempenho intelectual dos sujeitos. (OLIVEIRA, 1999, p.65).

Cada grupo social possui uma diversidade de cultura e esses saberes culturais podem ser considerados relevantes ou não por outros grupos. A formação do conhecimento acontece com esse diálogo das distintas culturas e, nesse sentido, de acordo com Oliveira (1999), os jovens e adultos, enquanto sujeitos de conhecimento e aprendizagem, operam de forma marcada pela pertinência cultural específica do grupo em que vivem, desse modo, contribuem para o desenvolvimento de formas características na construção de conhecimento e de aprendizagem.

A autora ainda disse que o contexto social do adulto é diferente do contexto social da criança e do adolescente, pois o adulto está inserido no mundo do trabalho e possui distintas relações interpessoais. A trajetória dos adultos permite que tragam consigo diferentes habilidades, competências e maior reflexão sobre o conhecimento no seu processo de aprendizagem.

Freire e Nogueira (1993) relataram que a formação do conhecimento está relacionada à memória social. A narrativa é um exercício da memória atenta ao presente, e a memória social é importante na constituição da nossa cultura, não podemos negar esse conhecimento, tampouco, desvalorizá-lo. Os autores salientaram que quando os intelectuais se integram à oralidade cultural de um povo é importante lembrar-se que há diferentes modalidades do conhecimento, e a memória social do sujeito se conecta ao saber intelectual; em outras palavras, ao explicar um saber científico, primeiro o conectamos com uma experiência de vida, vivida ou contemplada.

Os saberes não se limitam a uma sala de aula, e os percursos sociais dos sujeitos da EJA, ora parecidos, ora distintos, são únicos. O “B com A” não cabe a estes que já percorreram certa estrada até aqui, e a metodologia de quem ensina tem de ser dialógica, não só com a realidade, como também com a historicidade desses estudantes. Sem pretensão de aprofundar/adentrar na alfabetização das classes regulares de ensino, vale ressaltar que, assim como não faz sentido na EJA, o “B com A” também já não cabe na alfabetização das crianças. O espaço escolar, precisamente a sala de aula, permite uma formação contínua do professor e do aluno pela troca de saberes, experiências, pelo modo de agir, falar e pelo exercício da escuta para além daquilo que está no currículo. É preciso permitir e facilitar o diálogo dos saberes socialmente construídos com os saberes acadêmicos.

Nela é possível ao alfabetizador recorrer conhecimentos da teoria da educação, refletir e investigar sua própria prática, num processo contínuo de construção de sua identidade como docente. Por isso, destaco que uma das principais características do alfabetizador deve ser a disposição para aprender. Aprender com a comunidade, com os conflitos de sala de aula e, sobretudo, com a experiência de vida trazida pelos alunos. (MOURA, 2007, p.30)

Nesta perspectiva podemos inferir que a significação do conhecimento não deve só coexistir nas classes de alfabetização, mas nas diferentes áreas do conhecimento sistematizado, em outras palavras, em todas as etapas da educação básica. Visto que a sala de aula contribui na elaboração de novos saberes e na sistematização do que já é conhecido com o novo, sendo uma ponte entre as diferentes áreas do conhecimento.

Na dinâmica escolar, como aproximar o sujeito com os conhecimentos sistematizados? Em resposta a esse questionamento, partimos do pressuposto de que a aprendizagem significativa é, não só a construção de saberes a partir da realidade do aluno, mas também a integração entre o conhecido e o desconhecido. Para elucidar, Moreira (2011):

A clareza, a estabilidade e a organização do conhecimento prévio em um dado corpo de conhecimentos, em um certo momento, é o que mais influencia a aquisição significativa de novos conhecimentos nessa área, em um processo interativo no qual o novo ganha significados, se integra e se diferencia em relação ao que já existe que, por sua vez, adquire novos significados fica mais estável, mais diferenciado, mais rico, mais capaz de ancorar novos conhecimentos. (MOREIRA 2011, p.26)

Nesta perspectiva de cognição, é preciso que o sujeito se aproprie do conhecimento sistematizado, sendo capaz de explicar em sua própria linguagem. A aprendizagem significativa não deve reduzir ou anular os conhecimentos escolares, mas ampliar e possibilitar uma aprendizagem reflexiva e problematizadora. Trazer a realidade do aluno para o cotidiano da

escola é possibilitar um diálogo entre os saberes já adquiridos com o que é preciso/possível aprender. Um saber não deve anular o outro, e sim ampliar.

Para o entendimento de uma educação problematizadora/reflexiva, Freire (2017):

Enquanto, na concepção “bancária” — permita-se-nos a repetição insistente —, o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (FREIRE, 2017, p.100)

Em concordância com Freire (2017), vimos que a educação problematizadora conduz o indivíduo a questionar sua realidade, porque ela é do jeito que é e como podemos agir para modificá-la. Trazer o cotidiano do aluno para a escola na educação está além de apenas basear a prática docente na sua realidade, mas é também dialogar com os conteúdos sistematizados, problematizando e refletindo sobre as vivências. Entendemos que o cotidiano do sujeito é muito mais amplo e é necessário que essa reflexão seja feita no ensino da EJA.

O postulado que trouxe aqui foi: precisamos ampliar o que é o conhecimento cultural/social, ou seja, de acordo, com Freire (2017), a educação como prática de liberdade conduz o sujeito da posição de oprimido para o lugar de fala, ao lugar de agente ativo da sociedade, que entende a sua realidade e enxerga possibilidades de agir sobre ela para promover mudança/melhora. “Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’”. (FREIRE, 2017, p.106). O autor nos levou a conclusão de que limitar a problematização do sujeito que aprende corrobora com a educação bancária, a qual o professor deposita o conhecimento e o aluno é apenas o receptor que guarda e arquiva. Na educação dos porquês, os questionamentos devem partir dos professores e dos alunos, e quando isso não acontecer, os docentes devem motivá-los. Essa é a realização de uma educação como prática para a liberdade e emancipação.

A educação libertadora permite a humanização do sujeito, provocando a empatia sobre a realidade do outro, reconhecimento da sua realidade e possibilidades de agir sobre ela. O conhecimento de mundo não se resume apenas ao seu cotidiano, mas ao contexto social, econômico e cultural da sociedade em que vive.

Vale ressaltar que o cotidiano do indivíduo é muito amplo, a realidade está incutida no contexto social, político e cultural. Neste contexto, a aprendizagem significativa está para além dos saberes de mundo, está na interação do mundo com os saberes sistematizados. Não podemos negar aos alunos da EJA, que não tiveram a oportunidade de estudar na idade própria, os saberes formais e escolares. Não podemos fingir que estes não carregam uma bagagem cultural e outros saberes socialmente construídos.

Ao discursar sobre a importância do cotidiano do aluno, devemos ampliar o “cotidiano” que tanto se fala. O assunto está para além das leituras de mercados, trocos de ônibus e letramento digital, a realidade não deve ser resumida ao entorno escolar ou à moradia do aluno. O cotidiano é tudo que acontece na sociedade e atinge o sujeito, direta ou indiretamente, e algumas dessas situações lhes cabem o poder de decisão. Para elucidar, alguns exemplos: a escolha de um representante político; associação de moradores; assinatura ou não de um abaixo assinado. Alguns assuntos recorrentes nas práticas pedagógicas não podem ser ignorados, mas problematizados, contudo, deve apresentar diálogo entre os diferentes conhecimentos.

Assim como o aluno, o professor também é sujeito da aprendizagem e dos conhecimentos não formais construídos ao longo dos caminhos de cada sujeito, dito isso, Freire (2011) afirma:

Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de

aprender, de tal modo que ensina quem supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe. (FREIRE, 2011, p.39).

Nesta perspectiva, os significados dos conhecimentos não podem ser somente de competência do professor, na dialogicidade que Freire (2011) propôs, todos sabem, ensinam e aprendem; assim, o conhecimento não é um, ele é plural e sua diversidade deve ser reconhecida, dialogada. Os saberes populares não se encontram ou cabem em um currículo escolar, mas devem ser sistematizados, compartilhados, integrados aos conhecimentos formais.

Os conhecimentos socialmente construídos são os conhecimentos que adquirimos ao longo da nossa vida, na convivência, na prática e na observação do mundo. A partir do que aprendemos, construímos nossas representações de acordo com o que percebemos. Esses saberes carregamos conosco ao longo das nossas vidas, e nos espaços de aprendizagem eles devem ser evidenciados. Para Gadotti (2008):

A escola é um espaço de relações. Nesse sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social, ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora, ela tem um papel essencialmente crítico e criativo. (GADOTTI, 2008, p.92)

Para além de um espaço para construção dos conhecimentos, a escola também é de pessoas com suas expectativas, histórias, motivações e relações interpessoais. Gadotti (2008) nos trouxe a reflexão de como pensamos a escola, como ela pode ser vista e o que ela realmente é. Nesse viés, a escola também deve ser vista como lugar de pertencimento, pois, por si só, ela contribuirá não só para a formação acadêmica, mas para memórias e histórias que farão parte da vida do sujeito e da comunidade onde está inserida.

A EJA é carregada do que Freire (2017a) chama de experiência feito, os saberes construídos em outros espaços e tempos desafiam o professor a inseri-los nas práticas pedagógicas cotidianas.

Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo leitura do mundo, que precede sempre a leitura da palavra. (FREIRE, 2017a, p.79).

Ao compreender a “experiência feito”, valoriza-se, no processo de ensino e aprendizagem, a história do educando antes de chegar à escola, sua trajetória de vida e suas experiências dentro de outros contextos educativos, sejam espaços formais ou não. Freire (2017a) nos conduziu a refletir sobre como o paradigma dominante de uma educação tradicional impunha a distanciar o educador do educando através da supervalorização dos saberes científicos.

Não só espaço formativo, a escola também se constitui como lugar de consolidação do que já sabemos com aquilo que podemos vir a saber. Os conhecimentos estão em constante construção/transformação e os saberes possíveis são constituídos ao longo da formação, seja ela acadêmica ou fora dos espaços escolares.

Vimos, assim, os desafios que o docente pode encontrar no fazer pedagógico, e para superar tais desafios é essencial o constante diálogo com seus pares e o exercício de escuta nos relatos que encontra na sala de aula. É preciso, também, considerar o olhar atento e a

sensibilidade para as mensagens e falas que não são verbalizadas, mas deixam pistas dos seus significados e podem ser dialogados com aprendizagem.

O processo formativo se constrói em uma via de mão dupla em que todos fazem parte da construção dos saberes, na proposta de Freire (2017a), a solidariedade permite ao docente aprender e reconhecer que todos nós temos algo a ensinar e algo a aprender. De tal maneira, o professor problematizador de suas práticas contribui para a plenitude da formação dos sujeitos. A plenitude citada aqui não quer induzir a pensar que após a formação o sujeito será completo, mas irá contribuir no desenvolvimento de entender, enxergar e agir sobre a realidade.

Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura de mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. (FREIRE, 2011, p.41).

Pela perspectiva freiriana, para a aprendizagem fazer sentido ao discente ela não deve apenas contar a história do professor, mas o aluno precisa assumir protagonismo na narrativa e a sua história de vida deve ser vista também como seu conhecimento de mundo. O desafio do educador é integrar as narrativas e os conhecimentos da sala de aula às práticas pedagógicas e ao currículo acadêmico, estabelecendo um diálogo dos diferentes saberes e dando sentido à aprendizagem do educando.

O fazer pedagógico na EJA é mais do que ensinar as primeiras letras, é preciso que se tenha um olhar às características da modalidade. É importante conduzir os alunos a refletir sobre o meio cultural em que estão inseridos dialogando com os conhecimentos escolares para a construção de novos saberes, levando-os a ter outra perspectiva daquilo que já conhecem.

A EJA é um espaço de histórias, os sujeitos que voltam à escola possuem diferentes motivos e expectativas, mas todos eles buscam a aprendizagem, buscam o saber, sobretudo, nas classes de alfabetização, em que almejam o conhecimento da leitura das palavras. Mais do que decodificar, é imprescindível que o espaço escolar possibilite o acesso aos conhecimentos científicos.

O diálogo dos conhecimentos de mundo com os conhecimentos científicos não pode ser negado aos jovens e adultos, deve-se garantir a equidade de ensino, oportunizando acesso aos conhecimentos de modo que não só atenda às necessidades do educando, como também amplie o seu conhecimento de mundo.

Ressaltamos a EJA como direito e como garantia de acesso aos conhecimentos científicos. Vale salientar que a proposta dessa pesquisa não foi aprofundar-se na alfabetização e letramento na EJA, mas trouxe uma reflexão de Magda Soares (2009) que fomenta o debate sobre a dimensão cultural do letramento:

Um adulto pode pedir a um alfabetizado para ler suas cartas, assuntos de um jornal e ou que escreva uma mensagem para alguém, de certa forma, este sujeito é letrado, pois faz o uso social da escrita, mas é “analfabeto” porque foi marginalizado socialmente e economicamente, ainda que a leitura e a escrita tenham uma presença forte no seu cotidiano. (SOARES, 2009, p. 24)

Assim como não se pode negar o uso social da leitura e da escrita, também não se pode anular o acúmulo sócio-histórico do educando. Para Soares (2002):

Dentro deste caráter ampliado, os termos “jovens” e “adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. (SOARES, 2002, p. 43).

Para Soares (2002), a função da EJA é qualificadora no próprio sentido da modalidade, o autor explicita que tal função qualificadora do Parecer 11 de 2000, não é oposta, mas também não está no sentido da formação profissional. A função qualificadora da EJA é um apelo à educação permanente a qual contribui para a criação de uma sociedade solidária, igualitária e diversa, atendendo às especificidades da modalidade. Uma aprendizagem que não se dá em determinado tempo e espaço, mas acontece durante toda a vida em diversos lugares.

A construção do saber é contínua, o tempo e espaço não se limitam à escola. A aprendizagem acontece nos espaços formais em que não podemos negar a validação dos saberes científicos aos educandos, como também acontece nos espaços informais, no dia a dia, nas experiências corriqueiras, nas falas de outros sujeitos, que podem ocupar ou não diferentes lugares de ensino. Assim, aprende-se com o outro, com as situações e problematizações inerentes ao cotidiano. A resolução de determinadas problemáticas exige estratégias que não são ensinadas na escola, mas que podem ser compartilhadas, desenvolvidas e problematizadas para o fazer pedagógico.

Arroyo (2017) refletiu sobre a importância da construção dos saberes coletivos, em que é essencial a participação mútua entre educadores e educandos no processo. Desse modo, também é imprescindível que os educandos sejam reconhecidos como produtores de conhecimentos e diversidade na EJA.

Organizar dias de estudo em coletivos de mestres e educandos para mapear e identificar a pluralidade de conhecimentos sociais, de indagações de que são produtores e levam à EJA. Nessa rica diversidade de experiências, os mestres e educandos são sujeitos, como adultos e jovens, desde a infância de tensos processos sociais de produção de uma diversidade de conhecimentos de interpretações de mundo, do trabalho, do espaço, da renda, da cidade, dos campos. Trabalhar para que mestres e educandos se reconheçam produtores de conhecimentos, de interrogações, leituras, culturas, valores. (ARROYO, 2017, p.140).

A EJA é um lugar de diálogo entre os saberes do aluno e da escola/professor. Se essa dialogicidade não existir, a educação de jovens e adultos perde sua essência e sentido. Freire (2017) esclarece que “para manter a contradição, a concepção ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica.” (FREIRE, 2017, p.95). Neste sentido, o diálogo exercita a escuta do educador e conduz a troca de saberes, as experiências entre os educandos e educadores, possibilitando a participação de todos no processo de ensino e aprendizagem. A dialogicidade busca superar a concepção de educação bancária e a separação das relações de ensino e aprendizagem, imposta pela educação tradicional. Soares e Pedrosa (2013), em seus estudos de Freire, disseram:

Ressalta-se que esse diálogo deve significar, ao mesmo tempo, ação-reflexão e, portanto, corresponder à práxis. Ao mesmo tempo em que refletimos sobre e denunciemos o mundo em que vivemos, agimos para sua transformação. Assim, a dialogicidade se revela como uma categoria capaz de catalisar o pensamento crítico, de promover a comunicação e de garantir uma educação comprometida com a humanização. É a possibilidade de se rever práticas estabelecidas e poder reconhecer que há sempre outras coisas a observar, a dizer e a descobrir. (SOARES; PEDROSO, 2013, p.259)

A dialogicidade também é um processo de reflexão dos sujeitos que ocupam o espaço da EJA, daqueles que estão no momento de ensinar e os que estão no momento de aprender. Todos somos aprendizes no processo, não há um lugar ou tempo fixo para que a aprendizagem aconteça. Não é preciso anular o conhecimento de mundo para que os conhecimentos científicos sejam considerados.

O ato de compreender a importância da dialogicidade contribui para que os conhecimentos e os sujeitos estejam concomitantemente envolvidos. O entendimento do

professor possibilita a análise de suas práticas pedagógicas e ação sobre elas. A educação dialógica não só permite a compreensão do educador, como possibilita a reflexão do educando sobre a sua realidade, seu contexto social e econômico. “É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela a transformação social também não se dá.” (FREIRE, 2015b, p.108). Assim sendo, é preciso compreender que a educação é o cerne para a transformação social.

Nesta perspectiva, foi possível compreender que a formação do conhecimento acontece a partir do diálogo com os saberes de mundo, que contribuem para o processo educativo. Por isso a diversidade cultural presente no contexto da educação de jovens e adultos, que carregam diferentes conhecimentos, possibilita a pluralidade de ideias. Daí a importância da interlocução entre os atores e suas diferentes perspectivas de conhecimentos da EJA. Como já dito, a proposta de construção dos saberes não é individual, mas coletiva, e deve viabilizar aos que conhecem a realidade da sala de aula, isto é, os professores, contribuírem no processo de elaboração. Por este caminho foi possível analisar a colaboração para uma educação transformadora e cooperativa, para que a EJA não seja um lugar de marginalização, mas, efetivamente, de emancipação.

A formação do conhecimento compreende o sentido histórico e social do sujeito, e se faz necessário que seja integrada ao saber escolar, sendo assim, permitirá a participação dos agentes que integram a EJA, bem como facilita a inserção dos sujeitos que transitam nesta modalidade. Então, o saber escolar integra-se à realidade social.

No entanto, apesar disso, integrar o saber legitimado com as lutas sociais para a transformação social não é uma tarefa à qual tenhamos certeza de que o espaço escolar irá cumprir, mas o fato de a escola reconhecer que a formação do conhecimento parte dos saberes de mundo e podem estar no âmbito escolar, bem como fazer parte no processo de formação do indivíduo, já é um caminho concluído. Vale pontuar que, não basta ter conhecimento das práticas educativas as quais dispõem a educação de jovens e adultos, é essencial que sejam colocadas em prática.

Consequente, percebemos o quanto é necessário que o professor pense e analise as suas práticas de outra forma para a proposta da EJA. É importante que, não se propõe uma fiscalização das práticas docentes, mas que haja disponibilidade na carga horária do professor, espaço e tempo para o diálogo entre seus pares sobre o caminho da EJA, visando a emancipação e libertação. Para reforçar o papel do docente, Zeichner (2008) disse:

Se, por um lado, as ações educativas dos professores, nas escolas, obviamente, não podem resolver os problemas da sociedade por elas mesmas, por outro, elas podem contribuir para a construção de sociedades mais justas e mais decentes. Os professores devem agir com uma clareza política maior sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio de suas ações cotidianas. Eles podem ser incapazes de mudar alguns aspectos da situação atual, mas ao menos estão conscientes do que está acontecendo. (ZEICHNER, 2008, p.546).

No ponto de vista de Zeichner (2008), analisa-se que o professor precisa ter um olhar sobre suas ações educativas para que o fazer pedagógico tenha sentido, neste caminho, o sentido da educação sobrepasa os muros da escola. Gadotti (2011) assim nos alerta:

Muitas vezes, não vemos sentido no que estamos ensinando. E nossos alunos também não veem sentido no que estão aprendendo. Numa época de incertezas, de perplexidades, de transição, esse profissional deve construir sentido com seus alunos. O processo ensino-aprendizagem deve ter sentido para projeto de vida de ambos, para que seja um processo verdadeiramente educativo. (GADOTTI, 2011, p.68).

Ensinar com sentido para que a aprendizagem tenha significação é a certeza que os princípios da educação popular podem superar os percalços encontrados na sociedade para

transcender o espaço escolar. Assim, um modelo de educação que pode conscientizar os sujeitos e, por isso, agir frente aos interesses sociais e econômicos da comunidade que participa.

As ações educativas devem ter como objetivo estabelecer relação entre a vida individual e social, identificando relações sociais em seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, além de reconhecer que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas.

Destacamos que a valorização dos saberes socialmente construídos nas instituições possui suas restrições, devemos levar em consideração que o contexto político, espaço físico e a burocratização da educação são uns dos limites para que este viés de parâmetro educacional aconteça. No entanto, tais saberes podem compor a educação formal, neste ponto, é essencial a clareza política e comprometimento com a EJA dos profissionais da educação. De acordo com Vale (2001):

É necessário que a clareza política venha acompanhada de convicção e firmeza política, condições essenciais a uma práxis revolucionária. Assim, na medida em que o educador conscientemente se encontra, terá ele melhores chances de intervir no campo social e, conseqüentemente, na esfera educacional, agente organizador que é do espaço humano social. Esse certamente é uma atitude que demanda compromisso político, coragem e ousadia. (VALE, 2001, p.68).

De todo modo, o professor não deve ser responsabilizado ou culpabilizado pelos reflexos do sistema educacional, que dificulta as práticas emancipadoras, mas deve ser encorajado a ultrapassar os limites. Conseqüentemente, o saber formal, juntamente ao popular, se torna politizado. E, à medida que esses conhecimentos vão se construindo, os sujeitos da EJA caminham para ocupar o seu lugar de direito.

No próximo capítulo dialogamos com a metodologia, apresentamos o teórico-metodológico e os procedimentos para validação desta pesquisa.

## 5. CAPÍTULO IV

### METODOLOGIA

A construção da pesquisa aconteceu na travessia entre o contexto pandêmico<sup>3</sup> até o “novo normal”, que deixou marcas e sequelas sociais e mentais. No entanto, toda problemática, percalços e desafios encontrados para concluir a pesquisa não alteraram a qualidade e a integridade de uma pesquisa qualitativa acadêmica.

Este trabalho intitulado *Afetividade na educação de jovens e adultos: a relação educador e educando na construção de vínculos com os conhecimentos* aborda o tema afetividade na educação de jovens e adultos, e tem por objetivo principal compreender como a atuação do professor da EJA afeta o vínculo do educando com os conhecimentos.

Sobre os objetivos específicos, busquei investigar como o professor percebe as relações afetivas e suas interferências na construção de vínculos de aproximação ou afastamento do aluno com o conhecimento; pesquisar o vínculo sócio-histórico dos conhecimentos na/da educação do povo e o compromisso social das práticas docentes; refletir sobre como a prática pedagógica afetivamente aproximadora repercute na relação entre educador, educando e na construção dos conhecimentos sócio-históricos.

A pesquisa buscou responder aos questionamentos que geraram o objetivo geral. A indagação que ocasionou este trabalho foi construída a partir das experiências com sujeitos inseridos na EJA, seja como professores ou alunos. Estes, que sempre carregam em suas falas memórias afetivas sobre como as relações dentro da escola os faziam sentir sujeitos de aprendizagem e de possibilidades. Tais experiências de diálogos aconteceram ao longo da minha vida individual e acadêmica. A partir disso, fui questionada pela minha orientadora: “Por que não falar de afetividade? Por que não falar do docente afetivo?”. Já que todos esses questionamentos já faziam parte do meu cotidiano e do meu interesse de pesquisa e estudo na educação de jovens e adultos.

No mestrado, pretendeu-se identificar a repercussão da construção de sentidos e significados decorrentes da inserção de professores e estudantes nas práticas sociais dos conhecimentos, a partir das relações afetivas sujeito e educador. Isso para compreender como o afeto interfere no comportamento e na forma como se percebe o mundo.

A pergunta problema a qual essa pesquisa busca responder é: como os professores da EJA percebem que a dimensão afetiva de suas práticas pedagógicas afeta a construção de vínculos dos educandos com os conhecimentos?

Neste capítulo, apresentamos o processo de construção dos dados da pesquisa. O capítulo começa com a apresentação dos estudos teóricos que permitiram o embasamento para a construção do método desenvolvido. Muito cuidado e rigor foram destinados ao método, o que pretendeu-se demonstrar através do cuidadoso detalhamento descritivo como estratégia. Assim, apresentam-se, primeiramente, os pressupostos teóricos do método, bem como os autores e teorias que o sustentam as bases teóricas da pesquisa, compreendendo a construção do objeto de pesquisa e os dados produzidos sobre ele. Vale ressaltar que alguns conceitos-chaves que abarcaram esta pesquisa serão retomadas.

Na sequência, a preparação e busca pelo campo de pesquisa são descritos demonstrando as dificuldades e o cuidado com a escolha de uma situação mais adequada possível para atender as buscas orientadas pelo problema de pesquisa. Nesta parte, detalham-se as escolhas dos participantes da pesquisa, o processo, cuidado e motivações para atender aos problemas do trabalho. Isso no intuito de selecionar os sujeitos com perfis mais adequados ao estudo do

---

<sup>3</sup> O mestrado teve início no período pandêmico e a proposta metodológica foi enviada ao Comitê de Ética (CAAE 57448822.5.0000.5674).

problema proposto, assim como os procedimentos de construção<sup>4</sup> de dados: as entrevistas. O procedimento contou com entrevistas semipadronizadas, nas quais buscou-se conhecer a história de vida e das práticas educativas dos sujeitos, foram duas entrevistas (ocorreram em semanas distintas) com duração de 1 hora, em que buscou-se dialogar com as práticas educativas vivenciadas, os impactos na sua pedagogia e as ressignificações.

Segue a descrição de tais dados gerados pelo procedimento de construção, tais informações foram analisadas buscando refletir sobre a subjetividade discutida nesta pesquisa, com uma explanação dos impactos das práticas de cunho afetivo na vida dos docentes escolhidos. Essas informações foram analisadas buscando dialogar com as práticas afetivas que propõe esta pesquisa. As descrições foram inseridas no capítulo do método devido à compreensão da importância do contexto escolar, da realidade da comunidade escolar e das crenças educativas dos professores.

Ao final, descreve-se a proposta assumida para análise de dados, descrevendo como se deu a construção dos Núcleos Temáticos que permitiram a apresentação e a discussão de dados da pesquisa, no intuito de responder o problema proposto.

O diálogo das entrevistas pode ser encontrado no apêndice.

## 5.1. Aporte teórico metodológico

O aporte para o desenvolvimento teórico metodológico teve como base Flick (2009) e Severino (2016), os autores possibilitaram uma clareza acerca do método da pesquisa, bem como a importância de cada etapa para consolidação de uma pesquisa qualitativa. Neste aprofundamento teórico metodológico, buscou-se dialogar com os estudos dos autores do método da pesquisa, a fim de assimilar e apropriar as discussões e teorias.

Severino (2016) destacou que o conhecimento acontece a partir da relação com o objeto que se conhece, de como ressignificamos e apreendemos os dados a partir da nossa experiência de vida, do nosso conhecimento prévio. Nesse sentido, fez-se necessário que a escolha do método estivesse apoiada no fundamento epistemológico. Severino (2016) ressaltou que a pesquisa precisa seguir um método e apoiar-se em um fundamento epistemológico.

No entanto, não basta seguir um método e aplicar técnicas para se completar o entendimento do procedimento geral da ciência. Esse procedimento precisa ainda referir-se a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia praticada. (SEVERINO, 2016, p.106)

Severino (2016) ainda ressaltou que toda a modalidade de conhecimento realizada requer uma condição prévia, diante disso é preciso que tenhamos um pressuposto relacionado a nossa concepção da relação sujeito/objeto. O autor nos conduziu ao entendimento da necessidade de identificação do sujeito com o objeto de pesquisa e essa identificação está relacionada à escolha do método de pesquisa.

Severino (2016) explicou que o pressuposto epistemológico está relacionado de como é concebida a relação sujeito/objeto no processo de conhecimento. Os conhecimentos supõem diferentes tipos de relação entre sujeito e objeto, que, conforme o que acontece, essa relação pode ter conclusões diferentes.

Assim, está implicada no conhecimento científico uma afirmação prévia da parte que cabe a cada um desses polos. Por isso, o pesquisador, ao construir seu conhecimento, está “aplicando” esse pressuposto epistemológico e, por coerência interna com ele,

---

<sup>4</sup> Assume-se a concepção de construção (e não coleta) de dados em concordância com os pressupostos escolhidos no texto. O dado é construído a partir da concepção teórica e do procedimento escolhido, dialogando com os objetivos da pesquisa.

vai utilizar recursos metodológicos e técnicos pertinentes e compatíveis com o paradigma que catalisa esses pressupostos. Daí se falar de referencial teórico-metodológico. (SEVERINO, 2016, p.114)

Foi possível perceber que a relevância do método está vinculada aos princípios da pesquisa, para isto, Flick (2009) disse que a escolha adequada do método é um dos aspectos essenciais da pesquisa qualitativa, bem como a análise do pesquisador acerca do trabalho enquanto parte de um processo de produção de conhecimento. “Os métodos tornaram-se o ponto de referência para a verificação da adequação de ideias e de questões para a investigação empírica.”. (FLICK, 2009, p.3) Dessa forma, buscou-se um método de pesquisa para a validação do presente trabalho.

Baseado nestes princípios da relação pesquisador e objeto, pesquisa e método, a metodologia do presente trabalho apoiou-se na narrativa da relevância que a metodologia esteja adequada aos moldes da pesquisa qualitativa, assim como à identidade dessa investigação.

A escolha de fazer entrevista possibilitou uma interação com o pesquisado em que foi possível apreender o que os participantes pensavam, argumentavam, seus gestos e emoções; isso permitiu leituras que responderam aos questionamentos da pesquisa. A escolha das perguntas estruturadas foi idealizada para que o diálogo não fugisse ao tema em questão. As perguntas, inspiradas e baseadas em Freire, possibilitaram a identificação dos sujeitos com a pesquisa, de forma que pudessem se sentir acolhidos para falar abertamente sobre suas experiências.

Flick (2009) explicou que a entrevista se configura como semipadronizada quando permite a “teoria subjetiva”, este termo refere-se ao fato de que o participante da pesquisa possui um conhecimento prévio sobre o tópico em estudo, esse saber inclui suposições nítidas e imediatas. O autor ainda ressalta que esses conhecimentos podem ser colocados pelos participantes de forma espontânea em uma pergunta aberta, que são complementadas por suposições implícitas. A entrevista semipadronizada permite ao pesquisador trabalhar de forma mais visível, com as hipóteses que conduzem a entrevista pelo ponto de vista dos entrevistados.

O “princípio da abertura”, na pesquisa qualitativa, vem sendo, seguidamente, mal-interpretado como se estimulasse uma atitude difusa. Aqui esse princípio transforma-se em um diálogo entre posturas, resultante dos vários graus de confrontação desse diálogo, a postura do entrevistado torna-se mais explícita, podendo também ser mais desenvolvida. Os diferentes tipos de questões, os quais tornar explícito o conhecimento implícito, podem indicar o caminho para a solução de um problema mais geral da pesquisa qualitativa. Uma das metas das entrevistas em geral é revelar o conhecimento existente de tal modo que se possa expressá-lo na forma de respostas, tornando-se assim, acessível à interpretação. (FLICK, 2009, p.153)

Não deixarei de destacar a importância que se deu ao método e o cuidado com os procedimentos desta pesquisa, a fim de delinear uma compreensão da forma como a afetividade integra-se ao processo de aprendizagem dos saberes e constituição dos sujeitos como seres histórico-sociais. Nesta perspectiva,

A coleta de dados verbais representa uma das principais características da pesquisa qualitativa, na qual se utiliza diversas estratégias com o objetivo de gerar máximo possível de abertura à perspectiva do entrevistado, narrador ou participante nas discussões. (FLICK, 2009, p.194)

A partir do apontamento de Flick (2009) e para responder aos questionamentos levantados pela pesquisa, a escolha do método contribui com o desenvolvimento e identidade do trabalho. Tomou-se como base as narrativas dos sujeitos da pesquisa, suas experiências vivenciadas no cotidiano escolar e fora dele, que os levaram às práticas educativas afetivas, principalmente na educação de jovens e adultos. Assim, priorizando os aspectos qualitativos.

Partimos da reflexão de Flick (2009), que a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. Deste modo, a presente pesquisa inclinou-se à metodologia qualitativa para que os objetivos propostos fossem atendidos, buscando alcançar dados que correspondessem à análise do trabalho.

Flick (2009) trouxe a reflexão de que quando as entrevistas são feitas em grupo trazem reflexões, enriquecem o espaço compartilhado e encorajam participantes tímidos a participar. A discussão coletiva contribui para o aprofundamento das questões propostas. Com tais referências, a presente pesquisa encorajou-se nas coletas de dados verbais com três professoras da EJA. A escolha de fazer a entrevista para a coleta de dados qualitativos inspirou-se em Flick (2009) e seus estudos, que abordam este método e a possibilidade de estudar a subjetividade. A entrevista em grupo possibilitou, não só a interação, como também a compreensão do outro para a resolução do problema. No caso desta pesquisa, possibilitou aos participantes trazerem reflexões e acontecimentos que ajudaram a responder com maior clareza os questionamentos.

## 5.2. Procedimentos

Após a realização dos estudos para a base teórica, optou-se por fazer dois encontros de forma remota; isso a partir de reflexões e planejamento para a realização de um processo de construção de dados que permitisse conhecer as relações afetivas na construção do vínculo com o conhecimento. Foi levado em consideração a disponibilidade de dia e horário para que todos do grupo pudessem participar, por este motivo, foram realizados dois encontros. Como encaminhado ao Comitê de Ética, Plataforma Brasil, que as entrevistas aconteceriam no modo remoto, a pesquisadora optou por seguir à risca o que foi proposto no projeto, o qual foi elaborado no momento de pandemia. Também o que colaborou para manter os encontros de modo *online* foi o fato de não gerar custo de deslocamento aos entrevistados, também a economia de tempo. Tudo isso a fim de facilitar a participação destes. A plataforma utilizada foi *Google Meet*<sup>5</sup>, tendo em vista a disponibilidade e facilidade de acesso, já que a plataforma possibilita a conexão com *internet 3G/dados móveis*. A pesquisadora buscou todos os facilitadores para que os sujeitos participassem de modo ativo do encontro virtual.

Esta pesquisa teve critérios de participação para que os sujeitos pudessem responder à pergunta problema pela qual se deu esta investigação. Importante mencionar que acreditamos que todos os professores possuem histórico de afetividade como formadores ou formandos. No entanto, este trabalho possui minucioso critério para que seja possível alcançar os objetivos propostos. Voltando à pergunta que deu início a presente pesquisa: como os professores da EJA percebem que a dimensão afetiva de suas práticas pedagógicas afeta a construção de vínculos dos educandos com os conhecimentos? Foi preciso fazer essa seleção de participação para atender a especificidade da pesquisa.

No primeiro momento, para chegar até essas professoras que tivessem as suas práticas docentes na educação de jovens e adultos, fez-se uma investigação por meio de indicação de professores que atuam como formadores. Em 2017 fiz o curso de pós-graduação em EJA no Instituto Federal de Educação do Rio de Janeiro (IFRJ), no Campus Nilópolis, situado na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Em 2020, foi criado um grupo de estudos denominado Contextos, Sujeitos e Práticas (CONSUPRA), formado por professores e estudantes que atuam como educadores nos diferentes níveis da educação de jovens e adultos: ensino básico, graduação e pós-graduação. Os encontros eram feitos aos sábados, quinzenalmente, no modelo remoto. Atualmente o grupo de estudos faz divulgação de debates, fóruns, publicações relacionadas a EJA e não tem tido encontros de forma remota ou presencial. Pude participar do grupo por ser ex-aluna do curso de pós-graduação em EJA. Pude reencontrar colegas que estudaram comigo na pós-graduação e professores que me deram aula, nesse diálogo foi

---

<sup>5</sup> Plataforma de sala virtual.

possível me aprofundar nas narrativas das práticas docentes dos professores formadores e conhecer outros professores. Após as experiências vivenciadas no grupo de estudos e a chance de ouvir suas práticas docentes, ficou perceptível o amor desses professores pela EJA. Após alguns encontros, foi possível fazer contato individualmente e um convite para participarem da pesquisa, explicando também os objetivos. É importante ressaltar que os nomes das participantes foram preservados, foram usados nomes fictícios e ocultadas qualquer fala que pudesse revelar as identidades.

Posteriormente, após toda tramitação do Comitê de Ética para a aprovação da pesquisa com pessoas, foi enviado um e-mail individual esclarecendo todos os objetivos e formato da pesquisa aos convidados. Antes de participarem da pesquisa, também foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a sua anuência em formato *PDF*, em que puderam também utilizar a assinatura digital.

A entrevista foi pensada de modo que todas as participantes se sentissem seguras e à vontade para expressar as suas narrativas. Buscou-se também facilitar o acesso à plataforma e ao Termo de Consentimento para que todas participassem da pesquisa coletivamente.

### 5.3. Entrevistas

A entrevista contou com três professoras que atuam na EJA, duas professoras atuam na alfabetização (prefeitura de Nilópolis e prefeitura do Rio de Janeiro), e uma professora atua no PROEJA<sup>6</sup> no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) do município de Nilópolis. Foi possível a realização de dois encontros com duração de 1 hora cada. Com a reflexão do livro *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar* (FREIRE, 2015b), foram construídas algumas questões para embasar a pesquisa e inspirar as narrativas das participantes. Antes da leitura de cada questão, recitávamos um trecho do livro que propunha delinear a narrativa de suas práticas docentes, experiências e vivências com os alunos e comunidade escolar. Procuramos incentivar os participantes a compartilharem suas histórias e sentidos vivenciados.

Vale ressaltar que as professoras participantes nomeadas como Ana e Mariana, respectivamente professora de alfabetização município do Rio de Janeiro e do ensino médio integrado do município de Nilópolis, possuem mais tempo de carreira. Ana, possui 53 anos, 17 anos na classe de alfabetização em EJA e já está próximo de se aposentar. Mariana não revelou a sua idade, mas nas suas narrativas deixam pistas que possuem experiência de carreira na modalidade. Maria, professora de alfabetização do município de Nilópolis, é a mais jovem do grupo.

Os dois encontros foram realizados em uma segunda-feira pelo horário da manhã, pois era o dia e horário que os participantes tinham disponíveis. No primeiro encontro, as participantes se apresentaram, o que não foi pedido pela pesquisadora, e as perguntas que direcionaram os encontros buscavam inspirar as participantes a narrarem suas experiências afetivas, seus conhecimentos e historicidade.

A partir da narrativa de uma participante, o outro era inspirado a narrar sua história e trazer a lembrança de alguns fatos que lhe foram esquecidos. Após trazer a pergunta, a pesquisadora não precisou fazer interferência no tempo de fala ou sobre o desvio do questionamento, os participantes eram bem conscientes de suas práticas educativas e da relevância da pesquisa para a modalidade.

Os encontros foram muito significativos, tanto para a pesquisa, quanto para as participantes, que puderam narrar suas experiências atuais e rememorar acontecimentos que tiveram valor significativo em suas trajetórias como professoras e indivíduos.

---

<sup>6</sup> PROEJA: ensino médio integrado ao ensino técnico.

#### 5.4. Procedimento de análise de dados

A transcrição dos diálogos da entrevista foi feita manualmente para que a pesquisadora pudesse analisar atenciosa e minuciosamente as falas dos participantes e nenhuma entonação de voz fosse perdida. Foi utilizado apenas um gravador de áudio externo, para garantir a segurança e não haver vazamento das informações e das identidades dos sujeitos participantes da pesquisa. A transcrição das narrativas pode ser encontrada no apêndice do presente trabalho, assim como as perguntas que guiaram o diálogo.

A transcrição dos diálogos foi um momento importante da pesquisa, ao ouvir novamente e transcrever as falas dos docentes, foi possível revisitar a conversa. Sobre a importância da transcrição de dados, Flick (2009) diz que “[...] gravar dados, escrever as anotações adicionais e transcrever as gravações transformam realidades interessantes em texto, e o resultado disso é a produção de pontos a partir do campo.” (FLICK, 2009, p.273). Com esse apontamento, a transcrição da presente pesquisa buscou um cuidado com as falas transcritas, para que o leitor pudesse compreender a entonação e a carga emotiva que determinadas falas traziam consigo.

A transcrição feita manualmente possibilitou detalhar as falas das entrevistadas, compreendendo a subjetividade do diálogo que conduziu o grupo. Espera-se que, na pesquisa, a organização dos dados permita uma apresentação mais detalhada, possibilitando um tratamento adequado aos dados de natureza afetiva.

Após a transcrição, seguimos para o procedimento de análise de dados, seguindo a construção de Núcleos Temáticos. De acordo com Aguiar e Ozella (2006), os núcleos e seus subnúcleos são constituídos a partir da reunião de temas, pela frequência, pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições e pelas insinuações não concretizadas.

A construção de núcleos temáticos inspira-se na tese de Donadon (2020), em que a pesquisadora extrai trechos de falas dos sujeitos categorizando de acordo com interesse da pesquisa. Desse modo, Donadon (2020) explicita que a organização dos dados permite uma apresentação mais detalhada a partir da criação de subnúcleos para temas mais específicos.

De acordo com Donadon (2020), o mais importante na construção desses núcleos não é a frequência com que aparecem os temas e conteúdos apreendidos das contribuições dos sujeitos, mas a importância deles para a compreensão do objeto da investigação.

Os estudos aprofundados em Vigotski (2005), Aguiar e Ozella (2006) enfatizam os procedimentos metodológicos pautados na subjetividade humana, os autores trazem a reflexão da relação entre a palavra e o pensamento, que, segundo estudos de Vigotski (2005), é mediada pelo significado. Nesta perspectiva, a análise de dados desta pesquisa foi inspirada nos Núcleos de Significação Aguiar e Ozella (2006).

Buscou-se compreender, por meio dos significados das falas, a ambivalência, os sentidos e os sentimentos a fim entender a percepção dos educadores acerca da dimensão afetiva de suas práticas pedagógicas. A análise por meio do Núcleo de Significação possibilita encontrar as pistas para responder aos questionamentos desta pesquisa. De acordo com Aguiar e Ozella (2006):

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.226)

Ainda de acordo com os autores, é preciso compreender que, para cada sujeito, determinados acontecimentos terão seus sentidos e significados. A forma de cada um internalizar e externalizar esses eventos é subjetivo. Sentido e significado são distintos, para

isso “[...] o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade.” (AGUIAR; OZELLA 2006, p.226). Os autores entendem que a relação entre a palavra e o pensamento é mediada pelo significado.

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.228)

Aguiar e Ozella (2006) afirmam que não há separação entre pensamento e afeto, pois esta separação fecharia definitivamente o que nos leva a entender as causas do próprio pensamento. Em suas produções, os autores ressaltam que “[...] a análise do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades e interesses que orientam o seu movimento.” (AGUIAR; OZELLA 2006, p.227). Portanto, ao propor dois encontros com as participantes, pretendeu-se observar, a partir das falas dos sujeitos, as zonas de sentido, possibilitando a compreensão do vínculo da afetividade com os conhecimentos.

No próximo capítulo, analisamos os dados e resultados obtidos com a pesquisa.

## 6. CAPÍTULO V

### ANÁLISE DE RESULTADOS

O objetivo deste capítulo foi apresentar os dados que foram produzidos, a partir da metodologia desenvolvida, de forma sistematizada, organizada, buscando oferecer ao leitor um panorama geral dos dados e buscando responder à pergunta geradora da pesquisa.

A seguir, são descritos todos os núcleos e subnúcleos, juntamente com os principais dados que os constituem. Trata-se de um relato descritivo dos dados gerados a partir de falas dos participantes, organizados sistematicamente e agrupados por tema. Buscou-se explicitar os dados resultantes da coleta de uma forma que permita uma visualização por completo e, de tal forma organizada, que possibilite uma compreensão dos principais aspectos. Para explanação das falas das participantes foram feitos recortes de modo que não perdesse o sentido do contexto e da fala. A Tabela I apresenta os Núcleos de Significação a partir da análise dos dados.

<p><b>NÚCLEO 1: RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO</b></p> <p>A importância do acolhimento Vínculos afetivos que se consolidam Amorosidade</p> <p><b>NÚCLEO 2: AFETIVIDADE E CONHECIMENTOS</b></p> <p>Aprendizagem Compromisso social do professor Experiências significativas</p>
---

**Tabela I:** Núcleos de significação a partir da análise de dados.

#### 6.1. Núcleo 1: relação professor e aluno

O primeiro núcleo organizado para a apresentação dos dados busca argumentar os primeiros passos para a construção do vínculo afetivo, também parte do cotidiano em sala de aula, que fortalece os laços entre professor e aluno. Sabe-se que o afastamento do jovem e adulto da escola acontece por diferentes motivos e, dentre eles, a falta de oportunidade de acesso no tempo devido, mas também o trabalho e demandas familiares. No que se refere à alfabetização, os sujeitos da EJA chegam à fase adulta estabelecendo uma relação de letramento com a sociedade, mantêm-se as práticas sociais da leitura e da escrita, pois a leitura de mundo desses educandos perpassa os saberes escolares. Quando retornam à escola, chegam com o estigma de uma escola passada, uma sensação de não-pertencimento, de marginalização. Propõe-se dialogar como os docentes conscientes de como suas práticas aproximam os alunos da EJA de uma construção de vínculo, pertencimento e identidade. Portanto, neste núcleo e seus subnúcleos, busca-se apresentar os dados da história de aproximação professor e aluno.

##### 6.1.1 A importância do acolhimento

Neste primeiro subnúcleo, vimos os primeiros passos para a construção dos vínculos com os educandos. Nele foi possível observar como os alunos chegam à escola, o que foi um indicativo para compreender que a receptividade do professor é muito importante para quebrar o paradigma existente na memória do aluno, os sentidos e significados de uma escola passada; criando uma escola presente.

Mariana: Meu primeiro passo é saber como estão essas pessoas, o que elas esperam com esse retorno à escola e também, após isso, a troca com isso sempre me apresento, não no currículo acadêmico “olha eu sou a professora, fiz isso ou aquilo”, mas quem eu sou como pessoa, como gente. Eu sempre me apresento também com a minha trajetória de vida porque eu acho que isso aproxima, nos enxergarem, estou ali como professora, mas também como gente que teve uma história de vida como a deles.

Ana: [...] E aí o que eu vejo, que é importante que eu tenho conseguido com meus alunos, quando eles me identificam como trabalhadora como eles, da classe trabalhadora. Quando eles me percebem da mesma forma, com essa história de vida não só como a pessoa né? A mulher Ana, já vou fazer 53 anos, a gente partilha muito essas coisas, mas o meu viés como trabalhadora, como é que eu concilio o trabalho e essa paixão pela educação, então eu digo pra ele isso todos os dias, a gente conversa muito, nós temos umas máximas que só a luta vida a vida, que só se aprende a escrever escrevendo, que só se aprende a ler lendo e eu compartilho essa paixão por ler, por estudar e por fazer parte de uma coletivo.

Maria: A Ana falou sobre afetividade está vinculada a história de vida de cada um de nós, e quando você não recebe ao longo da sua vida ou você se torna uma pessoa que não vai repassar isso ou ao contrário, você se torna alguém que quer oferecer pros seus. E aí, isso que eu venho tentando ser uma professora que eu nunca tive, ser uma professora que eu gostaria de ter para meus alunos.

Nesta fala inicial das educadoras, percebe-se que a construção da relação professor e aluno acontece desde o primeiro encontro. Mas a todo momento do cotidiano escolar, o educador permite que os alunos o conheçam como pessoa. Assim como a história de vida dos alunos importa, a história de vida do professor também possui a sua relevância. Quando isso é colocado diante dos alunos, no sentido de que “quero saber da sua história e quero contar a minha”, criam-se laços de empatia. Em todo diálogo, os docentes enfatizaram a palavra “gente”, mostrando que o professor também é um indivíduo com suas dores, frustrações, alegrias, assim como eles, e os alunos precisam ver isso.

Mariana: A primeira aproximação é de acolhimento, a primeira coisa que eu penso né, quando eu início com uma turma de adultos, de qualquer nível, mas principalmente de uma turma de adulto é o colhimento e a história de vida deles. Estou sempre aberta a ouvir a história de vidas deles, a expectativa deles em relação ao curso, as motivações para estarem ali. Como eles se imaginam por estarem ali, o retorno né! Uns dizem que estão aflitos, outros receosos, inseguros, com medo de não conseguir, dificuldades em relação com horário, tudo isso.

Ana: Meu grupo é um grupo vulnerável, eu trabalho coma EJA há de 17 anos, na classe de alfabetização, então é um grupo muito vulnerável, é aquele povo que chega: “É porque a filha está trabalhando e não tem com quem deixar o neto e ele deixa a escola”. “É porque o patrão não permite que ele saia em tal horário e ele deixa a escola”. “Porque ele está tentando fazer uma obra na casa dele e é ele que faz (isso homens e mulheres tá!)”.

As minhas mulheres elas fazem obra na casa e ela não pode ir à escola porque naquele dia ela estava tentando colocar o tijolo, colar o piso. Então as histórias deles, e tudo que acontece na vida é motivo para deixar a escola, tudo o que acontece! Porque eles viveram uma vida inteira sem a escola, sem o domínio básico da leitura e da escrita. Eles construíram casas, eles tiveram emprego, tiveram filhos, netos, pagaram impostos, comeram, festejaram, os aniversários, enfim... A vida como de todo mundo! Sem nunca contar com o conhecimento que a escola trouxe pra eles.

Maria: Sempre que eu relato minhas histórias pra eles me coloco como protagonista e tenho o costume de perguntar pra eles quem são os protagonistas da história deles. E o que me marca é que no início eles nunca são os protagonistas, mas hoje com essa prática círculo toda semana eles já se colocam como protagonista, já reconhecem a

história de lutas deles e que eles são vencedores também. Como primeiro passo, como docente essa questão do vínculo, da afetividade eu coloco aí como resgate da história, resgate da autoestima e também como protagonismo na história de cada um.

Neste trecho, as educadoras compartilham que o acolhimento e a aproximação com as histórias de vida possibilitam a construção dos vínculos afetivos; cria mecanismos para que o aluno se identifique com a escola e com o professor; percebam-se como gente de direito no espaço de ensino e aprendizagem. É importante trazer o protagonismo do aluno para o espaço escolar e fazer com que ele note ser o autor da sua história.

### **6.1.2 Vínculos afetivos que se consolidam**

Neste segundo subnúcleo, pretende-se explorar a construção dos vínculos a partir das percepções das educadoras. A frase que se repetiu ao longo do diálogo foi da conscientização da EJA como direito e não como assistencialismo.

Ana: Vou te contar uma coisa dessa semana, pois tudo comigo é tudo muito latente. Meu aluno me fez uma pergunta sobre uma escolha profissional que ele tem que fazer...

Ele disse: “Professora, estou te pedindo isso porque eu não tenho minha mãe aqui por perto, então você é minha mãe.”

Ele falou assim: “Então o que você está falando eu vou levar pro meu coração, vou aceitar, porque você é como uma mãe”. Olha o tamanho dessa responsabilidade.

Eu tenho uma toalha de banho que foi bordada por uma aluna que eu tinha de uma cabeça muito branquinha. Ela era bem velhinha, ela gravou pra mim uma toalha “Mãe Ana”.

Eu os defendo como mãe. Eu defendo! Se é como mãe, com professora, não me interessa, eu defendo! Porque eles não têm espaço aqui, eles não têm voz.

Mariana: O projeto integrador que a gente tá fazendo atualmente no segundo período do IFRJ, a gente conversando muito, eles decidiram o seguinte: EJA no IFRJ: qual o nosso lugar? E eles começaram a discutir sobre isso porque a gente conversando, eles disseram: “Professora, as vezes nos sentimos invisível aqui dentro do IFRJ, a gente ver alguns olhares quando estamos na fila da van.” A instituição tem uma van, não sei se vocês sabem, pra levar dali até a estação de trem. E ali tem aluno do ensino médio técnico e tem aluno da graduação. E muitas vezes a gente tem um olhar assim de estranhamento e também alguma forma de como somos tratados quando vamos buscar alguma informação em algum setor. Então a discussão veio por aí. Estamos pensando em nosso projeto de fazer um dia de ação da EJA no IFRJ, a gente quer fazer no pátio, trazer oficinas, rodas conversas, pra dar visibilidade aquilo que eles são e qual o lugar deles ali no IFRJ. Trazer um egresso do Instituto pra discutir, pra conversar com eles e não no auditório. Ali só estão os alunos do PROEJA. No pátio! Pra que todo mundo perceba que eles estão ali, que aquele espaço é deles quanto de qual outro aluno que estão ali. A questão que a Ana falou, a EJA como um direito, eles estarem ali é um direito deles, não é uma boa vontade, não é um assistencialismo.

Maria: Eu já ouvir indiretas inclusive do pessoal que trabalha na cozinha da forma de como trato os meus alunos. É muito engraçado quando a Ana diz que a gente se torna um pouco mãe e eu só tenho dois alunos na sala que são mais novos que eu e todos eles me chamam de tia, de professora, com aquele respeito, de senhora. E aí, todas as sextas se organizam entre eles e eles chamam de “SEXTOU!” Eles levam um lanche diferente, cada um leva algo e eu sou bombardeada todas as vezes por crítica, por indiretas, por ter esse SEXTOU, por eles se organizarem e as vezes eu contribuo também.

Eu sou aquela professora que está todo mundo em grupo e eu estou sempre de lado. Esse é o preço que eu pago, mas eu resolvi que vou pagar esse preço porque o que mais importa pra mim é ver a satisfação dos meus alunos, é ver a turma cheia numa sexta-feira, eles realizarem o “SEXTOU”. Então assim, é o preço que eu vou pagar, é

uma das dificuldades que eu encontro dentro da própria comunidade escolar, que são as críticas.

Nestas falas das educadoras percebe-se que a construção dos vínculos com seus alunos é percebida pela comunidade escolar, mas muitas vezes não recebe apoio. Proporcionar a EJA dentro dos princípios freirianos nem sempre é bem-visto pelos seus pares. Os relatos são de lutas diárias para fazer valer os direitos dos sujeitos da educação de jovens e adultos. A narrativa traz consigo uma carga emotiva, de solidão do professor da EJA e de amparo dos alunos, que os fazem permanecer na militância. Com estes relatos, pode-se vislumbrar alguns aspectos dos campos de sentidos construídos pelos sujeitos em suas vivências com seus alunos e comunidade escolar.

### 6.1.3 Amorosidade

Este subnúcleo explora os caminhos da amorosidade na prática docente; o sentido e significado que a amorosidade possui para cada educador nos seus processos e relações interpessoais.

Ana: Eu acho quando o aluno se sente respeitado por você, ele se envolve no próprio processo de ensino.

Meu viés é sempre o aluno da alfabetização e ele chega não acreditado nele, ele parte do princípio que a escola só está no campo do desejo. É aquele lugar que não é pra ele, ainda tem isso, ele passou a vida achando que aquilo não é espaço dele. Então quando ele chega, ele chega acreditando que a gente sabe todas as coisas e que ele não sabe nada, ele nunca sabe nada. E ele não consegue logo que começa a aprender a perceber que ele aprendeu alguma coisa, porque ele não acredita nele. Então, quando você estabelece essa relação de amorosidade, de olhar pra ele, de enxergar ele.

Ele vai se tornando mais autor nessa aprendizagem, o protagonista como Maria falou. Protagonista da própria história, protagonista da própria aprendizagem. E é a amorosidade que faz essa ponte, ele se vê enxergado por você. Entendeu? Ele não é mais um na sala de aula. Você está dando aula para um monte e ele está ali quietinho, se ele faltar tudo bem, se ele fizer ou não fizer trabalho tudo bem, porque você nem percebeu. Mas quando você olha pra ele, fala o nome dele, conhece uma coisa da história dele e você pergunta: “e a tua mãe melhorou? E o pé que estava machucado, como é que está?” Enfim. Quando ele se sente enxergado e isso é um ato amoroso, você ouvir e ver o outro que está na sua frente, ele entra nesse processo.

Mariana: Então, quando você está numa disciplina dessa de projeto integrador, que a gente propõe pesquisa um tema que seja do interesse deles, em que eles têm que buscar diferentes áreas do conhecimento pra gente entender aquele problema que a gente levantou, eles sentem assim: “Eu não vou conseguir fazer isso. Eu não sou capaz de fazer isso.” E eu já tive vários relatos de experiências incríveis com alunos que falavam assim: “Professora, eu quando cheguei aqui, eu tinha vergonha de falar, achava que quando eu ia falar não era interessante, todas as outras pessoas são mais inteligentes do que eu.” E fazendo esse processo, que a gente tem um projeto integrador todo o semestre e o aluno fala: “Olha, agora sou representante de turma, eu consigo ser representante de turma. Consigo não só expressar o que eu penso, o que eu sinto, mas eu consigo fazer essa mediação da turma com os professores e tal.” Então, é muito interessante a gente perceber esse processo. Mas isso só acontece com essa questão da amorosidade que a gente tá falando aqui. A gente chega pra trabalhar com ele respeitando o ritmo de cada um, respeitando a história de cada um incentivando, não uma competição entre eles, mas uma superação de cada um dos seus próprios limites.

Maria: Quando a professora Mariana fez a citação de Freire, lembrei de outra citação: “Ninguém educa ninguém, o ser humano é educado entre si mediatizado pelo mundo”. É assim mesmo que eu me sinto. Eu sou uma eterna aprendiz. Ainda não sou o que eu gostaria de ser, mas já não sou mais a mesma do início do processo. Eu iniciei, eu

tenho uma caminhada recente, então pra mim, de repente é mais fácil nesse momento em que a afetividade transformou a minha caminhada. Eu iniciei em 2019, no ano pandêmico, então ficamos 2020 e 2021 no formato remoto. Na metade de 2020 que iniciamos esse processo como todos os alunos. E hoje em 2022 eu vejo a minha turma cheia até em dias de chuva. Dias assim, de sexta-feira, pra EJA, aqueles que trabalham sabem como é dia de sexta-feira as turmas ficam vazias. E eu comecei a me perguntar o porquê. Eu já não sou a professora do início e eu sei disso. Eu tenho uma caminhada longa, estou engatinhando ainda, mas eu comecei a pensar que muitos vão ali, como a professora Ana falou: “Professora, hoje eu não venho! Vim te avisar pra senhora não ficar preocupada”. Eles estabeleceram uma relação de vínculo de família, de convívio social mesmo. Então, estar naquele espaço é muito além dos conteúdos pra eles, é muito importante. E eu me sinto assim, nossa! Eu lido com os heróis da vida real todos os dias. E eu vou trabalhar assim, feliz. Se eu pudesse trabalharia só pra eles. Eu me sinto muito realizada.

Nesta narrativa vemos a aproximação da educadora com o educando e como a professora enxerga a amorosidade nas suas práticas docentes. Os participantes relatam suas práticas e o retorno que têm dos seus alunos. Podemos perceber que as narrativas se encontram, apesar de acontecerem em diferentes espaços, mas este encontro acontece pois pode-se analisar que as práticas afetivas são semelhantes entre estes docentes. A prática comum desses docentes é investigar a vida de cada aluno e levar em consideração as suas histórias e mostrar que eles têm importância. A valorização do sujeito não só como aluno, mas também como pessoa. As educadoras buscam aproximar a vida do aluno com a sala de aula, para que assim, ele se identifique e compreenda que aquele espaço também é dele, um lugar que ele pode se sentir seguro e confortável.

## **6.2. Núcleo 2: Afetividade e conhecimentos**

Neste núcleo exploramos a relação do educando com a escola e o papel social do educador. Também dialogamos com as percepções do professor em relação aos vínculos construídos com os educandos e como isso reflete na aprendizagem e na relação de permanência na escola.

### **6.2.1 Experiências significativas**

Da aprendizagem significativa, a amorosidade e o afeto conduzem a permanência do aluno na escola. A professora se interessa pela vida, pelo cotidiano dele; há um diálogo de pessoas antes de vir um diálogo entre professor e aluno. O docente permite que o aluno o conheça de modo que possa o reconhecer como um indivíduo que possui suas particularidades fora da escola e algumas dessas o aluno poderá se identificar e se reconhecer. Cria-se laços de amizade e respeito.

Ana: Quanto eles vão pra escola, primeiro que eles se sentem gratos por demais, eles nos agradecem a vida, porque é a realização de um desejo de uma vida inteira e tem assim, uma magia, o que eu vou encontrar lá? Porque eles passam a vida inteira desejando aquele espaço sem poder chegar nele, quando chegam, aquele espaço tem que ser diferente, aquele espaço tem que falar a linguagem dele, aquele espaço tem que falar ao coração dele, porque se não gente, além de não servir pra nada... Se eu fizer uma sala de aula conteudista, tradicional, mecânica, fria, eu não vou acrescentar em nada ele vai ver assim: “Caraca! Eu passei desejando a vida inteira está aqui e era isso? Então não perdi nada, não presta pra nada isso.”

Então a gente tem que marcar a diferença com eles todos os dias, aquele dia tem que ser muito bom, aquela noite tem que ser muito especial, sempre. Então o que que marca? O que fazer especial? É o afeto. É o jeito que você olha pra eles. É aquele dia que ele falta e você fala: “Caraca! Você me abandonou três dias. Você está pensando

que eu não reparei, tem três dias que você nem me dar confiança. Você nem veio aqui pra falar comigo”. E aí, ele leva um susto né! “Não professora, eu faltei tudo isso?” E eu falei: “Faltou! Quer que eu conte pra você?” Então, quando ele falta e você diz se: “tá tudo bem com você? Seu olho aí tá diferente. Você está desanimado hoje.” Então, quando você olha, você o enxerga, você marca pelo afeto. E aí ele volta. É isso.

Mariana: É bem isso! Isso só não acontece na alfabetização não! No ensino médio que eu atuo, eu atuo como PROEJA do ensino médio, e lá tem uma disciplina chamada projeto integrador. Desde 2015 que eu atuo, geralmente com segundo e terceiro período. São seis períodos de seis em seis meses e geralmente eu tô entre o segundo e o terceiro período. A gente escuta muito isso dos alunos que chegam lá no ensino médio. Como a disciplina é projeto integrador, a gente tem ali um elenco de habilidades que eles precisam desenvolver, a fala, a pesquisa eles acham que não vão conseguir: “isso não é pra mim. Eu não sei fazer, eu não sei falar, eu não sei me expressar”. Junta um pouco com que a Maria falou também anteriormente a questão do protagonismo, porque muitos deles, apesar de estar ali no ensino médio, eles têm uma concepção da escola que é aquela escola que eles iam sentar, ficar ouvindo o professor falar, falar, falar e eles só tinha que copiar e depois fazer prova.

Maria: Eu já tive aluno que não sabiam mesmo o que eram as vogais. Então, assim... Além deles serem reconhecidos pelo número de inscrição, ele precisa ser reconhecido como aluno, como sujeito, como fator importante. Eu acredito, que vocês têm a concepção que essa modalidade, é uma modalidade diferente. Parte dos alunos da educação do ensino regular, ensino fundamental não pode ser igual. Eu mantenho contato com eles sim, procuro saber como eles estão nas suas rodas semanais, aquele problema que ele relatou na semana anterior eu pergunto: “e aí? Conseguiu resolver?” Teve um que relatou que teve problema com a esposa aí eu pergunto: “Estão de bem agora?” Eu acho isso importante. Mantenho contato pelo *whatsapp* sim. Se falta mais de uma semana mando mensagem. Se não sobe notificação de mensagem recebida eu ligo e se não atende, teve caso de aluno que eu fui até a casa dele. Pedi autorização da escola, da SEMED e fui até a casa dos alunos. Eu acho que eles precisam disso, eles já perderam tanto, eles precisam ser reconhecidos nesse espaço como direito. Que nós estamos ali pra oferecer o que temos e melhor pra eles.

Percebemos nas falas das educadoras a preocupação de manter uma relação afetiva com seus educandos e suas emoções nos processos de aprendizagem. A busca por sentidos e significados nas suas aulas, em que não só façam sentidos para os educandos, mas também para os educadores tornando as experiências de aprendizagem significativas e que todos se sintam parte do processo. As professoras se importam quando percebem que seus alunos estão se distanciando da escola e buscam formas de reaproximar estes sujeitos de modo que não se sintam invadidos, mas acolhidos.

## 6.2.2 Aproximação com os conhecimentos

Nesse trecho é perceptível que os vínculos afetivos consolidados entre professor e aluno afetam os vínculos com os conhecimentos formais. As narrativas das professoras trazem esse contexto de como se percebe a aproximação do educando com os conhecimentos a partir das experiências afetivas que se constrói. A subjetividade da aproximação dos conhecimentos podemos compreender nas falas das educadoras.

Ana: Eu acho que a gente se dá conta, quando a gente consegue assumir, pra mim, não tem educação neutra, não é possível neutralidade, que você está sempre defendendo, problematizando as coisas. Que a sua defesa vai intervir na compreensão do outro, não no sentido que você irá trazer uma verdade que seu aluno vai engolir aquela verdade, que vai passar ser a verdade dele. Não! Tudo aquilo que você traz pro seu espaço de sala de aula, quando é um espaço plural, um espaço de escuta, um espaço de diálogo, de afeto você leva pra pensar as coisas que ele traz, eles levam pra

pensar e a gente vai se modificando, a gente se modifica na relação com outro. Quando você identifica isso, assume essa verdade essa realidade as coisas vão acontecendo, você vai criando mais vínculos e mais compromisso. Eu acho que o afeto traz pra gente a dimensão do compromisso como docente na vida dessas pessoas. A gente tem um compromisso com eles e eles com a gente. Você sabe que tem aluno meu que vai à escola pra dizer que não vai? É muito engraçado isso, eles chegam lá e falam isso: “Professora, eu vim aqui hoje pra te dizer...” Tem um que as vezes ele bebia, coitado, e ele ia lá: “Professora, eu não tenho condição de ficar na aula não, eu vim aqui te dizer isso se não você ia ficar preocupada comigo. Vou ter que ir embora porque hoje eu não tô puro não.” E aí, a gente ficava tonto só dele falar, mas ele ia lá só pra dizer que não ia ficar. E o que é isso? Isso é um compromisso gigante, porque as vezes eles dizem assim: “Professora, só não desistir por sua causa.” Sabe? Você ouvir isso mostra que esse compromisso é dos dois lados, é daqui pra cá, é de lá pra cá. Ele também se compromete com você, ele sabe que você tá comprometida com ele. Eu acho que esse é o *time* do negócio. Saber quando, em que momento que a gente percebeu não sei se alguém responde isso não. Eu não consigo!

Mariana: Eu me lembrei aqui, e como disse a Ana são tantas histórias e quando vem uma pergunta assim a mente da gente fica tentando pousar em algum e a minha pousou em um aluno do Instituto em 2016, 2017 alguma coisa assim. Eu o conheci na disciplina de projeto integrador e era um aluno assim super descolado. Sabe aqueles alunos que estão sempre de boa, mas ao mesmo tempo e não sabia o que estava fazendo ali. Não levava nem material, não levava mochila, sentava todo descompromissado na sala. Super gente boa, sempre alegre e respeitador, mas a gente começou, eu sempre buscando conversar com ele, e eu falando animada das ideias do projeto, do que a gente podia fazer da turma. Chegou um dia que ele falou: “Professora, queria falar com a senhora.” E eu: O que foi?”

“Eu queria entender, de onde vem esse seu prazer todo pelo conhecimento, pela educação. Que eu não tenho, eu não sinto isso. Eu fico olhando a senhora falar, e senhora faz, as leituras que traz pra compartilhar com a gente e eu fico, cara como ela com segue fazer isso tudo? De onde ela tira essa vontade toda? Porque eu não tenho essa vontade. Eu chego em casa, fico deitado no meu sofá. Venho pra cá converso com meus colegas de boa e eu não sinto isso que a senhora sente. Como a senhora faz?” Aí, eu achei muito interessante. Em nenhum momento nas minhas aulas eu fazia um discurso. “Olha você que não liga pra nada, você precisa fazer...” Não, eu simplesmente tentava mostrar pra ele a boniteza do conhecimento, a beleza do sonho com a minha própria vida. É o que aconteceu com esse menino que com o passar do tempo ele foi mudando. E ele chegava... Um dia ele chegou com caderninho, bem pequeno e ele disse assim: “Professora, tá vendo isso aqui? Tudo eu anoto aqui agora tá? Tudo eu anoto aqui. As coisas acontecem, eu ouço alguma coisa, eu agora estou anotando tudo aqui no meu caderninho.” Porque ele era assim, totalmente solto e o caderninho quando ele me mostrou fez toda a diferença na vida dele. Não importa o tamanho do caderno. A ideia de que ele agora estava vendo sentido e ele queria trazer sentido pra realidade dele, pra vida dele. Aquilo que ele estava sendo afetado tanto na escola... Tanto que ele disse: “Eu anoto tudo, em qualquer lugar. Se eu estou em algum lugar e alguma coisa me afetou eu vou e anoto. Se eu estou aqui na escola eu anoto. Eu anoto tudo!” Resultado, ele terminou o curso dele, eu o tenho até no *whatsapp*. Ele conheceu uma menina. Uma menina com umas ideias muito legais. Eles se juntaram. Ele falou assim: “Professora, agora eu já tenho uma meta, eu quero fazer faculdade. Vou terminar esse curso, vou fazer minha faculdade. Eu quero conhecer. Eu acho legal isso, a gente aprender, a gente conhecer.” Ele está em Juiz Fora hoje, está fazendo faculdade, casou com essa menina. Foi o que veio a minha mente assim e tem outras histórias. Mas esse que trouxe essa coisa assim. Pra muitos professores no Conselho de Classe ele era classificado como aluno que não quer nada, o aluno que nem mochila traz, o aluno que não sabe o que quer, está ali por estar. Essa era a visão que as pessoas tinham dele no Conselho de Classe. Mas ele era muito mais que isso. Precisava só a gente chegar perto dele. Tentar se relacionar com ele não de uma forma condenatória, punitiva, classificatória, mas começar a se relacionar com ele, conversar com ele. Conviver com ele, mostrar outras possibilidades. Então é isso!

Maria: Eu gostaria de destacar, quando a Ana fala, na minha mente vai passando um filme. Eu fico pensando o que ela deve ter passado, nesses 17, 20 e poucos anos. Eu estou a pouco tempo e já passei por várias histórias, mas assim como a professora Mariana falou sempre tem uma que pousa na nossa mente. E nesse momento eu só consigo me lembrar de um aluno que iniciou na educação de jovens e adultos na pandemia, quando nós estávamos nas aulas remotas, pelo *meet*, que é um aplicativo que tem um certo grau de dificuldade, mas ele sempre estava nas aulas online. Diferentemente dos outros alunos que já tinham passado por mim, ele não sabia o que era a letra A. Quando nós voltamos para o presencial ele retornou para o presencial. E assim como no online, ele não faltava um dia. E em umas nossas conversas de círculo de cultura ele relatou a história dele que teve uma infância muito triste, por isso nunca tinha estudado. Era a primeira vez dele numa sala de aula e ele relatou que nunca tinha tido uma festa de aniversário. E no aniversário dele nós fizemos uma festa. Foi aquela alegria! Ele se emocionou. Coincidência ou não, depois dessa festa ele desmanchou, ele conhecia as vogais, conseguiu assinar o seu nome. E era uma das vergonhas que ele tinha, pois quando ele ia votar, tinha muita vergonha de colocar o dedo. Nós fizemos uma atividade em sala com título de eleitor impresso e ele conseguiu assinar o nome. Aquele momento ali foi muito emocionante pra todos que estavam na sala. E eu falo isso nos conteúdos conceituais também.

Vemos nos relatos que as ações afetivas transformam a vida escolar e social do aluno. A mediação entre educando e os saberes científicos torna-se prazerosa. Quando a educadora Mariana fala que o aluno passou a anotar tudo dentro e fora do espaço escolar, criou metas de vida; quando a educadora Ana fala que o aluno vai à escola dizer que não vai naquele dia, e quando a educadora Maria diz que, depois da festa de aniversário, o aluno conseguiu assinar o nome e os colegas de classe se emocionaram juntos, confirma que os vínculos afetivos são importantes para aprendizagem. Em todas as narrativas, as educadoras carregam consigo uma fala emotiva, saudosa, memória afetiva que nos transportam para sua sala de aula. O vínculo com os conhecimentos acontece mutuamente entre educandos e educadoras.

### 6.2.3 Compromisso social do professor

Este subnúcleo busca dialogar com o compromisso social do professor da EJA. Em toda narrativa, os participantes deixam pistas desse compromisso social, mas este recorte da fala de Mariana e Ana explica esse debate em questão.

Mariana: Eu sempre falo que o nosso papel é tudo que a gente faz é na perspectiva que o outro aprenda e como diz Paulo Freire se o outro não aprende como posso dizer que eu ensinei. Ninguém ensina se o outro não aprende. É que a gente não tá dizendo que a culpa pelo fracasso ou pelo êxito é total do professor. Mas temos um papel nisso, um papel importante nesse aprendizado. Esse compromisso que a gente faz, como que a gente se relaciona com o outro, como a Maria falou ele não é só um número, é uma pessoa, ele sendo visto dessa forma, toda a sua prática pedagógica, não perdendo de vista isso com certeza vai fazer a diferença nesse processo de aprendizagem. A gente não está ali só pra lançar conteúdo da nossa ementa, se a gente não lançar conteúdo que está na nossa ementa, vamos ser cobrados. Nosso maior objetivo é que esse aluno consiga aprender esse conhecimento que estamos ali para administrar, esteja relacionado como a própria vida dele. E que seja importante para enfrentamento, inclusive, das situações de vida que ele enfrenta todos os dias, no seu dia a dia. Que não seja apenas pra fazer uma variação escolar.  
[...] O nosso papel é tão importante quanto um médico. O médico em um procedimento equivocado matar uma pessoa. E como professora também, a gente pode matar os sonhos de uma pessoa numa fala equivocada, numa relação truncada. Isso é muito sério.

Ana: E nesse viés que você traz é um reconhecimento que a aprendizagem é muito além do campo. Essa vivência pra eles... Pra você ver, numa classe de alfabetização

de idosos, de pessoas especiais, nem todo mundo eu consigo alfabetizar. Isso pra mim já foi drama por muitos anos, por muito tempo isso foi muito difícil de lidar porque eu não consigo verdadeiramente, e olha que eu tento de todas as maneiras alfabetizar alguns sujeitos dessa classe. Mas eu não alfabetizo no sentido de que eu não consigo de fazer com que ele seja um leitor, um escritor fluente, mas a alfabetização que estamos ali é de uma leitura de mundo que não dar pra negar.

Esta narrativa mostra os anseios das educadoras acerca de alcançar o aluno e a conscientização sobre a transformação de vida dos sujeitos da EJA. A fala de Ana faz referência ao sistema que busca colocar o aluno para fora da escola por meio da aprovação compulsória, negando o direito de estar ali para o convívio social e, ainda que estes não sejam alfabetizados, que a leitura de mundo, os diferentes conhecimentos lhe sejam ofertados. Assim como na educação de jovens e adultos, na alfabetização e no ensino médio, vemos a importância da formação desta modalidade para a vida.

Na narrativa abaixo, vemos uma crítica – referente à modalidade – ao conceito de educação posta pela BNCC e o que ela é/deveria ser na prática:

Mariana: Enquanto eu ouvia a Maria depois da fala da Ana, eu fiquei pensando aqui. A gente hoje tá vivendo um tempo, dessa coisa do projeto de vida. Que o povo colocou na BNCC, parece que descobriram a pólvora, fizeram uma grande descoberta e fizeram essa disciplina Projeto de Vida. E o que a gente tá falando aqui o seu projeto, a sua pesquisa, a questão da afetividade ela de fato fosse vivida e vivenciada por todos os professores, com essa mesma importância. Será que seria mesmo necessário uma disciplina de projeto de vida? E o objetivo dessa disciplina projeto de vida é mais um objetivo pra atender o mercado de trabalho de colocar as pessoas no mercado de trabalho que efetivamente isso que estamos compartilhando aqui. De mudar a vida da pessoa não apenas da questão de colocação de mercado de trabalho, mas como sujeito, como pessoa, como desenvolvimento da pessoa humana, no exercício da cidadania, a importância do conhecimento. Então, me veio isso! Daí a importância de a gente divulgar isso, a sua pesquisa e tantos outros. Estamos indo na contramão do que esse povo imagina que seja a forma de melhorar a educação no país, tanto na educação de jovens e adultos que é nosso foco aqui, como pra qualquer outro nível, modalidade. A gente não pode prescindir do que é humano e colocar tudo nessa conta do mercado.

Ana: É o processo de humanização que a educação tem que resgatar. Parece que quando falamos essa palavra é muito óbvio, mas não é. Precisa ser resgatado porque hoje a gente tem uma educação com a lógica do mercado, com meios de produção, principalmente com os maiores. Se isso formos pensar direitinho, começa desde os pequeninhos, tem essa lógica muitas vezes pela própria família, pela própria instituição de ensino. Então, é preciso resgatar a humanização do processo. Isso é muito freiriano também.

As educadoras fazem uma crítica sobre a formação para a vida voltada à lógica do mercado de trabalho e não para a transformação social. Contudo, as educadoras buscam a transformação na vida social dos educandos por meio da pedagogia afetiva.

## 7. CAPÍTULO VI

### DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo propôs-se a dialogar com os dados produzidos na intenção de trazer reflexões e análises que busquem responder o problema de pesquisa proposto. A organização dos núcleos e subnúcleos buscou apresentar dados significativos para a construção de conhecimento, para que atenda aos objetivos colocados. Investigamos a afetividade na prática pedagógica da percepção do educador, apontando como a experiência afetiva impacta na construção dos conhecimentos sócio-históricos do educando.

Tomando como base a abordagem teórica assumida, com foco nos pressupostos na literatura de Freire (2017a, 2017b), esta pesquisa procurou confirmar como as experiências afetivas significativas marcam os sujeitos da EJA, tanto no campo cognitivo quanto afetivo, pela percepção do educador. Tal discussão pautou-se na dialogicidade, nas práticas pedagógicas afetivamente aproximadora que propõem aproximação do sujeito com os conhecimentos, e na valorização dos conhecimentos de mundo, com base em Freire (2017a, 2017b).

Os Núcleos Temáticos possibilitaram observar e identificar falas que nos permitiram confirmar o pressuposto assumido nesta pesquisa. As relações afetivas construídas entre educandos e educadores estão intimamente ligadas à aproximação do aluno com os conhecimentos e com a escola. Nas narrativas, pudemos identificar que as práticas educativas afetivas contribuem para a permanência e continuidade no ambiente escolar e de aprendizagem.

As narrativas trazem consigo a compreensão do professor e do seu papel social na vida dos alunos. Freire (2013) disse que o papel dos educadores não é somente propor a leitura de mundo do educando, mas também mostrá-lo que há outras leituras de mundo diferentes da sua. Percebe-se a perspectiva de Freire (2013) nas narrativas, pois as leituras de mundo dos sujeitos aproximaram as educadoras dos educandos, e, a partir dessa ponte, elas puderam apresentá-los a outras leituras, inclusive àquelas que os transformam socialmente.

As professoras participantes eram muito conscientes das suas práticas na EJA e do seu papel político-social na modalidade. Na narrativa, trazem o cotidiano da escola em diferentes momentos de suas carreiras, mas sempre com o viés afetivo nas suas práticas, vimos assim, a confirmação do que foi discutido nesta pesquisa sobre a importância do professor que compreende a importância das suas práticas e de como isso pode ser transformador na vida dos sujeitos da EJA.

A partir da produção de dados, a discussão foi desenvolvida vislumbrando alguns aspectos fundamentais para os objetivos da pesquisa. Um aspecto importante envolve a breve retomada da compreensão teórica de afetividade, demonstrando como os dados construídos conversam com a base teórica na busca pela construção dos conhecimentos. Nesta perspectiva, buscou-se demarcar a dimensão afetiva das práticas pedagógicas e como essa visão teórica pauta o olhar sobre o papel do educador e a sua formação humana, produzindo sentido no seu fazer docente de acordo com suas experiências.

Para continuar o debate da análise dos dados foi preciso retomar a alguns conceitos que fundamentaram essa pesquisa. Nos seus estudos aprofundados, Leite (2014) disse que a afetividade se desenvolve a partir das experiências sociais e que o adulto possui uma bagagem cultural consolidada, carrega consigo emoções e expectativas construídas ao longo de sua jornada. A partir dessa recordação, a afetividade se constrói a partir das experiências dos sujeitos, nesta perspectiva, vemos que, nas práticas pedagógicas cotidianas, é essencial que o professor propicie situações de acolhimento do educando.

A retomar Leite (2014), vimos que as experiências significativas estão intrinsecamente ligadas à história de vida do sujeito, o que faz a aprendizagem ser, de fato, construtiva, são as relações interpessoais desenvolvidas ao longo da trajetória escolar, no mais, o fazer dialógico é imprescindível para formação humanizada.

A voltar em Freire (2013) quando o autor disse “O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas.” (FREIRE, 2013, p.110). Ou seja, o diálogo propicia o conhecimento do outro e permite que o professor seja visto não só como um professor/acadêmico, mas como indivíduo. O diálogo permeia a democracia porque nos possibilita rever nossas práticas e compreender o outro em sua totalidade.

No processo de narrativa da entrevista, as falas eram marcadas de memórias e emoção, confirmando-se todo o debate apresentado no trabalho. O educador também faz parte do processo e, assim como o educando, possui suas narrativas de vida.

Um ponto importante da análise de dados é que o educador, em todos os casos, investiga a vida do aluno por meio de diálogos e rodas de conversa, essa aproximação não é só inicial, mas acontece ao longo do processo e se mantém ao longo da vida. Nesta análise, identificamos o encontro com os princípios de Freire (2015a, 2015b), que afirmam ser necessário conhecer a realidade do educando para entender o que ele pensa, suas possibilidades e limitações. Nesse viés também se constrói a educação dialógica, tão enfatizada nas literaturas de Paulo Freire. Como a fala da professora participante Ana aponta:

Ana: [...] então é um grupo muito vulnerável, é aquele povo que chega:  
“É porque a filha está trabalhando e não tem com quem deixar o neto e ele deixa a escola”.  
“É porque o patrão não permite que ele saia em tal horário e ele deixa a escola”.  
“Porque ele está tentando fazer uma obra na casa dele e é ele que faz[...]

Ana: [...] então as histórias deles, e tudo que acontece na vida é motivo para deixar a escola, tudo o que acontece! Porque eles viveram uma vida inteira sem a escola, sem o domínio básico da leitura e da escrita. Eles construíram casas, eles tiveram emprego, tiveram filhos, netos, pagaram impostos, comeram, festejaram, os aniversários, enfim... A vida como de todo mundo! Sem nunca contar com o conhecimento que a escola trouxe pra ele.

Nesta narrativa de Ana, percebemos a vulnerabilidade dos sujeitos da EJA e a importância do comprometimento do educador para que estes não abandonem a escola. Em sua fala, a docente mostrou-se preocupada em explicitar a vulnerabilidade da EJA e argumentou que o fazer pedagógico deve ser voltado para atender às especificidades do grupo. Podemos perceber a importância de o docente perceber suas práticas e compreende o seu compromisso social. Sendo assim, também foi preciso compreender a realidade do outro para que seja possível buscar meios de agir sobre ela, dando sentido à instituição escolar para o educando.

A professora participante Maria trouxe a análise da resistência na instituição quando se busca o fazer pedagógico afetivo:

Maria: Eu sou aquela professora que está todo mundo em grupo e eu estou sempre de lado. Esse é o preço que eu pago, mas eu resolvi que vou pagar esse preço porque o que mais importa pra mim é ver a satisfação dos meus alunos, é ver a turma cheia numa sexta-feira, eles realizarem o “SEXTOU”. Então assim, é o preço que eu vou pagar, é uma das dificuldades que eu encontro dentro da própria comunidade escolar, que são as críticas.

A narrativa acima foi ao encontro das demais participantes, e percebemos como o fazer pedagógico pode ser solitário em uma instituição escolar marcada pelo paradigma dominante e pela educação bancária, que promove o afastamento da relação entre professor e aluno. Quando os educadores buscam quebrar esse paradigma, são excluídos pelos seus pares. “Enquanto a concepção “bancária” dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança” (FREIRE, 2017, p. 102). De tal maneira, vemos que a busca por mudanças pode ser

solitária, mas possível; requer um esforço e certos enfrentamentos para que seu fazer pedagógico converse com seus princípios filosóficos, pautados em uma educação libertadora.

A professora participante Mariana relatou que:

Mariana: [...] Mas isso só acontece com essa questão da amorosidade que a gente tá falando aqui. A gente chega pra trabalhar com ele respeitando o ritmo de cada um, respeitando a história de cada um incentivando, não uma competição entre eles, mas uma superação de cada um dos seus próprios limites.

A educadora contou o processo de transformação na vida de seus alunos, como eles chegaram, se desenvolveram e conta do interesse pelos conhecimentos. Ela falou sobre amorosidade, que só alcançou esses alunos porque se aproximou e escolheu conhecê-los, respeitando o tempo de cada um. Na fala da educadora Ana: “quando o aluno se sente respeitado por você, ele se envolve no próprio processo de ensino”. Essa perspectiva de amorosidade tem o respeito e o diálogo como orientadores para consolidar o processo de ensino e aprendizagem. Esse debate retoma Leite (2012) quando o autor enfatiza que a relação afetiva entre o sujeito e o que se aprende é estabelecida de acordo com a mediação das práticas pedagógicas, por isso, podemos inferir que as práticas pedagógicas também são marcadas pela afetividade.

Para a professora participante Ana:

Ana: [...] então a gente tem que marcar a diferença com eles todos os dias, aquele dia tem que ser muito bom, aquela noite tem que ser muito especial, sempre. Então o que que marca? O que fazer especial? É o afeto.

Neste recorte notamos a busca da educadora para dar significado à aprendizagem, para que o espaço escola não seja apenas uma instituição para os alunos, mas faça sentido na vida deles. As educadoras também narram o compromisso dos alunos com elas, como, por exemplo, quando eles vão à escola somente para avisar que não irão, ou que só não desistiram pelos vínculos que criaram com as professoras. Nessas narrativas é possível consolidar que os vínculos afetivos são imprescindíveis aos alunos da EJA.

Para finalizar, foi possível perceber que a afetividade colabora para o processo de vínculo e aproximação com o conhecimento; o fazer pedagógico afetivo permeia as relações construídas e influência na permanência no ambiente escolar. Notamos isso na fala da educadora Maria:

Maria: [...] E em umas nossas conversas de círculo de cultura ele relatou a história dele que teve uma infância muito triste, por isso nunca tinha estudado. Era a primeira vez dele numa sala de aula e ele relatou que nunca tinha tido uma festa de aniversário. E no aniversário dele nós fizemos uma festa. Foi aquela alegria! Ele se emocionou. Coincidência ou não, depois dessa festa ele desmanchou, ele conhecia as vogais, conseguiu assinar o seu nome. E era uma das vergonhas que ele tinha, pois quando ele ia votar, tinha muita vergonha de colocar o dedo. Nós fizemos uma atividade em sala com título de eleitor impresso e ele conseguiu assinar o nome. Aquele momento ali foi muito emocionante pra todos que estavam na sala. E eu falo isso nos conteúdos conceituais também.

A educadora Maria buscou ter um olhar cuidadoso com os discentes e seus atos de afetividade influenciam no processo de transformação, isso se reflete na transformação social do educando. Pudemos ver que, não só professor e aluno estão envolvidos na construção da aprendizagem, como também todos os demais colegas de classe. Nesse viés, concluímos que a aprendizagem se torna significativa e transformadora para todos os sujeitos envolvidos.

## 8. CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa buscou mostrar a aprendizagem significativa por meio do olhar de professoras afetivamente aproximadoras, que buscam, em suas práticas pedagógicas, uma educação humanizada.

É notório que a atual conjuntura da educação pública se encontra em um campo de batalha entre a luta pela efetivação da educação como direito público e subjetivo, e a concepção da educação mercadológica e meritocrática. Não podemos negar a educação de jovens e adultos um espaço de acolhimento, amorosidade e troca de conhecimentos. Refletimos sobre o papel do educador na formação para vida dos sujeitos da EJA, levando em consideração todos os percalços negacionistas e questões de enfrentamento à educação bancária.

Busquei, no presente trabalho, dialogar com as práticas afetivas na EJA, suas possibilidades e percursos, trazendo a reflexão da importância do educador afetivo, assim como o seu compromisso social. Chamou minha atenção nesta pesquisa o compromisso das educadoras com a educação de jovens e adultos, em suas narrativas, percebe-se que o seu envolvimento com o fazer pedagógico está além da sala de aula. As possibilidades de transformação de vida dos sujeitos nos levam a refletir que nós, educadores, somos o que queremos ser. As experiências dos participantes revelam que as práticas afetivamente aproximadoras devem ser contínuas, e quando é assim, há um maior envolvimento e comprometimento dos educandos, não só com o professor, mas também com a escola e com a aprendizagem.

Nesta pesquisa, buscou-se construir dados que levassem a possibilidade de inferências capazes de contribuir com a compreensão da prática afetiva, pois o vínculo dos educandos com os conhecimentos não está só na alfabetização, mas em outros níveis de aprendizagem da EJA.

Nos procedimentos metodológicos, buscou-se, de modo cuidadoso, organizar em núcleos as narrativas das educadoras. A partir dessa organização, foi desenvolvido um diálogo com as experiências das professoras. Suas narrativas, de algum modo, me trouxeram um alívio pois, por meio da pesquisa, foi possível identificar a afetividade na construção dos conhecimentos. O fazer pedagógico se dispõe a pensar e atender as necessidades dos sujeitos que compõem a educação de jovens e adultos, levando em consideração a diversidade social, cultural e a especificidade desse público.

Foi possível perceber que, apesar dos esforços para a permanência de uma educação dialógica com viés emancipatório, existem problemáticas sociais e políticas que limitam o alargamento dessa perspectiva de educação. Por isso é importante, como já dito, o encorajamento de que a EJA continue sendo militante em suas práticas docentes.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, muitos desafios foram encontrados, mas também momentos de aprendizagem. O procedimento de análise de dados, em si, constituiu um significativo processo de aprendizado e avanço de conhecimento na área, indicando possibilidades para futuras pesquisas. O processo de escrita, coleta e análise de dados demandou muita cautela e cuidado, mas possibilitou obter dados relevantes em consonância com os objetivos da pesquisa, na qual também buscou-se responder o problema proposto.

A análise e a discussão buscaram abordar alguns pontos centrais destacados nos Núcleos Temáticos, e dialogar com os dados de contextualização com os referenciais teóricos que abarcam o assunto. A partir das narrativas buscou-se evidenciar a importância das práticas pedagógicas afetivamente aproximadoras e os impactos na vida dos sujeitos da EJA.

O primeiro núcleo buscou dialogar com a relação professor e aluno, os subnúcleos trataram das aproximações e das relações interpessoais da escola. O segundo núcleo buscou dialogar com o processo de aprendizagem e como este se relaciona com a afetividade. Vimos o quão importante é, na formação do sujeito, que o professor dialogue com afetividade, com princípios filosóficos pautados em uma educação emancipadora.

Por fim, devo dizer que foi extremamente relevante para a realização dessa pesquisa compreender a afetividade vinculada ao conhecimento, bem como destacar a importância do compromisso social do educador da EJA. Finalizo aqui, sem a pretensão de esgotar o assunto, mas com a expectativa de que essa investigação traga reflexões sobre a importância do professor afetivamente aproximador em suas práticas e os ganhos disso para a educação. Também quero destacar que é preciso insistir na EJA e em sua concepção freiriana, conscientizadora, libertadora, emancipadora e acolhedora frente aos avanços da concepção de uma educação mercadológica como simples preparação de mão de obra para o mercado.

## 9. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 94, p. 299-322, 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE: MEC mai. 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília: MEC. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm). Acesso em: 15 mai. 2022.
- CARVALHO, Marlene. **Primeiras Letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares**. São Paulo: Ática, 2010.
- CASEIRA, Veridiana Gomes; PEREIRA, Vilmar Alves. A educação de jovens e adultos enquanto expressão da educação popular. **EJA em Debate**, ano 5, n. 7, p. 1-17, 2016.
- DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2019.
- DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.
- DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação & Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 321-337, 2001.

DONADON, Daniela Gobbo. **Afetividade e subjetividade**: a construção de sentidos na educação de jovens e adultos. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática da educação popular. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho** – aprender e ensinar com sentido. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/3084>. Acesso em: 15 mai. 2022.

GADOTTI, Moacir. Informação, conhecimento e sociedade em rede: Que potencialidades? **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 23, p. 43-57, 2005.

GADOTTI, Moacir. Caminhos da educação popular. In: Ana Maria do Vale. **Educação popular na escola pública**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001. P. 7-9.

GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon. Mediação afetiva da leitura com adultos. **Linha Mestra**, n. 30, p. 433-442, 2016.

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

INICIATIVA MOVIMENTO PELA BASE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA.** Virtual Books, 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/pesquisa/pesquisa-saidas-politicas-eja>. Acesso em: 10 nov. 2022.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (org.). **Afetividade: as marcas de um professor inesquecível.** Campinas: Mercado de Letras, 2018.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (org.). **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos EJA.** São Paulo: Cortez Editora, 2014.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A afetividade no processo de constituição do leitor. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 1, p. 25-52, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Daniela Barros. **Memórias afetivas: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2017.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares.** São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOURA, Ana Paula de Abreu. **Formação de Alfabetizadores: uma experiência do Programa de Alfabetização da UFRJ para jovens e adultos de espaços populares.** In: SILVEIRA, Maria L. S. (Org.). **Educação popular e leituras de mundo.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2007, p. 27 – 34.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e pesquisa**, v. 30, p. 211-229, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, n. 12, p. 59-73, 1999.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 2012.

PAIVA, Jane. **Histórico da EJA no Brasil.** Descontinuidades e políticas públicas insuficientes. In: EJA: formação Técnica Integrada ao ensino Médio. TV Escola – Salto para o futuro, 2006, p. 24-35.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVEIRA, Maria Lídia Souza da (org.). **Educação popular e leituras do mundo: distintos registros de experimentos junto às classes populares.** Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-reitoria de Extensão, 2007.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos**: diretrizes curriculares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 251-268, 2016.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD Educação Temática Digital**, v. 15, n. 02, p. 250-263, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VALE, Ana Maria. **Educação popular na escola pública**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VASQUES, Cristiane Cordeiro; ANJOS, Maylta Brandão; SOUZA, Vera Lucia Gomes. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 16, p. 1-5, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Perguntas norteadoras das narrativas do grupo focal

Com reflexão do livro *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar* (2015) foi construído o questionário para embasar essa pesquisa intitulada *Afetividade na educação de jovens e adultos: a relação educador e educando na construção de vínculos com os conhecimentos*.

#### PERGUNTA 1

“Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria.”. (FREIRE, 2015b, p.23).

Quais são os primeiros passos que se construíram/constroem a aproximação com os sujeitos da EJA? Se tiver uma turma/grupo de alunos específicos, contem-me.

#### PERGUNTA 2

“Mas é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar.”. (FREIRE, 2015b, p.38).

Na sua concepção, qual é a importância da relação entre a amorosidade e o processo de ensino nas práticas pedagógicas?

#### PERGUNTA 3

“Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo e percebo o quanto temos ainda de caminhar para melhorar nossa democracia. É que, ao pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando necessariamente trabalhamos contra alguns mitos que nos deformam. Ao contestar

esses mitos enfrentamos também o poder dominante pois que eles são expressões desse poder, de sua ideologia.”. (FREIRE, 2015b, p.39).

Em que momento, como professor, percebeu que a afetividade influenciava diretamente ou indiretamente na construção dos conhecimentos dos alunos?

#### PERGUNTA 4

“É por isso que há medo sem coragem, que é o medo que nos avassala, que nos paralisa, mas não há coragem sem medo, que é o medo que, “falando” de nós como gente, vem sendo por nós limitado, submetido, controlado.”. (FREIRE, 2015b, p.39).

Há limitações de ser professora afetivamente aproximadora? Se sim, na sua concepção, quais são?

#### PERGUNTA 5

“É preciso não ter medo do carinho, não fechar-se à carência afetiva dos seres interditados de estar sendo. Só os mal-amados e as mal-amadas entendem a atividade docente como um que-fazer de insensíveis, de tal maneira cheios de racionalismo que se esvaziam de vida e de sentimentos.”. (FREIRE, 2015b, p.47).

No cotidiano, qual é a sua percepção sobre como a afetividade influencia na aprendizagem/assiduidade do aluno?

#### PERGUNTA 6

“A questão da sociabilidade, da imaginação, dos sentimentos, dos desejos, do medo, da coragem, do amor, do ódio, da pura raiva, da sexualidade, da cognoscitividade nos leva a necessidade de fazer uma “leitura” do corpo como se fosse um texto, nas inter-relações que compõem o seu todo.” (FREIRE, 2015b, p.48)

Já houve algum momento que, para além de professor, foi um (a) amigo(a) o qual os conhecimentos ultrapassaram as questões do currículo escolar?

#### PERGUNTA 7

“Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História, me saber sendo por ela refeito. E, porque fazendo História e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a “leitura” de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço.” (FREIRE, 2015b, p.49)

Conte-me sobre as aproximações que foram construídas com os discentes e possibilitaram uma transformação de vida/social (do aluno ou do professor)?

#### PERGUNTA 8

“Outro aspecto que me parece interessante sublinhar aqui é o que diz respeito à maneira espontânea com que nos move-mos no mundo, de que resulta um certo tipo de saber, de perceber, de ser sensibilizado pelo mundo, pelos objetos, pelas presenças, pela fala dos outros.” (p. 82)

Por que afetividade? No seu processo de escolarização, você teve influências docentes que te ajudaram ou te limitaram a seguir em frente?

## **APÊNDICE B – Transcrição das narrativas das educadoras**

Pesquisadora: “Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria.” (FREIRE, 2015b, p.23). Quais são os primeiros passos que se construiu/constrói a aproximação com os sujeitos da EJA? Se tiver uma turma/grupo de alunos específicos me conte.

Mariana: A primeira aproximação é de acolhimento, a primeira coisa que eu penso né, quando eu início com uma turma de adultos, de qualquer nível, mas principalmente de uma turma de adulto é o colhimento e a história de vida deles. Estou sempre aberta a ouvir a história de vidas deles, a expectativa deles em relação ao curso, as motivações para estarem ali. Como eles se imaginam por estarem ali, o retorno né! Uns dizem que estão aflitos, outros receosos, inseguros, com medo de não conseguir, dificuldades em relação com horário, tudo isso. Meu primeiro passo é saber como estão essas pessoas, o que elas esperam com esse retorno a escola e também, após isso a troca com isso sempre me apresento, não no currículo acadêmico “olha eu sou a professora, fiz isso ou aquilo”, mas quem eu sou como pessoa, como gente, eu sempre me apresento também com a minha trajetória de vida porque eu acho que isso aproxima, nos enxergarem, estou ali como professora, mas também como gente que teve uma história de vida como a deles. Posso dizer que o primeiro passo digamos assim, essa troca de história de pessoas, de seres humanos que somos. Esse daria como meu primeiro passo.

Ana: Eu fiz meu trabalho na pós sobre essa temática afetividade e trouxe relatos importantes do que a gente fazia em sala de aula e aquilo ali me motivou para outras produções depois. Meu mestrado foi com a EJA também e foi no Ensino de Ciências, mas veio carregado da questão da afetividade. Estou num processo de seleção de doutorado em memória social em questão que trago de novo a EJA. A gente tá numa produção importante e todas essas coisas o caminho é único, o caminho é o afeto, caminho é o vínculo, quando a professora Mariana fala dessa escuta inicial eu acho que é parte do processo e se você não fizer a escuta, você não constrói o vínculo, isso de você dizer quem é deixar que eles digam quem são. Uma coisa que eu vejo, que eu tenho percebido muito, estou encerrando a minha carreira com a EJA esse ano, e aí, isso tem tanta emoção falar disso. Paro agora em dezembro. E estou numa produção intensa porque eu vou, eu estou publicando muito livros com eles, portfólio pra eles. E estava trabalhando nisso ainda agora e hoje não vou trabalhar porque estou numa questão pessoal e estou desde 6

horas da manhã tentando fechar o trabalho deles. E aí o que eu vejo, que é importante que eu tenho conseguido com meus alunos, quando eles me identificam como trabalhadora como eles, da classe trabalhadora. Quando eles me percebem da mesma forma, com essa história de vida não só como a pessoa né? A mulher Ana, já vou fazer 53 anos, a gente partilha muito essas coisas, mas o meu viés como trabalhadora, como é que eu concilio o trabalho e essa paixão pela educação, então eu digo pra ele isso todos os dias, a gente conversa muito, nós temos umas máximas que só a luta vida a vida, que só se aprende a escrever escrevendo, que só se aprende a ler lendo e eu compartilho essa paixão por ler, por estudar e por fazer parte de um coletivo. Não sei se está dando para perceber que estou com a minha voz meio embargada também, mas são os aminhos que eu identifico hoje como construção dessa afetividade, que ela é um marcador como permanência do aluno.

Meu grupo é um grupo vulnerável, eu trabalho com EJA há de 17 anos, na classe de alfabetização, então é um grupo muito vulnerável, é aquele povo que chega “é porque a filha está trabalhando e não tem com quem deixar o neto e ele deixa a escola”. “É porque o patrão não permite que ele saia em tal horário e ele deixa a escola”. “Porque ele está tentando fazer uma obra na casa dele e é ele que faz (isso homens e mulheres tá!)”. as minhas mulheres elas fazem obra na casa e ela não pode ir à escola porque naquele dia ela estava tentando colocar o tijolo, colar o piso. Então as histórias deles, e tudo que acontece na vida é motivo para deixar a escola, tudo o que acontece! Porque eles viveram uma vida inteira sem a escola, sem o domínio básico da leitura e da escrita. Eles construíram casas, eles tiveram emprego, tiveram filhos, netos, pagaram impostos, comeram, festejaram, os aniversários, enfim... A vida como de todo mundo sem nunca contar com o conhecimento que a escola trouxe pra ele.

Quanto eles vão pra escola, primeiro que eles se sentem gratos por demais, eles nos agradecem a vida, porque é a realização de um desejo de uma vida inteira e tem assim, uma magia, o que eu vou encontrar lá? Porque eles passam a vida inteira desejando aquele espaço sem poder chegar nele, quando chegam, aquele espaço tem que ser diferente, aquele espaço tem que falar a linguagem dele, aquele espaço tem que falar ao coração dele, porque se não gente, além de não servir pra nada... Se eu fizer uma sala de aula conteudista, tradicional, mecânica, fria eu não vou acrescentar em nada ele vai ver assim: “caraca, eu passei desejando a vida inteira está aqui e era isso? Então não perdi nada, não presta pra nada isso.” Então a gente tem que marcar a diferença com eles todos os dias, aquele dia tem que ser muito bom, aquela noite tem que ser muito especial, sempre. Então o que que marca? O que fazer especial? É o afeto. É o jeito que você olha pra eles. É aquele dia que ele falta e você fala: “Caraca! Você me abandonou três dias. Você está pensando que eu não reparei, tem três dias que você nem me dar confiança.

Você nem veio aqui pra falar comigo”. E aí, ele leva um susto né! “Não professora, eu faltei tudo isso?” E eu falei: “Faltou! Quer que eu conte pra você?” Então, quando ele falta e você diz se: “tá tudo bem com você? Seu olho aí tá diferente. Você está desanimado hoje.” Então, quando você olha, você enxerga ele, você marca pelo afeto. E aí ele volta. É isso.

Essa construção, agora por conta dessa seleção, tenho me dedicado muito em questão da memória, tenho estudado mais em questão da memória. E quando eles trazem a história deles, eles estão ativando essa memória. Eles contam como era a vida. A maioria dos meus alunos gente, eles nem são do Rio de Janeiro, a origem deles... Eu tenho aluno do Pará, tenho aluno da Bahia, Espírito Santo. Só não tenho aluno do Sul, nunca tive aluno do Sul. Mas norte e Nordeste um monte. Então, quando eles trazem as histórias... “com que idade você veio pra cá? Mas o que você fazia antes?”

Semana passada aconteceu uma coisa muito incrível na sala, muito incrível. Um aluno trazendo as histórias e falando do Nordeste, do Piauí, aí ele trouxe uma carta pra eu ler pra ele. Aí ele falou assim: “Professora, eu tenho essa carta aqui.” Gente, a carta esticada, dobradinha, chegava está com o furinho da dobra. A carta tem 20 anos e ele levou a carta pra eu ler e que carta era aquela? Era de uma professora que ele teve quando ele tinha 9 anos de idade. Então, era um projeto feito projeto RONDON, essas políticas públicas de alfabetização. E aí um grupo de jovens, depois eu descobri que essa professora na época tinha uns 18 anos, eram do Rio de Janeiro, elas participaram de uma política pública que foram parar dentro do Piauí pra alfabetizar os meninos, e aí isso aconteceu em 1996. Eu fui só descobrir isso depois. E anos depois essa professora escreve uma carta pra esses alunos que ela participou da vida deles, e ela já estava com a vida estabelecida como professora e tal e resolve resgatar essa memória dela e ela escreve uma carta. Esse aluno não sabia ler, que é meu aluno hoje. E ele guarda aquilo com uma paixão incrível, como uma relíquia, como um tesouro. E eu não sei se naquela época ele ainda estava no Piauí ou se ele recebeu de parentes essa carta aqui no Rio, porque tinha a carta dobradinha e só uma parte do envelope, aquele envelope verde e amarelo do correio. Só tinha a parte que tinha o endereço dele. Aí quando eu li a carta, começa ela falando com eles, da saudade, perguntando como está a vida, o que eles têm feito, pede que ele dê notícia dos outros que ela não tinha o endereço, e ela assina tia Adriana, só tia Adriana.

Aí eu tô lendo a carta e ele tá falando do meu lado, falando, falando. Aí ele disse: “Professora, queria muito encontrar ela, dizer que eu tô casado, que eu tenho duas filhas, eu sei que ela é do Rio de Janeiro, queria muito encontrar ela. E a carta tá lá, Rio de Janeiro, 2002. Aí eu falei: “Cadê a outra parte do envelope, que tem o remetente? Que aí eu poderia tentar localizá-la.” “ele deve tá lá, eu tenho guardado.” Aquele envelope deve ter rasgado porque aquele papel é

muito fininho, e ele trouxe uma parte. E quando eu dobre a carta, tinha uns telefones anotados a caneta, eu achei que alguém tinha usado o papel pra escreve outra coisa. E ele disse: “esses telefones aqui, tem um telefone aqui que é dela.” Aí que prestei atenção e tava lá Adriana. Falando com ele fui colocando no whatsapp. Será que acho essa pessoa? Eu não contei pra ele, fui botando. Ele tá falando e a turma fazendo outras coisas, um trabalho de artes e todo mundo enlouquecido com aquelas coisas e eu botei lá: “Olá, sou Ana, estou procurando uma pessoa chamada tia Adriana que participou de um projeto a muito anos atrás no Piauí, na cidade de São Miguel da Baixa Grande. Aí ele tá falando e ela disse assim: “Sou eu!”. Gente, quando ela coloca, sou eu! Eu pensei assim, que coisa louca né, me identifiquei. Eu disse assim: “Estou aqui com aluno seu, que foi seu aluno e ele tem uma carta.” E ele não estava sabendo, ele do meu lado, falando as histórias. “Professora, o Prefeito que fez esse trabalho morreu num acidente.” E ele falava, falava, sem parar. Aí eu fotografei a carta. Ele tinha uma foto, acho que ela mandou pra eles nessa carta. Uma foto dela com eles, ele era um menino de 9 anos, e hoje ele tem 39 anos. Aí eu mandei a foto da carta, ela se emocionou. “Gente, sou eu nessa foto, sou com essa roupa vermelha.” Mandei uma foto dele e ele: “Professora, porque a senhora está me fotografando?” “Peraí garoto” Aí eu mandei a foto, enfim. A gente conversou ali e eu chorei horrores dentro da sala. Briguei com ele depois. “Garoto olha o que você fez”. A gente compartilho aquela história com a turma inteira e ficou todo mundo mobilizado com aquilo. Eu falei: “Olha só, você vai escreve uma carta de volta pra ela. Ela mandou um endereço, mora aqui pertinho.” Aí ela mandou o endereço, mandou tudo. Aí ele falou assim: “Professora me dar um endereço dela, vou na casa dela, vou levar a minha esposa pra ela conhecer, vou levar minha filha e tal”. E eu disse: “Você não vai levar nada, não vou te dar endereço nenhum, você vai escrever a carta”. “Mas professora, eu não sei escrever carta”. Falei: “Ela está esperando há 20 anos a resposta, tu vai escrever essa carta”. Aí quando foi semana passada, teve COC na quinta-feira, a gente passou 2 dias, ele escreve a carta, a carta está comigo, já fizemos o envelope, vou colocar no correio hoje. E aí, a gente tá respondendo a essa carta. Então assim, tudo isso pra falar de afetividade, tudo isso pra falar de pertencimento, tudo isso pra falar de memória, tudo isso pra falar de história de vida.

Então, eu tô toda errada com você porque eu sentei aqui agora e abrir o e-mail com seu termo de consentimento. E eu nem li sobre o que é seu trabalho ainda, qual é o tema, quais são as coisas. Aceitei a proposta sem conhecer nada porque te amo e pronto e sei do seu prazer de está ocupando esse espaço nesse projeto de pesquisa. Porque compartilhei com você da sua história, da sua família, do seu desejo de estar nesse espaço. Então, eu acho que você tem que trazer um pouco isso no seu trabalho. Que a afetividade ela tá vinculada a história de vida de cada um de

nós, as nossas memórias, e o nosso reconhecimento como classe trabalhadora e sobre tudo, como alguém que tem o direito de estar na escola. Eu repito isso para os meus alunos todos os dias, a educação é um direito! Certo? Então como alguém trabalhando esse ano, especialmente, filmes e livros pra marcar essa posição. A gente assistiu o filme chamado uma lição de vida, é uma história de um africano de 84 anos que vai para escola para aprender a ler, ele vai para aprender a ler porque ele recebe uma carta do governo e ele quer ler aquela carta ele mesmo e ele não sabe ler. Ele guarda aquilo como um tesouro, ele vai pra escola, uma escola de criança. Uma história linda! Filme lindo! Meus alunos amaram. E a gente trabalhou isso. Essa história das cartas vem por conta disso. Depois a gente leu, o livro LETRAS DE CARVÃO. Conhece Letra de Carvão? Eu tenho ele aqui vou te mostrar a capa. É lindo! E também fala de uma carta, fala de uma povoado, assim que eu terminar meu portfólio vou mandar pra você porque eu acho que pode te inspirar em algumas coisas pra você colocar no seu trabalho. É um livrinho que eu tô produzindo pra eles ganharem no final do ano. Presente deles. É o segundo da série. Fiz o primeiro foi vivenciando ciências no PEJA e agora esse vivenciando o espaço social é o último.

Outro livro que foi bem bacana foi, O LEÃO QUE NÃO SABIA ESCREVER, é uma história pra criança, todos esses vão falando de cartas, histórias e afetos, CARTAS DE SAVITA, deixa eu ver, JEREMIAS APRENDE A LER. Enfim, esses são livros que vão falar de afeto na aprendizagem, vão falar de pessoas com idade e que tentam se apropriar, que desejam se apropriar da leitura da escrita e o afeto vão sempre costurando essas histórias. Acho que falei demais, enfim...

Maria: Nossa, eu poderia me abster de qualquer opinião ou relato, mas penso que devo contribuir. A Ana falou sobre afetividade está vinculada a história de vida de cada um de nós, e quando você não recebe ao longo da sua vida ou você se torna uma pessoa que não vai repassar isso ou ao contrário, você se torna alguém que quer oferecer pros seus. E aí, isso que eu venho tentando ser uma professora que eu nunca tive, ser uma professora que eu gostaria de ter para meus alunos. E eu costumo sempre começar o processo com as rodas de conversa, nos primeiros dias de aula e as rodas se tornam uma prática semanal. A cada sexta-feira retornamos a essas rodas. E assim, como a professora Mariana falou, é importante que nós digamos pra eles quem somos, nossas trajetórias, nossos anseios que temos uma trajetória de lutas assim como as deles. Para que em algum momento essa história se entrelace e que eles vejam que é possível sim, conquistar algo, realizar os sonhos. Sempre que eu relato minhas histórias pra eles me coloco como protagonista e tenho o costume de perguntar pra eles quem são os protagonistas

da história deles. E o que me marca é que no início eles nunca são os protagonistas, mas hoje com essa prática círculo toda semana eles já se colocam como protagonista, já reconhecem a história de lutas deles e que eles são vencedores também. Como primeiro passo, como docente essa questão do vínculo, da afetividade eu coloco aí como resgate da história, resgate da autoestima e também como protagonismo na história de cada um. E é só isso!

Pesquisadora: “Mas é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar.” (FREIRE, 2015b, 38). Na sua concepção, nas práticas pedagógicas qual a importância da relação entre amorosidade e o processo de ensino?

Ana: Eu acho quando o aluno se sente respeitado por você, ele se envolve no próprio processo de ensino. Irei deixar uma palavra para você pesquisar a, que vai desenrolar é a questão da metacognição. É habilidade que a gente desenvolve que é de pensar a própria aprendizagem, e isso é muito especial para o aluno da EJA. E ele alcança isso muito por conta dessa relação amorosa, porque ele chega, e eu sempre vou falar sempre do aluno da EJA como minha referência do aluno da alfabetização. Veja assim, não conheço a Maria não sei que nível de escolaridade que ela atua, a professora Mariana já sei que ela atua com alunos da graduação, do ensino médio do PROEJA é uma outra classe de escolarização, um outro momento de vida. Meu viés é sempre o aluno da alfabetização e ele chega não acreditado nele, ele parte do princípio que a escola só está no campo do desejo. É aquele lugar que não é pra ele, ainda tem isso, ele passou a vida achando que aquilo não é espaço dele. Então quando ele chega, ele chega acreditando que a gente sabe todas as coisas e que ele não sabe nada, ele nunca sabe nada. E ele não consegue logo que começa a aprender a perceber que ele aprendeu alguma coisa, porque ele não acredita nele. Então, quando você estabelece essa relação de amorosidade, de olhar pra ele de enxergar ele. Quando você mostra que enxergou ele: “nossa você melhorou pra caramba. Você já sabe isso”. Quando você faz esse negócio com ele, ele se assusta, mas começa desenvolver isso que a gente chama de metacognição. Você começa a desenvolver com ele a capacidade dele observar o que ele sabia antes, o que ele sabe agora e o que ele ainda precisa saber. A metacognição é mais ou menos isso. Depois você pesquisa, e tem uns autores que eu posso te indicar. Isso ajuda nesse processo de aprendizagem nele. Ele vai se tornando mais autor nessa aprendizagem, o protagonista como Maria falou. Protagonista da própria história, protagonista da própria aprendizagem. E é a amorosidade que faz essa ponte, ele se ver

enxergado por você. Entendeu? Ele não é mais um na sala de aula. Você está sendo aula para um monte e ele está ali quietinho, se ele faltou tudo bem, se ele fez ou não fez trabalho tudo bem, porque você nem percebeu. Mas quando você olha pra ele, fala o nome dele, conhece uma coisa da história dele e você pergunta: “e a tua mãe melhorou? E o pé que estava machucado, como é que está?” Enfim. Quando ele se sente enxergado e isso é um ato amoroso, você ouvir e ver o outro que está na sua frente, ele entra nesse processo. Não sei se vocês discordam disso ou não.

Mariana: É bem isso! Isso só não acontece na alfabetização não! No ensino médio que eu atuo, eu atuo como PROEJA do ensino médio, e lá tem uma disciplina chamada projeto integrador. Desde 2015 que eu atuo, geralmente com segundo e terceiro período. São seis períodos de seis em seis meses e geralmente eu tô entre o segundo e o terceiro período. A gente escuta muito isso dos alunos que chegam lá no ensino médio. Como a disciplina é projeto integrador, a gente tem ali um elenco de habilidades que eles precisam desenvolver, a fala, a pesquisa eles acham que não vão conseguir: “isso não é pra mim. Eu não sei fazer, eu não sei falar, eu não sei me expressar”. Junta um pouco com que a Maria falou também anteriormente a questão do protagonismo, porque muito deles, apesar de está ali no ensino médio, eles têm uma concepção da escola que é aquela escola que eles iam sentar, ficar ouvindo o professor falar, falar, falar e eles só tinha que copiar e depois fazer prova. Então, quando você está numa disciplina dessa de projeto integrador, que a gente propõe pesquisa um tema que seja do interesse deles, em que eles tem que buscar diferentes áreas do conhecimento pra gente entender aquele problema que a gente levantou, eles e sentem assim: “eu não vou conseguir fazer isso. Eu não sou capaz de fazer isso.” E eu já tive vários relatos de experiências incríveis com alunos que falavam assim: “Professora, eu quando cheguei aqui, eu tinha vergonha de falar, achava que quando eu ia falar não era interessante, todas as outras pessoas são mais inteligentes do que eu.” E fazendo esse processo, que a gente tem um projeto integrador todo o semestre e o aluno fala: “Olha, agora sou representante de turma, eu consigo ser representante de turma. Consigo não só expressar o que eu penso, o que eu sinto, mas eu consigo fazer essa mediação da turma com os professores e tal.” Então, é muito interessante a gente perceber esse processo. Mas isso só acontece com essa questão da amorosidade que a gente tá falando aqui. A gente chega pra trabalhar com ele respeitando o ritmo de cada um, respeitando a história de cada uma incentivando, não uma competição entre eles, mas uma superação de cada um dos seus próprios limites. O projeto integrador que a gente tá fazendo atualmente no segundo período do IFRJ, a gente conversando muito, eles decidiram o seguinte: EJA no IFRJ: qual o nosso lugar? E eles começaram a discutir

sobre isso porque a gente conversando, eles disseram: “Professora, as vezes nos sentimos invisível aqui dentro do IFRJ, a gente ver alguns olhares quando estamos na fila da van.” A instituição tem uma van, não sei se vocês sabem, pra levar dali até a estação de trem. E ali tem aluno do ensino médio técnico e tem aluno da graduação. E muitas vezes a gente tem um olhar assim de estranhamento e também alguma forma de como somos tratados quando vamos buscar alguma informação em algum setor. Então a discussão veio por ai. Estamos pensando em nosso projeto de fazer um dia de ação da EJA no IFRJ, a gente quer fazer no pátio, trazer oficinas, rodas conversas, pra dar visibilidade aquilo que eles são e qual o lugar deles ali no IFRJ. Trazer um egresso do Instituto pra discutir, pra conversar com eles e não no auditório. Ali só está os alunos do PROEJA. No pátio! Pra que todo mundo perceba que eles estão ali, que aquele espaço é deles quanto de qual outro aluno que estão ali. A questão que a Ana falou, a EJA como um direito, eles estarem ali é um direito deles, não é uma boa vontade, não é um assistencialismo. E aquele lugar é tão legítimo pra ele quanto pra qualquer outro aluno pra qualquer nível do Instituto. E isso passa pela amorosidade. Muito mais que uma ação pedagógica, mas uma ação pedagógica movida pela questão do afeto, da amorosidade, do respeito a essas pessoas. A um lugar que essas pessoas tem ali. E é isso minha contribuição!!

Maria: Eu tô ficando no final assim, exatamente tudo o que eu tenho pra falar já falaram, mas também eu tenho que contribuir. Na alfabetização é bem assim, nós lidamos a cada dia com alunos que não tiveram contato com a escola, com a escrita. Eu já tive aluno que não sabiam mesmo o que eram as vogais. Então, assim... Além deles serem reconhecidos pelo número de inscrição, ele precisa ser reconhecido como aluno, como sujeito, como fator importante. Eu acredito, que vocês tem a concepção que essa modalidade, é uma modalidade diferente. Parte dos alunos da educação do ensino regular, ensino fundamental não pode ser iguais. Eu mantenho contato com eles sim, procuro saber como eles estão nas suas rodas semanais, aquele problema que ele relatou na semana anterior eu pergunto: “e aí? Conseguiu resolver?” Teve um que relatou que teve problema com a esposa aí eu pergunto: “Estão de bem agora?” Eu acho isso importante. Mantenho contato pelo whatsapp sim. Se falta mais de uma semana mando mensagem. Se não sobe notificação de mensagem recebida eu ligo e se não atende, teve caso de aluno que eu fui até a casa dele. Pedi autorização da escola, da SEMED e fui até a casa dos alunos. Eu acho que eles precisam disso, eles já perderam tanto, eles precisam ser reconhecidos nesse espaço como direito. Que nós estamos ali pra oferecer o que temos e melhor pra eles. E é isso!

Pesquisadora: “Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo e percebo o quanto temos ainda de caminhar para melhorar nossa democracia. É que, ao pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando necessariamente trabalhamos contra alguns mitos que nos deformam. Ao contestar esses mitos enfrentamos também o poder dominante pois que eles são expressões desse poder, de sua ideologia.” (FREIRE, 2015b, 39). Em que momento, como professor, percebeu que afetividade influenciava diretamente ou indiretamente na construção dos conhecimentos dos alunos?

Ana: Eu acho que a gente tá em construção. Eu achei a pergunta difícil, quando você perguntou assim: “Em que momento?” Eu não sei! Porque a gente tá em construção junto com ele, quando a gente se propõe está com o outro, a deixar se afetar pelo outro, isso vai acontecendo, e a gente nem se dar conta. Não sei em que momento, eu comecei há 17 anos e eu tô fazendo esse resgate agora porque encerro no final do ano e são 17 anos de EJA. Eu sei que sou uma pessoa muito diferente hoje, eu sei que sou uma professora totalmente diferente da professora de 17 anos atrás. E não foi assim, e depois fiquei assada, não! Eu fui virando, virando, virando. Eu fui alterando, me modificando, e uma coisa desse texto introdutório que você leu, fala da questão da neutralidade. Eu acho que a gente se dar conta, quando a gente consegue assumir, pra mim, não tem educação neutra, não é possível neutralidade, que você está sempre defendendo, problematizando as coisas. Que a sua defesa vai intervir na compreensão do outro, não no sentido que você irá trazer uma verdade que seu aluno vai engolir aquela verdade, que vai passar ser a verdade dele. Não! Tudo aquilo que você traz pro seu espaço de sala de aula, quando é um espaço plural, um espaço de escuta, um espaço de diálogo, de afeto você leva pra pensar as coisas que ele traz, eles levam pra pensar e a gente vai se modificando, a gente se modifica na relação com outro. Quando você identifica isso, assumi essa verdade essa realidade as coisas vão acontecendo, você vai criando mais vínculos e mais compromisso. Eu acho que o afeto traz pra gente a dimensão do compromisso como docente na vida dessas pessoas. A gente tem um compromisso com eles e eles com a gente. Você sabe que tem aluno meu que vai à escola pra dizer que não vai? É muito engraçado isso, eles chegam lá e falam isso: “Professora, eu vim aqui hoje pra te dizer...” Tem um que as vezes ele bebia, coitado, e ele ia lá: “Professora, eu não tenho condição de ficar na aula não, eu vim aqui te dizer isso se não você ia ficar preocupada comigo. Vou ter que ir embora porque hoje eu não tô puro não.” E aí, a gente ficava tonto só

dele falar, mas ele ia lá só pra dizer que mão ia ficar. E o que é isso? Isso é um compromisso gigante, porque as vezes eles dizem assim: “Professora, só não desistir por sua causa.” Sabe? Você ouvir isso mostra que esse compromisso é dos dois lados, é daqui pra cá, é de lá pra cá. Ele também se compromete com você, ele sabe que você tá comprometida com ele. Eu acho que esse é o *time* do negócio. Saber quando, em que momento que a gente percebeu não sei se alguém responde isso não. Eu não consigo!

Mariana: É! Também penso como você Ana. Eu acho que o momento exato a gente não sabe. Até porque quando você estava falando eu estava me lembrando de outra citação do próprio Freire. Que ele fala: “Ninguém nasce educador, ninguém se torna educador” e no final ele diz: “A gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Então eu acho que esse é o movimento que vai fazendo a gente nesse processo de se tornar professor, de se tornar educador. Eu sei que a nossa prática como professores e no caso da EJA ela é baseada nos nossos princípios filosóficos, no que a gente acredita pra educação e a nossa prática vai está recheada disso consciente ou inconscientemente. A forma como nós vamos agir na nossa prática pedagógica ela vai está recheada desses princípios de como nós vemos o mundo, de como vemos o outro, de como a gente entende o papel da escola, o papel da educação na formação de pessoa, formação de cidadão, a nossa prática pedagógica vai esta recheada disso. A gente vai vivenciando tudo isso, refletindo naquilo que vivemos na sala de aula. Por isso abro um parêntese aqui que eu acho bem legal esse espaço aqui, que é importante pra você como pesquisadora e é importante pra gente também como professora, educadora. A gente ter um espaço pra trocar, pensar, refletir e isso contribui pra nossa formação permanentemente como educadora. E faz a gente repensar. E tem isso desse compromisso que a Ana fala, como educadora. Eu sempre falo que o nosso papel é tudo que a gente faz é na perspectiva que o outro aprenda e como diz Paulo Freire se o outro não aprende como posso dizer que eu ensinei. Ninguém ensina se o outro não aprende. É que a gente não tá dizendo que a culpa pelo fracasso ou pelo êxito é total do professor. Mas temos um papel nisso, um papel importante nesse aprendizado. Esse compromisso que a gente faz, como que a gente se relaciona com o outro, como a Maria falou ele não é só um número, é uma pessoa, ele sendo visto dessa forma, toda a sua prática pedagógica, não perdendo de vista isso com certeza vai fazer a diferença nesse processo de aprendizagem. A gente não está ali só pra lançar conteúdo da nossa ementa, se a gente não lançar conteúdo que está na nossa ementa, vamos ser cobrados. Nosso maior objetivo é que esse aluno consiga aprender, esse conhecimento que estamos ali para administrar esteja relacionado como a própria vida dele. E que seja importante para enfrentamento inclusive, das

situações de vida que ele enfrenta todos os dias, no seu dia a dia. Que não seja apenas pra fazer uma variação escolar.

Ana: E nesse viés que você traz é um reconhecimento que a aprendizagem é muito além do campo. Essa vivência pra eles... Pra você ver, numa classe de alfabetização de idosos, de pessoas especiais, nem todo mundo eu consigo alfabetizar. Isso pra mim já foi drama por muitos anos, por muito tempo isso foi muito difícil de lidar porque eu não consigo verdadeiramente, e olha que eu tento de todas as maneiras, alfabetizar alguns sujeitos dessa classe. Mas eu não alfabetizo no sentido de que eu não consigo de fazer com que ele seja um leitor, um escritor fluente, mas a alfabetização que estamos ali é de uma leitura de mundo que não dar pra negar. Todos eles saem diferente do processo e aquela escola é direito de todos. Eu estou numa gestão hoje, na gestão da escola que começou esse ano muito ruim pra EJA, muito ruim. Eles acreditam assim, se o cara não aprende, ele tem que sair da escola. Eu nunca tive, olha que em 17 anos, eu nunca tive uma direção de escola tão ruim. Ela é ruim mesmo! Não tem outra palavra. Eu já tive direção de escola meio omissa em relação a EJA, e aí a gente até reclamava, mas era melhor porque a gente fazia e não precisava dela. Depois ela descobria que fazíamos um trabalho legal e virava amiga. Era meio omissa e tal, mas essa é ruim. Que essa não compreende aquele aluno como ser de direito para está ali, ela diz assim: “Se ele não aprende, passa! Ele tem direito a formatura.” E eu falei: “Não! Ele tem direito aprendizagem, ele tem direito a uma convivência”. E aí: “Tem aluno que não tem jeito.” Então eles acham que se não tem jeito, tem que ir embora. Só pra que alguns alunos especiais, e que tem contato com a inclusão sabe o que estou dizendo. Eu escuto muito as mães falam disso, quando as crianças são pequenas e falamos de inclusão, você tem a sala de atendimento especializado, a sala de recurso tem todas essas coisas. A criança recebe! Depois que ele se torna adolescente e adulto a sociedade fecha as portas pra esse sujeito. Ele não tem grupo Ele não tem espaço social. Ele não tem nada! Então, essas classes de Educação de Jovens e Adultos hoje elas são também espaço social desses indivíduos, desses sujeitos com questões diferenciadas, aprendendo a ler e a escrever ou não. E tem pessoas que estão defendendo que tem que ter um término, que tem que ter terminalidade. O que é a terminalidade? Se aquele é um único espaço de convivência dele. Por que eu tenho que dizer que tem que acabar? Então, eles forçam uma barra enorme pra gente aprovar e rapidinho ele passa por toda PEJA II que é o segundo segmento. Eu tenho uma galera que vai embora da escola agora. Porque eles fazem um trabalhinho... E aí tem um aluno que falou assim pra mim, ele tem síndrome de down e ele foi colocado lá no PEJA II ele ia na minha sala e fala assim: “Você não vai fazer nada pra me ajudar, lá eu tô só pintando, eu tô só pintando.” E é um cara,

ele não é um leitor, escritor fluente, mas ele tem uma lucidez, ele discute as coisas, ele conversa, com todas as limitações dele. Ele conversa muito. E quando dão pra ele só papel pra pintar, só pra cumprir o horário dele e ele poder ir embora no final do ano. Ele percebe aquilo. E isso que a Mariana falou sobre o direito de aprender, do direito de estar. As vezes ele não vai aprender aquele conteúdo formal, mas é lembrar que a escola é muito mais que conteúdo. A escola como espaço de convivência, como espaço de interação, de discussão, de ampliação para um olhar, a visão de mundo. E gente traz Freire com toda força. A visão de mundo é muito maior que o mundo acadêmico.

Maria: Quando a professora Mariana fez a citação de Freire, lembrei de outra citação: “Ninguém educa ninguém, o ser humano é educado entre si mediatizado pelo mundo”. E é assim mesmo que eu me sinto. Eu sou uma eterna aprendiz. Ainda não sou o que eu gostaria de ser, mas já não sou mais a mesma do início do processo. Eu iniciei, eu tenho uma caminhada recente, então pra mim, de repente é mais fácil nesse momento em que a afetividade transformou a minha caminhada. Eu iniciei em 2019, no ano pandêmico, então ficamos 2020 e 2021 no formato remoto. Na metade de 2020 que iniciamos esse processo como todos os alunos. E hoje em 2022 eu vejo a minha turma cheia até em dias de chuva. Dias assim, de sexta-feira, pra EJA, aqueles que trabalham sabem como é dia de sexta-feira as turmas ficam vazias. E eu comecei a me perguntar o porquê. Eu já não sou a professora do início e eu sei disso. Eu tenho uma caminhada longa, estou engatinhando ainda, mas eu comecei a pensar que muitos vão ali, como a professora Ana falou: “Professora, hoje eu não venho! Vim te avisar pra senhora não ficar preocupada”. Eles estabeleceram uma relação de vínculo de família, de convívio social mesmo. Então, está naquele espaço é muito além dos conteúdos para eles, é muito importante. E eu me sinto assim, nossa! Eu lido com os heróis da vida real todos os dias. E eu vou trabalhar assim, feliz. Se eu pudesse trabalharia só pra eles. Eu me sinto muito realizada.

Pesquisadora: “Outro aspecto que me parece interessante sublinhar aqui é o que diz respeito à maneira espontânea com que nos move-mos no mundo, de que resulta um certo tipo de saber, de perceber, de ser sensibilizado pelo mundo, pelos objetos, pelas presenças, pela fala dos outros.” (FREIRE, 2015b, p. 82). Por que afetividade? No seu processo de escolarização você teve influências docentes que te ajudaram ou limitaram a seguir em frente?

Mariana: Eu passando, rapidamente um filme na minha cabeça, eu lembro de quando fiz pedagogia na UERJ, eu vivi muito isso lá com as professoras, você já conhece a minha história,

eu já cheguei lá aos 30 anos, com 12 anos que eu já tinha terminado meu 2º grau, casada, com duas filhas e com muitas dificuldades de me manter na Universidade. É difícil entrar, mas é muito difícil se manter, permanecer e sair com isto. E tive professoras na faculdade, eu não me lembro efetivamente delas terem falado a palavra ou feito alguma aula falando sobre afetividade, mas como elas me trataram, me acolheram, me receberam era afetividade pura. Elas, digo as professoras, basicamente eram professoras, elas me ensinaram como ser uma professora e de que forma a afetividade entra no processo dessa relação professor e aluno, desse processo de ensino e aprendizagem e como ela é tão importante. Eu me lembro em especial de uma professora, que eu já estava no meu 4º período. Foi o meu período que eu já estava fortemente pensando em desistir, diante de tanta dificuldade, de não ter dinheiro de passagem, dificuldade de conciliar o horário das minhas filhas na escola, com a faculdade e tudo mais. E que eu pensei em desistir. E que ela tinha um projeto de pesquisa e ela sabendo disso, abriu um processo e ela disse assim: “Vou abrir um processo, um edital e eu queria que você participasse desse processo seletivo, seria muito bom se você participasse como bolsista. Teria uma bolsa pra te ajudar.” Eu falei pra ela: “Mas, e meu tempo, como vou ter tempo pra fazer isso. Não é só ganhar a bolsa”. Ela disse: “A gente arruma um horário pra você, mas você precisa se candidatar”. E assim, eu não tinha experiência nenhuma de pesquisa, começando e tal. Enfim, eu consegui. Ela não deu jeitinho não! Eu fiz o processo seletivo. Eu acho que eu acreditei porque ela acreditou em mim. Eu fiz o processo seletivo, passei e fui trabalhar com ela. Era uma carga horária que dava pra eu administrar mesmo quando eu estava na faculdade. Então, isso ficou muito marcado pra mim. Como que seria minha prática como educadora, como professora. Nessa ocasião, não tinha escolhido a EJA ainda, porque eu estava na metade da faculdade. Eu fui escolher a habilitação em EJA na faculdade de pedagogia, e eu escolhi depois, muito marcada por isso que eu vivi. De quanto isso foi importante pra mim. Ter essa acolhida, e quanto isso para os adultos que também necessitam dessa acolhida que tem essas dificuldades toda que eu tinha de articular os horários de estudo, de trabalho, com dinheiro, com atenção da família, atenção com os estudos. E quanto a minha postura como professora pode fazer toda diferença deles continuarem ou eles desistirem de estudar. Então, eu posso dizer se teve alguém foi essa professora. Dar vontade de chorar! Uma senhorinha assim, de uma generosidade, de um carinho, de uma preocupação com o outro e que fez toda diferença na minha vida. Porque eu podia ter desistido naquele momento. Então, acho que fica aqui também, meu registro da minha gratidão por ela.

Então, aprendi com ela isso, e carrego isso na minha prática como professora principalmente na Educação de Jovens e Adultos. É como eu me via ali na faculdade, uma aluna jovem, uma

aluna adulta no meio de jovens e que foi muito bem acolhida, também pelas minhas colegas e pelas minhas professoras. É isso.

Maria: Eu acho que eu citei isso na semana passada de você ser aquilo que você gostaria de ter tido. Na educação, no ensino fundamental, tanto 1 e quanto 2 eu não sentia esse afago das professoras. Eu sempre fui uma aluna introspectiva, eu muita vergonha de me colocar, de falar, me sentia diferente dos outros, embora fosse uma escola pública. Tem o fato que nós tivemos uma aula no sábado na pós no segundo tempo e era uma pergunta parecida com essa. Nós tínhamos que falar um pouco sobre o nosso tempo escolar. E eu me lembrei de um fato que todos os estudantes da turma tinham livros que eram de xerox, desculpa, ao contrário, todos tinham o livro original. Era aquela coleção, Eu Gosto de Matemática, Eu Gosto de Ciências, Eu Gosto de Estudo Sociais e eu era a única da sala que tinha o livro de xerox, que a minha mãe não tinha condições de me dar o livro original. E eu lembro que eu pintava todos aqueles livros, era uma forma de me fazer igual os outros, meu livro era colorido, era pintado por mim. E eu não lembro de nenhum professor de esse olhar, esse afago comigo por eu ter vergonha dos livros, de ter vergonha de me colocar e eu me sentia diferente. Já no ensino médio, eu já era mãe, tinha retornado, uma adolescente grávida, quando retornei pra escola e ali eu já encontrei por parte dos professores uma acolhida. Eles já tinham um olhar pra mim, já reconheciam todo o esforço que eu fazia pra estudar, por já ter filho. Eu já me sentir diferente dos outros também, então aqui já fez a diferença pra que eu pudesse permanecer e continuar, que eu visse a me formar. Acho que se tivesse o que acontecia antigamente na educação, no ensino básico, eu tinha desistido. Eu percebia que os professores naquele tempo davam muita atenção aqueles alunos que se destacavam, aqueles que tinham uma condição melhor. Aqueles que ficavam no cantinho não davam trabalho, não falavam quase nada, eles não tinham atenção. E hoje, entendo como isso pode fazer a diferença no ensino e aprendizado. O que aconteceu comigo no ensino médio fez a diferença na minha vida, tanto que tem uma professora do ensino médio que aquela que é improvável, a de Geografia. Ela tinha um tempo semanal na nossa turma, e até hoje a gente se comunica. Eu trabalho nas eleições, e cada 2 anos eu já fico ansiosa porque eu trabalho justamente no local que ela vota. Eu fico ansiosa pra reencontrá-la, a gente se fala até hoje pelas redes sociais. Inclusive eu compartilho minhas conquistas com ela. Ela ficou muito feliz de eu ter ingressado na pós. Ela acompanha meu trabalho, eu tenho um instagram pedagógico, ela celebra minhas conquistas e fica feliz de ter participado de alguma forma desse processo.

Ana: Comigo aconteceu ao contrário o que aconteceu com a Mariana. No mestrado eu fui convidada a me retirar porque meu projeto de pesquisa falava do aluno da EJA, falava de educação e o professor foi altamente indelicado, disse assim: “Se a sua pesquisa é na educação seu lugar não é aqui, você tem que procurar outro lugar. Aqui é Ensino de Ciências”. Foi o inverso, foi uma sensação horrível, chorei todas, voltei pra casa aos pedaços catando o meu caminho, e quase que eu não volto mesmo. Então, a falta de empatia faz uma diferença gigante, assim como a empatia, o cuidado aquele olha que olha de verdade do professor para o aluno. Ele muda a vida do aluno, a história. Eu tenho recente uma marca inversa de alguém que quase me pôs pra correr literalmente.

Afetar positivamente, eu acho que muitos. Se a gente escolheu esse caminho é que de alguma forma agente foi afetado positivamente. Se não a gente não iria querer ser professora, só o fato de estamos na linha da educação é porque muitos tem mexido com a gente, tem feito a gente se inspirar, tivemos muitas presenças inspiradoras. Mas algumas coisas ficam registradas na memória, e como isso foi recente eu trouxe esse relato do avesso. Mas tem muita gente boa na minha trajetória.

Pesquisadora: “Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História, me saber sendo por ela feito. E, porque fazendo História e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a “leitura” de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço.” (FREIRE, 2015b, p.49). Me conte sobre as aproximações que foram construídas com os discentes e possibilitaram uma transformação de vida/social? (do aluno ou do professor)

Ana: Vou te contar uma coisa dessa semana, pois tudo comigo é tudo muito latente. Meu aluno me fez uma pergunta sobre uma escolha profissional que ele tem que fazer. Ele é caminhoneiro, ele ama ser caminhoneiro, ama a estrada, ele grava vídeos na estrada. Por forças das circunstâncias ele estava agora num emprego mais formal, emprego em um único lugar com horário de entrada e saía essas coisas. E aí, veio uma proposta agora dele voltar para a estrada, ele ama isso. Ele veio se aconselhar comigo: “Professora, o que você acha o que eu devo fazer? Se eu voltar pra estrada eu vou ganhar, não sei quanto, eu na padaria (ele está como atendente de uma padaria) eu ganho tanto. E eu amo a estrada.” Pra você como é essa relação que eles fazem com a gente. Aí eu disse: “Olha filho, não tem como avaliar isso pra você, mas vou te dar a minha opinião. Você tem uma filha especial, a sua esposa segura a história sozinha”. Ele

tem duas filhas e uma é especial, acamada mesmo. Uma moça de 16 anos que não anda, não fala, a alimentação é por sonda. E as vezes ele me mostra vídeos e fotos fazendo esse cuidado. Aí eu falei: “Você vai deixar a sua esposa por esse emprego novo mesmo”. Ele vai ter que ficar muito tempo fora. É de viagem mesmo, ir pra Minas, ir pra outros Estados. Ele disse: “Professora, estou te pedindo isso porque eu não tenho minha mãe aqui por perto, então você é minha mãe.” Olha o tamanho disso, olha a responsabilidade. Ele falou assim: “Então o que você está falando eu vou levar pro meu coração, vou aceitar, porque você é como uma mãe”. Olha o tamanho dessa responsabilidade. Enfim, é isso. Eu tenho uma toalha de banho que foi bordada por uma aluna que eu tinha de uma cabeça muito branquinha. Ela era bem velhinha, ela gravou pra mim uma toalha “Mãe Ana”. Ela que é a velhinha da história, ela que tem que ser minha mãezinha... E aí ela gravou. Essa é a relação! E isso incomoda muita gente que não consegue entender essa dimensão. Eu já falei pra vocês o quanto dessa gestão é muito complicada e a P.O me acusou: “Você age com o se fosse a mãe deles! Que coisa horrível! Que coisa feia! Isso não pode!” Aí eu olhei pra ela e disse assim: “Mas isso te incomoda? Que a mim não incomoda. Eu defendo eles mesmo como mãe. Eu defendo! Se é como mãe, com professora, não me interessa, eu defendo! Porque eles não têm espaço aqui, eles não têm voz. Você não escuta, vocês não entendem o que eles estão fazendo aqui e se eu entendo vou defender sim.” E ela me acusou com o dedo, muito zangada: “Porque a postura de mãe isso não pode acontecer!” “Não sei se isso incomoda alguém porque a mim não incomoda.” E aí tem esse relato do meu aluno que queria ouvir minha opinião do que queria fazer da vida dele profissionalmente. E ele falou assim: “Não! Minha esposa trabalha muito, ela que cuida. Ela não pode trabalhar fora porque a menina é dependente mesmo. Então professora, eu vou aceitar o que você falou porque você é como minha mãe. Minha mãe não está aqui, então é você.” Imagina! Eu acho que tem disso que você perguntou, e são muitos. Em 17 anos são muitos. Muitas histórias.

Mariana: Eu me lembrei aqui, e como disse a Ana são tantas histórias e quando vem uma pergunta assim a mente da gente fica tentando pousar em algum e a minha pousou em um aluno do Instituto em 2016, 2017 alguma coisa assim. Eu o conheci na disciplina de projeto integrador e era um aluno assim super descolado. Sabe aqueles alunos que estão sempre de boa, mas ao mesmo tempo e não sabia o que estava fazendo ali. Não levava nem material, não levava mochila, sentava todo descompromissado na sala. Super gente boa, sempre alegre e respeitador, mas a gente começou, eu sempre buscando conversar com ele, e eu falando animada das ideias do projeto, do que a gente podia fazer da turma. Chegou um dia que ele falou: “Professora, queria falar com a senhora.” E eu: O que foi?”

“Eu queria entender, de onde vem esse seu prazer todo pelo conhecimento, pela educação. Que eu não tenho, eu não sinto isso. Eu fico olhando a senhora falar, e senhora faz, as leituras que traz pra compartilhar com a gente e eu fico, cara como ela com segue fazer isso tudo? De onde ela tira essa vontade toda? Porque eu não tenho essa vontade. Eu chego em casa, fico deitado no meu sofá. Venho pra cá converso com meus colegas de boa e eu não sinto isso que a senhora sente. Como a senhora faz?” Aí, eu achei muito interessante. Em nenhum momento nas minhas aulas eu fazia um discurso. “Olha você que não liga pra nada, você precisa fazer...” Não, eu simplesmente tentava mostrar pra ele a boniteza do conhecimento, a beleza do sonho com a minha própria vida. É o que aconteceu com esse menino que com o passar do tempo ele foi mudando. E ele chegava... Um dia ele chegou com caderninho, bem pequeno e ele disse assim: “Professora, tá vendo isso aqui? Tudo eu anoto aqui agora tá? Tudo eu anoto aqui. As coisas acontecem, eu ouço alguma coisa, eu agora estou anotando tudo aqui no meu caderninho.” Porque ele era assim, totalmente solto e o caderninho quando ele me mostrou fez toda a diferença na vida dele. Não importa o tamanho do caderno. A ideia de que ele agora estava vendo sentido e ele queria trazer sentido pra realidade dele, pra vida dele. Aquilo que ele estava sendo afetado tanto na escola... Tanto que ele disse: “Eu anoto tudo, em qualquer lugar. Se eu estou em algum lugar e alguma coisa me afetou eu vou e anoto. Se eu estou aqui na escola eu anoto. Eu anoto tudo!” Resultado, ele terminou o curso dele, eu tenho ele até no whatsapp. Ele conheceu uma menina. Uma menina com umas ideias muito legais. Eles se juntaram. Ele falou assim: “Professora, agora eu já tenho uma meta, eu quero fazer faculdade. Vou terminar esse curso, vou fazer minha faculdade. Eu quero conhecer. Eu acho legal isso, a gente aprender, a gente conhecer.” Ele está em Juiz Fora hoje, está fazendo faculdade, casou com essa menina. Foi o que veio a minha mente assim e tem outras histórias. Mas esse que trouxe essa coisa assim. Pra muitos professores no Conselho de Classe ele era classificado como aluno que não quer nada, o aluno que nem mochila traz, o aluno que não sabe o que quer, está ali por estar. Essa era a visão que as pessoas tinham dele no Conselho de Classe. Mas ele era muito mais que isso. Precisava só a gente chegar perto dele. Tentar se relacionar com ele não de uma forma condenatória, punitiva, classificatória, mas começar a se relacionar com ele, conversar com ele. Conviver com ele, mostrar outras possibilidades. Então é isso!

Maria: Eu gostaria de destacar, quando a Ana fala, na minha mente vai passando um filme. Eu fico pensando o que ela deve ter passado, nesses 17, 20 e poucos anos. Eu estou a pouco tempo e já passei por varias histórias, mas assim como a professora Mariana falou sempre tem uma que pousa na nossa mente. E nesse momento eu só consigo me lembrar de um aluno que iniciou

na Educação de Jovens e Adultos na pandemia, quando nós estávamos nas aulas remotas, pelo *meet*, que é um aplicativo que tem um certo grau de dificuldade, mas ele sempre estava nas aulas online. Diferentemente dos outros alunos que já tinham passado por mim, ele não sabia o que era a letra A. Quando nós voltamos para o presencial ele retornou para o presencial. E assim como no online, ele não faltava um dia. E em umas nossas conversas de círculo de cultura ele relatou a história dele que teve uma infância muito triste, por isso nunca tinha estudado. Era a primeira vez dele numa sala de aula e ele relatou que nunca tinha tido uma festa de aniversário. E no aniversário dele nós fizemos uma festa. Foi aquela alegria! Ele se emocionou. Coincidência ou não, depois dessa festa ele desmanchou, ele conhecia as vogais, conseguiu assinar o seu nome. E era uma das vergonhas que ele tinha, pois quando ele ia votar, tinha muita vergonha de colocar o dedo. Nós fizemos uma atividade em sala com título de eleitor impresso e ele conseguiu assinar o nome. Aquele momento ali foi muito emocionante pra todos que estavam na sala. E eu falo isso nos conteúdos conceituais também. Quando ele iniciou, era quietinho, quase não falava. Agora ele puxa o bonde da turma, ele fala. Nos dias que ele falta, que ele pega uns biscates, que ele é pintor e ele não vai já faz aquela falta na turma. Como se fosse um representante da turma. Quando começa um diálogo e o diálogo começa ir pro outro lado e todos falam ao mesmo tempo ele faz a chamada da turma. Então assim, é muito importante fazer parte da história dele, acompanhar a evolução de como eu falo pra eles: “Conviver com vocês, é conviver com os heróis da vida real.” Isso é muito fantástico! Não tem preço, não tem valor.

Mariana: Enquanto eu ouvia a Maria depois da fala da Ana, eu fiquei pensando aqui. A gente hoje tá vivendo um tempo, dessa coisa do projeto de vida. Que o povo colocou na BNCC, parece que descobriram a pólvora, fizeram uma grande descoberta e fizeram essa disciplina Projeto de Vida. E o que a gente tá falando aqui o seu projeto, a sua pesquisa, a questão da afetividade ela de fato fosse vivida e vivenciada por todos os professores, com essa mesma importância. Será que seria mesmo necessário uma disciplina de projeto de vida? E o objetivo dessa disciplina projeto de vida é mais um objetivo pra atender o mercado de trabalho de colocar as pessoas no mercado de trabalho que efetivamente isso que estamos compartilhando aqui. De muda a vida da pessoa não apenas da questão de colocação de mercado de trabalho, mas como sujeito, como pessoa, como desenvolvimento da pessoa humana, no exercício da cidadania, a importância do conhecimento. Então, me veio isso! Daí a importância de a gente divulgar isso, a sua pesquisa e tantos outros. Estamos indo na contramão do que esse povo imagina que seja a forma de melhorar a educação no país, tanto na Educação de Jovens e Adultos que é nosso foco aqui

como pra qualquer outro nível, modalidade. A gente não pode prescindir do que é humano e colocar tudo nessa conta do mercado.

Ana: É o processo de humanização que a educação tem que resgatar. Parece que quando falemos essa palavra é muito óbvio, mas não é. Precisa ser resgatado porque hoje a gente tem uma educação com a lógica do mercado, com meios de produção, principalmente com os maiores. Se isso formos pensar direitinho começa desde os pequenininhos, tem essa lógica muitas vezes pela própria família, pela própria instituição de ensino. Então, é preciso resgatar a humanização do processo. Isso é muito Freiriano também.

Pesquisadora: “A questão da sociabilidade, da imaginação, dos sentimentos, dos desejos, do medo, da coragem, do amor, do ódio, da pura raiva, da sexualidade, da cognoscitividade nos leva a necessidade de fazer uma “leitura” do corpo como se fosse um texto, nas inter relações que compõem o seu todo.” (FREIRE, 2015b, p.48). Já houve algum momento que para além de professor foi amigo(a) em que os conhecimentos ultrapassaram as questões do currículo escolar?

Ana: Não só por alunos. Poucos meses atrás encontrei uma mãe de uma aluna que foi minha, na alfabetização, ainda na turma de criança. E ela pediu meu telefone, e de vez em quando conversa comigo, manda mensagem. A Gente afeta verdadeiramente a vida das pessoas, e é afetado por elas a todo tempo. E essas relações ficam pra sempre. Aquela história que contei pra vocês do meu aluno da carta, finalmente a gente escreveu a carta. Colocamos no correio. Estamos esperando a resposta da professora. E a gente ver o quanto aqui foi importante pra ele. E ele ficou assim: “Ela mandou o endereço? Eu tenho que levar a minha filha lá pra ela conhecer, ela tem que conhecer a minha esposa.” Não foi comigo, foi de outra professora de quando ele era menino, lá no Piauí e como isso fica pra vida. Eu tenho lembranças de professores meus do primeiro segmento. Que marcam! A gente só não tem a sorte que temos hoje. As redes sociais que a gente localiza, manda mensagem. Uns anos atrás isso era muito difícil. Mas que o coração tá marcado isso sem dúvida.

Mariana: Eu tenho esse exemplo, do aluno que falei aqui, a gente continua mantendo contato no whatsapp, ele me mantém informada do que está fazendo e tem outros também. E de fato, facilitou muito as redes sociais pra termos esse contato. Mas quantos a gente já teve lá trás e acabou de que a gente não tem mais como ter esse contato. É muito interessante, todos nós, eu

vejo um professor que foi meu, aquele sentimento, aquela alegria, é pra todo mundo. É um reconhecimento, é um afeto, é um querer bem. Eu falo sempre isso, pra ser professor você precisa gostar de gente, você precisa gostar de pessoas. Você não vai trabalhar com papel, você não vai trabalhar com robô, você vai trabalhar com gente. Ser professor é lidar com pessoas, diferentemente que muita gente pregava por aí nas escolas, a gente não só trabalha com o lado racional da pessoa. “O aluno é só razão quando ele está sentado ali na sua sala de aula. Ele é um ser completo, razão e emoção. E como professor a gente precisa saber, lidar. E como o aluno, eu também sou razão e emoção.

Ana: Eu fui sacudida literalmente por um aluno. Ele me suspendeu e me sacudiu na rua. Um aluno que eu trabalhei no curso preparatório pra magistério alguns anos atrás na parte pedagógica. E ele era um cara de Educação Física e dizia que ficava reprovado nos concursos sempre nas partes pedagógicas e eu fiz lá a minha participação no curso e alguns anos depois a gente se encontrou na rua. O sujeito é enorme, ele é muito grande e ele literalmente me pegou no colo, me levantou do chão muito feliz porque agora ele é meu colega da rede pública. Porque ele aprendeu, porque ele conseguiu depois daquelas aulas. E ficou pra sempre! No mês passado a gente se encontrou numa reunião do PEJA, e afora ele está no PEJA também. Muito feliz! Toda vez que a gente se encontra ele me mostra pra todo mundo e diz assim: “Ela foi minha professora, foi por causa dela que vim parar na rede pública.” São coisas que a gente carrega pra vida.

Mariana: Lá no Instituto eu tenho colegas que trabalham hoje, que foram meus alunos no Ensino Médio ali e hoje são colegas de profissão. E passam corredor e sempre falam isso: “Minha professora!” E falo: “Menino, já somos colegas de trabalho e ainda me chama de minha professora.” Teve uma que inclusive que chegou e falou assim: “Professora, eu lembro que a senhora falava que eu precisava me expressar, ter liberdade pra me expressar e não precisava me esconder.” E hoje ela tem um canal no *youtube* e eu fui dar parabéns a ela. E ela falou: “Lembra que a senhora falava isso pra mim?” De fato, eu já tinha me esquecido. E hoje ela é farmacêutica e ela tem um canal explicando as pessoas a questão dos medicamentos e tal. E é o que a Ana falou a importância que a gente tem na vida. O nosso papel é tão importante quanto um médico. O médico em um procedimento equivocado matar uma pessoa. E como professora também, a gente pode matar os sonhos de uma pessoa numa fala equivocada, numa relação truncada. Isso é muito sério.

Pesquisadora: “É por isso que há medo sem coragem, que é o medo que nos avassala, que nos paralisa, mas não há coragem sem medo, que é o medo que, “falando” de nós como gente, vem sendo por nós limitado, submetido, controlado.” (FREIRE, 2015b, p.39). Há limitações de ser professora afetivamente aproximadora? Se sim, na sua concepção quais são ela?

Mariana: Eu acho que a gente está vivendo um momento bem sombrio na sociedade, nem digo só da escola. Em que muitas pessoas estão se fechando, se isolando mesmo, não só fisicamente, mas impedindo trocas, aproximações. Muitas pessoas estão se fechando em si mesma nas suas próprias verdades, convicções sem aberturas, sem se deixar aberto para troca do diálogo, pra troca de afetividade. Não sei se há limitações, mas eu sei que há dificuldades, agente vive um tempo difícil disso, é preciso está disponível, não tem como você forçar que alguém irá manter uma troca positiva porque a troca ela sempre acontece, mas não há como forçar a troca positiva. Eu vivi recentemente uma situação na ocasião na sala de aula que do nada um aluno, nem foi da EJA foi da graduação, eu falei uma coisa e ele entendeu de forma equivocada e foi extremamente agressivo comigo, por conta da coisa que ele entendeu e não o que eu realmente falei. Nessa hora quando você é agredida sem você não ter tido nenhuma intenção, você precisa ter muito equilíbrio para não responder da mesma forma. Não é em nome de você manter a sua autoridade em sala de aula você vai sucumbir a uma prática que não é a sua mesmo você sendo agredida injustamente. Há uma dificuldade nesse tempo principalmente de como você mantém a sua prática e respeito, de consideração, de diálogo frente a alguém que não quer isso, quer te agredir, te machucar. Não é impossível! Paulo Freire já dizia pra gente que somos condicionados por toda uma realidade, mas não somos determinados a isso. Não somos determinados a sucumbir, a ter que nos realizar a uma prática que não é a nossa, a despeito a que está ao nosso redor. É difícil! Não vou mentir pra você que é fácil, mas eu acho que se a gente entende que o nosso papel é resistência, se o nosso papel como educadora é a resistência disso tudo, a gente precisa encontrar meios e uma das formas que eu encontro é exatamente me colocar como gente numa situação dessa, umas das formas que eu sempre encontro é me colocar gente diante dessas situações. Não gente que vai reproduzir a forma que está sendo tratada, mas gente que sente tal qual como aquela pessoa que me agrediu sente. Encontramos isso em diferentes espaços: na graduação, no ensino médio, na pós graduação. Porque somos todos seres humanos e eu entendo que há limitações nesse sentido, há dificuldades, pois estamos vivendo e lutando com situações do dia a dia da sociedade que tem moldado, forjado subjetividades agressivas, pessoas muito fechadas em si mesmo. Sem espaço pra ouvir o diferente, pra conviver com o diferente.

Ana: Eu reconheço isso, também, acho que tem limitação, tem um preço, pagamos um preço por essa escolha por ter relações humanizadas, relações afetivas em sala de aula, tem um preço. Essa situação que a Mariana relata é muito comum daqueles alunos de quando eles chegam com histórias de violência, de descuido, de abandono. Eles desconfiam deles mesmo e desconfiam de qualquer pessoa que se aproxima, ele testa a gente! Ele desconfia se de fato a gente está sendo amoroso como ele, se aquela palavra é uma palavra confiável. Eles são muito resistentes e as vezes tem essas situações, eu já vivenciei coisas assim também. Deles serem muito duros e eles machucam e tal, é a hora que a gente dar uma balançada porque se a gente tivesse mais protegida, mais isolada, mais distanciada talvez a gente não passasse por aqui, talvez nem sentisse, você ia revidar ali com uma palavra fria também e ia ficar tudo certo. Essas coisas eu vejo muito por conta desses indivíduos que desconfiam de que a gente realmente está ali por eles, de coração aberto pra eles. E outra situação é que quando você cria esses espaços alguns alunos, as pessoas de maneira geral elas não conseguem ver qual é o seu limite e invade um pouco. Então assim, alguns cuidados a gente precisa ter porque eles ficam muito próximo. Virei até mãe! Eles ficam muito próximos. Acabam te cobrando determinadas coisas. Outro dia uma aluna me mandou uma mensagem pelo teor da mensagem eu fingir que eu não vi, não respondi. E na sala ela: “Poxa professora! Mande mensagem pra você e você não respondeu.” E eu disse assim: “Você prestou atenção na sua mensagem? Se eu respondesse a sua mensagem eu ia estragar o segredo de uma turma inteira.” A turma tinha feito, foi por ocasião dia do professor, eles fizeram uma festa surpresa pra mim. Era uma festa surpresa mesmo. Porque geralmente a gente percebe e meus alunos são muito engraçados, eles deixam umas pistas e dessa vez não teve pistas. E ela vai, ela está no grupo dos alunos, me manda uma mensagem no privado perguntando se ia ter festa. E aí eu entendi e então não respondi. E ela me cobra na frente de todos: “Você não responde as minhas mensagens.” Eu falei: “Meu amor, olha o que você fez. Se você tinha dúvidas, você tinha que conversar com quem te convidou. Eu não sabia sobre isso e se eu respondo você eu ia quebrar a surpresa de todo mundo. Isso não está certo.” E ela ficou meio assim... Porque eles começam a te cobrar coisas, atitudes, uma assistência a qualquer hora, a qualquer momento. Essa é só uma bobeira de sala de aula, mas tem outras questões. Então, é preciso termos muita clareza de até onde podemos ir e deixar claro isso pra ele com amorosidade. Precisamos conduzir isso. Tem um desgaste pra conduzir essas coisas, mas vale a pena.

Maria: Tem essas questões toda que as meninas colocaram, mas eu gostaria de acrescentar mais uma dificuldade na qual eu vivencio todos os dias que é dificuldade com a comunidade escolar, com os professores, a comunidade escolar mesmo! Eu já ouvir indiretas inclusive do pessoal que trabalha na cozinha da forma de como trato os meus alunos. É muito engraçado quando a Ana diz que a gente se torna um pouco mãe e eu só tenho dois alunos na sala que são mais novos que eu e todos eles me chamam de tia, de professora, com aquele respeito, de senhora. E aí, todas as sextas se organizam entre eles e eles chamam de “SEXTOU!” Eles levam um lanche diferente, cada um leva algo e eu sou bombardeada todas as vezes por crítica, por indiretas, por ter esse SEXTOU, por eles se organizarem e as vezes eu contribuo também. E teve um dia que aquilo me enfadou e eu chamei uns dos responsáveis por essa crítica na sala pra participar do lanche e eu fiz um discurso. Entre as palavras que eu falei, eu disse: “Gente, ganhar dinheiro é muito bom, todo mundo gosta não é mesmo? Ganhar dinheiro fazendo o que a gente gosta, o que a gente ama é melhor ainda. Isso aqui, esse lanche, é uma forma da gente partilhar na sexta-feira, depois de uma semana cansada, nós estarmos aqui na escola, uma hora dessa, essa turma está cheia...” Eu acho que deu uma balançada, mas assim, eu sou aquela professora que está todo mundo em grupo e eu estou sempre de lado. Esse é o preço que eu pago, mas eu resolvi que vou pagar esse preço porque o que mais importa pra mim é ver a satisfação dos meus alunos, é ver a turma cheia numa sexta-feira, eles realizarem o “SEXTOU”. Então assim, é o preço que eu vou pagar, é uma das dificuldades que eu encontro dentro da própria comunidade escolar, que são as críticas.

## ANEXOS

### ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

---

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COM OS CONHECIMENTOS. Que foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da FAMESC que tem como objetivo fazer a avaliação ética de qualquer projeto de pesquisa envolvendo seres humanos, desde que este esteja conforme padrões metodológicos e científicos reconhecidos, que seja realizado com a participação de pesquisadores, tecnólogos, analistas ou alunos da FAMESC, ou que tenham a FAMESC como campo de pesquisa.

Você foi selecionado (método de seleção) por meio de indicação e sua participação não é obrigatória.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição (detalhar, se pertinente).

Os objetivos deste estudo são: compreender como o professor da EJA percebe que a dimensão afetiva da sua prática pedagógica afeta o vínculo dos educandos com os conhecimentos.

Investigar como o professor percebe que as relações afetivas interferem na construção de vínculo de aproximação ou afastamento do aluno com o conhecimento;

Pesquisar o vínculo sócio histórico dos conhecimentos na/da educação do povo e o compromisso social das práticas docentes.

Refletir sobre como a prática pedagógica afetivamente aproximadora repercute na relação entre educador, educando e construção dos conhecimentos socio históricos.

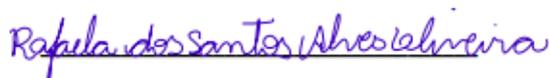
Sua participação nesta pesquisa consistirá em narrar suas experiências educativas-afetivas.

Os riscos relacionados com sua participação são lembrar e se sentir saudosa, você poderá ter sentimentos de tristeza ou chorar com lembranças significativas. E caso tenha alguma despesa e/ou sofra algum tipo de dano proveniente de sua participação na pesquisa você terá direito a ser ressarcido e/ou indenizado.

Os benefícios relacionados com a sua participação são colaborar com as práticas pedagógicas afetivas apoiadas da transformação social do jovem, adulto e idoso inserido na EJA.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação (informar, de acordo com o método utilizado na pesquisa, como o pesquisador protegerá e assegurará a privacidade e, caso haja possibilidade de identificação, fazer outro texto esclarecedor).

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.



Nome e assinatura do pesquisador

---

Sujeito da pesquisa

Endereço e telefone institucional do Pesquisador Principal e do CEP: Av. Prof. Isoldackson Cruz Brito 18745, Itaguaí, RJ, 23825-840, telefone (21) 972102561 e no e-mail: faelaalvs@gmail.com.

Comitê de Ética FAMESC Av. Governador Roberto Silveira, 910, Lia Márcia, Bom Jesus do Itabapoana-RJ Cep: 28.360-000 Tel.: (22)3831-5001

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar, além de, está recebendo uma via original deste documento assinada pelo Pesquisador Responsável e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas.

*Rafaela dos Santos Alves Oliveira*

Nome e assinatura do pesquisador

---

Sujeito da pesquisa

Obs.: Incluir outras informações se pertinentes: - destino e guarda de materiais, inclusive autorização e destino da gravação, foto e/ou filmagem; - estudo multicêntrico; - pesquisas relacionadas com ações terapêuticas ou diagnósticas, explicitando os métodos alternativos, os riscos e benefícios de não os utilizar. **IMPORTANTE:** O TCLE deve ser impresso em duas vias, sendo uma entregue para o sujeito da pesquisa e outra para o pesquisador responsável. O mesmo deverá também está com todas as páginas enumeradas e rubricadas pelo pesquisador responsável da pesquisa.

---

Av. Governador Roberto Silveira, 910, Lia Márcia, Bom Jesus do Itabapoana- RJ CNPJ: 09.025.861/0001-07  
Cep: 28.360-000 Tel.: (22)3831-5001 – [www.famesc.edu.br](http://www.famesc.edu.br)

2-2

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FAMESC - FACULDADE  
METROPOLITANA SÃO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COM OS CONHECIMENTOS

**Pesquisador:** RAFAELA DOS SANTOS ALVES OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 57448822.5.0000.5674

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.649.193

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas no campo "Apresentação do Projeto" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1109393.pdf" e "PROJETO.pdf".

Resumo:

Este trabalho aborda o tema da afetividade na Educação de Jovens e Adultos e tem como objetivo principal compreender como a atuação do professor da EJA afeta o vínculo dos educandos com os conhecimentos. O percurso metodológico se processará da seguinte forma: como instrumento de produção de dados utilizaremos o Grupo focal virtual, tendo como participantes 03 (três) professores que atuam na modalidade. Para analisar tais dados trabalharemos com Análise de núcleo de significação, assim os dados serão transcritos e agrupados propondo-se a identificar os diversos sentidos construídos pelos sujeitos no processo vivenciado. Para delinear uma compreensão da forma como a afetividade integra-se ao processo de saberes e constituição do sujeito como ser histórico social, inicialmente tomaremos como base Freire (1996), Leite (2014) e Donadon (2020). A partir de tal proposta, esperamos apontar a importância da pesquisa por colaborar com as práticas pedagógicas afetivas apoiadas da

**Endereço:** Av. Governador Roberto Silveira, 910

**Bairro:** Lja Márcia

**CEP:** 28.360-000

**UF:** RJ

**Município:** BOM JESUS DO ITABAPOANA

**Telefone:** 552238338400

**E-mail:** cep@famesc.edu.br

Continuação do Parecer: 5.649.193

transformação social do jovem, adulto e idoso inserido na EJA.

Hipótese:

A hipótese é que a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas afetam a construção de vínculos dos educandos com os conhecimentos.

Metodologia Proposta:

No mestrado, pretende-se identificar a repercussão da construção de sentidos e significados decorrentes do processo de inserção nas práticas

sociais dos conhecimentos, a partir das relações afetivas sujeito e educador. Para compreender como o afeto interfere o comportamento e de como

se percebe o mundo, a pergunta problema que a pesquisa busca responder como os professores da EJA percebem que a dimensão afetiva de suas

práticas pedagógicas afeta a construção de vínculos dos educandos com os conhecimentos? Como já dito anteriormente, para a validação dos objetivos que se busca alcançar o percurso metodológico se processa da seguinte forma: como instrumento

de produção de dados utilizaremos grupo focal virtual com 3 (três) professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Os critérios de

participação da pesquisa são necessárias para que se alcance os objetivos proposto e para isto, para chegar aos professores que atentam os critérios

por meio de indicação de professores e estudiosos da área em que conhece as vivências da EJA. Estes docentes em que serão convidados a

participarem da pesquisa, dentre os critérios é essencial que estes tenham boa vontade, disponibilidade e acesso à internet para que possam participar do

grupo focal. A perspectiva deste trabalho é investigar como os professores da EJA percebem que a dimensão afetiva de suas práticas

pedagógicas afeta a construção de vínculos dos educandos com os conhecimentos e para isto buscaremos docentes que possuem práticas afetivas

pautadas nas perspectivas freiriana, tendo o afeto como premissa na conexão com os saberes. Dito isto, para analisar tais dados trabalharemos com

Análise de núcleo de significação, para a compreensão do núcleo de significação esta pesquisa terá como base em Ozela e Aguiar (2006) bem como em Donadon (2020) em que a produção de dados será baseada na metodologia qualitativa, com a realização de entrevistas em que os

**Endereço:** Av. Governador Roberto Silveira, 910

**Bairro:** Lia Márcia

**CEP:** 28.360-000

**UF:** RJ

**Município:** BOM JESUS DO ITABAPOANA

**Telefone:** 552238338400

**E-mail:** cep@famesc.edu.br

Continuação do Parecer: 5.649.193

professores

serão incentivados, pelo pesquisador, a verbalizar sobre as ações educativas que desenvolvem na qual desenvolvem vínculos afetivos com os conhecimentos. Tais dados serão transcritos e agrupados em núcleos de significação, propondo-se a identificar os diversos sentidos construídos pelos sujeitos no processo vivenciado. Para delinear uma compreensão da forma como a afetividade integra-se ao processo de saberes e constituição

do sujeito como ser histórico social, pautando-se igualmente nas contribuições a pesquisa toma-se como base na revisão da literatura que são

primordiais para a compreensão da EJA na perspectiva em que a relação professor e aluno para a construção de vínculos com os conhecimentos.

Possíveis relações conceituais encontramos em Freire (1996), quando afirma que ensinar está para além da transmissão de algum saber.

Já para o entendimento do que é afetividade no contexto da EJA, podemos recorrer a Leite (2014), quando organiza um conjunto de

conhecimentos, sobre relatos de experiências, reflexões e organizações da afetividade, trazendo elementos importantes para pensar o tema. Como a

pesquisa também propõe abordar a relevância da afetividade na EJA, utilizaremos tese de Donadon (2020), que aborda esse conceito, bem

como sobre a afetividade como processo de vínculos com os conhecimentos. Ainda podemos contar também com a contribuição de Soares e Pedrosa

(2016) quando tratam do processo da formação de professores e os caminhos para educação, em seu discurso os autores abordam a

historicidade da formação do educador da Educação de Jovens e Adultos ressaltando as contribuições teórico-metodológicas para a constituição destes. Para

abordar a importância da formação docente, optamos por iniciar os estudos de sobre Freire (1996), Freire (2015), Freire e Faundez (1985).

Começaremos com os ensinamentos de Freire, que traz elementos que atuam como pistas para a reflexão das práticas educativas compromissadas

como uma educação dialógica e emancipadora.

**Objetivo da Pesquisa:**

As informações elencadas no campo "Apresentação do Projeto" foram retiradas do arquivo Informações

**Endereço:** Av. Governador Roberto Silveira, 910

**Bairro:** Lia Márcia

**CEP:** 28.360-000

**UF:** RJ

**Município:** BOM JESUS DO ITABAPOANA

**Telefone:** 552238338400

**E-mail:** cep@famesc.edu.br

Continuação do Parecer: 5.649.193

Básicas da Pesquisa "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1109393.pdf" e "PROJETO.pdf".

**Objetivo Primário:**

Compreender como o professor da EJA percebe que a dimensão afetiva da sua prática pedagógica afeta o vínculo dos educandos com os conhecimentos.

**Objetivo Secundário:**

Investigar como o professor percebe que as relações afetivas interferem na construção de vínculo de aproximação ou afastamento do aluno com o conhecimento; Pesquisar o vínculo sócio histórico dos conhecimentos na/da educação do povo e o compromisso social das práticas docentes. Refletir sobre como a prática pedagógica afetivamente aproximadora repercute na relação entre educador, educando e construção dos conhecimentos socio históricos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

As informações elencadas no campo "Apresentação do Projeto" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1109393.pdf", "PROJETO.pdf", "TCLE.pdf":

**Riscos:**

Durante o diálogo poderá se sentir triste, melancólico e ter lembranças que o faça chorar. Gostaríamos de esclarecer que durante o estudo você compartilhará apenas as informações que se sentir confortável em narrar. Além disso, não sofrerá constrangimento ou qualquer tipo de pressão em torno das questões debatidas nos encontros. Caso sinta qualquer desconforto, ao contar algo, pode interromper a fala ou ainda não mencionar o que lhe parecer íntimo ou desnecessário. De forma nenhuma a entrevista deve ser algo traumático para as participantes, assegurando-se em todos os níveis que a participação seja respeitosa e segura. O objetivo do estudo é que, contando as suas histórias e as interligando com o tema da pesquisa, os relatos contribuam para conhecermos elementos da constituição identitária do grupo investigado.

**Benefícios:**

A partir de tal proposta, pode-se apontar a importância da pesquisa por colaborar com as práticas

**Endereço:** Av. Governador Roberto Silveira, 910  
**Bairro:** Lila Márdia **CEP:** 28.360-000  
**UF:** RJ **Município:** BOM JESUS DO ITABAPOANA  
**Telefone:** 552238338400 **E-mail:** cep@famesc.edu.br

Continuação do Parecer: 5.649.193

pedagógicas afetivas apoiadas da transformação social do jovem, adulto e idoso inserido na EJA.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Estudo nacional e unicêntrico. Caráter acadêmico, realizado para a obtenção do título de mestre em Educação Agrícola. Financiamento próprio. Brasil. 03 participantes. Previsão de início e encerramento do estudo: coleta de dados - 2º semestre de 2022; e análise de dados - 1º semestre de 2023.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente número 5.526.461 emitido pelo CEP em 13/07/2022:

Sobre a Declaração/Autorização da Instituição Proponente da Pesquisa, assinada e carimbada pelo responsável, foi requerido pelo CEP:

Além do termo de compromisso disposto na Folha de Rosto, solicita-se o envio de termo, assinado e carimbado pelo responsável da Instituição de Ensino onde a pesquisadora está matriculada. Como sugestão, pedimos que utilize o modelo disponível na página do CEP (Termo de Anuência Institucional, pelo link: <https://www.famesc.edu.br/cep>).

SOLICITAÇÃO ATENDIDA.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS n. 001/2013, item XI.2.d.

**Endereço:** Av. Governador Roberto Silveira, 910

**Bairro:** Lia Márcia **CEP:** 28.360-000

**UF:** RJ **Município:** BOM JESUS DO ITABAPOANA

**Telefone:** 552238338400 **E-mail:** cep@famesc.edu.br

Continuação do Parecer: 5.649.193

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1109393.pdf	05/09/2022 14:34:08		Aceito
Outros	ANUENCIA.pdf	05/09/2022 14:32:30	RAFAELA DOS SANTOS ALVES OLIVEIRA	Aceito
Outros	Entrevista.pdf	11/08/2022 08:11:12	RAFAELA DOS SANTOS ALVES OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/06/2022 06:52:29	RAFAELA DOS SANTOS ALVES OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	26/04/2022 10:15:31	RAFAELA DOS SANTOS ALVES OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	PROPONENTE.pdf	26/04/2022 10:13:41	RAFAELA DOS SANTOS ALVES OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BOM JESUS DO ITABAPOANA, 16 de Setembro de 2022

Assinado por:  
Bianca Magnelli Mangiavacchi  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Governador Roberto Silveira, 910  
Bairro: Lia Márcia CEP: 28.360-000  
UF: RJ Município: BOM JESUS DO ITABAPOANA  
Telefone: 552238338400 E-mail: cep@famesc.edu.br