



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**UMA PONTE AFETIVA ENTRE PROFESSOR E ALUNOS DA EJA A PARTIR DA  
EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO**

Jeane de Sousa Ribeiro

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marta Lima de Souza

Rio de Janeiro  
Agosto de 2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Uma ponte afetiva entre professor e alunos da EJA a partir da experiência do estágio obrigatório**

Jeane de Sousa Ribeiro

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Lima de Souza

Rio de Janeiro  
Agosto de 2017

“Educar exige respeito aos saberes dos educandos e respeito é uma dimensão do afeto”. Paulo Freire

## **Agradecimentos**

Primeiramente agradeço aos céus que é onde eu deposito minha Fé e Esperança que é o que me faz chegar até aqui.

Agradeço, especialmente, ao meu esposo Antonio Fabiano Feijó Maia, meu companheiro, amigo e o maior incentivador da minha jornada acadêmica. É bom dividir a vida com você, te amo.

Agradeço aos meus pais que, embora não tenham tido a mesma oportunidade com seus estudos, depositaram em mim toda confiança e todos os seus esforços para que este momento chegasse.

Sinto-me honrada por ter o melhor irmão do mundo, meu primeiro amigo e para toda vida. Obrigada irmão, que me auxiliou e sempre esteve disposto a me ajudar, pois sabia da importância deste momento para toda a nossa família.

Agradeço a minha orientadora Marta Lima de Souza, pela dedicação, paciência que teve em receber meus inúmeros rascunhos, e sempre muito atenciosa e carinhosa os revisava.

Obrigada por me impulsionar cada vez mais e dividir comigo o conhecimento.

Agradeço a todos os membros da banca avaliadora. Por fim, agradeço às minhas amigas que a UFRJ me deu, e que estiveram comigo todos esses anos e fizeram com que os dias fossem mais leves e divertidos.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é trazer à reflexão a contribuição do ato afetivo no desenvolvimento da aprendizagem de alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, a partir de uma experiência vivenciada durante o período de estágio realizado em uma instituição escolar e ao observar a prática pedagógica da professora regente da turma de alfabetização. A motivação para este estudo surgiu nos encontros de discussão sobre o estágio na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Educação de Jovens e Adultos, que é uma disciplina obrigatória do currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O campo de estudo foi uma turma de alfabetização da EJA do turno noturno, durante quatro meses do ano de 2015, em uma escola municipal localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro. Este trabalho utiliza-se da pesquisa qualitativa (Ivenick & Canen, 2016), além de estudos, sobretudo, as teorias de Henri Wallon (1992, 2010), Vigotski (1992), Sérgio Leite (2006) e Paulo Freire (2005), bem como outros autores estudiosos do tema e os registros do caderno de campo. Com base nas observações do cotidiano escolar e no relato de experiência, principalmente das relações afetivas entre a professora e os alunos (as), busquei compreender a presença do fator afetividade na sala de aula e a sua influência nas questões que envolvem o ensino e a aprendizagem destes sujeitos. Os resultados apontam para a construção do afeto, de maneira positiva, no processo da aprendizagem e na permanência dos alunos na escola, contribuindo no processo da aprendizagem e permanência dos alunos na escola.

**Palavras-chave: afetividade, jovens e adultos, ensino e aprendizagem.**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A AFETIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 2 – BREVE TRAÇADO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 O traçado histórico do ensino do PEJA no Rio de Janeiro.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>19</b>
<b>3.1 A formação docente e Estágio Supervisionado de Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>19</b>
<b>3.2 A disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Educação de Jovens e Adultos (EDW25).....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO.....</b>	<b>24</b>
<b>4.1 Constituição da pesquisa.....</b>	<b>24</b>
<b>4.2 O exercício da observação como instrumento de estudo.....</b>	<b>25</b>
<b>4.3 A experiência do estágio.....</b>	<b>25</b>
<b>4.4 Perfil dos sujeitos envolvidos.....</b>	<b>27</b>
<b>4.5 A relação professor-aluno no processo de aprendizagem.....</b>	<b>29</b>
<b>4.6 A Afetividade e o processo de ensino-aprendizagem.....</b>	<b>30</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>32</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>33</b>

## INTRODUÇÃO

Ao trazer à discussão sobre o tema Educação de Jovens e Adultos - EJA, muitos estudos apontam para o contexto histórico de exclusão escolar desses sujeitos. Sujeitos esses que não tiveram a oportunidade de estudar ou foram obrigados a “escolher” entre o sustento familiar, por meio do trabalho no campo ou na cidade, ou a fome. Em meio à carência de escolas e às dificuldades para permanecer na escola, muitos foram literalmente excluídos de seu direito de estudar. Com o passar dos anos e imersos em outro contexto social, muitos jovens e adultos buscam retomar o direito à educação e assim retornam às escolas. Neste trabalho, trazemos observações à respeito da vivência e do acompanhamento de uma turma do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA, destinado aos Jovens e Adultos maiores de 15 anos, do município do Rio de Janeiro, no período que abrangem ao estágio obrigatório.

Para compreender o ensino do PEJA, foi necessário percorrer os caminhos da EJA inicialmente. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como objetivo a educação de pessoas com idade superior a 15 anos sendo jovens, adultos e idosos que não tiveram a chance de iniciar e/ou dar continuidade aos estudos na Educação Básica, tendo como base os indicadores propostos pela Lei 9394/96, LDB.

A motivação para este estudo teve início, na experiência vivenciada no período do estágio obrigatório, que compõe a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de EJA (EDWU25) do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Portanto, o objetivo geral era compreender, por meio desta vivência, como se constrói a relação professor-aluno, a partir do fator afetividade. Este trabalho parte de pesquisas e estudos teóricos pertinentes ao tema, buscando o diálogo entre a afetividade e o processo de aprendizagem. Uma questão que nos mobilizou foi: por que a presença da afetividade era tão forte nesta modalidade de ensino?

Então, para dar conta do objetivo deste estudo, trabalhamos com o referencial teórico de Henri Wallon (1992, 2010), Vigotski<sup>1</sup> (1992) Sérgio Leite (2006) e Paulo Freire (2005), dentre outros autores citados ao longo deste trabalho.

A relevância de se estudar a afetividade no contexto educacional de alunos da EJA se dá em função das diversas características que trazem estes sujeitos em diferentes tempos para

---

<sup>1</sup> Optamos por escrever o nome Vigotski em Português com o i em vez de y. Na referência, a escrita é a original.

a sala de aula. Temos a expectativa de que este estudo possa contribuir para a reflexão dos educadores sobre a importância do planejamento e desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, de modo a compreender o aluno da EJA e uma ação docente que promova a mediação entre o ensino e a aprendizagem, de forma afetuosa, prazerosa e agradável, a fim de romper com o histórico de rejeição e exclusão com que foram marcados por tanto tempo.

Para este estudo, utilizamos da pesquisa qualitativa que, segundo os autores Ivenicki e Canen (2016), possui dados predominantemente descritivos, ou seja, o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições e extratos de diversos tipos de documentos. Neste modelo de pesquisa não há presença de tabelas estatísticas ou dados numéricos. Em oposição à pesquisa quantitativa, oriunda da corrente Positivista, a qualitativa tem por preocupação aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Quanto ao procedimento, este estudo foi elaborado por meio de um levantamento bibliográfico nos estudos teóricos do tema. Para Fonseca (2002, p.32), é possível encontrar pesquisas científicas baseadas unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito. Cabe destacar que pelo avanço do prazo para a conclusão do curso de Pedagogia e também devido às questões burocráticas que demandam mais tempo, não foi possível retornar ao campo empírico para um aprofundamento do estudo, empreitada que gostaríamos de realizar futuramente.

Esta monografia organiza-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo, “Afetividade”, apresentamos e definimos o conceito de afetividade, tema principal do estudo. No segundo capítulo, “Traçado histórico do ensino da EJA”, enfatizando a origem do PEJA no Rio de Janeiro. No capítulo terceiro, “A formação docente na perspectiva da EJA”, discorremos sobre a formação docente, a importância da pesquisa, da Disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. No quarto e último capítulo, “desenvolvimento da pesquisa”, dialogamos sobre o percurso metodológico. Em seguida, trazemos o campo com base na observação seguido de registros em caderno de campo. Por fim, com as considerações finais apresentamos as contribuições que este estudo pode proporcionar ao campo da educação, em especial, à formação e à prática pedagógica de professores.



## CAPÍTULO 1

### A AFETIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO

Neste capítulo, vamos discorrer sobre o conceito de afetividade com base nos estudos de Henri Wallon (1992, 2010), Vygotski (1992), Paulo Freire (2005) e Sérgio Leite (2006). O tema afetividade nas práticas pedagógicas é uma questão que vem sendo cada vez mais discutida no meio acadêmico, mais e mais pesquisas e trabalhos são voltados para esta área da psicologia tão presente no dia a dia da educação de Jovens e Adultos.

Um dos ícones sobre a afetividade, Wallon (1992, 2010), criou uma teoria apresentando seu ponto de vista em relação à participação da afetividade no processo de desenvolvimento humano. Para ele, a afetividade deve estar unida ao foco de estudo e ao dia a dia da criança. Apesar de Wallon tratar da afetividade na perspectiva da infância, seus estudos podem contribuir para a reflexão desse conceito no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos.

Segundo Wallon, “[...] a afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (2007, *apud* ALMEIDA; MAHONEY, 2007, p. 17).

Wallon relata no decorrer de seu trabalho que divide o desenvolvimento humano em cinco estágios: a) impulsivo-emocional, em que há uma predominância afetiva no primeiro ano de vida; b) sensorio-motor e projetivo, que em geral, ocorre entre o segundo e o terceiro ano de vida e é caracterizado pelo desenvolvimento do simbolismo e da linguagem; c) personalismo, assim como o nome já diz, é o responsável pela formação da personalidade da criança com grande influência afetiva e tem duração de três anos, finalizando no sexto ano de idade; d) categorial, este estágio se inicia aos seis anos de idade, com grandes progressos no campo da inteligência e cognição; e) puberdade e adolescência, configuração da personalidade, além de um domínio afetivo.

A afetividade e a inteligência irão se alternar ao longo deste processo. O método de desenvolvimento está relacionado a capacidade biológica do sujeito quanto ao ambiente em que está inserido e que, de alguma forma, provoca grande influência e concomitantemente promove uma transformação. Sobre os estudos de Wallon, (Leite, 2006, p. 20) apresenta:

as emoções apresentam três propriedades pelas quais agem e alteram o mundo social: a) a contagiosidade – que é a capacidade de contaminar o outro; b) plasticidade – capacidade de refletir no corpo os seus sinais; c) a regressividade – capacidade de regredir as atividades do raciocínio.

Tudo isto porque o indivíduo tem recursos próprios, mas é o ambiente que vai favorecer e estimular suas ações para que suas potencialidades floresçam e se desenvolvam. No início da vida as emoções agem com a função garantir necessidades básicas, entretanto a partir do meio social acaba por tomar outras funções expressivas, conforme afirma o autor: “nesse processo, a emoção permite a passagem da vida orgânica para a vida psíquica”. Sobre a função do ato afetivo, ainda segundo Leite (2006):

por sua vez, a afetividade é situada como um conceito mais amplo, envolvendo vivências e formas de expressão humanas mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação dos sistemas simbólicos culturais pelo indivíduo, que vão possibilitar sua representação, mas tendo como origem as emoções (LEITE, 2006, p.21).

Neste sentido, temos uma definição formal que não permite chegar a um conceito final do termo afetividade, já que o ser humano é facilmente afetado pelo mundo externo e com isso ocorrem transformações constantes.

Vygotski reconhece que: “a afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, portanto como algo que impulsiona as ações”. De outro lado, temos a razão que, diferentemente do afeto, possibilita ao sujeito identificar desejos e com isso almejar o êxito em suas ações. Trazendo para uma linguagem mais clara, a afetividade funciona como a mola que impulsiona o sujeito em suas ações enquanto a razão encontra-se a seu serviço. (1989, apud La Taille et al, 1992 p. 65).

Quando um sujeito recebe um estímulo, a resposta pode ser empregada de forma positiva, mas também pode ser negativa gerando diversas consequências. Quando o professor trata com empatia seus alunos, eles reagem da mesma forma. É a relação de afetividade que se constrói no cotidiano do ambiente escolar.

Segundo Paulo Freire (2005), “mal se imagina o que se pode passar a representar, na vida de um aluno, um simples gesto do professor”. Assim, as interações que ocorrem no ambiente escolar são envolvidas pela afetividade e ela age como determinante nas relações que são estabelecidas entre aluno e professor. Para Brandão (2015):

a afetividade está intimamente relacionada à forma como se lida com as alegrias e as frustrações, com as dificuldades e obstáculos que a vida oferece. Promove a motivação para aprender e a vontade de ensinar. A falta dela pode desestimular totalmente a permanência do aluno na escola, bem como a realização de um ensino frio e sem qualidade. (BRANDÃO, 2015 p.14).

A influência do professor como um facilitador do processo de aprendizagem promove relações afetivamente positivas entre o professor e o aluno aproximando esse sujeito do conhecimento e trazendo significados a essa aprendizagem.

Para Leite (2006), através de uma visão histórica é possível compreender porque a dimensão afetiva foi por tantas vezes deixada de lado no que se refere à construção humana. Buscamos entender esta rejeição pelo ato afetivo a partir da compreensão da concepção dualista que teve sua origem no plano cartesiano a partir da separação e diferenciação entre corpo e alma. Com o surgimento do dualismo Razão x Emoção, a razão sempre esteve à frente da emoção como o elemento mais importante enquanto a emoção era o elemento que levava o sujeito ao erro. O autor, então, enfatiza: “a emoção, em vários momentos históricos foi considerada o elemento desagregador da racionalidade, responsável pelas reações inadequadas do ser humano”. (LEITE, 2006 p.16)

Se por um lado a razão era o fator predominante, estudos recentes no campo da Psicologia Educacional têm apresentado cada vez mais a grande importância da dimensão afetiva no contexto escolar, no que diz respeito à construção do ensino, conforme afirmam os autores:

durante séculos, o trabalho educacional foi dirigido, essencialmente, para os aspectos cognitivos dos objetos abordados, mediados, portanto, pela razão, ficando a afetividade, praticamente, marginalizada nesse processo. (LEITE & GAZOLLI, 2012 p.80).

Segundo as concepções de Vygostki, o sujeito deve ser compreendido, observando-o como um todo e não havendo o isolamento do afetivo com o cognitivo, e que pode ser corroborado na afirmação a seguir:

Enquanto objetos de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de “pensamentos que pensam a si próprios”, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daqueles que pensa. (VYGOTSKI, 1989, apud La Taille et AL, 1992 p.76-77).

Durante muito tempo, o trabalho educacional foi dirigido, essencialmente, para os aspectos cognitivos dos objetos abordados, mediados, portanto, pela razão, ficando a afetividade, praticamente, marginalizada nesse processo. Para Leite (2006, p.20), o desenvolvimento é um processo de construção onde sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva.

Desta forma, concebe-se que o sujeito deve ser visto em sua totalidade, não desagregando a inteligência do ato afetivo. Para FERREIRA & ACIOLY-RÉGNIER, “a afetividade pode ser compreendida de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro e que é uma dimensão fundamental na formação da pessoa completa”. (FERREIRA & ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p.27)

Podemos, então, compreender baseado nos autores LEITE & DONADON (2012, p 3.) que a relação, que entrelaça o professor e o ato afetivo, tem um papel de extrema importância no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos: “A afetividade se expressa através de variadas dimensões do trabalho pedagógico realizado em sala de aula e não apenas nas relações interpessoais” (LEITE & DONADON, 2012, P.3).

Quando o professor repensa sua prática para uma estruturação pedagógica, realiza o planejamento de suas atividades voltadas para a promoção do conhecimento de seus alunos, neste momento cria-se uma atmosfera favorável para que seus alunos tenham uma maior implicação com os objetos de estudos e com isso motivando-os para um envolvimento ativo e prazeroso na construção do conhecimento, a partir das relações afetivas que se promovem no dia a dia do ambiente escolar, conforme afirmam LEITE & DONADON (2012, p.4): “a qualidade dessas interações constitui o diferencial que poderá transformar a experiência de aprender em uma interação de sucesso ou fracasso”.

Os autores aqui apresentados expõem suas teses que norteiam este estudo. Este trabalho busca promover uma visão mais sensível para os docentes e futuros docentes quanto ao ato de ensinar na perspectiva da EJA a partir do fator afetivo e a importância dos estágios e de Práticas de Ensino na formação como campo prático para exercício do ato da observação e da reflexão referente às práticas pedagógicas. Este estudo filia-se a pesquisa qualitativa, pois há a predominância de descrições que remetem a aspectos da realidade vivenciada. Sendo uma característica marcante da pesquisa qualitativa.

## **CAPÍTULO 2**

### **BREVE TRAÇADO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

São nas primeiras décadas do século XX que as políticas públicas para a educação de pessoas adultas começam a serem desenhadas e ganham espaço na história da educação no Brasil.

Segundo Gadotti e Romão (2008), em 1920 e 1930 aconteceram inúmeras reformas estaduais com propostas pedagógicas de Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro – 1927-30, Anísio Teixeira na Bahia – 1924-29 e Francisco Campos em Minas Gerais- 1927-28. Nesse período, alguns movimentos civis e oficiais juntam-se na luta contra o analfabetismo no país, considerado um grave problema social. Cabe destacar que até 1934, as pessoas adultas estavam alijadas do processo educacional.

As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30 (PAIVA, 1973, p. 168 apud FRIEDRICH et al., 2010, p 7).

Do ponto de vista legal, é somente com a promulgação da Constituição Federal de 1934, que o ensino primário passa a ser obrigatório para todos, incluindo mulheres, indígenas e negros e, portanto, extensivo aos adultos sem escolaridade. Como afirmam os autores:

Com a criação do Plano Nacional de Educação instituído na Constituição de 1934, estabeleceu-se como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional. A oferta de ensino básico e gratuito estendeu-se a praticamente todos os setores sociais. (FRIEDRICH et al., 2010, p 7).

Na década de 1940, a EJA passou a integrar a política de educação, por força da Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, que constitui nacionalmente o ensino primário, incluindo também o ensino supletivo como obrigatório e gratuito para todos, na esperança de alfabetizar adultos e acabar com o analfabetismo visto como um mal no país: “Indicava que a organização dos cursos deveria ter por base a própria realidade dos alunos e que o trabalho

educativo deveria ser feito com o homem e não para o homem.” (GALVÃO; SOARES, 2006, p. 43).

Algumas campanhas de alfabetização de massa surgiram no fim da década de 1940. A Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). A CEAA foi criada em 1947 trazendo a ideia de criação de materiais didáticos para o público adulto, tendo coordenação do pedagogo Lourenço filho, que foi um dos pioneiros da Escola Nova, ele defendia que o caráter educativo da escola teria que oferecer oportunidades e condições para que os alunos organizassem a sua conduta para a saúde, família, trabalho e pátria. Loureço Filho dizia que:

O verdadeiro papel da escola primária é o de adaptar os futuros cidadãos, material e moralmente, às necessidades sociais presentes e, tanto quanto seja possível, às necessidades vindouras, desde que possam ser previstas com segurança. Essa integração da criança na sociedade resume toda a função da escola gratuita e obrigatória, e explica, por si só, a necessidade da educação como função pública. Por isso mesmo, o tirocínio escolar não pode ser mais a simples aquisição de fórmulas verbais e pequenas habilidades para serem demonstradas por ocasião dos exames. A escola deve preparar para a vida real, pela própria vida. (LOURENÇO FILHO, 1941, p.40).

Na década de 1950 foi estabelecida a CNER, que organizava as classes de alfabetização, com objetivo maior de levar a educação para as regiões rurais. Entendia-se que o acesso a educação poderia elevar o nível de escolarização da população. Havia a intenção de facilitar o acesso à cultura, melhorando as condições de vida da população e promovendo para cada pessoa os instrumentos indispensáveis que facilitassem o acesso à cultura. Falando sobre a CEAA, a nosso ver a crítica pode ser estendida também à CNER, Paiva (1990) assim se expressa:

A grande campanha de alfabetização de adolescentes e adultos lançada na segunda metade dos anos 40 com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário apresentou resultados semelhantes aos programas do mesmo tipo criados em muitos outros países do mundo. Depois de um período curto de grande êxito, em que atendeu a demanda reprimida, essa campanha entrou numa letargia tão mais profunda quanto maior foi sua absorção pela burocracia que ela mesma ajudou a criar. (PAIVA, 1990, p. 10).

Seguindo na estruturação da EJA, no ano de 1952, ocorreu o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que difundiu o lema “*ser brasileiro é ser alfabetizado*”, apresentando a importância da educação de adultos para a democracia e exaltando a alfabetização em nome

da prática da cidadania. Com 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, surge a ideia de se criar programas permanentes de educação voltados para o público adulto.

Em 1961, com o golpe militar, grande parte das atividades educacionais, em especial, àquelas vinculadas à Educação Popular, foi finalizada. Incluindo Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA) idealizado por Paulo Freire.

Em 1967, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que só iniciou suas atividades em 1969, funcionando com uma estrutura que não dependia do Ministério da Educação.

O MOBRAL implicava na alfabetização ativa de jovens e adultos, propondo ao jovem ou adulto a aquisição de técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-lo à sua comunidade, deixando-os em melhores condições de vida. Os propósitos previstos do programa não foram alcançados, o modelo foi bastante criticado como estrutura pedagógica, pois tinha como principal objetivo a somente ensinar a leitura e a escrita, não havendo integração com a formação pessoal. O ensino supletivo, voltado para jovens adultos, é regulamentado em 1971 através da Lei nº 5.692, conforme apresentam os autores:

como proposta de reposição de escolaridade, o suprimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e qualificação sinalizando para a profissionalização, foram contemplados com um capítulo específico na legislação oficial. Na sequência, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 699, publicado em 28 de julho de 1972 e o documento “Política para o Ensino Supletivo” que tiveram como relator Valnir Chagas, explicitaram as características desta Modalidade de Ensino. (FRIEDRICH et al., 2010, p.9).

Em seguimento, no dia 28 de julho de 1972, surge o Parecer do Conselho Federal de Educação com o nº. 699, que mencionam as características desta modalidade de ensino, como pode ser observado a seguir:

[...] o Ensino Supletivo visou se constituir em “uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais”, e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116 apud FRIEDRICH et al., 2010, p.10).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi extinto em 1985 e substituído pela Fundação Educar que seguia as mesmas características do antigo MOBRAL. A intenção do

governo militar com o MOBRAL era ter um controle do Programa de Alfabetização além de um controle político que vinha em oposição à educação com proposta libertadora do povo, antes idealizada por Paulo Freire.

Como podemos compreender ao longo deste estudo, o ensino direcionado à educação de adultos, no Brasil, ainda é muito recente, entretanto, vem ganhando cada vez mais espaço e discussão sobre novas políticas educacionais e novos caminhos a percorrer. Com a descentralização política da EJA, os municípios passam então, a serem os responsáveis públicos, dos programas de alfabetização.

## **2.1 – O traçado histórico do ensino do PEJA no Rio de Janeiro**

O PEJA teve origem em 1985 com o nome de Programa de Educação Juvenil (PEJ) que era uma das metas do Programa Especial de Educação (PEE) com a organização de Darcy Ribeiro educador e vice-governador nos períodos de 1982-1986. O PEJ tinha como objetivo o atendimento à população de 15 a 20 anos de idade que não chegou a concluir o ensino primário por abandono escolar ou por nunca ter passado pela escola. Sob a ótica de Paulo Freire, a proposta pedagógica tinha início na alfabetização, onde explorava a leitura e escrita, além da preocupação em atender às necessidades desses jovens, sempre na perspectiva do direito à cidadania. Desde a origem até os dias atuais, o PEJA passou por diversas fases até sua consolidação. Entre os períodos de 1985-1991 a existência do PEJA se firmava segundo o PEE, pela grande existência de analfabetos dos 15 aos 20 anos de idade que encontravam-se fora de qualquer expectativa de educação e do mercado de trabalho ficando sujeitos a marginalidade.

A organização do currículo do PEJA compreendia as áreas de: Linguagem, Matemática, Realidade Social e Cidadania, Saúde, Educação Física, Arte e Cultura. Todas essas áreas deveriam estar ligadas ao conceito de alfabetização. Com a ideia principal de trabalhar na construção da identidade do aluno, o PEJA pensava na junção interdisciplinar. Sobre a formação docente, FÁVERO & BRENNER (2005) diz:

a coordenação do PEJA propunha formação docente em dois momentos: um treinamento intensivo, realizado na implantação do Programa no CIEP, e o treinamento em serviço, realizado pelos polos localizados nos bairros, envolvendo professores num encontro mensal, para troca de experiências, e visitas da equipe de coordenação. Tais encontros eram coordenados pro



professores orientadores, responsáveis, na estrutura do PEJA, pela orientação do trabalho pedagógico. (FÁVERO & BRENER, 2005, p. 4).

Primeiramente o PEJA foi implantado em 20 CIEPs durante o horário noturno, dentro do município do Rio de Janeiro e com carga horária de quatro horas. Em 1987, após uma exigência de profissionais e alunos, o PEJA teve uma ampliação iniciando o atendimento a pessoas com o nível de escolarização adiantado e aqueles que iniciaram o processo de alfabetização no programa e tinham o desejo de dar continuidade aos estudos. Com isso passou a ser organizado em dois blocos de aprendizagem: sendo o primeiro para a alfabetização e o segundo trabalhando as séries iniciais do Ensino Fundamental.

A segunda fase que abrange os períodos de 1992 até 1996, começavam então os problemas com o programa. Devido a falta de investimento, a infraestrutura do programa estava sendo ameaçada. Os professores destinados aos conteúdos de Educação Artística e de Educação Física já não exerciam estas atividades, os professores das classes regulares diurnas passaram a desenvolver as atividades como forma de complementação de sua carga horária, sem qualquer preparo ou formação pelo Programa. A partir das alterações na área política em função de contingenciamentos de recursos no bojo das políticas neoliberais, houve uma reestruturação da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), na qual houve uma restrição de ações ao ensino fundamental com crianças. Com isso, o PEJA sofre mudanças drásticas, deixa de ser um Programa e passa a ser projeto da esfera de Programas Sociais.

Essa reestruturação não só enfraqueceu o PEJA, como a sua oferta também foi diminuída. Já não eram todos os CIEPs que ofertavam o Programa, deixando alunos e professores a mercê, até que, no governo de Moreira Franco, o PEJA perde suas forças.

A partir desta terceira fase (1996-2005), as coisas começam a melhorar na instância de ensino de Jovens e Adultos. Um convênio entre a SME/RJ e o MEC destinou recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE para a EJA. Acontece o I Encontro de Jovens e Adultos, reunindo diversos educadores para debater, refletir e propor ações para o ensino da EJA no Rio de Janeiro. Após um novo convênio para obter mais recursos do FNDE, amplia-se o PEJA I que engloba a 1ª a 4ª séries para atender até 3.200 alunos, além da criação do PEJA II que engloba a 5ª a 8ª séries. Além da ampliação do Programa, o convênio garantia a formação continuada dos profissionais para atuarem no campo da Educação de Jovens e Adultos e na aquisição de materiais didáticos. Com uma nova

estruturação regulamentada pelo Conselho Municipal de Educação, o atendimento foi estendido também para adultos e contribuiu para a uma definição da política nacional da EJA.

O segmento direcionado à Educação de Jovens e Adultos, foi ganhando força e espaço. Tem crescido os estudos voltados à EJA, através de encontros, grupos de discussões dentro das universidades, a inclusão da disciplina de prática de ensino atrelado ao estágio contribui para a formação docente e reflexão quanto à importância das classes da EJA para o desenvolvimento próprio de cada sujeito e para a busca do desenvolvimento de uma sociedade igualitária, democrática e de sujeitos críticos.

O PEJA vem se constituindo como um programa essencial de educação para jovens e adultos, buscando cada vez mais abrangência e qualidade na formação de seus educadores e consequentemente no ensino ofertado aos alunos, promovendo o resgate desses sujeitos à escolarização. Nos dias atuais, o número de escolas que oferecem o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) no município do Rio de Janeiro já alcança 139 escolas distribuídas da 1ª à 11ª CRE, assim, beneficiando cerca de 27 mil alunos. Conforme objetiva a Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME) o PEJA: “segue no aumento da escolaridade, educação permanente e inclusão no trabalho, aspectos fundamentais para o exercício pleno da cidadania”.

## CAPÍTULO 3

### A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

#### 3.1 A formação docente e Estágio Supervisionado de Educação de Jovens e Adultos

Do ponto de vista Walloniano, os sujeitos se encontram em contínuo processo de desenvolvimento, seja no contexto social, profissional e no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem. No processo de formação de um educador, aqui acenado no campo pedagógico, não é diferente.

Durante o período que abrange a licenciatura em Pedagogia, refiro-me à Faculdade de Educação – UFRJ, o estudante decorre por diversas etapas e experiências que proporcionam diversos momentos de conhecimentos, diálogos que provocam reflexões, complementam e “moldam” sua formação acadêmica preparando-o para a ação docente. Isso ocorre num primeiro momento no contexto teórico, a partir de estudos que expõem teorias e conceitos de grandes estudiosos dos campos das ciências que perpassam pela área da educação.

Dentre as ciências que trazem contribuições para o campo da educação, podemos apontar segundo Meksenas (2002, p.20) a filosofia, história, psicologia, antropologia e sociologia. Contudo, o próprio autor atenta para a pedagogia perante essas ciências: “Mesmo que os pedagogos aproveitem tais contribuições em suas práticas e reflexões, vários autores defendem a existência de especificidades do olhar da *pedagogia* sobre a educação”. (MEKSENAS, 2002, p. 21).

Assim como em outras licenciaturas, a Pedagogia também possui sua especificidade e isto está intimamente atrelado ao saber pedagógico e à formação docente. A linha característica da observação pedagógica busca interpretar o aluno, o professor e a relação ensino-aprendizagem de forma particular e baseada na observação dos sujeitos. O fazer ciência é indissociável da formação docente e do ensino. Para Meksenas (2002, p.139), a necessidade de pensarmos a formação do professor e do pedagogo como atividade que deve incorporar a prática da pesquisa, não se trata de transformar pedagogos e professores em pesquisadores (...) mas sim, de incorporar alguns dos princípios de pesquisa à formação desses profissionais.

Diante disso e para além das teorias e das pesquisas que juntas compõem a formação do pedagogo, podemos relacionar à prática como uma aguçada fonte de conhecimento. O

início do estágio curricular é onde pode-se sair da teoria e adentrar na prática, é o momento que os graduandos entram em contato com ambientes escolares e não escolares. Em alguns casos é de fato o primeiro contato do graduando com o seu campo de trabalho, com o campo da docência. É neste espaço de estágio que graduandos podem ter estimulados o desenvolvimento da sua prática docente além de promover a pesquisa e a aprendizagem.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – UFRJ, além das diversificadas áreas de atuação que oferece ao graduando e futuro educador, possui em sua metodologia fixada em dois eixos centrais onde prioriza a formação e atuação profissional através das atividades teóricas e práticas, conforme está escrito no Projeto Pedagógico de Curso – PPC:

a formação inicial do pedagogo/docente ocorrerá através do trabalho desenvolvido no âmbito das disciplinas teóricas e teórico-práticas, dos estágios e práticas de ensino, das atividades complementares, das atividades de pesquisa e de extensão, sempre em estreita relação com os espaços da atuação, a partir do seu estudo metucioso, da sua observação, da investigação e da prática reflexiva, visando o enfrentamento da difusa relação entre teoria e prática. Propõe-se que a prática educacional, escolar e não escolar, seja o ponto de partida e o de chegada, constituindo-se no principal mote do trabalho pedagógico realizado no curso, do qual emergirão teórica e praticamente as questões a serem problematizadas, os instrumentos para o seu estudo e elucidação e as ideias para aplicação à própria vida dos sujeitos envolvidos nesse processo, favorecendo, assim, a unidade teoria-prática. (Projeto Pedagógico de Curso, 2007, p 23.).

Tânia Maria de Moura (2007), diz que:

Os currículos dos cursos normais e das licenciaturas precisavam contemplar a formação específica desses profissionais de forma que eles tenham acesso a saberes gerais e específicos numa relação teoria-prática que contemplem o estudo (MOURA, 2007, p. 32).

Afirmando, dessa forma, que a relação entre teoria e prática é fundamental para o bom desempenho do professor e para a construção do conhecimento. Uma sólida formação de docentes na perspectiva da EJA é fundamental para que haja uma educação de qualidade, em que os princípios da prática sejam possibilitar aos alunos o pleno exercício de sua cidadania, na compreensão de seus direitos e deveres de maneira crítica, passível de reconhecer e interpretar o ambiente social que está inserido. Pois é, desta maneira, que o educador se encontrará apto para poder planejar e refletir sobre práticas pedagógicas direcionadas para a classe, buscando sempre trazer objetivos e conteúdos que sejam relevantes para os estudantes, neste caso, da EJA.

O planejamento das aulas deve ter como foco buscar a relação entre a realidade em que este aluno está inserido e as necessidades de aprendizado que os alunos apresentam. Para o aluno da EJA, a aprendizagem só tem sua finalidade impetrada quando o objeto de estudo traz um significado para o aluno. Para o aluno da EJA, é necessário que o objeto de conhecimento tenha alguma ligação com suas experiências sociais. Ao realizar o constante exercício de planejamento e reflexão, o professor promoverá constantemente uma realfabetização de sua prática pedagógica, além de adquirir o perfil do conhecimento de cada aluno, apresentando um olhar flexível e pedagógico com foco nas necessidades dos alunos.

Diante disto, o professor contribuirá significativamente para a assiduidade desses alunos na escola, apresentando a importância de se dar continuidade aos estudos, buscando garantir a permanência desses alunos em sala de aula, a fim de que se tornem cidadãos alfabetizados, críticos e inseridos na sociedade.

### **3.2 A disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Educação de Jovens e Adultos (EDW25)**

O currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ até 2004 contava em sua grade curricular com apenas três áreas habilitação docentes:

Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Séries Iniciais do 1º Grau); habilitação B: Magistério em Educação Infantil (Educação Pré-escolar); habilitação C: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Normal (2º Grau). (Projeto Pedagógico de Curso - UFRJ, 2015, p.4).

Após 2004, o currículo passou por algumas mudanças com a perspectiva de ampliação das áreas de atuação do pedagogo. Agora o currículo confere habilitação a cinco áreas:

O Estágio Curricular Supervisionado e a Prática correspondente ocorrem no mesmo período acadêmico, conforme discriminação a seguir:

5º período	EDWU 21	Prática de Ensino Magistério de Disciplinas Pedagógicas no Ensino Médio	100 horas de Estágio	60 horas de Prática
6º período	EDWU 24	Prática em Política e Administração Educacional	100 horas de Estágio	60 horas de Prática
7º período	EDWU 11	Prática de Ensino em Educação Infantil	100 horas de Estágio	60 horas de Prática
8º período	EDWU 01	Prática de Ensino Séries Iniciais do Ensino Fundamental	100 horas de Estágio	60 horas de Prática
9º período	EDWU 25	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos	100 horas de Estágio	60 horas de Prática

(Projeto Pedagógico de Curso - UFRJ, 2015, p.32).

Dialogando sobre o ensino da EJA, o PPC corrobora:

Apresentando-se como uma das modalidades previstas na LDB 9.394/1996, a Educação de Jovens e Adultos contempla os interesses de uma enorme parcela da população brasileira ainda em estado evidente de exclusão, ora por não terem tido acesso, em tempo ideal, ao ensino, ora por terem sido excluídos do processo educacional ao longo de suas vidas, tendo ficado com uma escolaridade empobrecida. (Projeto Pedagógico de Curso - UFRJ, 2015, p.10-11).

Para Edgar Morin (2011):

A universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, ideias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. Assim ela é conservadora, regeneradora, geradora. (MORIN, 2011, p. 81).

O Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da FE/UFRJ é obrigatório iniciando no 5º período e sendo finalizado no 9º período da graduação. Sendo 100 horas de Estágio Supervisionado na escola, sob a orientação do professor regente da escola, além do acompanhamento do professor da Prática de Ensino da Universidade para a avaliação final. A universidade tem papel fundamental para elaboração de novos conhecimentos e o campo é um lugar propício de reflexões, aperfeiçoamento e o planejamento de uma adequada prática pedagógica. Segundo o PPC (2015) da pedagogia, podemos compreender o objetivo primordial que constitui as disciplinas de práticas de ensino atrelado à formação docente:

O Curso de Pedagogia da FE/UFRJ parte da concepção de que o pedagogo da atualidade deve ser um profissional preparado para intervir nas diferentes situações apresentadas pela realidade educacional brasileira. Para isso, necessita de sólida formação teórica e preparo específico para a intervenção prática. (Projeto Pedagógico de Curso, 2015, p.10).

A docência estabelece conhecimentos e práticas em várias áreas. Esses conhecimentos constituem o professor. É um processo experimental que se ergue relacionado perspectivas fundamentais para o ensino. Já na formação inicial dos professores, os conhecimentos são organizados por etapas e de maneira disciplinar.

Para Nóvoa (1995, p. 25), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva. Essa formação exige um pensamento autônomo, que leva ao estabelecimento de uma identificação profissional. Esse pensamento independente só ocorre através das

mudanças na forma de reflexão da sua prática docente e a atuação do professor e dos alunos dentro dessa mesma prática.

## CAPÍTULO 4

### PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

#### 4.1 Constituição da pesquisa

Para a elaboração deste estudo, debruçei-me sobre as características da pesquisa Qualitativa (Ivenick & Canen, 2016), que é o norte deste trabalho pois, procura estudar o fator que impulsiona os alunos da classe da EJA para um bom desenvolvimento educacional, a partir da relação afetiva da turma para com a professora. Para este trabalho não foi possível aplicar questionários ou entrevistas, pois não tinha a autorização para o mesmo e nem o tempo necessário para pedir a autorização, devido às questões burocráticas existentes e necessárias para se realizar uma pesquisa dentro de uma escola do município do Rio de Janeiro.

Portanto, a inspiração para a elaboração deste trabalho surgiu a partir da inserção no meio escolar por meio de observações, registros que deram início a este estudo. Para, Ivenicki & Canen (2016), ao relacionar as características gerais da pesquisa qualitativa em oposição a pesquisa quantitativa; “é importante pesquisar intenções, motivações, representações sociais, preconceitos, ideologias e outros fatores que não são “mensuráveis” ou mesmo “observáveis” de forma direta e precisa. “Os estudos de cunho qualitativo não resultam em representações gráficas e numéricas”, pois, ainda, segundo os autores;

“a ênfase na interpretação, na compreensão das motivações, culturas, valores, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos, que dão significado à realidade estudada e não só aos fatos observáveis e passíveis de serem medidos estatisticamente”. (IVENICKI & CANEN, 2016, p.11).

A pesquisa qualitativa possui critérios da metodologia que a diferem da pesquisa quantitativa. Entretanto, exhibe outras formas de se apresentar os resultados obtidos na pesquisa para que se possa julgar o rigor do estudo. As técnicas de coleta de dados utilizadas aqui foram: a observação não estruturada, mas que resultou em um caderno de registros e a análise documental/bibliográfica formando uma triangulação. Para a leitura dos dados foi utilizada a Análise do Discurso, que possibilitou uma interpretação dos dados coletados. Segundo Macedo *et. al.*(2008);

A análise do discurso constitui-se na possibilidade de captar o sentido não explícito nos discursos obtidos na coleta de dados. Nesse sentido, os referidos autores argumentam que o olhar da análise do discurso focaliza o emaranhado de perspectivas ideológicas que circulam no campo, refletindo as relações sociais e culturais que lhes servem de contexto. Para tal,



defendem que a estruturação das palavras define os discursos e possibilita a compreensão dos significados, contradições e possibilidades existentes na realidade pesquisada. (Macedo, 2008, *caput*, IVENICKI & CANEN, 2016, p.32).

A partir disto, foi possível verificar os indícios, significados e abordagens que predominam na classe da EJA com a leitura dos trechos das falas dos alunos. Os trechos explicitavam a relação afetiva envolvida na relação professor-aluno favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.2 O exercício da observação como instrumento de estudo**

Para iniciar sobre a temática do olhar como instrumento de estudo, é necessário recorrer aos escritos da autora Weffort a partir do seu texto intitulado: Educando o olhar da observação. Este texto traz a discussão a respeito da educação do olhar que nos é repassada. De acordo com a autora, não fomos educados para olhar e nem para o ato da escuta: “nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira”. (WEFFORT, 1996, p.1)

A pedagogia do olhar é justamente o modo como direcionamos nossa observação, desprovido de qualquer regra, para a construção de um olhar sensível e pensante. É essa observação durante os estágios de práticas, que nos permite refletir sobre nosso aprendizado, sobre o nosso conhecimento e de que maneira estamos contribuindo para o desenvolvimento de nossos alunos.

#### **4.3 A experiência do estágio**

O estágio de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Educação de Jovens e Adultos proporcionou o primeiro contato com esta modalidade de ensino.

O estágio teve início no mês de abril permanecendo até a última semana de aula que antecedia as férias de julho de 2015. Inicialmente, o sentimento era de apreensão com a maneira que iria ser recepcionada pela escola, em contrapartida e para minha surpresa, fui muito bem recebida por todos. A diretora foi muito solícita e teve a preocupação de apresentar todo o ambiente escolar e a turma, que foi meu campo de observação e coparticipação de estágio. A diretoria da Unidade Escolar demonstrava grande satisfação em receber estagiários em sua escola. Ao chegar à turma, fui recebida com simpatia pela professora e pelos alunos,

apesar de perceber um pouco de estranheza e timidez por parte dos alunos, que me olhavam, sorriam, mas não solicitavam nenhuma mediação ou ajuda quanto à atividade que estavam desempenhando. Mas, a todo o momento, solicitavam a ajuda da professora para a resolução de questões referente à atividade.

Era uma turma heterogênea composta por 17 alunos, em sua maioria do sexo feminino e adulto. Na turma tinha apenas um jovem com 19 anos e também uma senhora com 76 anos de idade, o restante da turma encontrava-se na faixa etária entre 30 e 50 anos. As aulas se davam sempre no período noturno, com início às 18 horas e término às 22 horas, mas, de fato, o início da aula acontecia às 19 horas. O período entre as 18h horas até às 18h30min era reservado para o jantar dos alunos e o restante das horas era compreendido para a chegada dos alunos, pois muitos vinham diretamente do local de trabalho. Aos alunos, era oferecida uma refeição acompanhada de uma fruta, todos os dias. Os professores e estagiários também partilhavam da refeição; os primeiros jantavam na sala dos professores, enquanto os segundos faziam as refeições juntos com os estudantes. Este acompanhamento da refeição foi de grande importância na experiência do estágio, pois, foi o período e o local onde era possível observar o aluno nas suas manifestações interpessoais com os demais alunos da escola em um ambiente que por muitos passa despercebido.

Na sala de aula, a professora recebia os alunos com um sorriso e educadamente e com um “Boa noite!” “Como estão?” Este gesto demonstrava uma preocupação e um cuidado com seus alunos, que extrapolava a relação de professor, detentor do saber, e de aluno, como mero receptor de informações. Os alunos também demonstravam bastante carinho e preocupação com a professora e faziam perguntas sobre a família. Percebi, então, que além de alunos e professora, ou de sujeitos e do processo de ensino e aprendizagem, mantinham também uma relação amistosa que ultrapassava os muros da escola.

Por diversas vezes, presenciei momentos em que a professora era recebida com algum tipo de presente. Um gesto afetuoso que caracterizava o prazer que o aluno tinha de estar naquele espaço. A professora fazendo o uso da tecnologia e agregando-a à sua prática de ensino, criou um grupo da turma num aplicativo de troca de mensagens de texto instantâneas (WhatsApp).

Por meio de troca de mensagens, a turma estava sempre em contato com a professora. E, a partir destes fatos, fui moldando minha observação para estes atos, para compreender como a professora regente estava tão satisfeita e disposta todos os dias para o exercício de sua

atividade, sempre tão próxima dos alunos, acompanhando seu desenvolvimento dentro da sala de aula e mantendo um relacionamento, que excedia os limites físicos da escola. Todo esse relacionamento de afeto refletia no processo de aprendizagem dos alunos. Como é possível observar em um trecho da fala de um aluno (a):

*“Ela (a professora) gosta da gente. Sabe, menina (estagiária) eu me sinto feliz aqui. Nem parece que estou estudando. Mas eu aprendo.”* Maria.

Neste trabalho não irei citar o nome dos alunos, da professora e da escola, pois não obtive tempo hábil para solicitar autorização junto aos órgãos responsáveis, tendo em vista a data para liberação das autorizações que excediam o tempo para a realização do trabalho, além das questões éticas.

#### **4.4. Perfil dos Sujeitos envolvidos**

Nesta seção, apresentamos um breve perfil dos sujeitos da pesquisa: a professora e os alunos.

A professora tem formação em Letras – Língua Portuguesa e Literatura, com pós-graduação em Literatura Africana. Inicialmente, lecionando no turno da tarde com alunos do Ensino Fundamental e no turno da noite com a alfabetização de jovens e adultos, ambos níveis pertencentes à rede municipal e localizados no mesmo prédio. A professora foi lecionar na EJA após um convite da Diretora da escola para contribuir com esta modalidade de ensino. De imediato a professora aceitou o convite e demonstrava plena satisfação no exercício da sua função com Jovens e Adultos.

Apesar de satisfeita, a professora sabia que aquele era um novo desafio na sua profissão e formação como docente, pois não tivera experiência com esta modalidade de ensino. Com o trecho a seguir é possível afirmar esta convicção da professora com sua prática.

*“É muito bom trabalhar com eles, após um dia de trabalho ainda têm essa disposição para vir a escola para aprender. Isso é muito motivador pra mim e me faz repensar a minha prática a cada dia. São super-responsáveis com suas atividades dentro e fora da escola”.* (Professora).

O perfil dos alunos da EJA é caracterizado por um passado árduo de lutas pela sobrevivência, e marcado pelo “fracasso educacional” onde lhe foi negado o direito à educação. A maioria dos alunos desta turma é oriunda da região nordeste do país, e a

necessidade de ajudar aos pais com o trabalho no campo foi distanciando-lhes, na infância, do ambiente escolar. Em alguns casos, a escola era de difícil acesso ou nem existia. Aqueles que chegaram a frequentar a escola trazem consigo marcas negativas da experiência escolar, pois, segundo Leite:

É visível a discrepância existente entre a forma como a escola se organizava e o trabalho pedagógico desenvolvido, produzindo impactos afetivos negativos que acabaram gerando nos alunos um sentimento de incapacidade e baixa autoestima. (LEITE, 2012 p. 84).

A baixa autoestima é um ponto bem presente na vida desses sujeitos no meio escolar. A professora tinha uma preocupação muito grande em planejar suas aulas e atividades de forma que não afetassem negativamente o aluno ou trouxessem lembranças de um passado ruim. Entretanto, a professora buscava sempre romper com alguns estigmas trazendo para a sala de aula atividades que sugerissem um novo olhar sobre o passado.

Uma das atividades apresentada e proposta pela professora tinha como título “Minha infância”, a justificativa para esta atividade se deu pela dificuldade que esses alunos, principalmente os adultos, têm de descrever e relembrar sua vida durante a infância. Segundo o relato de alguns alunos, a infância não existiu; não tinha momento de alegria e brincadeiras, a vida durante a infância era cruel e o trabalho era movido pela necessidade que se tinha de trabalhar para sobreviver.

O trecho a seguir descrito por uma aluna relata como era a infância: *“A gente tinha que comer. Não tinha tempo para brincadeiras. E quando acabava o trabalho era hora de dormir. Nem sei o que era brincar professora!”*. O que este relato acima descreve é o retrato da infância de muitos alunos da EJA, um passado marcado pelo sofrimento, e por isso tocar neste assunto causa tanta estranheza e dificuldade no desenvolvimento da atividade. Entretanto, a mediação da professora foi de grande importância, pois ela indagou os alunos a respeito das coisas boas, no resgate dos bons momentos da infância.

E com a sensibilidade de um professor que planeja e repensa sua prática constantemente, os alunos foram mudando o foco do relato e começaram a emergir os momentos de alegria de suas infâncias. Todo esse processo não seria possível se além do conhecimento pedagógico a professora não tivesse uma relação afetiva com esses alunos

Na identificação do perfil dos estudantes da EJA, é sabido que alguns vieram da área rural onde o contato com a escola era algo muito difícil ou inexistente, mas também, temos

outro percentual de alunos da EJA, os jovens. Souza (2011) faz um apontamento sobre a diversidade cultural do perfil dos educandos da EJA:

Dessa forma, os sujeitos da EJA hoje são diversos: trabalhadores, aposentados, jovens empregados e em busca do primeiro emprego; pessoas com necessidades educativas especiais, para citar alguns. Daí decorre também a preocupação com o conceito de diversidade cultural no contexto da EJA. Os sujeitos da EJA atualmente são o trabalhador experiente e o jovem com outro tipo de experiência no mundo (SOUZA, 2011, p. 20).

A autora indica várias situações que o professor da EJA pode encontrar em sala de aula. Atualmente, existe um aumento significativo de alunos jovens nas turmas de EJA, em virtude deles estarem sendo “convidados” a saírem da escola diurna e a ingressarem no noturno, devido também a distorção idade-série. Daí o crescimento na formação de turmas da EJA com a presença cada vez maior de alunos jovens. Outro fator pertinente é a proximidade das escolas com os locais de trabalho e o interesse cada vez maior de avançar nos estudos que por algum motivo foram interrompidos ou nunca iniciados. Seja por motivação pessoal ou por incentivo de empregadores que estão cada vez mais exigentes e pelo apoio familiar.

#### **4.5 A Relação professor-aluno no processo de aprendizagem**

Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. (LUCKESI, 1998, p.46).

Durante a experiência do estágio, foi compreendido que a forma como a professora avaliava seus alunos não os permitiam manifestar o sentimento de medo de não saber ou a repressão por ter errado alguma atividade. Pelo contrário, o contato dos alunos com a professora era totalmente amigável. Os alunos reconheciam a professora como alguém que estava disposta a escutá-los e com grande satisfação, promover o conhecimento. Neste sentido, Freire (1996, p. 86).

“O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve”. (FREIRE, 1996, p.86).

Seguindo este pensamento podemos dizer que a sala de aula é um local de curiosidades, de troca de saberes, questionamentos onde o professor e o alunos encontram-se em constante desenvolvimento do saber.

Freire (1996, p. 47) a partir de sua corrente progressista nos sinaliza quanto ao “saber ensinar: saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. É importante que o educador tenha o respeito e o conhecimento de que o aluno adulto ao conhecer ou retornar para a sala de aula traz consigo informações e saberes que lhe foram construídos ao longo da vida a partir das suas práticas sociais. São saberes que fogem à regra da norma culta, dos símbolos e signos, mas que lhe foram úteis ao longo de toda a vida.

Conforme as palavras de Freire (1996, pag. 59): “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Por diversas vezes, os saberes legitimados pela academia não lhe foram de extrema importância, tendo em vista que a necessidade maior era a de trabalho para custear sua sobrevivência e a de sua família e para isto o conhecimento que tinham era o suficiente.

O retorno desses sujeitos para a sala de aula, alguma das vezes se dá por uma motivação familiar ou pela autoafirmação de poder social. Este último implica no reconhecimento deste sujeito ativo, no meio social, a partir do pensamento de que o conhecimento “escolar” trará certo poder e uma posição social diante das suas relações cotidianas.

Não foi observado nenhum momento que a relação professor-aluno fosse caracterizada pela hierarquização, como, infelizmente, já presenciados em outros locais. O grande objetivo da professora era de garantir aos seus alunos o conhecimento, a autonomia e a autoconfiança. Assim, afirma Luckesi:

Ao contrário, a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação de todos. Isso significa igualdade, fato que não se dá se não se conquistar a autonomia e a reciprocidade de relações. (PIAGET, 1973; Apud LUCKESI, 1998, p.32)

#### **4.6 A Afetividade e o processo de ensino-aprendizagem**

Ao iniciar o levantamento bibliográfico para este estudo, deparei-me com diversos estudos que relacionam o fator Afetividade x Processo de ensino. Durante o período de estágio, nas observações feitas durante os momentos da relação entre professor e alunos, me chamou bastante atenção a responsabilidade dos alunos com o período de aula.

Acredito que o distanciamento que tiveram da sala de aula por diversos fatores, contribuiu para uma valorização daquele momento de estudo dentro de uma sala de aula.

Com o decorrer das aulas, pude compreender que todo aquele comportamento e as relações que existiam entre a professora e os alunos eram de cunho afetivo. O relato dos alunos embasa essa afirmação:

*A professora é amiga da gente. Ela está sempre sorrindo. Se preocupa com a gente. Quando eu cheguei triste, ela veio conversar comigo como se fosse só minha amiga. Joana, aluna da EJA.*

*Ela me aceitou assim, sei que falo errado, escrevo errado, mas nunca me senti inferior por isso. Ela diz: Ah! você é capaz! Isso me deixa muito feliz pra vir pra escola. Rita, aluna da EJA.*

A partir dos estudos compreendemos que o afeto quando resulta de uma atitude afetiva, torna-se um estímulo para o aprendizado trazendo clareza e entendimento para o aluno. Essa relação que se constrói dentro do ambiente escolar contribui não só para o aprendizado desses alunos que ao se sentirem respeitados, pertencentes aquele ambiente, acaba por reduzir o índice de evasão escolar. Na turma acompanhada durante o estágio, o percentual de alunos que abandonaram a escola era quase que inexistente, teve apenas um caso de uma aluna que por motivos de mudança de residência foi preciso trocar de escola e não deixar de frequentar a sala de aula.

A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo (FREIRE, 1996, p. 123).

O aluno não chega à escola como um livro em branco, ele traz consigo conhecimentos de mundo que foi adquirido durante a vida, entre suas relações sociais. O bom professor deve estar atento a isto, contribuir para que o aluno reconheça seu potencial e estimule sempre o seu desenvolvimento. A afetividade aproxima o professor do aluno e torna esse processo de aprendizado mais próximo e prazeroso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou apresentar uma reflexão à contribuição do fator afetividade no desenvolvimento da aprendizagem com alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, a partir da experiência que foi vivenciada no período que compreendia o estágio obrigatório em uma instituição escolar no município do Rio de Janeiro. Através dos relatos apresentados pelos alunos, foi possível compreender que a afetividade na relação entre professor e aluno propõe relações diretas e positivas com o conhecimento.

O campo do estágio trouxe um questionamento que pode ser desenvolvido como trabalho final do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – UFRJ. O estágio permitiu uma observação e reflexão a respeito da prática docente e que resultou no questionamento quanto à presença do fator afetividade na relação professor-aluno neste segmento de ensino.

Concluimos com este estudo que a afetividade pode ser sim o motivador de uma relação de aprendizagem na classe da EJA. Que para estes sujeitos a relação afetiva entre professor e aluno pode acender uma aproximação com seu objeto de estudo, tornando o estudo algo prazeroso e fazendo-os permanecerem na escola e impulsionados a cada vez mais prosseguir com os estudos.

Os alunos afirmaram que não só os laços afetuosos, mas também o conhecimento e a satisfação da professora em transmitir o conhecimento contribuíram de forma significativa no progresso escolar.

Que este trabalho, a partir de um relato de experiência, de uma indagação que surgiu na vivência com o estágio obrigatório, possa contribuir para a formação de discentes e futuros educadores que assim como a própria autora, pretendem ser educadores ativos, ouvintes, reflexivos e críticos na classe de Educação de Jovens e Adultos.



## Referências

BRANDÃO, Karina de Oliveira. *A Afetividade na Educação de Jovens e Adultos*. 2015. 52 fls. Monografia apresentada na Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2015.

FAVERO, Osmar; BRENNER, Ana Karina. *Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)*. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF. Rio de Janeiro. 2005

FERREIRA, Aurino. L.; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja. M. *Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação*. Educar, Curitiba, n. 36, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003> . Acesso em 07/08/2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 48. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado and PEREIRA, Viviane Soares. *Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2010, vol.18, n.67, pp.389-410. ISSN 0104-4036. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362010000200011>.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Guia da Escola Cidadã Instituto Paulo Freire 5: Educação de Jovens e Adultos Teoria, prática e proposta*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. *Alfabetização de Jovens e Adultos: Em uma perspectiva de Letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. *Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloisa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. *Afetividade e práticas pedagógicas*, [org.]. – 1ª ed. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; DONADON, Daniela Gobbo, *Educação de Jovens e Adultos: as dimensões afetivas na mediação pedagógica*. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE\\_984.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_984.pdf) .

Acesso em 07/08/2017.

LOURENÇO FILHO, M. B. Situação do ensino primário. (Introdução ao volume Situação Geral do Ensino Primário publicado pelo Instituto nacional de Estudos Pedagógicos, em agosto de 1941. LF/Pi 41.08.00. CPDOC/FGV.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 7. Ed – São Paulo: Cortez, 1998.

MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem- Feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. 19 Ed. tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: tradução: Bertrand Brasil, 2011, p. 128.

MOURA, Tânia Maria Melo. *A Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos/ Dilemas Atuais*. Belo Horizonte: Autêntica. 2007, p. 128.

NÓVOA, Antônio. *Os Professores e a sua Formação*. 2 Ed. Lisboa, Dom Quixote. 1995, p.15.

PAIVA, Ivanilda P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.

Faculdade de Educação – UFRJ. *Projeto Pedagógico de Curso – PPC*. Rio de Janeiro. 2015. p.100. Disponível em <http://www.educacao.ufrj.br>. Acesso em 07/08/2017.

SME. Secretaria Municipal de Educação. *Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br>. Acesso em 07/08/2017.

SOUZA, Maria Antônia- *Educação de Jovens e Adultos*. 2 ed. Curitiba 2011: Xibpex dialógica. p.198.

WEFFORT, Madalena F. *Observação, registro, reflexão, instrumentos metodológicos I*, Espaço Pedagógico, segunda edição, set./1996, série seminários.