



UFRJ

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências humanas

Faculdade de Educação

Curso de Pedagogia

MANUELA LOPES MIRANDA RODRIGUES

**AFETIVIDADE E RESPONSABILIDADE DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES
PARA UMA PRÁTICA HUMANIZADORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Rio de Janeiro 2025

MANUELA LOPES MIRANDA RODRIGUES

**AFETIVIDADE E RESPONSABILIDADE DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA
PRÁTICA HUMANIZADORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

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

Orientador: Prof^ª Alessandra Nicodemos

Rio de Janeiro 2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por sempre se preocupar com a minha educação e me incentivar a seguir meus sonhos com liberdade, segurança e amor.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro, pelas oportunidades e experiências que constituíram minha formação com indivíduo.

À todos os professores e professoras que participaram da minha trajetória escolar e acadêmica pelas trocas e conhecimentos compartilhados.

À todas as pessoas que passaram pelo caminho ao longo desses seis anos na faculdade. Todos os colegas de sala de aulas, especialmente minha amiga Vitória que foi uma grande parceira e amiga nessa jornada.

À escola pública e aos estudantes e professores que participaram dessa pesquisa direta ou indiretamente. Por me receberem e me acolherem no espaço, pelas relações de afeto construídas e vivências compartilhadas.

À minha orientadora Alessandra Nicodemos e a professora Flavia Maia, que foram ímpares para o nascimento deste trabalho.

RESUMO

Esta monografia analisa a importância da afetividade na relação professor-aluno no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendendo-a não apenas como expressão de afeto positivo ou acolhimento, mas como um compromisso ético, político e intencional da prática docente. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, combinando análise bibliográfica com entrevista e observação de aula da professora Flavia Maia, educadora da EJA, cuja prática pedagógica articula diálogo, militância e respeito à trajetória dos estudantes. O referencial teórico se apoia especialmente nos aportes de Paulo Freire e artigos contemporâneos que tratam do papel do diálogo e da afetividade na EJA. Os resultados evidenciam que a afetividade é um eixo central no processo de ensino-aprendizagem, atuando como operador pedagógico que fortalece vínculos, estimula a permanência escolar e promove a emancipação dos sujeitos. Conclui-se que a prática docente na EJA requer intencionalidade, responsabilidade e compromisso político, reafirmando a modalidade como espaço de resistência, humanização e transformação social.

Palavras-chave: Afetividade; Educação de Jovens e Adultos; Paulo Freire; Diálogo; Responsabilidade docente.

SUMÁRIO

Introdução	05
Capítulo 01 – Afetividade: questões teóricas	10
1.1 Importância dos vínculos emocionais no processo de ensino aprendizagem	10
1.2 Afetividade e responsabilidade: o professor como sujeito ético	13
1.3 Diálogo como norteador do respeito	16
Capítulo 02 – Análise da troca com a professora Flavia Maia: a afetividade como prática ética, dialógica e militante na EJA	19
2.1 Afetividade não romantizada: respeito e especificidade na EJA	19
2.2 Planejamento dialógico: currículo e experiência de vida	20
2.3 Responsabilidade com ato político	21
2.4 Direitos, respeito e inclusão: afetividade na prática cotidiana	23
2.5 Cordel, crítica e confiança: a aula como espaço de emancipação	24
Considerações finais	27
Referências	29

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel essencial na promoção da inclusão social e no acesso à educação para aqueles que, por diversos motivos, não tiveram o acesso ao seu direito a educação. É uma modalidade que demanda um olhar atento e sensível para compreender suas dinâmicas, desdobramentos e processos. Repleta de particularidades, é fundamental que essas especificidades sejam analisadas de forma detalhada. Nesse sentido, investigar como a afetividade na relação entre professor e aluno influencia tanto o aprendizado cotidiano quanto o êxito na trajetória escolar dos estudantes se revela essencial.

Essa pesquisa tem como objetivo investigar como a afetividade na relação entre professores e alunos da EJA contribui para o processo de ensino-aprendizagem, além de analisar sua influência na motivação, autoestima e permanência dos alunos. A pesquisa busca compreender a importância do afeto na inclusão educacional dos alunos da EJA, bem como avaliar como essas relações afetivas impactam o sucesso escolar e a percepção dos docentes sobre o papel da afetividade no cotidiano escolar. Ao compreender melhor essa dinâmica, espera-se contribuir no debate das práticas pedagógicas para favorecer o desenvolvimento pleno dos alunos, fortalecendo sua confiança e desejo de continuar sua trajetória educacional.

A relação afetiva entre professor e aluno é vista como um elemento central no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto da EJA, onde muitos alunos carregam experiências anteriores de fracasso escolar, baixa autoestima e vulnerabilidade social. O desafio de manter esses alunos engajados e motivados está diretamente relacionado às estratégias pedagógicas adotadas no ambiente escolar, sendo a afetividade um fator fundamental nesse processo. A afetividade pode atuar como um facilitador na construção de vínculos que vão além do simples conteúdo curricular, promovendo um ambiente acolhedor e de confiança que favorece tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a integração social desses estudantes.

Esta pesquisa também se propõe a compreender o conceito de afetividade e as múltiplas formas pelas quais ele se manifesta no ambiente da sala de aula. O objetivo é aprofundar a discussão sobre esse tema, indo além de sua concepção mais imediata ou comum. Busca-se, assim, investigar como a afetividade se expressa no cotidiano da prática pedagógica e de que maneira ela contribui para a construção de vínculos, para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, a proposta é refletir sobre a afetividade a partir de perspectivas teóricas, que possibilitem uma compreensão mais ampla e crítica do papel do professor. A intenção é desvincular a afetividade de uma visão meramente romântica ou simplista, abordando-a como um elemento essencial da prática docente comprometida com os estudantes e suas particularidades escolares e sociais. Para isso, serão mobilizadas abordagens que discutem o que significa ser um docente que valoriza o aspecto humano de sua atuação profissional.

Durante a disciplina de Prática de Ensino de Jovens e Adultos, do curso de graduação de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), realizei meu estágio obrigatório na Educação de Jovens e Adultos no ano de 2024 no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA)¹. Ali tive a oportunidade de observar de perto as dinâmicas afetivas entre docentes e alunos e a influência que essas interações podem ter no engajamento e na motivação dos estudantes. Foi evidente que, em um ambiente marcado pela diversidade de histórias e desafios pessoais, o vínculo afetivo entre professor e aluno pode funcionar como um catalisador para a construção de um ambiente de confiança e respeito, que favorece o aprendizado.

A afetividade no relacionamento entre professores e alunos assume um papel central, especialmente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos, cujos estudantes frequentemente carregam em sua trajetória experiências marcadas pelo fracasso escolar, pela desmotivação e, em muitos casos, pela exclusão social. Essas vivências deixam marcas emocionais profundas que impactam diretamente sua relação com o saber e com a escola, gerando inseguranças, medos e uma sensação de inadequação. Compreender como a afetividade atua nesse contexto é essencial, pois ela pode funcionar como uma ponte entre o educador e o educando, criando vínculos de confiança que favoreçam não apenas a permanência na escola, mas também o engajamento ativo no processo de aprendizagem.

Durante a vivência do estágio, foi possível perceber com clareza que muitos alunos da EJA enfrentam barreiras subjetivas que interferem no modo como acessam o conhecimento. Nessas situações, a postura do professor pode fazer toda a diferença: quando o docente demonstra interesse genuíno, sensibilidade para escutar e respeito pelas

¹ Criado em 2004, o Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) integra as políticas públicas de EJA no Rio de Janeiro. Tem como missão fortalecer a modalidade no município, promovendo a formação de professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), acompanhando escolas exclusivas de EJA e ampliando a escolaridade de jovens e adultos. Atua na perspectiva da educação permanente, oferecendo vivências, práticas e oportunidades variadas de estudo.

vivências dos alunos, sua prática deixa de ser apenas técnica e passa a ser profundamente política e humana. Esse envolvimento afetivo não se resume ao cuidado emocional, mas revela-se também na dedicação com que o professor prepara suas aulas, na atenção às dificuldades individuais e na valorização do saber que cada estudante traz consigo. Essa forma de atuação contribui diretamente para o fortalecimento da autoestima, da autoconfiança e da identidade do educando, favorecendo não só sua inclusão social, mas também o reconhecimento de seu próprio potencial transformador.

Dessa forma, a presente pesquisa se justifica pela urgência de compreender mais profundamente como a afetividade pode se constituir como um eixo estruturante das práticas pedagógicas na EJA. Não se trata apenas de promover o sucesso acadêmico em termos de desempenho, mas de possibilitar que o aluno se reconheça como sujeito de direitos, de história e de saberes.

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por entender que o fenômeno investigado não pode ser reduzido a números ou estatísticas, pois envolve dimensões subjetivas, éticas, históricas e sociais. O objetivo central é compreender em profundidade os sentidos e impactos dessa afetividade no processo de ensino-aprendizagem, a partir de uma perspectiva que articule teoria e prática, conceitos e experiências vividas.

A metodologia utilizada combina revisão bibliográfica, entrevista semiestruturada e observação de aula, compondo um processo de investigação sensível à complexidade das relações pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A revisão bibliográfica se apoia em obras fundamentais para a compreensão do tema, “Pedagogia do Oprimido” (1987) e “Pedagogia da Autonomia” (1996), de Paulo Freire. E também no livro “Educação de jovens e adultos: linguagens, alfabetizações e afetos” organizado pela professora Marta Souza (2020) analisando os artigos “Uma ponte afetiva entre professor e alunos da EJA a partir da experiência do estágio obrigatório” da autora Jeane Ribeiro Feijó Maia e “A afetividade na Educação de Jovens e Adultos” da autora Karina de Oliveira Brandão.

Além dos artigos, “Afecção e afeto em Spinoza e Daniel Stern: Considerações Clínicas”, de José Carlos Chaves Brazão (2018); “O percurso do diálogo na EJA: aproximações entre Freire e Bakhtin”, de Natália Morato Mesquita Sabella e Becky Henriette Gonçalves, e “A vida como fonte de diálogo para construção de uma educação humanizadora na EJA”, de Ana Paula Munarim Ruz Lemos e Gisele de Assis Carvalho Cabral que estão presentes na obra “Educação de jovens e adultos: teoria, práticas e política” do autor José Carlos Miguel (2022). Também foi incorporado o texto

“Conversas como metodologia de pesquisa e uma aula como conversa”, de Beatriz Souza, Julia Gurgel e Nívea Andrade (2019), que contribuiu para pensar o diálogo como ferramenta metodológica e pedagógica.

A entrevista semiestruturada foi realizada com a professora Flavia Maia², educadora com ampla trajetória na EJA e indicada pela orientadora da pesquisa. A escolha da entrevistada se deu de forma intencional, com o objetivo de acessar, a partir da perspectiva de uma docente atuante, os desafios, sentidos e potências da afetividade nas relações educativas. As perguntas foram elaboradas para explorar as percepções sobre o papel do afeto nas interações em sala de aula, na construção do vínculo entre professor e aluno, na inclusão social e no engajamento acadêmico dos estudantes. O formato semiestruturado possibilitou à entrevistada liberdade para narrar suas experiências, sentimentos e visões de mundo, ao mesmo tempo em que guiou a coleta de dados sobre temas específicos relacionados ao objetivo da pesquisa.

Para além da entrevista³, a metodologia incluiu uma visita à Escola Municipal Alagoas, em Pilares, onde a professora Flavia leciona⁴. Curiosamente, essa é a mesma escola onde minha avó lecionou e onde meu pai e minhas duas tias cursaram parte de sua escolarização. Anos depois, retornar a esse espaço, agora em outra condição e com uma perspectiva tão distinta, tornou-se uma experiência significativa e simbólica. Nessa ocasião, foi possível assistir a uma aula planejada pela docente que integrava dois temas: Paulo Freire e a literatura de cordel. A atividade não apenas proporcionou o aprofundamento da análise da prática pedagógica observada, como permitiu vivenciar os efeitos da afetividade, do diálogo e da escuta no cotidiano da EJA.

Após a coleta, a entrevista com a professora foi transcrita integralmente e analisada de forma interpretativa, considerando categorias de sentido, tensões e singularidades emergentes nas falas. A observação da aula também foi registrada e descrita de maneira detalhada. Ambos os materiais foram articulados ao referencial teórico levantado na revisão bibliográfica, permitindo construir uma compreensão

² A professora Flavia Maia autorizou o uso de seu nome nesta pesquisa. Sua participação foi indicada pela orientadora, considerando que ambas atuam no Fórum EJA RJ, espaço coletivo de discussão e defesa da Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro.

³ Alguns trechos extraídos da transcrição da entrevista foram alterados para trazer mais coesão e fluidez para a leitura.

⁴ Turma 162 que faz parte do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA) II Bloco 2. É programa para pessoas com 15 anos ou mais que não completaram o ensino fundamental ou médio. Têm prioridade no atendimento os egressos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), as populações do campo, as comunidades quilombolas, os povos indígenas e as pessoas em cumprimento de pena em unidades prisionais.

integrada entre teoria e prática. O objetivo não é generalizar os resultados, mas aprofundar a reflexão sobre como a afetividade se manifesta concretamente no cotidiano da EJA, oferecendo subsídios para a qualificação das práticas pedagógicas.

Por fim, vale destacar que todos os procedimentos da pesquisa seguiram os princípios éticos previstos para estudos com seres humanos, com o consentimento livre e esclarecido das participantes, garantia de confidencialidade e uso responsável das informações obtidas. Esta pesquisa busca, assim, contribuir para o fortalecimento de uma educação humanizadora, crítica e comprometida com a singularidade e a dignidade de cada sujeito envolvido no processo educativo.

A estrutura deste trabalho segue a seguinte ordem: i) Capítulo 1, que apresenta a fundamentação teórica abordando os conceitos de afetividade, diálogo e responsabilidade docente na EJA; ii) Capítulo 2, que apresenta e analisa a conversa com a professora Flavia Maia e que relata a visita e a observação de uma aula na Escola Municipal de Pilares, destacando elementos da prática docente e vínculos afetivos observados; e iii) Considerações Finais, que sintetizam os principais achados, apontando contribuições e desdobramentos possíveis para a prática educativa na EJA.

Capítulo 01 – Afetividade: questões teóricas

Cabe aqui apresentar e discutir os principais conceitos relacionados ao que entendemos como afetividade, explorando como ela se manifesta no cotidiano escolar e de que maneira influencia a prática pedagógica. Ao reunir distintas visões sobre o tema, pretende-se ampliar a compreensão sobre o papel dos vínculos afetivos na construção de uma relação educativa mais significativa, que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes e contribua para uma atuação docente mais sensível, consciente e eficaz.

1.1 Importância dos vínculos emocionais no processo de ensino aprendizagem

A afetividade desempenha um papel central no processo de ensino-aprendizagem. As pesquisas sobre essa temática apontam que as interações entre professores e alunos, mediadas por vínculos afetivos, são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. Para melhor contextualização, a afetividade pode ser entendida como “uma concepção mais ampla e complexa, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (de origem psicológica), além da emoção (origem biológica)” (Leite, 2005, p.248).

De modo geral, a afetividade refere-se ao conjunto de sentimentos, emoções e vínculos emocionais que influenciam as interações humanas e as experiências subjetivas. É um aspecto central da vida psíquica e social, manifestando-se nas relações entre indivíduos e na maneira como as pessoas reagem ao mundo ao seu redor. A afetividade envolve tanto emoções positivas, como o carinho e a empatia, quanto emoções negativas, como o ressentimento e a frustração, e é, portanto, um conceito abrangente e multifacetado, não limitado apenas a experiências agradáveis.

Conceituar afetividade de forma positiva envolve entendê-la como um elo que fortalece as relações interpessoais e contribui para o bem-estar emocional e social. Em uma visão positiva, a afetividade pode ser vista como a capacidade de criar laços de confiança, empatia e acolhimento, elementos essenciais para um ambiente saudável, seja no âmbito familiar, escolar ou social.

Para embasar ainda mais essa visão de afeto, a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2001) que ele desenvolve no livro “Pensamento e linguagem” defende a integração entre os aspectos afetivos e cognitivos no processo educacional. Vygotsky destaca que a afetividade e o desenvolvimento cognitivo estão interligados, especialmente

na relação entre pensamento e emoção. Ele acredita que o desenvolvimento intelectual ocorre por meio de interações sociais mediadas pela linguagem e comunicação, interações essas que são carregadas de afetividade.

Na mesma linha, o artigo “Afecção e afeto em Spinoza e Daniel Stern: Considerações Clínicas”, de José Carlos Chaves Brazão (2018), discute de forma aprofundada a importância da afetividade na constituição da subjetividade e no desenvolvimento relacional, com implicações que se estendem diretamente à relação professor-aluno. O autor promove um diálogo entre a filosofia de Spinoza e a teoria do desenvolvimento afetivo de Daniel Stern, enfatizando que tanto o afeto quanto a afecção são experiências fundamentais que envolvem simultaneamente o corpo e a mente, sendo expressões diretas da variação da potência de agir. Em Spinoza, o afeto não é apenas uma emoção isolada, mas um modo de existir que revela a intensidade com que os corpos, físicos e subjetivos, se encontram e se transformam mutuamente. Já na perspectiva de Stern, o afeto constitui-se desde os primeiros momentos de vida como um organizador central da experiência do “si”, desenvolvendo-se a partir das interações afetivas com o outro significativo (mãe/cuidador), por meio de trocas não verbais como o contato olho a olho, o sorriso responsivo e os afetos de vitalidade.

Brazão destaca que tanto para Spinoza quanto para Stern, a afetividade é o que molda o sujeito em sua individualidade e identidade, constituindo-se em um campo de forças dinâmico e relacional. Desse modo, a afetividade passa a ser compreendida como uma dimensão imprescindível para a aprendizagem, pois, ao incidir diretamente sobre a variação da potência de existir, isto é, sobre a abertura ou fechamento ao mundo, ela define o grau de envolvimento, interesse e disponibilidade do aluno para o conhecimento e para as relações interpessoais. Na relação pedagógica, essa compreensão transforma o afeto em um verdadeiro operador educativo: não apenas uma condição para o acolhimento, mas um elemento que pode ampliar a capacidade de agir, aprender e transformar-se. Assim, o afeto torna-se um eixo central que atravessa o processo educativo, não como um complemento emocional, mas como base constitutiva da experiência de ensinar e aprender.

Aprofundando mais a temática e trazendo para a realidade dos jovens e adultos, a pesquisa realizada no artigo intitulado “A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível” do professor Sérgio Leite (2005) mostra que “no processo de apropriação do conhecimento, o outro possui grande importância, mediando a relação sujeito conhecimento através dos objetos culturalmente configurados, os quais ganham

significado e sentido” (Leite, 2005, p.258). As práticas pedagógicas afetivas criam um ambiente de aprendizado mais significativo e prazeroso, que pode fortalecer o vínculo do aluno com o conhecimento. No contexto da EJA, essa mediação afetiva é ainda mais importante, uma vez que muitos alunos carregam experiências negativas em relação à escolarização. Professores que demonstram empatia, apoio e compreensão são capazes de transformar essas experiências negativas em motivação para o aprendizado.

Seguindo este raciocínio, a obra organizada por Marta Lima de Souza (2020)⁵ é referência fundamental para compreender esse processo, reunindo pesquisas que exploram a centralidade da afetividade na EJA, enfatizando que o afeto e a motivação são elementos cruciais para o sucesso escolar. A obra sugere que a relação afetiva professor-aluno é um ponto de partida para a inclusão social e o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, o afeto promove um ambiente seguro, onde os alunos se sentem valorizados e, conseqüentemente, mais propensos a participar ativamente do processo educacional.

Dentro dessa obra, o artigo “Uma ponte afetiva entre professor e alunos da EJA a partir da experiência do estágio obrigatório”, de Jeane Ribeiro Feijó Maia, aponta como o estágio docente pode se constituir em um espaço privilegiado de construção de vínculos afetivos. A autora mostra que, ao vivenciar a prática em sala de aula, os futuros professores percebem a importância da escuta, do acolhimento e do reconhecimento das histórias de vida dos alunos como parte fundamental do processo educativo. Esse vínculo, longe de ser apenas espontâneo, se revela como um ato de responsabilidade e compromisso ético do docente, capaz de fortalecer a confiança dos estudantes e motivá-los a permanecer na escola.

Assim como Jeane, a experiência do estágio também despertou o meu interesse na EJA, já que foi um momento que me tocou profundamente, além de ter sido uma das experiências mais marcantes e enriquecedoras da minha trajetória no curso de Pedagogia. Foi a partir desse contato que percebi, de maneira concreta, como a afetividade atravessa a prática docente e pode se tornar um elemento transformador tanto para os alunos quanto para a formação do professor.

Outro texto relevante é o artigo “A afetividade na Educação de Jovens e Adultos”, de Karina de Oliveira Brandão, que reforça a ideia de que o afeto é condição necessária

⁵ “Uma ponte afetiva entre professor e alunos da EJA a partir da experiência do estágio obrigatório” da autora Jeane Ribeiro Feijó Maia e “A afetividade na Educação de Jovens e Adultos” da autora Karina de Oliveira Brandão

para a permanência e o engajamento dos alunos na EJA. Para Brandão, não basta transmitir conteúdos: é preciso cultivar relações de confiança, respeito e reconhecimento, nas quais os estudantes possam se sentir valorizados como sujeitos de saber e de direitos. Ao integrar as experiências de vida dos alunos ao processo pedagógico, a afetividade torna-se uma ferramenta potente de inclusão social e de ressignificação das trajetórias escolares, permitindo que jovens e adultos enxerguem na escola não um espaço de fracasso, mas de possibilidade. A pesquisa⁶ feita no livro conclui que:

Dessa forma, concluímos que a afetividade pode contribuir para a revisão da prática de professores de jovens e adultos, ampliando os recursos para estimular a permanência deles na escola, proporcionando-lhes uma aprendizagem real e uma educação de qualidade, resgatando assim um direito que lhes foi negado na infância (Souza, 2020, p. 97).

Assim, ao articular essas diferentes perspectivas, compreendemos que a afetividade ocupa um lugar central no processo educativo, especialmente na EJA. Os vínculos emocionais estabelecidos em sala de aula não são apenas elementos periféricos, mas verdadeiros operadores pedagógicos, capazes de motivar, sustentar e transformar a relação dos estudantes com o conhecimento. Mais do que um recurso acessório, a afetividade é condição fundamental para que a prática docente seja efetivamente humanizadora, contribuindo tanto para o desenvolvimento acadêmico quanto para a formação integral dos sujeitos.

1.2 Afetividade e responsabilidade: o professor como sujeito ético

Podemos entender também a afetividade no sentido de uma responsabilidade do docente. Esta pode ser conceituada como um compromisso ético e político do professor com a formação integral dos estudantes. Como abordado por Paulo Freire, trata-se de reconhecer que educar não é apenas transmitir conteúdos, mas envolver-se profundamente com o processo de desenvolvimento humano dos alunos, considerando suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Para sustentar este argumento iremos trazer contribuições dos livros “Pedagogia do oprimido” (1987) e “Pedagogia da autonomia” do autor Paulo Freire. A afetividade, nesse caso, se expressa como uma

⁶ Este livro reúne produções realizadas ao longo de uma década (2009-2019) na Faculdade de Educação da UFRJ, elaboradas por estudantes de cursos de formação docente, tanto da graduação quanto da pós-graduação lato sensu. Esta última caracterizada, em grande parte, pela participação expressiva de professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos.

postura de respeito e atenção à singularidade de cada educando, aliada à consciência crítica do papel que a escola desempenha na construção de uma sociedade mais justa.

Esse compromisso se manifesta em atitudes cotidianas que, muitas vezes, não são reconhecidas como gestos afetivos no sentido mais tradicional, mas que revelam uma presença ética e intencional. Preparar as aulas com rigor, escutar com empatia, criar espaços de diálogo, estimular a autonomia dos estudantes e lutar por condições dignas de aprendizagem são formas de expressar essa afetividade responsável. Ser afetivo, nesse entendimento, não se limita a ser gentil ou acolhedor, mas é, sobretudo, estar comprometido com a transformação da realidade dos alunos, atuando como um mediador consciente entre o saber e a vida. É reconhecer-se como sujeito histórico em relação com outros sujeitos, assumindo a prática educativa como um ato de amor e coragem, amor que se traduz em ação e coragem que enfrenta as contradições do mundo para reinventá-lo coletivamente.

A docência não é uma tarefa simples ou acessível a qualquer pessoa apenas por possuir domínio de conteúdo. Exercer a profissão docente é, antes de tudo, comprometer-se com a formação de sujeitos humanos em sua totalidade e isso exige sensibilidade, preparo, reflexão constante e uma profunda responsabilidade ética. Ensinar é um ato que envolve escolhas conscientes, decisões com consequências e impactos diretos sobre vidas em processo de formação. O professor precisa reconhecer que seu papel não se limita a repassar informações, mas que ele é agente ativo na construção de um espaço educativo que forme indivíduos autônomos, críticos e capazes de interagir com o mundo de maneira transformadora. Como dito por Paulo Freire:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê (Freire, 1996, p. 39).

Nesse sentido, é fundamental que o docente compreenda e assuma seu ato responsável, ou seja, a consciência de que suas ações e omissões no espaço educativo reverberam na vida de seus alunos. Quando o professor assume sua tarefa com compromisso, ele se coloca como presença ética diante do outro - o aluno, e reconhece que sua prática pode impulsionar ou bloquear o desenvolvimento integral desse sujeito. O ato responsável do docente exige a escuta atenta, o olhar sensível às histórias e às subjetividades de cada estudante, o compromisso com uma educação que respeita e

valoriza as diferenças, e a capacidade de criar condições reais de aprendizagem, inclusive em contextos marcados por vulnerabilidades sociais.

Ao se posicionar como alguém que compreende a importância de sua prática, o educador abre caminhos para que o aluno também reconheça sua responsabilidade no processo educativo. Não se trata de impor disciplina ou controle, mas de cultivar um ambiente em que o estudante perceba a si mesmo como parte ativa da relação pedagógica. Esse reconhecimento não nasce do medo ou da imposição, mas do diálogo e da confiança estabelecida entre professor e aluno, “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no ‘trato’ deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola” (Freire, 1996, p. 38). Quando o docente age com coerência, integridade e intencionalidade formativa, ele se torna um modelo ético que inspira seus educandos a também refletirem sobre seus próprios atos, escolhas e compromissos. Assim, a escola deixa de ser um espaço de mera transmissão de saberes para se tornar um território de humanização, onde todos são chamados a se responsabilizar por si mesmos e pelos outros.

Relacionando esse entendimento da docência ao universo da Educação de Jovens e Adultos, a dimensão do ato responsável do professor se torna ainda mais evidente e necessária. O papel do docente vai muito além da função tradicional de ensinar conteúdos, ele passa a ser uma figura central na reconstrução do vínculo do aluno com o conhecimento, com a escola e, sobretudo, consigo mesmo enquanto sujeito capaz e digno de aprender. Assumir o ato responsável na EJA é reconhecer que cada gesto pedagógico, desde a forma como se dá as boas-vindas a um aluno até a maneira como se conduz uma atividade em sala, tem o potencial de reafirmar ou desmobilizar o desejo de aprender.

Ao agir de forma ética e coerente, o docente da EJA também favorece o surgimento da responsabilidade no educando. Ao ver-se respeitado, valorizado e incluído, o aluno é incentivado a assumir também uma postura ativa diante do conhecimento e da vida, compreendendo que sua trajetória escolar é, agora, um espaço de recomeço e de construção de novos projetos. Paulo Freire destaca que “Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos.” (Freire, 1996, p. 37)

Nesse sentido, a EJA não é apenas uma modalidade de ensino, mas um espaço privilegiado de práticas educativas que demandam professores conscientes de sua missão

histórica e política, capazes de reconhecer que sua atuação cotidiana contribui para a emancipação de sujeitos historicamente marginalizados.

1.3 Diálogo como norteador do respeito

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, o ato responsável do professor ganha ainda mais sentido quando compreendido à luz do diálogo como elemento central da prática educativa. O diálogo é muito mais do que uma simples ferramenta de comunicação: ele é a própria base sobre a qual se constrói uma prática pedagógica significativa e humanizadora. É por meio do diálogo que o professor tem acesso real às experiências de vida dos alunos, experiências que, muitas vezes, carregam marcas profundas de luta, resistência, exclusão e também de saberes construídos fora dos espaços escolares tradicionais. Nesse sentido, dialogar com o aluno da EJA significa abrir-se para escutar suas histórias, seus modos próprios de interpretar o mundo, seus conhecimentos prévios e suas aspirações futuras.

Para fundamentar essa discussão, utilizamos dois textos centrais. O primeiro é o artigo “O percurso do diálogo na EJA: aproximações entre Freire e Bakhtin”, de Natália Morato Mesquita Sabella e Becky Henriette Gonçalves (2022). Nele, as autoras investigam como a noção de diálogo se constitui como categoria essencial tanto no pensamento de Paulo Freire quanto na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin. O texto busca aproximar esses dois referenciais teóricos, mostrando que o diálogo é mais do que uma prática comunicativa: é condição para a construção de sentidos, para a valorização das vozes plurais e para a formação de sujeitos críticos. Como destacam as autoras, “na perspectiva freiriana e bakhtiniana, o diálogo é constitutivo da própria existência humana, sendo a via pela qual os sujeitos se reconhecem, se confrontam e se transformam” (Sabella; Gonçalves, 2022, p. 89).

O segundo texto é o artigo “A vida como fonte de diálogo para construção de uma educação humanizadora na EJA: cotejos em Bakhtin”, de Ana Paula Munarim Ruz Lemos e Gisele de Assis Carvalho Cabral (2022). As autoras situam o diálogo no contexto da trajetória histórica da EJA no Brasil, marcada por lutas sociais, conquistas e também retrocessos. Elas lembram que a modalidade foi constantemente atravessada por políticas descontínuas, pela visão compensatória e pela falta de investimentos adequados, o que reforça a necessidade de compreendê-la como um espaço de resistência e afirmação de direitos. Ao destacar essa perspectiva histórica, o texto evidencia que o diálogo não pode

ser compreendido de forma abstrata, mas precisa estar ancorado nas condições concretas em que os sujeitos da EJA se formaram e continuam se formando, tanto dentro quanto fora da escola. Nesse sentido, as autoras ressaltam que “a história da EJA é atravessada por disputas e contradições que só podem ser compreendidas se ouvirmos as vozes dos sujeitos que a constroem em sua vida cotidiana” (Lemos; Cabral, 2022, p. 140).

Outro ponto importante abordado no artigo é a questão da formação de professores. Para Lemos e Cabral, uma educação verdadeiramente humanizadora exige profissionais preparados para reconhecer a vida concreta dos alunos como fonte legítima de conhecimento e diálogo. Isso implica romper com uma visão tecnicista de formação docente e apostar em uma formação crítica, sensível e comprometida com a realidade social dos estudantes da EJA. As autoras apontam que a formação precisa ser contínua e dialógica, considerando que “formar professores para a EJA é formá-los para o encontro com a diversidade de experiências, histórias e saberes, reconhecendo no outro não um déficit, mas uma potência” (Lemos; Cabral, 2022, p. 148). Assim, o educador que atua na EJA precisa compreender que sua responsabilidade ética inclui criar espaços reais de diálogo, onde o aluno possa dizer sua palavra, partilhar suas experiências e refletir criticamente sobre elas.

O professor precisa reconhecer que o aluno não é uma folha em branco ou um ser carente de saber, mas um sujeito histórico que já possui uma leitura do mundo, ainda que, muitas vezes, essa leitura não tenha sido socialmente reconhecida como válida. Cabe ao docente, portanto, valorizar essas vivências e alinhá-las aos conteúdos já previstos e previamente selecionados no planejamento pedagógico. A escolha dos conteúdos é um trabalho essencial e intencional do educador, que exige sensibilidade para compreender quais temas e abordagens podem dialogar de forma significativa com a realidade dos estudantes. Assim, o primeiro passo é selecionar com consciência o que será ensinado; o segundo, e igualmente importante, é estabelecer pontes entre esses conteúdos e as experiências concretas dos alunos, de modo que consigam acessá-los de maneira mais potente e crítica.

Para isso, o professor precisa estar verdadeiramente aberto e disposto a ouvir, de maneira humilde e amorosa, reconhecendo que o aprendizado acontece quando o conhecimento escolar e o conhecimento de vida se encontram no mesmo horizonte de sentido. É possível entender isto na medida que,

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se

faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este elimina de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidialogicidade da concepção “bancária” da educação (Freire, 1987, p.46).

Aprofundando nas palavras de Freire e nessas duas qualidades destacadas por ele. Entende-se que a humildade exige que o professor abandone qualquer posição de superioridade ou autoridade impositiva, reconhecendo que não detém o monopólio do saber e que tem tanto a aprender com seus alunos quanto a ensinar. É preciso compreender que o conhecimento não se constrói de cima para baixo, mas no encontro entre sujeitos, na troca entre diferentes leituras de mundo. Um educador humilde sabe escutar sem julgar, sem interromper, sem tentar corrigir ou controlar o discurso do outro ele acolhe aquilo que o aluno traz como legítimo, como expressão autêntica de sua experiência.

Já a amorosidade, por sua vez, confere à escuta uma dimensão afetiva e ética. Escutar amorosamente significa estar presente com o coração aberto, disposto a compreender o outro em sua complexidade, com empatia e respeito. A amorosidade é o que permite ao professor ver para além das palavras ditas é o que o leva a perceber, por exemplo, as dores ocultas, os silêncios carregados de significados, as hesitações de quem não foi ouvido durante anos. É esse olhar amoroso que constrói vínculos de confiança e pertencimento, e que cria um espaço seguro para que os alunos possam se expressar com liberdade e autenticidade.

Essa escuta, que só é possível num espaço verdadeiramente dialógico, permite ao professor não apenas conhecer melhor seus educandos, mas também construir práticas mais contextualizadas, sensíveis e transformadoras. O diálogo revela as necessidades formativas dos estudantes, suas dificuldades, potencialidades e interesses, tornando a aprendizagem mais relevante e efetiva. No entanto, é importante lembrar que o professor não parte apenas da vida real de seus alunos, mas também de um currículo previamente estabelecido, que orienta sua prática e define os conhecimentos essenciais a serem trabalhados. O papel do educador, nesse sentido, é o de mediador entre esses dois universos, o saber escolar e o saber vivido, buscando caminhos para que ambos se encontrem de forma significativa. Quando o docente planeja suas aulas a partir da articulação entre o currículo e as experiências de vida dos alunos, transforma o ensino em um processo emancipador, no qual os conteúdos deixam de ser algo distante e passam a adquirir sentido concreto. As experiências narradas pelos estudantes tornam-se, assim, temas geradores que iluminam e ressignificam os conteúdos escolares, conectando o que

se ensina às realidades concretas daqueles que aprendem.

Além disso, ao colocar as experiências dos alunos no centro do processo educativo, o professor promove um profundo ato de valorização identitária: ele legitima as trajetórias de vida dos estudantes como fontes legítimas de conhecimento. Isso contribui diretamente para a reconstrução da autoestima dos educandos, para o fortalecimento de sua autoconfiança e para a superação dos bloqueios emocionais muitas vezes herdados de histórias anteriores de fracasso escolar.

Assim, a prática pedagógica na EJA, orientada pelo diálogo, se torna uma prática viva e dinâmica, constantemente alimentada pelas trocas que acontecem entre professor e aluno. É uma prática que reconhece a historicidade de cada sujeito, que transforma o espaço escolar em lugar de acolhimento, crítica e produção coletiva de saberes. Portanto, escutar a experiência do aluno, a partir do diálogo, não é um gesto de cortesia, é um o gesto que dá início a toda prática educativa comprometida com a humanização, a liberdade e a transformação social.

Capítulo 02 – Análise da troca com a professora Flavia Maia: a afetividade como prática ética, dialógica e militante na EJA

Para compreender como a afetividade se manifesta concretamente na prática docente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi realizada uma entrevista com a professora Flavia Maia, profissional com 21 anos de experiência na modalidade, atuante numa escola na Maré, como alfabetizadora, e em Pilares, como professora de Língua Portuguesa, no Rio de Janeiro. Flavia se apresenta como militante da EJA e enfatiza que, para atuar na modalidade, não basta cumprir a função técnica de ensinar: é preciso engajamento político e compromisso com a defesa do direito à educação dos estudantes jovens e adultos.

A entrevista foi conduzida em 29 de junho de 2025, de forma remota e informal, no intuito de construir um espaço de escuta fluida e horizontal. Permitindo ao sujeito entrevistado narrar suas experiências com liberdade e autonomia, tornando-se agente na troca de conhecimentos. Mais do que responder perguntas, a professora foi convidada a compartilhar histórias, posicionamentos e exemplos práticos que iluminam os conceitos desenvolvidos no capítulo anterior desta pesquisa, como a afetividade entendida como um ato de responsabilidade ética o papel da escuta e do diálogo na construção da aprendizagem, a presença política do professor como sujeito comprometido com a transformação social.

2.1 Afetividade não romantizada: respeito e especificidade na EJA

A primeira pergunta foi “Fale sobre a afetividade na sala de aula e o lugar que ela ocupa no seu trabalho como professora de EJA” buscando entender como a professora compreende a afetividade na prática dela. Desde sua primeira fala, Flavia rejeita uma compreensão superficial e romantizada da afetividade. Segundo ela, o afeto, na EJA, está diretamente ligado ao reconhecimento da história dos estudantes e das especificidades da modalidade. Ela destaca que:

é uma afetividade que não é romantizada, né? Primeira questão é essa, que não é romantizada. É a afetividade que vem juntamente com a responsabilidade, com a modalidade, né? Porque você quando entende que a EJA tem as suas especificidades, quando você entende a história daqueles sujeitos, automaticamente você entrelaça a afetividade.

Essa fala traduz uma perspectiva de afeto ligada à ética e à escuta, e não a uma postura de benevolência simplista. Ela reforça que o afeto é inseparável da prática pedagógica profissional e precisa estar “o tempo todo juntamente com a aprendizagem”, mas não como uma atitude missionária ou maternalista, dimensão que ecoa a discussão de Paulo Freire sobre o professor como sujeito histórico que deve assumir posição ética em sua prática.

2.2 Planejamento dialógico: currículo e experiência de vida

A partir do segundo questionamento “De que modo as histórias e trajetórias dos alunos influenciam sua prática pedagógica?” e do terceiro “Relate alguma atividade pedagógica em que o diálogo foi presente”. Flavia destaca que apesar da existência de um currículo a ser seguido é possível envolver as vivências dos alunos nesse planejamento, ela afirma que:

Quando a gente tá na instituição, na escola, né, na escola pública, a gente tem um currículo a seguir. Então, como é que a gente faz? A gente tem que planejar atividades que que unifiquem o currículo e as experiências de vida daquele sujeito, daquelas e daqueles estudantes. Então, a gente vai fazendo planejamento coletivo. É muito importante que os estudantes saibam o que você vai fazer, né? Tenham esse, tenham acesso a esse a esse currículo.

Flavia relata práticas pedagógicas que integram o currículo oficial às experiências dos estudantes, como as rodas de conversa no início dos trimestres, nas quais os alunos podem expressar seus interesses e temas de maior relevância. Um exemplo potente foi a atividade com cordel: ao trabalhar o gênero literário, um estudante improvisou um cordel, revelando um saber que até então estava invisível à professora. A escolha de valorizar a produção do aluno, transcrever o cordel e reorganizar o planejamento em torno dele é ímpar.

Nesse momento, a prática pedagógica se transforma: o estudante passa de receptor a produtor de conhecimento, e a sala de aula se torna um espaço de visibilidade para saberes que muitas vezes ficam invisíveis no cotidiano escolar. Evidencia um currículo vivo, um processo educativo que se reinventa a partir das narrativas e conhecimentos dos estudantes, fazendo do diálogo a base para construir sentido no ensino.

Flavia também apresenta outro exemplo em que o diálogo foi central para a organização das aulas. Durante o planejamento do eixo temático “trabalho”, as rodas de

conversa revelaram interesses dos alunos sobre carteira assinada, aplicativos e elaboração de currículos, que se tornaram conteúdos trabalhados ao longo do trimestre.

Essa prática comprova que o diálogo em sala não apenas enriquece o ensino, mas cria sentido para o aluno, pois conecta o aprendizado às suas necessidades e à sua vida. Faz da conversa em sala de aula uma estratégia potente para democratizar o processo educativo e romper com a ideia do professor como único detentor do saber.

2.3 Responsabilidade com ato político

Num quarto momento foi perguntado a Flavia “O que você entende por responsabilidade no seu papel como educadora?” para ela, a responsabilidade do educador está diretamente ligada à militância, à formação contínua e à defesa ativa da modalidade. Sua fala explicita uma compreensão que já foi discutida nos capítulos iniciais desta pesquisa: ser professor, sobretudo na EJA, exige tomada de posição diante das contradições da realidade educacional brasileira. Ela tem uma fala muito clara onde diz:

é um trabalho de responsabilidade com a modalidade e com a militância na EJA, né? Eu não consigo entender um profissional que trabalha na EJA que não milite pela EJA, que não defenda a EJA dentro do espaço escolar e fora do espaço escolar, até porque a EJA é uma modalidade de resistência e que a gente precisa estar o tempo todo atento, porque o tempo todo tem ataques inclusive contra a resistência da EJA.

A responsabilidade, nesse contexto, não se reduz ao compromisso com conteúdos ou planejamentos formais, mas implica uma atuação engajada na defesa da EJA como política pública e como espaço de direito e dignidade. A fala de Flavia revela que o professor não pode se posicionar como alguém neutro frente aos desmontes e ataques que historicamente recaem sobre a modalidade, como o fechamento de turmas, o avanço do EAD e os processos de certificação em detrimento da vivência escolar.

Essa perspectiva está em profunda sintonia com o pensamento de Paulo Freire, que já alertava para o risco da neutralidade pedagógica, entendendo-a como uma forma disfarçada de manutenção das desigualdades. Como aponta Freire, “não há docência sem discência, ambas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25). Nesse sentido, a responsabilidade docente exige que o professor se compreenda como sujeito inacabado e em constante

formação, implicado na luta pelo direito à educação de seus alunos.

Para Flavia não basta cumprir carga horária, é necessário estudar continuamente, participar de fóruns, grupos de pesquisa e lutar pela manutenção e qualidade da modalidade. Percebe-se, assim, que o compromisso com a formação continuada não é tratado como um dever burocrático, mas como parte inseparável do ato de resistir e existir como educadora da EJA. A militância, portanto, se materializa tanto na sala de aula quanto nos espaços de mobilização política e acadêmica.

Também é possível dialogar essas reflexões com a denúncia de Nicodemos e Serra (2020) no artigo “Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares”. O objetivo central do estudo é analisar os impactos da pandemia da Covid-19 sobre a EJA, evidenciando como a crise sanitária aprofundou desigualdades sociais e acentuou a invisibilidade da modalidade nas políticas educacionais. Os autores mostram que a imposição do ensino remoto, a priorização de mecanismos de certificação rápida, como o Encceja⁷, e a ausência da EJA em documentos regulatórios recentes, como a BNCC e as reformas pós-2016, compõem um cenário de desescolarização. Esse termo, desescolarização, é usada no artigo para nomear esse processo de enfraquecimento da oferta escolar pública, em que a modalidade deixa de ser garantida como espaço presencial de formação e passa a ser substituída por alternativas rápidas e precarizadas.

Nesse ponto, a fala de Flavia funciona como testemunho vivo do que o artigo denuncia, a EJA é alvo constante de ataques, e sua sobrevivência depende da resistência ativa de educadores e educadoras que não se limitem a cumprir formalidades, mas assumam a modalidade como campo de luta política. Se, como apontam Nicodemos e Serra, as reformas curriculares e o avanço do EAD tendem a reduzir a EJA como um ensino de “segunda categoria”, desconsiderando sua potência transformadora, a militância descrita por Flavia representa justamente a luta contra essa desescolarização e pela defesa da EJA como espaço de emancipação, diálogo e construção coletiva de saberes.

A articulação entre a experiência relatada por Flavia e as reflexões do artigo evidencia um tensionamento central, de um lado um projeto de educação que reduz a

⁷ O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), criado em 2002 e aplicado pelo Inep, certifica competências de quem não concluiu o Ensino Fundamental ou Médio na idade adequada. Ele é destinado a jovens e adultos, no Brasil ou no exterior, a partir de 15 anos (Fundamental) e 18 anos (Médio).

escolarização à uma certificação mínima exigida pelo mercado, buscando apenas treinar e certificar rapidamente os sujeitos. Já pelo outro lado, a defesa da EJA como espaço de emancipação, diálogo e construção coletiva de saberes. Nesse embate, a responsabilidade do educador, como afirma Flavia, vai além da sala de aula e assume uma dimensão política de resistência, reafirmando a EJA como território de direitos e de luta por justiça social.

2.4 Direitos, respeito e inclusão: afetividade na prática cotidiana

A última temática abordada foi “Quais atitudes ou posturas, na sua opinião, tornam o professor alguém significativo na vida dos alunos da EJA?” Flavia enfatiza que tudo começa pelo respeito aos direitos dos alunos: “Primeiro é respeitar aquele sujeito em todos os seus aspectos, respeitar e mostrar pro estudante (...) sobre o direito dela estar ali, daquela pessoa estar ali. Então é a minha fala o tempo todo, o tempo todo direito”.

A professora relata também situações em que precisou intervir para proteger estudantes de exclusão, preconceito e desrespeito, afirmando que a afetividade se expressa não apenas no cuidado, mas também na firmeza para garantir o direito de todos à educação. Essa fala sintetiza uma concepção de afeto profundamente ligada à dignidade, ao respeito e à garantia de direitos.

Essa perspectiva se articula com o debate freireano presente em todos os capítulos da pesquisa: ensinar é um ato de amor, mas também de coragem e denúncia. A afetividade, nesse sentido, é o que sustenta a postura ética diante do outro, e é também o que permite confrontar situações de preconceito, exclusão ou opressão dentro do espaço escolar.

A conversa com a professora Flavia Maia permite compreender a prática docente na EJA como um espaço de escuta, afeto e posicionamento político. A afetividade, como defendido nesta pesquisa, não é um recurso auxiliar, mas uma dimensão essencial e estruturante da ação pedagógica, especialmente na EJA, onde o vínculo, a valorização da história de vida e o reconhecimento do sujeito como portador de saberes são fundamentais para a permanência e o sucesso escolar.

A partir da escuta atenta, do respeito e da disposição para aprender com os próprios estudantes, o professor torna-se presença humanizadora e constrói uma educação viva, coletiva e transformadora. Como evidenciado por Flavia, a docência na EJA é inseparável da militância e do compromisso com o direito à educação como prática de

liberdade.

2.5 Cordel, crítica e confiança: a aula como espaço de emancipação

Para além da entrevista foi realizada também uma visita a escola de Pilares onde Flavia é professora de Língua Portuguesa do PEJA, na turma 162 Bloco 2. Na visita à escola, realizada em julho de 2025, foi possível presenciar a materialização das ideias presentes na conversa com a professora. Ao chegar à escola, a professora Flavia apresentou a estrutura do colégio, os murais com alguns trabalhos expostos e também a equipe escolar. Durante o breve tour conduzido por ela, tornou-se possível perceber, ao mesmo tempo, a potência da EJA em diversos trabalhos de extrema qualidade, profundidade e sensibilidade. Como trabalhos sobre palavras de origem indígena e africana, textos sobre a influência africana e indígena no Brasil, questões trabalhistas e algumas muitas poesias. As produções feitas pelos alunos da EJA são extremamente potentes e emocionantes.

Porém, também ao apresentar a escola a professora Flavia destacou alguns sinais do esvaziamento da modalidade, por meio do número reduzido de espaço nos murais e a danificação de alguns trabalhos presentes nos corredores e na sala de aula, já que as turmas do ensino fundamental que ocupam o espaço nos turnos da manhã não tem orientação quanto ao cuidado e importância aos trabalhos da EJA.

A professora Flavia ministrou uma aula que articulava duas temáticas previamente previstas em seu planejamento: Paulo Freire e a literatura de cordel. Para isso, encontrou um cordel sobre a vida e obra de Freire e o apresentou às alunas, naquele dia apenas mulheres estavam presentes na sala. Ao longo da leitura, além de trabalhar o conteúdo biográfico, explorou as características do gênero textual, unindo reflexão política e prática linguística.

Antes da leitura, porém, Flavia introduziu a temática apresentando quem foi Paulo Freire, mostrando capas de seus livros e explicando sua importância histórica para a educação brasileira, sobretudo para uma educação crítica, dialógica e voltada para a emancipação, que ela própria busca praticar. Observar a maneira como Flavia se comunica com suas alunas foi uma oportunidade única de testemunhar a coerência entre seu discurso e sua prática pedagógica.

Logo nos primeiros momentos da aula, ficou evidente o quanto as alunas estavam engajadas, articuladas e conscientes da dimensão política da EJA, o que, como elas

mesmas destacaram, se deve em grande parte à atuação de Flavia. Em meio à discussão sobre o Paulo Freire, surgiu uma conversa espontânea sobre uma prova de matemática aplicada recentemente. As alunas demonstraram indignação com a falta de planejamento e preparo para a avaliação, cujos conteúdos as surpreenderam.

Uma das alunas compartilhou que havia procurado a coordenação para questionar se os professores haviam recebido algum tipo de apoio ou orientação para preparar os alunos para a prova. Flavia, então, reagiu com um questionamento provocador: “Você queria ser treinada para fazer a prova?”, retomando o conceito de “educação bancária” apresentado no início da aula. A aluna respondeu que sim, pois, se tivesse que fazer uma prova, gostaria de saber o que seria cobrado. Outras alunas concordaram, reforçando a ideia de que esperavam uma preparação adequada.

Nesse momento, Flavia fez um apontamento importante sobre a obrigatoriedade dessas avaliações. Explicou que os estudantes não são obrigados a realizá-las e que sua ausência não implica prejuízo direto ao programa PEJA. A mesma aluna relatou que havia perguntado à coordenação: “Quem eu ajudo ou prejudico se eu fizer ou não essa prova?” e recebeu como resposta que, se não a realizasse, estaria prejudicando o PEJA. Outra aluna entrou na conversa e contou que sentiu vontade de responder: “A professora já nos explicou que não somos obrigadas a fazer a prova e que ela não prejudica nem ajuda ninguém”. Essa discussão evidenciou a tensão vivida dentro da EJA e confirmou, na prática, o que Flavia havia mencionado na entrevista sobre o esvaziamento da modalidade por meio de medidas burocráticas que ignoram as reais necessidades dos estudantes.

Flavia retomou o tema e apontou como o pensamento de que a escola deve treinar os alunos para certificações está enraizado, mesmo entre os próprios estudantes. Afirmou que, como educadora em constante formação, acredita na ideia de Paulo Freire de que a escola não é espaço para adestramento, mas para formação integral. Reforçou essa perspectiva ao perguntar diretamente: “Vocês preferem ser treinadas para uma prova ou aprender de verdade?”. E, em seguida, provocou: “Nesse momento, vocês estão concordando com o governo.” Finalizou a discussão lembrando que o objetivo da educação é a emancipação e que, para isso, é necessário que as alunas confiem na própria capacidade.

A escuta da turma foi constante. Flavia interagiu com cada aluna, provocando reflexões sobre como a trajetória de Freire se relacionava com suas próprias vivências. A aula, nesse sentido, era menos uma exposição e mais uma conversa coletiva, que se desdobrava com base no que as alunas diziam, perguntavam ou sentiam.

Outro momento interessante foi já na parte final da aula, Flavia propôs uma atividade prática: que as alunas escrevessem seus próprios cordéis e depois os apresentassem oralmente para a turma. Esse momento revelou, de forma muito clara, a importância da afetividade discutida no Capítulo 1.1 “Importância dos vínculos emocionais no processo de ensino aprendizagem” especialmente no que diz respeito à construção de vínculos emocionais no processo de ensino-aprendizagem. Durante a leitura, a aluna Giovana, uma jovem mais reservada que havia passado toda a aula em silêncio, demonstrou vergonha de apresentar seu cordel. Nesse instante, todas as colegas começaram a incentivá-la. Pouco depois, a sala inteira entoava seu nome: “Giovana, Giovana, Giovana!”. Com um sorriso tímido, ela se levantou e leu seu texto em voz alta.

Esse episódio ilustra de forma poderosa como a rede de afeto construída em sala de aula é essencial para o desenvolvimento da autoconfiança, uma habilidade frequentemente fragilizada entre os estudantes da EJA, marcados por experiências anteriores de fracasso ou exclusão. O apoio coletivo e a confiança gerada naquele espaço mostraram, na prática, como a afetividade, o diálogo e o respeito às singularidades fortalecem o vínculo com a escola e ampliam as possibilidades de permanência e sucesso escolar.

Contudo, é preciso reconhecer que essa experiência não representa a realidade de toda a EJA. A prática da professora Flavia constitui uma exceção inspiradora, um exemplo de coerência entre teoria e prática, sustentada por compromisso, intencionalidade e militância. Infelizmente, nem todas as escolas dispõem de educadores com a mesma formação crítica ou de condições institucionais que permitam o desenvolvimento de um trabalho tão profundo e afetivo. O esvaziamento das políticas públicas, a sobrecarga docente e a falta de valorização da modalidade dificultam a replicação de experiências como essa.

Ainda assim, a aula observada reafirma que a EJA, quando conduzida com amorosidade, consciência política e responsabilidade, pode se tornar um espaço de emancipação e esperança, onde o diálogo, o afeto e o respeito são os principais instrumentos de transformação social.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo compreender de que forma a afetividade, articulada à responsabilidade docente, pode se constituir como um eixo estruturante da prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. Partindo da premissa freireana de que ensinar é um ato de amor e de coragem, e não apenas de transmissão de conteúdos, buscou-se identificar de que maneira o afeto se manifesta na prática docente e quais impactos pode ter nas trajetórias escolares de sujeitos historicamente marginalizados pelo sistema educacional.

Os resultados obtidos ao longo do estudo indicam que a afetividade, na EJA, não se limita a demonstrações superficiais de empatia ou acolhimento, mas se expressa como uma postura ética, intencional e política do educador. Nas falas e práticas da professora Flavia, foi possível observar que o afeto se traduz em compromisso, escuta e respeito às experiências de vida dos estudantes. Essa afetividade docente, longe de ser um adorno emocional, aparece como um instrumento de resistência e como meio de garantir o direito à aprendizagem com dignidade e sentido.

Embora esta pesquisa não tenha conseguido comprovar de forma conclusiva a relação direta entre afetividade e permanência dos alunos na EJA, até mesmo pelas limitações metodológicas decorrentes da realização de apenas uma entrevista e de uma observação de aula, os dados analisados permitem inferir que a afetividade constitui um dos caminhos para favorecer essa permanência. Isso porque ela atua na reconstrução da autoestima, no fortalecimento do sentimento de pertencimento e na formação de vínculos significativos entre alunos, professores e escola. Quando o aluno se sente respeitado, ouvido e reconhecido, ele tende a se engajar de maneira mais profunda no processo de aprendizagem e a construir uma relação mais positiva com o espaço escolar.

Os objetivos apresentados na introdução foram, assim, contemplados: verificou-se como a afetividade contribui para o processo de ensino-aprendizagem, analisou-se sua influência na motivação e compreendeu-se a percepção docente sobre seu papel afetivo e político. A pesquisa evidenciou que a intencionalidade do professor é fundamental, não basta estar presente em sala, é necessário agir de modo consciente e comprometido, reconhecendo que cada gesto, palavra e escolha pedagógica carrega potencial de afirmar ou negar o direito à educação.

As contribuições de Paulo Freire foram centrais para esta reflexão. Seu pensamento sobre o diálogo, a amorosidade e a responsabilidade como atos inseparáveis

mostrou-se atual e necessário. O professor que atua na EJA precisa, inevitavelmente, assumir sua prática como um ato político: resistir ao esvaziamento da modalidade, valorizar a experiência dos estudantes e lutar por condições dignas de ensino e aprendizagem. Como se pôde perceber, ser professor na EJA não é apenas uma função técnica, mas uma missão histórica de humanização.

Em síntese, a pesquisa conclui que a afetividade é condição essencial para uma prática pedagógica humanizadora. É por meio dela que se constroem vínculos de confiança, se fortalece a autoestima dos estudantes e se abre espaço para que o conhecimento faça sentido em suas vidas. A responsabilidade docente, nesse contexto, é também a coragem de se assumir como sujeito político, engajado na luta por uma educação que não apenas ensine, mas emancipe. Assim, reafirma-se a EJA como espaço de resistência, de esperança e de transformação, onde cada professor pode, com intencionalidade e afeto, contribuir para a reinvenção do mundo junto aos seus alunos.

Referências

VIGOTSKI, Pensamento e linguagem. Trad. Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. In: Afetividade e Práticas Pedagógicas. Campinas: Papirus, 2005. p. 247–263.

BRANDÃO, Karina de Oliveira. A afetividade na Educação de Jovens e Adultos. In: SOUZA, Marta Lima de (org.). Educação de Jovens e Adultos: linguagens, alfabetizações e afetos. Curitiba: Appris, 2020. p. 81–97.

MAIA, Jeane Ribeiro Feijó. Uma ponte afetiva entre professor e alunos da EJA a partir da experiência do estágio obrigatório. In: SOUZA, Marta Lima de (org.). Educação de Jovens e Adultos: linguagens, alfabetizações e afetos. Curitiba: Appris, 2020. p. 61–80.

BRAZÃO, Afecção e afeto em Spinoza e Daniel Stern: considerações clínicas. Ayvu: Revista de Psicologia, (p. 77-95), 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

LE MOS, Ana Paula Munarim Ruz; CABRAL, Gisele de Assis Carvalho. A vida como fonte de diálogo para construção de uma educação humanizadora na EJA: cotejos em Bakhtin. In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Ângela; FRANÇA, Mariana C. (orgs.). Educação de Jovens e Adultos: teoria, práticas e políticas. Curitiba: Appris, 2022. p. 119–134.

SABELLA, Natália Morato Mesquita; GONÇALVES, Becky Henriette. O percurso do diálogo na EJA: aproximações entre Freire e Bakhtin. In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Ângela; FRANÇA, Mariana C. (orgs.). Educação de Jovens e Adultos: teoria, práticas e políticas. Curitiba: Appris, 2022. p. 101–118.

NICODEMOS e SERRA. Educação de jovens e adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 3, p. 871-892, 2020.



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

NOME DOS PESQUISADORES: Manuela Lopes Miranda Rodrigues e Profª Drª Alessandra Nicodemos
E-mail: manuelalopesmiranda@gmail.com e alenicodemosufrj@gmail.com

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa *Afetividade E Responsabilidade Docente: Contribuições Para Uma Prática Humanizadora Na Educação De Jovens E Adultos*. Neste estudo pretendemos analisar a importância da afetividade na relação professor-aluno no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendendo-a não apenas como expressão de afeto positivo ou acolhimento, mas como um compromisso ético, político e intencional da prática docente.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelos pesquisadores responsáveis e a outra será fornecida a você. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, os pesquisadores assumirão a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, FLAVIA MAIA CERQUEIRA RODRIGUES, portador do documento de Identidade 10913825-5 fui informado (a) dos objetivos do estudo "*Afetividade E Responsabilidade Docente: Contribuições Para Uma Prática Humanizadora Na Educação De Jovens E Adultos*", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, 11 de OUTUBRO de 2025.

Nome: FLAVIA MAIA CERQUEIRA RODRIGUES

Assinatura:

Flavia Maia C. Rodrigues

