



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO

**CAMPUS BACABAL
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA**

**TÁSSILA DOS SANTOS SOUSA SILVA
YASMIN PEREIRA MOURÃO**

**A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

BACABAL

2026

**TÁSSILA DOS SANTOS SOUSA SILVA
YASMIN PEREIRA MOURÃO**

**A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Proposta apresentada ao curso de Pedagogia
Licenciatura da Universidade Estadual do
Maranhão-UEMA, Campus Bacabal, como
requisito parcial para a obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia

Orientador: Profº Me. Vilmar Martins da Silva

BACABAL

2026

Silva, Tássila dos Santos Sousa.

A afetividade no processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) / Tássila dos Santos Sousa Silva, Yasmin Pereira Mourão. - Bacabal - MA, 2026.
60 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) - Universidade Estadual do Maranhão, Campus Bacabal, 2026.

Orientador: Prof. Me. Vilmar Martins da Silva.

1. Afetividade. 2. Prática pedagógica. 3. Inclusão. I. Mourão, Yasmin Pereira. II. Título.

CDU: 374.7:159.942

**TÁSSILA DOS SANTOS SOUSA SILVA
YASMIN PEREIRA MOURÃO**

**A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Proposta apresentada ao curso de Pedagogia
Licenciatura da Universidade Estadual do
Maranhão, como requisito parcial para o grau
de Licenciada em Pedagogia.

Nota: 10,00

Aprovada em: 16/07/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **VILMAR MARTINS DA SILVA**
Data: 22/07/2026 15:37:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Vilmar Martins da Silva
ORIENTADOR

Documento assinado digitalmente
 **CARLOS ANDRE SOUZA DOS SANTOS**
Data: 22/07/2026 16:53:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

1º EXAMINADOR (A)

Documento assinado digitalmente
 **RANILSON EDILSON DA SILVA**
Data: 23/07/2026 10:25:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

2º EXAMINADOR (A)

**Bacabal
2026**

“Quanto mais sabemos, mais percebemos que nos falta”.

Terezinha Azerêdo Rios

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradecemos ao nosso bom Deus, que, em sua infinita misericórdia e amor, foi o alicerce de toda a nossa caminhada. A Ele rendemos toda honra, toda glória e todo louvor, por nos conceder o dom da vida, a saúde para prosseguir, a força para permanecermos de pé diante das dificuldades e a perseverança para não desistirmos quando os desafios pareciam maiores do que a nossa capacidade de os enfrentar.

Em cada etapa desta trajetória acadêmica, sentimos sua presença fortalecendo-nos, guiando nossos passos e renovando nossa esperança. A conclusão deste curso representa uma das maiores bênçãos de nossas vidas, e reconhecemos que, sem Deus, nada disso seria possível. Agradecemos, com imenso carinho, às nossas famílias, que foram nosso porto seguro durante toda essa caminhada.

Aos nossos pais e demais familiares, nossa eterna gratidão pelo amor, pela compreensão, pelo apoio incondicional e pelas inúmeras palavras de incentivo que nos fortaleceram nos momentos de desânimo. Obrigada por acreditarem em nossos sonhos, por caminharem ao nosso lado e por nos lembrarem, sempre que necessário, de que éramos capazes de vencer cada obstáculo. Esta conquista também pertence a vocês.

Expressamos, ainda, nossa profunda gratidão aos nossos avós, que sonharam este sonho ao nosso lado e acompanharam cada etapa desta caminhada com amor, carinho e esperança. Agradecemos por cada oração, por cada palavra de incentivo, pelo apoio e pela confiança depositada em nós. O afeto e a presença de vocês foram fundamentais para que chegássemos até este momento tão especial. Esta vitória também é de vocês.

Nossa gratidão se estende aos nossos amigos, amigas e colegas de curso, que compartilharam conosco as alegrias, os desafios, as preocupações e as conquistas vividas ao longo da graduação. Obrigada por cada palavra de apoio, por cada gesto de amizade e por cada momento de companheirismo. Quando tudo parecia difícil demais, vocês estiveram ao nosso lado, segurando nossas mãos, fortalecendo-nos e mostrando que não estávamos sozinhas.

As amizades construídas durante essa jornada serão lembradas com carinho e levadas para toda a vida. Manifestamos nossa sincera gratidão aos professores da

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que, com dedicação, compromisso e competência, compartilharam conhecimentos essenciais para a nossa formação acadêmica, profissional e humana. Agradecemos também à direção e à equipe administrativa da instituição, pelo compromisso em oferecer uma educação pública de qualidade e um ambiente acolhedor, propício ao ensino, à pesquisa e à construção do conhecimento.

De maneira muito especial, expressamos nossa profunda gratidão ao nosso orientador, Prof. Me. Vilmar Martins, por ter aceitado caminhar ao nosso lado e nos conduzir na etapa final desta trajetória acadêmica. Sua orientação foi muito além das contribuições para este trabalho. Com dedicação, paciência, sensibilidade e compromisso, guiou-nos durante todo o processo de construção desta pesquisa, incentivando-nos a superar nossos limites e a acreditar em nosso potencial.

Agradecemos por cada ensinamento, por cada orientação, por cada correção e pela confiança depositada em nós. Seu amor pela educação, sua ética profissional e sua paixão pelo ato de ensinar nos inspiraram profundamente.

Mais do que contribuir para a conclusão deste Trabalho de Conclusão de Curso, o senhor nos ensinou a compreender a educação como um instrumento de transformação social e humana, mostrando-nos que estamos no caminho certo e motivando-nos a exercer nossa profissão com responsabilidade, ética, sensibilidade e compromisso.

Por fim, agradecemos a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta caminhada e contribuíram para a realização deste sonho. Cada palavra de incentivo, cada gesto de carinho, cada oração e cada demonstração de confiança fortaleceram nossa caminhada e nos ajudaram a chegar até aqui.

Encerramos este ciclo com o coração repleto de gratidão. A universidade nos desafiou, nos fortaleceu, nos transformou e nos preparou para novos caminhos. Levaremos não apenas o conhecimento adquirido, mas também os valores, as experiências e as pessoas que marcaram esta trajetória. Que possamos honrar tudo o que aprendemos, exercendo nossa profissão com amor, ética, responsabilidade e o compromisso de contribuir para a construção de uma educação cada vez mais humana, inclusiva, afetiva e transformadora.

RESUMO

A presente proposta tem como tema a afetividade no processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando sua relevância na construção de um ambiente educacional mais acolhedor, inclusivo e significativo. O estudo teve como objetivo geral analisar a importância da afetividade como instrumento facilitador da aprendizagem dos estudantes da EJA, considerando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos educandos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A fundamentação teórica apoiou-se em autores como Paulo Freire, Vygotsky, Wallon, Leite, Saviani e Arroyo, além de documentos legais que orientam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A pesquisa de campo foi realizada na Escola U.E.F. Alice Araújo, localizada no município de Bacabal - MA, envolvendo a participação de 13 estudantes e 2 professores da modalidade EJA. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a observação em sala de aula e a aplicação de questionários direcionados aos participantes. Os resultados evidenciaram que a afetividade exerce influência significativa no processo educativo, contribuindo para o fortalecimento da autoestima, da motivação, da participação e da permanência dos estudantes na escola. Verificou-se que relações pedagógicas fundamentadas no diálogo, no respeito, na empatia e na valorização das experiências de vida dos educandos favorecem a construção de aprendizagens mais significativas e humanizadas. Os professores participantes também reconheceram a afetividade como elemento essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, destacando a importância do acolhimento e da construção de vínculos positivos no ambiente escolar. Conclui-se que a afetividade constitui um componente indispensável na prática pedagógica da EJA, uma vez que promove não apenas avanços acadêmicos, mas também contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos, fortalecendo sua autonomia, cidadania e sentimento de pertencimento ao espaço escolar.

Palavras-chave: Afetividade. Educação de Jovens e Adultos. Ensino-aprendizagem. Prática pedagógica. Inclusão.

ABSTRACT

This research addresses affectivity in the teaching-learning process in Youth and Adult Education (YAE), highlighting its relevance in the construction of a more welcoming, inclusive, and meaningful educational environment. The general objective of the study was to analyze the importance of affectivity as a facilitating tool for the learning of YAE students, considering its contributions to the cognitive, emotional, and social development of learners. Methodologically, this is a qualitative study with a descriptive and exploratory nature, developed through bibliographic research and field research. The theoretical framework was based on authors such as Paulo Freire, Vygotsky, Wallon, Leite, Saviani, and Arroyo, as well as legal documents that guide Youth and Adult Education in Brazil. The field research was conducted at Alice Araújo Municipal Elementary School (U.E.F. Alice Araújo), located in the municipality of Bacabal, Maranhão, involving the participation of 13 students and 2 teachers from the YAE program. Data collection instruments included classroom observation and questionnaires administered to the participants. The results showed that affectivity exerts a significant influence on the educational process, contributing to the strengthening of self-esteem, motivation, participation, and students' permanence in school. It was found that pedagogical relationships grounded in dialogue, respect, empathy, and the appreciation of students' life experiences favor the construction of more meaningful and humanized learning. The participating teachers also recognized affectivity as an essential element for the success of the teaching-learning process, emphasizing the importance of welcoming practices and the development of positive bonds within the school environment. It is concluded that affectivity constitutes an indispensable component of pedagogical practice in Youth and Adult Education, as it promotes not only academic progress but also contributes to the integral development of individuals, strengthening their autonomy, citizenship, and sense of belonging within the school environment.

Keywords: Affectivity. Youth and Adult Education. Teaching-learning process. Pedagogical practice. Inclusion.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CES - Centros de Estudos Supletivos

CNE - Conselho Nacional de Educação

DP - Discurso Pedagógico

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EDUCAR - Fundação EDUCAR

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EJAI - Educação de Jovens, Adultos e Idosos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

U.E.F. - Unidade de Ensino Fundamental

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

LISTA DE LEIS E RESOLUÇÕES

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2017.
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013).
- Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014

LISTA DE QUADROS

QUADRO - TÍTULO - PÁGINA

Quadro 1 – Clube do livro: rodas de literatura e produção de cordel. 50

Quadro 2 – Oficinas de educação financeira e organização de rendimentos. 51

Quadro 3 – Estratégias de acolhimento e fortalecimento do vínculo professor e aluno. 51

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – A importância da afetividade

Gráfico 2 – frequência da aplicação da atividade

Gráfico 3- Como os alunos avaliam o relacionamento com o professor

Gráfico 4- Percepção de respeito dos professores

Gráfico 5- Sentimento de acolhimento na escola

Gráfico 6- Motivação para permanecer na EJA

Gráfico 7- Principais dificuldades dos estudantes

Gráfico 8- Avaliação geral da afetividade docente

Gráfico 9- Avaliação geral dos professores (apêndice B)

Gráfico 10- Principais dificuldades apontadas pelos professores

Gráfico 11- O que mais motiva os estudantes, segundo os professores

Gráfico 12- Sugestões dos professores

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	12
2.1	A historicidade da afetividade na Educação de Jovens e Adultos	13
2.2	Afetividade e aprendizagem: fundamentos teóricos	17
2.3	O papel do professor na Educação de Jovens e Adultos	20
2.4	A importância das práticas pedagógicas afetivas na EJA	26
2.5	Saberes experienciados: o conhecimento construído fora da escola	31
2.6	A pedagogia freireana e a valorização dos saberes populares	34
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
3.1	Procedimentos de investigação	37
3.2	Instrumento de pesquisa	37
3.3	Sujeitos da pesquisa.....	38
3.4	Lócus da pesquisa	38
3.5	Procedimentos de análise	39
3.6	Perspectiva de análise e interpretação de dados	40
3.7	Análise de dados tabulados.....	40
4.	RESULTADOS E DISCUSSÕES	48
5.	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	49
5.1	Clube do livro: rodas de literatura e produção de cordel.....	50
5.2	Oficinas de educação financeira e organização de rendimentos	51
5.3	Estratégias de acolhimento e fortalecimento do vínculo professor e aluno	51
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
	REFERÊNCIAS	55
	APÊNDICES.....	60

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como temática a afetividade no processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendendo essa modalidade como um espaço de reconstrução de trajetórias escolares, marcado por desafios específicos na rotina e nas necessidades socioemocionais dos estudantes. Essa etapa passa a exigir uma atuação docente que vá além da transmissão de conteúdos, voltando-se para o acolhimento de sujeitos que, em diversos momentos, tiveram o acesso à educação interrompido ou negado.

A afetividade configura-se como uma fase importante no desenvolvimento e na permanência desses alunos, pois pode impactar diretamente a forma como o educando vivencia sua trajetória na escola. Enquanto alguns estudantes encontram na EJA uma oportunidade de ressignificação, outros demonstram insegurança, medo ou resistência diante das barreiras acumuladas. Nesse contexto, a relação entre professor e aluno desempenha um papel fundamental para que o processo de aprendizagem aconteça de forma significativa, garantindo que o estudante se sinta valorizado e pertencente a esse novo ambiente de formação humana.

Visando analisar a importância da afetividade como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem na EJA, o estudo centra-se na prática docente como mediadora essencial desse fenômeno. Tendo como objeto de pesquisa as relações interpessoais e o ambiente escolar na EJA, busca-se identificar de que forma as estratégias afetivas podem ser mobilizadas no cotidiano da sala de aula para fortalecer o engajamento dos educandos.

A fundamentação teórica que embasa este estudo apoia-se em autores clássicos e contemporâneos que discutem a relação entre afetividade e aprendizagem, destacando as contribuições de Freire (1996), Vygotsky (2008), Wallon (2007), Leite (2012), Saviani (2020) e Arroyo (2011), além da legislação educacional vigente que orienta a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

A relevância deste estudo apresenta-se no âmbito profissional, ao contribuir para reflexões que auxiliem professores na construção de práticas mais sensíveis e eficazes; no âmbito educacional, ao favorecer uma transição para o conhecimento de forma mais acolhedora e respeitosa às necessidades dos adultos; e no âmbito acadêmico, ao ampliar as discussões sobre o papel do professor como mediador na

construção do saber e no fortalecimento dos vínculos afetivos.

Esta pesquisa procede pela necessidade de compreender como ocorre o desenvolvimento da afetividade durante o processo educativo, bem como pela importância de oferecer subsídios práticos que contribuam para a atuação docente e para o sucesso escolar dos alunos da EJA. Ao refletir sobre esse processo, é possível promover práticas que respeitem as necessidades individuais, fortalecendo a autonomia e a confiança dos educandos, tornando o ambiente escolar um espaço de formação integral.

A metodologia adotada caracteriza-se como exploratória, descrita como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de estudos bibliográficos e pesquisa de campo na Escola U.E.F. Alice Araújo, em Bacabal-MA, buscando compreender de forma aprofundada o fenômeno investigado. A pesquisa considera que a afetividade nos anos da EJA é um elemento significativo tanto para os alunos quanto para os professores, sendo um momento de mudança na rotina que exige acolhimento.

Por meio da pesquisa bibliográfica, são analisadas produções teóricas que favorecem práticas mais humanas. Já a pesquisa de campo possibilita observar como os professores atuam como mediadores, utilizando o diálogo e a escuta sensível para tornar esse período mais leve e produtivo para os alunos.

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou responder à seguinte problemática: de que forma a afetividade, enquanto prática pedagógica, pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor, motivador e significativo?

A trajetória dos estudantes da EJA, em muitos casos, é marcada por experiências de exclusão escolar, interrupção dos estudos e sentimento de insegurança e baixa autoestima, fatores que podem influenciar diretamente sua permanência e seu desempenho no ambiente educacional. Além disso, esses estudantes enfrentam o desafio de conciliar as responsabilidades da vida adulta, como trabalho e família, com as exigências da rotina escolar, tornando o processo de aprendizagem ainda mais complexo.

À vista disso, observa-se que a ausência de práticas pedagógicas fundamentadas na afetividade pode dificultar a construção de vínculos entre professor e estudante, comprometendo o interesse, a participação e o desenvolvimento da

aprendizagem. Diante dessa realidade, torna-se essencial compreender como a atuação docente, pautada em estratégias como a escuta sensível, o diálogo, o respeito às trajetórias de vida e a valorização dos conhecimentos prévios dos educandos, pode fortalecer o processo de ensino-aprendizagem e promover uma educação mais humanizada, inclusiva e significativa

Esta pesquisa está estruturada, dividida em 6 capítulos: o primeiro traz a introdução com a apresentação do tema, seus objetivos, objeto de estudo, relevâncias, justificativa, metodologia e problemática. O segundo capítulo trata-se da fundamentação teórica trazendo o contexto histórico da EJA, o papel do professor e a importância da afetividade.

No terceiro capítulo, apresenta a metodologia com procedimentos de investigação, instrumentos de pesquisa, sujeitos (13 alunos e 02 professores), locus da pesquisa e procedimentos de análise. O quinto capítulo traz a proposta de intervenção baseada nos resultados obtidos. No sexto, o trabalho é finalizado com a conclusão acerca do estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta proposta, mostra-se de que são apresentados aspectos cruciais a compreensão da afetividade no processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco no aprofundamento do conhecimento sobre essa dimensão no contexto escolar. Com isso, a princípio, aborda-se a trajetória histórica da EJA no Brasil e suas transformações, com destaque ao papel da afetividade como elemento essencial para a inclusão, e ainda da permanência e sucesso dos alunos.

Para além disso, nota-se que é discutida a relação entre afetividade e aprendizagem, o papel do docente em mediador afetivo, bem com a importância de práticas pedagógicas humanizadas. Entretanto, a fundamentação teórica que segue apoia-se em autores clássicos e contemporâneos, além de legislações vigentes na área, com possibilidades de uma análise na influência das relações afetivas no desenvolvimento educacional e na construção de um ambiente escolar mais acolhedor, motivador e significativo aos envolvidos.

2.1 A historicidade da afetividade na Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil encontra-se diretamente relacionada às lutas sociais junto ao direito à educação e à superação das desigualdades históricas que marcaram o acesso ao ensino regular e formal na escola pública. Fato que mostra ao longo do tempo, de que essa modalidade foi se constituindo como um espaço de inclusão social, sobretudo voltado para sujeitos que, por diferentes razões, tiveram suas trajetórias escolares interrompidas e/ou mesmo negadas.

A EJA, enquanto modalidade escolar alternativa configura-se em sua história recente no Brasil como algo crucial no cenário educacional brasileiro, em especial por garantir de forma efetiva o direito à educação para aqueles que não tiveram o devido acesso ou interromperam a continuidade de estudos na idade considerada regular.

Considerando esse cenário, esses movimentos podem ser percebidos direcionados a EJA a partir da década de 1920 surgiram dando ênfase às questões de ensino da população adulta, bem como nas questões do envolvimento do Estado com esse público.

O Fundo Nacional de Ensino Primário foi instituído em 1942, e com ele a inclusão da educação de jovens e adultos em programas de ampliação da educação, bem como recursos para essa modalidade. Com isso, “o momento era de preocupação com as altas taxas de analfabetismo no país, e os recursos do fundo proporcionaram a EJA, um grande passo em relação aos momentos anteriores” (Silva, 2011, p. 24).

Dessa forma não consta nenhum registro que prove iniciativas governamentais e com a intenção de capacitação para o trabalho industrial foi criada a constituição de 1937, com objetivo favorável ao Estado. Surgiu daí um movimento de alfabetização chamado Mobral, esse método de ensino tinha como foco o ato de ler e escrever, assemelhado a de Paulo Freire, sendo que não utilizavam os diálogos de Freire em Pedagogia ao Pé da Letra (Rosa; Almeida, 2012).

O projeto Mobral permite compreender bem esta fase ditatorial porque passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de passar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes através de

seus diversos Programas (Bello, 1993, p.13).

Em 1974, o MEC propôs a implantação dos CES (Centros de Estudos Supletivos), com objetivo de atender a Educação de forma geral de influência tecnicista favorável ao país. Na década de 1980 com o fim do movimento Mobral surgiu a fundação EDUCAR, com visão voltada para a EJA, sendo que em 1988, a Educação de Jovens e Adultos foi ampliada pelo estado, mas somente em 1997 que começou os primeiros registros da EJA em um Boletim da Ação Educativa (Pedagogia ao Pé da Letra, 2011 *apud* Rosa; Almeida, 2012).

Por meio desses saberes experienciais, pode-se frisar que, no entanto, muitas vezes são desconsiderados nos currículos tradicionais, e que tendem a priorizar conteúdos formais e padronizados, o que leva ao distanciamento da realidade dos educandos, sobretudo no que concerne ao conjunto de saberes locais em suas peculiaridades. De forma que, com o descompasso à vista, tende a contribuir a desmotivação, evasão escolar e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem estabelecido no currículo.

No que se refere à educação na modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), como atualmente tida com esse acréscimo de letra (a letra I de Idosos) compreende-se que esse processo não se limita ao ensino do código escrito, mas envolve a reconstrução de trajetórias marcadas por exclusão escolar, desigualdades sociais e interrupções no percurso formativo. Em que se trata de um fenômeno complexo, que exige de educadores como do professor sensibilidade pedagógica, domínio teórico-metodológico e compreensão das especificidades do público atendido.

Segundo Paulo Freire (1987, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Essa afirmação evidencia que o processo de educação escolar deve considerar as experiências de vida dos educandos, valorizando seus saberes prévios e promovendo uma aprendizagem contextualizada. Nota-se que na EJA, tal conjuntura torna-se ainda mais necessária, uma vez que os estudantes carregam vivências diversas que influenciam diretamente sua relação com a escola e com a linguagem escrita.

Em consonância com essa realidade, muitos professores enfrentam desafios pedagógicos relacionados à heterogeneidade das turmas, nas quais convivem

estudantes com diferentes níveis de escolarização, idades variadas e ritmos distintos de aprendizagem. Conforme estabelece a Lei nº 9.394/1996, a Educação de Jovens e Adultos deve considerar as características do alunado, assegurando oportunidades educacionais apropriadas. Contudo, na prática, a ausência de materiais didáticos específicos e de formação continuada adequada dificulta a efetivação desse princípio legal.

Com isso, as dificuldades pedagógicas, ganham destaque junto aos desafios estruturais, como turmas multianos, carga horária reduzida, evasão recorrente e precariedade de recursos didáticos. Logo, esses fatores impactam diretamente o planejamento e a execução das atividades de alfabetização, comprometendo a continuidade do processo educativo e exigindo do docente constante reorganização das estratégias de ensino.

Para estudo de Saviani (2011), cumpre perceber que as habilidades são adquiridas, e na escola as chances de serem efetivamente alcançada pelo acesso a educação, faz desse espaço escolar um local privilegiado no quesito desenvolvimento do indivíduo. E acentua:

Temos mesmo dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos. As coisas acontecem como se se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E no entanto, trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático. Por aí se pode perceber por que o melhor escritor não será, apenas por esse fato, o melhor alfabetizador. Um grande escritor atingiu tal domínio da língua que terá dificuldade em compreender os percalços de um alfabetizando diante de obstáculos que, para ele, inexistem ou, quando muito, não passam de brincadeira de criança. Para que ele se converta num bom alfabetizador, será necessário aliar ao domínio da língua o domínio do processo pedagógico indispensável para se passar da condição de analfabeto à condição de alfabetizado. Com efeito, sendo um processo deliberado e sistemático, ele deverá ser organizado (Saviani, 2011, p. 37).

Na atualidade, conforme esse pensamento acima, as brincadeiras e jogos podem ser utilizados tanto no campo físico, propriamente dito, como visto por meio de recursos tecnológico, com a oportunidade de possibilitar exercício de tomada de decisão, de respeito a regras, dentre outros fatores que podem ser levantados e considerados na efetividade de atividades com jogos na escola.

É importante ressaltar que desde as campanhas de alfabetização do século XX até as propostas contemporâneas, a EJA passou por transformações que ampliaram

sua compreensão para além da simples transmissão de conteúdos. Como de ter atualmente, o reconhecimento de que os discentes dessa modalidade carregam experiências de vida, saberes construídos na prática social e, muitas vezes, marcas de exclusão, como de fracasso escolar e baixa autoestima. Nessa perspectiva, Guilherme (2019) salienta de que o conhecimento aflora como algo inerente ao exterior do sujeito que deve ser considerado na mediação e construção de saberes na escola. E afirma:

O conhecimento, portanto, não deve ser entendido como exterior ao sujeito. Os autores supracitados ainda citam várias pesquisas que se utilizam das linhas psicanalíticas para compreender os processos de ensino apontando que o entendimento da dinâmica que move os afetos é necessário quando o objetivo é analisar e proporcionar as mudanças cognitivas em toda sua completude (Guilherme, 2019, p.10).

Desta forma, nessa mesma visão o autor acima registra acerca do papel do professor, nesse contexto educacional, “deve estabelecer diálogos com os alunos com a finalidade de formar vínculos de confiança mútua, e por meio da afetividade, poder atingir a motivação do aluno que aprende” (Guilherme, 2019, p. 11).

Considerando essa realidade, a dimensão afetiva ganha relevância, pois o retorno à escola pode despertar sentimentos de insegurança, medo e desconfiança em relação à própria capacidade de aprender. O que leva a entender que existe uma construção constante de um ambiente acolhedor capaz de tornar essencial ao favorecimento da permanência e o sucesso dos educandos.

Em decorrência desse entendimento, a compreensão da Educação Popular, inspirada nas ideias de Paulo Freire, contribuiu significativamente para a valorização da afetividade na EJA. Em que segundo o autor, o processo educativo deve partir da realidade dos sujeitos, respeitando sua cultura, sua história e seus saberes.

Como no caso da educação, que deve ser dialógica, humanizadora e fundamentada no respeito mútuo. Em acordo com pesquisas de Brandão (2006), a Educação Popular representa uma prática social comprometida com os interesses das classes populares, valorizando a participação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Por meio dessa abordagem reforça-se a significância da afetividade como elemento que fortalece vínculos e da promoção do sentimento de pertencimento no ambiente escolar pelo aluno. Em face disso, a historicidade da EJA revela que a

dimensão afetiva vai além de ser um elemento complementar, senão uma condição crucial para que essa modalidade cumpra sua função social de inclusão, emancipação e transformação da realidade dos sujeitos envolvidos.

2.2 Afetividade e aprendizagem: fundamentos teóricos

No trato da relação entre afetividade e aprendizagem na escola tem sido amplamente discutida por diferentes teóricos da educação e da psicologia, sobretudo no que tange ao protagonismo do docente quanto ao aluno. Em que pesquisas apontam que o desenvolvimento cognitivo se relaciona diretamente às experiências emocionais vivenciadas pelo sujeito em seu contexto social e se amplia em diferentes dimensões.

O que em Vygotsky (2008), cumpre perceber que os processos psicológicos superiores se desenvolvem nas interações sociais, sendo em especial a emoção um elemento que influencia diretamente a maneira como o indivíduo se apropria do conhecimento. Em conformidade com o autor acima, afirma-se que pensamento e afetividade constituem uma unidade, não podendo ser compreendidos de forma separada.

Desse modo, as emoções atuam como organizadoras internas do comportamento, logo pode estimular ou inibir a aprendizagem do indivíduo aprendente. Com isso, Wallon (2007) destaca que a afetividade ocupa papel central no desenvolvimento humano, sendo responsável pela construção das relações sociais e pela formação da personalidade.

Nessa perspectiva, sob a ótica do autor acima a afetividade se encontra relacionada a “um processo ativo resultante da construção contínua entre múltiplas relações entre seus pares, entre o sujeito e o objeto, em seu ambiente de vivência, sendo permanente durante todo o processo da existência humana” (Guilherme, 2019, p. 12).

Em face dessa realidade, ao averiguar o desempenho das docentes frente à afetividade docente de como se desenvolve suas didáticas e como podem contribuir para esse processo de aprendizagem de forma mais eficaz, pode-se perceber como então a educação acontece, de fato, em dada escola.

A afetividade docente tem contribuição no processo ensino-aprendizagem de

aprendizes em que se destaca o conceito de afetividade, afetividade e o desenvolvimento cognitivo, planejamento e a organização para a adaptação dos indivíduos aprendentes e também a organização do currículo na prática educativa no ambiente escolar (Guilherme, 2019).

No que se percebe que muito importa o comportamento de educadores em sua relação com o educado, em conformidade com relações familiares estabelecidas de forma positiva em que conta com sentimentos como de respeito, carinho, cobrança, compromisso, alegria, apoio, dentre outras formas de relacionar-se com responsabilidade quanto ao desenvolvimento do outro. São situações que levam a possibilidade de naturalidade de confiança entre as partes envolvidas, no que pode assim melhorar no desenvolvimento das metas educacionais pretendidas.

Frente a isso, pensar a educação escolar, a partir da maior percepção dos atores que fazem parte deste cenário, inclui a afetividade como premissa essencial a ser adotada e desenvolvida nas relações escolares. Especialmente na interpretação de texto e suas construções e leituras, surge como um critério de articulação defendido pela legislação citada acima e em outros documentos e obras literárias da área.

Assim, desde a LDB, de 1996, caminhando pelo ECA (1990), a educação feita em parceria ganha argumentos mais plausíveis. Em que se parte do aparato jurídico que fundamenta a relação escolar com a vivência social direta e seus atores em pleno gozo de comportamentos afetivos. Nesse sentido, torna fundamental compreender de como se dá essa relação entre “[...] professores e alunos, alunos com alunos, professores com encarregados de educação, encarregados de educação com educandos, existindo desta forma, várias “relações” entre toda a comunidade escolar” (Picanço, 2014, p. 15).

E ainda, de acordo com o autor registra nessa mesma linha de pensamento sobre o papel do gestor escolar na ativa quanto estimulador da relação escola e família como parceiros desse espaço. De acordo com essa lógica, a emoção e inteligência são dimensões indissociáveis do processo educativo. Logo, constam como complemento dessa discussão, o que frisa Maturana (1999) quando afirma que o amor, entendido como aceitação do outro em sua legitimidade, constitui a base das relações que permeia os seres humanos.

Nesse sentido, no campo educacional, essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas fundamentadas no respeito, na empatia e no

acolhimento. Tendo em vistas essa visão, a aprendizagem torna-se mais significativa quando ocorre em um ambiente emocionalmente seguro, no qual o aluno se sente valorizado, respeitado e motivado a participar.

A afetividade na relação professor-aluno, voltada ao processo de ensino e aprendizagem escolar, e se apoia em elementos do contexto escolar que visam uma maior eficiência do processo educacional a partir da efetiva relação de afetividade entre as partes envolvidas na ação educativa, com vista à aprendizagem em meio ao processo de ensino-aprendizagem escolar com mais eficiência, numa relação de proximidade e contínua entre os sujeitos da educação escolar.

Em conformidade com Santos, Maciel e Fortolli (2017, p. 102) “[...] o processo de assunção da função-autor pelo sujeito aluno na escola (e também para o sujeito professor) se dá sob certas condições de produção, que vão determinar o modo como se produz a autoria dentro desse espaço institucional”. Desse modo, cabe evidenciar que é “[...] possível promover deslocamentos dentro do funcionamento do Discurso Pedagógico (DP), fazendo com que determinadas práticas sejam problematizadas” (Santos; Maciel; Fortilli, 2017, p. 102).

Para uma maior compreensão das questões referentes a essa relação da escola e seus atores em seus comportamentos na direção da afetividade entre professor e aluno no aprendizado educacional, destaque para a afetividade nesse contexto na relação professor-aluno, naquilo que tem de maior respaldo, por se tratar de um tema pertinente a atividade docente nas suas rotinas educacionais, uma vez que a afetividade docente tem sido apresentada, como expressa Rios (2010), ao registrar que trouxe suas compreensões sobre o afeto, em que o mesmo não está desvinculado com o cognitivo, mas que fazem parte de uma aprendizagem significativa e satisfatória dos estudantes de diferentes idades e fases educacionais.

Com base no estudo da autora (Rios, 2010) para se entender a trajetória da afetividade docente e suas contribuições no processo ensino-aprendizagem, toma-se como base constatações de que o afeto docente no ambiente escolar tem sua grande importância e contribuições para a maneira como se ensina e como os alunos aprendem de forma mais expressiva, pois o modo como o professor se impõe a ensinar os educandos pode favorecer ou prejudicar o desenvolvimento escolar dos mesmos. Sobretudo, em que se pauta na atualidade de que o professor é um mediador do conhecimento e não uma enciclopédia de difícil acesso.

E a escola e seu ambiente e seus atores possibilita maior vazão às práticas de aprendizado e formação em sua disponibilidade de presença efetiva da relação professor-aluno. Uma vez que assim, potencializa o fazer educacional mais eficiente e aprimorado. Em termos de uma política pública de educação, a concepção de educação também incorpora a ideia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, como direito de aprendizagem das novas gerações, independentemente da lógica perversa de mercado que determina que o acesso se define por quem pode pagar mais. No que deve-se valorizar os sentimentos e relações entre os atores educacionais (Gonçalves, 2006; Brasil, 2017).

A partir dessa realidade, no Brasil contemporâneo a formação de professores alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais e na Formação Inicial de Professores para a Educação Básica contida na sistematização institucionalizada a partir da BNCC (2017) em que destaca em seu Art. 2º da formação docente realizada com vista o desenvolvimento, da parte do licenciando, de competências gerais já previstas na BNCC - Educação Básica, com destaque para as “[...] aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral” (Brasil, 2017).

Assim, enfatiza Santos, Maciel e Fortilli (2017, 109) de que “[...] é importante ressaltar também que acreditamos que o êxito no processo de ensino-aprendizagem, seja em Língua portuguesa ou em outra disciplina, tem relação com a questão da afetividade”. Reconhecendo que esta propiciará ganhos como do estabelecimento de parcerias tidas como fundamentais dentro do processo educacional, com vantagens na responsabilidade e ganhos advindos para o professor, além de passar a ser de todos também.

2.3 O papel do professor na Educação de Jovens e Adultos

A figura do docente no espaço escola junto às turmas da EJA confere desempenhar um papel crucial para a construção de um ambiente educativo acolhedor e significativo. Uma vez que diferentemente de outras modalidades, o trabalho pedagógico com jovens e adultos exige sensibilidade na compreensão das

especificidades desse público, em suas trajetórias de vida, suas responsabilidades e suas expectativas em relação a formação escolar.

Em Freire (1996), consta de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, escuta sensível, diálogo e compromisso ético com a formação humana. Em que o educador deve assumir uma postura mediadora, sobretudo em reconhecer o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem em face dos conteúdos e atores envolvidos nesse espaço.

Corroborando essa visão, o respeitado autor Miguel Arroyo (2006) destaca que a Educação de Jovens e Adultos deve reconhecer os sujeitos como portadores de direitos e histórias, rompendo com práticas meramente compensatórias. Assim, a alfabetização e educação escolar na EJA precisa ser concebida como prática social emancipadora, e não apenas como etapa formal de escolarização.

A formação inicial e continuada dos docentes constitui um dos principais desafios da modalidade. Com vistas a ter muitos docentes que relatam não ter recebido preparo específico para atuar com jovens, adultos e idosos, o que gera insegurança diante das demandas próprias dessa etapa. Ainda de ausência de políticas públicas consistentes voltadas à valorização e capacitação profissional fragiliza ainda mais o trabalho pedagógico desenvolvido nas salas da EJA. Em meio a esses grandes números de conceitos e reflexos sobre a aprendizagem é importante se apreciar o que afirma, pesquisadores como Martins e Figueiredo (2012):

Aprendizagem não se restringe apenas em aprender a e ler escrever. Porém muitos alunos não conseguem ler e escrever na idade/série que se supõe que deva dar a aprendizagem. Nisto são frequentes as queixas de alguns professores de que, a maioria de seus alunos, está com problemas relacionado ao grafismo e à leitura e que não conseguem assimilar o conteúdo programático. Sabe-se que alguns problemas de aprendizagem podem ser resultantes da interação da criança com o seu meio. A nossa capacidade de concentração, de trabalho e de reflexão, se altera dependendo de nosso estado emocional e quando conseguimos um controle adequado do nível de nossa ansiedade, a capacidade criativa, o pensar, o perceber e o aprender passa ter significados e a partir de então, superamos nossas dificuldades (Martins; Figueiredo, 2012, p. 123).

Assim, percebe-se que a aprendizagem, pode assumir diversas interpretações, o que cada uma tem em comum é que após adquirida a aprendizagem causa uma mudança de comportamento no indivíduo que a adquiriu. Nesse sentido, a aprendizagem também pode ser apreciada do ponto de vista construtivista

especialmente, com as ideias de Piaget e Vygotsky sobre a aprendizagem e seus processos.

A aprendizagem vem acompanhada com o desenvolvimento do indivíduo. No que se refere ao desenvolvimento, Piaget, (1996, p. 63) defende que “ele acontece por meio de períodos, para o referido autor, cada período é caracterizado por aquilo que melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias, as pessoas são ativas, curiosas e inventivas durante a vida toda”. Segundo Piaget o conhecimento é construído a partir da interação com o outro e com o mundo sendo o ambiente (motivador) e essas interações fundamentais nas etapas do conhecimento.

(...) o conhecimento repousa em todos os níveis sobre a interação entre o sujeito e os objetos, (...) mesmo quando o conhecimento toma o sujeito como objeto, há construções de interações entre o sujeito que conhece e o sujeito conhecido (Piaget, 1996, p. 590).

Piaget propôs que o desenvolvimento prossegue descontinuamente numa sequência e quatro estágios qualitativamente diferentes, a que deve ter atenção do educador: O primeiro período é denominado de Período Sensório-motor que se estende de 0 aos 2 anos, segundo Rosa e Almeida (2012), "a passagem do caos ao cosmo" para traduzir o que o estudo sobre a construção do real descreve e explica nesse panorama.

Não obstante as limitações identificadas, é relevante frisar que a prática docente na EJAI reafirma o potencial transformador da educação. Sendo que quando o professor adota metodologias participativas, promove o diálogo, utiliza textos significativos do cotidiano dos estudantes e reconhece suas trajetórias, a alfabetização e/ou educação escolar torna-se processo de emancipação e construção da cidadania.

Nesse contexto é recorrente entender que quanto mais relacionar o ensino a realidade do aluno, mais plausível pode ser os saberes necessários a essa etapa educacional. O que faz referência ao método freireano de ensino a EJA. Na BNCC (2017), registra de que o conhecimento escolar deve ser partilhado reconhecendo que a realidade e sua relação direta com a escola se faz necessária como maneira de tornar a comunidade parte da escola e a escola parte da comunidade.

Quando a gente compreende a Educação como possibilidade, a gente

descobre que a educação tem limites. É exatamente porque é limitável, ou limitada ideológica, econômica, social, política e culturalmente, que ela tem eficácia. Então, diria aos educadores que estão hoje com dezoito anos e que, portanto, vão entrar no outro século, no começo de sua vida criadora, que, mesmo reconhecendo que a Educação do outro século não vai ser a chave da transformação do concreto para a recriação, a retomada da liberdade, mesmo que saibam que não é isso, estejam convencidos da eficácia da prática educativa como elemento fundamental no processo de resgate da liberdade (Freire, 2006, p. 91).

Cabe o docente se habilitar para atender a essas exigências que podem ser diferenciais no ensino e aprendizagem dos jovens e adultos e idosos. Uma vez como acessam e entendem os conhecimentos faz toda a diferença para a estruturação das ideias desse público. Todo e qualquer conhecimento apresentado a estes é de forma prática por estes analisados na sua relação com sua realidade do dia a dia que inclui, sobretudo, no que vive social, político e economicamente.

Dessa forma, consta de que se entende acerca dos desafios enfrentados pelos educadores na EJA são de ordem pedagógica, estrutural e socioemocional, exigindo não apenas competência técnica, mas também compromisso ético e sensibilidade social. Para além disso, a superação dessas dificuldades depende de políticas públicas efetivas, formação continuada de qualidade e reconhecimento da alfabetização como direito humano fundamental ao longo da vida.

Diante dessa realidade, torna-se necessário fundamentar a compreensão do currículo como uma construção social e histórica, bem como da demanda de dialogar com os sujeitos e seus contextos. Sendo que a concepção tradicional de currículo ainda é centrada na transmissão de conteúdos previamente definidos. O que nesse viés, mostra-se insuficiente para atender às lacunas da EJA.

Com seu trabalho, no período, teve grande repercussão não só no sentido do ler e escrever, mas dando maior ênfase à conscientização política de organização das camadas populares; foi reprimido diante de seu ato formador conseguindo em 40 dias alfabetizar grupos de trabalhadores dentro dos princípios humanos e democráticos. De acordo com a visão de Freire (2001, p. 32):

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidades para que os educadores sejam eles mesmos. (FREIRE, 1979 p.32)

Sob esse viés, nota-se a partir do pensamento acima, que até finais dos anos 50, a alfabetização de adultos não dispunha de um referencial teórico próprio, sendo utilizados, os mesmos procedimentos e recursos metodológicos com as crianças e não com jovens e adultos. De todo modo, em contraposição, consta que a perspectiva crítica, inspirada nas contribuições de Paulo Freire, eleva as perspectivas, uma vez que propõe uma educação dialógica, com vistas a ser problematizadora e contextualizada, com reconhecimento direto dos educandos no processo educacional como sujeitos ativos na construção do conhecimento e de suas realidades. Com isso, importa reconhecer a realidade brasileira para intervenções com políticas focais, visto:

O número de alunos efetivamente matriculados e atendidos em escolas multisseriadas em todo o território nacional, que corresponde a um universo de 1.140.799 brasileiros nos anos iniciais da primeira etapa do Ensino Fundamental da Educação Básica, em consonância com os dados oficiais divulgados pelo MEC (Locks; Almeida; Pacheco, 2012, p. 8).

Na EJA, essa postura torna-se mais necessária, pois muitos educandos retornam à escola após experiências negativas no sistema educacional. Com isso, o professor precisa atuar como mediador afetivo, promovendo relações baseadas na confiança, no incentivo e no reconhecimento das potencialidades dos alunos.

Leite (2002) destaca que a atuação docente pautada na empatia e no acolhimento para o fortalecimento da autoestima e para o aumento da motivação dos alunos. Por outro lado, práticas autoritárias ou indiferentes reforçam os sentimentos de incapacidade e contribuem para o abandono escolar. Além disso, o educador da EJA deve valorizar os conhecimentos prévios do aluno, relacionando os conteúdos escolares com suas experiências de vida, para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

O papel do docente nesse cenário amplia-se junto à educação escolar por ser cada vez mais destaque a cada dia no cenário mundial, em meio a tantas descobertas e aceitações históricas do quanto se faz necessária para a formação de um adulto ativo e protagonista na sociedade. O que cabe o reconhecimento da afetividade entre professor e aluno como uma premissa para um melhor aprendizado ou cumprimento do processo educacional de ensino e aprendizagem.

Ao lidar com a construção de textos e suas leituras na escola como é próprio, evidencia-se de maiores chances de apoio para a eficiência desta prática com vista o

tempo e espaço intencional, o contato e a assiduidade entre professor-aluno. O que pode se manifestar como vantagem frente ao contexto de aprimoramento e busca de qualidade educacional necessária a cada dia. Segundo explica Moll (2014) ao se referir à educação em tempo integral, e a formação do indivíduo nessa mesma perspectiva, no que afirma ser entendida:

Como escola de tempo completo e de formação humana integral, é condição fundamental, apesar de não exclusiva, para o enfrentamento das desigualdades educacionais e o Programa Mais Educação constitui importante estratégia de indução, mas também de transição. Garantir que o Governo Federal siga fazendo esse investimento e que se cumpra o PNE é fundamental nesse caminho (Moll, 2014, p. 379).

A afetividade cumpre com o papel essencial no que se refere às correlações psicossomáticas do ser humano e ainda influencia de forma contundente na percepção, na memória, no pensamento, na vontade e nas ações, como sendo um componente importante para a aprendizagem em curso. Uma vez que na escola de tempo integral com o maior tempo de contato entre educandos e educadores possibilitam maior aceitação de proximidade em relação de poder, respeito, apoio, confiança entre as partes envolvidas no processo educacional.

O que expõe a necessidade psicológica do ser humano de ser cultivado em suas relações firmadas ao longo de sua vida, o que inclui também a afetividade da parte do professor com o ambiente escolar. Em que a afetividade entre professor-aluno nessa relação ganha vazão inicial a partir do entendimento da versão a que considera uma área da psicologia, relacionada a afetividade consta como o “[...] conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos” (Pereira; Abib, 2016, p. 860).

No que se refere à afetividade das relações que envolvem educadores e educandos, faz-se preciso entender que o desenvolvimento saudável das emoções é indispensável aos comportamentos assertivos (esse mecanismo comportamental) a ser adotado via ações do educador que torna-se um diferencial muito importante dentro do ambiente escolar na sua concretização como ensino e aprendizagem.

A busca de regras, princípios ou relações no processamento de novas informações e a busca de sentido e consistência em conciliar novas informações com o conhecimento anterior, são conceitos fundamentais em psicologia cognitiva. Ela está preocupada em identificar e descrever os

processos mentais que afetam a aprendizagem, o pensamento e o comportamento, e as condições que influenciam os processos mentais (Bates, 2017, p. 85).

A afetividade na educação mostra ser um processo de conquista do professor com os alunos e que afetam direto a forma de pensar e agir dos educados, e que toca suas emoções. Em documento oficial brasileiro consta da temática de: “[...] demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita)” (Brasil, 2017, p. 51).

Desta forma, a abertura da escola às práticas educativas que visem melhorar e apoiar no cumprimento das metas educacionais escolares, são formulações bem-vindas ao processo de ensino e aprendizagem como tem sido percebida a relação de afetividade entre docente e educando. Essa relação pode ganhar maior abertura quando parte do pressuposto de permanência ou contato maior entre professor-aluno em termos de tempo na escola para a formação do indivíduo de forma integral.

2.4 A importância das práticas pedagógicas afetivas na EJA

Em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA, estas devem ser norteadas a considerar a realidade social, cultural e emocional dos alunos envolvidos. Trata-se de contar com estratégias de promoção do diálogo, da participação, do trabalho coletivo e da valorização das experiências de vida que contribui na construção de um ambiente mais motivador e inclusivo dos envolvidos.

Para tanto, em termos de valorização dos saberes experienciais, encontra-se respaldo na legislação educacional brasileira, em especial na LDB (Lei nº 9.394/96), ao que estabelece a necessidade de considerar as características, bem como de interesses e condições de vida dos alunos da EJA. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA têm como base o reforço na relevância de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade dos sujeitos e apostam na promoção da inclusão educacional escolar regularmente.

Com isso, a afetividade, nesse contexto, manifesta-se por meio de atitudes como escuta, respeito, incentivo, paciência e reconhecimento das conquistas dos alunos. E por conta dessas ações, consta de fortalecer o vínculo entre docente e aluno, numa lógica de favorecimento do interesse e o envolvimento nas atividades

escolares.

Na visão de Candau (2000), o processo de ensino-aprendizagem deve ser compreendido em sua multidimensionalidade, articulando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e políticos. Em que a escola deve constituir-se como um espaço de formação integral, capaz de proporcionar à promoção do desenvolvimento de sujeitos críticos e autônomos.

O que segundo Freire (2011, p. 40): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse sentido, denota entender de que se torna necessário pensar de forma histórica e crítica a realidade de dada sociedade com vista suas mudanças necessárias.

Desse modo, a abordagem educacional de Freire no EJA é especialmente pertinente, logo reconhece os alunos como sujeitos históricos, portadores de saberes e experiências que devem ser considerados no processo educativo escolar. Como parte essencial e não coadjuvante, como um todo. Assim a situação de quem trabalha e estuda permanece bastante delicada. Como afirma Souza (2011):

É preciso tirar o véu da nuvem que cobre o discurso sobre a realidade e enfatizar o conhecimento da prática social e daqueles que a produzem coletivamente. Das aulas, espera-se que as provocações e os textos estudados pelos professores e alunos possam gerar inquietações e relações entre o que se vive (cotidiano) e o que se desconhece, além do que se busca conhecer (outros lugares, outras relações sociais). Esse é o maior desafio da escola. E observa-se que riscos estão presentes neste contexto (Souza, 2011, p. 27).

Sob esse enfoque, a escuta ativa dos estudantes torna-se elemento crucial na construção de práticas pedagógicas mais significativas e efetivamente eficazes. Algo relacionado ao considerar as vozes dos educandos das três escolas analisadas, com base naquilo que o professor pode planejar em termos de ações educativas mais alinhadas às suas necessidades e expectativas, com apostas, de fato, na promoção de uma aprendizagem contextualizada e relevante. Desse modo:

O primeiro dos princípios diz respeito à própria função da escola, que é possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados, o que denominamos como universais. (...) com importância dos conhecimentos da experiência cotidiana, como essenciais para pensar as relações e contradições da produção da vida humana (Janata; Anhaia, 2015, p. 10).

Conforme exposto acima, a integração dos saberes de vida ao currículo contribui

como sendo parte reiterada do desenvolvimento cognitivo, como também para o fortalecimento da identidade e da autoestima dos alunos envolvidos. Na EJA, as adoções de práticas pedagógicas afetivas também estão relacionadas à permanência dos alunos, em que muitos educandos enfrentam dificuldades para conciliar trabalho, família e estudo. Logo, exige da escola uma postura acolhedora e flexível. Ou seja, o ambiente escolar deve ser marcado por relações positivas e por sentimentos de pertencimento, as chances de evasão diminuirão significativamente.

Em face disso, ao investir na afetividade no contexto da EJA significa voltar a atenção à promoção do aprendizado acadêmico, bem como também a inclusão social, o fortalecimento da autoestima e, sobretudo, para a construção de trajetórias educativas mais positivas. Na lógica de Leite (2002), cumpre notar que existe uma reflexão sobre a maneira como a afetividade pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. A análise do autor mostra ter o papel do docente o viés mediador afetivo no ambiente escolar, o que reforça a relevância de ter empatia, do acolhimento e do estabelecimento de vínculos emocionais positivos com os alunos envolvidos nesse espaço.

De acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2010), essa visão em torno da formulação de ideias que moldam o indivíduo natural para a obediência do contrato social a que a escola reproduz e constrói faz parte dos objetivos da organização escolar como uma de suas premissas. Nessa perspectiva os mesmos autores ainda abordam que a escola por meio de seus educadores deve intervir para uma melhor relação familiar para com a escola, logo afetam diretamente na formação de emoções afetivas dos indivíduos. Em que colocam:

Nesse enfoque, as razões de ordem emocional e afetiva ganham um colorido permanente quanto ao entendimento da relação família-escola e da ocorrência do fracasso escolar. Ganha *status* natural a crença de que uma “boa” dinâmica familiar é responsável pelo “bom” desempenho do aluno. As descrições centradas no plano afetivo ganham a atenção dos professores que, com algum conhecimento de psicologia, levam esse discurso para dentro da sala de aula e passam, em um processo naturalizado por todos, a avaliar e analisar o comportamento dos alunos (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010, p. 04).

Os fenômenos escolares dão conta de explicar o alcance das metas estabelecidas para com os alunos e sua comunidade e estreitam a relação de entendimento acerca do comportamento escolar do aluno seja uma extensão do que

ele vivencia na família. Partir do norte humanístico do cuidado ao cumprimento dos objetivos da educação escolar é reconhecer na historicidade desse processo seu valor de construção e apoio para a vivência de uma sociedade melhor para todos a partir do que a escola como organização pode ofertar aos seus comunitários. Como bem ilustra documentos oficiais da educação brasileira em:

Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões (Brasil, 2013, p. 20).

A educação em uma abordagem de formação integral do aluno, como preconiza a legislação acima, mostra ser uma meta necessária em meio às experiências que o ser humano tem contato em sua vivência. Em que a formação integral fornece vazão as mais variáveis situações que o indivíduo pode sentir e construir ao seu redor.

A escola, forma para além do saber intelectual, para mais que a socialização, também para o mercado de trabalho e diversas situações de problemas que o ser humano tem acesso. E a escola se apresenta como maior potencial em articular e mobilizar saberes necessários para essa vivência do aluno como indivíduo social em sua realidade. Em acordo com os direitos de aprendizagem, especialmente na educação infantil, conforme a BNCC (2017) nota-se de:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017, p. 39).

Nessa ótica, a valorização da identidade dos estudantes em convivência com os valores das famílias é parte essencial a ser levada em consideração pela escola em suas metas de educação junto aos estudantes que tem como público-alvo em seu

processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Libâneo (2010, p.22) a educação é o “[...] conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na relação ativa com o ambiente natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais”. Essa relação próxima e aberta entre educadores e familiares com a educação dos educandos/filhos abre espaço para esses se manifestarem na escola com bons exemplos ou situações que lhe incomodam e não são pedagógicas no seu dia a dia.

A abertura para o diálogo e, espontaneamente, os alunos referenciaram situações vivenciadas no ambiente escolar, e também fora da escola. Situações de discriminação e *bullying*, praticadas por colegas, familiares, vizinhos, assim como, vinculadas à grande mídia foram exploradas, discutidas e citadas por eles (Pandini *et al.* 2018, p. 40).

Quando se trata do ambiente escolar deve-se levar em consideração seu âmbito mais essencial no que diz respeito à transmissão do conhecimento acumulado, deve-se ter no processo de ensino a maneira organizada quanto às ações realizadas educacionalmente pelos profissionais. As ações educacionais devem, de antemão, ter o apoio em serem pensadas, refletidas, discutidas e planejadas, logo as ações devem ter intencionalidade e finalidade conforme os parâmetros educacionais vigentes.

Wallon (2007, p. 117) que o domínio funcional cognitiva oferta um conjunto de funções que possibilita: “[...] identificar e definir [...] significações, classificá-las, dissociá-las, reuni-las, confrontar suas relações lógicas e experimentais, tentar reconstruir por meio delas qual pode ser a estrutura das coisas”. Nesse sentido, a afetividade é definida em conformidade com diversas perspectivas, dentre as quais podem ser filosóficas, psicológicas e pedagógicas. Assim, a afetividade é conceituada na visão pedagógica como numa relação educativa direta em que se estabelece no universo vivido entre professor e aluno, sobretudo no espaço de sala de aula.

Em função disso, observa-se a atenção ao conjunto de atividades que envolvem professor-aluno, o docente tem na afetividade a possibilidade de compreender melhor seus discentes e desta maneira se apropriar de elementos que contribuirão diretamente junto aos objetivos a sejam alcançados. Assim, as recordações se manifestam durante a trajetória de cada ser humano, no que muito importa a presença ou ausência da afetividade como determinante do

desenvolvimento cognitivo da pessoa. E isso implica a distinção entre emoção e afetividade.

Nessa visão, implica em notar que reflete acerca das consequências de práticas pedagógicas que negligenciam a afetividade, como a desmotivação, o desinteresse e o baixo rendimento escolar. O que além disso, expõe táticas e técnicas que indispensáveis para a concretização do aprendizado, estimulando o envolvimento e a participação dos alunos nas atividades escolares, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa e para a construção de uma identidade positiva. Consoante Maturana (1999, p. 25):

O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, é condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal desses indivíduos assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto. (Maturana, 1999 p.25)

Conforme o autor acima, o amor é aceitar uns aos outros numa relação amorosa onde amar significa abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, validando a presença desse indivíduo como um ser único e de extrema importância para nosso crescimento. Sendo que por meio desse contato de carinho e aceitação que esse público percebe o quanto está sendo entendido, auxiliado e protegido.

Nessa lógica, esses jovens e adultos são sujeitos que precisam de interação, amor, cuidado, apoio e atenção para que possam se sentir acolhidos em seu processo educativo. Com isso, a afetividade torna-se um elemento vital na construção de um ambiente educacional humanizado e acolhedor, que reconhece as particularidades de cada aluno naquilo que considera e respeita suas experiências de vida.

Desta forma, a valorização das emoções no processo de ensino-aprendizagem contribui para a formação de indivíduos mais autônomos, confiantes e capazes de enfrentar os desafios pessoais e sociais que lhes são impostos. Para tanto, ao investir na afetividade dentro da EJA, cumpre de ter uma melhor promoção do aprendizado acadêmico, bem como da inclusão social, além do fortalecimento da autoestima desses sujeitos, elementos cruciais ao seu sucesso educacional e pessoal.

2.5 Saberes experienciados: o conhecimento construído fora da escola

Os saberes experienciados exercem uma função de suma relevância na Educação de Jovens e Adultos (EJA), visto que os alunos dessa modalidade trazem consigo uma ampla bagagem de saberes adquiridos ao longo de suas trajetórias de vida. Com isso, importa reconhecer que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 45).

Uma vez que conforme essa citação, expõe-se da amplitude que é a transformação educacional dado o acesso e qualidade ao indivíduo e sua comunidade, então a utilizar tais conhecimentos, sobretudo no que tange às experiências sociais vividas por estes sujeitos. Para tanto, entende-se que diferentemente da educação regular destinada predominantemente a crianças e adolescentes, a EJA é voltada para indivíduos que acumularam experiências em contextos familiares, profissionais, comunitários e culturais diversos.

Nessa lógica, compete evidenciar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1987, p. 56). Logo, pode-se entender que os saberes adquiridos na vida cotidiana do indivíduo têm sua antecedência e influência direta no aprendizado escolar acessado pelos alunos. Com esse aspecto em atenção, Freire, ainda menciona em outra obra que “a escola não é o único espaço de produção de conhecimento” (Freire, 2001, p. 37). Com vistas essa visão, verifica-se da reflexão que reforça a valorização dos conhecimentos construídos em espaços comunitários, com apoio de familiares e de profissionais, sobretudo da educação.

Sendo assim, essas vivências constituem fontes legítimas de conhecimento e representam um importante ponto de partida para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Nesse sentido, compreender os saberes experienciados significa reconhecer que a aprendizagem ocorre em múltiplos espaços sociais, ultrapassando barreiras escolares. Conforme a LDB (1996), no artigo 1º, estabelece que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996, art. 1º).

Diante disso, percebe-se das principais bases legais brasileira que se volta a discutir os saberes experienciados fora da escola, como bases de formação escolar.

O que nessa mesma percepção percebe-se dos registros de outro documento nacional da educação, mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como em destacar a demanda de “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital...” (Brasil, 2017, p. 9).

Por meio desse princípio, relaciona-se os conhecimentos escolares aos saberes diretos adquiridos nas experiências de vida dos alunos. Desse modo, pode-se aferir que no contexto da EJA, os conhecimentos construídos fora do ambiente escolar assumem papéis significativos por estarem diretamente relacionados às demandas concretas dos educandos. Para além disso, muitos alunos desenvolveram habilidades profissionais, conhecimentos sobre organização comunitária, práticas culturais e estratégias de resolução de problemas via experiências cotidianas.

Segundo Evangelista (2021), cumpre perceber que deve-se discutir que os alunos da EJA, em especial idosos, carregam diversas experiências de trabalho, bem como familiar e de convivência social que constituem relevantes fontes de aprendizagem. Como destaca nesse sentido, Ferreira *et al.* (2020), que expõe do estudo sobre essa área de enfatizar a relevância e considerações dos conhecimentos prévios dos alunos, sobremaneira durante o processo de alfabetização e letramento, de forma que relaciona os conteúdos escolares às vivências cotidianas, sem perder de vista o cumprimento do currículo educacional estabelecido pelo sistema.

De todo modo, embora esses saberes nem sempre sejam reconhecidos formalmente, refletem processos complexos de aprendizagem que apoiam a formação intelectual e social dos sujeitos. Portanto, cumpre perceber que a valorização dessas experiências fortalece o vínculo entre a educação escolar e a realidade dos alunos. Faz-se ainda necessário destacar que a literatura educacional contemporânea tem enfatizado a importância de considerar os conhecimentos prévios dos estudantes como elementos cruciais para a construção de novas aprendizagens.

Assim, essa perspectiva na EJA, torna-se ainda mais significativa, pois os alunos chegam à sala de aula carregando histórias de vida marcadas por desafios, conquistas e múltiplas formas de interação social (Evangelista, 2021). Contudo, nesse cenário, é notável que tais experiências possibilitam a construção de significados para os conteúdos escolares, sobretudo em favorecer a contextualização do ensino e a participação ativa dos alunos no processo educativo como reais sujeitos do conhecimento e seu desenvolvimento cognitivo e social com o apoio da escola.

Nota-se que, há algum tempo, as experiências dos trabalhadores, arquitetos, donas de casa, artesãos e demais grupos populares foram desconsideradas nos espaços formais de ensino. No entanto, reconhecer esses conhecimentos significa promover uma educação mais inclusiva, democrática e capaz de respeitar as diferentes formas de produção do saber. Logo, essa valorização fortalece a autoestima dos educandos e contribui para a construção de uma relação mais positiva com o ambiente escolar. Assim, os saberes experienciados também contribuem para a validação da identidade do sujeito da EJA (Ferreira *et al.*, 2020).

Além disso, conforme os pesquisadores acima, a integração entre os conhecimentos experienciados e os conteúdos acadêmicos favorece o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Uma vez que quando os educadores estabelecem relações entre os temas trabalhados em sala de aula e as experiências vividas pelos alunos, criam condições para que o conhecimento escolar adquira sentido prático e social. É perceptível que na EJA, tal articulação torna-se fundamental para estimular o interesse dos estudantes, reduzir a evasão escolar e promover uma participação mais efetiva no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, os saberes experienciados constituem como um dos fatores fundamentais da EJA. A partir dessa visão, o reconhecimento da riqueza dos conhecimentos construídos fora da escola implica compreender que os alunos não são receptores passivos de informações, mas sujeitos portadores de experiências que propõe enriquecer o ambiente educacional. Dessa forma, as preservações desses saberes contribuem para a construção de uma educação mais humana, contextualizada e comprometida com a formação integral dos estudantes da EJA.

2.6 A pedagogia freireana e a valorização dos saberes populares

A EJA encontra na pedagogia freireana um de seus mais importantes referenciais teóricos e metodológicos. Paulo Freire desenvolveu uma educação acerca de uma ideia fundamentada no diálogo, na participação e no respeito às experiências dos educandos, princípios que se mostram especialmente relevantes para o trabalho com jovens, adultos e idosos que retornam à escola.

Nessa perspectiva, o processo educativo escolar deve partir da realidade vivida pelos alunos, sobretudo em reconhecer que eles possuem conhecimentos

construídos ao longo de suas trajetórias pessoais e sociais, os chamados conhecimentos ou saberes de mundo. Logo, pode-se salientar a esse respeito, como descreve Freire em uma das suas mais importantes obras, com afirmativa que “não a saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (Freire, 2006, p. 30).

Percebe-se que a valorização dos saberes populares constitui um dos elementos centrais da proposta pedagógica de Freire. Em oposição à educação bancária, que é caracterizada pela simples transmissão de conteúdos, sem o devido crivo crítico que envolve a instituição e suas filosofias, em que o educador defende uma prática educativa que reconheça os conhecimentos produzidos pelos sujeitos em suas experiências cotidianas.

Em acordo com Freire (1987, p. 68), “a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B”. Observa-se que na EJA, esse conceito assume grande relevância, visto que os alunos possuem vivências relacionadas ao trabalho, à família, à cultura e à participação comunitária que enriquecem de forma forte o processo de ensino e aprendizagem.

Mediante esse cenário, faz-se necessário ressaltar que Freire, em suas diversas obras, compreende que ninguém educa ninguém isoladamente, mas que os seres humanos se educam em uma via de mão dupla, por meio da interação com o mundo e com os outros. Sendo assim, essa representação dialoga diretamente com a realidade da EJA, na qual os educandos compartilham experiências diversificadas que podem contribuir para a construção coletiva do conhecimento.

Contudo, pode-se frisar a esse respeito, como bem destacado em Freire (1987, p. 39), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Dessa forma, a sala de aula transforma-se em um espaço de troca de saberes, no qual as experiências dos alunos são reconhecidas como recursos pedagógicos legítimos.

Para tanto, evidencia-se que o diálogo, elemento crucial da pedagogia freireana, possibilita a aproximação entre os conhecimentos populares e os saberes sistematizados pela escola. Logo, na EJA, essa prática permite, entre outras situações, que os conteúdos curriculares sejam trabalhados de maneira contextualizada, em que considera as necessidades, os interesses e as experiências dos educandos. Com isso, Freire (2001, p. 44), afirma que “o diálogo é o encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir e transformar a realidade”.

Assim, o ensino deixa de ser um processo mecânico e passa a promover reflexões críticas sobre a realidade social, econômica e cultural vivenciada pelos alunos. Em vista disso, um outro componente da pedagogia freireana na EJA refere-se ao processo de conscientização.

Ao defender esta ideia, é preciso enxergar a educação naquilo que deve possibilitar que os indivíduos desenvolvam uma compreensão crítica das condições sociais em que vivem, tornando-se capazes de atuar na transformação de sua realidade. Por isso, ao valorizar os saberes populares, a escola reconhece os estudantes como sujeitos históricos e protagonistas de suas próprias histórias, fortalecendo sua autonomia e sua participação cidadã.

Na concepção de Freire (1996, p. 26), cumpre reconhecer que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Sob essa ótica, a pedagogia freireana oferece importantes contribuições para a Educação de Jovens e Adultos ao promover o reconhecimento dos saberes populares como ferramentas essenciais do processo de educação.

Tendo em vista isso, enfatiza-se a valorização das experiências de vida dos alunos ao chegar na escola e sua atenção, em estabelecer práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo e na participação. Em que contribuem para a construção de uma educação emancipadora, inclusiva e socialmente comprometida. Portanto, a EJA torna-se um espaço de valorização das trajetórias humanas e de fortalecimento da cidadania, possibilitando aos alunos uma formação crítica e significativa.

Este processo traz à tona elementos significativos para que ele constitua sua autoimagem orientada em grande parte pela forma como percebe o que as pessoas mais importantes no seu círculo social pensam sobre ele (os pais, os professores e os amigos). A escola é um espaço privilegiado para permitir, de forma saudável, a travessia dos adolescentes da fase infantil para a adulta; daí a necessidade e relevância de estarem à vontade, bem-adaptados e socialmente inseridos. Ter uma identidade formada (fenômeno psicológico) consiste numa longa trajetória que se inicia na adolescência e consolida-se na vida adulta, materializada pelo exercício pleno do autoconhecimento que interfere de forma também significativa nas suas escolhas profissionais. (Silva e Melo-silva, 2008)

O contexto escolar é uma adaptação a mais na vida no adolescente como aluno, são as pessoas e os lugares em que elas vivem as principais atrações de interesse de convivência que terão antes da vida adulta, relações de interesse no desenvolvimento serão a sua percepção ao seu redor, como resoluções de conflitos manifestações culturais, condutas de atitudes; na educação que existem os meios de

construção social do indivíduo. Diante de tais aspectos Durkheim (2011, p.110):

Esta é a obra da educação, cuja grandeza podemos reconhecer. Ela não se limita a reforçar as tendências naturalmente marcantes do organismo individual, ou seja, desenvolver potencialidades ocultas que só estão esperando para serem reveladas. Ela cria um ser no homem, e este homem é feito de tudo o que há de melhor em nós e de tudo o que dá valor e dignidade a vida. Esta virtude criadora é aliás, um privilégio específico da educação humana. (Durkheim 2011, p.110)

Nessa visão, compreende-se que a escola ultrapassa a função de transmitir conhecimentos, assumindo também o compromisso de formar cidadãos capazes de conviver em sociedade de maneira ética, crítica e responsável.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste tópico é exibido mais detalhadamente os itens que foram usados na proposta, onde destacam-se com maior relevância: 1 Procedimentos de investigação; 2 Instrumento de pesquisa; 3 Sujeitos da pesquisa; 4 *Lócus* da Pesquisa; 5 Procedimentos de análises e construção do documento do estudo realizado.

3.1 Procedimentos de investigação

Acerca da realização, foi feita uma pesquisa de campo exploratória com abordagem qualitativa para melhor desenvolvimento do trabalho, visto que assim teve um contato direto com o público pesquisado, ainda que com olhar empírico, pode-se ter um maior envolvimento com o contexto estudado na realidade escolar.

Para Alves (2003, p. 41), “é um exame cuidadoso, metódico, sistemático e em profundidade, visando descobrir dados, ampliar e verificar informações existentes com o objetivo de acrescentar algo novo à realidade investigada.” Nesse sentido, trata-se de um processo que exige rigor metodológico e análise criteriosa dos dados. Além disso, contribui para a ampliação do conhecimento científico sobre o objeto estudado.

3.2 Instrumento de pesquisa

Quanto ao desenvolvimento desse trabalho, iniciou-se através da observação

e posteriormente na aplicação de questionários fechados para alunos e professores de uma unidade de educação escolar no município de Bacabal – MA, com destaque voltado a EJA.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.20) questionários é definido, como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” Sendo assim, mostra-se que para a realização de um bom trabalho é necessária uma boa escolha no uso de instrumentos de coleta de dados.

Somando-se a isso, ainda foi possível buscar conhecimentos acerca dos alunos dessa modalidade e os motivos que os fizeram a retornar ou ir para a escola pela primeira vez depois de muitos anos, assim como a realidade dessa modalidade e dos professores que lá estão e suas principais dificuldades, sobretudo com ênfase em um novo olhar para ambas as partes, com buscas de melhorias no processo de alfabetização desses alunos envolvidos.

3.3 Participantes da pesquisa

A realização dessa pesquisa aconteceu por amostragem onde contou-se com a colaboração de alguns participantes da escola pública escolhida, sendo a seguinte quantidade de 13 alunos e 02 professores na modalidade, através de questionários fechados de fácil compreensão.

3.4 Lócus da pesquisa

A referida investigação foi realizada na Unidade de Ensino Fundamental (U.E.F.) Alice Araújo, localizada no bairro Presídio, no município de Bacabal, Maranhão. A instituição oferece a modalidade Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), desempenhando um papel relevante na garantia do direito à educação de pessoas que, por diferentes circunstâncias, não concluíram a educação básica na idade prevista.

A U.E.F. Alice Araújo atende estudantes oriundos de distintos contextos socioeconômicos, reunindo um público marcado por diferentes trajetórias de vida, experiências profissionais e percursos educacionais. Essa diversidade confere à

escola um importante papel social, constituindo-se como um espaço de inclusão, acolhimento e valorização das vivências dos educandos.

A instituição vem passando por melhorias em sua infraestrutura, incluindo processos de climatização, ampliação dos espaços físicos e implantação de áreas de convivência, ações que contribuem para o fortalecimento da comunidade escolar e para a oferta de um ambiente mais adequado ao desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A escolha da U.E.F. Alice Araújo como campo de pesquisa justifica-se pela oferta da modalidade EJA e pela possibilidade de investigar a influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, considerando as especificidades dos estudantes atendidos.

O contexto da instituição permitiu analisar como as relações afetivas estabelecidas entre professores e educandos podem contribuir para o fortalecimento dos vínculos interpessoais, para a permanência dos estudantes na escola e para a construção de aprendizagens mais significativas.

Além disso, a escola constituiu um espaço favorável para a aplicação da proposta de intervenção, possibilitando observar os impactos das ações desenvolvidas na promoção de práticas pedagógicas mais humanizadas e voltadas às necessidades dos estudantes da EJA.

3.5 Procedimentos de análise

No trato do processo de investigação de todo e qualquer trabalho, é crucial atenção no que permite estabelecer um contato com o que está sendo estudado, para obter informações cruciais na área. Sendo assim, a realização desse trabalho utilizou-se de uma análise descritiva, pois foi a que mais adequou-se ao tipo de pesquisa adotada, uma vez que essa abordagem permite a coleta de dados, mas também a análise e conseqüentemente a interpretação do fenômeno que foi desenvolvido.

Consoante a interpretação dos dados coletados via a análise de conteúdos, Gil (2002, p. 42) afirma que “a interpretação dos dados, que consiste, fundamentalmente, em estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos, quer sejam derivados de teorias quer sejam de estudos realizados anteriormente.”

Dessa forma, a junção das análises de conteúdo com a interpretação dos dados

torna esse trabalho rico, com relevância teórica. Sendo assim, imprescindíveis essas análises juntamente com a interpretação dos dados. Desse modo, no transcorrer deste caminho procurou-se entender a modalidade EJA desde seu contexto histórico, assim como seus principais impasses desde então até hoje, juntamente com seus sujeitos, suas legislações, a inclusão que ela proporciona, assim como também um recorte na formação de professores e as melhorias causadas pela implementação da ludo pedagogia no processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

3.6 Perspectiva de análise e interpretação de dados

Inicialmente foi feita uma observação com os alunos da turma da 1º etapa de alfabetização na escola escolhida, visto de quais eram suas principais dificuldades e assim escolher não somente os recursos que seriam utilizados no período das oficinas, já que havia sempre a preocupação que nas aplicações da mesma para serem protagonistas na construção do conhecimento, de também conhecer mais os alunos e o seu contexto em que estão inseridos, antes da aplicação dos questionários.

No segundo momento houve a realização dos questionários fechados para os alunos, realizada segundo Gil (1999, p. 137) que é “uma técnica de coleta de dados que consiste em um rol de questões propostas por escrito às pessoas que estão sendo pesquisadas”. Sendo assim, este significa um momento muito importante para o desenvolvimento da pesquisa em seus objetivos pretendidos.

3.7 Análise de dados tabulados

No sentido de análise dos dados e sua tabulação, cumpre notar, sobretudo sobre os resultados acerca dos dados que foram obtidos por amostragem na aplicação dos questionários junto aos alunos e professores da unidade educacional pesquisada, na cidade de Bacabal - MA.

1. A importância da afetividade (gráfico 1)



Fonte: Os autores

O gráfico inicial contextualiza a amostra básica mencionada no texto, que destaca a participação de apenas dois professores nessa pergunta específica. Total de respondentes: 2 professores. Resultado: 100% de consenso. Ambos os participantes (2) consideram a afetividade como um elemento essencial. Análise: Apesar de ser uma amostra extremamente reduzida para este gráfico específico, ela demonstra uma concordância absoluta inicial sobre a relevância do tema.

2. Frequência da Aplicação da Afetividade (Gráfico 2)



Fonte: Os autores

O gráfico evidencia a frequência com que os participantes indicam a aplicação da afetividade em seu cotidiano, revelando que esse elemento está amplamente presente nas práticas pedagógicas analisadas. A totalidade das respostas aponta predominância da categoria “Sempre”, com incidência mínima de “Na maioria das vezes”, o que demonstra forte regularidade na incorporação desse aspecto nas

interações educacionais.

Os resultados indicam que a afetividade não é percebida como uma ação eventual, mas como uma prática constante no ambiente escolar. Esse cenário sugere coerência entre as ações desenvolvidas e a valorização das relações interpessoais, evidenciando a consolidação da afetividade como componente estruturante das práticas pedagógicas do grupo investigado.

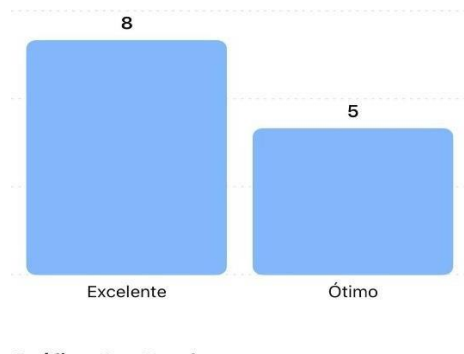
Gráfico 3 – como os alunos avaliam o relacionamento com o professor (13 alunos). Avaliação do relacionamento Aluno e Professor



Fonte: os autores

A observação do gráfico demonstra os resultados relacionados ao relacionamento entre alunos e professores e pode ser percebido de forma altamente positiva. Dos 13 participantes, 6 (46,2%) classificaram o relacionamento como excelente, outros 6 (46,2%) como ótimo e apenas 1 (7,7%) como bom, não havendo avaliações negativas.

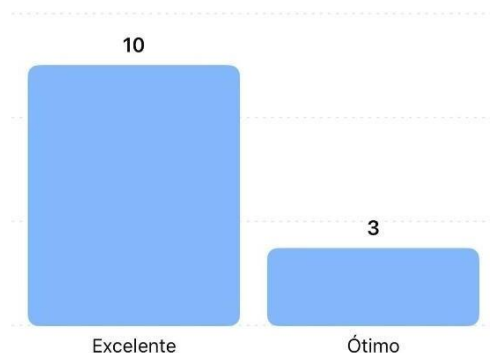
Análise do Gráfico 4 – Percepção de respeito dos professores.



Fonte: os autores

O gráfico revela que a totalidade dos participantes percebe atitudes respeitadas por parte dos professores. Observa-se que 8 estudantes (61,5%) avaliaram o respeito docente como excelente, enquanto 5 (38,5%) o classificaram como ótimo, inexistindo avaliações regulares ou negativas. Tais resultados demonstram que os docentes desenvolvem práticas pautadas na valorização dos estudantes, favorecendo um ambiente de confiança e acolhimento.

Gráfico 5: Sentimento de acolhimento dos alunos na escola.



Fonte: os autores

Os dados do gráfico mencionado indicam um elevado sentimento de acolhimento entre os estudantes. Dos entrevistados, 10 (76,9%) afirmaram sentir-se excelentemente acolhidos, enquanto 3 (23,1%) avaliaram o acolhimento como ótimo.

Os resultados sugerem que a escola tem conseguido promover um ambiente favorável à convivência, ao pertencimento e à valorização dos alunos. Na EJA, o acolhimento possui papel estratégico, considerando que muitos alunos retornam à

escola após experiências anteriores marcadas por exclusão, evasão ou fracasso escolar.

Gráfico 6 – Motivação para permanecer da EJA.



Fonte: os autores

O resultado apresentou que a principal motivação para a permanência na EJA está relacionada à busca por melhores oportunidades de vida. Entre os participantes, 5 estudantes (38,5%) afirmaram permanecer na escola para melhorar o futuro, enquanto 3 (23,1%) desejam concluir os estudos. Além disso, 2 estudantes (15,4%) indicaram o emprego, outros 2 (15,4%) destacaram a vontade de aprender mais, e 1 (7,7%) afirmou permanecer para servir de exemplo à família.

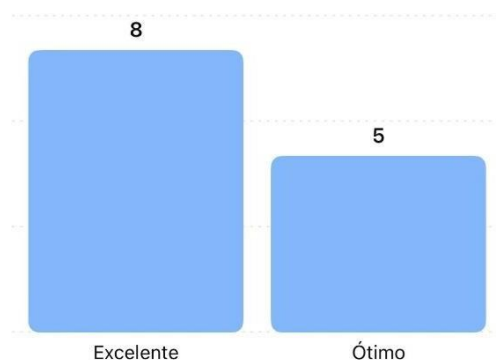
Gráfico 7- Principais dificuldades dos estudantes



Fonte: os autores

O Gráfico demonstra que a principal dificuldade enfrentada pelos estudantes é o trabalho e o cansaço, mencionado por 6 participantes. Em seguida, destaca-se a falta de tempo, apontada por 4 participantes, evidenciando os desafios de conciliar trabalho, estudos e responsabilidades pessoais. Por sua vez, as dificuldades relacionadas à leitura e escrita (2 respostas) e à Matemática (1 resposta) apareceram com menor frequência.

Gráfico 8- Avaliação geral da afetividade docente. Avaliação da afetividade dos professores.

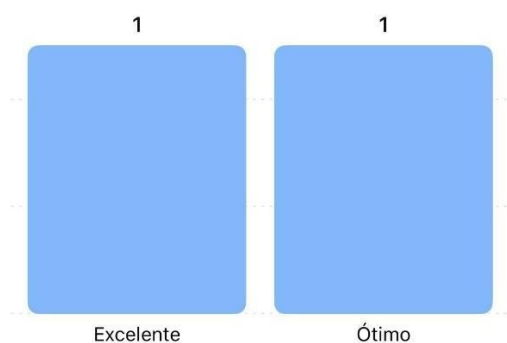


Fonte: os autores

Os dados apresentados no Gráfico 8 evidenciam que a afetividade desenvolvida pelos professores foi avaliada de maneira bastante positiva pelos estudantes. Observa-se que 8 participantes classificaram a afetividade docente como “Excelente”, enquanto 5 a avaliaram como “Ótima”, não havendo registros de avaliações negativas.

Esse resultado efetiva que os docentes conseguem estabelecer relações pautadas no respeito, na empatia e na proximidade com os estudantes da EJA, favorecendo um ambiente propício ao processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 9- Avaliação geral dos professores. Avaliação dos docentes:



Fonte: os autores

O Gráfico destaca a autoavaliação realizada pelos docentes participantes da pesquisa. Observa-se que houve uma distribuição equilibrada das respostas, sendo um professor classificando sua atuação como “Excelente” e outro como “Ótima”. Os resultados indicam que os docentes reconhecem positivamente sua prática pedagógica, demonstrando confiança em seu desempenho profissional.

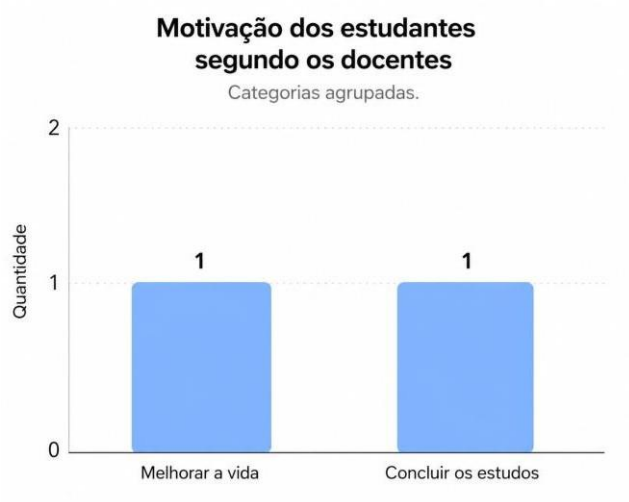
Gráfico 10- Principais dificuldades apontadas pelos professores



Fonte: os autores

Esse gráfico os resultados expõem as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes concentram-se em dois eixos mencionados: o cansaço dos alunos e as diferenças de aprendizagem, o cansaço pode ser compreendido como uma característica recorrente da Educação de Jovens e Adultos, considerando que muitos estudantes conciliam trabalho, responsabilidades familiares e estudos, chegando à escola física e emocionalmente fatigados.

Gráfico 11- O que mais motiva os estudantes, segundo os professores.



Fonte: os autores

Conforme a imagem acima, o gráfico exhibe como os docentes identificaram que se mantinha entre os estudantes uma motivação voltada principalmente para a melhoria da qualidade de vida e por concluir os estudos, sendo ambas as categorias mencionadas com a mesma frequência. Esses resultados revelam que os alunos da EJA atribuem significado social e pessoal à escolarização, percebendo a educação como oportunidade de crescimento, inclusão social e ampliação das possibilidades profissionais.

Gráfico 12- Sugestões dos professores. Sugestões para fortalecer a afetividade.



Fonte: os autores

Neste gráfico observa-se que as sugestões mais recorrentes dos professores para fortalecer a afetividade foram a promoção de um ambiente acolhedor e o diálogo, ambos mencionados por dois participantes. Além disso, também foram citadas a escuta ativa e a utilização de metodologias mais participativas, cada uma com uma ocorrência.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise conjunta dos dados obtidos por meio dos questionários e da observação em sala de aula demonstra que a afetividade ocupa papel central no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos. Os resultados evidenciam que relações fundamentadas no diálogo, no respeito e na valorização das experiências dos estudantes contribuem significativamente para o fortalecimento do vínculo entre professor e aluno, favorecendo tanto o desempenho escolar quanto a permanência dos educandos na escola.

Observou-se que os estudantes valorizam professores que demonstram paciência, compreensão e disponibilidade para ouvir suas dificuldades. Essas características contribuem para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, no qual os alunos sentem-se seguros para participar das atividades, esclarecer dúvidas e compartilhar experiências.

Essa constatação confirma os pressupostos de Freire (1996), segundo os quais a educação deve desenvolver-se por meio do diálogo e da construção coletiva do conhecimento. Para o autor, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, compromisso ético e valorização das experiências construídas ao longo da vida.

Da mesma forma, os resultados reforçam a perspectiva de Vygotsky (2008), que compreende a aprendizagem como um processo essencialmente social. As interações estabelecidas entre professores e estudantes favorecem a construção de novos conhecimentos, possibilitando que o aluno desenvolva competências cognitivas, sociais e emocionais.

As contribuições de Wallon (2007) também se mostram presentes nos resultados desta pesquisa. O autor defende que afetividade e cognição constituem dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano. Dessa forma, ambientes escolares acolhedores favorecem não apenas o equilíbrio emocional dos estudantes,

mas também sua motivação para aprender e permanecer na escola.

Um outro aspecto relevante identificado refere-se à valorização das experiências de vida dos estudantes da EJA. Durante as observações realizadas, constatou-se que muitos conteúdos trabalhados em sala de aula eram relacionados às vivências profissionais, familiares e sociais dos participantes, tornando a aprendizagem mais significativa e favorecendo maior envolvimento nas atividades.

Esses resultados também dialogam com Arroyo (2011), ao afirmar que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos possuem trajetórias marcadas por desafios e interrupções escolares, exigindo práticas pedagógicas que reconheçam seus saberes e respeitem sua identidade.

Portanto, os resultados obtidos confirmam a hipótese desta pesquisa, evidenciando que a afetividade constitui um elemento essencial para a promoção de uma educação mais humanizada, inclusiva e significativa. A construção de relações pedagógicas pautadas na confiança, na empatia e no respeito favorece o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalece sua autoestima e amplia as possibilidades de aprendizagem.

Os resultados obtidos corroboram as contribuições teóricas de Paulo Freire, Vygotsky, Wallon e Leite, que defendem a importância das relações afetivas no desenvolvimento humano e no processo de aprendizagem. Observou-se a existência de um ambiente acolhedor, pautado no diálogo e no respeito, que contribui a motivação dos alunos, e favorece a participação e permanência na escola.

Assim, os dados evidenciam a afetividade como relevante instrumento de auxílio no processo de ensino-aprendizagem da EJA, que fortalece os vínculos entre professores e alunos e proporciona uma aprendizagem mais significativa e humanizada.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A proposta de intervenção deste trabalho foi elaborada com base na afetividade como estratégia de acolhimento e fortalecimento das relações pedagógicas, tendo como objetivo promover um ambiente de aprendizagem mais humanizado, participativo e significativo na Educação de Jovens, Adultos e Idosos

(EJA).

A intervenção foi estruturada em dois eixos principais: o Clube do Livro com rodas de literatura e produção de cordel e as Oficinas de Educação Financeira e Organização de Rendimentos, sendo a afetividade o elemento transversal que orienta todas as ações pedagógicas desenvolvidas.

A construção desta proposta fundamenta-se nos resultados obtidos durante a pesquisa, os quais evidenciaram a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas capazes de promover vínculos afetivos entre professores e estudantes, favorecendo a participação, a permanência e o desenvolvimento integral dos educandos, em consonância com os objetivos da EJA.

5.1 Clube do Livro: rodas de literatura e produção de cordel

O primeiro eixo da proposta consiste na implementação de um Clube do Livro, desenvolvido por meio de rodas de leitura, diálogo e produção textual, utilizando obras da literatura brasileira e da literatura popular nordestina, especialmente o cordel.

As atividades foram planejadas considerando a valorização das experiências de vida dos estudantes, possibilitando momentos de leitura compartilhada, interpretação de textos, debates e socialização de diferentes perspectivas.

Durante as atividades, a escuta ativa, o respeito às diferentes vivências e o acolhimento constituíram princípios orientadores das ações pedagógicas, fortalecendo o sentimento de pertencimento e os vínculos entre estudantes e professores.

Segundo Leite (2002), práticas pedagógicas fundamentadas na empatia, no acolhimento e na valorização das experiências dos estudantes contribuem significativamente para o fortalecimento da autoestima, da motivação e da aprendizagem, especialmente em contextos marcados pela diversidade de trajetórias escolares, como ocorre na EJA.

5.2 Oficinas de educação financeira e organização de rendimentos

O segundo eixo da intervenção corresponde à realização de oficinas de

educação financeira, voltadas ao desenvolvimento de conhecimentos e competências relacionados à organização financeira pessoal e familiar.

As oficinas abordaram temas como planejamento financeiro, elaboração de orçamento doméstico, consumo consciente, controle de despesas, prevenção ao endividamento e estratégias de economia, sempre utilizando exemplos retirados da realidade dos participantes.

A metodologia privilegiou atividades práticas, estudos de caso e resolução de situações-problema, possibilitando que os estudantes relacionassem os conteúdos trabalhados às experiências vivenciadas em seu cotidiano.

Além da construção de conhecimentos financeiros, as oficinas favoreceram momentos de diálogo, cooperação e troca de experiências, fortalecendo as relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar.

Conforme Maturana (1999, p. 25), “o amor é a emoção que constitui o domínio das ações em que o outro é aceito como um legítimo outro na convivência”, reforçando que as relações afetivas representam um elemento essencial para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento humano.

5.3 Estratégias de acolhimento e fortalecimento do vínculo professor-estudante

Como elemento integrador de toda a proposta, foram desenvolvidas estratégias de acolhimento voltadas ao fortalecimento das relações entre professores e estudantes. Inicialmente, realizaram-se rodas de conversa para que os educandos compartilhassem suas histórias de vida, expectativas e desafios relacionados ao retorno à escola. Essa prática possibilitou a construção de um ambiente baseado na confiança, no respeito e na valorização das trajetórias individuais.

Ao final da intervenção, foi realizada uma avaliação coletiva com professores e estudantes, possibilitando a socialização das experiências vivenciadas e a reflexão sobre os resultados alcançados. Os participantes destacaram o fortalecimento das relações interpessoais, o aumento da participação nas atividades, a valorização dos saberes dos educandos e a construção de um ambiente mais acolhedor.

Dessa forma, a proposta demonstrou que práticas pedagógicas fundamentadas na afetividade, na valorização da literatura, da cultura popular e no desenvolvimento de competências para a vida constituem estratégias relevantes para

promover aprendizagens significativas, fortalecer os vínculos entre escola e estudantes e contribuir para a permanência e o sucesso escolar na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

ESTRUTURA DO CICLO FORMATIVO DA INTERVENÇÃO	
EIXOS	ÊNFASE DA FORMAÇÃO
Clube do Livro e Mediação de Leitura Afetiva	-Organização de um clube do livro com rodas de leitura e conversa, utilizando a literatura brasileira e o cordel como instrumentos de aproximação entre escola e vivências dos estudantes da EJA.
	- A proposta prioriza a leitura compartilhada, a escuta ativa, a troca de experiências e a construção de sentidos a partir das histórias dos participantes, fortalecendo vínculos afetivos e o pertencimento escolar.
Oficinas de Educação Financeira e Organização de Rendimentos	- Desenvolvimento de oficinas práticas voltadas à educação financeira, com foco na organização de rendimentos, planejamento de despesas, controle de orçamento familiar, consumo consciente e prevenção ao endividamento.
	- As atividades foram estruturadas a partir de situações-problema e exemplos do cotidiano dos estudantes, promovendo reflexão, troca de experiências e aplicação prática dos conteúdos na realidade financeira dos participantes da EJA.
Afetividade como Eixo Transversal da Aprendizagem	- Integração das ações, do clube, do livro e das oficinas de educação financeira a partir da afetividade como princípio estruturante da intervenção, considerando o acolhimento, o diálogo e a valorização das vivências dos estudantes como elementos centrais para a construção de um ambiente escolar humanizado, participativo e voltado à permanência e ao engajamento na EJA.

Fonte: Os autores 2026

5 CONSIDERAÇÕES

A seguinte pesquisa teve como finalidade analisar a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando sua influência na construção de relações pedagógicas mais humanas, acolhedoras e significativas. A partir dos estudos teóricos realizados e dos dados obtidos na pesquisa de campo, foi possível compreender de forma mais aprofundada que a afetividade constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento educacional dos estudantes dessa modalidade de ensino.

Os resultados encontrados permitiram confirmar a hipótese inicialmente levantada, evidenciando que as relações pautadas no diálogo, no respeito, na escuta ativa e na valorização das experiências dos educandos favorecem a aprendizagem, fortalecem a autoestima e ampliam o sentimento de pertencimento dos alunos ao ambiente escolar.

Esses aspectos demonstram-se em especial que é relevante na EJA, uma vez que os alunos possuem trajetórias marcadas por interrupções escolares, desafios sociais e experiências diversas que influenciam diretamente sua relação com a escola e com o conhecimento.

A pesquisa de campo realizada na Escola U.E.F. Alice Araújo, junto aos educadores e alunos dessa modalidade educacional, no município de Bacabal - MA, revelou que os estudantes percebem positivamente a relação estabelecida com seus professores, reconhecendo a importância do acolhimento, da compreensão e do incentivo para sua permanência nos estudos.

Da mesma forma, os docentes participantes destacaram que a construção de vínculos afetivos contribui direto e significativo ao engajamento, participação e o desempenho dos alunos, e torna o ambiente escolar favorável ao desenvolvimento da aprendizagem. Os dados obtidos contribuem com as teorias de Freire, Wallon e Vygotsky, que defendem a indissociabilidade entre aspectos cognitivos e afetivos no desenvolvimento humano.

Com isso, a aprendizagem não é compreendida só com o processo intelectual, senão com uma experiência que envolve emoções, relações sociais, identidade e reconhecimento do sujeito em sua integralidade. Além disso, constatou-se de práticas pedagógicas cruciais na afetividade que favorecem a valorização dos saberes

populares e de experiências de vida dos educandos, com apoio numa educação mais democrática, inclusiva e contextualizada.

Diante do exposto, conclui-se que a afetividade deve ser compreendida como dimensão essencial da prática docente na Educação de Jovens e Adultos, sendo capaz de potencializar o processo de ensino-aprendizagem e fortalecer a permanência dos estudantes na escola. Recomenda-se que as instituições educacionais invistam em ações de formação continuada voltadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas humanizadas, que considerem as necessidades emocionais, sociais e culturais dos educandos.

Desta forma, espera-se que este estudo contribua a reflexões futuras acerca da relevância das relações afetivas na educação, com incentivo em novas pesquisas e fortalecimento de práticas educativas comprometidas na valorização dos sujeitos, inclusão social e construção de uma educação transformadora e qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografias**: um roteiro passo a passo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

ALVES, Rosicley Aparecida Roque. **A importância da autoestima na educação de jovens e adultos**. 2012.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Univille, 2015.

ARROYO, Miguel G. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ALMEIDA, Maria; SALCES; FERNANDES, Tiago. O que pode a escola pública diante das desigualdades? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 26, 2021.

ANDRADE, Raphael Rodrigues *et al.* Infraestrutura escolar: uma análise de sua importância para o desempenho de estudantes de escolas públicas. **Ciência & Trópico**, v. 45, n. 1, 2021.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil**: a história das rupturas. 1993.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BATES, Tony. **Educar na era digital [livro eletrônico]**: design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

BRASIL. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília – DF, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)**. Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Brasília – DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, dez. 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: CNE, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

COSTA, Marcio; BARTHOLO, Tiago. Padrões de segregação escolar no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, 2014.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira *et al.* **Os desafios dos anos finais do ensino fundamental**. Fundação Carlos Chagas, 2012.

DUARTE, M. R. T. *et al.* Condições de infraestrutura das escolas brasileiras. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, 2019.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

EVANGELISTA, Elizângela Fernandes Pereira. **O idoso na EJA: desafios e enfrentamentos**. 2021. Tese – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

FERREIRA, Valéria *et al.* Alfabetização e letramento: utilização dos métodos no processo de alfabetização e letramento dos alunos nos anos iniciais. **Revista Facimp-Empowerment**, v. 1, n. 1, p. 90-101, 2020.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 2003.

FONSECA, Zilma. Exclusão-inclusão: circularidade perversa no Brasil

contemporâneo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 12, n. 2, 2014.

GIL, A. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: **Cadernos CENPEC**, Educação Integral, 2006, n. 2.

GUILHERME, Willian Douglas (Org). **Contradições e desafios na educação brasileira [recurso eletrônico]**. - Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Educação**, 2000.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2022.

JANATA, N.; ANHAIA, E. **Educação e saberes sociais**. 2015.

LEITE, S. A. da S. **Afetividade e práticas pedagógicas**. Campinas: Papirus, 2002.

LOCKS, Gerônimo; ALMEIDA, Maria; PACHECO, João. **Educação no Brasil**. 2012.

MARTINS, João; FIGUEIREDO, Ana. **Aprendizagem e dificuldades escolares**. 2012.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral. Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. SP, Hucitec, 2007.

NASCIMENTO, Marina Guimarães; SILVA, HMG. **Gestão escolar democrática para a educação brasileira**. 2022.

NEVES, Roberto Medeiros. **Escola e cidade**: discursos sobre a massificação da escola básica e a segregação urbana. 2020.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria MARINHO-ARAÚJO. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**. Campinas. 27 (1). 99-108. janeiro - março 2010.

PANDINI, C. Maria Cipriani *et al.* **Gestão da aprendizagem e do conhecimento: formação permanente em contextos ampliados**. Florianópolis: UDESC, 2018. 297 p.

PEREIRA, M. M.; ABIB, M. L. V. S. Memória, cognição e afetividade: um estudo acerca de processos de retomada em aulas de Física do Ensino Médio. **Ciência & Educação**, v. 22, n. 4, pp. 855-873, 2016.

PICANÇO, Ana Luísa Bibe. **A relação entre escola e família**: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. ESEJD. Dissertação. Lisboa, maio de 2012.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

POCHMANN, Marcio; SILVA, Luciana. Concentração espacial da produção e desigualdades sociais. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, 2020.

RAMOS, Luiza Olivia; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. Competências da BNCC e aprendizagem no ensino fundamental. **Revista Pedagógica**, 2019.

ROSA, Sandra *et al.* **Relação entre pobreza e evasão escolar**: um aporte teórico. 2020.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma educação da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSA, Maria; ALMEIDA, João. **Educação de jovens e adultos**. 2012.

SAMPAIO, José; OLIVEIRA. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **RBPAE**, v. 31, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A defesa da escola pública**. Uberlândia: Navegando, 2020.

SANTOS, Leandra I. Seganfredo; MACIEL, Ruberval Franco; FORTILLI, Solange de Carvalho (orgs.). **Formação docente e ensino de Língua Portuguesa**: resultados e perspectivas do/no Profletras – Região Centro-Oeste. Sinop: Editora Unemat, 2017.

SAVIANI, D.. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Campinas: A. Assoc., 2011.

SILVA, Andréia Maciel da. **Educação de jovens e adultos no Brasil**. 2011.

SOUZA, João. **Educação crítica e prática social**. 2011.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. SP: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VITELLI, Ricardo Ferreira *et al.* **A desigualdade brasileira revelada por indicadores educacionais**. 2019.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. SP: Martins Fontes, 2007.

ZUFFO, Silvia; MOURA, Eliana Perez. Economia e Educação: que relação é essa? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO – ESTUDANTES (EJA)**1. Como você avalia o acolhimento no ambiente escolar?**

- ☐ Excelente
- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

2. Como você avalia sua relação com o professor?

- ☐ Excelente
- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

3. Como você avalia o respeito e a atenção do professor com os alunos?

- ☐ Excelente
- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

4. Como você avalia sua motivação para aprender durante as aulas?

- ☐ Excelente
- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

5. Como você avalia a qualidade das aulas em relação à sua aprendizagem?

- ☐ Excelente
- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

6. Como você avalia a influência do professor no seu aprendizado?

- ☐ Excelente; ☐ Ótimo; ☐ Bom; ☐ Regular; ☐ Ruim; ☐ Péssimo.

7. Como você avalia o ambiente da sala de aula em relação ao respeito e convivência?

- ☐ Excelente; ☐ Ótimo; ☐ Bom; ☐ Regular; ☐ Ruim; ☐ Péssimo.

8. Quais dificuldades você enfrenta no processo de aprendizagem?**9. O que mais te motiva a continuar estudando?****10. Na sua opinião, o que poderia melhorar na relação entre professor e alunos para facilitar a aprendizagem?**

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO – DOCENTES (EJA)

1. Como você avalia o acolhimento no ambiente escolar aos docentes?

- ☐ Excelente
- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

2. Como você avalia sua relação com os estudantes?

- ☐ Excelente
- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

3. Como você avalia o respeito e a atenção dos estudantes durante as aulas?

- ☐ Excelente
- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

4. Como você avalia o nível de motivação dos estudantes para aprender?

- ☐ Excelente
- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

5. Como você avalia a participação dos estudantes nas atividades propostas?

- ☐ Excelente
- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

6. Como você avalia sua influência no processo de aprendizagem dos estudantes?

- ☐ Excelente; ☐ Ótimo; ☐ Bom; ☐ Regular; ☐ Ruim; ☐ Péssimo.

7. Como você avalia o ambiente da sala de aula em relação ao respeito e à convivência?

- ☐ Excelente; ☐ Ótimo; ☐ Bom; ☐ Regular; ☐ Ruim; ☐ Péssimo.

8. Quais dificuldades você enfrenta no processo de ensino na EJA?

9. O que você considera que mais motiva os estudantes a permanecerem na escola?

10. Na sua opinião, o que poderia melhorar na relação entre professor e alunos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem?