



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CAMPUS DE ARAPIRACA
CURSO DE PEDAGOGIA

LAURA CRISTINA BELO GOES

**A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO
POSSIBILIDADE DA AÇÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE UMA
EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO MUNICÍPIO DE PENEDO.**

ARAPIRACA

2019

Laura Cristina Belo Goes

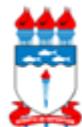
A afetividade na educação de jovens e adultos como possibilidade da ação pedagógica: um olhar sobre uma experiência formativa no município de Penedo.

Artigo Científico apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca – como requisito para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Janine Oliveira Cardeal.

Arapiraca

2019



Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Campus Arapiraca
Biblioteca *Campus Arapiraca* - BCA

G598a Goes, Laura Cristina Belo
A afetividade na educação de jovens e adultos como possibilidade da ação pedagógica: um olhar sobre uma experiência formativa no município de Penedo. / Laura Cristina Belo Goes. – Arapiraca, 2019.
18 f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Janine Oliveira Cardeal.
Trabalho de Conclusão de Curso – Artigo científico (Licenciatura em Pedagogia.) - Universidade Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca*, Arapiraca, 2019.
Disponível em: Universidade Digital (UD) – UFAL (*Campus Arapiraca*).
Referências: f. 16-18

1. Educação de jovens e adultos - EJA 2. Pedagogia 3. Afetividade 4. Ensino-aprendizagem. I. Cardeal, Janine Oliveira. II. Título.

CDU 37

Laura Cristina Belo Goes

**A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO
POSSIBILIDADE DA AÇÃO PEDAGÓGICA: um olhar sobre uma experiência
formativa no Município de Penedo**

Trabalho de conclusão de curso, submetido ao
corpo docente do Curso do Curso de licenciatura
em Pedagogia, da Universidade Federal de
Alagoas/Campus de Arapiraca.

Aprovado em: 19 de novembro de 2019.

Banca Examinadora:

Janine Oliveira Cardeal

Profa. Dra. Janine Oliveira Cardeal
Universidade Federal de Alagoas- UFAL
Campus Arapiraca
Orientador

Livia Couto Guedes

Prof. Ms. Livia Couto Guedes
Universidade Federal de Alagoas- UFAL
Campus Arapiraca
Examinador

Reinaldo Batista dos Santos

Prof. Ms. Reinaldo Batista dos Santos
Universidade Federal de Alagoas- UFAL
Campus Arapiraca
Examinador

A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO POSSIBILIDADE DA AÇÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO MUNICÍPIO DE PENEDO

Laura Cristina Belo Goes¹
Janine Oliveira Cardeal²

RESUMO: O objetivo deste trabalho está centrado na discussão a respeito da afetividade como possibilidade de ação pedagógica, em especial junto aos alunos da Educação de jovens e adultos (EJA), que favorece a receptividade ao aprendizado. A fim de subsidiar nosso estudo teoricamente abordamos a afetividade na perspectiva de estudiosos que trouxeram importantes contribuições à questão, a saber: Vygotsky (1999), Piaget (1962), Wallon (1975), Freire (1974), Maturana (2008), Leite (2012) e Tassoni (2013). Descrevemos aqui, dados oriundos da pesquisa realizada na EJA, em uma escola da rede pública no município de Penedo, na qual foram realizadas observações que permitiram identificar a relação próxima entre professor e aluno como um diferencial na mediação e construção do conhecimento. Ao utilizar a afetividade, o professor faz com que os alunos sintam-se aceitos, receptivos ao aprendizado e ao convívio social. Os referenciais teóricos que subsidiaram este estudo, possibilitaram a reflexão a respeito da realidade observada durante a pesquisa, evidenciando que a experiência positiva no que diz respeito ao favorecimento da ação pedagógica a partir da afetividade, propiciaram a construção de um ambiente acolhedor, que promove a segurança e a confiança dos sujeitos da aprendizagem, tornando os avanços significativos dentro daquela realidade. Entretanto, a experiência percebida não inviabiliza que pensemos as salas de aula que não dispõem desse ambiente de diálogo e acolhimento, nas quais ainda são latentes os paradigmas de uma prática meramente tecnicista, baseada na transmissão eficiente e produtiva de conteúdos. Como resultado de nossa pesquisa pontuamos que embora a EJA tenha trilhado uma longa trajetória que está relacionada ao próprio processo de democratização da educação, ainda há um caminho a ser percorrido no que diz respeito a priorizar ações pedagógicas centradas nos princípios do interacionismo, utilizando a afetividade como possibilidade de fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; afetividade; ação pedagógica; ensino-aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A relação da afetividade entre professor e aluno é uma temática pertinente ao trabalho pedagógico, considerando que dentro do contexto escolar professores e alunos estão em constante interação, no qual um provoca reações no outro. Nesse contexto, a educação de Jovens e Adultos, clama por professores que envolvam os alunos, que executem suas tarefas com boa vontade, e mostrem aos educandos a capacidade que têm de aprender. A discussão

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: laura.cbg@hotmail.com

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: ninecardeal@gmail.com

desta temática emergiu de algumas indagações sobre uma prática pedagógica voltada para Jovens e Adultos que esteja alicerçada na afetividade.

Nos estudos que tratam acerca do tema afetividade em relação professor e aluno, é possível identificar que vem evoluindo o número de pesquisas que tratam deste assunto. Logo, se torna interessante investigar essas relações entre razão e emoção principalmente no contexto da EJA. Uma vez que, se trata de um público que necessita de atenções e cuidados específicos no que tange ao campo emocional e afetivo, visto que esta modalidade esteve associada desde a sua implementação ao viés absolutamente técnico, voltado à qualificação para o mercado de trabalho.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da EJA (2006) é possível identificarmos que

[...] historicamente, a educação formal e não-formal dos diferentes grupos sociais de trabalhadores tem buscado habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho, tratando a função social da educação de forma controlada para responder às necessidades de produção (PARANÁ, 2006, p. 27).

Na maioria dos contextos, a relação entre professor e aluno é percebida apenas no que se refere à transmissão de conhecimentos, isto é, ao aspecto cognitivo, mas este quadro está mudando, pois é perceptível que alguns estudos passaram a atribuir relevância a questão da afetividade na aprendizagem. Segundo Rêgo (1995), Vygotsky concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza. Então, é perceptível que não há como desunir o afetivo do intelectual, uma vez que o ser humano precisa ser entendido como um todo, e não de forma dualista, isto é, separando a razão da emoção. Caso essa separação aconteça, é provável percebermos a presença de lacunas no processo de aprendizagem.

Lepre (2008) afirma:

No que diz respeito às relações entre aprendizado e desenvolvimentos, podemos afirmar que o pensamento vygotskyano é o que oferece mais dado e possibilidades para uma intervenção pedagógica. O conceito de zona de desenvolvimento proximal oferece a pedagogia subsídios para pensar o papel de professor e de colegas mais experientes como mediadores no desenvolvimento das crianças. A zona de desenvolvimento proximal, é formada pela distância entre o nível de desenvolvimento real, definido por aquilo que o sujeito sabe fazer sem a ajuda de ninguém e o nível de desenvolvimento potencial é definido pela capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de um membro mais experiente da cultura. (LEPRE, 2008, p.315)

Através da ZDP (zona de desenvolvimento proximal), de Vygotsky, o professor consegue criar estratégias de ensino para seus alunos, levando em consideração o conhecimento já adquirido por eles, bem como, reconhecer que a vivência social causa aprendizagem, revelando, ainda nas entrelinhas, a importância da existência da afetividade neste processo.

Atores de histórias de vida diferenciadas, os alunos da modalidade de ensino aqui abordada possuem trajetórias escolares marcadas pela exclusão, e em muitos casos sentem-se envergonhados por esta condição vivenciada, de ter interrompido os estudos ou, ainda, de estar na escola em um momento considerado por eles "tarde". Além disso, se preocupam muito com o novo, com as descobertas, sentem receio de falar em público, de errar, e até mesmo de não ter a atenção esperada. Neste contexto é válido ressaltar a importância de uma atuação por parte do professor que valorize não apenas o aspecto cognitivo, mas também o afetivo, para que mostre ao aluno que ele é aceito independente de suas condições de vida e deve, portanto, confiar no seu potencial de aprender e conduzir seu aprendizado.

De acordo com Lopes e Souza (2005):

O aluno adulto tem muito a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, não só por ser um trabalhador, mas pelo conjunto de ações que exerce na família e na sociedade. De sua parte, o educando, especialmente o adulto, ao perceber que está sendo tratado como um agente ativo, participante do processo de aprendizagem, vai se sentir mais interessado e mais responsável. A responsabilidade é tão superior nessa concepção que o aluno compreende que está mudando sua sociedade, sua realidade e a essência de seu país pelo fato de estar mudando a si mesmo e que a educação que recebe não é favor ou caridade e sim um direito instituído conforme parecer 11/2000 que trata das Diretrizes curriculares para Educação de Jovens e Adultos (LOPES; SOUZA, 2005 p.15).

Não se pode perder de vista que o educando da EJA é um ser dotado de ideias, tem sentimentos e capacidade de aprender como qualquer outro sujeito em situação de aprendizagem. Esses atributos são percebidos em uma simples conversa que envolve assuntos do cotidiano, uma vez que, quando estão à vontade, eles dão asas aos pensamentos, soltam as ideias, falam sem medo, se alegram, se emocionam e expressam muito sinceramente o que sabem e o que desejam saber.

Paulo Freire, conhecido por ser pioneiro na educação de adultos, devido ao seu feito de 1962, quando teve a oportunidade de disseminar suas teorias, instruindo trezentos cortadores de cana a ler e a escrever, em apenas quarenta e cinco dias. Deixa claro que a educação vai bem mais além das teorias, técnicas, ou até mesmo currículos, diz respeito, sobretudo, a ênfase nas relações sociais voltadas para uma educação humanizadora.

Freire comprova isto quando aponta que:

Não há docência sem discência. [...], ou seja, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar um aluno, é muito mais que simplesmente transmitir conhecimentos, é criar possibilidades para os alunos construírem seu conhecimento, de forma autônoma e crítica. (FREIRE, 2003, p.13-16-25).

Quando a afetividade não está presente nas relações professor e aluno, o professor se coloca como o centro do processo educativo, ou mesmo a técnica é priorizada, e o aluno é entendido como objeto a ser formado. Entretanto, quando a afetividade está presente nesta relação há fluidez no processo de ensino e aprendizagem, que de acordo com Vasconcellos, são atividades indissociáveis (VASCONCELLOS, 2005).

Nesse sentido, é perceptível que o papel da afetividade é salutar para o desenvolvimento do ser humano. Para que a dimensão cognitiva seja bem trabalhada e aplicada, o aspecto afetivo deverá ser considerado, visto que, segundo os autores interacionistas que subsidiam nosso estudo, não existem comportamentos puramente cognitivos, ou seja, não existem estados cognitivos sem elementos afetivos.

Discutir a respeito da afetividade se apresenta como uma atividade desafiadora para o professor e interessados em compreender o processo de ensino e aprendizagem, vez que nos remete a pensar sobre o papel dessa proximidade entre os sujeitos frente ao processo de consolidação do saber. Diante disto, torna-se indispensável discutirmos de que forma a afetividade, como possibilidade da ação pedagógica, em especial com alunos da EJA, pode contribuir para a receptividade dos sujeitos ao aprendizado e ao convívio social. Com a finalidade de alcançar este objetivo, foram realizadas observações, que quando contrastadas com o referencial teórico utilizado, nos permitem desenvolver uma discussão pertinente sobre a temática.

A afetividade tem sido uma questão de reflexão e análise a partir de diferentes perspectivas dos estudiosos da área da psicologia e da educação. Neste estudo, objetivamos compreender o papel ocupado pela afetividade na ação pedagógica a partir de diversos interlocutores, dentre os quais destacamos: Vygotsky (1999), Piaget (1962), Wallon (1975), Freire (1974), Maturana (2008), Leite (2012) e Tassoni (2013). Destarte, buscamos correlacionar seus posicionamentos em seus estudos com o nosso objeto de pesquisa.

Para tentar responder à nossa problematização inicial, de observar nas experiências formativas da EJA a afetividade entre os sujeitos envolvidos, neste caso professor e aluno, como possibilidade da ação pedagógica, a pesquisa aqui desenhada foi desenvolvida metodologicamente segundo o cunho qualitativo. A abordagem qualitativa foi considerada como um caminho que nos possibilitou obter respostas às questões mais subjetivas, que não poderiam ser analisadas apenas matematicamente (BARDIN, 2009).

Utilizamos a perspectiva do estudo de caso e, assim, consideramos como instrumento de coleta de dados a pesquisa documental, que nos ofereceu subsídios para o embasamento da revisão bibliográfica, e a observação de experiências formativas em uma sala de aula da EJA da rede pública de ensino da cidade de Penedo/AL.

Tratando a respeito da nossa opção pelo estudo de caso, ressaltamos que percorremos este caminho metodológico visando à construção do nosso olhar pesquisador. Becker (1993) argumenta que o estudo de caso possibilita uma compreensão abrangente do grupo que está sendo investigado, em razão do acompanhamento das atividades e das interações que se estabelecem nos espaços.

A pesquisa foi realizada na cidade de Penedo, município este que se localiza ao sul do estado de Alagoas, às margens do Rio São Francisco, na divisa com o estado de Sergipe. A EJA é ofertada pela rede municipal, espaço no qual o nosso olhar pesquisador tomou forma. Destarte, o estudo foi realizado a partir da disponibilização de uma sala de aula da modalidade supracitada para que as observações se realizassem. Cabe esclarecer que, a fim de não expor a identidade dos envolvidos na pesquisa, não divulgaremos os nomes com fins a garantir que os sujeitos sejam preservados.

Esse trabalho está estruturado em quatro partes, a primeira sessão corresponde a compreensão da relação entre a afetividade e a ação pedagógica, na qual pontuamos que o professor deve através da afetividade e empatia pode desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem. A segunda parte diz respeito a observação da afetividade como ação pedagógica de valorização dos sujeitos da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, dirigimos nosso olhar para essa questão na tentativa de discorrer a respeito do que o sujeito procura no conhecimento a partir da escolarização na EJA. Em seguida apresentamos o perfil dos alunos da EJA no decorrer da historicidade da modalidade de ensino, pontuamos que os sujeitos de aprendizagem difere-se dos outros por se apresentar um pouco inseguro devido às várias derrotas enfrentadas num processo escolar anterior. Na última parte desvelamos o cenário das experiências formativas, apresentando a afetividade como possibilidade da ação pedagógica. Esta última parte está centrada nas observações e levantamentos de dados que foram realizados nas aulas de uma turma da EJA da rede municipal da cidade de Penedo durante o segundo semestre do ano de 2019.

O esclarecimento de tais questões é fundante e subsidiam a formulação de nossas considerações em torno da questão tecidas no final deste trabalho. Nesse sentido, as discussões estabelecidas nesta pesquisa corroboram para pensarmos a Educação de Jovens e Adultos a partir de práticas pedagógicas mais humanizadoras e significativas para a realidade dos sujeitos.

2 AFETIVIDADE E A AÇÃO PEDAGÓGICA: QUE RELAÇÃO É ESTA?

Aspectos relacionados à razão e emoção são indissociáveis na formação dos sujeitos, posto que o ser humano desenvolve o seu pensamento, bem como os seus sentimentos de forma simultânea. Nesse sentido, podemos observar que a emoção está presente nas relações sociais estabelecidas. Estudos da área apontam que a afetividade e a cognição estabelecem entre si uma interdependência, que sugere o quanto ao desenvolvimento humano fazem parte de um processo que não deve ser analisado separadamente (LEITE, 2012).

A afetividade diz respeito à questão psíquica responsável pelo sentido sentimental de envolve tudo que vivemos. Deste modo, as reações que apresentamos diante do vivenciamos, tais como uma experiência agradável, prazerosa, sofrível, angustiante, que causa medo ou pânico, ou nos dá satisfação, são atribuídas pela nossa afetividade.

De acordo com os estudos de Rossini (2001), a afetividade integra toda a trajetória do ser humano, desde a fase inicial culminando na fase final da sua vida. A afetividade está impregnada nos sujeitos e nas relações que estabelecem gerando um tipo de força geradora de potência de energia. Nesse sentido, os aspectos emocionais são fundantes em todas as etapas da vida do ser humano, posto que ela se manifesta ao decorrer do seu desenvolvimento.

O afeto desempenha um papel imprescindível no desenvolvimento, pois é o responsável pela condução da motivação e interesse que impulsionam o questionamento e a resolução de problemáticas. De acordo com Piaget apud Seber: “A afetividade é o motor das condutas. Ninguém se esforçará para resolver um problema de matemática, por exemplo, se não se interessar em absoluto pela disciplina”. (SEBER, 1997, p. 216).

Os aspectos afetivos e cognitivos estão correlacionados e se manifestam nas mais diversas situações, interferindo, inclusive, nas ações do sujeito. A escola que se configura como um espaço diversificado, no qual os sujeitos convivem com diferentes valores, vivências, concepções, culturas e crenças, as relações sociais estabelecidas neste espaço se caracterizam de acordo com uma complexa estrutura de conhecimentos e de interlocuções entre os sujeitos. Contudo, esse ambiente heterogêneo apresenta-se, ainda, como uma estrutura rígida no qual as estruturas pedagógicas ainda entram em conflito com a diversidade cultural que a integra. No cotidiano escolar, observamos que as relações de conflito à medida que se intensificam promovem um ambiente difícil para o desenvolvimento de relações que de fato integrem a afeto e a cognição.

Segundo Wallon apud Galvão:

No cotidiano escolar são comuns às situações de conflito envolvendo professor e alunos. Turbulência e agitação motora, dispersão, crises emocionais desentendimentos entre alunos e destes com o professor são alguns exemplos de dinâmicas conflituais, que com frequência deixam a todos desamparados e sem saber o que fazer. Irritação, raiva, desespero e medo são manifestações que costumam acompanhar as crises, funcionando como termômetro do conflito (GALVÃO, 1995, p. 104).

Em razão das características do espaço no qual desenvolve o seu trabalho pedagógico, o professor no exercício da sua ação educativa precisa estar atento para lidar com as situações de conflitos que emergem no cotidiano das relações do “eu – outro”, mediando as situações de forma a priorizar a construção de um ambiente no qual não se discute somente conteúdos, mas se desenvolve relações humanas que exigem a aceitação do outro como legítimo.

Estudos sobre o ambiente escolar confirmam que o espaço possui relevância na formação dos alunos. Posto que, é no espaço institucional onde se desenvolve a educação formal que os sujeitos depositam um considerável tempo de suas vidas. São nestes lugares onde a socialização desenvolvida corrobora para a formação do caráter e definição das características individuais e coletivas dos sujeitos (CRUZ, 2012). A instituição formal e a família (espaços

informais de educação) se configuram enquanto núcleos de formação do ser humano. São nestes ambientes que florescem uma diversidade de sentimentos como a frustração, alegrias e angústias, bem como os sujeitos aprendem a lidar com esses sentimentos, conhecendo os seus aspectos emocionais.

Cabe ao professor, portanto, a possibilidade de a partir da afetividade e empatia desenvolver estratégias de ensino que aproximem os sujeitos, motivando as situações de aprendizado, consolidando assim um conhecimento necessário para sua formação. Wallon sugere que as reações emotivas podem ser utilizadas como indicadores das percepções sobre a condução do aprendizado, facilitando assim a ação pedagógica junto aos seus alunos (WALLON apud TASSONI, 2013). O ambiente afetivo proporciona segurança dentro da sala de aula, incentiva os alunos que muitas vezes não encontram nenhuma motivação em seu ambiente de de convívio social.

Vygotsky acrescenta importantes considerações sobre a questão da afetividade, posto que de acordo com o estudioso o homem nasce com suas características filogenéticas e por meios da sua inserção na cultura se formam funções superiores, as quais caracterizarão o ser humano. O autor aponta ainda que o afastamento entre afeto e cognição se configura como uma problemática do campo da psicologia a ser superada em sua época. De acordo com Vygotsky as emoções percorrem o plano individual e biológico, para o plano superior e simbólico construído a partir dos sentidos e significados formados pela cultura (VYGOTSKY, 1998).

Cabe ressaltar que uma relação professor aluno construtiva pressupõe a harmonização dos domínios que formam o indivíduo, possibilitando a construção do conhecimento a partir das ligações afetivas, pois conforme Vygotsky o homem se constrói na relação com o outro. A educação é um ato social, no qual se expressam os elementos da nossa estrutura sentimental, portanto a ação pedagógica exige uma condução afetiva. Enquanto ato social, a atividade educativa possibilita o autoconhecimento, bem como o conhecimento do outro e estes aspectos corroboram para o desenvolvimento da aprendizagem. (VYGOTSKY, 2001).

Diante de tais aspectos relacionados a respeito da relação estabelecida entre a afetividade e a ação pedagógica, se faz necessário um detalhamento a respeito das características promovidas pelo ambiente acolhedor e afetivo para os sujeitos em situação de aprendizagem. É salutar a compreensão de que a valorização dos indivíduos corresponde a um importante aspecto do desenvolvimento do conhecimento. Destarte, nos ocuparemos da atividade reflexiva que busca compreender de que forma a afetividade corrobora para a consolidação de um ambiente de valorização.

3 A AFETIVIDADE COMO AÇÃO PEDAGÓGICA DE VALORIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Percebemos que nas diversas mediações desenvolvidas pelos docentes para atender as especificidades pedagógicas na EJA, há uma tensão que necessita continuamente ser superada e diz respeito às relações de continuidade e descontinuidade entre as práticas que tradicionalmente são desenvolvidas no ensino fundamental dito regular. Essa situação de conflito também está relacionada as experiências anteriores dos professores no ensino fundamental voltado para sujeitos em idade regular, bem como a própria formação inicial dos cursos de licenciatura. Nas matrizes curriculares observamos que os cursos de Pedagogia ainda apresentam certa limitação quanto à formação de professores de acordo com as demandas da supracitada modalidade de ensino.

O curso de Pedagogia do Campus Arapiraca em seu Projeto Pedagógico de curso representa um avanço na formação dos licenciandos, posto que o referido documento esclarece que:

A disciplina Educação de Jovens e Adultos abrange a totalidade do campo formativo em EJA e estuda seus conceitos, princípios, tendências, realidades e políticas públicas para essa modalidade de formação, de modo a considerar as realidades regionais e locais, com a perspectiva de buscar a sociolinguística. Experiências em Alfabetização de Jovens e Adultos necessitam ser incluídas para enriquecer a literatura e a cultura na alfabetização de EJA, com o objetivo de oferta permanente da disciplina na formação do pedagogo e nas demais licenciaturas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2018, p.52).

Nesse sentido, o curso de Pedagogia dispõe da “oferta da disciplina Saberes e Metodologias da Educação de Jovens e Adultos I e II dar-se-á no 6º e no 7º períodos do curso, respectivamente, e o Estágio em EJA (100 h), no 7º período” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2018, p.52). A partir da oferta de disciplinas dentro da matriz curricular do curso, bem como a realização de estágio específico a formação inicial dos licenciados tem uma ampliação quanto à compreensão das especificidades dos sujeitos da EJA.

Uma formação inicial que contemple a reflexão em torno da EJA, propicia que professores repensem as ações pedagógicas direcionadas não de acordo com o ensino fundamental dito regular, mas de acordo com os diferentes ritmos de trabalho, possibilitando a potencialidade dos sujeitos no que diz respeito a aprendizagem, utilizando recursos adequados para estabelecer um ambiente propício para a boa condução das ações pedagógicas. Esse processo de direcionamento de acordo com os sujeitos em situação de aprendizagem corrobora para garantir “formas mais inclusivas, igualitárias de garantir os direitos” (ARROYO, 2005, p. 43-44).

Pensar um ambiente que de fato considere os sujeitos jovens e adultos, emerge da necessidade de priorizar um ensino que valorize a individualidade dos sujeitos. Portanto, se faz necessário para a construção desse espaço práticas humanizadoras que lancem um o olhar para o sujeito, buscando compreender qual conhecimento os indivíduos se interessam por construir durante o seu período de escolarização na EJA, respeitando as suas histórias humanas. Os alunos da EJA “constituem-se, pois, em suas experiências vividas no mundo da vida, pelas quais se fazem a si mesmos e à história humana. Uma história-práxis de sujeitos que são, ao mesmo tempo, sua própria história” (TEIXEIRA, 1996, p.183).

Ao observarmos que os alunos da EJA apresentam uma imagem de desvalorização quanto a sua história, é necessária uma prática que conduza para a compreensão de que a interrupção na trajetória escolar não invalidou a possibilidade que esses indivíduos têm de construir seus conhecimentos, mesmo que informalmente durante o período que se mantiveram distantes do espaço escolar. É necessária uma ação pedagógica construída a partir da relação com o saber desses sujeitos, conhecimentos que foram desvelados nas próprias relações com o mundo.

É salutar esclarecermos que ainda que os sujeitos não desenvolvam ações de aprendizagens conforme o pretendido, existe nessa ação uma construção de conhecimento sobre as suas potencialidades, suas capacidades, mesmo que gerado a partir das dificuldades para construir determinado conhecimento cognitivo. Deve haver nessa experiência de ação pedagógica um conhecimento mediado sobre as formas de enfrentar tais dificuldades. No livro Pedagogia do Oprimido (1987) escrito por Paulo Freire, o educador afirma que na sua relação com o mundo os oprimidos quase sempre não se identificam como sujeitos que possuem um conhecimento, o que corrobora para que assumam uma característica de autodesvalia.

A respeito do conhecimento que os sujeitos sócio-culturais possuem, Teixeira (1996) esclarece que:

Sujeitos sócio-culturais são também seres concretos e plurais. São pessoas vivas e reais, existindo a partir de sua corporeidade e lugar social, a partir de sua condição de mulheres, homens, negros, brancos. Pertencem a diferentes

raças e etnias. São crianças, jovens ou de mais idade, adeptos de variadas crenças e costumes. Têm desejos, projetos e atribuem variadas significações às suas experiências e ao mundo. Para entendê-los, é necessário considerar esses seus atributos, sejam eles adscritos ou adquiridos, pois tudo isso matiza sua existência e condição (TEIXEIRA, 1996, p. 185).

Nessa mesma perspectiva, Charlot utiliza o termo desvalorizado para se referir aos sujeitos que não reconhecem o conhecimento que é tecido no contexto das relações sociais. Afirmando que essa imagem desvalorizada interfere no desenvolvimento dos sujeitos, posto que eles trazem uma imagem fragmentada sobre as suas potencialidades de aprendizagem. A questão que nos inquietou diz respeito também a compreender de que forma professores da EJA lidam com essa questão? De que forma acolhem esses alunos que apresentam um perfil construído sócio-historicamente. Antes mesmo de refletir sobre tais questões se faz necessário o conhecimento a respeito do perfil desses sujeitos que integram a modalidade de ensino.

4 PERFIL DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO DECORRER DE SUA HISTORICIDADE

O desenvolvimento da historicidade da Educação de Jovens e Adultos é relativamente recente em nosso país e está intimamente relacionada ao próprio processo de democratização da educação brasileira. A princípio a ideia de possibilitar que classes dominadas tivessem acesso à educação era percebida como uma ação pedagógica desnecessária e perigosa ao domínio das classes dominantes. Nesse sentido, de acordo com Cruz (2012) o investimento na alfabetização de adultos que estavam inseridos no mercado de trabalho era compreendido como um desperdício. Seria suficiente então a realização de treinamentos específicos que atendessem as necessidades do trabalho braçal na agricultura e na indústria.

No ano de 1974, foi criado o Centro de Estudos Supletivos (CES), no qual se pretendia oferecer uma formação aligeirada e superficial para adultos que aspiravam obter um ensino tecnicista e instrucional. A partir das lutas democráticas que emergiram no cenário político e social dos anos oitenta, culminando na promulgação da nossa Carta Magna dos direitos a educação foi entendida enquanto direito e não como um privilégio. No ano de 1988, a Constituição passou a garantir o ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos os brasileiros, inclusive para aqueles que não concluíram a tempo os seus estudos. Iniciou, assim, um processo de mobilização para as ações pedagógicas da EJA (CRUZ, 2012).

A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) garante a todos a igualdade de acesso e permanência na escola e ensino de qualidade (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). A LDB 9394/96, no seu artigo quinto, parágrafo primeiro, afirma as seguintes “competências para os estados e municípios num regime de colaboração e sob a assistência da união: I- recensear a população em idade escolar e da educação de jovens e adultos que não tiveram acesso à conclusão da educação básica; II- fazer-lhe chamada pública” (BRASIL, 1996, p. 27).

Seguindo a análise documental observamos ainda que de acordo com a resolução nº 1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de educação (CNE) – que estabelece As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a oferta dessa modalidade de ensino deve levar em consideração: os perfis dos estudantes, proporcionando um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus

conhecimentos e valores; III. quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000).

No atual contexto o público da EJA é formado por sujeitos a partir dos 15 anos de idade que não concluíram o ensino fundamental. Bem como os alunos que aos 18 anos não concluíram o ensino médio, e que em algum momento de suas trajetórias interromperam os estudos e desejam retornar a sua formação quer seja por uma necessidade do trabalho, uma motivação familiar ou pessoal, ou ainda, pelo desejo de ocupar o tempo. O retorno à sala de aula é uma decisão afeta o sujeito, bem como toda a rede ao seu redor, posto que implicará em alguma modificação no seu modo de vida, quer seja na questão da família, emprego, círculo social. O retorno à escola como um aluno da EJA se configura como uma nova possibilidade de vivenciar experiências de aprendizagem que por diversas questões foram interrompidas durante suas vidas (FARIAS, 2010).

O perfil dos alunos da EJA possui a sua especificidade, posto que são sujeitos que, em sua maioria, já se encontram inseridos no mercado de trabalho, ou ainda que já estiveram no mercado e por diferentes razões encontram-se afastados do mercado. Não raras vezes aposentados retomam os estudos, visto que o emprego se configurou como um impedimento para continuar a sua formação. Tais sujeitos já desempenham responsabilidades sociais e familiares, possuem ritmos de aprendizagem e formação de pensamentos diferentes e seus valores éticos e morais foram formados nas experiências sócio-culturais. Nesse sentido, é fundante que se pensem ações pedagógicas que despertem o interesse desses grupos específicos. (VIANA, 2011).

Se faz necessário, ainda que se pensem as condições que envolvem o cotidiano do aluno da EJA, são sujeitos que podem estar ativos no mercado de trabalho, o que implicará até mesmo na forma como esse aluno chega ao espaço escolar. Uma postura afetiva, um olhar compreensivo são fundamentais para pensar os desafios que um aluno enfrenta durante todo o dia até chegar na sala de aula, por vezes serão observados atrasos, postura de cansaço, sonolência, o desejo de não estar naquele ambiente. Nesse sentido, que ressaltamos a importância de uma ação pedagógica que motive, instigue, desperte, envolva os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem (FARIAS, 2010).

Outra questão que se insere é a problemática da evasão escolar nas classes da EJA, que se apresenta com um dos maiores desafios a serem superados. Tendo em vista que estes alunos já abandonaram em algum momento a trajetória escolar, aproximar e manter esses alunos é uma questão que ocupa tempo de reflexão dos professores que se preocupam para que o histórico de desistência não se repita. O afastamento ocorre em razão de diferentes razões, a saber: incompatibilidade de horários com suas responsabilidades, baixa autoestima, ausência de professores, ou ainda, o não reconhecimento do conhecimento construído no espaço escolar em suas vidas (PEDRALLI, 2013).

Santos (2014), nos apresenta outra questão sobre o perfil do aluno da EJA, segundo o autor tais sujeitos apresentam certa insegurança quanto à sua capacidade, em razão de alguma situação de fracasso enfrentada em um processo de escolarização anterior. Destarte, as novas decepções por menores que sejam, como não conseguir realizar uma atividade desestimula o aluno a ponto de alimentar um desejo de se ausentar daquele espaço a fim de afastar o sentimento de derrota.

De acordo ainda com o autor supracitado é necessário primeiramente que os docentes se predisponham a auxiliar os seus alunos a compreenderem e lidarem com as dificuldades, visando a superação. Os alunos devem se sentir acolhidos no espaço educativo, de modo a superar as suas fragilidades por meio da criação de vínculos afetivos fortes. Nesse sentido a

afetividade é uma possibilidade para que os sujeitos se sintam motivados a permanecer na escola, enfrentando os desafios, reconhecendo seus saberes e potencialidades para, desta forma, crescer enquanto sujeitos.

5 DESVELANDO O CENÁRIO DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: A AFETIVIDADE COMO POSSIBILIDADE DA AÇÃO PEDAGÓGICA

A fim de desvelar o cenário das experiências formativas, cabe esclarecer que as observações e levantamentos de dados foram realizados em uma turma da primeira fase que corresponde aos 2º e 3º anos do ensino fundamental, no período da noite em uma turma da EJA da rede municipal da cidade de Penedo durante o segundo semestre do ano de 2019.

Localizado na região sul do Estado de Alagoas, o município de Penedo está a 10°17'24" de latitude sul e a 36°35'60" de longitude oeste. Segundo o censo de 2019 (IBGE), possui uma população estimada de aproximadamente de 63.683 habitantes. Apresenta superfície total de 688 km². Integra a planície atlântica e não possui serras. Predominam, em grande parte, a formação de tabuleiros, várzeas e encostas. Notam-se diversas ilhas ao longo do São Francisco, merecendo destaque as de São Pedro e do Gado, importantes para a economia local. Possui como riqueza mineral, pedras para construção e transformação de paralelepípedos. Os principais acidentes geográficos do município são seus rios e o relevo da rocheira, ponto estratégico de defesa para os primeiros colonizadores.

Imagem 1 - localização de Penedo em Alagoas



Fonte: IBGE. Censo Demográfico (2000).

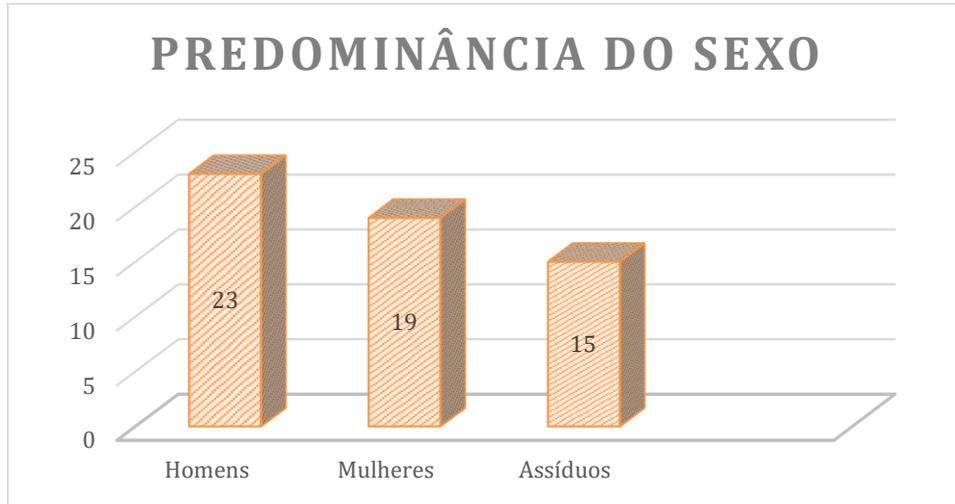
Cabe ressaltar que a escola trabalhada é a Escola de Educação Básica Vereador Manoel Soares de Melo, e está localizada no bairro de Vila Matias, na parte alta da cidade numa região considerada periférica e cenário de práticas de violência. Lugar conhecido como a “Vila dos ciganos”, devido sua construção ter se dado a partir da grande aglomeração de ciganos que escolhiam a cidade como moradia temporária. Povos de culturas diferentes, que não exprimem confiança e por isso, oferecem riscos à toda população, além de serem conhecidos por furtarem com facilidade e resolverem suas indiferenças com muita violência e truculência. São com jovens adultos que carregam esses rótulos que é composta grande parte do alunado desta escola.

A escola na qual foram observadas as experiências formativas atende cerca de 1.500 alunos. No que diz respeito à modalidade específica da EJA cabe esclarecer que dispõe de oito salas de aula que funcionam no período noturno. No período supracitado, estão matriculados cerca de 400 alunos. Dentre as salas de aula disponíveis, a turma composta pelos alunos de 2º e 3º anos, da primeira fase se consolidou como espaço para o desenvolvimento do nosso olhar investigativo, com fins a registrar e analisar as experiências formativas desenhadas em tal cenário.

Na sala de aula da primeira fase estão matriculados aproximadamente 42 alunos, dentre os quais 15 são frequentes de acordo com o relato da professora, fato este que foi confirmado em nossas observações. A faixa etária dos sujeitos observados está entre os 15 a 72 anos de

idade. A prevalência do sexo na referida turma é masculino posto que 19 do sexo feminino e 23 sexo masculino. O gráfico a seguir demonstra a questão da classificação dos alunos de acordo com o sexo.

Gráfico 1 - Prevalência do sexo entre os alunos



Fonte: elaborado pela autora (2019).

O gráfico nos permite identificar que de fato há uma prevalência de homens, entretanto o número não é tão discrepante. Observamos que homens e mulheres participam durante as aulas e interagem bem durante as atividades que foram encaminhadas. Nos chamou atenção ainda o fato de que dentre os 42 alunos matriculado, somente 15 são assíduos.

Em conversa com a professora pontuamos que manter os alunos frequentando as aulas é um desafio para a referida docente que no desenvolvimento de suas atividades tem de lidar com as diferentes situações que ocasionaram a infrequência dos alunos na escola, dentre as quais podemos citar: a incompatibilidade de horários com suas responsabilidades, baixa autoestima e o não reconhecimento do saber construído na instituição formal de ensino.

Sobre o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que a professora dispõe ainda do trabalho de uma auxiliar que também realiza o acompanhamento dos sujeitos no desenvolvimento das atividades. Quanto ao material didático utilizado pela professora durante as observações registramos o uso de fichas, cadernos, livro didático, texto construídos, quadro branco, entre outros. Nesse sentido, pontuamos que a orientação desses materiais ocorre de forma natural o que nos motiva a acreditar que de fato integram a rotina dos sujeitos da aprendizagem.

No início do ano letivo, de acordo com o que prevê o sistema de ensino, as escolas recebem o material didático que deve ser distribuído para os alunos e aplicado pelos professores. Na escola onde efetuamos o presente trabalho a maior parte do material utilizado é elaborado pela professora regente, com uma linguagem de fácil entendimento, com atividades que vão desde pesquisas até exercícios de fixação. Observamos ainda, que são oportunizadas vivências grupais, nas quais o clima entre os sujeitos permaneceu agradável, posto que demonstravam proximidade.

Outro ponto que nos interessou analisar diz respeito à forma como a professora conduzia a socialização das produções individuais no ambiente coletivo. Eram realizadas intervenções próximas aos sujeitos, fato este que foi evidenciado na forma da professora “olhar nos olhos” dos alunos durante todo o momento interventivo junto aqueles que demonstravam um maior nível de dificuldade para compreender e realizar as atividades.

Desde a nossa chegada ao espaço da sala de aula, percebemos que a educadora tem uma facilidade na comunicação, que possibilita que a mesma encaminhe com segurança a proposta formativa. Foi visível em todos os momentos a preocupação e a atenção dada aos alunos nas

aulas, que por sinal, eram bem criativas e lúdicas. A aula era passada com leveza, ao passo que se exigia dos estudantes que dessem o máximo na realização das atividades propostas, que partiam muito da realidade dos estudantes. Tinham habilidade de contextualizar os conteúdos afim de facilitar sua compreensão. São profissionais comprometidas com a causa, que conhecem a história de vida de seus alunos, e que entendem o quanto se esforçaram para estarem, muitas vezes, apenas de “corpo presente” na sala de aula, afim de concluir seu curso.

O ambiente favorável à comunicação possibilitou que a nossa permanência em sala como observadora ocorresse de uma forma amena. Em tom de irreverência fomos apresentados à turma que nos recebeu de forma calorosa.

Os recursos utilizados durante as aulas não se diferenciam daqueles observados na rotina das salas de aula em diversas escolas públicas. Entretanto, a forma como esses recursos eram utilizados, o modo próximo como os sujeitos se relacionavam, o envolvimento em meio à vivência educativa oportunizava um espaço diferenciado de formação dos sujeitos. O envolvimento dos sujeitos na sala era sobremodo perceptível, a ponto de alguns alunos se recusarem a sair da sala de aula para frequentar aulas de reforço com outra professora em razão da sua dificuldade na alfabetização. A professora não fazia objeção quanto a permanência destes alunos e buscava adaptar suas atividades de modo a atender a necessidade específica na construção do conhecimento. A postura ainda mais próxima destes alunos com essas fragilidades formativas ressalta a afetividade da docente como instrumento de encaminhamento do seu trabalho pedagógico.

De acordo com o real observado nos documentos que tratam sobre os aspectos da EJA, a afetividade e a relação professor-aluno não é tratada enquanto uma atribuição do docente da EJA, tampouco como uma possibilidade da ação pedagógica. Nesse sentido, existe a probabilidade de sujeitos pensarem que o processo de ensino mecanicista é viável, pois se limitaria ao professor desempenhar atitudes procedimentais de modo assertivo para promover desenvolvimento da aprendizagem.

Wallon (apud TASSONI, 2013), em seus estudos relacionou a inteligência ao meio social em que está inserido o indivíduo. Nesse sentido, pontuamos que a escola se configura como um dos principais meios sociais que os sujeitos acessam, de tal forma é salutar que este espaço se caracterize como um ambiente calmo, tranquilo, no qual as trocas de experiências sejam facilitadas. No decorrer das observações, percebemos que todos eram tratados como iguais. Ademais, as explicações ocorriam com fluidez, como uma espécie de conversa entre amigos, na qual emergiam comentários e participações de todos os envolvidos. Esse ambiente acolhedor decorria de uma afetividade na mediação do processo pedagógico, que resultava no aprendizado pretendido.

Nesse sentido, ratificamos a necessidade de refletirmos sobre o ato de ensinar, posto que esta atividade supera a ideia de desenvolver apenas habilidades cognitivas. O ensino está intrinsecamente relacionado despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem, tornar mais próxima a relação entre os conteúdos e realidades sociais, de modo a tocar os sujeitos a partir de um conhecimento construído em um ambiente cativante e estimulante.

A sala observada se configura como um espaço estimulante, não pelos recursos que são utilizados, tampouco pela estrutura física diferenciada. Estruturalmente a sala é composta essencialmente por mesas, cadeiras e lousa, utiliza-se constantemente as paredes como murais para exposições de atividades. Destarte, o que se tornou fundante no processo de ensino-aprendizagem é a forma próxima e afetiva como são desenvolvidas as atividades pedagógicas.

Os estudantes que tinham dificuldade na leitura ou na interpretação da frase, a professora, de forma muito paciente, passava na mesa de cada um e dava-lhes o auxílio necessário. Foi perceptível a importância que as professoras davam aos alunos ao olhar nos olhos de cada um, quando precisava esclarecer alguma dúvida.

Em um determinado momento de nossa observação, a professora pede para que um aluno leia o que está escrito no quadro (cabecalho). Com muita dificuldade, um aluno tenta ler, neste momento a professora acompanha a leitura ajudando no reconhecimento das letras e decodificação das palavras. Após um determinado tempo com muitas tentativas de leitura, ele consegue ler a palavra “professora”. Vale ressaltar, que o referido aluno, 68 anos, é um dos alunos mais antigos desta turma, mas que ainda sente, muita dificuldade na leitura, porém se recusa a ir às aulas de reforço e por este motivo a professora dedica um tempo a mais para auxiliá-lo.

Destarte, a afetividade dentro da sala de aula possibilita que o aluno se aproxime do professor com maior confiança, posto que a relação afetiva corrobora para a construção de um espaço seguro para os sujeitos interagirem. Possibilita, ainda, que o conteúdo da disciplina ministrada trabalhe a realidade desses alunos e assim, estes se sentem valorizados e sujeitos que não apenas absorvem informações, mas que constroem conhecimentos que são significativos nas suas diferentes realidades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a afetividade na educação de jovens e adultos como possibilidade da ação pedagógica, de modo a perceber de que forma o ambiente acolhedor pode contribuir para o processo formativo dos sujeitos, a partir da observação das vivências de uma sala de EJA do município de Penedo.

No decorrer dos anos, os estudos sobre o ambiente acolhedor como ferramenta para fortalecer o aprendizado tornou indiscutível o fato de que a afetividade deve ser considerada no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, esse aspecto da possibilidade da ação pedagógica por meio da afetividade ainda é percebido de forma tímida na EJA, necessitando assim que o olhar em torno da questão seja ampliado.

As relações humanas são norteadas pela necessidade de afetividade, que atua de forma natural visando estreitar cada vez mais as relações entre os sujeitos e o objeto de conhecimento. As experiências descritas neste trabalho, alicerçadas em um arcabouço teórico que consolida o pensamento sobre a afetividade, possibilitam uma análise quanto ao fortalecimento das relações tecidas entre os sujeitos, bem como no que corresponde a construção da individualidade dos indivíduos, fatores estes que contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Os referenciais teóricos interacionistas que subsidiaram nosso estudo, possibilitaram a reflexão a respeito da realidade observada durante a pesquisa, evidenciando que a experiência positiva no que diz respeito ao favorecimento da ação pedagógica a partir da afetividade, propiciaram a construção de um ambiente acolhedor, que promove a segurança e a confiança dos sujeitos da aprendizagem, tornando os avanços significativos dentro daquela realidade. Entretanto, a experiência percebida não inviabiliza que pensemos as salas de aula que não dispõem desse ambiente de diálogo e acolhimento, nas quais ainda são latentes os paradigmas de uma prática meramente tecnicista, baseada na transmissão eficiente e produtiva de conteúdos.

Nesse sentido, reforçamos que o docente da EJA não deve restringir o seu papel somente ao ato de transmitir, antes deve priorizar uma ação pedagógica que possibilite o cuidado, o ensino respaldado na afetividade, promovendo assim relações mais próximas que contribuam para a superação das fragilidades formativas dos sujeitos. Além disso, é importante que os sujeitos da aprendizagem sintam-se acolhidos, a fim de superar as dificuldades encontradas no ambiente escolar, bem como no meio social.

Ressaltamos que a afetividade como possibilidade da ação pedagógica, facilita o processo de aceitação dos alunos, visto que em um ambiente acolhedor e motivador os sujeitos

estão mais predisposto a se sentirem aceitos e valorizados. Estes aspectos subjetivos se relacionam com questões sociais objetivas, tal como o reconhecimento enquanto cidadãos, que dispõem de direitos e deveres; bem como estão associadas a questões educacionais que se traduzem a partir da percepção de tais indivíduos como sujeitos aptos a se desenvolverem, melhorando sua receptividade ao aprendizado e desempenho na trajetória escolar.

Reconhecemos que embora a educação de jovens e adultos tenha trilhado uma longa trajetória que está relacionada ao próprio processo de democratização da educação, ainda há um caminho a ser percorrido no que diz respeito a priorizar ações pedagógicas centradas nos princípios do interacionismo, utilizando a afetividade como possibilidade de fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Acreditamos que, ainda que de forma incipiente, este trabalho corrobora para pensarmos a Educação de Jovens e Adultos a partir de práticas pedagógicas mais humanizadoras, significativas e fortalecedoras da formação dos sujeitos, posto que investigamos a afetividade como um caminho apontado para construir vivências que além de proporcionar a construção do conhecimento, possibilitem o desenvolvimento dos indivíduos de forma consciente quanto a sua posição na conjuntura social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação e jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, B. **O sujeito e a relação com o saber**. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

DAYRELL, J. T. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação, v.1)

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4. ed. Editora Vozes, 1995.

GALVÃO, Izabel. **Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon.** Construtivismo em revista. São Paulo, Editora FDE, 1993.

LEPRE, Rita Melissa. Contribuições das teorias psicogenéticas à construção do conceito de infância: implicações pedagógicas. **Rev. Teoria e Prática da educação**, v.11, n.3, 309-318, set/dez. 2008. Disponível em: https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ1_2014/abaetetuba/tomeacu2011/contribuies%20das%20teorias%20psicogenticas.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.

LOPES, S.; SOUZA, L. S. EJA: uma educação possível ou mera utopia? **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, São Paulo, v. 5, 2005. Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaLopes.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U,1986.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos.** Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança.** São Paulo: DIFEL, 1968.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **Psicologia da Inteligência.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia afetiva.** Petrópolis: Vozes, 2001.

SEBER, Maria. **O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio.** São Paulo: Scipione, 1997.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da Teoria Walloniana.** Educação, Porto Alegre, v.36, n.2, p.262-271, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9584>. Acesso em: 18 mar. 2019.

TEIXEIRA, I. C. **Os professores como sujeitos sócio-culturais.** In: DAYRELL, J. T. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia licenciatura.** Arapiraca: UFAL, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Artmed, 1999.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, Henry. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70, 1995.