

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Mariana Ferrão de Souza

**APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE A AFETIVIDADE  
E O “QUERER BEM”, A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE  
PROFESSORAS DE TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Porto Alegre

2. Semestre

2014

Mariana Ferrão de Souza

**APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE A AFETIVIDADE  
E O “QUERER BEM”, A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE  
PROFESSORAS DE TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Lemos da Cunha.

Porto Alegre

2. Semestre

2014

*Dedico este trabalho aos estudantes adultos que fizeram parte da minha trajetória e às professoras que gentilmente concordaram em participar desta pesquisa, permitindo que o tema fosse aprofundado com suas contribuições...*

## **Agradecimentos**

*Ao concluir este trabalho, não posso deixar de lembrar daqueles que contribuíram significativamente para a minha formação como gente e como professora.*

*Ao **Beto**, pelo companheirismo e por não ter desistido...*

*Ao **João Vítor** e à **Ana Clara**, por me ensinarem a ser mãe...*

*À minha **mãe**, pela presença constante...*

*Ao meu **pai**, por incentivar meus estudos...*

*À **Elaine**, pela parceria...*

*À **Aline**, pelas sábias orientações e contribuições...*

*A **Deus**, por me permitir viver.*

## RESUMO

Este trabalho tem como tema as aproximações e os distanciamentos entre o conceito de “querer bem” e a prática pedagógica de professoras de turmas de alfabetização de jovens e adultos. Na relação entre professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos, a afetividade é entendida como um sentimento facilitador dos processos de aprendizagens, tornando o ambiente da sala de aula mais acolhedor (CORREIA, HEIDRICH e RATEKE, 2007; GAZOLI, 2013; LAFFIN, 2007; MENDES, 2003; MONTEIRO, 2008). Para Paulo Freire, o “querer bem aos educandos” significa a manutenção de um espaço de afetividades e convivências, mas, sobretudo, de trocas e de aprendizagens. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, inspirada na pesquisa-formação (JOSSO, 2004), realizada por meio de entrevistas com questões orientadoras, proposta a quatro (04) professoras: duas (02) de escolas públicas municipais e duas (02) de escolas públicas estaduais da cidade de Porto Alegre. Pretendemos refletir sobre o “querer bem”, a partir das falas das professoras o qual, em alguns momentos, se contrapõe ao conceito de afetividade. As análises e reflexões permitem considerar as implicações ao processo de alfabetização de leitura e de escrita de alunos jovens e adultos, em decorrência do não aprofundamento do conceito do “querer bem” e do pensar a afetividade como justificativa das escolhas das professoras em seu trabalho docente. O conhecimento do “querer bem” pode ajudar os docentes a problematizarem a afetividade que dizem sentir pelos estudantes, produzindo mudanças significativas nos processos de alfabetização de leitura e escrita.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Relação entre professores e estudantes. “Querer bem”. Afetividade.

# SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>6</b>  |
| <b>2 “AS PROFESSORAS SÃO TÃO BOAS”: SIGNIFICADOS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS .....</b>                                | <b>10</b> |
| 2.1 Afetividade: o que falam? .....   | 13        |
| 2.2 Um pouco de Paulo Freire .....  | 17        |
| 2.3 “Querer bem aos educandos” proposto por Paulo Freire .....  | 18        |
| <b>3 EM BUSCA DA FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DA PESQUISA .....</b>  | <b>21</b> |
| <b>4 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE OS CONCEITOS DE AFETIVIDADE E “QUERER BEM AOS EDUCANDOS” .....</b>                                  | <b>28</b> |
| 4.1 A afetividade .....   | 28        |
| 4.2 Concepções das professoras sobre o “querer bem” .....   | 31        |
| 4.3 Receios e desejos das professoras: contribuições para a prática pedagógica .....  | 34        |
| 4.4 Outras reflexões: concepções que podem influenciar o processo de alfabetização de leitura e escrita dos estudantes jovens e adultos ..... | 38        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>40</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>43</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>  | <b>46</b> |
| <b>ANEXO A – Termo de Consentimento .....</b>   | <b>47</b> |
| <b>ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>   | <b>48</b> |

# 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho busca abordar as concepções de professoras de turmas da educação de jovens e adultos sobre os sentimentos envolvidos na relação entre professores e estudantes, com ênfase na afetividade ou outros sentimentos assim denominados, buscando aproximações e distanciamentos com o conceito de querer bem aos educandos, proposto por Paulo Freire.

Antes de abordar o assunto em si, considero oportuno trazer um pouco da minha trajetória no Curso de Pedagogia e em como escolhi pesquisar este tema. Iniciei o curso buscando uma oportunidade de relaxar da minha rotina de servidora pública, esposa, mãe e filha. Pode parecer estranho, mas estudar para mim é uma forma de “viajar” sem sair do lugar, de descansar, de me encontrar. A escolha do curso aconteceu por influência da minha mãe, professora alfabetizadora da rede pública, que sempre me mostrou a docência como algo gratificante.

Inicialmente não tinha intenção de trabalhar com a docência. Assim, muitos dos conhecimentos construídos durante o curso foram sendo aplicados em casa, na relação com meus filhos. Saber como se dá o desenvolvimento cognitivo, as aprendizagens, fez com que eu respeitasse seus tempos e possibilidades. Isto foi fundamental para eu não exigir deles o que não estavam prontos para dar.

Continuei não querendo trabalhar com a docência até o estágio curricular obrigatório realizado em uma turma da Totalidade 1 da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Escolhi o estágio em EJA, porque em algumas experiências com crianças durante o curso, não me sentia pertencente ao lugar. Apenas cumpria um requisito obrigatório para a conclusão do curso de Pedagogia. A experiência com estudantes adultos me fez perceber a docência como algo prazeroso, difícil, compensador, desafiador. Ali eu ensinei e aprendi. Ali eu me vi professora. Ali eu vivenciei a relação entre professor e estudantes.

Quando iniciei o estágio de docência tinha uma tendência a estudar a avaliação nas totalidades iniciais da Educação de Jovens e Adultos, por querer entender melhor este processo, uma vez que a permanência dos estudantes na mesma turma costuma ser longa,

não significando ausência de aprendizagens, mas a falta de requisitos considerados para avançar para a próxima totalidade.

Como entendo que a avaliação serve tanto para avaliar as aprendizagens dos estudantes, quanto para a avaliação da prática pedagógica do professor, em muitos momentos das minhas inserções em turmas de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos me perguntei o motivo de estudantes tão antigos na escola continuarem na mesma turma de totalidade 1 e ainda não estarem alfabetizados (alguns estavam na escola há uns 10 anos).

Foi também durante as inserções em turmas de alfabetização da EJA que pude observar como a afetividade se faz necessária na relação entre os sujeitos envolvidos na prática educativa e passei a questionar se alguns dos sentimentos entendidos como afetivos, poderiam de alguma forma obstaculizar a aprendizagem dos estudantes. Em alguns momentos, as práticas de sala de aula me pareceram “poupá-los”, não permitindo que suas potencialidades fossem percebidas.

Por entender que os estudos necessários para abordar esta questão também incluem estudos relativos à avaliação, pretendo analisar até que ponto a afetividade dos professores das totalidades iniciais da Educação de Jovens e Adultos, quando confundida com outros sentimentos, como superproteção, podem repercutir de forma negativa no processo de alfabetização.

Buscando aprofundar o tema, encontrei diferentes trabalhos relacionando a afetividade como elemento essencial para a elaboração do conhecimento. Segundo as autoras estudadas, a afetividade facilita o processo de aprendizagem, pois o estudante se sente mais próximo do professor e este acolhimento proporciona que os estudantes se sintam à vontade para expressarem suas opiniões, trocarem ideias, auxiliando na elaboração de novos conhecimentos.

A relação entre professor e estudante é uma condição presente no processo de aprendizagem, afinal, “não há docência sem discência” (FREIRE, 2009, p. 21). Esta relação pode se dar de diferentes formas, já que envolve pessoas de diferentes classes sociais, origens, vivências e objetivos.

Paulo Freire (2009), quando trata do “querer bem” aos educandos que a docência exige, também anuncia que a prática docente não pode perder o rigor necessário e que o



educador precisa saber do seu papel dentro da sala de aula, zelando por este espaço de aprendizagens.

(...) permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço em que atua com seus alunos (FREIRE, 2009, p. 142).

Utilizando o conceito de querer bem aos educandos de Freire (2009), juntamente com aspectos observados durante as minhas inserções em turmas de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, a minha pesquisa pretende discutir até que ponto a afetividade existente na relação entre professor e estudantes, se distanciada do “querer bem” aos educandos proposto por Paulo Freire, pode obstaculizar o processo de alfabetização dos estudantes da EJA.

Com a análise da teoria freireana, identifico que a afetividade defendida na literatura acadêmica, em alguns casos, se aproxima do conceito de “tia”, analisado por Paulo Freire (2013), por deixar o estudante em uma posição de depender da vontade dos professores em perceber suas vontades e capacidades, e não de uma postura de educador crítico, que busca uma educação emancipatória também no que se refere à leitura e à escrita, que acredito ser o objetivo dos estudantes jovens e adultos quando ingressam na escola.

No primeiro capítulo deste trabalho, trago os estudos sobre a afetividade na relação entre professores e estudantes, a partir da análise de trabalhos acadêmicos. Esta análise se faz importante para que os conceitos trabalhados nestas produções sirvam de subsídio para o tema aqui estudado, uma vez que meu objetivo é discutir como os sentimentos entendidos como afetuosos, existentes nas relações de sala de aula, em contraponto ao conceito de “querer bem” proposto por Paulo Freire, podem ser positivos ou não para a alfabetização de estudantes jovens e adultos.

Busco dialogar com Freire, pois sua obra apresenta os conceitos que aqui pretendo abordar. Se o docente precisa “querer bem” aos educandos para que as aprendizagens aconteçam, ao mesmo tempo em que precisa assumir seu papel de querer ensinar, mesmo não “querendo bem” a todos da mesma maneira, até que ponto a afetividade é realmente essencial para a elaboração do conhecimento?

A metodologia utilizada nesta pesquisa é apresentada no segundo capítulo. Este trabalho se justifica na importância de se entender qual o papel da afetividade para a alfabetização de estudantes jovens e adultos em turmas de EJA, ou melhor, como a

afetividade está sendo entendida pelos professores da EJA. Optamos por uma pesquisa qualitativa, inspirada na pesquisa-formação (JOSSO, 2004), com a realização de entrevistas individuais com professoras das totalidades iniciais da Educação de Jovens e Adultos de três escolas públicas da cidade de Porto Alegre, por entender que esta é a metodologia adequada para alcançar os objetivos pretendidos.

Após as entrevistas, as falas das professoras foram analisadas, a partir da teoria estudada, em especial o conceito de “querer bem aos educandos” proposto por Paulo Freire. Importante salientar que a afetividade e o querer bem de Freire não são opostos, mas em alguns momentos são conceitos bastante diferenciados. A afetividade pode ou deve estar presente nas relações entre professores e estudantes das turmas de alfabetização de jovens e adultos, mas o fato de se gostar mais ou menos de algum estudante não pode ser obstáculo para uma educação libertadora. Estas análises aparecem no capítulo três deste trabalho, frente aos conceitos aqui estudados.

Para concluir este trabalho, trago algumas considerações pessoais sobre o estudo aqui realizado, com base nas teorias estudadas e as experiências vividas durante as inserções realizadas em turma de alfabetização de estudantes jovens e adultos, durante o Curso de Pedagogia e as entrevistas realizadas.

## 2 “AS PROFESSORAS SÃO TÃO BOAS”: SIGNIFICADOS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo<sup>1</sup> trago algumas considerações sobre o referencial teórico que embasou esta pesquisa, a fim de melhor entendimento do tema proposto, bem como algumas leituras sobre a Educação de Jovens e Adultos e os estudantes.

A Educação de Jovens e Adultos tem sido constituída por estudantes, com inúmeras experiências e conhecimentos, que passaram por processos de exclusão social e ou fracasso escolar<sup>2</sup>. Portanto, estes estudantes, ao ingressarem na EJA, estão buscando um direito que lhes foi negado e que precisa ser reparado, ou seja, o direito a escolarização regular.

Com as observações realizadas durante minhas inserções em turmas de alfabetização de jovens e adultos, incluindo o estágio de docência obrigatório do Curso de Pedagogia, constatei que a maioria daqueles estudantes buscou a escola para “aprender a ler e escrever” como uma forma de melhorar a vida cotidiana. Este motivo inicial não é abandonado, mesmo que o processo de alfabetização prolongue-se por vários anos, além do esperado por eles. A relação afetiva entre professores e estudantes, facilita a permanência dos estudantes na escola, tornando-se importante elemento para o debate.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é importante considerar que o currículo deve ser próprio, portanto, é necessário que seja pensado para os estudantes jovens e adultos e não uma adaptação do currículo das séries iniciais pensado para crianças e adolescentes<sup>3</sup>. Nesta discussão, também é importante considerar que a EJA, não diz respeito a qualquer jovem ou adulto. Conforme Marta Kohl de Oliveira (1999):

[...] esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais

---

<sup>1</sup> “As professoras são tão boas” é a transcrição da fala de uma estudante quando questionada sobre o trabalho da professora da turma.

<sup>2</sup> Para Bernard Charlot o fracasso escolar não existe. O que existem são situações em que os educandos encontram dificuldades, não conseguindo aprender. Para entender os motivos, é necessário verificar a história do educando, sua família, pois segundo ele, os estudantes de classes populares apresentam maiores dificuldades escolares, mas a família não é a causa das dificuldades apresentadas pelos filhos. São muitos os fatores que devem ser considerados, inclusive a ineficácia dos educadores. CHARLOT, Bernard. Entrevista: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1HUJQlduYzk>. Acesso em: 11 out. 2014.

<sup>3</sup> A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96 passou a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufruindo de especificidade própria.

da sociedade contemporânea. O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos [...]. E o jovem [...] também é um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. (OLIVEIRA, 1999, p. 59)

Então, não estamos falando de um estudante abstrato, mas de pessoas inseridas na sociedade e que desempenham funções fora do ambiente escolar. Para Freire (2009, p. 50), “ensinar exige consciência do inacabamento”, ou seja, como professores, precisamos reconhecer nosso inacabamento para seguirmos em frente, em busca de uma prática pedagógica que nos faça sujeitos críticos sobre o nosso próprio trabalho, buscando sempre saber mais, tanto para nossa aprendizagem, como para ensinar aos estudantes. Contudo, reconhecendo que os estudantes também são sujeitos de conhecimento, proporcionar condições para que sejam protagonistas de suas aprendizagens. O ser humano é inacabado, portanto sempre tem algo a aprender, nem que seja aprender melhor o que já sabe (BRANDÃO, 2005). As pessoas podem aprender sempre, pois não há limites para as aprendizagens e é esta consciência que move as pessoas em busca de saber mais, de ser melhor, de querer aprender por toda a vida. Brandão (2005, p. 50) salienta que “Dentro de nós sempre cabe mais um saberzinho” e esta ideia eu acredito traduzir a vontade dos estudantes jovens e adultos em aprender a ler e escrever. Por este motivo considero importante a análise do tema aqui proposto, pois acredito que algumas práticas de professores da EJA podem obstaculizar estas aprendizagens, em razão de se sentirem compadecidos pela vida e história dos estudantes, que devem ser consideradas nas práticas de sala de aula, mas não podem ser impeditivas das mesmas.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (FREIRE, 1989, p. 39), representa o que vem sendo dito até aqui, pois por mais conhecimento que alguém tenha, sempre vai aprender mais, porque ninguém conhece tudo. Todos nós temos conhecimentos que podem ser ensinados ao outro e todos nós aprendemos sempre. Isto acontece também e de forma específica na escola, na relação entre professores e estudantes. É lá que os educandos buscam aprendizagens que não estão disponíveis na vida cotidiana, como aprender a ler e escrever, por exemplo. E se estamos falando de estudantes jovens e adultos, independente dos esforços individuais de

cada um em frequentar as aulas, cabe aos professores se investirem politicamente em seus papéis e, afetuosa e rigorosamente, lutarem pelo lugar que ocupam e atuam (FREIRE 2009).

Neste sentido, o ato de ensinar e aprender se dá ao longo da vida e é por este viés que entendemos a Educação de Jovens e Adultos. Aqui cabe ressaltar a importância deste pensamento, que se trata de uma das funções da EJA, também chamada de qualificadora ou permanente. De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000:

Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares e não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (Parecer CEB nº 11/2000, p. 11)

Ainda cabe referir a importância de uma educação que visa à autonomia dos estudantes (FREIRE, 2009) permitindo que eles pensem por si próprios, que façam suas escolhas e que se sintam sujeitos do processo educativo. Acreditamos que este é um elemento fundamental na prática docente em uma turma de jovens e adultos, o que poderá contribuir na formação de sujeitos críticos e autônomos, através de uma pedagogia libertadora.

Em busca de uma educação libertadora, o diálogo se faz necessário como o meio para se ver e narrar o mundo, a partir do ponto de vista de cada um. Para Zitkoski (2010, p. 117), “[...] através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação”. Este aspecto é indispensável para que a relação entre professores e estudantes seja produtiva, pois se o professor acredita que o estudante já se sacrifica em comparecer às aulas, por ter a idade mais avançada, por apresentar problemas de saúde ou por sua condição de vida, ele pode não vislumbrar todas as suas capacidades, prejudicando novas aprendizagens e, no que se refere ao tema tratado neste trabalho, a alfabetização.

Falar em educação libertadora é falar em Educação Popular, concepção de educação defendida por Freire, uma vez que trata da que é feita com o povo e em razão deste. É este tipo de educação que vai permitir a emancipação das classes populares, a partir do momento em que parte das vidas dos sujeitos, buscando a transformação da sociedade, pois o objetivo é que os educandos tenham condições de se tornarem sujeitos das suas aprendizagens e, com isto, possam saber mais, saindo da condição de oprimidos. Paludo (2010, p. 141,140), ao comentar sobre a Educação Popular salienta que Freire defende uma

“[...] educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares [...]. É ação realizada “com os oprimidos e não para eles”, seja na escola, seja no processo de mobilização ou de organização popular para a luta, defesa de direitos e reivindicação da justiça”.

Nesta concepção, por meio da participação o povo é sujeito da história e não mero espectador esperando que alguém a faça. Participar é lutar, é aprender, é estar presente. A participação, segundo Weyh (2010, p. 302) é uma tomada de decisões conscientes para romper com a cultura elitista. Na sala de aula isto também se faz necessário, pois os educandos precisam ser estimulados a questionar, a participar, buscando fazer a sua história.

Com o estudo dos diferentes elementos que ensinar exige para a emancipação dos estudantes jovens e adultos, a partir de um processo de alfabetização que lhes permita sair da situação de oprimidos a que estão sujeitos, será que “ser boa professora” é o suficiente?

Considero importante salientar que não defendo a ideia de que os processos de alfabetização se resumem a aprender a ler e a escrever, mesmo que isto seja um desejo dos estudantes para melhorar de vida, pois a alfabetização compreende um processo que visa ampliar os conhecimentos dos estudantes, para além da palavra escrita. Contudo, esclareço que este trabalho tem como foco as turmas de alfabetização de jovens e adultos, com especificidade nas práticas de leitura e de escrita, sem desconsiderar todas as outras práticas educativas que colaboram para a autonomia dos estudantes.

## **2.1 Afetividade: o que falam?**

A afetividade é um tema que tem sido abordado em pesquisas quando se trata da relação entre os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Freire (2009) salienta que é preciso um ambiente favorável para que a aprendizagem aconteça. Contudo, isto não significa gostar mais ou menos dos educandos, mas sim, a disposição para compartilhar o conhecimento, como pessoas que são, com seus saberes e vivências. Partindo de pressupostos da Educação Popular, Freire defende uma educação feita com as classes populares, com o povo, tendo como objetivo transformar a realidade dos sujeitos, através

de uma educação libertadora, que tenha como ponto de partida seus saberes e crenças. Sendo assim, por meio do diálogo, da discussão, de novas vivências, possibilitar que o sujeito seja protagonista.

Quando decidi pesquisar sobre o misto de sentimentos que pode existir na relação entre professores e estudantes em turmas de EJA, buscando compreender quais as possíveis influências no processo de alfabetização de jovens e adultos e tendo o conceito de afetividade como ponto de partida, busquei conhecer abordagens, a partir de trabalhos acadêmicos, sobre a temática.

A afetividade, em algumas produções, é considerada em torno de sua importância para a construção do conhecimento, a partir de um ambiente acolhedor. Gazoli (2013) aponta que a relação afetiva é fundamental no processo de ensinar e aprender, facilitando-o. Segundo a autora, os cuidados do educador em planejar as aulas, nas práticas utilizadas, em estudar os conteúdos, são formas de expressar o afeto que tem pelos estudantes. A partir disto, conclui a autora que a afetividade não é representada apenas pelo contato físico ou preocupação com o estudante, mas por todas as práticas que envolvem a sala de aula e a escola, visando o sucesso nas aprendizagens. Aponta, também, que a relação afetiva entre professores e estudantes nas turmas de EJA pode ser determinante para a permanência destes estudantes na escola, já que muitos são idosos, com algumas carências afetivas, mas que não se submetem a algumas práticas escolares, por não se sentirem acolhidos.

Para a autora a afetividade é essencial para que o ambiente da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos seja de aprendizagens. É essencial que o professor demonstre carinho pelos estudantes, não se atendo apenas aos aspectos cognitivos no processo de ensinar e aprender. Assim, a afetividade é fundamental no processo de construção do conhecimento. Ainda, segundo a autora, a relação entre professores e estudantes tem influência direta neste processo e a forma como esta relação se estabelece pode acarretar mais ou menos a participação dos estudantes, bem como mais ou menos vontade de aprender. Conforme esta autora, a afetividade influencia de maneira significativa na aprendizagem.

A afetividade do professor em relação aos estudantes faz com que ele tenha vontade de estar na sala de aula. Este precisa se sentir acolhido para que haja crescimento, cabendo ao professor proporcionar aos estudantes um ambiente acolhedor, de afeto, de respeito para que o mesmo se sinta à vontade para participar das aulas e construir seu

conhecimento. Também, o afeto está intimamente ligado à autoestima do estudante. Se a relação for próxima, pautada em respeito mútuo, haverá melhoria de sua autoestima, o que acarretará maior possibilidade de aprendizagens.

Na mesma perspectiva, Correia, Heidrich e Rateke (2007) entendem a afetividade como um meio indispensável para a permanência dos estudantes nas turmas da Educação de Jovens e Adultos. Salientam que a afetividade permite que as aprendizagens sejam prazerosas e que o prazer é essencial para as pessoas. Sendo a EJA composta por pessoas com diferentes e múltiplas vivências, o afeto permite que os estudantes tenham novas experiências que contribuam para o seu desenvolvimento e a construção de conhecimentos. Para as autoras, o vínculo afetivo é fundamental para o sucesso das relações humanas e, sendo a prática educativa um processo entre pessoas, o afeto leva ao alcance dos objetivos pedagógicos. Também, cabe ao professor estabelecer relações de afeto com os estudantes, a fim de que estejam seguros, estimulando a permanência deles na escola, a partir do respeito às diferenças, da individualidade de cada um e da harmonia do grupo.

Laffin (2007), não se refere ao termo afetividade, mas fala de carinho, de acolhimento, de uma relação de intimidade entre professor e estudante, visando criar um ambiente que favoreça o processo de ensino e aprendizagem. Relata em sua pesquisa, que diferentes professores da EJA buscam proporcionar aos estudantes um espaço para tirarem suas dúvidas, conversarem sobre diferentes assuntos, se sentirem à vontade para perguntar. Segundo a autora, o ambiente da sala de aula deve permitir que a relação entre professores e estudantes ultrapasse as práticas pedagógicas, ou melhor, que esta relação deve estar investida de sentimentos entre os sujeitos, para que a prática pedagógica alcance resultados no processo da apropriação de conhecimentos.

A relação entre professor e estudantes para Laffin (2007) deve estar baseada em sentimentos que considerem a relação de si com o outro, então, mesmo que não use o conceito afetividade, a autora está falando do vínculo afetivo necessário para que se estabeleça uma relação de aprendizagens entre os sujeitos da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, que são os professores e os estudantes.

Mendes (2003), ao analisar a afetividade na Educação de Jovens e Adultos, defende que a escola é um lugar que ultrapassa os limites das aprendizagens e da apropriação do conhecimento para os alunos da EJA. O professor precisa ver os estudantes como sujeitos capazes de aprender. A autora se apoia em Wallon, para quem a afetividade acontece de



forma progressiva, passando a ser influenciada pelo meio social, ao que este autor chama de afetividade social e que a mesma se expressa pelas emoções do indivíduo. Ainda, a inteligência e a afetividade são fundamentais para o desenvolvimento humano e, apesar de serem independentes uma da outra, se complementam.

Henri Wallon é citado recorrentemente para conceituar a afetividade, em diferentes trabalhos analisados para esta revisão. Monteiro (2008) faz uma abordagem sobre a relação professor e estudante na Educação de Jovens e Adultos, onde o professor é responsável por mediar esta relação em busca da construção do conhecimento pelo estudante, cabendo a ele estabelecer condições favoráveis para que as aprendizagens aconteçam, além de despertar nos estudantes a vontade de aprender. Para ela, a afetividade, segundo Wallon, inicia como função orgânica, passando a ter uma função social com o desenvolvimento do indivíduo. Para a autora, o ambiente favorável da sala de aula também facilita a aprendizagem dos estudantes e cabe ao professor criar este ambiente favorável. Salienta que na Educação de Jovens e Adultos, deve-se considerar que os estudantes são, em sua maioria, trabalhadores, que chegam cansados à escola e que necessitam ter suas necessidades consideradas pelo professor, o qual deve buscar desenvolver ações para propiciar um ambiente de aprendizagens, que seja afetivo e mantenha boas relações com os estudantes, mas isto não basta, pois considera igualmente importante a vontade do professor em ensinar e a vontade dos estudantes em aprender. Na Educação de Jovens e Adultos, Monteiro (2008) defende a ideia que a afetividade é parte integrante do processo de construção do conhecimento, devendo ser considerada juntamente com o aspecto cognitivo para o sucesso do processo de aprendizagem.

Como já apresentado, são muitos os trabalhos acadêmicos que apresentam a afetividade como elemento essencial para o processo da elaboração do conhecimento. Apoiando-nos em diferentes autores, podemos identificar que a maioria deles analisa a afetividade como uma forma de o professor se relacionar com os estudantes, sem a qual o ambiente de sala de aula não seria propício às práticas de ensino e aprendizagem.

Neste trabalho, além de fazer uma revisão bibliográfica sobre o tema, envolvendo professores e estudantes das totalidades iniciais da Educação de Jovens e Adultos, busco fazer uma análise sobre as influências deste sentimento, quando confundido com outros sentimentos existentes na relação entre os indivíduos, ao processo de alfabetização. Não se trata de negar a importância da afetividade para a relação entre professores e estudantes,

mas estudar as consequências para a alfabetização de jovens e adultos e dos limites e possibilidades destas relações.

Visitando algumas obras de Paulo Freire, como *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2009) e *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar* (2013), percebo que a afetividade está presente em todos os momentos quando pensamos na relação entre professor e estudante e que a rigorosidade metódica e o querer bem aos educandos, para Freire, é uma relação afetiva.

## 2.2 Um pouco de Paulo Freire

Segundo Gadotti (2000):

Dar continuidade a Freire, não significa tratá-lo como um “Totem”, ao qual não se pode tocar mas se deve apenas adorar; não significa também tratá-lo como um “gurú”, que deve ser seguido por discípulos, sem questioná-lo. Nada menos freireano do que esta idéia. Paulo Freire foi, sobretudo, um criador de espíritos. Por isso deve ser tratado como um grande educador popular. Adorar Freire como um totem, significa destruir Freire como educador. Por isso não devemos repetir Freire, mas “reinventá-lo”, como ele mesmo dizia. (GADOTTI, 2000, p. 14)

Paulo Freire, ou melhor, Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 1921 no estado de Pernambuco, em uma região pobre do Brasil. Casou-se duas vezes, teve cinco filhos e foi exilado por 16 anos em razão de suas ideias de educação. Atuou como Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Morreu em 1997, vítima de um infarto, em plena atividade. Trabalhou intensamente por uma educação que libertasse o oprimido e o instrumentasse com a leitura e a escrita como uma forma de libertação. Defendendo a ideia que a Educação de Jovens e Adultos não pode ser uma adaptação das práticas utilizadas com crianças, seus métodos educativos correram o mundo e serviram de inspiração para muitos educadores preocupados em contribuir para o desenvolvimento de seus alunos.

Paulo Freire defendia uma postura política por parte do educador, no sentido de defender a sua prática enquanto um direito e uma obrigação. É dever do educador oportunizar meios aos educandos para que se tornem sujeitos de sua aprendizagem. É preciso haver dedicação e compromisso do educador e disposição do educando. A relação entre professor e estudante deve estar pautada no respeito, na ética, na amorosidade.

Para Gadotti (2000), Freire:

[...]pensa a educação ao mesmo tempo como **ato político**, como **ato de conhecimento** e como **ato criador**. Todo o seu pensamento tem uma relação direta com a realidade. Essa é sua marca. Ele não se comprometeu com **esquemas burocráticos**, sejam eles esquemas do poder político, sejam esquemas do poder acadêmico. Comprometeu-se, acima de tudo, com uma realidade a ser transformada. (GADOTTI, 2000, p. 6).

Falar em Paulo Freire significa falar em Educação Popular. Conforme Paludo (2010):

[...] para Freire, a expressão educação popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a Educação Libertadora [...]. Esta educação, orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico, o que requer a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos (PALUDO, 2010, p. 141).

Sendo a educação uma decisão política por parte do educador e este trabalho adota esta postura ao questionar as escolhas dos professores das totalidades iniciais da educação de jovens e adultos em suas práticas permeadas pela afetividade ou outro sentimento assim entendido por eles, considero que a obra de Paulo Freire contribui para questionar se estas práticas estão sendo avaliadas enquanto processos educativos que visam promover uma educação emancipatória.

### 2.3 “Querer bem aos educandos” proposto por Paulo Freire

No livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2009), Freire apresenta questões relativas à formação do professor frente à sua prática pedagógica, com o objetivo de tornar os estudantes pessoas autônomas, produzindo uma educação libertadora. Uma das lições trazidas por Freire é o querer bem aos estudantes e à prática em si, como uma forma de alcançar a autonomia destes. Freire apresenta uma análise, propostas e argumentos referentes ao “querer bem”, por isto ele está sendo tratado aqui como um conceito fundamental.

Querer bem não é simplesmente gostar, mas se permitir gostar dos estudantes e de sua própria prática educadora. É ter compromisso com os estudantes, independente de gostar ou não de todos da mesma maneira. Freire quer nos dizer que a nossa prática educativa não pode ser negligenciada pela afetividade que temos por nossos alunos, mas

que devemos nos permitir gostar deles, visando uma prática libertadora, sem esquecermos de nossos compromissos enquanto educadores.

Querer bem exige que a prática educativa independa de se gostar mais ou menos dos estudantes, mas isto não quer dizer que não haja relação entre eles, pois Freire trata afetividade como favorecendo a cognoscibilidade<sup>4</sup>. Como o próprio Freire apresenta:

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (FREIRE, 2009, p. 141)

Freire nos diz que devemos assumir o nosso papel de professor, nos permitindo sermos alegres, mas sem perder a rigorosidade, pois “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2009, p. 26).

Para Freire, uma prática libertadora necessita de uma luta diária pelo respeito e pelos direitos dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Não podemos esquecer que este processo se dá entre pessoas, pessoas capazes de aprender e que possuem diferentes necessidades, que estão em permanente processo de aprendizagem.

Não podemos deixar de considerar que a relação educativa é feita com pessoas, que necessitam de atenção, de carinho, de afeto, mas, sobretudo, de respeito ético no processo de aprendizagem, respeito este que o professor não pode perder em razão da afetividade que sente por seus alunos, negligenciando seu papel.

Neste trabalho busca refletir sobre as relações entre a afetividade e o conceito de querer bem proposto por Paulo Freire, a partir das falas de professoras de alfabetização de turmas de Educação de Jovens e Adultos, por isto são relevantes as considerações feitas até aqui. Principalmente para compreender como o querer bem em Freire (2009) é compreendido, ou não, por estas professoras em suas práticas educativas.

Querer bem é a busca pela emancipação dos estudantes, pessoas com capacidade de aprender sempre. Freire (2009, p. 145) entende a prática educativa “[...] como um exercício

---

<sup>4</sup> Possibilidade de aprender mais, enquanto sujeitos em processo de criar e transformar o mundo que nos cerca. Conforme Boufleuer (2010, p. 75) “[...] o ato cognoscente, para Paulo Freire, só poderia ser expressão de um processo de autopercepção do sujeito no mundo em que se encontra.”

constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos”. É essa busca pela aprendizagem que deve mover a ação do professor, mesmo que seja preciso se reinventar constantemente. O professor não pode deixar de acreditar na capacidade de aprender dos estudantes, se cremos que todos somos pessoas em permanente processo de aprendizagens.

Fernandes (2010, p. 338), quando trata do querer bem proposto por Paulo Freire, salienta que “O *querer bem* que possibilita o diálogo e a liberdade encaminha a autonomia que se constrói nas relações cotidianas de reciprocidade, nos limites e possibilidades que se tem na concretude dessas relações.” Importante salientar que o professor não deve estar alheio às problemáticas que envolvem seus alunos, devendo contribuir quando possível, desde que não assuma outro papel que não o de professor, por razões éticas que a profissão exige. Outra exigência importante para a profissão docente é a “disponibilidade para o diálogo”, (FREIRE, 2009, p. 135), pois esta implica na possibilidade do estudante sentir que o professor garante oportunidades de escuta, para as discussões, respeitando as diferenças.

É a consciência do inacabamento do sujeito que permite ao professor constatar a sua própria necessidade de estar em constante processo de aprendizagens e que permite que perceba nos estudantes esta mesma capacidade para aprender. Freire (2009) salienta que não podemos ter vergonha de admitir o que não sabemos e que é também pelo exemplo que podemos ensinar algo. “Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 2009, p. 135,136), segundo ele.

A amorosidade que Freire salienta quando trata do querer bem, significa afeto pelo outro, compromisso com o outro quando, politicamente, o professor assume o papel de ensinar visando à autonomia. É essa amorosidade que para Freire deve fazer parte da relação entre professores e estudantes, em fazerem, juntos, um trabalho de si com o outro (FERNANDES, 2010), acreditando ser possível transformar o mundo.

Amorosidade na visão freiriana é vida, vida com pessoas, é qualidade que se torna substanciada ao longo de sua obra e de sua vida. Condição assentada na centralidade da possibilidade dialógica, que exige o amor e a confiança, em que o diálogo nunca está aprontado, é sempre um caminho (Freire, 1987) por onde os homens e as mulheres tomam consciência de si em relação com os outros e com o mundo da natureza e da cultura, da mediação pelo trabalho com o conhecimento e com a VIDA pelo diálogo como potencialidade existencial do ser humano. (FERNANDES, 2010, p. 38).

### 3 EM BUSCA DA FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DA PESQUISA

O tema deste trabalho surgiu a partir de situações vivenciadas durante as inserções em turmas de alfabetização de jovens e adultos, incluindo o estágio obrigatório realizado em docência compartilhada com a colega Elaine Montemezzo<sup>5</sup>, em uma escola da rede municipal da cidade de Porto Alegre, em uma turma de Totalidade 1 da Educação de Jovens e Adultos, bem como de diferentes falas de estudantes e de professores.

Buscando analisar a relação entre professores e estudantes a partir dos sentimentos envolvidos entre os sujeitos e suas implicações para a alfabetização dos alunos jovens e adultos, tendo por base as experiências vividas, constatei que o vínculo afetivo, presente na relação, pode algumas vezes ser confundido com outros sentimentos que existem nas relações entre as pessoas, podendo obstaculizar o processo de alfabetização dos estudantes jovens e adultos.

Pelo que foi encontrado durante as inserções já mencionadas, incluindo o período do estágio de docência, a relação entre as professoras e os estudantes se dava de maneira harmoniosa e com algumas combinações que eram respeitadas por todos. As relações na sala de aula eram carinhosas, com demonstrações de afeto como abraços e beijos entre professoras e estudantes. Expressões como “boas” e “amores” foram usadas por algumas estudantes para identificar as professoras, sem haver menção à prática pedagógica.

Em diferentes oportunidades foi mencionado que os estudantes inicialmente buscavam a escola para serem alfabetizados, por sentirem necessidade da leitura e da escrita para a melhoria de suas vidas cotidianas, mas que no decorrer do tempo a permanência na escola acabava acontecendo em decorrência do convívio com os colegas. Estes comentários me incomodaram, porque a escola tem funções específicas e diferencia-se de um clube social, por exemplo, é um lugar de aprendizagens sistematizadas. Mesmo considerando que um bom ambiente seja propício para a permanência de estudantes jovens e adultos nas turmas de EJA, se considerar que são alunos que já tiveram negados alguns de seus direitos básicos, principalmente em relação à educação formal, não posso aceitar a redução do ambiente escolar a um clube ou grupo de amigos, por exemplo, pois isto é tirar

---

<sup>5</sup> Elaine Luiza Foss Montemezzo, graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com quem compartilhei o estágio de docência obrigatório.

da escola seu caráter de espaço para a elaboração sistemática de conhecimentos, visando uma educação libertadora, conforme Freire, o que pode não acontecer se as relações ali existentes foram classificadas de outra forma.

Aqui saliento que, refletindo criticamente, os estudantes da EJA são favorecidos se o ambiente da sala de aula e da escola como um todo são facilitadores da relação de ensino e aprendizagem, mas acredito que a permanência deles na escola se dá por acreditarem que podem ser alfabetizados e que isto é importante para o seu crescimento como pessoa, como gentes que são.

Para além dos planejamentos, a relação das professoras com os estudantes, foi objeto de observação focando nos sentimentos desta relação. Baseando-me em Freire, refleti sobre como a afetividade estava sendo entendida pelas professoras das turmas e como os estudantes percebiam esta relação, pois a partir do “querer bem” de Freire (2009), parecia faltar uma compreensão mais aprofundada da rigorosidade, por parte de algumas delas.

A partir desta constatação, passei a refletir sobre a prática pedagógica destas professoras, pois mesmo que todos os estudantes não estivessem alfabetizados, supunha que alguns deles poderiam estar, pois estão na escola há vários anos, alguns há mais de dez. Então, o que estava obstaculizando a alfabetização daqueles estudantes? Não se tratava de falta de motivação, pois várias vezes eu ouvia alguém falar do seu desejo de ler e escrever.

Durante o estágio obrigatório, minhas dúvidas foram compartilhadas com a colega Elaine, pois o nosso planejamento tinha por pressuposto a alfabetização, mesmo que não tivéssemos a pretensão de que se tornassem alfabéticos, principalmente pelo tempo da nossa permanência na escola, mas tínhamos, sim, o objetivo de contribuir neste processo.

Algumas atividades observadas por mim, em diferentes momentos durante o Curso de Pedagogia, em turmas de alfabetização de jovens e adultos, começaram a me sugerir que a afetividade das professoras em relação aos estudantes poderia estar obstaculizando este processo, em razão da expressa vontade de poupar os estudantes do esforço de realizarem as atividades sozinhos ou de serem exigidos para além de suas capacidades.

Para exemplificar o que venho relatando, considero importante abordar uma situação vivida. Durante uma das aulas, propusemos uma escrita individual aos estudantes com o objetivo de sistematizar alguns conceitos trabalhados. Mesmo sabendo que o ato de escrever poderia ser difícil para alguns, realizamos a atividade com o objetivo de

acompanhar quais as estratégias que os estudantes utilizavam para escrever e quais suas dificuldades. Neste momento, as professoras da turma, imediatamente, começaram a auxiliar os estudantes, individualmente, o que alterava o objetivo inicial. Comentando que era difícil de “segurarem”, saíram da sala, pois viam a dificuldade dos estudantes e ficavam compadecidas.

Outra prática que serve para ilustrar o que venho discutindo aqui, decorre de atividades de leitura. Tais atividades eram realizadas, pelas titulares, de forma coletiva e dava a impressão que os estudantes liam relativamente bem, uns mais que outros, mas que todos liam. Porém, a leitura era realizada através dos nomes das letras que compunham as palavras e as professoras faziam a junção das mesmas, até que todas as letras fossem ditas e então elas mesmas diziam as palavras. Inicialmente, foi difícil perceber que a leitura das palavras não estava acontecendo e isto se prolongou por algumas semanas. Com a fala de uma estudante que comentou que ao ler uma palavra ficou pensando nas letras juntas e só falou quando conseguiu juntar tudo, percebi que os estudantes não liam as palavras e que a leitura que faziam tratava-se de soletração. Aos poucos, algumas práticas foram sendo introduzidas na turma e alguns estudantes se deram conta que ler os nomes das letras era diferente de ler a palavra, o que significava um importante avanço na prática de leitura, contribuindo para o processo de alfabetização dos estudantes.

Outro momento que representa o assunto tratado aqui aconteceu com o planejamento de uma atividade com a escrita de frases, a partir da organização de palavras desordenadas. Explicamos a atividade e realizamos a leitura da frase diversas vezes para que os estudantes conseguissem perceber a ordem das palavras. A primeira parte da frase foi montada com mais facilidade, mas o restante foi difícil para alguns. As professoras da turma foram, novamente, auxiliar alguns estudantes, mesmo sem a solicitação dos mesmos, comentando que não aguentariam ficar olhando sem ajudar e que isto era difícil para elas, pois alguns alunos tinham mais dificuldade e isto poderia ocasionar uma frustração.

Além das situações já relatadas, em diferentes momentos, alguns estudantes expressavam suas opiniões sobre as aulas, indicando que não estavam alcançando as suas expectativas de aprender a ler e a escrever, mas sempre se referiam às qualidades das professoras, como boas sem, contudo, fazer referência à prática e às aprendizagens. Consideramos que uma educação libertadora e afetiva, também é rigorosa. Para Freire (2013), ao contrário disto, trata-se de, politicamente, assumir uma postura de tia,



distorcendo a responsabilidade de seu trabalho e o papel de educador crítico, de alguém que assumiu o compromisso político de promover a emancipação de seus educandos, incluindo aqui as práticas de leitura e de escrita. Quando Freire (2013) trata das qualidades indispensáveis do educador, inclui a amorosidade como uma destas qualidades, porém, amorosidade tanto pelos educandos quanto pela prática em si.

Com o objetivo de aprofundar o tema, inclusive por considerar que o vínculo afetivo entre professores e estudantes e suas repercussões no processo de alfabetização de jovens e adultos, foi adotada a pesquisa qualitativa inspirada na pesquisa-formação, “na qual cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004, p. 113), porque considero que o tema abordado neste trabalho contribui para a minha formação enquanto professora, pensando em uma prática educativa libertadora.

A pesquisa qualitativa utiliza o ambiente como fonte de coleta de dados, através do contato direto do pesquisador com a situação estudada; os dados coletados são descritivos, o processo é mais importante que o resultado, sendo essencial a forma como os participantes encaram as questões estudadas. Durante o processo de coleta e análise de dados o pesquisador vai delimitando o seu foco (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11-12).

No presente caso, como o objetivo foi **compreender como os professores de turmas de alfabetização de jovens e adultos compreendem a afetividade em relação ao conceito de “querer bem”, em suas práticas educativas**, foi utilizada a entrevista individual como forma de coletar informações sobre o tema aqui proposto, a partir das falas das professoras entrevistadas. “A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2002, p. 68). Buscando dar sentido às inquietações surgidas com as minhas inserções em turmas de alfabetização de jovens e adultos, inspirei-me na pesquisa-formação por entender que é a metodologia que mais se aproxima dos meus objetivos, pois mais que estudar um tema que considero relevante para a prática educativa dos professores, discutir a prática pode trazer elementos para a formação dos professores o que possibilita benefícios para os estudantes, no momento os professores se apropriam de suas práticas e seus modos de agir como uma forma de promover a autonomia dos

estudantes para se tornarem sujeitos da sua história. Enquanto professora, reconheço que este trabalho de pesquisa está contribuindo para a minha formação.

A pesquisa-formação (JOSSO, 2004) parte das biografias como formadoras e aqui incluo minhas experiências em diferentes turmas de alfabetização de jovens e adultos, como observadora ou como docente, durante o estágio obrigatório do Curso de Pedagogia, como fonte de pesquisa. Josso (2004, p. 123) salienta que “se considero as informações/observações como participantes do processo de aprendizagem é porque poderei integrá-las na minha prática futura, como outras tantas observações a pôr à prova”.

A pesquisa ocorreu com duas professoras de uma escola da rede municipal da cidade de Porto Alegre e com duas professoras da rede estadual, de diferentes escolas também de Porto Alegre. A escolha destas professoras se deu por terem estagiárias do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientadas pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Aline Lemos da Cunha, orientadora deste trabalho, a fim de verificar como percebem o vínculo afetivo estabelecido entre professores e estudantes e suas implicações positivas ou negativas para o processo de alfabetização, quando este sentimento faz com que os professores se distanciem do “querer bem” proposto por Paulo Freire.

Para a realização deste trabalho foram realizadas entrevistas individuais com tópicos guias, que serviram de orientação, ou seja, um lembrete de apoio durante as entrevistas, que foram realizadas nas escolas onde cada professora atua. Conforme salienta Gaskell:

Toda pesquisa com entrevista é um processo social, uma interação ou um meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistador(s) como o entrevistados estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção do conhecimento. (GASKELL, 2002, p. 73).

Foram elaboradas três questões para servirem de guia durante as entrevistas, com o objetivo de verificar o que as professoras entendem por afetividade na Educação de Jovens e Adultos, se conhecem o “querer bem aos educandos” proposto por Paulo Freire e uma última questão mais reflexiva sobre a prática educativa, buscando uma análise pessoal de situações em que teve receio ou desejo de propor alguma afetividade em razão dos sentimentos envolvidos nas relações com os estudantes.

Entrevista individual:

- 1 O que entendes por **afetividade** na Educação de Jovens e Adultos?
- 2 Você conhece, ou já leu a respeito, sobre as aproximações e distanciamentos entre a afetividade e o conceito do “**querer bem aos educandos**” proposto por Paulo Freire?
- 3 Em que situações teve **receio ou desejo** de propor atividades desafiadoras para os estudantes da Educação de jovens e Adultos?

As perguntas foram elaboradas visando atingir os objetivos desta pesquisa, a partir da pergunta central deste trabalho.

**Quais as aproximações e distanciamentos, na prática pedagógica, apresentados por professoras de turmas de alfabetização de jovens e adultos, em relação ao conceito do “querer bem” proposto por Paulo Freire?**

Se o querer bem proposto por Freire é possibilidade para a emancipação dos estudantes, como é compreendido pelas professoras das turmas de alfabetização de jovens e adultos? Será que a afetividade destas professoras em relação aos estudantes pode estar obstaculizando seu dever ético em buscar uma educação libertadora? Como as professoras das totalidades iniciais da EJA consideram a afetividade na relação com os estudantes? Quais os motivos considerados por elas para a permanência dos estudantes na mesma turma, sem avançar? Como os estudantes percebem a relação afetiva com os professores das totalidades iniciais da EJA, quando relacionada às práticas pedagógicas em sala de aula? Estas são algumas questões que surgiram a partir dos estudos realizados para a elaboração deste trabalho e que pretendo aprofundar com a análise das entrevistas realizadas frente à teoria estudada.

Realizar as entrevistas foi uma experiência nova, assim como é esta pesquisa. Algumas professoras já eram conhecidas, o que facilitou o processo de coleta de informações. As andanças por diferentes escolas também serviu para mostrar diferentes realidades de oferta de ensino público regular dentro da mesma cidade, bem como diferentes pontos de vista das professoras entrevistadas, dentro do mesmo projeto pedagógico. Causou-me estranheza algumas respostas das professoras entrevistadas, frente

à acomodação em relação ao processo de alfabetização de seus alunos, mesmo que não tivessem expressado claramente.

As entrevistas foram gravadas, com o consentimento das professoras, o que resultou nas transcrições das mesmas, possibilitando um estudo mais criterioso das respostas, frente à teoria trazida neste trabalho. Durante as entrevistas as professoras também falaram sobre outros temas, suas angústias, sobre a sua chegada à escola e outros assuntos que surgiram espontaneamente, mas que não serão considerados na análise das entrevistas, por não apresentarem foco no tema proposto.

A fim de preservar as identidades das escolas e das professoras entrevistadas, mas buscando dar sentido às suas falas, seus nomes foram substituídos por sentimentos, pensados a partir de suas respostas às questões formuladas. A PROFESSORA BEM QUERER reconhece e faz uma análise mais crítica de sua prática em relação aos estudantes, com várias aproximações ao conceito de “querer bem”. A PROFESSORA ACEITAÇÃO parece não refletir se a relação com os estudantes contribui para o processo de alfabetização ou que suas práticas precisam ser revistas. A PROFESSORA PROTEÇÃO faz questionamentos sobre a sua prática, mas considera que é preciso preservar/proteger os estudantes por suas inúmeras fragilidades. A PROFESSORA CONFUSÃO traz em suas falas algumas contradições e antagonismos, mesmo que sutis.

## **4 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE OS CONCEITOS DE AFETIVIDADE E “QUERER BEM AOS EDUCANDOS”**

Esta pesquisa decorre de inquietações surgidas em diferentes momentos no Curso de Pedagogia sobre os sentimentos envolvidos na relação entre professores e estudantes das turmas de alfabetização de jovens e adultos e suas repercussões no processo de alfabetização. A afetividade que presenciei entre estes sujeitos parece nem sempre permitir que a alfabetização, em específico em relação à leitura e à escrita, avance. Tendo o “querer bem” como referência e estudos sobre a afetividade, as entrevistas realizadas com professoras de turmas de alfabetização de jovens e adultos permitiram uma análise mais aprofundada do tema.

Analisando as respostas das professoras aos questionamentos realizados e buscando perceber quais suas concepções sobre as aproximações e os distanciamentos entre os conceitos de afetividade e “querer bem” proposto por Paulo Freire, este capítulo busca fazer uma relação entre a teoria estudada e as falas das professoras entrevistadas. Além dos objetivos iniciais desta pesquisa, outros aspectos que surgiram nas entrevistas e que, no meu entendimento, podem obstaculizar o processo de alfabetização dos estudantes jovens e adultos, em relação às práticas de leitura e de escrita serão abordados.

Optamos por não referir nesta análise assuntos diversos que surgiram nas entrevistas, que dizem respeito às angústias pessoais das professoras, forma de ingresso nas escolas e outros, por serem irrelevantes para o tema proposto.

### **4.1 A afetividade**

A “afetividade” parece ser vista como obrigatória nas relações entre professores e estudantes, principalmente em turmas da EJA, para as entrevistadas. Porém, consideramos que não podemos tratar este sentimento como algo “natural” nestas relações, mas como um princípio gerador de um compromisso, que permite tornar os ambientes mais propícios às aprendizagens, quando há o desejo de ensinar e aprender. Contudo, é importante salientar

que independente do gostar ou não dos estudantes, o professor não pode deixar de cumprir o papel que lhe é devido (FREIRE, 2009). Sobre a afetividade, as professoras declaram:

“[...] afetividade é a mola mestra para o meu trabalho [...] os **laços** que a gente cria “prá” eles se sentirem **seguros** e eu desenvolver o meu trabalho” (PROFESSORA PROTEÇÃO, entrevista realizada em 2014/2).

“Eu acho que é fundamental, porque eles sentem assim **quando o professor tá interessado** neles [...]” (PROFESSORA ACEITAÇÃO, entrevista realizada em 2014/2).

“[...] além da questão mais **afeto, carinho, o cuidado que a gente tem na organização do trabalho**, é nesse sentido também, é considerar aquela pessoa que tá ali, com todas as suas experiências, **valorizar** os seus saberes né, ajudar eles assim a irem construindo outras relações, outras aprendizagens [...]” (PROFESSORA BEM QUERER, entrevista realizada em 2014/2).

“[...] a afetividade **é gostar do trabalho**, é um querer bem, é fazer um trabalho com envolvimento e esse envolvimento de uma coisa positiva, em lado positivo assim, porque trabalhar com jovens e adultos é diferente.” (PROFESSORA CONFUSÃO, entrevista realizada em 2014/2).

Refletindo sobre as respostas das professoras entrevistadas sobre o que entendiam por afetividade na Educação de Jovens e Adultos, os conceitos são bastante semelhantes. Duas professoras (BEM QUERER E CONFUSÃO) consideram a afetividade importante para a organização e o desenvolvimento do trabalho, enquanto que a PROFESSORA PROTEÇÃO e a PROFESSORA ACEITAÇÃO conceituam como gostar dos alunos. Mesmo que a PROFESSORA PROTEÇÃO mencione o trabalho pedagógico quando define a afetividade, salienta apenas a necessidade desta para fazê-lo, a partir dos laços estabelecidos com os estudantes. A PROFESSORA BEM QUERER, ao mesmo tempo em que considera importante o cuidado com o trabalho, também analisa a afetividade percebendo o estudante como uma pessoa que deve ser valorizada e respeitada. A PROFESSORA CONFUSÃO destaca o “envolvimento de uma coisa positiva”, parecendo que a relação afetiva não envolve conflitos ou questões a refletir, como as que estamos tratando neste trabalho.

A partir das falas das professoras entrevistadas, a afetividade é um elemento importante tanto para o desenvolvimento do trabalho, quanto para a relação das professoras com os alunos. Neste sentido, para Freire (2009) um ambiente favorável facilita as aprendizagens, mas não podemos reduzir a apropriação do conhecimento à presença de sentimentos afetivos entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, porque é importante a disposição ética do professor em ensinar e a vontade do aluno em aprender, compartilhando seus saberes e experiências, a fim de que não seja negligenciada a elaboração de novos conhecimentos, como já referimos.

As respostas das professoras convergem e se assemelham com os conceitos de afetividade apresentados nos trabalhos acadêmicos analisados para a realização desta pesquisa. Gazoli (2013) e Laffin (2007) conceituam afetividade como elemento importante para permitir as aprendizagens em um ambiente favorável. Para estas autoras, a relação entre professores e estudantes deve existir para além das práticas pedagógicas, sendo essencial que o professor manifeste carinho pelos seus alunos, para que os mesmos tenham desejo de aprender e permanecer na escola.

Correia, Heidrich e Rateke (2007) trazem a segurança como um sentimento decorrente da afetividade do professor em sala de aula, necessária para o trabalho, assim como a PROFESSORA PROTEÇÃO aponta em sua fala ao conceituá-la. Monteiro (2008), assim como as demais, defende a afetividade como parte integrante do processo de aprendizagem.

As falas das professoras apresentam a ideia da afetividade como essencial para o professor se relacionar com os estudantes e sem a qual o ambiente de sala de aula não seria favorável às aprendizagens. Para Freire (2009) também é importante um ambiente acolhedor, mas o compromisso ético do professor deve prevalecer, a fim de efetivamente querer bem os estudantes. Também, salienta que a “seriedade docente” não precisa ser separada da afetividade, mas ao mesmo tempo, o professor que sente alegria pelo que faz, querendo bem os estudantes e à prática educativa, busca na rigurosidade o meio para se chegar a uma educação libertadora.

Então, quando falamos em afetividade na relação entre professores e estudantes nas turmas de alfabetização de jovens e adultos, estamos falando de um sentimento importante na relação entre as pessoas, que favorece o convívio e facilita o processo de aprendizagem. Contudo, ele não acontece somente pelas boas relações entre os sujeitos dessa relação, pois

como salienta Freire (2009, p. 142,143) “É preciso [...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras”. Freire nos ensina uma grande lição: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência de hoje”. (FREIRE, 2009, p. 143).

#### 4.2 Concepções das professoras sobre o “querer bem”.

A Educação de Jovens e Adultos, por ser uma modalidade da educação básica, deve ter o seu currículo pensado para os estudantes que a frequentam. Estudantes estes que atuam em suas profissões, ou já se aposentaram, que tiveram negado o direito à escolarização, ou mesmo estudantes jovens que, por diferentes motivos, como dificuldades financeiras familiares, ou de aprendizagem nas turmas regulares para crianças e adolescentes, estão na EJA. Paulo Freire é inspiração para a educação de jovens e adultos no Brasil e fora dele. Por ter acordo com suas ideias, considero o “querer bem” um elemento essencial para a docência em turmas de alfabetização de jovens e adultos. Sobre o “querer bem”, as professoras entrevistadas declaram:

“**Não**, eu não li muito nesse sentido [...] com essa entrada minha aqui na escola, eu me vi tendo que procurar mais conceitos né, mais teorias [...]” (PROFESSORA PROTEÇÃO, entrevista realizada em 2014/2).

“E assim ó, eu sempre tive que arranjar um tempo “prá” poder cada vez buscar o conhecimento “prá” poder fazer melhor o meu trabalho [...] nessa área **eu não tenho nada de estudo** mesmo que eu tenha feito, tá?” (PROFESSORA PROTEÇÃO, entrevista realizada em 2014/2).

“É, a ideia que me vem quando a gente fala assim do afeto e Paulo Freire, “prá” mim é isso, é eu **respeitar** esse ser enquanto cidadão, que é um direito ele estar aqui, que não é culpa dele de ser analfabeto, que se ele não tem clareza disso, isso tem que ficar claro esse tema “prá” ele [...]” (PROFESSORA BEM QUERER, entrevista realizada em 2014/2).

“Ai, eu te confesso que “tô” meio desatualizada, **não lembro mais** né, a gente sempre estuda Paulo Freire, né, uma série de coisas [...]” (PROFESSORA ACEITAÇÃO, entrevista realizada em 2014/2).



“[...] nas coisas que eu lembro que eu já estudei, porque esse querer bem é isso [...] esse querer bem não é simplesmente uma coisa, ai, como é que eu vou te dizer, quer dizer que se eu não gosto de ti eu não vou trabalhar contigo ou se eu tenho algum tipo de preconceito como todo mundo [...]. Não! **Eu tenho que conseguir**, eu, inclusive, trabalhar esses sentimentos todos [...] “prá” crescer e “prá” evoluir” (PROFESSORA BEM QUERER, entrevista realizada em 2014/2).

“Eu já li [...] querer bem, dentro desse processo de aprendizagem, a gente **tem que gostar** dos alunos e que esse querer bem tem que “tá” ligado a essa questão de **aprendizagem**, da **mediação** [...]” (PROFESSORA CONFUSÃO, entrevista realizada em 2014/2).

“Uma coisa é tu tratar o aluno com **carinho**, com **respeito**, **ser afetivo**, em todos os momentos, em todas as relações e outra coisa é o teu trabalho enquanto **mediador**, enquanto **professor**, que tu tem que propor desafios, senão ele não vai sair do lugar nunca.” (PROFESSORA CONFUSÃO, entrevista realizada em 2014/2).

Refletindo sobre as respostas das professoras sobre o conhecimento do “querer bem” proposto por Freire (2009), a PROFESSORA ACEITAÇÃO e a PROFESSORA PROTEÇÃO manifestam não conhecer o conceito. A PROFESSORA ACEITAÇÃO sugere não conhecer o conceito por entender estar desatualizada em seus estudos e porque acredita que o vínculo com os estudantes pode ser suficiente. A PROFESSORA PROTEÇÃO atribui o seu desconhecimento ao fato de trabalhar 60 horas semanais, o que dificultaria seus estudos, mas reconhece que precisa aprofundar seus conceitos, pois desde que ingressou na escola, trabalha com alunos com deficiência, o que demanda mais conhecimentos para que a prática pedagógica tenha resultados positivos. Freire (2009, p. 141) quando propõe que “ensinar exige querer bem aos educandos” salienta:

O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao querer bem da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que-fazer<sup>6</sup> docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É essa força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a

<sup>6</sup> Que-fazer é um conceito do “universo vocabular” criado por Paulo Freire. “No caso, o “que” designa a busca de uma direção e conteúdo para a ação e o “fazer” diz de forma direta que se trata de um agir no sentido de produzir algo.” (ZITKOSKI; STRECK, 2010, p. 335).

quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento. (FREIRE, 2009, p. 142)

Penso ser importante considerar que a falta de espaços para formação dos professores, neste caso de escolas públicas, contribui para a dificuldade em discutir e aprofundar uma reflexão sobre a prática pedagógica. Salientam o fato de que precisam trabalhar em três turnos para ter uma vida mais digna, em função dos baixos salários percebidos, como no caso da PROFESSORA PROTEÇÃO, o que, segundo ela, dificulta o aprofundamento dos seus conhecimentos, contribuindo para o desconhecimento do conceito do “querer bem” apontado em suas respostas.

Nos casos da PROFESSORA CONFUSÃO e da PROFESSORA BEM QUERER, as mesmas apontam alguns conhecimentos sobre o “querer bem”, mesmo que não em sua totalidade. A PROFESSORA BEM QUERER exprime bem a ideia de que o gostar ou não de um aluno não pode impedir a prática educativa, inclusive, refletindo sobre suas limitações enquanto gente, mas trazendo a necessidade de aprender e de se permitir gostar dos estudantes, a fim de obter os resultados pretendidos, por fazer parte de seu trabalho enquanto docente, como Freire (2009, p. 141) salienta. A PROFESSORA BEM QUERER e a PROFESSORA CONFUSÃO mencionam o respeito como um elemento do “querer bem” e concordo que o respeito é uma condição para a prática docente. Respeito aos saberes dos estudantes, aquilo que já conhecem ao chegarem à escola, que faz parte de suas vidas e que relações podem ser estabelecidas com os conteúdos ensinados, além de respeito pelo estudante enquanto pessoa, na sua condição de gente que aprende o tempo todo. Esse respeito que permite ao professor enxergar os estudantes como capazes de aprender, contribuindo para o seu dever de ensinar.

A PROFESSORA BEM QUERER demonstra em suas respostas uma preocupação com os estudantes em não se sentirem “intrusos” na sala de aula. Ao comentar que os estudantes têm direito de estar na escola e que não é culpa deles não serem alfabetizados, indicando percepção da condição de oprimidos destes.

A PROFESSORA CONFUSÃO aponta a figura do professor como mediador do processo de aprendizagens, fazendo uma distinção entre a afetividade e a manutenção do papel do professor. Neste aspecto, Freire (2009) salienta que a afetividade não pode interferir na postura política do professor em ensinar seus alunos, enquanto obrigação de sua função.

Para Freire, a mediação é fundamental para proporcionar aos estudantes o debate sobre os assuntos do mundo que os cercam, visando a problematização dos mesmos e a transformação dos sujeitos. Adams (2010), ao fazer referência sobre a mediação entendida por Paulo Freire salienta:

Com maior ou menor ênfase, Freire destaca como mediação fundamental do processo educativo, o diálogo através da dinâmica da problematização com amorosidade, da revisão crítica da história, dos limites e das possibilidades do presente em articulação com os desafios do futuro. (ADAMS, 2010, p. 256).

A prática pedagógica e a formação continuada são fundamentais para que as professoras de turmas de alfabetização de jovens e adultos cumpram seu papel de educar para a emancipação dos estudantes. Não basta gostar dos estudantes. É preciso clareza das consequências de seu trabalho na vida dos sujeitos envolvidos. Este é um princípio ético, em busca da transformação do mundo.

### **4.3 Receios e desejos das professoras: contribuições para a prática pedagógica**

Buscando perceber a prática pedagógica das professoras entrevistadas e quais influências da afetividade presente nas relações com os estudantes, frente ao conceito do “querer bem”, recorri aos seus receios e desejos em proporcionar atividades mais desafiadoras, como meio de dialogar sobre práticas de alfabetização dos estudantes jovens e adultos. Respeitar as possibilidades dos estudantes faz parte da docência, mas ultrapassar os limites faz parte do ser humano, pois na condição de ser inacabado, sempre busca ser mais do que já é, conforme Freire. A educação acontece como consequência deste inacabamento, e o professor, no exercício ético de seu trabalho deve ter consciência de que homens e mulheres estão em constante processo de aprendizagens, dando sentido à prática educativa.

Quando questionadas sobre as situações em que tiveram desejos ou receios em propor atividades mais desafiadoras para os estudantes jovens e adultos, as professoras declaram:

“**Não da minha parte.** Eu acho assim ó, tem essa questão assim, tem o papel da afetividade, tem o envolvimento emocional que a gente tem com os alunos, mas a gente também tem o compromisso com a aprendizagem, a gente tem que propor **desafios** para os alunos, então a gente não pode frear e ficar presa a essa questão, superprotegendo os alunos [...] em momento algum essa questão da afetividade tem a ver com os desafios, com a questão das aprendizagens, que tem que ser propostas.” (PROFESSORA CONFUSÃO, entrevista realizada em 2014/2).

“Eu acho que assim, **atividades não**, mas alguns conceitos que a gente tem que trabalhar, muitas vezes a gente tem que adaptar e trabalhar de uma forma diferente, pensar aquele conceito. [...] como é que a gente vai trabalhar com o aluno, para que ele também se sinta bem ali naquele processo [...] a gente se preocupa com essa questão assim, do que o aluno vai, claro, ele vai aprender, mas ele não vai se sentir, [...] **exposto**, ou não vai se sentir **ofendido**, diante da forma como a gente vai trabalhar tal conteúdo ou conceito e tal.” (PROFESSORA CONFUSÃO, entrevista realizada em 2014/2).

“**Desejos eu tenho sempre [...]**”. (PROFESSORA PROTEÇÃO, entrevista realizada em 2014/2).

“**Não**, [...] eu acho que tenho que desafiá-los, eu acho que tenho que propor situações de desafio e que nem sempre eu tenho que “tá” ali “prá” dar a resposta e tenho que ser o apoio deles, [...] eles têm que ter o momento deles de pensar, de refletir, de construir a aprendizagem [...]” (PROFESSORA CONFUSÃO, entrevista realizada em 2014/2).

“[...] cada vez eu “tô” aprendendo e trazendo coisas novas, por isso **é importante o desafio** e “prá” eles muitas vezes ó, e é complicado porque eles têm aquela rigidez, eles querem o trabalho tradicional.” (PROFESSORA

“**Não**, eu acho que cada aluno é diferente [...] esse é um cuidado que a gente tem que ter e conhecer o aluno né, mas assim, eu acho que eu sempre procuro respeitar muito o que eles trazem [...]”. (PROFESSORA ACEITAÇÃO, entrevista realizada em 2014/2).

“[...] a exigência, eu não “tô” fazendo uma exigência, que vai ser, que vá, de repente, assim ó, eu vou fazer ele sentir inferiorizado, se ele não conseguir. Eu sempre faço a proposta “prá” eles conversando e sempre assim ó, **nunca é um desafio que ele [...]** **não vá conseguir** e ele vai sentir que não conseguiu [...]”. (PROFESSORA PROTEÇÃO, entrevista realizada em 2014/2).

“[...] eu acho que a gente acabou acostumando eles de uma mania que não é muito legal, porque eles fazem tudo com a nossa ajuda. A gente criou um vício, entre aspas, um costume, um mau costume, que **eles não [...]** **pensam muito sozinhos.**” (PROFESSORA BEM QUERER, entrevista realizada em 2014/2).

“[...] **daqui a pouco eu não sou mais a professora deles** em algumas situações, eu “tô” sendo amiga, eu “tô” sendo, sei lá, conselheira, eu “tô” sendo aquela que né, enfim, que dá apoio, que dá carinho, aí entra o carinho. Eu não “tô” mais exercendo a minha função de professora porque talvez eu não esteja mais conseguindo fazer isso, em função de ter medo mesmo, medo de magoar, de ter que encostar o cara ali né, mas como é que é isso, pressionar, a pressão né, porque daqui a pouco se cria uma situação desconfortável, porque quando ele não se dá conta que não sabe, mas tu tem que mostrar, de alguma maneira tem que mostrar, porque é o teu papel, [...] acho que a gente acaba entrando numa, a gente perde esse referencial desse limite aí, desses limites, [...] o papel de cada um.” (PROFESSORA BEM QUERER, entrevista realizada em 2014/2).

“Então, **se o aluno é desafiado ele vai produzir**, mesmo que seja silábico [...]”. (PROFESSORA BEM QUERER, entrevista realizada me 2014/2).

As falas das professoras sobre os possíveis receios e desejos na prática pedagógica permitem algumas reflexões. A PROFESSORA CONFUSÃO inicialmente faz boa reflexão sobre a sua prática e o “querer bem”, mesmo que não cite o conceito, compreendendo que a afetividade não pode prejudicar o trabalho ético do professor, de acordo com Freire (2009). Contudo, em determinado momento destaca que “em momento algum essa questão da afetividade tem a ver com os desafios, com a questão das aprendizagens, que tem que ser propostas”, voltando a dissociar os dois conceitos.

A prática pedagógica não pode desconsiderar os sujeitos envolvidos na relação de aprendizagens e as falas das professoras. A PROFESSORA ACEITAÇÃO e a PROFESSORA CONFUSÃO demonstram isto. Porém, não posso deixar de considerar que é dever do educador conhecer seus alunos, seus saberes e histórias para dar sentido à sua prática. Os desafios e receios, se existirem, devem servir de estímulo para o professor pensar em mecanismos para permitir aos estudantes a apropriação dos conhecimentos trabalhados.

A PROFESSORA PROTEÇÃO demonstra receio, mesmo afirmando que os desafios são importantes. Desafios devem ser propostos pelos professores objetivando ultrapassar os limites dos estudantes. Não é para inferiorizar, mas para ir além. Se as “exigências” da

PROFESSORA PROTEÇÃO não permitem aos estudantes avançarem em seus conhecimentos, podemos considerar que não são desafios. Freire (2009) salienta:

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. (FREIRE, 2009, p. 145).

Para a PROFESSORA PROTEÇÃO, um impeditivo seria a vontade dos estudantes em seguirem uma educação mais tradicional, o que considero reflexo de um modelo de escola presente em nossa sociedade contemporânea. Porém, a prática educativa pode servir para transgredir esses modelos tradicionais que podem impedir a emancipação dos estudantes e os desafios servem para mostrar aos alunos outras formas de pensar e refletir sobre o mundo. A PROFESSORA CONFUSÃO apresenta descompassos em suas respostas, pois mesmo declarando que a afetividade não pode permitir a superproteção dos alunos, sutilmente destaca que “nem sempre” está presente para dar as respostas que eles pedem.

A PROFESSORA BEM QUERER concorda que os desafios são importantes, mas admite ter receios em propor algumas atividades, o que acarretou uma dependência dos alunos. Inclusive, em suas falas declara ter dificuldades em manter o papel de professora em sala de aula, o que pode obstaculizar o processo de alfabetização dos alunos. Freire (2009) indica essa troca de papéis como um cuidado a ser tomado pelos professores, em razão dos inúmeros problemas vividos e expressos pelos estudantes, o que não significa ficar insensível ao seu sofrimento.

Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. (FREIRE, 2009, p. 144).

O “querer bem” proposto por Paulo Freire enfatiza a postura política do professor em relação à sua prática educativa. É esta postura que vai determinar os caminhos a serem percorridos. As falas das professoras mostram que, pelo menos três delas (CONFUSÃO, PROTEÇÃO e BEM QUERER), mesmo apresentando algumas diferenças em suas colocações, parecem reconhecer e refletir sobre a sua prática. A PROFESSORA BEM QUERER, mesmo afirmando apresentar dificuldades em manter a sua posição de professora, aprofunda reflexões sobre a sua prática, embora, em alguns momentos se distancie dos preceitos do “querer bem”. Consideramos que esta reflexão é um aspecto importante para a docência, pois a criticidade possibilita a reflexão e a mudança para as práticas futuras (FREIRE, 2009).

A PROFESSORA ACEITAÇÃO não trouxe elementos em suas falas que permitissem uma análise sobre a sua prática educativa como consequência de seus receios e desejos, apenas sobre a necessidade de conhecer os estudantes, como já antes analisado.

#### **4.4 Outras reflexões: concepções que podem influenciar o processo de alfabetização de leitura e escrita dos estudantes jovens e adultos**

Com as transcrições das entrevistas realizadas, percebi algumas falas relevantes para os estudos deste trabalho, por destacarem a prática pedagógica das professoras em relação à alfabetização. Mesmo que não constituam o objeto desta pesquisa, acredito que possam ser importantes para se refletir sobre as práticas de leitura e escrita nas turmas de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, inclusive por algumas delas também serem recorrentes nas produções acadêmicas sobre a temática.

“[...] porque na verdade tem muito alunos que a gente reconhece que **não vão ler e escrever** nunca, já “tão” no limite da leitura e da escrita [...]”. (PROFESSORA CONFUSÃO, entrevista realizada em 2014/2).

“[...] **porque ele não aprende a ler e escrever**, mas ele tem outras coisas que ele aprende, então a gente começa a enxergar e a gente começa a apresentar as propostas, [...] **o foco não é mais aquela leitura e aquela escrita** [...]”. (PROFESSORA BEM QUERER, entrevista realizada em 2014/2).

“[...] eu acho que é justamente isto que essas series iniciais precisam, né, que eles formam assim mais até um **grupo social**, eles vêm, eles se juntam, gostam de comemorar aniversário, de sabe, é um **ponto de encontro** assim.” (PROFESSORA ACEITAÇÃO, entrevista realizada em 2014/2).

“É, eu acho que é uma **ocupação** “prá” elas, até né, é um lugar que elas se sentem bem, que, que elas se sentem ali inclusas, num grupo e a nossa turma sempre tem a característica de assim e ela é, sempre tem lanche, a gente traz, eles trazem, né, então sempre tem essa **confraternização**, e eles gostam.” (PROFESSORA ACEITAÇÃO, entrevista realizada em 2014/2).

As falas da PROFESSORA CONFUSÃO e da PROFESSORA BEM QUERER, indicam certo descrédito na possibilidade de alguns estudantes alfabetizarem-se. Como é possível que, em suas práticas pedagógicas primem pela alfabetização se elas não acreditam que seus alunos vão aprender? Este posicionamento contraria o inacabamento defendido por Freire (2009). A consciência que temos da nossa inconclusão é o que permite que nos eduquemos. Não nascemos prontos. Estamos em constante desenvolvimento. Se as professoras acreditam que seus alunos já chegaram “no limite” das suas aprendizagens, quais desafios podem ser propostos para que estas práticas sejam estimuladas? Este preconceito restringe as oportunidades, limitando as aprendizagens. Parece, portanto, que em uma turma de alfabetização se torna secundária a leitura e a escrita, o que para Freire é um equívoco, pois mesmo considerando a alfabetização como uma prática ampla e crítica, permitindo ao estudante sair da condição de oprimido, é através da leitura e escrita que o sujeito terá ampliado o seu entendimento do mundo, em uma sociedade grafocêntrica.

A PROFESSORA ACEITAÇÃO parece não considerar a escola um espaço de novas aprendizagens, pois em suas falas demonstra perceber o espaço escolar como um lugar de socialização dos estudantes, e só. Consideramos que a escola é muito mais que isso. É um espaço privilegiado para a formação do cidadão crítico, que vê nas suas ações a possibilidade de transformar o mundo ao seu redor. Mas para estas mudanças serem possíveis, é necessário que o professor cumpra eticamente o seu dever. No caso da PROFESSORA ACEITAÇÃO, precisa compreender que se os estudantes enxergam a escola como um espaço social que pode ser facilmente substituído por outros lugares, são produzidos obstáculos para a aprendizagem. Cabe aos professores, ao constatar que os estudantes estão fazendo da escola outro espaço social, como encontramos em igrejas e clubes, refletirem que o acolhimento e o lanche, por exemplo, tem um fim pedagógico e que este é um espaço para aprenderem coisas novas, apropriando-se do saber sistematizado.

Penso ser importante aos professores refletirem sobre o “querer bem” porque contribui na superação destas visões fatalistas sobre os estudantes e a escola. Se as professoras aprofundassem o “querer bem”, poderiam problematizar essa afetividade que demonstram pelos alunos. Com isto, compreendemos que a teoria freireana é viva e importante para as mudanças necessárias do processo de ensinar a ler e escrever na Educação de Jovens e Adultos.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O “querer bem aos educandos” em Freire (2009) significa a manutenção de um espaço de afetividades e convivências, mas, sobretudo, de aprendizagens. Em diferentes momentos do Curso de Pedagogia, foi possível a observação e a prática docente em turmas de alfabetização de jovens e adultos e, nestas inserções, a relação entre professores e estudantes trouxe questionamentos a cerca dos sentimentos envolvidos nesta relação e suas repercussões para os processos de aprendizagem. O conceito de afetividade foi trazido, visto que ele é considerado fundamental para as relações entre professores e estudantes, já que um ambiente favorável facilita às aprendizagens. Para Freire (2009) a afetividade não significa, apenas, gostar de todos igualmente, mas a disposição em se permitir gostar, de seus alunos e de sua prática educativa.

Salientamos que a afetividade não pode impedir o professor de cumprir o seu papel, pois então ela deixa de ser um elemento importante para o processo de aprendizagem, podendo fazer com que os estudantes permaneçam na mesma turma, sem grandes avanços na escrita e na leitura, porque a relação de sala de aula passa a ser distante de seu propósito inicial. Não quero dizer que o vínculo afetivo não seja importante para a apropriação dos conhecimentos por estudantes jovens e adultos, mas que é preciso ter cuidado ao justificar os atos a partir deste sentimento, pois o mesmo, quando distanciado do “querer bem”, pode dificultar o processo de alfabetização, podendo ser questionado se este sentimento promove um vínculo pedagógico emancipador.

O tema deste trabalho é relevante para a formação docente e, por este motivo, nos inspiramos na pesquisa-formação (JOSSO, 2004), face à reflexão sobre conceitos surgidos em diferentes momentos da minha trajetória do Curso de Pedagogia, em turmas de alfabetização de jovens e adultos. Foi um caminhar para si, refletindo novamente para o que foi feito e agora, na interlocução com professoras de redes públicas de ensino, buscando elementos para aprofundar a minha formação docente e contribuir com as delas.

Esta pesquisa se propôs a uma análise da relação entre professores e estudantes e as concepções das professoras, através das falas coletadas durante as entrevistas realizadas, a fim de verificar as aproximações e distanciamentos, da prática pedagógica de professoras de turmas de alfabetização de jovens e adultos, com o “querer bem” proposto por Paulo Freire.

Foi possível compreender, em diferentes escolas, quais as concepções das professoras sobre o “querer bem”, independente da orientação pedagógica e certo desconhecimento.

Em relação à afetividade, as respostas das professoras convergiram no sentido de apresentá-la como um elemento importante para que as aprendizagens aconteçam. Esta concepção também é trazida nos trabalhos acadêmicos analisados para o aprofundamento do tema aqui pesquisado. O conceito do “querer bem” não é conhecido por todas as professoras, mas alguns aspectos dele aparecem em suas falas, como a necessidade de conhecer os alunos, a própria afetividade e a necessidade de manter a postura ética no trabalho docente. Neste aspecto, mesmo reconhecendo ser indispensável que o professor tenha o compromisso de ensinar, as falas mostraram distanciamentos do conceito, como a dificuldade de desafiar os estudantes, buscando ir além de seus limites, com receio de magoá-los, agindo de forma protetora com os estudantes, obstaculizando algumas aprendizagens.

Durante as entrevistas surgiram falas bastante inesperadas. A concepção de que alguns estudantes já chegaram ao limite de suas aprendizagens em relação à leitura e à escrita e que os estudantes usam a escola como espaço de socialização, foram surpreendentes. Estas concepções contrariam as teorias freireanas e os objetivos da EJA, pois a escola é um espaço privilegiado para as aprendizagens. Os professores, neste sentido, devem ter o compromisso ético de possibilitar aos estudantes espaços que possibilitem a mudança de suas relações com o mundo, transformando-o. É preciso que os estudantes, sejam compreendidos como inacabados e com capacidade de aprender durante toda a sua existência, cumprindo com as funções e sentidos da EJA. Freire (2009) salienta ser importante a responsabilidade do professor, pois a sua prática acontece com pessoas:

Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. (FREIRE, 2009, p. 144)

Conceber os estudantes como incapazes de avançar nas práticas de leitura e de escrita é deixar de acreditar na realização dos sonhos, dos desejos dos estudantes em

aprender adquirir conhecimentos. E, se o estudante não tem esta concepção de escola, cabe ao professor crítico oportunizar esta reflexão, produzindo alegria e esperança.

Outro aspecto que considero fundamental na prática pedagógica é a avaliação constante. Mais do que avaliar os estudantes, é importante o professor se avaliar a todo o momento para qualificar o seu trabalho, estando a serviço dos aprendentes (ALVAREZ-MENDES, 2003). Para Freire “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2009 p. 39). Aliando seus ensinamentos sobre a avaliação docente e o “querer bem” aos educandos, considero esta uma relação afetiva. Conhecer o “querer bem” pode contribuir para que as professoras problematizem suas práticas pedagógicas e as concepções que têm.

Esta pesquisa atingiu seu propósito de analisar concepções de professoras de turmas de alfabetização de jovens e adultos, a partir das aproximações e distanciamentos com o “querer bem”. Não é objetivo deste trabalho separar as professoras entre as que seguem as teorias freireanas e as que não seguem, mas as consequências da apropriação do “querer bem” para os processos de alfabetização de leitura e de escrita em turmas da Educação de Jovens e Adultos. Muitos são os fatores que influenciam estes processos, mas a postura do professor é fundamental. O estudante visto pelo professor como sujeito capaz de aprender, vai ser desafiado a conhecer e ultrapassar seus limites, apropriando-se de novos conhecimentos. Os que são considerados incapazes, estão fadados a terem na escola uma oportunidade para se socializarem como se não fossem parte integrante de uma sociedade.

O pensamento Freireano pode contribuir na mudança das práticas. Não há que se falar em educação escolar se a escola não for entendida como um espaço onde o professor tem o dever ético e a responsabilidade política de exercer as suas atividades com rigorosidade e amorosidade, concebendo os estudantes como sujeitos de direito a ela e ao aprender.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. Mediação (Pedagógica). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 256-257.

ÁLVAREZ-MENDES, Juan Manuel. A avaliação em uma prática crítica. **Pátio Revista Pedagógica**, ano VII, nº27, ago/out. 2003, p.21-24.

BOUFLEUER, José Pedro. Cognoscente (Ato). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 75.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e de palavras**. São Paulo: Unesp, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 07 set. 2014.

CORREIA, Carolini de Souza Vilela; HEIDRICH, Elisa Maria Côrte; RATEKE, Fernanda Gabriela. **A permanência do sujeito na EJA: a condição de grupo e a afetividade no cotidiano escolar**. 2007. 49 f. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização em Educação Profissional Técnica, CEFET-SC, Florianópolis, 2007. Disponível em <[https://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/d/de/CAROLINI\\_DE\\_SOUZA\\_VILELA\\_CORREIA\\_-\\_ELISA\\_MARIA\\_CORTE\\_HEIDRICH\\_-\\_FERNANDA\\_GABRIELA\\_RATEKE.pdf](https://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/d/de/CAROLINI_DE_SOUZA_VILELA_CORREIA_-_ELISA_MARIA_CORTE_HEIDRICH_-_FERNANDA_GABRIELA_RATEKE.pdf)>. Acesso em: 16 set. 2014.

FERNANDES, Cleoni. Querer Bem. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 337-339.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). Disponível em: <[http://forumeja.org.br/files/A\\_importancia\\_do\\_ato\\_de\\_ler.pdf](http://forumeja.org.br/files/A_importancia_do_ato_de_ler.pdf)>. Acesso em: 27 out. 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. Cruzando Fronteiras: Teoria, Método e experiências freireanas. In: **Colóquio das Ciências da Educação**, Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 23-24 mar. 2000. p. 1-15.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. 3. p. 64-89. Tradução de Pedrinho A. Guareschi.

GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon. **Afetividade e condições de ensino da educação de jovens e adultos**. 2013, 317 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000915242&fd=y>>. Acesso em: 23 set. 2014.

JOSSO, Marie-Christine. Uma experiência formadora: a abordagem biográfica como metodologia de pesquisa-formação. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. Cap. 5. p. 113-144. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 101-107, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/08.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Cap. 2. p. 11-24.

MENDES, Rosa Maria Frota. **A afetividade na educação de jovens e adultos**. 2003. 41 f Monografia (Pós-Graduação), Curso de Pós-Graduação Latu Sensu. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/5/ROSA%20MARIA%20FROTA%20MENDES.pdf>>. Acesso em 13 out.2014.

MONTEIRO, Maria Cristina Lauria de Moraes. **Aprendizagem e afetividade: os caminhos para a construção do conhecimento da educação de jovens e adultos**. 2008, 61 f. TCC (Graduação)- Curso de Pedagogia, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2008.

Disponível em: <[http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/graduacao/P00173.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/graduacao/P00173.pdf)>. Acesso em 13 out. 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Caxambu, n. 12, set./out./ Nov./dez., 1999.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 139-141.

WEYH, Cênio. Participação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 302-303.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 117-118.

ZITKOSKI, Jaime José; STRECK, Danilo R. Que Fazer. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 335-337.

# ANEXOS

## ANEXO A – Termo de Consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO \*

SENHOR/A DIRETOR/A:

Meu nome é Mariana Ferrão de Souza. Sou aluna do oitavo semestre do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientada pela Profª Drª Aline Lemos da Cunha, estou realizando minha pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso investigando a relação entre professores e estudantes na Educação de Jovens e Adultos. Tenho como objetivo “Analisar as aproximações e distanciamentos, na concepção dos professores da EJA, entre a afetividade o “querer bem” de Paulo Freire”. Esta pesquisa será realizada com professoras que atuam nas totalidades iniciais da Educação de Jovens e Adultos desta escola.

Para este fim, gostaria de sua autorização para realizar a pesquisa junto a esta instituição e, mediante seu consentimento, gravar (em áudio) uma entrevista com os/as referidos professores, com roteiro pré-estipulado sobre o tema que serão realizadas de acordo com a disponibilidade dos professores.

Os dados e resultados dessa pesquisa estarão protegidos pelo sigilo ético. Os participantes terão seus nomes substituídos por nomes fictícios segundo critérios que serão adotados pela pesquisadora e sua orientadora.

Mariana Ferrão de Souza  
Pesquisadora  
UFRGS

Aline Lemos da Cunha  
Orientadora  
UFRGS

Telefone para contato: 91842334  
e-mail: marifs1975@gmail.com

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas;

Eu, \_\_\_\_\_, portador do RG de número \_\_\_\_\_, aceito que seja realizada a pesquisa sobre a relação entre professores e estudantes na Educação de Jovens e Adultos, sabendo que o nome da escola não será citado. Estou ciente que esta pesquisa será desenvolvida pela pesquisadora Mariana Ferrão de Souza, graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Aline Lemos da Cunha.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a Diretor (a) ou Responsável

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\*Documentos originais devidamente preenchidos e assinados.



## ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO \*

A(o) Sr(ja) foi escolhida(o) e está sendo convidada (o) para participar da pesquisa realizada para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia (Pedagogia – UFRGS) de MARIANA FERRÃO DE SOUZA, que tem por objetivo tratar da relação entre professores e estudantes na Educação de Jovens e Adultos. Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, utilizando como método a entrevista individual com tópicos guias.

A pesquisa terá duração de um semestre, com o término previsto para 01 de dezembro de 2014. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de acordo com critérios adotados pela pesquisadora e sua orientadora. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas e na banca de avaliação do TCC. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Sua colaboração nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista, agendada previamente e se a pesquisadora considerar necessário, permitir a realização de um dia de observação em sua turma.

A entrevista será gravada em áudio digital para posterior transcrição, que será guardada por cinco (05) anos e deletado após este período.

A(o) Sr(a) não terá nenhum custo ou qualquer compensação financeira. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação. O benefício relacionado a ela será o de ampliar o conhecimento científico para a área de Educação, contribuindo para inovações na prática pedagógica com Jovens e Adultos.

A(o) Sr(a) receberá uma cópia deste termo no qual consta o telefone e e-mail da pesquisadora e da orientadora do TCC, podendo tirar as suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Mariana Ferrão de Souza  
Pesquisadora  
UFRGS

Aline Lemos da Cunha  
Orientadora  
UFRGS

Telefone para contato: 91842334  
e-mail:marifs1975@gmail.com

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Participante: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Telefone para contato: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da(o) Participante

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\*Documentos originais devidamente preenchidos e assinados.