

Volumen 6 - Número Especial- Abril/Junio 2019

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

*Educação da Liberdade:
Como ela contribui para os aspectos
Multiculturais do século XXI*

EDITOR

Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva

Universidade do Norte do Paraná, Brasil

Universidade de Sao Paulo, Brasil

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

CUERPO DIRECTIVO

Directores

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda
Universidad Católica de Temuco, Chile
Dr. Francisco Ganga Contreras
Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectores

Mg © Carolina Cabezas Cáceres
Universidad de Los Andes, Chile
Dr. Andrea Mutolo
Universidad Autónoma de la Ciudad de
México, México

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo,
Brasil

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza
Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado
Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto
Universidad de San Pablo, Brasil

Dra. Nidia Burgos
Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos
Universidad Nacional Autónoma de México,
México

Dr. Francisco José Francisco Carrera
Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González
Universidad Autónoma de la Ciudad de
México, México

Dr. Pablo Guadarrama González
Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy
Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz
Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya
Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

*Universidad de Potsdam, Alemania
Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía

Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles,
Estados Unidos*

José Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura

Instituto de Estudios Albacetenses "don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros

Diálogos em MERCOSUR, Brasil

Dr. Álvaro Márquez-Fernández

Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango

Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut

Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa

Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo

Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades Estatales América Latina y el Caribe

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Mg. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

Dra. Alina Bestard Revilla

Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Rosario Castro López

Universidad de Córdoba, España

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez

*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. Vivian Romeu

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. María Laura Salinas

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia

Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López

*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dra. Jaqueline Vassallo

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez

Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec

Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía

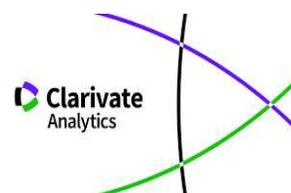
Santiago – Chile

Representante Legal

Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

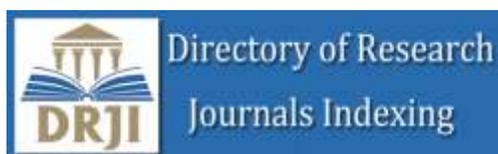
Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

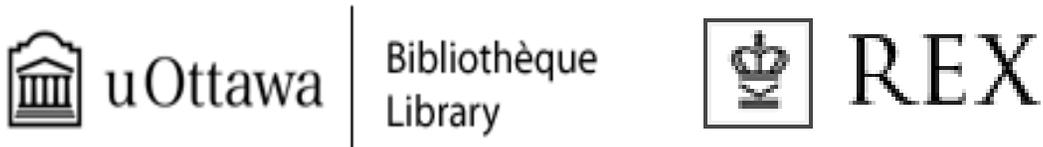
Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals







Vancouver Public Library



BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN



**AFETIVIDADE, EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM:
APONTAMENTOS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**AFFECTIVITY, EXPERIENCE AND LEARNING:
INDICATIONS FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS EDUCATION**

Mtda. Marília Ribeiro de Lima

Atenas College University, Estados Unidos
isaiasseverino@hotmail.com

Mtda. Edjane Maria da Silva

Atenas College University, Estados Unidos
edjaneducadora@hotmail.com

Grda. Thayane Karla Soares da Silva

Atenas College University, Estados Unidos
thayanne_karla14@hotmail.com

Fecha de Recepción: 25 de febrero de 2019 – **Fecha Revisión:** 20 de marzo de 2019

Fecha de Aceptación: 22 de marzo de 2019 – **Fecha de Publicación:** 23 de marzo de 2019

Resumo

O presente exercício de teorização é fruto de uma pesquisa bibliográfica e objetiva apresenta as transformações que vem ocorrendo no cenário educacional dos Jovens e Adultos no Brasil, considerando sua historicidade, além da mudança de perfil e interesses com a formação desta população. Desafiando políticas educacionais, professores, a mudar suas compreensões acerca da própria modernização do processo de alfabetização e aquisição de conhecimentos, proporcionando pelas tecnológicas, que por sinal, versam pela necessidade de letra em diferentes contextos, mas sem distanciar-se das próprias experiências e afetividade dos alunos. Nesses termos será assinalado nesta elaboração, uma outra perspectiva, trata-se da afetividade, enquanto uma das faces do educar, que não pode ser desconsiderada da aprendizagem.

Palavras-Chaves

Afetividade – EJA – Experiência

Abstract

The present exercise of theorizing is the result of a bibliographical and objective research presents the transformations that have been taking place in the educational scenario of young people and adults in Brazil, considering its historicity, besides the change of profile and interests with the formation of this population. Challenging the educational policies, teachers changing their understandings about the modernization of the literacy process and acquisition of knowledge,

Afetividade, experiência e aprendizagem: apontamentos para educação de jovens e adultos pág. 144

provided from the technologies, by the way, are based on the need for literacy in different contexts, but without distancing itself from the experiences and affectivity of the students. In these terms it will be pointed out in this elaboration, another perspective, it is the affectivity, while one of the faces of education, that cannot be disregarded of the learning.

Keywords

Affectivity – Youth and Adult Education – Experience

Para Citar este Artículo:

Lima, Marília Ribeiro de; Silva, Edjane Maria da y Silva, Thayane Karla Soaes da. Afetividade, experiência e aprendizagem: apontamentos para educação de jovens e adultos. Revista Inclusiones Vol: 6 num 2 (2019): 143-162.

Introdução

A (EJA) Educação de Jovens e Adultos é uma etapa da educação destinada a Jovens e Adultos, que por algum motivo não conseguiram acompanhar o ensino regular na faixa etária correta, para além desse indicativo falamos também de uma modalidade inclusiva na essência de suas concepções e intenções, mas, que foi criada como forma de compensar ausência do ensino regular. Tal público é composto por alunos acima de 15 anos, conforme o Conselho Nacional de Educação “será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 anos”¹ o que caracteriza distintas vivências e realidades sociais, pois essa faixa etária possui idade mínima, mas abre oportunidade para adultos e idosos. Historicamente essa modalidade sempre foi mais expressiva nas zonas rurais, entre os trabalhadores que não foram favorecidos pelas políticas educacionais, o que se dá em função das marcas do passado da educação brasileira, que durante séculos tratou o ensino como artigo de luxo, destinado a poucos. Além disso, destaca-se que foi apenas no século XX que a universalização do acesso à educação começou a desvelar-se mais expressivamente, após grandes debates e luta dos movimentos sociais e dos professores.

Esse cenário começou a ser alvo de iniciativas, ações, projetos, voltados a erradicação do analfabetismo. Tal ponto tornava-se fundamental, o grande objetivo da EJA no século passado. Por isso o governo brasileiro lança em 1947 a primeira campanha nacional contra o analfabetismo, partindo de um objetivo comum, erradicação desta chaga, considerando que nesse período 56% da população encontrava-se nessa condição.² Assim, era notório o entrave a industrialização do país, necessitando de mudanças, e da inserção destes trabalhadores no mercado, logo, uma necessidade aumentar seus níveis formativos. Daí recai sobre os ombros dos educadores a missão de mudar este quadro, alfabetizando a população ativa, urbana e rural. A partir desse aspecto surge o interesse nos resultados, visando o mercado de trabalho para essa camada popular, por sua vez, a questão da formação, de uma educação como transformadora desta realidade desigual não era uma preocupação aparente neste período. Durante o regime militar, após a campanha, evidenciamos a continuidade dos índices elevados de analfabetismo que impulsionaram a criação do Movimento brasileiro de alfabetização (MOBRAL), uma proposta também de alcance nacional, porém, baseado nos resultados, na prática da leitura desconectada da experiência de vida, do próprio letramento, mantendo, assim, grandes índices de evasão. Mais uma vez, a meta que era erradicar, novamente não foi cumprida no país.

Desta forma salientamos o fortalecimento da democracia já em meados dos anos 80 do século XX, época onde surgiu os ideais de Paulo Freire que apresentavam um direcionamento completamente oposto a essas políticas educacionais, trazendo a concepção da alfabetização como o domínio consciente da leitura. Nessa direção, mudou os princípios norteadores da EJA, conforme nos diz defendendo que se alfabetizar é “comunicar-se graficamente. É uma incorporação”³. E como tal, exige uma

¹ Resolução CNE/CEB 3/2010, “Diário Oficial da União.” Brasília, junho 16, 2010. Seção 1. 66. <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/70/pdf>

² Maria Margarida Machado, “A educação de jovens e adultos no século XXI” Inter-Ação Vol: 36 num 2 (2011): 393-412.

³ Paulo Freire, *Conscientização* (São Paulo: Editora Cortez & Moraes, 1979), 41.

atitude de criação e recriação”⁴. A partir das ideias de Paulo Freire iniciou-se um debate em torno dos motivos para evasão desta modalidade, além uma análise dos erros passados, que culminou com o reconhecimento, de que pensar a educação desvinculada das experiências de vida dos alunos era uma perda de conhecimentos, é um caminhar na contramão da aprendizagem, excluindo duplamente essas pessoas. Iniciava-se um pensamento diferente, voltado para uma educação mais humana, que pudesse não instruir, mas consequentemente mediar, incluir. Esse era o desafio de ontem e também de hoje. De tal forma que chegamos em 2018 ainda com altos índices de analfabetismo em um contexto contemporâneo, completamente diferente dos séculos passados, mas que ainda revela inúmeros desafios.

O perfil dos alunos da EJA, atualmente, não inclui apenas aqueles que não tiveram acesso a escolaridade, observamos um número crescente de jovens que não encontraram no ensino regular oportunidades de aprendizagem adequadas em suas necessidades. Frente a esse aumento, contrapõe-se também a evasão. Os desafios da EJA em nosso século perpassam as preocupações anteriores, onde o foco era alfabetizar, sem a pretensão de uma formação continuada para esses alunos, garantir o mínimo possível, de forma compensatória. Hoje, fala-se no incluir em diferentes meios sociais, seja para o trabalho, ou uso das tecnologias para melhoria na qualidade de vida, consequentemente uma inclusão muito além dos muros da escola.

Portanto torna-se fundamental uma política pública que atenda a esses jovens e adultos, garantindo-lhe uma vivência educacional como um direito e não mais como uma compensação, amparando também a inclusão tecnológica. Por tal indicativo esta elaboração trata da importância das emoções, da afetividade para compor o educar, como um dos apontamentos que podem contribuir para melhoria desses índices. Não apenas visando resultados imediatos, mas buscando incluir em meio ao crescimento da cibercultura, da tecnologia, onde as experiências de aprendizagens tornam-se cada vez menos significativas. Apesar de grandes debates teóricos e avanços ainda encaminhar-se pela lógica da exclusão, visando o predomínio da razão, da instrução, como um caminho seguro para o conhecimento, uma ideia moderna, iluminista, que ainda se faz presente na elaboração de propostas de ensino.

No decorrer deste estudo será ressaltado a ruptura gradual que se gesta no âmbito desta modalidade com o exercício pleno da razão, de um ensino voltado para memorização desvinculado da afetividade dos alunos, de suas emoções, suas histórias. Culminando no final do século XX e início do século XXI, com o surgimento de novas pesquisas que explicitam uma noção de pluralidade, e captam outros aspectos da singularidade desses alunos, destacando afetividade como mediadora de experiências do pensar e sentir. Sendo assim, partilhamos da intenção de nos aproximar deste pressuposto, com objetivo de conhecer mais sobre esse possível encontro, entre afetividade e educação de jovens e adultos no século XXI. Foi em torno de tais apontamentos que discorreremos os eixos teóricos deste estudo bibliográfico, subsidiado por uma abordagem metodológica de enfoque hermenêutico.

A escolha desse caminho investigativo se deu pelo reconhecimento da característica dialógica de abertura a compreensão propostas por essa teoria. Com base nesses encaminhamentos apresentamos o marco teórico deste estudo inicial, dividido em duas seções, além do percurso metodológico, resultados e considerações

⁴ Paulo Freire, *Conscientização...*

finais. Na primeira sessão expomos um breve panorama histórico para tornar perceptível a forma como a EJA foi se descortinando da educação brasileira, e como se desvela o olhar pós-moderno sobre ela. Levando em consideração o advento das tecnologias, também outras formas de oferta que visam também favorecer a inclusão nas demandas tecnológicas desta época. No segundo momento, situamos a relação entre educação e afetividade como princípios que devem caminhar juntos no ato educativo, favoráveis não apenas a questão da alfabetização, mas fundantes para todo o processo de permanência dos alunos na EJA, como fator motivacional, capaz de fazer emergir o interesse destes alunos em permanecer, que apesar do tempo reduzido, das dificuldades e desigualdades é possível. Trata-se de uma aproximação, criando uma cultura do acolhimento, do sentir, somando vivências ao aprender, aproximando-os também das novas tecnologias. No tocante as considerações finais, ressaltamos as mudanças discursivas que estão acontecendo, proporcionando essa abertura. Todavia vale ressaltar que é preciso cautela e sensibilidade para se pensar a educação de jovens e adultos, para além da erradicação do analfabetismo, mas considerando um processo humano, formativo, vinculando-se ao acesso dos recursos digitais com autonomia e criticidade.

Problemática

Como se dar o papel da afetividade nas experiências de aprendizagem dos alunos da educação de Jovens e adultos em meio a um contexto cada vez mais informativo?

Hipótese

Partimos da hipótese inicial de que estaria acontecendo um movimento de transformação no bojo das concepções pedagógicas acerca da EJA, considerando os altos índices de evasão, ao mesmo tempo que seu público vem gradativamente se modificando. Desta forma tornando-se cada vez mais plural, aumentando suas necessidades, principalmente com a chegada da internet e outros recursos que já fazem parte do cotidiano de todos. O que nos motivou a investigar esse contexto, sugerindo as reflexões atuais no campo da afetividade como um diálogo possível na educação, em especial, para esse público.

Metodologia

O percurso metodológico desta elaboração situa-se no princípio hermenêutico traçado por Coreth⁵ que expõe, primeiramente, o horizonte de compreensão pelo qual obtemos as informações contidas no texto e interpretamos como base em uma cosmovisão pessoal, até mesmo afetiva de lidar com o conhecimento acadêmico. Partindo das peculiaridades dos textos filosóficos, históricos e de áreas específicas, considerando seus limites de compreensão, onde apenas as primeiras inferências não podem clarificar o sentido que foi dado pelo autor as suas palavras, pois repousa um enunciado dito pelo outro, que busca o diálogo com a interpretação de quem ler. Nesse momento que se evidencia o que Coreth denomina como “choque de limite”⁶, um ponto fundamental para que seja possível estabelecer um diálogo pela imediatez da palavra

⁵ Emerich Coreth, *Questões fundamentais de hermenêutica* (São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973).

⁶ Emerich Coreth. *Questões fundamentais de hermenêutica...* 111.

escrita, pelo sentido que está à margem do que podemos concluir. De posse deste entendimento estabelecendo um convite a interpretação, consultando a historicidade, a realidade atual para dar conta do que está dito, às vezes, em outros tempos e culturas diferentes, como discorre em suas palavras, fatores que provocam esse choque;

O choque contra o limite é, podemos dizer, um retrocesso e um impulso para a frente. E um retrocesso no sentido de que, pela experiência do limite de compreensão, somos remetidos a nós mesmos, e exige-se de nós que reflitamos sobre o nosso anterior modo de compreensão, tornando explícito nosso próprio mundo de compreensão e examinando-o em sua condicionalidade e limitação. Assim, a experiência do limite ao mesmo tempo se torna um impulso para a frente, a fim de que nos abramos e nos esforcemos por compreender o outro através do seu mundo, seu modo de encarar a suas pressuposições.⁷

A escolha por essa abordagem, justifica-se, pela singular relação da hermenêutica com a intenção desta elaboração bibliográfica, pretende-se construir uma relação de aproximação com os dados para melhor situar o fenômeno. Para realização do estudo foram consultados onze textos disponíveis na internet, utilizando banco de dados bibliográfico da SciELO (A Scientific Electronic Library Online), e revistas acadêmicas que disponibilizam seus acervos para consulta. Além de uma resolução do CNE (Conselho Nacional de Educação), N. 23, de 8 de outubro de 2008. Soma-se as pesquisas, dois livros físicos que tratam da temática, páginas virtuais de base acadêmica. Nosso critério de seleção para as publicações referentes ao tema foi baseado entre 2000-2018 para os textos *on-line*, onde tomamos por amostras de dados tais informações, incluindo textos físicos de Paulo Freire⁸. Os dados obtidos embasaram a compreensão acerca da realidade da EJA, considerando seu encontro com afetividade. Tais característica se enquadram na presente investigação revelando inúmeros sentidos acerca do papel da afetividade na educação. Além de sua atuação com jovens e adultos, gerando um encontro, mesmo que de forma bibliográfica, com a hermenêutica, uma das abordagens qualitativas do campo filosófico. Assim foi possível pensar e ligar aspectos antes não clarificados a cosmovisão dos autores desta elaboração. Com base nas consultas, concluímos que a temática da EJA possui um campo de pesquisa já consolidado, na questão da afetividade há produções que relacionam a educação, porém considerar as duas concepções ainda está em debate.

Fundamentação teórica: Panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: trilhando outros caminhos

Iniciamos essa seção com um recorte histórico acerca dos princípios norteadores da EJA que possuímos hoje. Tendo em vista, que essa não é uma preocupação recente, mas persiste desde do ensino eclesiástico com os jesuítas, porém apenas em 1947 o governo brasileiro lança a primeira grande campanha de combate ao analfabetismo no Brasil⁹. Tal fato coincidiu com o processo de industrialização, que por

⁷ Emerich Coreth. Questões fundamentais de hermenêutica... 111.

⁸ Paulo Freire, Pedagogia do oprimido (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987).

⁹ Carla Cristina Jacinto da Silva, "História da educação de adolescentes e adultos: as campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia (1947-1963)".141. Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13990/1/HistoriaEducacaoAdolescentes.pdf>

sua vez, necessitava de funcionários com maior qualificação, além da questão política, pois o cidadão também era impedido de votar devido a essa condição, agravando mais essa realidade, onde os dados apontam para 56% da população nesta condição. Embora apenas na década de 80 do século XX, que é registrado uma queda para 25%¹⁰. No entanto, essa ação não surtiu o efeito esperado, que era a erradicação total. Assim, outras propostas foram sendo desenvolvidas, já que a primeira não foi capaz de erradicar o analfabetismo no país. Ainda sob esse ideal, que outras ações surgiram, podemos citar o Mobral, durante o regime militar, que assinalava uma perspectiva também de erradicação e combate ao analfabetismo, mas sob a égide dos mesmos encaminhamentos anteriores, que considerava os adultos nesta condição como imaturos e desprovidos de saberes. Devido a essa compreensão o professor teria a missão de inseri-los no mundo. Nesse a formação política, cidadã, eram secundarizadas, ou até mesmo negligenciadas, sobre os resultados desta proposta citamos Braga e Mazzeu¹¹

As metas nacionais do novo governo implantado resumiam-se em “altas taxas de acumulação, supremacia do grande capital e contenção dos trabalhadores” (p. 225). Com caráter explicitamente autoritário, o novo governo excluiu tudo o que fazia parte da “esquerda”, extinguiu os partidos existentes e cassou os representantes políticos. As políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos se reduziram a Campanhas e ao MOBREAL. Os resultados, no entanto, foram pífios¹²

Essas ações seguiam o viés puramente tecnicista, e só podemos registra uma mudança de caminho a partir da contribuição de Paulo Freire¹³, que passou a ter mais voz com a dissolução do regime militar. Se antes a ênfase era em oferecer uma erradicação do analfabetismo por meio de práticas pedagógicas voltadas a aquisição da leitura e escrita em tempo hábil. Paulo Freire¹⁴ inova ao expor ideias políticas, críticas, que favoreciam não apenas aprendizagem, mas distanciavam-se da lógica anterior. Assim, surge a pedagogia da libertação, de sua autoria, pontuando que o analfabetismo não era uma condição de ausência dos saberes, muito pelo contrário, pois trilhando o caminho dos saberes dos alunos era possível alfabetizar como um ato político, conforme discorre em suas palavras;

Simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira de concepção " bancária, entregar-lhes" conhecimento" ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos¹⁵

No pensamento de Freire¹⁶ o ato de ler e escrever não se trata apenas de reprodução ou transposição de um saber, mas de um ser e estar no mundo. Após o

¹⁰ Maria Margarida Machado, “A educação de jovens e adultos no século XXI...”

¹¹ Ana Carolina Braga e Francisco José Carvalho Mazzeu, “O analfabetismo no Brasil: lições da história”, Revista online de Política e Gestão Educacional, Vol: 21 num 1 (2017): 24-46.

¹² Ana Carolina Braga e Francisco José Carvalho Mazzeu, “O analfabetismo no Brasil: lições... 39.

¹³ Paulo Freire, Conscientização...

¹⁴ Paulo Freire, Pedagogia do oprimido...

¹⁵ Paulo Freire, Pedagogia do oprimido... 47.

¹⁶ Paulo Freire, Pedagogia do oprimido...

lançamento desta concepção, o pensar sobre a Educação de Jovens e Adultos ganhou novos olhares, como esclarece Moura e Serra: “Freire, trazendo este novo espírito da época acabou por se tornar um marco teórico na Educação de Adultos, desenvolvendo uma metodologia própria de trabalho”¹⁷. Essa importante contribuição denominada pedagogia da libertação junto com os movimentos populares favoreceram a compreensão sobre alfabetização, desmistificando o caráter bancário do educar, desvelando sua capacidade de compartilhar conhecimentos. O professor deixa de ser o detentor de algo para ser aquele que media aprendizagem com alunos, que trazem consigo saberes e vivências.

Com base nessa realidade ocorreu um vertiginoso crescimento das propostas voltadas para jovens e adultos, além da valorização desta modalidade, principalmente nos anos 90 do século XX. Houve também a participação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que iniciou o debate sobre essa temática, convidando governos de toda América Latina para dialogar sobre esse assunto. O resultado foi a criação de Organizações não Governamentais (ONGs), pesquisas acadêmicas, Fóruns Estaduais, e um maior envolvimento dos movimentos populares. Desta forma, o Ministério da educação (MEC) contribuiu criando uma comissão Nacional de EJA para incentivar estados e municípios a dialogar sobre a importância e criação de ações educativas para as escolas, conforme abordado no seguinte trecho dos documentos da Conferência Internacional de Educação de Adultos¹⁸

‘Nesse mesmo tempo, o movimento ainda tímido de mobilização de educadores e educandos, gestores e pesquisadores de EJA em torno do chamamento do MEC para os eventos preparatórios à V CONFITEA deixou um saldo positivo, que fermentou a partir da fundação do Fórum de EJA do Rio de Janeiro, em 1996, gênese de um processo organizado de debates e discussões que se espalhou por todo o país ao longo desses 12 anos’¹⁹

A partir de então, o MEC instituiu uma Comissão Nacional de EJA, incentivando todos os estados a realizarem encontros para debaterem metas e ações para a modalidade. Em virtude de tais manifestações diversas propostas foram sendo elaboradas, podemos citar como uma delas o advento da tecnologia nesse contexto, como por exemplo o surgimento do Telecurso 2000, que oferecia formação para os adultos, por meio das telessalas. Contudo, do ponto de vista do acesso, tal ação proporcionou a possibilidade de conclusão dos estudos para uma grande camada popular e também de profissionalização, foi uma grande contribuição. Destaca-se do início deste século até nosso presente momento várias propostas neste sentido, que agora ganham cada vez mais adesões, podemos citar o programa Sergipe alfabetizado²⁰, que possui sua estrutura presencial, mas também atua de forma virtual, com impacto para população carcerária do Estado.

¹⁷ Vera Lucia Pereira da Silva Moura e Maria Luiza Serra, “Educação de jovens adultos: as contribuições de Paulo Freire”. Trabalho de conclusão do curso de pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2014. 5. Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_33_1426693042.pdf

¹⁸ Ministério da Educação, “Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA)” (Brasília: MEC. FUNAPE/UFG, 2009). http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf. (Acesso em: 10, nov, 2018).14

¹⁹ Ministério da Educação. “Documento Nacional Preparatório à VI... 14.

²⁰ Secretaria de Estado da Educação (SEED), “Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos” Junho, 25, 2014. <https://www.seed.se.gov.br/ded/eja.asp>

Tais projetos destacam a inserção da tecnologia na alfabetização, indo mais além ressaltamos a convivência com as facilidades da *cibercultura*, com uso de *tablets*, celulares, computadores, entretanto, apesar das mais variadas ofertas, os índices de analfabetismo no país continuam altos, somando outros fatores, que hoje não abrange só aqueles que não tiveram acesso na educação básica. O perfil do aluno da EJA atualmente abarca também jovens que não conseguiram acompanhar seu processo de escolarização e buscam nesta modalidade uma forma mais rápida de concluir os estudos, conforme apontam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontando para a presença de alunos da rede regular de ensino, e também o abandono do curso, por conta da dupla jornada entre estudo e trabalho

Do universo de 141,5 milhões de pessoas no país de 15 anos ou mais de idade, cerca de 10,9 milhões pessoas (7,7%) frequentavam ou frequentaram anteriormente algum curso de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Na ocasião do levantamento, aproximadamente 3 milhões de pessoas frequentavam curso de EJA, enquanto cerca de 41 milhões estudavam na rede regular de ensino fundamental e médio. Já entre as cerca de 8 milhões pessoas que cursaram EJA antes do levantamento, 42,7% não concluíram o curso em que se matricularam²¹

Diferente das outras fases do ensino, encontramos na EJA os cidadãos que por algum motivo não conseguiram acesso a formação escolar na faixa etária própria. Sendo que desses motivos, o principal é o trabalho, curiosamente o mesmo trabalho que os motiva a continua, pois na medida que a sociedade vai se tornando cada vez mais informatizada, torna-se mais dependente de mão de obra qualificada e adaptada. É importante destacar que uma parcela da população consegue atingir os indicativos exigidos pelo mercado de trabalho e outros não, esse abismo apenas aumenta, elevando as taxas de procura pela modalidade EJA, que não se torna apenas uma fonte de alfabetização, mas também uma forma mais rápida de concluir as etapas básicas da educação.

É importante considerar que a EJA ainda é a principal ponte entre esses cidadãos e o conhecimento escolar, seja presencial, ou a distância, e que apesar dos avanços acerca da percepção pedagógica, os saberes técnicos, a qualificação para o trabalho ainda responde por boa parte das intenções. Entretanto as demandas do século XXI desafiam a educação e seus educadores a mudança, pois como dito anteriormente, apesar das inovações, avanços, os índices baixos persistem, a procura aumenta, muitos não conseguem concluir essa etapa. Os debates acadêmicos, pesquisas, programas que surgem entorno da EJA reforçam a necessidade de aprimoramento, ressignificação dos currículos, sem a perda dos ideais da pedagogia libertadora e crítica, conforme explicita o pensamento²², acerca destas mudanças

São muitos os aspectos da prática que precisam ser repensados para que seja possível a construção de um currículo crítico voltado aos interesses dos educandos na perspectiva da Educação Popular, que

²¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “Perfil da Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos e da Educação Profissional no país”. Maio, 22, 2009. 4. <https://censo2010.ibge.gov.br/noticiascenso.html?view=noticia&id=1&idnoticia=1375&busca=1&t=ibge-divulga-perfil-educacao-alfabetizacao-jovens-adultos-profissional-pais>

²² Ivana Bognar e Márcia dos Santos Ferreira, “A práxis de educadores de jovens e adultos na perspectiva da educação freireana em colider/mt1”. RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional Vol: 21 num 1 (2017): 1-15.

tenha como princípio uma proposta curricular desafiadora em busca da politização, com a valorização dos conhecimentos populares e científicos, visto que teoria e prática não se separam, tendo a prática educativa baseada na formação humana do educando.²³

Elaborar currículos, métodos que visem a politização aliada ao processo de aquisição da leitura e escrita ainda é uma trajetória recente, mais ainda, incluir a formação tecnológica. De fato, comparado ao início do século XX, iniciamos com um déficit bem menor do analfabetismo, todavia, devido à complexidade dos dias atuais, um outro tipo de analfabetismo começa a destacar-se, trata-se da sua versão digital, que acaba excluindo duplamente as pessoas que não tiveram acesso ao ensino de forma plena. Tendo em vista, que lidam constantemente com caixas eletrônicas, documentos virtuais, e outras ocorrências diárias que acontecem via internet, necessitando não apenas de um bom nível de leitura, mas de interpretação. Acerca disso, (Carmo,2003)²⁴ discorre que;

Adultos iletrados usam a urna eletrônica, os cartões magnéticos e os caixas automáticos utilizados nos programas sociais do governo. Os agentes de alfabetização, segundo o entrevistado, são levados a incorporar práticas letradas mediadas por dispositivos eletrônicos no processo de alfabetização. A escola precisa incorporar essas práticas naturalmente e o entrevistado acha que isso deve começar com os professores. É preciso que o professor sinta que o computador é uma forma de ele se valorizar como profissional e como cidadão. O professor tem que estabelecer uma relação diferente com os alunos.²⁵

Em meio a tal problemática, observa-se a necessidade de modernização, adesão de novas práticas de ensino que possam inserir essas pessoas no século XXI. Para além desta realidade, a EJA também se modifica de outro modo, contando também com a participação das tecnologias, pois a oferta da educação para jovens e adultos caminha em uma tendência cada vez mais simplificada, com cursos supletivos, que prometem em tempo hábil ofertar ao aluno uma “ formação”, porém garantindo em sua maioria apenas um processo de decodificação, que também não dá conta das necessidades de letramento exigidas atualmente. Logo, muitos alunos que buscam essas alternativas mais rápidas, sem reconhecimento pelo Ministério da educação (MEC) acabam se decepcionando com o resultado final, que não atende a suas expectativas, muito menos das suas necessidades diárias para lidar com a informação em diferentes contextos e plataformas, conforme dito por Carmo²⁶, é necessário incorporar um outro tipo de formação. Enfatizamos que EJA nos tempos contemporâneos não pode ser conduzida de forma descontextualizada, a margem do pensamento de Paulo Freire²⁷, mesmo com advento da tecnologia, das salas virtuais, dos aplicativos, devemos ter em mente que ler não é apenas junta palavras, mas delas exercer um pensamento, como expõe Oliareta “Há algo que excede a linguagem, algo que escapa a ela e, ao mesmo tempo, a constitui. É palavra sem linguagem, barulho surdo, murmúrio obstinado, desmoronamento antes de ser formulação, raiz calcinada de

²³ Ivana Bogнар e Márcia dos Santos Ferreira, “A práxis de educadores de jovens e adultos na perspectiva da educação... 4.

²⁴ Josué Geraldo Botura do Carmo. “O letramento digital e a inclusão social”. Fevereiro,2003. http://www.educacaoliteratura.com.br/index%2092.htm#_ftn1

²⁵ Josué Geraldo Botura do Carmo, “O letramento digital e a inclusão social... 18.

²⁶ Josué Geraldo Botura do Carmo, “O letramento digital e a inclusão social...

sentido”²⁸. Esse sentido, o ato político do processo de letramento que não pode ser desvirtuado pelas demandas de nosso tempo, do mercado de trabalho, sob o risco de retornarmos as ideias anteriores, onde predominava o interesse apenas no decodificar, sem dele extrair aprendizagens significativas para o educando, sem inseri-lo.

Alfabetizar-se também significa apropriar-se da linguagem para interpretar a realidade, pensar sobre ela e continuar buscando saberes. Tais perspectivas não devem ser minimizadas mais acreditamos que devem somar, auxiliar e compor alfabetização de jovens e adultos, sem sobrepor o real sentido do letramento, leva-los a outros níveis de interpretação para que conquistem autonomia, e oportunidades no mercado de trabalho além de um acesso mais amplo ao conhecimento e a vida informatizada.

Sendo assim no tópico seguinte apresentaremos afetividade como um elemento que estimula aprendizagem, além de estabelecer uma relação diferente com o conhecimento, onde o aluno é convidado a envolver-se em seu próprio processo formativo, encontrando sentido e motivação para continuar sua trajetória, que está bem além do escrever e decodificar. Por isso será abordado afetividade, e sua importância para educação desta época. Até mesmo como base para organização de uma alfabetização integrada ao digital, ao interesse em continuar se aprimorando, buscando os saberes não apenas por motivações profissionais, mas como um direito universal ao conhecimento.

Experiência e Afetividade: princípios de uma visão monista para EJA

Quando situamos à afetividade, pontua-se algo que não é dependente do cognitivo, mas aproxima-se de uma noção diferente, remete-se ao sentido dado pelo filósofo Walter Benjamin²⁹, quando descreve o que seria experiência autêntica e inautêntica, onde o mais importante, no caso da experiência inautêntica é sua utilidade para um determinado fim. Esse foi um dos marcos da educação por muitos séculos, educar para um objetivo, geralmente mercadológico, de interesses no futuro, esquecendo o presente, os momentos de aprendizagens.

Trata-se de uma primazia pelo individual, desarticulando saberes que vem da coletividade, fala-se apenas do cognitivo, de seu valor, como se fosse a única função da escola, do conhecimento, dar conta das demandas de uma sociedade desigual, que não consegue gerar oportunidades de aprendizagens significativas para todos, ou seja, produzindo mais experiências inautênticas do conhecimento.

O século XX, retrata diversos discursos, ora defendendo a instrumentalização das camadas populares para impulsionar a indústria, como fora nas campanhas de alfabetização, mas, mudando de perspectiva após o regime militar, para começar a considerar o que poderia, de fato, aproximar os jovens e adultos trabalhadores do conhecimento. Nesta chave, não mais de maneira instrutiva, mas favorecer suas aprendizagens em todos os momentos.

²⁸ Beatriz Fabiana Olarieta, “Filosofar com as crianças: um trabalho sobre o excesso das palavras”, *Childhood & philosophy* Vol: 1 num 26 (2017): 27.

²⁹ Francisco Gudiene Gomes Lima e Suzana Marly da Costa Magalhães, *Modernidade e declínio da experiência em Walter Benjamin*. *Acta Scientiarum. Human and Social Science*. Vol: 32 num 2 (2010): 147-155.

Entretanto, em meio a essas transformações, surge o século XXI, que ao mesmo tempo que aproxima as pessoas por meio de suas tecnologias, também as distancia, pois aqueles que não tiverem acesso ao letramento digital, a práticas mais sofisticadas de conhecimento, e a capacidade de estar sempre em um processo de aprendizagem, tendem a ficar à margem da chamada inclusão digital, isolando-se de oportunidades, perdendo autonomia em alguns espaços. De tal forma, identificamos desde das primeiras décadas deste século o crescimento de um abismo ideológico, que produz mais do que analfabetismo, gera o sentimento de pobreza de experiências, oralidades, aprendizagens. Tal como expressa Lima e Magalhães³⁰, com base no pensamento do filósofo Walter Benjamin

Para Walter Benjamin, a pobreza da experiência na Modernidade consistiu na impossibilidade de *erfahrung* (experiência autêntica), ou seja, na impossibilidade da elaboração e comunicação da experiência coletiva, visceral, prenhe de um amplo ordenamento cognitivo do mundo.³¹

A teoria do filósofo expõe como a nossa sociedade atual vem desenvolvendo esse tipo de pobreza, que não se caracteriza exclusivamente pelo acesso a bens de consumo ou tecnologias, mas relaciona-se com a substituição da coletividade, do contato com os outros, por imagens do que seriam essas relações. O pensamento do filósofo torna-se atual quando aliado a uma educação do acesso, seja ele feito por telas, computadores, celulares e outros recursos, com diferentes funções, mas que distanciam da mesma forma, não estão em condições de atingir a todos, pois para isso é necessário criar as condições do letramento.

A EJA tradicional, de forma presencial, as relação professor e aluno, os ensinamentos de Paulo freire³² acerca da importância da experiência de vida para aprendizagem ainda são fundamentais para formação humana, algo que não pode ser sobreposto por experiências sem significado. Daí surge a inquietação: o que poderia, além dos recursos digitais, estimular, criar, esse ambiente de aprendizagem, que por sinal, pudesse integrar, preparar o aluno da EJA para lidar com todo esse contexto? Tendo em vista que até para utilizar as mídias, redes sociais, recursos digitais é necessário possuir mais do que capacidade de leitura, e necessário conectar-se a outras funções da linguagem, que nem sempre estão aparentes. Sem um processo de letramento que transcenda o simples decodificar será um horizonte cada vez mais distante de ser alcançado por cidadãos com dificuldades históricas no que tange a escolarização. Desta forma podemos citar como uma experiência autêntica na educação de jovens e adultos a dimensão afetiva, que atribui o papel da emoção no conhecimento, um conceito já abordado pela filosofia, mas que passa a fazer parte das teorias educacionais do século XXI, pois geram um sentimento de pertencimento, o desejo de pensar e criar estratégias para aprender e compartilhar. Em detrimento desta influência pontuamos a dimensão afetiva, uma concepção diferente do cognitivismo, mas que já está sendo assinalada por pesquisadores, como aquilo que falta as aprendizagens, conforme Pinto³³

³⁰ Francisco Gudiene Gomes Lima e Suzana Marly da Costa Magalhães, Modernidade e declínio da experiência....

³¹ Francisco Gudiene Gomes Lima e Suzana Marly da Costa Magalhães, Modernidade e declínio da experiência.... 147.

³² Paulo Freire, Pedagogia do oprimido...

³³ Débora Pinto, "O vínculo do afeto", Revista Educação Vol: 22 num 254 (2015).

À luz do século 21, entretanto, a discussão sobre a afetividade no ambiente escolar ganha nova relevância. Sem outros espaços de convívio e com pais ausentes pelos mais diversos motivos, as crianças estão chegando à escola com uma carência afetiva cada vez maior, apontam especialistas e professores. Problemas da escola atual como violência, indisciplina, desmotivação e dificuldade de manter a atenção podem também ter origem na falta de vínculo com o professor – e, portanto, poderiam ser minimizados na construção deste. Os desafios para transformar uma escola meramente racional em uma escola afetiva, porém, ainda são muitos.³⁴

O pensar sobre a afetividade na educação torna-se cada vez mais presente, reforçando o postulado monista do homem, que incide também na educação para os jovens e adultos, principalmente na questão motivação. Cabe-nos recordar as palavras de Lev Vygotsky, que assinala a importância de lidar com as dimensões do humano em parceria, evitando separatismos, pois cognitivo e afetivo são indissociáveis, as relações sociais são essenciais para a promoção do desenvolvimento. Para isso a dimensão afetiva deve ser desenvolvida em conjunto com a cognitiva, como explicita Emiliano e Tomás³⁵, resgatando as teorias de Lev Vigotski sobre essa relação

‘Vigotsky (2001) afirma que a emoção é a reação reflexa de certos estímulos que são mediados a partir do meio sociocultural. As emoções influenciam e diversificam o comportamento, portanto, quando as palavras são ditas com sentimentos agem sobre o indivíduo de forma diferente de quando isto não acontece. As emoções são divididas em dois grupos, sendo um relacionado aos sentimentos positivos (força, satisfação, etc.) e outro relacionado aos sentimentos negativos (depressão, sofrimento, etc.). Cada cor, cheiro e sabor despertam um sentimento de prazer ou desprazer e as emoções despertadas relacionadas à vivência têm caráter ativo, servindo como organizador interno das reações, estimulando ou inibindo-as³⁶

Todavia, apesar dos estudos na área da educação, filosofia e psicologia já assinalarem a manutenção de uma relação interligada quando se debate questões do humano, vivemos em uma sociedade que ainda versa por paradigmas da modernidade. De tal forma, que ainda evidencia ao máximo o pleno exercício da razão, principalmente quando se trata do conhecimento, e assim, apesar dos estudos, pesquisas, os paradigmas educacionais vigentes ainda acompanham as tendências da modernidade. Os professores, as políticas educacionais ainda debatem essa possibilidade afetiva, que se contrapõem a esses antigos postulados, dando continuidade a esse projeto, mesmo assinalando que é necessário mudar. Traçar essa mudança para favorecer experiências autênticas na educação, afetivas, esbarra em diversos desafios. Seguindo essa linha de pensamento que muitas propostas em todas as modalidades de ensino ainda sobrepõe o afetivo, priorizando sempre a cognição que parece ser o único caminho possível do educar, conforme aponta Vasconcelos³⁷;

³⁴ Débora Pinto. “O vínculo do afeto... 32.

³⁵ Joyce Monteiro Emiliano e Débora Nogueira Tomás, “Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente”, Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade Vol: 2 num1 (2015): 59.

³⁶ Joyce Monteiro Emiliano e Débora Nogueira Tomás, “Vigotski: a relação entre afetividade... 59.

³⁷ Mário Sérgio Vasconcelos, “Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas” Educ. Soc., Campinas Vol: 25 num.87 (2004): 616-620.

Mesmo assim, aos olhos do consumo, cada teoria acabou se dedicando mais a um aspecto que ao outro. Além disso, algumas teorias, como, por exemplo, o behaviorismo, insistiram em continuar alimentando uma distinção radical entre cognição e afetividade. Desse modo, mesmo no campo da psicologia, ainda hoje persiste a ideia de que cognição e afetividade são instâncias dissociadas.³⁸

Contudo, quando se pontua a educação nos tempos atuais, evidenciamos a carência contemporânea desses encontros com afetivo, com as emoções fora de contextos programados, mercadológicos, que acabam contrariando suas próprias demandas. Na prática, diminuir o tempo, o contato dos educadores, minimizar momentos de acolhimento e pertencimento na educação, não surtem o efeito esperado na queda dos índices de evasão, principalmente na EJA. Apesar de tantas formas de acesso como citado no tópico anterior, ainda falta algo, há uma carência de encontros com afetividade na aprendizagem, laços que são construídos entre alunos e professores, no compartilhamento da palavra, no conhecimento que se edifica da coletividade.

Assim, encontramos na educação de jovens e adultos em tempos atuais, essa dicotomia, entre modernizar, considerando o aumento dos cursos online, a diminuição de ações mais presenciais, o uso de matérias padronizados, uma preocupação com o alcance das ações, mas que não conseguem criar laços de pertencimento, afetividade, que não podem e não devem substituir as relações intrínsecas entre professores e alunos. Portanto, educar não é só transmitir conhecimento sem aproximar-se, sem envolver-se, o afeto é a melhor maneira do educador fazer com que o aluno encontre mais do procurava, mas perceba-se como parte de um processo formativo que não acaba na escola, conforme Cunha³⁹

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para educação. Irrompe em lugares que muitas vezes estão fechados às possibilidades acadêmicas considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até mesmo comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz⁴⁰

O afeto é realmente um aliado do educador em sala de aula ele pode romper barreiras. Fazer com que os alunos se sintam acolhidos, considerando também que o público que frequenta as turmas de EJA pertencem a origens populares, ricas em cultura, oralidade, vivências em grupo com histórias de vida de superação das adversidades e desigualdades sociais, e que buscam no ensino, na escola também um lugar para politizar-se, refletir sobre seu passado, suas historicidade, e assim forma-se também cidadão. Afetividade é um aspecto presente, uma experiência possível. Enredado por essa concepção, Cunha⁴¹ propõe um modelo distinto, que investi na afetividade, apostando também no educador para conduzir esse encontro⁴². O modelo da educação que funciona verdadeiramente é aquele que começa pela necessidade de

³⁸ Mário Sérgio Vasconcelos, "Afetividade na escola: alternativas teóricas... 617.

³⁹ Antônio Eugenio Cunha, Afeto e aprendizagem, relação e amorosidade e saber na pratica pedagógica (Rio de janeiro: Walk, 2008).

⁴⁰ Antônio Eugenio Cunha, Afeto e aprendizagem, relação e amorosidade e saber... 51.

⁴¹ Antônio Eugenio Cunha, Afeto e aprendizagem, relação... 51

⁴² Antônio Eugenio Cunha, Afeto e aprendizagem, relação... 64

quem aprende, não pelos conceitos de quem ensina. Ademais a prática pedagógica para afetar o aprendente deve ser acompanhada por uma atitude vicária do professor.

O autor deixa claro que a educação de qualidade depende primordialmente do educador e o ato de ensinar não pode ser encarado como uma compensação. Algo que pode ser depositado em alguém, buscando resultados, com ações que buscam encurtar o tempo ao invés de aproximar os alunos, desenvolver experiências autênticas de encontro e escuta do outro, e com isso deixar que aprendizagem possa ocorrer naturalmente, pensar no amanhã, na continuidade do processo.

Para que aconteça uma prática pedagógica diferenciada é necessária à existência de estímulos que transforme o aprendizado em algo prazeroso e o exercício de uma pedagogia afetiva permite que o professor conheça o aluno em sua particularidade, como ainda nos contempla Cunha “O que vai dar qualidade ou modificar a qualidade da aprendizagem é o afeto”⁴³. É fundamental que a pessoa que vai trabalhar com educação esteja atenta a essa característica da aprendizagem. Levando sempre em consideração que a prática educativa deve preparar o indivíduo para atuar na sociedade, sem torna-se apenas um agente passivo dela, consideramos que o papel da escola é sujeitos autônomos, por isso é imprescindível, oferecer mais do que a tradicional escolarização, o que Rodrigues⁴⁴ pontua neste trecho;

[...]. Na medida em que os meios e as formas tradicionais da educação acham-se de tal modo corroídos, começam a ser direcionados para a escola os olhares do povo, na expectativa de que esta exerça uma função educativa e não apenas a de escolarização. Somente que será necessária outra visão da escola, dos conteúdos escolares, do papel dos educadores e da relação da escola com a sociedade.⁴⁵

No decorrer da perda de certezas nos métodos puramente instrumentais, ancorados na razão como principal influência para as escolas, o autor assinala uma outra visão de escola, se antes o discurso era compensar, hoje é necessário ofertar mais, para garantir não só a permanência dos alunos das salas de aula, mas combater os altos índices ainda vigentes de analfabetismo. Acompanhando essa tendência, surgem aqueles alunos que tem outro perfil, pois passaram pela escolarização básica, e mesmo assim retornaram para escola nas turmas de EJA.

Esse é o momento de repensar a prática, mas de considerar os encontros, as experiências de acolhimento e envolvimento com a cultura desses alunos que chegam as turmas de EJA, sem a certeza de permanência, que percebem as facilidades do meio digital como conclusão das etapas do ensino. Todavia, para os que buscam um caminho mais prático, perdem em aprendizagem significativa em grande maioria.

Nesse ponto Vygotsky⁴⁶ pontua que a vivência social é o fundamento para a mudança do ser humano. Essa vivência com o outro que vai desvela aprendizagens, pois as relações sociais são essenciais para construção de um sujeito em todos os

⁴³ Antônio Eugenio Cunha, Afeto e aprendizagem, relação... 67

⁴⁴ Neidson Rodrigues, “Educação: da formação humana à construção do sujeito ético”, Educação & Sociedade. Vol: 36 num 76 (2001): 232-257.

⁴⁵ Neidson Rodrigues, “Educação: da formação humana à construção... 254.

⁴⁶ Lev semyonovich Vygotsky, A construção do pensamento e da linguagem (São Paulo: Martins Fontes, 2001).

níveis de educação, promover uma inclusão digital da população jovem e adulta é um dos desafios da EJA, mas que não pode acontecer de maneira desarticulada, como fora no passado.

Estimular afetividade na aprendizagem também é uma tendência de nossa época, que mistura-se a esse contexto tão vasto do universo informativo, aprender a ler e escrever não é mais a base para viver na sociedade. Hoje, é preciso ler e escrever, relacionar-se, interpretar, e manter-se informado a todo momento. Criar experiências afetivas na educação nesta modalidade pode proporcionar esse encontro com a coletividade, com o saber não hegemônico. Perpetuar o interesse por manter-se na linha formativa, tendo a consciência que para além da escola existe um universo digital que necessita de um outro tipo de compreensão, não mais centrado apenas no código, mas no letramento, na interpretação da informação que chega de maneira hábil, sem perde-se de si mesmo.

Emana da coletividade, um outro tipo de saber, que é justamente aquele que vem da cultura e da realidade de cada aluno nesta modalidade. A EJA do século XXI, pode estar mais acessível, porém não pode ser menos afetiva, menos politizada, menos inclusiva. Deixando de ser compensatória, mas para ser transformadora.

Resultados e discussão

Com base em nosso exercício de teorização constatamos que a EJA foi uma modalidade de ensino criada sob a perspectiva da compensação, para aqueles que não conseguiram cursar o ensino regular na faixa etária ideal. No decorrer do século passado ganhou maior ênfase, mas continuou apresentando um perfil de alunos trabalhadores, jovens, adultos e idosos. Podemos acompanhar com as pesquisas que esse perfil está em constante transformação, recebendo agora Jovens que cursaram o ensino regular, mas que buscam aprimorar suas competências. Destaca-se também uma diminuição da aproximação entre professor e aluno, nesta modalidade, conseqüentemente dificultando relações mais afetivas, frente a presença de cursos que reduzem o tempo de presença dos alunos, disponibilizados de forma virtual.

Embora, ao mesmo tempo que essas ações se desvelam por diferentes meios digitais, exigem também, níveis superiores de letramento, que caminha na linha oposta a decodificação das palavras. Lidar com o meio virtual exige interpretação, e aprimoramento constante, pois a tecnológica, possui um agente modificador extremamente dinâmico. Não é uma tarefa fácil, formar por meio da EJA, esses alunos para atuar neste modelo social, considerando que muitos brasileiros inerentes as camadas populares ainda possuem severas dificuldades como analfabetismo total, aumentando mais ainda a distância com o universo digital.

O presente estudo colabora para compreensão de uma realidade diferente daquela onde a EJA foi pensada no século passado. Dialogando com pesquisas que pontuam afetividade na educação como um elo de conhecimento, resgatando também discussões filosóficas, da psicogênese, ressaltando afetividade como um campo do terreno das emoções, das experiências do pensar e sentir que influem na aprendizagem. Trata-se de um viés de pensamento contemporâneo voltado a valorização da oralidade, do acolhimento das trajetórias de vida, e na elaboração de uma prática de ensino mais sintonizada com as vivências e saberes dos alunos.

Podemos inferir com base nesta pesquisa, que a afetividade é um tema recorrente na área de educação, que hoje, torna-se um aspecto que deve ser considerado pelos educadores e todos que fazem as instituições escolares, com benefícios claros para o raciocínio. Nessa linha de pensamento, também valoriza as relações culturais e compartilhadas, que não deve ser sobreposta em sua totalidade por aplicativos e outros caminhos digitais, pois versa apenas pelo individual no decorrer da aprendizagem, gerar a falta de pertencimento, a desmotivação, e conseqüentemente o abandono dessas salas de aula. Com base neste apontamento alia-se os dados do IBGE, assinalando altos índices de evasão nesta modalidade. Não se tratar de responsabilizar a falta da afetividade, mas, certamente, não se pode negar sua contribuição para melhoria deste quadro.

A seguir apresentaremos uma tabela de dados, pontuando os arquivos consultados que nos revelaram esse contexto com base em nossos critérios pré-estabelecidos metodologicamente. Foram selecionados os artigos que contribuíram para uma visão da realidade de forma mais ampla, considerando aspectos governamentais, propostas de ensino anteriores, e as mudanças que estão em curso. Foram reunidas nesta tabela, as produções que contam a historicidade da EJA e suas transformações para uma melhor exemplificação da realidade.

Artigos	Dados
O analfabetismo no brasil: lições da história ⁴⁷ .	O artigo apresentou o problema do analfabetismo como uma questão histórica. Essa leitura foi utilizada em nosso trabalho quando analisamos a proposta MOBREAL e suas relações governamentais na época do regime militar.
A práxis de educadores de jovens e adultos na perspectiva da educação freireana em colider/mt1. ⁴⁸	A pesquisa nos deu subsidio para pensar nos aspectos da prática pedagógica, com intuito de construir um currículo critico, que incluia o educando, valorizando a educação popular.
Educação de jovens adultos: as contribuições de Paulo Freire. ⁴⁹	O artigo aborda a contribuição de Paulo Freire para formação dos alunos jovens e adultos, revelando sua importância, pois lançou um método novo de ensino, completamente contrário ao que estava sendo protagonizado nos anos anteriores.

⁴⁷ Ana Carolina Braga e Francisco José Carvalho Mazzeu, "O analfabetismo no brasil: lições da história", Revista online de Política e Gestão Educacional, Vol: 21 num 1 (2017): 24-46.

⁴⁸ Ivana Bognar e Márcia dos Santos Ferreira, "A práxis de educadores de jovens e adultos na perspectiva da educação freireana em colider/mt1". RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional Vol: 21 num 1 (2017): 1-15.

⁴⁹ Vera Lucia Pereira da Silva Moura e Maria Luiza Serra, "Educação de jovens adultos: as contribuições de Paulo Freire". Trabalho de conclusão do curso de pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2014. 5. Universidade Católica Dom Bosco.

A educação de jovens e adultos no século XXI. ⁵⁰	Esta pesquisa conceitua dados sobre o analfabetismo no Brasil e o impacto da industrialização em meados do século passado, para uma tomada de posição governamental que deu origem as campanhas de alfabetização, anteriores a EJA.
Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. ⁵¹	Nesse artigo podemos identificar a necessidade de mudança de olhar nas práticas anteriores, que por sinal, sugerem outros caminhos para formação na EJA.
Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. ⁵²	Com a leitura deste trabalho podemos aprofundar nosso pensamento sobre a presença da afetividade na educação, aliando esses dados a outras fontes, que identificam a necessidade de trilhar rumos mais subjetivos, além de valorizar os saberes populares na educação de jovens e adultos.

Tabela 1

Dados da pesquisa –2000-2018

Fonte: Autoria própria

O processo de análise de dados permitiu inferir sobre o que era considerado como prática de ensino no século passado para essas populações, assinalando a urgência de protagonizar mudanças. Assim, eclode a compreensão de que tais indicativos podem ser transformados com a presença da afetividade como experiência de vida e existência, além de valorização dos saberes populares, estimulando a continuidade da formação nos alunos, seu processo de identificação com a escola, e o desejo de aumentar o conhecimento. Desta forma, adaptar-se da melhor maneira possível a uma sociedade que vive em constante metamorfose.

Considerações finais

De posse dos resultados analíticos, conclui-se que a educação como um todo, mas especificamente de jovens e adultos na contemporaneidade necessita ser pensada pelo caminho da valorização da afetividade, do processo de ensino aliado a cultura e a coletividade. Alerta-se que não se trata de ignorar o que está sendo produzido de forma virtual, mas promover uma inclusão nas plataformas digitais, no cerne da informação, primeiramente pensando em dar subsídios interpretativos e críticos para que esses alunos. A afetividade, pensada como uma experiência autêntica é capaz de estabelecer aproximações, conduzir aprendizagens aliadas a cultura aos saberes populares, algo que dificilmente pode ocorrer por meio da interatividade das plataformas virtuais em sua totalidade. São momentos únicos, que protagonizaram no passado lutas e resistências, que elevam o pensar, criando também fontes de conhecimento. Contudo, não se deve confundir informação com formação, principalmente no tocante a uma população que perpassa diversos abismos sociais e carregam em suas vivências o estigma da

⁵⁰ Maria Margarida Machado, "A educação de jovens e adultos no século XXI" Inter-Ação Vol: 36 num 2 (2011): 393-412.

⁵¹ Neidson Rodrigues, "Educação: da formação humana à construção do sujeito ético" Educação & Sociedade Vol: 36 num 76 (2011): 232-257.

⁵² Mário Sérgio Vasconcelos, "Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas" Educ. Soc., Campinas Vol: 25 num 87 (2004): 616-620.

desigualdade, das dificuldades de aprendizagem, mas, nada disso os impede de continuar buscando a superação. Por isso a EJA não pode deixar de existir, ela faz parte de um contexto bem mais amplo, pois não fornece apenas a leitura e a escrita, mas auxilia também de forma cultural e política esses grupos sociais e perceberem suas realidades. Assim, podemos avaliar como satisfatório, promissor e desvelador a compreensão de que as interações com o meio, as experiências de vida possam produzir bons frutos na aprendizagem. Ao invés de enxergar o aluno da EJA como parte descompensada do sistema educacional, percebesse pelo olhar da afetividade aquele que vem ao encontro, que busca apoio e solicita acolhimento. É neste âmbito, não apenas por um caminho teórico, do imediato, que podemos construir mais do que um acesso descontextualizado do meio, é possível integrar, incluir, favorecer, tecnologicamente, socialmente. No ato de valorizar o que está presente com o outro é possível resignificar e caminhar junto, rumo a uma formação humana, tecnológica, letrada para atuar em uma pluralidade de informações, que nem sempre são verdadeiras apenas por ser disponibilizada de maneira interativa e virtual. De fato, pode-se concluir que o passaporte para convivência plena, desfrutando de todos os recursos disponíveis na atualidade para facilitar a vida, ainda é a educação. Sem a EJA, uma grande parcela de brasileiros pode perder esse direito, sem os laços de afetividade que os une, essa educação pode perder seu sentido, tornando-se apenas mais uma etapa para aquisição do diploma. O que muda a EJA do hoje daquela pensada no ontem, é justamente a concepção de que na individualidade, na distância e na ausência de experiências afetivas, culturais, dificilmente poderá se edificar uma escolarização consciente e crítica, tão necessária para o presente e mais ainda para o futuro.

Referências bibliográficas

Bognar, Ivana e Ferreira, Márcia dos Santos. "A práxis de educadores de jovens e adultos na perspectiva da educação freireana em colider/mt1". Revista online de Política e Gestão Educacional Vol: 21 num 1 (2017): 1-15.

Braga, Ana Carolina e Mazzeu, Francisco José Carvalho. "O analfabetismo no Brasil: lições da história". Revista online de Política e Gestão Educacional, Vol: 21 num 1 (2017): 24-46.

Brasil. Ministério da Educação. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Brasília: MEC. FUNAPE/UFG. 2009.

Carmo, Josué Geraldo Botura do. O letramento digital e a inclusão social. Fevereiro, 2003. http://www.educacaoliteratura.com.br/index%2092.htm#_ftn1

Coreth, Emerich. Questões fundamentais de hermenêutica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1973.

Cunha, Antônio Eugenio. Afeto e aprendizagem, relação e amorosidade e saber na prática Pedagógica. Rio de Janeiro: Walk. 2008.

Emiliano, Joyce Monteiro e Tomás, Débora Nogueira. "Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente", Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade Vol: 2 num1 (2015): 59-72.

- Freire, Paulo. Conscientização, São Paulo: Editora Cortez & Moraes. 1979.
- Freire, Paulo. Pedagogia do oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Perfil da Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos e da Educação Profissional no país. Maio, 22, 2009.
- Lima, Francisco Gudiene Gomes e Magalhães, Suzana Marly da Costa. "Modernidade e declínio da experiência em Walter Benjamin". Acta Scientiarum. Human and Social Science. Vol: 32 num 2 (2010): 147-155.
- Machado, Maria Margarida. "A educação de jovens e adultos no século XXI". Inter-Ação Vol: 36 num 2 (2011): 393-412.
- Moura Vera Lucia Pereira da Silva e Serra, Maria Luiza. Educação de jovens adultos: as contribuições de Paulo Freire. Trabalho de conclusão do curso de pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2014. Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_33_1426693042.pdf
- Olarieta, Beatriz Fabiana. "Filosofar com as crianças: um trabalho sobre o excesso das Palabras". Childhood & philosophy Vol: 1 num 26 (2017): 21-34.
- Pinto, Débora. "O vínculo do afeto", Revista Educação Vol: 22 num 254 (2015).
- Rodrigues, Neidson. "Educação: da formação humana à construção do sujeito ético". Educação & Sociedade Vol: 36 num 76 (2011): 232-257.
- Secretaria de Estado da Educação Pernambuco (SEED). "Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos" Junho, 25. 2014. <https://www.seed.se.gov.br/ded/eja.asp>.
- Silva, Carla Cristina Jacinto da. História da educação de adolescentes e adultos: as campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia (1947-1963). Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13990/1/HistoriaEducacaoAdolescentes.pdf>
- Vasconcelos, Mário Sérgio. "Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas". Educ. Soc. Campinas Vol: 25 num.87 (2004): 616-620.
- Vygotsky, Lev Semyonovich. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.