



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS -MPEJA**

HERSON CONCEIÇÃO

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO DA AFETIVIDADE PARA A
MELHORIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, NAS CLASSES
DA EJA, CONSIDERANDO A PERSPECTIVA DA NEUROCIÊNCIA**

Salvador
2018

HERSON CONCEIÇÃO

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO 2:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO DA AFETIVIDADE PARA A
MELHORIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, NAS CLASSES
DA EJA, CONSIDERANDO A PERSPECTIVA DA NEUROCIÊNCIA**

Dissertação apresentada em forma de pesquisa aplicada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos do Programa de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Estadual da Bahia.
Orientador: Professor Doutor Antonio Amorin

Salvador
2018

Universidade do Estado da Bahia
Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Conceição, Herson.

As contribuições do estudo da afetividade para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, nas classes da EJA, considerando a perspectiva da neurociência: / Herson Conceição.-- Salvador, 2018.

164 : il.

Orientador: Antônio Amorim

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2018

1. Neurociência na aprendizagem.. 2. Afetividade e aprendizagem.. 3. Formação docente.. 4. Educação de Jovens e Adultos.. I. Amorim, Antônio II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

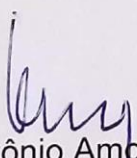


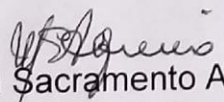
FOLHA DE APROVAÇÃO

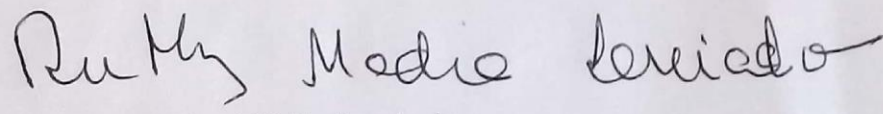
“As Contribuições do Estudo da Afetividade Para a Melhoria do Processo Ensino- Aprendizagem nas Classes da EJA, Considerando a Perspectiva da Neurociência”

HERSON CONCEIÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II– Formação de Professores, em 18 de julho de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. Antônio Amorim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Psicologia
Universidade de Barcelona – Espanha


Prof.ª Dr.ª Maria Sacramento Aquino
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN


Prof.ª Dr.ª Ruthy Nádia Laniado
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Government Studies
University of Essex - Inglaterra

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me sustentar em cada dia na labuta dos estudos, trabalho e família, à minha mãe Benedita (in memoriam), que sempre acreditou no investimento em educação, muitas vezes em detrimento de outras necessidades consideradas básicas.

A minha amiga e esposa Rosana Assis que compreendeu os momentos difíceis desse processo de construção dissertativa me incentivando a cada dia e me ajudando em algumas reflexões. A minha filha Larissa que também sofreu com as ausências do pai para se debruçar sobre vários escritos de teóricos e executar várias reflexões que só a minha reserva num canto da casa me permitia fazer.

Aos meus amigos da Marinha do Brasil, em especial ao Suboficial Flávio Cândido dos Santos Filho, homem de grande inteligência e compreensão, verdadeiramente “Doutor” no que se pode chamar humanidades, demonstrando tais virtudes ainda nos campos militares da Marinha do Brasil, nos quais tive a honra de trabalhar na Base Naval de Aratu.

A todos os colegas professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Austríliano de Carvalho e Comunitária do Bom Juá, que foram os meus incentivadores diretos, simplesmente por suas presenças em minha vida, levando-me a perseverar na minha pesquisa pela compreensão da necessidade da mesma.

A todos os meus amigos e colegas que contribuíram efetivamente com informações e situações vivenciadas, o que permitiu constantes trocas e discussões sobre vários conteúdos e estratégias.

Ainda agradeço a Universidade do Estado da Bahia, principalmente ao professor Dr. Antonio Amorim, homem de grande capacidade intelectual e de excelsa humanidade que quis o destino ter sido o meu orientador e incentivador nesta empreitada. Também agradeço ao professor Dr. Edivaldo Machado Boaventura que acompanhou e contribuiu durante parte desta pesquisa. Aos componentes da mesa: Profa. Dra. Ruthy Nádia Laniado e Professora Dra. Maria Sacramento Aquino.

"As inteligências dormem. Inúteis são todas as tentativas de acordá-las por meio da força e das ameaças. As inteligências só entendem os argumentos do desejo: elas são ferramentas e brinquedos do desejo".

Rubem Alves

CONCEIÇÃO. Herson. “As Contribuições do Estudo da Afetividade para a Melhoria do Processo Ensino-aprendizagem, nas Classes da EJA, Considerando a Perspectiva da Neurociência. Dissertação de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos - Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2018.

RESUMO

Esta dissertação representa parte da reflexão da importância da afetividade no processo de aquisição do conhecimento a partir das bases da neurociência, através do estudo do cérebro humano e de suas estruturas e funções, fazendo correlações com a psicogênese. Tem como problemática a seguinte questão: a apropriação dos conhecimentos relacionados à psicogênese e as neurociências, influenciarão o trabalho do professor e o sucesso educacional do aluno, ao se utilizar o potencial afetivo do mesmo em prol de um aprendizado mais elevado, significativo e consolidado, ajudando a reduzir a evasão escolar por parte do aluno da EJA? A pesquisa foi realizada com professores e alunos da EJA I de duas escolas da Rede Municipal de Salvador. A abordagem qualitativa adotada na pesquisa justifica-se por ser a mais adequada ao contexto e coerente aos objetivos propostos, a partir de elementos específicos que serão base para o desenvolvimento da coleta de dados, considerando-se o enfoque na coleta investigativa, sendo a preocupação precípua a compreensão do fenômeno, descrição do objeto de estudo e a realidade social dos fatos. A pesquisa teve caráter participativo em sua instrumentalização, à medida que o pesquisador foi participante, dentro de uma relação com o objeto e com o pesquisado. Para responder aos objetivos propostos, foram feitas reflexões quanto a necessidade de instrumentalizar o educador com saberes contemporâneos sobre a afetividade, considerando as especificidades neurais, emotivas e psicogenéticas; também quanto a possibilitar o educador conhecer a estrutura cerebral responsável pelas relações afetivas do ser humano e reconhecer a importância do estudo da mesma como condição de aprimoramento para melhor desempenhar suas funções; ainda pensar a afetividade e suas relações (interfaces): evasão escolar, aprendizagem significativa e consolidada, construção de uma identidade afetiva e cognitiva. Assim, a partir do estudo de vários teóricos e do diálogo entre as várias concepções defendidas por cada um foi possível realizar a “tessitura” entre Amorim (2012), Aquino (2015), Gardner (1995) que trazem importantes contribuições sobre o sistema escolar e formação de professor. Hall (2015), Rogers (1977) trouxeram importantes contribuições sobre identidade e formação do sujeito. Dalgarrondo (2011), Consenza (2011), LeDoux (1998) que ajudaram na compreensão da formação do cérebro humano ao longo da história e a importância das neurociências para o processo de ensino-aprendizagem. Migliori (2013), Damásio (2005), Wang e Aamodt (2009), Sartorio (2016) trazem importantes contribuições das neurociências, considerando importantes percepções do cérebro e seu funcionamento nas várias situações enfrentadas pelo indivíduo no dia a dia.

Ainda, Otis (2012) traz a relação da dificuldade de aprendizagem, afetividade e as representações sociais. Goleman (1995), Pedreira (1997), Relvas (2008), trazem importantes contribuições para a análise do cérebro emocional. Além de

Contribuíram também autores renomados historicamente como Vigotsky (1991), Wallon (1989), Piaget (1974), Leite (2013), Arantes (2003) e Freire (2016) que trazem a relação entre afetividade e aprendizagem dentro de perspectivas diversas defendida por cada autor. Os resultados evidenciaram que o tipo de relação entre professor e aluno influencia na qualidade da aprendizagem; a apropriação dos conhecimentos neurocientíficos possibilitará intervenções mais adequadas no processo ensino-aprendizagem.

Palavras Chave: Neurociência na aprendizagem. Afetividade e aprendizagem. Formação docente. Educação de Jovens e Adultos.

CONCEIÇÃO. Herson. "The Contributions of the Study of Affectivity for the Improvement of the Teaching-learning Process, in the Classes of the EJA, Considering the Perspective of Neuroscience. Master's Dissertation in Youth and Adult Education - Faculty of Education, State University of Bahia, Bahia, 2018.

ABSTRACT

His dissertation represents part of the reflection of the importance of affectivity in the process of acquisition of knowledge from the bases of neuroscience, through the study of the human brain and its structures and functions, making correlations with psychogenesis. It has as problematic the following question: the appropriation of the knowledge related to psychogenesis and the neurosciences, will influence the work of the teacher and the educational success of the student, when using the affective potential of the same for a higher learning, significant and consolidated helping to reduce school dropout by the EJA student? The research was carried out with teachers and students of the EJA I of two schools of Rede Municipal de Salvador. The qualitative approach adopted in the research is justified because it is the most appropriate to the context and coherent to the proposed objectives, based on specific elements that will be the basis for the development of the data collection, considering the focus on the investigative collection, being the concern the understanding of the phenomenon, description of the object of study, and the social reality of the facts. The research had participatory character in its instrumentalization, as the researcher was participant, within a relation with the object and with the researched one. In order to respond to the proposed objectives, reflections were made on the need to instrumentalize the educator with contemporary knowledge about affectivity, considering the neural, emotive and psychogenetic specificities; as well as to enable the educator to know the cerebral structure responsible for the affective relations of the human being and to recognize the importance of the study of the same as a condition of improvement to better perform its functions; still to think about the affectivity and its relations (interfaces): school dropout, meaningful and consolidated learning, construction of an affective and cognitive identity. Thus, from the study of several theorists and the dialogue between the various conceptions defended by each one, it was possible to carry out the "tessitura" between Delgalarrondo (2011), Consenza (2011) and Nolte (2008) the importance of neurosciences for the teaching-learning process. In addition, Migliori (2013), Damásio (2005), Wang and Aamodt (2009), Sartorio (2016) bring important contributions from a neuroscience perspective, considering important perceptions about the brain and its functioning in the various situations faced by the individual on day, including in processes where the individual incorporates new knowledge, within a cognitive perspective. Still Otis (2012) brings the relation of learning difficulty, affectivity and social representations. Also, Goleman (1995), Pedreira (1997), Valle (1997), bring important contributions to the analysis of the emotional brain, where it deals with the importance of the limbic system for the human being, the control of emotions for life in society and for the process of learning, considering that a learning based on the process of affective affirmation is much more consolidated. Historically renowned authors such as Vigotsky (1991), Wallon (1989), Piaget (1974) and Freire (2016) have also contributed to the relationship between affectivity and learning within different perspectives defended by each author. The results showed that the type of relationship between teacher and student influences the quality of learning; the appropriation of neuroscientific knowledge will enable more appropriate interventions in the teaching-learning process.

Keywords: Neuroscience in learning. Affectivity and learning. Teacher training. Youth and Adult Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Organização das etapas da pesquisa participante e aplicada.....	37
Quadro 02- Interesses motivadores apresentados pelos professores.....	39
Quadro03– Organização do processo de análise dos dados e informações.....	40
Quadro04- Características e reações dos sentimentos	54
Quadro05- Conhecimentos dos professores sobre a neurociência.....	98
Quadro06- Síntese dos horizontes neurocientíficos.....	100
Quadro 07-Valores afetivos e neurocientíficos de professores e alunos.....	103
Quadro08- Conhecimentos prévios sobre afetividade e neurociência.....	106
Quadro 09-Principais motivos de abandono e retorno a escola.....	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Relação entre tempo de atuação na docência e tempo de docência na EJA.....	31
Gráfico 02-Situação dos professores sobre os conhecimentos da Neurociência.....	96
Gráfico 03 -Relação aluno e professor.....	104
Gráfico 04- Fatores importantes que garantem a permanência dos alunos da EJA.....	121
Gráfico 05-Origem dos alunos da comunidade.....	123

ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Elementos imbricados na pesquisa.....	38
Figura 02- Relação entre o córtex e o tálamo.....	48
Figura 03 -Fluxo de relações professor-aluno.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNE - Plano Nacional de Educação

SMED - Secretaria Municipal de Educação

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UE - Unidade Escolar

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência

TAP- Tempo de Aprendizagem

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 ENVOLVIMENTO DO PESQUISADOR	20
1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	22
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	24
2.1.IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM QUALITATIVA DE INVESTIGAÇÃO.....	26
2.2 TÉCNICA INSTRUMENTAL UTILIZADA: A PESQUISA PARTICIPANTE.....	27
2.3 SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS.....	30
2.4 ETAPAS DO PROCESSO, INSTRUMENTOS E ANÁLISE DOS DADOS	33
3 INTERFACES AFETIVAS E EVOLUTIVAS DA NEUROCIÊNCIA E DO CÉREBRO HUMANO: EVOLUÇÃO E INTEGRAÇÃO DA NEUROCIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO	42
3.1 DESENVOLVIMENTO DO CÉREBRO E DO SISTEMA NERVOSO CENTRAL: SUAS CONSEQUÊNCIAS NO PROCESSO ENSINO –APRENDIZAGEM	42
3.2 O CÉREBRO AFETIVO E SEU MODO DE OPERAR NA APRENDIZAGEM	46
3.3 VIA DE MÃO DUPLA: NEOCÓRTEX E SISTEMA LÍMBICO.....	50
3.4 PATOLOGIAS DO SISTEMA NERVOSO CENTRAL QUE PODEM COMPROMETER A APRENDIZAGEM	55
4 A AFETIVIDADE E A APRENDIZAGEM NA EJA: UMA RELAÇÃO NEUROCIÊNCIA E PSICOGENÉTICA	62
4.1 A RELAÇÃO CULTURA E AFETIVIDADE NA EJA.	63
4.2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS : VYGOTSKY, PIAGET E WALLON.....	69
4.3 PROFESSOR – ALUNO : RELAÇÃO AFETIVA, COMPLEXA E NECESSÁRIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE AFETIVA E COGNITIVA	76
4.4 AFETIVIDADE, NEUROCIÊNCIA E AS INTERFACES NA EJA	81
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E INFORMAÇÕES	93
5.1 HORIZONTES NEUROCIÊNCIAS PARA CONSOLIDAR A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	95
5.2 PERSPECTIVA DISCENTES E DOCENTES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE E DA NEUROCIÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	102

5.3 A AFETIVIDADE E SUAS RELAÇÕES DE INTERFACES COM A EVASÃO ESCOLAR E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	115
5.4 O ALUNO DA EJA NUM PROCESSO CÍCLICO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E DE IDENTIDADES AFETIVA E COGNITIVA.....	122
5.5 IMPACTOS SOCIOAFETIVOS E CULTURAIS RESULTANTES DO TRABALHO REALIZADO.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICES	
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DA EJA.....	139
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DA EJA.....	142
APÊNDICE C: : FORMULARIO DE COLETA DE CATEGORIAS MOTIVADORAS PARA AS OFICINAS.....	145
APÊNDICE D: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	146
ANEXOS	
ANEXO A: FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	157
ANEXO B:PARCER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	158
ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	162

1 INTRODUÇÃO

A educação não é um processo solitário e linear, onde o sujeito assume ser autômato e capaz de se desenvolver apenas adquirindo informações e acumulando-as ao longo da vida para se tornar um ser completo. Pelo contrário, somos seres dependentes de relações das mais diversas conotações e intensidades, mesmo quando tais relações pareçam insignificantes em termos de construções sociais. Se pensarmos a afetividade, considerando a vertente etimológica, perceberemos a forte ligação com emoção, paixão, sentimento, saudade, raiva, rancor, dentre outras sensações que sentimos ao longo da vida. Daí pensar uma vida sem tais possibilidades é negar a própria construção do sujeito dentro de parâmetro que irá proporcionar os alicerces dos seres humanos. Desta forma, a afetividade emana da necessidade humana, ou melhor, também humana de experimentar as relações interpessoais nos vários espaços frequentados pelo homem ao longo da vida, inclusive no ambiente escolar.

ASSIM, a afetividade pode se caracterizar por um conjunto de possibilidades relacionadas às sensações, sendo uma condição importante para o bom desenvolvimento do trabalho do professor, considerando que o processo ensino-aprendizagem não se estrutura apenas a partir de relações frias sustentadas por condições no processo ensino-aprendizagem, na perspectiva das neurociências, considerando as dificuldades que muitos professores enfrentam em sala de aula para realizar um trabalho fincado em pressupostos metodológicos que cativa o aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o motive a permanecer frequentando a escola, além de possibilitar um aprendizado significativo. Tal trabalho desenvolvido por professores nas escolas na modalidade da EJA pode enaltecer as boas relações interpessoais e desmistificar olhares extremamente preconceituosos quanto à verdadeira possibilidade de aprendizagem de alunos da modalidade, principalmente os idosos.

O sustentáculo legal que alicerça o olhar trazido por este trabalho ecoa nos primórdios da própria história do Brasil e os Jesuítas com seu intento de catequizar os indígenas das recentes terras encontradas com intuito de servir à ordem estabelecida da época de dar à luz da salvação para aqueles seres “embrutecidos”. Atualmente, a EJA está respaldada pela Constituição Federal de 1988, onde, em seu artigo 208, é garantida como direito de todos. Também, a LDB 9.394 de 20 de janeiro de 1996, em seu artigo 37, garante que a Educação de Jovens e Adultos deve ser destinada aquelas pessoas que não tiveram acesso na idade própria, sendo que, no parágrafo 2º do mesmo artigo, remete ao Poder Público a responsabilidade de viabilizar e estimular o acesso e permanência do trabalhador na escola através de ações integradas. Ainda, com base na LDB, em consonância com a Declaração Mundial de Educação para Todos, a EJA

passou a ser considerada modalidade de ensino em julho de 2000, através da resolução CNB/CEB n. 1/2000.

Apesar dos avanços legais e epistemológicos, observa-se no contexto da Educação de Jovens e Adultos, que muitos professores têm apresentado falta de habilidade para lidar com situações de dificuldades de aprendizagem que perpassam as competências dos mesmos na esfera apenas metodológica, considerando unicamente o conhecimento psicogenético, mas envereda pela necessidade de apropriação de concepções neurológicas que possa lhe instrumentalizar para ajudar a compreender e a desenvolver um trabalho mais eficiente em sala de aula, considerando o estado afetivo e emocional do aluno. Cabe ressaltar que esses alunos, em sua maioria, vivem em locais economicamente desfavoráveis e com índices de violência elevados, somado a isso a descrença no poder público favorece a posturas de desencanto com a própria vida.

A escola é este “braço” do estado que consegue se infiltrar de maneira consensual nestes espaços para desenvolver um trabalho educacional de conscientização e formação. A questão é que estes sujeitos encontram-se em condições afetiva, cognitiva e psicológicas altamente desfavoráveis ao ambiente adequado de aprendizagem, considerando ambiente não só o espaço físico, mas também os aspectos emocionais, motivacionais e da própria autoestima. Neste caso o trabalho meramente didático, centrado na cognição, não satisfaz às necessidades dessa relação com o aprendente que gere um aprendizado significativo, mas urge daí a necessidade de suporte nas neurociências que favoreça ao professor manter uma relação mais afetiva com o aluno, possibilitando um ambiente mais adequado para aquela clientela.

Dessa forma, a nossa inquietação surgiu desse contexto suscitando a seguinte problemática: a apropriação dos conhecimentos relacionados à psicogênese e à neurociência, influenciarão o trabalho do professor e o sucesso educacional do aluno, ao se utilizar o potencial afetivo do mesmo em prol de um aprendizado mais elevado, significativo e consolidado, ajudando a reduzir a evasão escolar por parte do aluno da EJA? E como potencializar essa energia para alimentar um processo de aprendizagem mais significativo e consolidado?

A temática trouxe à tona a exploração da afetividade e as possibilidades de contribuições para o desenvolvimento, pelo professor, do processo de ensino nas classes da EJA, dentro de uma perspectiva contextual onde se buscou suporte nas neurociências.

Assim, a partir do estudo de vários teóricos e do diálogo entre as várias concepções defendidas por cada um, foi possível realizar a “tessitura” entre Amorim (2012), Aquino (2015) e Gardner (1995) que trazem importantes contribuições sobre o sistema escolar e formação de professor. Hall (2015) e Rogers (1977) trouxeram importantes contribuições sobre identidade

e formação do sujeito. Delgalarrondo (2011), Consenza (2011) e LeDoux (1998) ajudaram na compreensão da formação do cérebro humano ao longo da história e a importância das neurociências para o processo de ensino-aprendizagem. Migliori (2013), Damásio (2005), Wang e Aamodt (2009) e Sartorio (2016) trazem importantes contribuições na perspectiva das neurociências, considerando importantes percepções na perspectiva do cérebro e seu funcionamento nas várias situações enfrentadas pelo indivíduo no dia a dia, inclusive nos processos onde o indivíduo incorpora novos conhecimentos, dentro de um olhar cognitivista.

Ainda, Otis (2012) traz a relação da dificuldade de aprendizagem, afetividade e as representações sociais. Goleman (1995), Pedreira (1997) e Relvas (2008), trazem importantes contribuições para a análise do cérebro emocional, onde tratam da importância do Sistema Límbico para o ser humano, do controle das emoções para a vida em sociedade e para o processo de aprendizagem, considerando que um aprendizado alicerçado pelo processo de afirmação afetiva é muito mais consolidado.

Contribuíram também autores renomados historicamente como Vigotsky (1991), Wallon (1989), Piaget (1974), Leite (2013), Arantes (2003) e Freire (2016) que trazem a relação entre afetividade e a aprendizagem dentro de perspectivas diversas defendida por cada autor. Tratam-se de estudos de extrema importância para ajudar na compreensão do processo ensino-aprendizagem, dentro de possibilidades não centradas unicamente em estruturas neurofisiológicas que privilegiem as estruturas cognitivas, mas, ao contrário, oportunizam um olhar mais amplo no processo que absorve aspectos sociais e relacionais envolvidos no ambiente escolar.

Apesar da afetividade ser um tema relativamente explorado no mundo da ciência, essa situação não se consolida como realidade absoluta no ambiente escolar, onde as relações interpessoais acontecem de forma mais contundente entre alunos, professores, funcionários de apoio, direção, dentre outros atores da escola. Para que tal realidade se consolide no espaço escolar, faz-se necessário a apropriação dos conhecimentos e das teorias que permeiam a temática por parte de todos que, de alguma maneira, estão diretamente ligados aos alunos, principalmente os professores, que por razões de essência de trabalho e das especificidades metodológicas, devem buscar tais conhecimentos para se instrumentalizar de maneira adequada em prol de seu ofício.

Dessa forma, pensar na afetividade é observar como a nossa presença nas várias relações sociais influenciam e envolvem os seres humanos, sendo sujeitos ativos de um processo de relações diversas, onde os vários mecanismos que formaram o arcabouço de informações e significados de formação do indivíduo estarão ali em contato com outros

sujeitos que tiveram bases formativas parecidas ou extremamente diferentes. Assim, acontece na amizade, no namoro, no casamento, nas relações de trabalho. A afetividade está presente, inclusive na sala de aula, permitindo uma boa ou má relação entre os sujeitos ali envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Tudo depende de como estas relações serão organizadas ou até conduzidas por parte dos professores e da escola. Cabe notar, no entanto, que a exploração da afetividade, considerando um olhar apenas na dinâmica das relações sociais, pode não responder às inúmeras dúvidas e desafios que o professor enfrenta em sua realidade diária, onde vários condicionantes estão ali atuando de forma efusiva, inclusive genéticos, explorados muitas vezes de forma descontextualizada, limitando e tolhendo possibilidades de trabalho pedagógico mais consonante com a realidade.

Devido a isso, a Dissertação busca suporte nas neurociências, para possibilitar um estudo mais contextual e consolidado, não só no suporte das análises sociais, mas também, nas epistemológicas do sujeito aprendente. Pesquisar a afetividade dentro da perspectiva das relações sociais e da interação é de essencial importância à medida que considera todo um fluxo de potencial de energia do contexto em que está inserido o sujeito, mas abraçar esse potencial afetivo e colocá-lo à luz da neurociência vai permitir estudos mais apurados a partir de condicionantes internos e biológicos que podem ser comuns àqueles sujeitos que ali estão para aprender e, de certa forma, também ensinar. Isto porque, os processos afetivos, em sua grande maioria, podem utilizar os conhecimentos sobre as estruturas neurais que estão fincadas diretamente numa herança genética, mas podem ser modificadas a partir de estímulos externos que são proporcionados pelas relações sociais mantidas pelo indivíduo ou construídas ao longo de sua formação social, histórica e cultural.

De modo que compreender as características do processo de aprendizagem a partir do contexto afetivo e neurofisiológico do aluno é de essencial importância para o trabalho do educador na EJA, principalmente se considerarmos que os alunos desta modalidade apresentam idades bem variadas e conseqüentemente desenvolvimento e maturação cerebral variadas. Também, através da perspectiva neurocientífica pode-se analisar melhor o aluno que está numa situação emocional não tão favorável para o aprendizado naquele dado dia ou período, o que poderia facilitar o encaminhamento para um profissional especializado. Não estamos aqui a afirmar a especialização deste professor, mas apenas possibilitar conhecimentos básicos para um possível encaminhamento para um diagnóstico e tratamento adequados, caso seja necessário.

Além disso, essa instrumentalização também pode permitir ao professor compreender a nível neural o estágio em que o aluno se encontra e quais procedimentos pedagógicos melhor

se adequariam àquela situação de forma a melhorar sua relação com o conhecimento, inclusive, possibilitando um reestabelecimento de vínculos mais contextuais a partir da percepção da situação daquele aluno dentro de um olhar de compreensão, mas uma compreensão alicerçada pelos conhecimentos científicos.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral suscitar reflexões sobre as dificuldades de sucesso educacional dos alunos da Educação de Jovens e Adultos a partir da produção de conhecimentos relacionados à importância da afetividade/emoção, numa perspectiva da neurociência e da psicogênese, para alicerçar e ampliar a visão do processo de ensino-aprendizagem de professores, coordenadores pedagógicos e gestores da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista o aprimoramento da qualidade das relações afetivas, culturais e cognitivas do aluno da EJA no processo ensino-aprendizagem. Almeja ainda instrumentalizar o educador com saberes contemporâneos sobre a afetividade, considerando as especificidades neurais, emotivas e psicogenéticas.

Além disso, pretende possibilitar ao educador conhecer a estrutura cerebral afetiva do ser humano e reconhecer a importância do estudo da mesma enquanto condição de aprimoramento para melhor desempenhar suas funções. Cabe ainda pensar a afetividade e suas relações interfaces: evasão escolar, aprendizagem significativa e consolidada, construção de uma identidade afetiva e cognitiva.

Dessa forma, a pesquisa se justifica perante uma nova perspectiva que urge como necessidade a partir de condições que não são mais perenes no cotidiano do educador, mas a partir de um processo dinâmico capaz de desconstruir em questão de meses teorias há muito estabelecidas, mas que precisam ser repensadas a todo instante num processo dinâmico de construção de conhecimentos científicos. Pensar as relações interpessoais numa sociedade em que o processo de imediatismo estabelece regras fortes e contundentes, desestabilizando princípios de valores que enalteciam o contato, o olhar nos olhos, o ouvir o outro sem intermediações tecnológicas e midiáticas, aparece agora não mais como alternativa, mas como necessidade e também condição para mudanças nos contextos educacional e social.

Como explicitado anteriormente, a afetividade está presente em várias formas de relações, sendo muitas vezes responsável por vínculos diversos que certamente refletirão no processo de ensino, mas há de se buscar saberes e especificidades contextuais no qual alicerçará o professor na construção de uma metodologia que potencialize a boa relação afetiva. O professor deve se apropriar das possibilidades do trabalho com a afetividade, onde a criação de vínculos consolidados pode estar diretamente ligada à permanência do aluno em sala, diminuindo a

evasão, tornando o conhecimento um processo a ser construído de forma colaborativa com cada aluno.

A aprendizagem significativa também é outro reflexo no trabalho desenvolvido em sala, devido à relação de confiança estabelecida com o suporte da afetividade. O estudo da construção de identidades afetiva e cognitiva também será norteador a partir da relação professor-aluno em sala de aula. Compreende-se como identidade afetiva o arcabouço instrumental adquirido ou construído dentro de determinada cultura psicoafetiva a qual o conduz a tomar certas atitudes em detrimento a outras em casos ou situações adversas. São as expressões comportamentais adquiridas ao longo de uma formação “consuetudinária” diante das relações construídas nos entremeados do cotidiano.

1.1 ENVOLVIMENTO DO PESQUISADOR

Minha experiência com educação de jovens começou em 1999 na Escola de Formação Reservistas Navais da Marinha do Brasil, localizada na Base Naval de Aratu, quando ensinava disciplinas relacionadas à então formação básica de conhecimentos navais dos que seriam em breve jovens marinheiros. As turmas eram geralmente de 30 alunos, sendo o grupo composto de jovens, entre 18 e 21 anos, que ali estavam para galgar a formação de marinheiro. Após quatro meses de formação, eles eram direcionados para um dos setores das organizações da Marinha aqui no estado da Bahia. Muitos daqueles jovens, vinham de cidades vizinhas, outros vinham de locais mais longínquos e até de outros estados. Mas, de maneira geral, muitos tinham uma formação precária, mesmo os que tinham completado o ensino médio. Essa situação me levou a ter que abrir mão do tempo e de alguns assuntos do programa para realizar atividades de reforço de língua portuguesa, principalmente produção textual. Trabalhei na Escola de Formação de Reservistas até 2003.

No ano de 2004, após aprovação em concurso público, fui transferido da Marinha do Brasil e assumi a função de professor municipal da cidade de Salvador, onde fui trabalhar na Escola Municipal Fazenda Grande, situada no bairro de mesmo nome, com crianças e jovens entre o 1º e a 4º séries, o que mais tarde se tornaria 1º ao 5º anos de escolarização, devido ao acréscimo de mais um ano no ensino fundamental, na gestão do então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Nesta Unidade me deparei com uma situação inusitada, pois era minha primeira experiência com crianças e pré-adolescentes; além disso, ao chegar à escola me deparei com a diretora estressada por situações diversas, inclusive pela falta de professor. Ao me identificar, a mesma só me deu um aperto de mão e me pediu desculpa pela situação e mandou imediatamente para uma classe de aceleração, composta por alunos com distorção idade-série, que já estava sem professor há algum tempo. Para mim, aquele novo contexto era

um choque de realidade, pois saí de um sistema de alunos militares altamente disciplinados que passaram por criterioso processo de seleção, para uma escola de ensino fundamental num bairro periférico de Salvador.

Mas, procurei encarar aquela situação como mais um desafio em minha vida; consegui fazer um bom trabalho naquele espaço me reinventando pedagogicamente, como enfatiza Paulo Freire (2011, p. 280) “O professor começa de forma diferente e termina de forma diferente”. Fiquei na escola 40 horas no período matutino e vespertino, trabalhando com aquela turma, quando em 2006 passei a lecionar no período da tarde e da noite, pois fui convidado pela diretora da escola para assumir uma turma de Telecurso 1º grau, que equivalia da 5ª a 8ª séries, no período da noite. Ali tive meu primeiro contato verdadeiramente com a EJA e com as imensas dificuldades daquele novo desafio. Na época, o vídeo cassete ainda era utilizado nas aulas, que consistia na exibição de um vídeo, seguido de pequena discussão sobre o assunto para tirar eventuais dúvidas, e logo depois os alunos faziam atividades do livro que acompanhava o programa. Após o término do Programa do Telecurso, assumi em 2008 uma turma regular da EJA; era uma turma de estágio IV. Ao assumir esta turma de estágio IV, deparei-me novamente com mais um desafio: encarar o processo de alfabetização diante de alunos adultos, pois na experiência anterior do telecurso os alunos já eram alfabetizados, pois estavam cursando o ensino fundamental II.

Diferentemente da experiência com o telecurso, que tinha um público mais avançado em termo de aprendizagem, esse novo desafio me colocou frente a uma realidade composta por alunos com muita vontade de vencer, de aprender, mas em contrapartida, alunos com muita dificuldade de aprendizagem e baixa autoestima, certamente consequência da desvalorização e acusação social por tais alunos se permitirem chegar àquela idade sem muitas vezes aprender a ler e escrever.

Na época, ainda não existiam materiais pedagógicos nem recursos específicos para a EJA; tive que sair “garimpando” material para utilizar nas aulas, o que me ajudou muito em termos metodológicos, em autonomia e de visão crítica daquela realidade. Buscava constantemente ajuda de professores mais experientes para me orientarem como realizar um bom trabalho com aqueles alunos. Infelizmente o que ouvia de colegas nem sempre era encorajador, pelo contrário, reproduzia o discurso assistencialista do poder público e enaltecia a figura do aluno que não quis estudar quando criança ou jovem. Diante da minha inquietação e da falta de preparo para lidar com aquela nova realidade, comecei a estudar sobre a EJA, sendo aprovado num curso de pós-graduação *Latu Senso* em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal da Bahia. Essa especialização, concluída em 2013, me deu suporte instrumental para

repensar minha práxis e entender toda uma dinâmica existencial e histórica que inseria a EJA no Brasil. Essa necessidade de formação é trazida pela própria comunidade ao pedir que o pedagogo possa exercer outros papéis, outras funções, além de apenas conduzir o aluno ao conhecimento (GADOTTI,1995).

No ano de 2010, assumi a vice direção da manhã na Escola Municipal Comunitária do Bom Juá, localizada no bairro de mesmo nome, aqui em Salvador. Essa nova experiência me oportunizou enxergar a realidade da educação no município de “um outro lugar”, pois passei a ter muito contato com a Secretaria de Educação do Município e vários professores e gestores de outras unidades de ensino, inclusive do diurno. Entendi o quanto a EJA é mal interpretada, inclusive com visões altamente estereotipadas e reducionistas. O que mais me chamou a atenção era a reprodução do discurso, por parte de muitos professores que aluno da EJA não avançaria mais em nada e que os professores desta modalidade trabalhavam menos; discurso este mantido até hoje por muitos colegas e enaltecido de forma ideológica pelo sistema educacional.

Atualmente, exerço a função de gestor escolar, de forma interina, da Escola Municipal Comunitária do Bom Juá, devido ao afastamento da gestora por problemas de saúde; além disso, leciono numa turma da EJA na mesma escola, sendo que a entrada neste mestrado vem contribuindo a cada dia com minha prática e visão de mundo.

1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

De uma maneira geral, a Dissertação foi organizada de forma contínua, considerando uma lógica sequencial do tema tratado, permitindo reflexões e análises diante de toda problemática trazida pela produção. Isso visa oportunizar e delinear as temáticas de acordo com as peculiaridades e das diversas perspectivas e olhares. Inicialmente no capítulo introdutório são expostos a temática e objetivos, fazendo uma explanação abrangente sobre a importância da afetividade em sala de aula, considerando como base de análise a neurociência. Também foi feito um breve histórico das minhas experiências profissionais.

Dentro dessa lógica, no capítulo 2 intitulado procedimentos metodológicos, é exposto como a pesquisa foi desenvolvida ao longo de todo o processo de abordagem da pesquisa, as técnicas, o instrumental da pesquisa, a forma de coleta de dados. Ainda no capítulo 2 foi trazida a identificação cultural dos sujeitos envolvidos no estudo, dentro de uma perspectiva sócio-histórica do sujeito do estudo. A caracterização dos espaços escolares envolvidos também é trazida de forma a possibilitar um olhar mais abrangente e contextual.

Os aspectos afetivos e evolutivos da neurociência e do cérebro são tratados no capítulo 3, onde a abordagem feita é sobre o desenvolvimento cerebral nos aspectos relacionados aos processos afetivos e emocionais dentro de uma lógica da aprendizagem efetiva, ou seja, explora

de maneira minuciosa como as várias partes do cérebro humano se comportam durante as diversas situações de aprendizagem, fazendo uma análise de como o professor pode potencializar de forma significativa o ambiente de estudo do aluno e até o processo de aprendizagem em si. Neste capítulo também é feito um breve apanhado histórico do processo de desenvolvimento neurofisiológico, explorando a relação entre as várias partes do cérebro: desde o sistema límbico, passando pelo neocórtex até o sistema nervoso central. Além disso, analisa o processo de aprendizagem e ajuda a visualizar os fluxos de energias compulsional e seu itinerário até a aquisição do conhecimento, seja ele emocional ou cognitivo.

No capítulo 4, denominado “a afetividade e a aprendizagem da EJA: uma relação neurocientífica e psicogenética”, trouxe à tona a possibilidade de caracterizar a identidade afetiva e cognitiva do aluno, a partir de estudos sobre o processo de formação contextual, biológica e cultural, considerando suas relações ao longo da vida. O capítulo ainda traz a importância da relação professor e aluno, inclusive, sobre os aspectos da inteligência emocional, que infelizmente não é cultivada na escola e muito menos na família. Ainda traz para discussão a situação dos vários alunos da EJA que apresentam dificuldade de aprendizagem, considerando as especificidades da EJA e questionando essa situação num contexto cerebral e cognitivo de adultos e idosos, onde pressupõe-se o amadurecimento completo. Também, colocou-se em foco a formação do ser humano afetivo, a partir das perspectivas de Wallon, dialogando com Vigotsky e Piaget. No decorrer de todo o capítulo, são tratados assuntos interfaces com a questão da afetividade, como a relação entre a afetividade e a evasão escolar. Também é tratada da relação entre afetividade, motivação e aprendizagem significativa. Sendo que ao longo desse processo é trazida a figura do professor como interlocutor dessas experiências, enaltecendo possibilidades de trabalhos pedagógicos mais consolidados.

Assim, ao longo desta dissertação, tratando sobre a relação entre a afetividade a neurociência e o cérebro humano, urgiu a necessidade de um olhar que tratasse especificamente sobre os vários desafios que serão enfrentados pela escola e pelo professor em sua prática cotidiana, considerando a perspectiva do trabalho em foco. Este último capítulo será o 5, onde os dados serão analisados à guisa dos resultados das coletas e do referencial teórico.

Logo em seguida vem as considerações finais, fruto de reflexões e análises a partir dos instrumentos utilizados como: questionários, fichamento, análise de dados, além do confronto de ideias de autores renomados, procurando fazer relação de variáveis que instrumentalizem o educador a lidar, de forma competente, com o processo educativo-metodológico de aprendizagem baseado no processo afetivo e neurobiológico.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos num trabalho de pesquisa como este são de fundamental importância para o sucesso do trabalho desenvolvido dentro de critérios próprio e adequado ao objetivo e instrumentos utilizados. Assim, a pesquisa em si já se estabelece em sua essência como cercada de um rigor necessário para a obtenção de respostas coerentes e respeitadas dentro dos critérios de credibilidade necessária para dar o caráter de continuidade de conhecimentos a partir de pesquisas realizadas anteriormente.

Dessa forma, Gil (2016, p. 01) descreve a pesquisa como sendo:

Procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Pensar numa possível resposta para uma problemática pressupõe um trabalho focado em aspectos normativos e concisos para que não se caia no chamado achismo ou alicerçados no senso comum. Gil também enfatiza aspectos relacionados às informações diluídas no meio dos milhares informações, que neste caso caberá ao pesquisador ter um olhar mais investigativo direcionado ao aspecto caracterizado pela seletividade das demandas que se encaixarão, ou não, no processo de busca das informações. Para Demo (2011), a universidade precisa se aproximar da escola e não permanecer num patamar de distanciamento no qual as pesquisas não estejam de fato relacionadas de forma efetiva com o conhecimento escolar.

A relação professor e pesquisador deve ser dinâmica e verdadeira, considerando a dinâmica do próprio conhecimento. Desta forma, Demo (2011, p. 14) relata:

Assim, desmistificar a pesquisa há de significar também o reconhecimento da sua imissão natural na prática, para além de todas as possíveis virtudes teóricas, em particular da sua conexão necessária com a socialização do conhecimento. Quem ensina carece de pesquisar; quem pesquisa carece de ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado.

Esse processo relacional e o distanciamento entre o pesquisador e a prática discente, de certa forma, reluz no processo dicotômico entre a própria teoria e a prática. Estigmatiza e facciona o processo de busca e construção do conhecimento científico a partir de valores diversos que separam os que pesquisam dos que ensinam, muitas vezes colocando os dois processos em valores de gradação, ou seja, valorizando excessivamente um em detrimento do outro. Geralmente, a maior valorização é dada ao processo de pesquisa, ficando a prática docente em menor valor.

Essa estrutura torna o processo de busca do conhecimento, de sua aquisição e o seu compartilhar extremamente faccional e descontínuo e não processual. Isso conduz a uma visão

de educação elitizada a partir dos valores da academia, onde os conhecimentos produzidos vão chegar ao aluno tardiamente. A relação de produção do conhecimento não deve permear a relação mestre e discípulo, sendo este só aquele que reproduz o que seu mestre orientou. Ainda, para Demo (2011), o novo mestre não é aquele gênio da ciência, mas qualquer cidadão que utilize seus conhecimentos para sua emancipação, inclusive ideológica. Isso nos mostra que o sujeito pode, dentro de sua esfera de vida, utilizar o seu conhecimento, seja em qual nível esteja, de forma objetiva e crítica diante ordem estabelecida, utilizando tais conhecimentos de forma consubstanciada e significativa.

Nesse contexto, o pensamento científico deve acima de tudo, valorizar aspectos relacionais que estão imbricados, tanto o pesquisador como o pesquisado, a partir dos aspectos sócio-culturais do ambiente. Pois, buscar a informação em si não representaria um objetivo transformador de uma realidade, mas o interpretar tais informações tomando como base referencial os olhares existentes para as interpretações das informações, dentro de uma lógica de significação do contexto local. Isso se consolida à medida que entendemos o sujeito como participante de uma realidade que o formou, mas que agora já não é suficiente para mantê-lo em seu “nicho” de simples reproduzidor de uma realidade até ali vivenciada. Justamente o desejo de transformação, impulsiona a busca pelas informações, porém dentro de um olhar historicizado que permita, de fato, uma construção.

É desta busca, ou melhor, como se dá esta busca que Minayo (2012, p. 14) descreve sobre a metodologia da pesquisa.

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Observamos com isso que não há como não considerara a estruturação metodológica como um suporte que direciona para os aspectos reais que certamente alicerçarão o alcance das informações, a partir dos instrumentos escolhidos pelo pesquisador, de forma coerente e adequada a realidade e ao objetivo da pesquisa. Claro que tais escolhas não são fáceis, exige muita reflexão e olhar atento por parte do pesquisador para utilizar os recursos e instrumentos adequados. Na realidade quem dita as regras das escolhas dos instrumentos não é, em si, o pesquisador, mas o contexto e o universo pretendido.

A figura do pesquisador aparece no emaranhado das situações da pesquisa a partir do ente movedor das próprias relações do processo de pesquisar, tendo como um olhar relativizador a partir das construções que alicerçam a visão do pesquisador como base para a construção, ou

desconstrução, do próprio conceito a partir dos aspectos fragmentários que pertencem à dinâmica. Mas cabe pensar, deixando em evidência os aspectos subjetivos que o constrói em sua relação dinâmica de reconstrução, este ser participante que assume um papel de sujeito na sua própria caminhada ao longo do processo de busca de respostas, a problemática da própria pesquisa, mas que agora reflete como sua própria problemática.

Assim, a pesquisa desenvolvida neste trabalho, considerando sua finalidade, será aplicada, onde Gil (2016, p. 26) estabelece que: “pesquisas aplicadas podem contribuir para a ampliação do conhecimento científico e sugerir novas questões a serem investigadas”. Isso reverbera de forma contundente na necessidade da aquisição de conhecimentos para serem desenvolvidos num contexto de necessidade real ou numa situação específica. Cabe salientar que a pesquisa aplicada está diretamente ligada a resolução de um problema encontrado no ambiente da pesquisa, constantemente fazendo relações entre teoria e a realidade encontrada na prática dos sujeitos.

2.1 IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM QUALITATIVA DE INVESTIGAÇÃO

A abordagem da pesquisa será qualitativa, considerando-se o enfoque na coleta investigativa, sendo a preocupação precípua a compreensão do fenômeno, descrição do objeto de estudo, considerando a realidade social dos fatos.

A abordagem adotada na pesquisa, justifica-se por ser a mais adequada ao contexto da pesquisa e coerente aos objetivos e coleta de dados, a partir de elementos específicos que serão base para o desenvolvimento da coleta, considerando-se o enfoque na coleta investigativa, sendo a preocupação precípua a compreensão do fenômeno, descrição do objeto de estudo, considerando a realidade social dos fatos.

Assim, Minayo (2012, p. 21) descreve as características da pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Cabe notar que os procedimentos qualitativos têm seu foco precípua na compreensão do fenômeno, na descrição do objeto de estudo, através de um olhar, acima de tudo sensível a realidade social. Olhar este que é aberto às possibilidades de transformação a partir de elementos que lhe influenciarão para a mudança. Assim, não tem relação direta com elementos quantitativos, nem deles depende para realizar análise de dados, simplesmente está relacionada com coleta de dados descritivos sobre sujeitos que estão em contato direto com o pesquisador

e a situação estudada, dentro de uma lógica existencial que permeia uma relação praticamente cíclica entre o pesquisador, o pesquisado e o contexto.

Para Chizzotti (1995, p.79) “A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Interessante a condição dinâmica e viva trazida das relações entre o mundo e o sujeito, onde a própria visão de relação já traduz aspectos de um mover simbiótico e de transformações mútuas dos entes envolvidos. Isso certamente possibilita compreender os processos envolvidos e a trama engendrada, inclusive pelos condicionantes ideológicos, através da participação direta nos olhares e reflexos destes, dos vários olhares possíveis ao longo da pesquisa. Cabe notar nesta construção que o sujeito pertence ao mundo real, não ao mundo meramente conceitual, mas de fato é sujeito de transformação e também sujeito transformado no avanço das construções e análises dos processos.

Retornando às bases metodológicas da pesquisa a partir do olhar sensível, em consonância com os objetivos e as peculiaridades da realidade das comunidades, *lócus* da pesquisa, cabe enfatizar que a pesquisa qualitativa melhor se adequa por ter uma abordagem mais ampla, abarcando as bases culturais. Esse olhar permitiu ao investigador relacionar as formas como as pessoas, daquele espaço geográfico, observam o mundo e como o interpretam, o que possibilitou novas percepções. Mas há de se convir a necessidade de disciplina do pesquisador, que diante de tão grande envolvimento, não deve deixar ao largo pressupostos importantes com relação a própria metodologia da pesquisa para que os resultados não sejam comprometidos pelo método nem pela análise dos dados.

Ainda, sobre a pesquisa qualitativa, Richardson (2011) chama a atenção para a necessidade da postura crítica do investigador diante dos dados obtidos, não considerando apenas o que o investigado fala, nem tomando aquilo como verdade absoluta, pois tais informações podem estar vindo embebidas na ideologia dominante. Neste caso, a própria pesquisa poderia estar reproduzindo um arcabouço de valores não emancipatórios a partir da negação, ou a não consideração, das bases epistemológicas.

2.2 TÉCNICA INSTRUMENTAL UTILIZADA: A PESQUISA PARTICIPANTE

A pesquisa, quanto à instrumentalização que optamos, foi a participante por permitir maior adequação à realidade relacional com o contexto da EJA. Tal forma instrumental certamente aproxima o pesquisador do pesquisado de forma humanizada e afetiva, o que certamente permitirá ao pesquisado um ambiente menos formal e impactante, tendo como retorno respostas mais espontâneas e verdadeiras, desvencilhadas de medos e pressões que

poderiam desvirtuar resultados, análises e leitura de possibilidades. Esta relação próxima e participativa é que fundamenta a observação participante por Minayo (2012, p.70): “[...] a observação participante é a necessidade que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro”.

Pensar uma pesquisa onde estejam juntos: pesquisador e pesquisado, alicerçados pelo ambiente contextual, é pensar em múltiplas possibilidades ativas de leitura de um processo de construção de uma realidade consolidada culturalmente. Isso permite ao pesquisador reestruturar seu caminhar em tempo real, dinamizando todo o processo.

Na medida em que convive com o grupo, o observador pode retirar do seu roteiro questões que percebe serem irrelevantes...consegue também compreender aspectos que vão aflorando aos poucos, situação impossível para um pesquisador que trabalha com questionários fechados e antecipadamente padronizados (MINAYO 2012, p.70).

Cabe notar que a pesquisa participante se origina em vários locais, sendo ainda objeto de estudo de muitos estudiosos da área, mas, independentemente da sua localização geográfica tais estratégias estão ligadas diretamente à população mais desfavorável. Certamente devido a tal objetivação a pesquisa participante teve grande aceitação na América Latina, considerando o contexto socioeconômico e as lutas dos movimentos sociais. “Uma múltipla releitura de teorias e de procedimentos de ação social popular desenhará o rosto da identidade dos estilos participativos de investigação social” (BRANDÃO, 2006, p. 26).

Ainda, para Brandão (2006) reportando-se as origens da pesquisa participante, relata que entre as décadas de 60 e 80 alguns estudiosos da história da América Latina levam alguns fundamentos da pesquisa participante embebidas pela influência dos movimentos sociais para outros países. Também relata que a pesquisa participante, desenvolveu-se à margem do universo acadêmico e só após anos a prática participante ingressa no mundo universitário levado por professores ativistas.

Minayo (2012, p. 61) ainda expõe que:

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

Desse olhar trazido por Minayo permite compreender a grandeza da pesquisa nesta etapa de campo, tanto pelo desenvolvimento em si da pesquisa, mas, acima de tudo, pela possibilidade do pesquisador se aprofundar nas reentrâncias do contexto da localidade. Nesta perspectiva, a ida ao campo representa um aprofundamento, mas um aprofundamento que não permite o afastamento da fase bibliográfica, pelo contrário, oportuniza o pesquisador a fazer constantemente um ir e vir entre a teoria e o desenvolvimento da pesquisa.

Outro ponto importante a ser considerado nesta fase é a possibilidade de encararmos como formação do próprio pesquisador, à medida que o mesmo pode desenvolver um olhar sensível e autônomo e, acima de tudo crítico, que vai permitir desafiá-lo diante de uma realidade que a todo instante trará novos desafios e categorias para serem analisadas. Esse caminhar fomentará outras consultas de autores ainda não listados na bibliografia que desenvolverá a autonomia do pesquisador. Sendo assim, de fato, o ato de pesquisar também terá conotação de instrumento de formação. Claro que nesta relação a grau de envolvimento do pesquisador com o campo e observados é de profundidade para permitir uma participação mais efetiva e olhar mais contundente que uma base simplesmente teórica jamais iria permitir. Em contrapartida, esse envolvimento por parte do pesquisador, e também do observado e interlocutores, podem interferir em sua realidade ali existente e dirimindo a neutralidade (MINAYO, 2012).

Esse mover da pesquisa social e participante e seus instrumentos: observação participante, entrevistas, oficinas, dentre outros, permitem ao pesquisador acompanhar essas perspectivas de mudanças e até fazer possíveis projeções de transformação da realidade do lócus, sejam elas advindas do sujeito, do observador e do próprio meio, enquanto estrutura cultural.

Há de se entender que as características próprias e definições sobre a pesquisa participante ainda estão se consolidando, principalmente porque a mesma é extremamente ampla em suas características. Por isso Brandão (2006, p. 33) faz uma análise da situação atual deste tipo de pesquisa.

Até hoje na América Latina convivem teorias, propostas metodológicas e experiências práticas de pesquisa participante, herdeira de uma das várias tendências de plena ou parcial origem latino-americana, ao lado das que nos chegaram vindas junto com programas de educação, de promoção social e/ou de desenvolvimento de comunidades trazidas no bojo das tradições de investigação e ação social norte-americanas ou europeias. Esta convergência de abordagens, diversas em seus nomes e também em seus fundamentos e em suas destinações, é o que torna difícil e, ao mesmo tempo, fascinante a tarefa de buscar um consenso para estabelecer o que venha a ser entre nós a pesquisa participante.

A perspectiva trazida por Brandão sobre a pesquisa participante, considerando sua diversidade no horizonte de constituição de suas bases, oportuniza ampla possibilidade no trato com o objeto a partir do olhar do pesquisador, mas não só este; todo o entrelaçamento dos sujeitos envolvidos pode redirecionar a pesquisa a partir da trama desenvolvida ao longo do processo. E mais importante ainda: tais perspectivas e possibilidades vão encontrar eco, de certa forma, sistemático e conseqüentemente científico; nesta modalidade de pesquisa, justamente pela base de construção história tão diversificada, e ao mesmo tempo convergente, é que está estruturada a pesquisa.

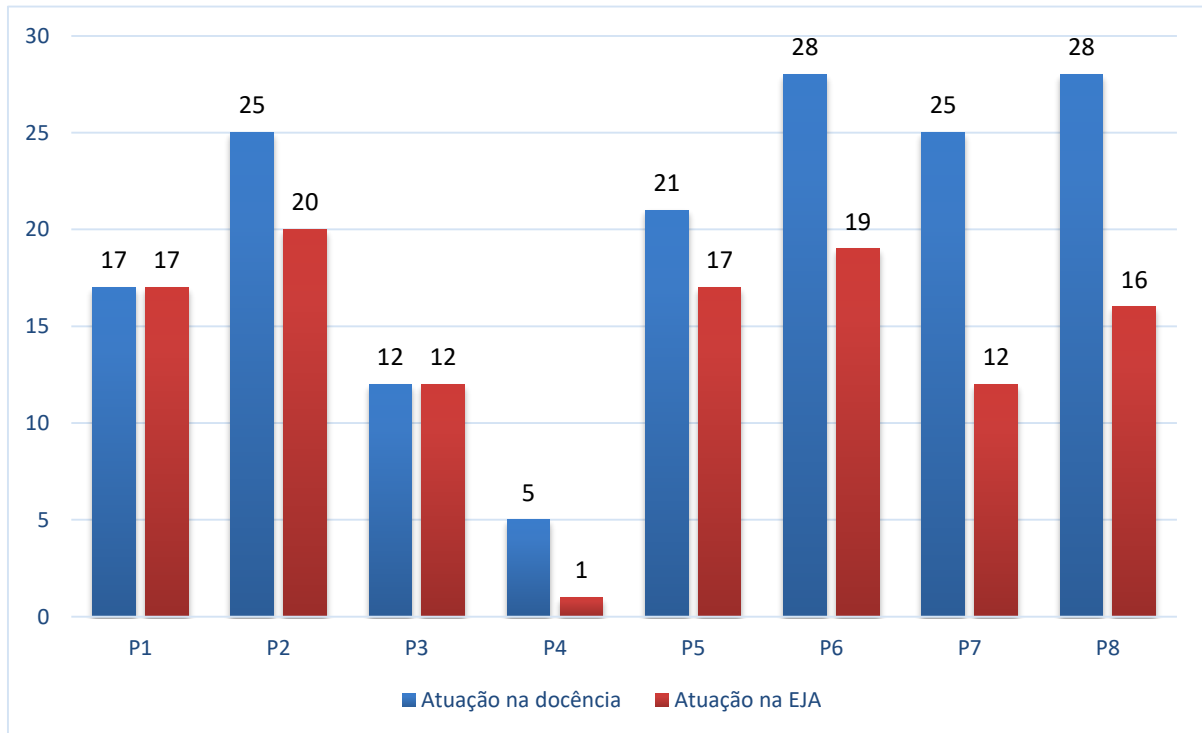
Muitas razões podem sustentar a necessidade da aproximação do pesquisador ao seu objeto da pesquisa, mas certamente tal aproximação racionaliza-se primordialmente pela possibilidade que tem o pesquisador de fazer parte de fato no ambiente, tendo a possibilidade de se reconhecer, muitas vezes, dentro de um processo de construção do próprio “método”; dentro de um fluir dos “eus” a partir de um coletivo de intervenção. Demo (1995) traz a pesquisa participante como uma pesquisa alternativa em contraponto ao rigor das pesquisas tradicionais. “Entende-se por pesquisa tradicional aquela feita dentro dos cânones metodológicos usuais, de feição empirista e positivista, que selecionam na realidade social aquilo que cabe no método” (DEMO, 1995, p. 231).

Sendo participantes as etapas da pesquisa, seguem um olhar não linear, mas possibilitante de um caminhar nem sempre contínuo, mas crescente em termos de amplitudes de olhares. A primeira etapa foi constituída por um primeiro encontro com os sujeitos envolvidos nas unidades de ensino onde delineamos a partir da necessidade dos sujeitos os temas a serem explorados no processo da pesquisa. A observação participante foi um instrumento constante no processo de coleta de informações de forma interpretativa. Como foram vários os temas propostos e alguns se repetiam; criamos um instrumento de coleta de dados para a organização das categorias motivadoras. Neste instrumento os participantes marcavam gradativamente de um a seis os temas que mais interessavam, considerando o grau de importância para cada sujeito envolvido, sendo que após a catalogação dos dados, foi possível organizar as próximas etapas e seus instrumentos que foram a entrevista semiestruturada e as oficinas pedagógicas que possibilitaram a coleta de dados para posterior análise ou análises simultâneas.

2.3 SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os alunos da Educação de Jovens e Adultos do segmento I, nos níveis de TAP (Tempo de Aprendizagem) I, TAP II e TAP III, equivalentes a 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental de 9 anos. Também foram envolvidos no processo como sujeito da pesquisa, os professores do mesmo segmento que atuam nas duas escolas que serviram de contexto para a pesquisa. Em termos de amostragem foram considerados 08 professores e 14 alunos.

Caracterizando melhor os sujeitos professores, é interessante os dados obtidos com relação ao exercício na docência e na EJA, onde o gráfico abaixo nos ajuda a visualizar melhor o contexto.

Gráfico 01 - Relação entre tempo de atuação na docência e tempo de docência na EJA

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, em 2018.

Os dados mostram que 12,5% dos professores entrevistados possuem entre 1 a 9 anos de docência na EJA, 75% dos professores entrevistados possuem entre 10 a 19 anos de docência na EJA e 12,5% possuem a partir de 20 anos. Se formos considerar o tempo total na docência dos professores têm-se 12,5% entre 1 a 9 anos, 25% entre 10 a 19 anos e 62,5% a partir dos 20 anos. Fazendo um cruzamento de médias entre o tempo de docência total e o tempo específico na EJA, os professores apresentam uma média aproximada de vinte anos em atividade de docência e dez anos em atividade na EJA. Isso mostra que os professores apresentam um conhecimento acumulado de experiência prática com os alunos e certamente essa experiência deve ajudar de forma concisa no desenvolvimento das atividades do seu cotidiano. Mesmo que a prática em si não esteja em consonância com a necessidade corrente daquele público, a possibilidade do olhar pontual e conhecedor fomentará encaminhamentos de base sistemática e científica para a resolução dos problemas enfrentados ou avanços neste sentido. Os dados mostram também que muitos exercem atividades paralelas à docência na EJA, o que pode consolidar mais clareza quanto à diferenciação e as especificidades de cada modalidade de ensino que atuam, o que exigirá mais do professor em termos de organização, planejamento e outros atributos necessários a atuação profissional em tal contexto.

Interessante trazer neste momento que nas entrevistas também foi colhida a informação, com relação à formação externa específica em EJA, que no ano de 2011 a

Secretaria de Educação de Salvador ofereceu um curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos em parceria com a Universidade Federal da Bahia, com aulas ministradas aos sábados, mas dos professores participantes da pesquisa apenas 12,5% fizeram o curso, 87,5 não participaram.

Por outro lado, observando a política de valorização, quando, por exemplo, uma turma é fechada ou quando há algum problema que haja necessidade de se reduzir os professores da EJA naquela unidade escolar, o critério de formação específica geralmente não é considerado para manter esse professor na escola, geralmente o “devolvido” ao órgão central é o que chegou mais recente, mesmo que esse professor tenha formação específica.

Aquino, em contraposição ao processo de delimitação dos horizontes de exploração por parte do sistema e conseqüentemente do professor, relata:

A formação de professor nos últimos anos tem incorporado, a nível mundial, a urgência de uma inadiável mudança na organização curricular com conteúdos significativos para a formação de professores da EJA e demais segmentos da educação que proporcionem mudanças de postura nas relações entre seres humanos e destes com a natureza (AQUINO, 2015, p. 116)

Infelizmente, tal situação, muitas vezes, é enaltecida pelo próprio sistema educacional na medida em que “determina” qual tipo de abordagem devem ser seguidas pelos professores, inclusive produzindo material pedagógico apenas naquela linha escolhida, dificultando ou até impossibilitando o trabalho do professor que pensa em outras possibilidades. Claro que desta forma não há como escapar, em dado monte, ao processo de exclusão.

Ainda, Aquino (2015, p 118) enfatiza que: “[...] em situações concretas de alienação cultural, que se faz necessário a organização que desenvolva o potencial crítico e reflexivo do professor e em consequência dos demais protagonistas da educação, em específico da EJA [...]”. Isso nos mostra que diante da falta de formação específica que contemple aspectos mais amplos do aluno, o professor poderá ficar refém das estratégias massificadoras vindas do órgão central, que certamente não contemplam as especificidades cognitiva, afetiva e social.

Foram duas as escolas coparticipantes que serviram de base e de coleta de dados para esta pesquisa. A primeira escola é a Escola Municipal Comunitária do Bom Juá, situada na rua direta do Bom Juá sem número no bairro Bom Juá, localizada em Salvador no estado da Bahia. Esta escola possui cinco salas de aula que funcionam os três turnos. Além das classes regulares a escola também desenvolve o projeto mais educação, oferecendo reforço pedagógico e também oficinas de atividades relacionadas a arte, esporte e lazer. A escola é conveniada à prefeitura de Salvador, pois o prédio pertence a associação do bairro. Através de um convênio denominado de comodato, a prefeitura cede os profissionais de ensino e de apoio e realiza pequenas

manutenções e até pequenas reformas. Nesta unidade funcionam quatro turmas da EJA que contemplam os TAP I, II, III e IV, que equivalem do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental de 9 anos. Também funciona no diurno, oferecendo o ensino fundamental de 1º ao 5º anos, sendo cinco turmas no matutino e cinco no vespertino, além do programa de regularização de fluxo denominado “Acelera”.

Nos últimos anos a escola vinha tendo uma queda acentuada no número de alunos da EJA, o que levou ao quase fechamento desta modalidade no ano de 2015. Diante disso, o corpo docente, com a coordenação pedagógica, a direção, alunos e a comunidade local, fizeram uma campanha junto à comunidade geral, através das igrejas, associações e nas casas para revitalizar a EJA; também o corpo docente procurou desenvolver atividades diversificadas e redimensionou o trabalho metodológico com os alunos. Todo esse esforço surtiu efeito em 2016, onde a frequência voltou a crescer. Conta com uma boa estrutura física, ainda fruto da reforma promovida em 2014 pela parceria com a CCR Metrô Bahia cujo projeto chamava-se “Bem Fazer”. Os alunos atendidos, em sua maioria, pertencem à comunidade, tendo vínculos fortes de pertencimento com a instituição. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) atual é 5.3, sendo que o resultado de cada descritor avaliativo é utilizado como subsídio para reflexões e discussões nas reuniões pedagógicas, visando novas ações, inclusive metodológicas.

A outra escola que serviu de base é a Escola Municipal Austrícliano de Carvalho, que está localizada na rua Candinho Fernandes, nº 49. Fazenda Grande do Retiro. A Austrícliano de Carvalho mudou-se em 2012 para um prédio novo, localizado na mesma rua da anterior, local onde está até a data atual. A escola é mantida pelo órgão central da própria Prefeitura de Salvador. Oferece o ensino fundamental de 1º ao 5º anos de escolarização. Também oferece na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sendo 01 turma de TAP I, 01 de TAP II e 02 turmas de TAP III. Os alunos atendidos pela unidade em sua maioria moram na comunidade, sendo que exercem funções econômicas diversas: autônomo, empregadas domésticas, diaristas e aposentados. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) atual é 4.9, sendo que os dados de cada descritor avaliativo também são utilizados como subsídio para reflexões e discussões nas reuniões pedagógicas, visando novas ações, inclusive metodológicas.

2.4 ETAPAS DO PROCESSO, INSTRUMENTOS E ANÁLISE DOS DADOS

O processo de pesquisa, acima de tudo, pressupõe um anseio organizacional que necessita ser muito bem pensado pelo pesquisador, embora não deva ser um processo engessado e inflexível que desconsidere as peculiaridades e as necessidades de ajustes. Desta forma não basta apenas o pesquisador ser organizado ou extremamente metódico, precisa também ter um

olhar sensível e saber ouvir e sentir o seu objeto e o contexto, características importantíssimas na pesquisa participante. Independentemente de qualquer coisa a organização deve fluir da necessidade, e esta é dinâmica e crescente.

A partir da necessidade de organização, Minayo (2012, p.25) descreve:

Diferentemente da arte e da poesia que baseiam na inspiração, a pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos ciclo de pesquisa, ou seja, um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, dá origem a novas interrogações.

Interessante pensar a pesquisa como uma construção artesanal que ao mesmo tempo encontra o rigor da técnica, do método, do conceito, mas consonante a isso também é um processo que envolve o particular de cada pesquisador em sua relação com o pesquisador. A construção deve ser ao longo da busca, com a problemática ao lado todo o tempo. Isso torna a chegada à resposta um “mero” acontecimento que reluz um anseio que deve ser não só do pesquisador, mas de todos envolvidos na pesquisa participante. Como a chegada à resposta não encerra, em si, a pesquisa enquanto horizonte do conhecimento, pois as respostas são transitórias, o processo da busca se torna cíclico, mas atemporal. O tempo vai ficar à mercê dos novos problemas sobre aquela temática.

Assim, este trabalho foi dividido em etapas, mas não inflexível, observando o contexto e a necessidade do processo de investigação. A primeira etapa foi constituída pelo processo exploratório com a escolha do local, delimitação do objeto, organização da bibliografia.

A segunda etapa foi caracterizada pela observação participante, onde houve a oportunidade de observarmos o cotidiano das escolas e os vários movimentos espontâneos e reais de construção dos conhecimentos formais e informais. “O observador participante tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diárias da comunidade do que o observador não participante” Richardson (2011, p. 261). Há de se entender neste momento que a observação não representa um momento estanque, mas se estende por todo o processo, mesmo paralelos aos próximos instrumentos.

Após as observações, utilizando diálogos com os professores e alunos, foi feito um primeiro encontro com professores e alunos, onde foram catalogados os anseios desses atores. Nesse instante, devido aos anseios pela abordagem da pesquisa, foi catalogado os temas de interesse daquela comunidade e estruturados num instrumento, o qual denominamos de “Coleta de Categorias Motivadoras”. Neste instrumento os participantes graduavam, por ordem de interesse, alguns temas que surgiram no primeiro encontro.

Da catalogação das escolhas dos temas da coleta das categorias motivadoras foram organizadas as entrevistas semiestruturadas. Esse tipo de entrevista oferece certa liberdade, tanto para o pesquisador como para o pesquisado, onde novos questionamentos podem surgir ao longo da conversa e serem tratados no mesmo instante, Trivinos (2003). Interessante que a entrevista semiestruturada permite ao pesquisador ter um contato mais próximo com os sujeitos da pesquisa, uma vez que permite uma relação menos formal e faccionada, considerando a realidade e a necessidade dos atores envolvidos. Além disso, a relação construída é muito mais consolidada afetivamente por possibilitar o redirecionamento das perguntas, tornando o caminhar muito mais dinâmico. Também será documental à medida que utilizaremos material do arquivo vigente e do “arquivo morto” da unidade escolar como cadernetas, relatórios, laudos, dentre outros.

Cabe destacar que todo o processo caracterizado pelo trabalho em campo foi realizado de forma contextual, onde as aplicações dos instrumentos possibilitaram, dentro da pesquisa participante e da observação participante e através da proposta de intervenção desenvolvida nas escolas, olhares diversos do contexto diário, o que permitiu uma análise contextual do próprio discurso e do não dito. Também permitiu contato com documentos da escola como relatórios, cadernetas, histórico de matrícula e evasão. Ainda nesta etapa em consonância com todas as especificidades da observação participante foi utilizado como instrumento uma proposta de intervenção em forma de oficinas pedagógicas com um projeto de intervenção denominado: “Da afetividade a neurociências: construção da aprendizagem e formação das identidades do sujeitos da EJA nos vários discursos”.

As oficinas foram estruturadas a partir do anseio expresso por professores e alunos e estão diretamente relacionadas às entrevistas, a observação participante e as categorias de análise. Na realidade, as oficinas não objetivavam de forma singular a formação, mas o objetivo também é oportunizar a observação participante diante de um momento de também formacional. Claro que cabe ao pesquisador estar atento à sua objetivação e seus olhares diante da necessidade do rigor metodológico da pesquisa. As oficinas serão avaliadas durante o próprio processo pelos participantes, onde serão gerados materiais avaliativos, relatórios e planos de aula em consonância com a proposta das temáticas.

A próxima etapa foi a análise e tratamento do material empírico e documental relacionado com a fundamentação teórica, fase na qual haverá mais detalhamento no capítulo de análise. Minayo (2012) subdivide essa etapa em ordenação dos dados, classificação dos dados, análise propriamente dita. Nesta fase, será utilizada a análise dos discursos, mas não só ela, também alguns dados serão de fatos analisados a partir de pressupostos da triangulação dos dados.

Nesse mover entendemos a liberdade dada ao pesquisador, porém não deve ser perdida a visão estrutural e da organização que devem caracterizar uma pesquisa científica a partir dos diversos sujeitos envolvidos. Isso vai legitimar e dar credibilidade a estratégia de análise dos resultados no decorrer da análise dos dados obtidos. Há de se considerar que a pesquisa qualitativa, pela sua essência em si, permite novos olhares advindos da subjetividade e da criatividade do pesquisador, oferecendo-lhe várias práticas interpretativas na busca da melhor forma de compreensão da relação sujeito-objeto e como técnica de análise dos dados. Assim entendemos que a triangulação de dados, como forma interpretativa, possibilitará vários olhares do problema estudado, tomando como referencial os sujeitos envolvidos no processo. Isso porque as categorias de análises não estão direcionadas apenas para um sujeito da pesquisa, mas consolidadas na perspectiva dos sujeitos professores e alunos, além do olhar do sujeito cultural do pesquisador considerando a pesquisa como participante.

Utilizamos a técnica de triangulação na coleta dos dados a partir dos instrumentos utilizados na coleta considerando os objetivos da pesquisa ao longo do processo, mas ao mesmo tempo considerando as várias dimensões dos elementos constituintes do sujeito do contexto e do problema.

Sobre a técnica de triangulação de dados e sua necessidade, Trivinos (2013, p. 138) expõe “[...] que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade”. Tais possibilidades permitem olhares diversos do problema pesquisado o que enaltece cada vez mais a necessidade de compreensão da existência de não só uma base de alicerce do problema, mas uma gama considerável que o viés unifocal quantitativo não daria respostas, pelo menos possíveis.

Daí a triangulação torna-se justificável a partir da necessidade das várias perspectivas, que foram trazidas ainda por Trivinos (2013, p. 138):

Segundo a técnica de triangulação e supondo que estamos estudando sujeitos determinados supervisores da educação, por exemplo, e a especificação de suas funções nas escolas, nosso interesse deve estar dirigido, em primeiro lugar, aos Processos e Produtos centrados no Sujeito; em seguida, aos elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade e, por último, aos Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macroorganismo social no qual está inserido o sujeito.

A partir dessas considerações, podemos afirmar que as etapas da pesquisa ficaram organizadas conforme o quadro a seguir.

Quadro 01- Organização das etapas da pesquisa participante e aplicada

ETAPA	INSTRUMENTO
1°	Apresentação da proposta
2°	Observação Participante
3°	Aplicação do instrumento denominado: “Coleta de categorias motivadoras para o diálogo formativo e oficinas”
4°	Realização das entrevistas semiestruturadas
5°	Aplicação das oficinas pedagógicas

Fonte: elaborado pelo pesquisador, em 2018.

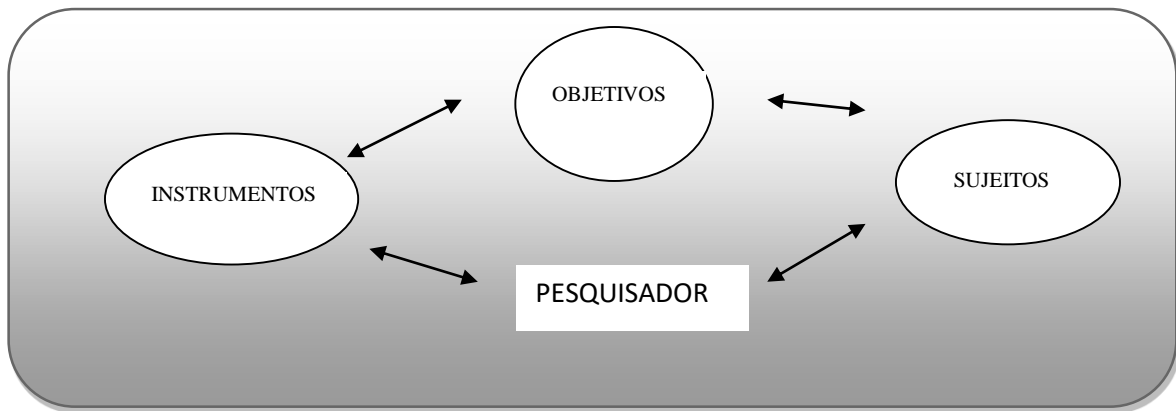
Assim, os tópicos foram desenvolvidos a partir dos objetivos, unidades de análise e seus sujeitos diretamente relacionados, onde fatores registrados por instrumento direto ou por observações, inclusive das oficinas, foram de grande valia e bastante considerados.

Esclarecemos a necessidade de retorno aos instrumentos aplicados na coleta e no tratamento dos dados expostos já na metodologia, mas agora relacionados aos objetivos e às unidades de análise que alicerçaram a busca pelas respostas e as análises das mesmas num processo dinâmico e coerente com a proposta metodológica e o referencial teórico. Também essa relação deve ser estendida aos sujeitos envolvidos.

Nesse ponto do processo de investigação há de se pensar numa “encruzilhada” potencializada pela tríade: objetivos, instrumentos de coleta e sujeitos envolvidos. Cada um desses elementos pode em si demarcar grandes horizontes, mas no processo de análise algumas escolhas são necessárias para o andamento do processo. São caminhos necessários que delimitaram o objeto, o campo, a metodologia, dentre outros elementos. A escolha de um deles em detrimento dos outros poderá suscitar um caminhar diferenciado no processo, mas sem negar a real participação enquanto processo inter-relacional.

Temos assim, uma relação entre os três elementos e o pesquisador, que de8 certa forma estão imbricados num processo de construção coletiva e dinâmica por essência.

Figura 1 – Elementos imbricados na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo pesquisador em 2018.

Considerando que os elementos que constituem o quadro acima, não representam de forma alguns fatores isolados em suas dinâmicas, vamos aqui estabelecer os elementos constituintes de cada um para, logo em seguida, estabelecer algumas relações necessárias para permitir a análise e descrição do processo de campo.

Primeiramente os instrumentos utilizados foram estabelecidos em consonância com o contexto da pesquisa e seus objetivos, sendo assim organizados.

- Apresentação da proposta
- Observação participante
- Aplicação do formulário da coleta de categorias motivadoras
- Realização das entrevistas semiestruturadas
- Aplicação das oficinas pedagógicas

Voltando a questão sobre qual caminho seguir, considerando as vertentes das categorias, instrumentos ou análises, optamos em trilhar o caminho dos objetivos propostos ao longo da pesquisa, considerando a necessidade de um caminhar de análise reflexiva que permita a todo instante um deslocar entre os sujeitos e instrumentos de coleta, considerando a necessidade das respostas e a percepção do pesquisador. Além disso, foi necessário estabelecer relação das unidades com seus respectivos sujeitos ou comuns aos sujeitos, o que permitiu uma análise relacional, resultante da acolhida dos dados advindos do diário de bordo, das entrevistas, ou até da própria oficinas.

O instrumento de coleta de categorias motivadoras foi fruto da manifestação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, externalizadas no primeiro encontro, o que gerou base para a aplicação das entrevistas e oficinas. Permitiram perceber necessidades do sujeito ainda não trazidas a campo de discussão. A aplicação desse instrumento ajudou a organizar de forma mais sistemática as temáticas a serem trabalhadas em consonância aos objetivos.

Após o primeiro encontro, resumiu-se assim o interesse dos sujeitos pela temática:

- Interesse 1: Afetividade e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem
- Interesse 2: Neurociências e as contribuições para a EJA
- Interesse 3: A cultura como construção curricular da EJA
- Interesse 4: Educação formal e informal: possibilidade ou necessidade de diálogo?
- Interesse 5: Professor-aluno: Relação complexa e necessária
- Interesse 6: Formação histórica da EJA e seus sujeitos

A catalogação dos dados foi feita e os resultados foram cruzados, considerando cada sujeito, de acordo com o quadro abaixo. Para efeito de organização e melhor visualização dos cruzamentos dos dados, será denominado com um “P” o sujeito professor e com a letra “A” o sujeito aluno.

Quadro 02- Interesses motivadores apresentados pelos professores

Posição	Neurociências e as contribuições para a EJA	Afetividade e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem	Professor - aluno: Relação complexa e necessária	A cultura como construção curricular da EJA	Formação histórica da EJA e seus sujeitos	Educação formal e informal: possibilidade ou necessidade de diálogo?
Professor (a)						
Interesse mais votado	37,5%	12,5%	12,5%	12,5%	12,5%	12,5%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador em 2018.

A catalogação das informações do quadro nos ajudou grandemente na organização das etapas seguintes da pesquisa, pois permitiu melhor visualização dos interesses e possibilidades de ajustes às próprias categorias. Em respeito aos anseios dos sujeitos, procuramos contemplar todas as temáticas condensando alguns temas, para que coubesse no formato das três oficinas feitas com os professores. Porém o aprofundamento em cada interesse estava relacionado à escolha estabelecida pelas escolhas, expressas no quadro acima.

No caso dos discentes foi aplicado o instrumento de coleta de interesses, mas não houve necessidade de catalogação uma vez que deu para contemplar as categorias específicas de forma satisfatória como pode ser constatado mais abaixo na organização das mesmas e das subcategorias.

Observamos que no decorrer da pesquisa houve a necessidade de ampliação ou redirecionamento das unidades de análise e até surgiram novas, a partir de dados novos advindos da pesquisa. Não poderia neste momento desconsiderar o surgimento, não de novas

categorias, mas foi necessária então a reorganização pelo surgimento de subcategorias que nos permitiram ampliar os olhares com relação ao trato com os dados. Ficando assim estruturados os objetivos e os subcapítulos após todo esse processo.

Quadro 3 – Organização do processo de análise dos dados e informações

Objetivos	Unidades de análise	Subunidades	Sujeitos	Instrumentos
Instrumentalizar o educador com saberes contemporâneos sobre a afetividade, considerando as especificidades neurais, emotivas e psicogenéticas em prol do processo de ensino e aprendizagem	Neurociências e a formação de professor	A importância do estudo do cérebro e o processo de aprendizagem	Professores (as)	Entrevista semiestruturada
		Estudo das Patologias que interferem no processo ensino aprendizagem		Oficinas Pedagógicas
Conhecer a estrutura cerebral responsável pelas relações afetivas do ser humano e reconhecer a importância de o estudo da mesma como condição de aprimoramento para melhor desempenhar suas funções	A importância da afetividade no processo ensino e aprendizagem	Relação professor-aluno e seus reflexos na aprendizagem	Professores (as)	Entrevista semiestruturada
		A cultura como base dos comportamentos afetivos	Alunos (as)	Observação Participante
Pensar a afetividade e suas relações (interfaces): evasão escolar, aprendizagem significativa e consolidada, construção de uma identidade afetiva e cognitiva.	O aluno e a EJA	Sujeitos em construção	Alunos(as)	Observação Participante
		Significância da aprendizagem		Entrevista semiestruturada Oficinas Pedagógicas

Fonte: Elaborada pelo pesquisador em 2018.

Podemos agora traçar uma estruturação lógica para a dinâmica relacional entre os elementos expostos acima na pesquisa, onde estão relacionados, de forma sistemática, os instrumentos, as categorias e os sujeitos. Essa sintetização facilitará a compreensão na análise e exposição dos dados e nas respostas dos sujeitos coletivos e individual no capítulo da análise dos resultados.

No quadro acima é interessante observar que a categoria relacionada às neurociências e a formação do professor está diretamente imbricada com os sujeitos professores devido a

proposta de relação com os objetivos quanto à instrumentalização do professor, o que mais adiante permitiu análises mais estruturais e minuciosas. Na categoria relacionada ao aluno da EJA, foram utilizados de forma mais efetiva os três instrumentos: observação, entrevista e oficinas. Isso devido a amplitude dos conceitos estabelecidos pela categoria e pelas subcategorias. Essa categoria foi analisada, tendo como sujeitos os alunos, mas seus resultados foram tratados nas oficinas com os professores. Consideramos tal categoria de elevada importância para conhecimento do professor, pois está ligada diretamente a um olhar mais sensível pelo professor que poderá ajudá-lo na construção de planejamentos mais significativos para os alunos.

A unidade que trata da afetividade e o processo de ensino e aprendizagem foi tomada pelos dois sujeitos envolvidos, tanto professores como alunos, pois não há como separar um evento que é fruto de relações e de construções constantes, tanto no ambiente escolar como fora dele. Essa participação comum dos sujeitos irá permitir nessa categoria o cruzamento de dados o que ajudará na resposta coletiva da questão.

3. INTERFACES AFETIVAS E EVOLUTIVAS DA NEUROCIÊNCIA E DO CÉREBRO HUMANO: EVOLUÇÃO E INTEGRAÇÃO DAS NEUROCIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO

O cérebro humano é um dos órgãos mais complexos do corpo e sem sombra de dúvida ainda há muito a se descobrir dele. Apesar de muitas pesquisas estarem sendo realizadas nos vários campos do conhecimento que têm como base o cérebro, grande parte de suas especificidades ainda está desconhecida. Por isso, neste capítulo serão desenvolvidas tessituras que abarquem o cérebro humano, o Sistema Nervoso Central e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem a partir de um olhar neurofisiológico, mas também, cultural a partir das características e condições endóclinas e sociais.

O subcapítulo 3.1 analisa o cérebro humano, dentro do contexto do sistema nervoso central, e seu comportamento no processo ensino aprendizagem. O subcapítulo 3.2 trata da parte do cérebro, conhecido como cérebro límbico, onde é processado grande parte das nossas sensações emocionais e afetivas, como acontecem os picos de emoção e como podemos direcionar esse fluxo de energia em prol do aprendizado dos alunos, intermediado por posturas e metodologias adequadas para cada momento específico em que tais situações acontecem com os alunos e professores. Cabe neste caso esclarecer que não só pensar a expressão de um momento emocional como uma simples descarga, mas como um estado. Estado este que pode levar vários dias para sua transformação.

Logo em seguida, o subcapítulo 3.3 discute a relação entre o neocórtex e o sistema límbico, entre o cérebro racional e o cérebro afetivo- emocional, analisando a influência mútua e o dessa influência na aprendizagem. Isso dentro da perspectiva da consolidação do conhecimento a partir da memória afetiva, o que seria uma relação de aprendizagem significativa a partir da intensidade da relação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Já o subcapítulo 3.4 observa as patologias que podem acometer o cérebro humano e comprometer o aprendizado do aluno, seja um aprendizado afetivo ou cognitivo ou ambos.

3.1 DESENVOLVIMENTO DO CÉREBRO E DO SISTEMA NERVOSO CENTRAL: SUAS CONSEQUÊNCIAS NO PROCESSO ENSINO –APRENDIZAGEM

O cérebro humano é um órgão muito importante para todos os seres vivos pesa cerca de 1,5 Kg, sendo bem maior que o dos primatas que habitaram a Terra por vários anos. Pensar no processo de evolução nos remete ao próprio questionamento do que seria evolução dentro de uma perspectiva que venha corresponder à necessidade desta pesquisa. Desta forma, considerando tal questionamento, cabe notar que o indivíduo ao longo da existência sempre

procurou se adaptar ao meio, como forma de sobrevivência e reprodução, o que de fato era condição essencial para mudanças nos comportamentos e possibilidades de adequações funcionais ou anatômicas. Assim, este processo adaptativo e de evolução não aconteceram uniformemente, mas, das estruturas inferiores para as estruturas superiores dentro de uma concepção de desenvolvimento filogenético que se caracteriza pelo desenvolvimento das espécies ao longo do tempo e das gerações. Já o processo ontogenético reproduz as características evolutivas do filogenético, porém, dentro de mesma geração, ou seja, dentro do período de vida do indivíduo. Cabe ressaltar que as estruturas inferiores são responsáveis pelas funções mais elementares, porém vitais para o funcionamento do corpo humano, como a respiração e o funcionamento dos órgãos.

Essa estrutura inferior, também chamada de arquipálío, foi responsável pela sobrevivência da espécie humana num período onde as habilidades relacionadas a fuga, caça e as reações mais instintivas eram essenciais que possibilitava ao homo sapiens “conviver” com espécies de animais mais fortes e maiores num contexto onde sobreviver era o objetivo.

Goleman (1995, p.24) afirma:

A parte mais primitiva do cérebro, partilhada por todos os cérebros que têm um sistema nervoso superior a um nível mínimo, é o tronco cerebral em volta do topo da medula espinhal. Esse cérebro-raiz regula funções vitais básicas como a respiração e o metabolismo dos órgãos do corpo, e também controla as reações e movimentos estereotipados. Não se pode dizer que esse cérebro primitivo pense ou aprenda; ao contrário ele se constitui num conjunto de reguladores pré-programados que mantêm o funcionamento do corpo e como deve reagir de modo a assegurar a sobrevivência.

Interessante notar que apesar dessa estrutura básica cerebral o homem já se utilizava de alguns conhecimentos elementares para sobreviver, mesmo que não o permitisse um raciocínio mais apurado. Atividades necessárias ao seu cotidiano eram desenvolvidas para garantir a sua sobrevivência e da família, inclusive com a valorização de aspectos das relações interpessoais o que vinha se desenvolvendo ao longo do processo de socialização.

Também, é nesse contexto que cabe refletir que o homem já vivia em grupos, o que provavelmente facilitava a possibilidade de sobrevivência. Essa parte do cérebro mais primitiva era composta essencialmente pelas estruturas do tronco cerebral: núcleo, cerebelo, ponte, mesencéfalo, globo pálido e bulbos olfatórios. A estrutura do cérebro primitivo, também chamada de complexo –R, devido a ser uma parte comum nos répteis, exercia na época grande importância, principalmente o centro olfativo.

A mais antiga raiz de nossa vida emocional está no sentido do olfato, ou, mais precisamente, no lobo olfativo, células que absorvem e analisam o cheiro. Toda entidade viva, seja nutritiva, venenosa, parceiro sexual, predador ou presa tem uma assinatura molecular distinta que o vento transporta. Naqueles tempos primitivos, o olfato apresentava-se como um sentido supremo para a sobrevivência. (GOLEMAN,1995, P.24).

Cabe ressaltar que ao longo do desenvolvimento humano algumas habilidades do arquipálcio foram se perdendo pela falta de estímulo e de uso, devido ao avanço das relações humanas. Outra camada que se desenvolveu no cérebro humano foi a camada intermediária conhecida como paleopálcio. Esta região é responsável pelo comportamento emocional nos seres vivos. Também chamada de Sistema Límbico, o paleopálcio se desenvolveu nos mamíferos inferiores ao longo do desenvolvimento das espécies, permitindo relações de cunha afetivo. Desta forma em 1878, o francês Paul Broca descobriu que na superfície do cérebro dos mamíferos, abaixo do córtex, existiam núcleos de células cinzentas, os neurônios, no qual denominou de sistema límbico, que circundava o tronco encefálico. Esse sistema denominado de límbico é responsável por gerenciar comportamentos necessários a sobrevivência dos mamíferos.

A outra camada do cérebro que se desenvolveu mais recentemente é o neopálcio ou cérebro racional, a cerca de 100 milhões de anos atrás (GOLEMAN, 1996). Este se desenvolveu com os mamíferos superiores permitindo ao homem produzir uma linguagem simbólica e desempenhar tarefas intelectuais como habilidades relacionadas a leitura, escrita cálculo e outras relacionadas ao intelecto e ao cognitivo. Apesar desse processo de desenvolvimento do cérebro é necessário enfatizar que mesmo o homem antigo, da época das cavernas utilizava-se de um pensamento racional, claro bem mais elementar que o utilizado pelo homem contemporâneo.

Pode-se fazer a relação do desenvolvimento do arquipálcio, paleopálcio e o neopálcio com os alunos da EJA, a partir de um olhar de uso de cada parte, a partir da necessidade e do uso, considerando o processo histórico vivido pela maioria dos alunos, que em geral é marcado por uma infância pobre, de muito trabalho, abandono da escola e fome. Certamente esse contexto é cercado de bastante sofrimento e por sua vez alicerçado de sentimentos, de emoções e afetividade que podem favorecer marcas e lembranças que não serão nunca esquecidas, mas essas marcas, que neste caso foram citadas apenas emoções negativas relacionadas ao sofrimento, sempre vêm acompanhadas de lembranças, pensamentos e ideias que o indivíduo vivenciava naquele momento. Neste sentido a vida prática dos alunos é muito mais significativa, sendo assim utilizadas áreas cerebrais responsáveis por tais necessidades. Já as áreas relacionadas ao pensamento mais abstrato ficariam relegadas a segundo plano ou subutilizadas em termos neurofisiológicos.

Goleman (1995, p.310) afirma que: “Na mecânica da emoção, cada sentimento tem um diferente repertório de pensamentos de reações e mesmo de memórias. Esse repertório

emocional específico se torna mais dominante nos momentos de intensa emoção“. Deste processo de relação histórica vivenciada por cada aluno da EJA, fica perceptível o peso e o uso da parte do cérebro denominada de paleopálio (sistema límbico), responsável pelas relações de afeto e emoções relacionado pelo momento histórico de cada situação emocional. Também existe a participação do neopálio, considerando que o mesmo indivíduo que teve o impacto emotivo de uma situação reelabora pensamentos e reflexões que o levarão a superar algumas marcas daquela situação vivida.

A partir das bases teóricas sobre o sistema límbico e o processo emocional, podemos inferir que alguns alunos da Educação de Jovens e Adultos “experimentaram” ,de forma excessiva, muitas situações de manifestações afetivas ainda quando eram crianças e adolescentes o que pode ter marcado profundamente o desenvolvimento do Sistema Límbico e influenciado as estruturas do neocórtex de forma a poder permitir àquele indivíduo se adaptar e aceitar situações sociais altamente negativas difícil ou impossível de serem administradas ou até suportadas por um indivíduo que não passou, ou passou pouco, por situações que foram administradas pelo Sistema Límbico. Há de se analisar também que a relação entre o cérebro emocional e o racional não tem um único sentido, mas pelo contrário, é uma via de mão dupla. E, por sinal, muito movimentada com trocas constantes de informações que darão o direcionamento das reações por parte do indivíduo.

O hemisfério dominante em boa parte dos humanos é o hemisfério esquerdo que é responsável pelo pensamento lógico e competência comunicativa. Enquanto o hemisfério direito, é responsável pelo pensamento simbólico e criatividade. O cérebro administra o corpo em formato de X: o hemisfério esquerdo comanda o lado direito do corpo e o hemisfério direito o lado esquerdo do corpo. Nos canhotos as funções estão invertidas. O hemisfério dominante é o esquerdo devido a existência de duas áreas especializadas, responsáveis pela motricidade da fala e pela compreensão verbal, respectivamente Área de Broca e a Área de Wernicke.

Dalgalarrondo (2011), em seu livro *Evolução do cérebro* traça de forma bem detalhada o surgimento e o processo de desenvolvimento do cérebro dos animais, considerando não só o aspecto biológico, mas a relação com o meio adaptativo do indivíduo e seu processo de construção histórico.

O *Homo sapiens* dispõe de cérebro com áreas corticais associativas maiores em comparação a primatas artropoides e não artropoides. Além de diferenças quantitativas, há também diferenças em termos de grau de assimetria, padrões histológicos, compactação de neurônios e organização conectiva. O aumento do tamanho global do cérebro e, em particular, das áreas pré-frontais das áreas relacionadas à linguagem e do cerebelo teve um custo metabólico importante, pois o tecido nervoso é o que mais exige nutrientes e oxigenação. Além disso, o aumento do cérebro obrigou a mudanças nos ossos da pelve feminina e no canal de parto dificultando, em parte, a

eficiência da marcha. Assim, todo esse custo biológico deve, para ter sido selecionado pela evolução, ter representado ganhos substanciais em capacidades cognitivas, linguísticas e sociais complexas que garantiram maior possibilidade de comportamentos adaptativos para a espécie humana. (DALGALARRONDO.2011, p. 184)

À medida que a sociedade se desenvolve novas possibilidades de crescimento profissional surgem e exigem maior qualificação, bem como constante atualização de conhecimentos e habilidades. Deste desenvolvimento, surge a necessidade da escolarização, a educação é a responsável pelo crescimento social, pois, à medida que as pessoas vão ficando mais escolarizadas, o nível de vida vai melhorando, as pessoas ficam mais conscientes, críticas e exigentes.

A educação dos adultos favorece ainda, mesmo de maneira indireta, a educação das crianças e dos adolescentes, considerando que quanto mais os pais estudam mais conscientes ficam da importância da educação para os filhos e mais contribuirão para que permaneçam na escola. Assim, a pedagogia de jovens e adultos tem de partir de sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de formação. Sujeitos em outros processos de formação oportunizado pela experiência. Ao educador da EJA torna-se necessário a compreensão específica deste tipo de ensino, principalmente quanto a possibilidade de intervenções a partir de bases de conhecimento sobre o funcionamento cerebral e que objetivem uma educação de qualidade, que possibilite a permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho. “[...] a função de educar é particularmente relevante e exige um esforço constante de atenção e renovação de si mesma. O educador tem que se educar com cada educando” (GADOTTI, 1995, p. 87).

Diante do caminhar e do exposto acima, torna-se essencial a denotação da importância da compreensão da relação entre os elementos expostos tendo o pesquisador um papel de extrema importância no trato com os dados e como multiplicador de novas possibilidades do trabalho docente.

3.2 O CÉREBRO AFETIVO E SEU MODO DE OPERAR NA APRENDIZAGEM

O sistema Límbico é considerado o responsável por controlar o comportamento emocional nos mamíferos. Foi estudado pela primeira vez pelo neurologista francês Paul Broca que observou que logo abaixo do córtex, havia um conjunto de células cinzentas, chamadas neurônios. O Sistema Límbico forma uma espécie de anel ao redor do tronco cerebral, aquele responsável pelos comportamentos mais instintivos. Surgiu com os mamíferos inferiores (mais antigos) como os ornitorrincos e os marsupiais, e se desenvolveu ao longo do processo fenotípico do homem. Esta parte do cérebro desenvolve e direciona situações de cunho afetivo que permite o relacionamento mais interativo entre os seres, alicerçados pelo sentimento de

ligação genética ou tão só emocional de identificação, deixando de lado a concepção de interesses puros e racionais. Também, está relacionado com aspectos da identidade pessoal, considerando suas concepções de valores e virtudes, o que de certa forma é referendado pelos aspectos culturais e ideológicos que o indivíduo está submetido. Outro ponto importante que está relacionada a esse sistema é a memória, que permite ao homem preservar ou ressentir situações que já o aconteceu permitindo que possa se instrumentalizar melhor para situações similares do futuro, para uma vez que o peso emocional está ligado a essa memória tornando-a altamente significativa e atemporal.

Assim:

Na ocorrência de um evento que traga para mente emocional, por um mínimo detalhe, fortes sensações do passado, a reação que se desencadeia é idêntica àquela vivida originalmente. A mente emocional reage ao presente como reagiu no passado [...] os pensamentos e as reações nesse instante estarão sendo influenciados por reações do passado, mesmo que possa parecer que a nossa é devida unicamente às condições do momento presente. Nossa mente emocional aparelhará a mente racional para seus fins, e então justificaremos nossos sentimentos e reações[...] diante do que está acontecendo, sem que nos demos conta das influências da memória emocional. Dessa forma, não temos a menor ideia do que realmente está ocorrendo, embora acreditemos piamente que sabemos. Nesses momentos a mente emocional arrebatada a mente racional colocando-a seu serviço. (GOLEMAN.1995, p.310)

Interessante notar que há relação entre o cérebro racional e o cérebro emocional através de situações que podem ser iniciadas tanto em um, quanto em outro, sendo que a partir de um ou de outro serão acionadas certas estruturas do cérebro que conseqüentemente irá desencadear determinadas reações. Se o estímulo começar pela vertente racional terá conseqüência emocional e vice-versa.

Retornando a estrutura do Sistema Límbico faz-se necessário um aprofundamento nas estruturas desse cérebro emocional ressaltando os “caminhos” percorridos pelos estímulos que vão fazer com que o corpo expresse as situações emocionais.

Primeiramente, cabe destaque para amígdala que é uma pequena estrutura em forma de caroço que se comunica com o hipocampo, área pré-frontal, tálamo. Essas conexões que a amígdala mantém com as estruturas próximas torna fundamental o seu papel de intermediadora e controladora das atividades emocionais como amor, amizade, apreço e também nos estados emocionais de humor como raiva, desprezo, medo, dentre outros. A amígdala é de fundamental importância para as reações do homem frente a situações diversas, principalmente as que representam perigo. A lesão da **amígdala** no homem pode causar perda do sentido afetivo em relação ao outro.

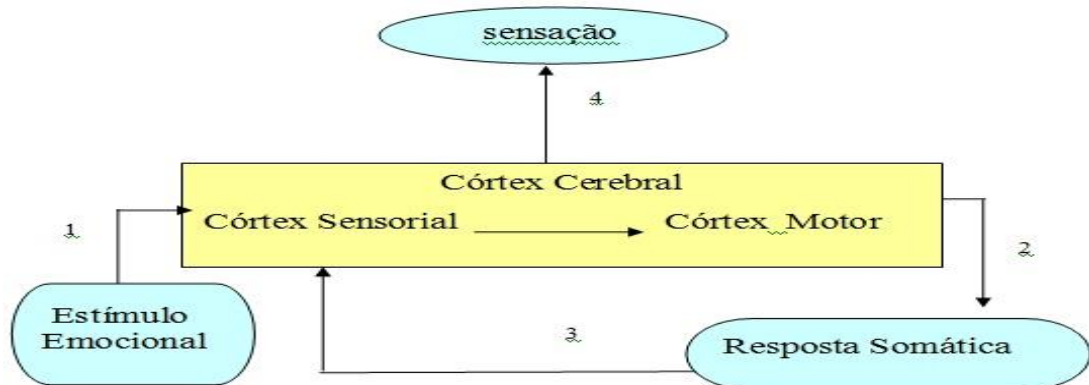
O **hipocampo**, direito e esquerdo, está diretamente envolvido com a memória, principalmente a de longa duração, que pode ficar guardada para sempre em nossa mente,

servindo de base comparativa para situações futuras de contexto similar, vivenciadas pelo indivíduo em tempos vindouros, possibilitando uma melhor análise e solução para determinado problema (LEDOUX, 1998).

O **tálamo**, apresenta-se em forma de duas partes ovais, sendo que cada extremidade está fixa em cada hemisfério do cérebro. É constituído por células nervosas que transmitem informações dos quatro sentidos para o córtex cerebral, mas o olfato envia sinais diretamente para o córtex, sem necessariamente passar pelo tálamo. Também as sensações do meio externo como temperatura, dor e intempéries diversas são intermediadas pelo tálamo (LEDOUX, 1998).

Na verdade, o tálamo tem em sua função grande importância, não pelo desempenho em si, mas pelas redes de conexões que apresenta ao seu redor, principalmente com a área pré-frontal do córtex. Assim, evidencia-se um processo de comunicação bastante complexo e dependente, onde o tálamo recebe as informações do corpo e reenvia para o córtex cerebral. Este por sua vez envia as informações de volta para o tálamo que serão distribuídas pelo corpo para que seja realizada a ação em forma motora e para a amígdala se for sensorial, de acordo com o estímulo.

Figura 02- Relação entre o córtex e o tálamo



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, baseado em Ledoux (1998).

Apesar da estrutura funcional apresentada acima, a depender da situação o cérebro pode dinamizar o processo de resposta para determinados estímulo, facilitando e dinamizando uma resposta ao corpo ou a algum objeto desafiador.

É o que defende Goleman (1995, p. 31) reportando-se a LeDoux (1998).

A pesquisa de LeDoux mostra que sinais sensoriais do olho ou ouvido viajam no cérebro primeiro para o tálamo, e depois – por uma única sinapse- para a amígdala; um segundo sinal do tálamo para o neocórtex- o cérebro pensante. Essa ramificação permite que a amígdala comece a responder antes que o neocórtex o faça, pois ele elabora a informação em vários níveis do circuitos cerebrais, antes de percebê-la plenamente e por fim dar início a uma resposta, mais cuidadosamente elaborada. [...]. A amígdala pode abrigar lembranças e repertórios de respostas que interpretamos sem compreender bem por que o fazemos, por que o atalho do tálamo á amígdala contorna

completamente o neocórtex. Essa passagem permite que a amígdala seja um repositório de impressões emocionais e lembranças de que não temos plena consciência.

Dentro do processo vivenciado pelos educadores da EJA, considerando toda a peculiaridade dos alunos desse segmento é cabível fazer relação direta com o pensamento de Lidou, onde a relação deste aluno com o conhecimento se dá de maneira diferenciada em relação ao aluno mais jovem. Primeiro, pelo próprio momento histórico de formação desses alunos, que praticamente foram excluídos de o sistema regular de ensino para poder exercer funções que lhe garantissem rendimentos para sobreviverem no mercado de trabalho e para suprir o seu despreparo de uma educação formal, tendo que se adaptar a várias situações que o levaram a utilizar princípios basilares de sobrevivência que foram desenvolvidos pelo tronco cerebral e pelo sistema límbico. A utilização e a exploração do neocórtex ficou relegado a um segundo plano uma vez que as funções deixadas para esse público não oportunizavam o desenvolvimento do mesmo. Não que esses indivíduos não tenham capacidade intelectual ou poder de abstração, mas assim os têm de forma limitada em relação a um outro indivíduo que teve a possibilidade de experiências que o levaram a desenvolver de forma mais plena essa parte do neocórtex.

Além disso, devido a situações de grande dificuldade enfrentadas por essa geração excluída e que hoje forma a maioria dos alunos da EJA, a relação do cérebro reptiliano com o cérebro intermediário é muito mais intensa que a relação dessas duas estruturas com o neocórtex, principalmente devido ao contexto produtivo atual que cada vez mais valoriza as habilidades intelectuais que exigem maior habilidade abstrativa.

Porém, a maioria das metodologias e trabalhos pedagógicos procuram explorar o aluno da EJA, na busca da aprendizagem a partir de habilidades inerentes ao neocórtex, no qual o aluno tem muita dificuldade.

Claro que todo esse processo neuronal acontece de forma sutil e muitas vezes imperceptível para a maioria das pessoas, inclusive os educadores, que muitas vezes estão presos aos processos puramente epistemológico e da psicogenética. Não que esses embasamentos não sejam de grande importância, mas compreender o processo neural e das relações simbióticas, procurando suporte na neurociência, certamente ajudará os profissionais de educação a alcançar, através da afetividade, um possível melhor caminho para a aprendizagem e boa frequência.

3.3 VIA DE MÃO DUPLA: NEOCÓRTEX E SISTEMA LÍMBICO

O sistema Límbico era conhecido por alguns pesquisadores como o único responsável pela sensações, emoções e sentimentos, mas recentemente essa teoria está sendo refutada a partir de observações feitas por pesquisadores como Joseph LeDoux e Paul Broca, que mais tarde teve uma parte do cérebro denominada com seu sobrenome. A relação estabelecida entre o Sistema Límbico e o Neocórtex é alicerçada por uma rede de comunicações neurais que perpassa a simples separações por funcionalidade. Os estímulos emocionais podem se originar tanto no arquipállo, através de situações que possam colocar em risco a preservação do próprio indivíduo fazendo-o tomar decisões instintivas herdadas pelo cérebro reptiliano, como pelo neocórtex, através de uma situação provocada, neste caso cabe citar o ator que muitas vezes recorre a sua prática profissional para incorporar vários personagens, e conseqüentemente, várias possibilidades emotivas.

Assim, Luria (1981, p. 56) comenta:

As funções mentais não podem ser localizadas em pontos específicos do cérebro ou em grupos isolados de células. Elas são, isso sim, organizadas a partir da ação de diversos elementos que atuam de forma articulada, cada um desempenhando um papel naquilo que se constitui como um sistema funcional complexo. Esses elementos podem estar em áreas diferentes do cérebro, frequentemente distantes umas das outras. Além dessa estrutura complexa, os sistemas funcionais podem usar componentes diferentes, dependendo da situação.

Ora, é interessante ressaltar que a sala de aula não é teatro nem cinema com atores profissionais de representação, mas um contexto onde a todo instante emergem da relação professor- aluno, situações de contexto afetivo, o que podem oportunizar ao professor possibilidades de trabalhos em classe que possa aproveitar esse potencial para um aprendizado mais consistente, significativo e duradouro.

A experiência de uma atividade em uma escola da rede municipal de Salvador desenvolvida numa turma de estágio IV da Educação de Jovens e Adultos, pode nos remeter a duas vias de acesso ao aprendizado através do sistema límbico. A cada aluno foi pedido que trouxessem uma foto antiga de um momento importante da vida de cada um, depois a foto foi colocada sobre um papel sulfite A4, bem no centro. Logo após foi colocado uma música de fundo para relaxar. A proposta era a seguinte: a turma teria 40 minutos para pensar naquele momento histórico da vida de cada um e escrever o tal momento, de preferência dando um encadeamento sequencial entre o antes e o depois da foto. Ou seja, a foto só teria a função de marcar um dado momento que poderia ou não suscitar emoções diversas. O professor deveria observar a intensidade, o grau de significação e o tipo de sentimento. As observações desses pontos são essenciais no desenvolver da atividade, principalmente, considerando que todo

trabalho que envolve situações afetivas, necessita de muito cuidado, pois um olhar sensível é sempre necessário para o aluno não se sentir invadido, desrespeitado nem traído.

A experiência citada mostra que cada aluno percorreu um caminho cerebral diferente para chegar a um ponto de reflexão que o satisfizesse, pelo menos naquele momento histórico vivido. Alguns alunos trouxeram o contexto daquele momento que estava no passado para o presente, fazendo-os ressentir aquelas sensações que só cada um sabe. Uns começaram pela neocórtex, fazendo reflexões e conjecturas e avançaram para a zona límbica. Outros começaram pela estrutura límbica, talvez pelo impacto daquele primeiro momento, mas aos poucos foi se instrumentalizando emocionalmente e alcançaram o neocórtex, chegando a reflexões mais racionais. No final da atividade muitos alunos aparentavam tristeza, outros aborrecidos consigo mesmo, outros estavam felizes, outros faziam reflexões mais lógicas e racionais. Enfim várias foram as formas de manifestações naquela situação contextual.

A atividade feita em classe está em consonância com a defesa da relação entre o sistema límbico e o pré-frontal do neocórtex defendida por Damásio (2005, p. 169) quando explana que: “Na minha perspectiva, as lesões do sistema límbico limitam o processamento das emoções primárias; as lesões no córtices pré-frontais limitam o processamento das emoções secundárias”. Isso demonstra de fato que o fluxo impulsional emocional não está restrito ao límbico, mas existe uma relação de “simbiose” com o córtex, tradicionalmente considerado local de processamento racional.

Damásio ainda avança ao considerar, também, a relação do cérebro e corpo com o meio ambiente a partir de interação diversas e da utilização de vários mecanismos de entrada e saída.

A ideia de que o organismo inteiro, e não apenas o corpo ou o cérebro, interage com o meio ambiente é menosprezada com frequência se é que se pode dizer que chega a ser considerada. No entanto, quando vemos ouvimos, tocamos, saboreamos ou cheiramos o corpo e o cérebro participam na interseção com o meio ambiente (2005, p.255).

De fato, o processo desenvolvido pelo cérebro daqueles alunos mostra duas possibilidades de caminhos, dentre várias outras, que certamente ainda serão mais exploradas por pesquisadores, onde o fluxo energético do conhecimento toma caminhos diferentes. Mas, o mais interessante é que os alunos que se remeteram ao passado com uma carga de sentimento maior lembraram com detalhes os fatos que aconteceram antes e os que ocorreram depois da foto. De forma contrária, os alunos que se remeteram aquele momento da vida só com os códigos racionais lembraram pouco dos detalhes e do contexto da época.

Isso pode levar a uma reflexão mais apurada da realidade encontrada nos vários ambientes escolares da EJA , seja no seguimento dos discentes como dos docentes e do corpo

administrativo, incluindo a coordenação, trazendo novos olhares para o alunado diante das várias situações, tanto de dificuldade de aprendizagem como de evasão, a partir de um olhar mais amplo e contextual, através de aspectos neurológicos, sem que necessariamente se tache o aluno como portador de alguma patologia clínica, psicológica ou de outra ordem que muitas vezes suscita-se no meio educacional, sem a necessária propriedade do termo e do uso.

A Neurocientista Maria Herculano-Houzel em seu livro “ Fique de bem com o seu cérebro”, explana:

As emoções são um conjunto de alterações provocadas por esse órgão nele mesmo e também no corpo em respostas às mais variadas situações ou, às vezes, à simples visão ou lembrança de uma pessoa, de um animal ou de um objeto. A primeira consequência dessa proposta é que nos tornamos mais aptos a lidar com o que está acontecendo (2007, p.48)

Esse processo diferenciado de cada indivíduo lidar de formas diferenciadas com suas emoções, e o peso que estas têm no processo de aprendizagem, evidencia a necessidade cada vez maior dos educadores, principalmente os da EJA, buscarem se instrumentalizar com conhecimentos cada vez mais contextuais que alicerçarão o seu trabalho com os jovens e adultos. O professor não pode ficar alheio ao conhecimento desse processo cerebral tão complexo, e ao mesmo tempo tão importante, que possibilitará um trabalho mais profissional e humano utilizando-se de uma concepção que resgata a essência do ser humano em seus vários momentos de desenvolvimento.

Porém, é cabível comentar sobre a possibilidade de controlar, ou melhor, regular os processos do fluxo emocional a partir de experiências parecidas vividas por cada indivíduo que de alguma maneira percorreram o mesmo esquema, ou parte dele, tornando-o mais preparado conscientemente aos possíveis efeitos da perda total do controle da razão.

No livro Bem-Vindo ao Seu Cérebro Sandra Amado e Sam Wang (2008, p.132-133) explicam:

Diversas áreas do córtex enviam informações para o sistema central das emoções para modificar a nossa percepção de uma resposta emocional. O modo mais simples de regular as emoções é se distrair, dirigir a atenção para outra coisa, em geral temporariamente. Estudos de imagens funcionais mostram que, nesses momentos, a atividade nas áreas emocionais do cérebro é reduzida. A distração pode diminuir as emoções negativas associadas com a dor física, em parte ao reduzir a atividade em algumas áreas que reagem à dor, como a ínsula, enquanto aumenta a atividades em áreas associadas com o controle cognitivo das emoções, principalmente o córtex pré-frontal e a parte anterior do giro do cíngulo.

Interessante que a possibilidade de controle das emoções negativas colocadas pelos autores acima associado ao processo de distração, neste caso, teria uma função específica de aliviar a dor física ou emocional, que de certa forma traz uma possibilidade maior de

compreensão do que seria distração no trabalho pedagógico. Não que o processo de aprendizagem deva ser estruturado sobre a base de emoções que sejam reflexos de situações dolorosas, mas constitua uma consciência de que as emoções e os fatos têm como consequência, situações de vínculos diferenciadas dependendo de cada indivíduo. Aemoldt e Wang (2008, p. 133) afirmam que “[...] o processo de reavaliação, que é o processo refletir sobre certo acontecimento, podendo alterar o próprio sentimento”.

Cabe notar que o ato da reflexão está diretamente ligado ao córtex cerebral e se utiliza de esquemas sinápticos da racionalidade, o que estará influenciando ou direcionando o seu sentimento. Mas esse controle não acontece em toda situação, depende da intensidade e da falta da aptidão necessária para lidar com aquele problema novo. Ou melhor, aquela intensa emoção (fúria) nova no qual o neocórtex não conhecia ainda ou não tinha vivenciado. É o caso do chamado sequestro emocional citado por Goleman (1995, p 28).

Esses sequestros não são de modo alguns incidentes isolados e horrendos, que levam a sempre crimes brutais como o assassinato de executivas. De forma menos catastrófica –mas não necessariamente menos intensa-ocorrem conosco com muita frequência. Lembrem da última vez em que vocês “saíram do sério”, explodiram com alguém -o marido ou filho, ou quem sabe o motorista de outro carro – a tal ponto que depois, com um pouco de reflexão e visão retrospectiva, a coisa pareceu-lhes imprópria. Isso, com toda probabilidade, foi também um desses sequestros, uma tomada de poder neural, que, como veremos se origina na amígdala cortical, um centro no cérebro límbico.

O fato e a importância da compreensão da força do cérebro emocional desestabilizam conceitos praticamente perpetuados ao longo da história, a medida que põe em discussão a “impotencialidade” do córtex cerebral frente ao sequestro emocional. Coloca o paradigma do excesso de valorização, utilização e desenvolvimento do intelecto como uma figura não tão consolidada e superior. O desenvolvimento do cérebro emocional, aqui considerado como possibilidade de administração das emoções, aparece como tão ou mais importante que o desenvolvimento cognitivo. “Fechar os olhos” para toda essa potencialidade de energia é impedir o crescimento de possibilidades de relações do ser humano que, certamente achará oásis nos tempos vindouro.

Quadro 04- Características e reações dos sentimentos

Tipo	Característica	Reação
Ira	Fúria, revolta, ressentimento, raiva, exasperação, indignação, vexame, animosidade, aborrecimento, irritabilidade, hostilidade e, talvez no extremo, ódio e violência patológicos	O sangue flui para as mãos, fica mais fácil pegar uma arma ou golpear um inimigo; os batimentos cardíacos aceleram-se e uma onda de hormônios como a adrenalina gera uma pulsação, energia suficientemente forte para uma ação vigorosa.
Tristeza	Sofrimento, mágoa, desânimo, desalento, melancolia, auto piedade, solidão, desamparo, perda de prazer, desespero e, quando patológica, severa depressão.	Confusão e falta de concentração mental, lapsos de memória, dificuldades alimentares e com o sono, apatia.
Medo	Ansiedade, apreensão, nervosismo, preocupação, consternação, cautela, escrúpulo, inquietação, pavor, susto, terror e, psicopatológico: fobia e pânico.	O sangue vai para os músculos do esqueleto, como o das pernas, tornando mais fácil fugir, o corpo imobiliza-se para fugir ou lutar.
Prazer	Felicidade, alegria, alívio, contentamento, deleite, diversão, orgulho, prazer sensual, emoção, arrebatamento, gratificação, satisfação e bom humor, disposição e entusiasmo, euforia, êxtase e, no extremo, mania.	Maior atividade no centro cerebral que inibe sentimentos negativos e favorece o aumento de energia existente e silencia os que geram pensamentos de preocupação; a tranquilidade permite o corpo refazer-se de emoções perturbadoras, repouso geral.

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, baseado em Goleman (1995)

A valorização da interação entre professor e aluno no ambiente escolar expõe fatores emocionais que devem ser considerados no processo de aprendizagem. Os estados emocionais expressos no quadro acima certamente devem fomentar a atividade docente na escola. O fato da relação poder ou não ser harmoniosa está diretamente ligada a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, o que remete novamente à condição de relação positiva ou negativa. Além disso a memória afetiva resultará num conhecimento muito mais consolidado.

O trabalho em sala de aula também sofre reflexos do chamados sequestros emocionais, que são momentos de elevado estresse e ou descontrole, ocasionados por descargas de hormônios no sistema sanguíneo de uma substância chamada adrenalina, produzida pelas glândulas renais. O reflexo dessa situação é mais intenso com os alunos da EJA que recebem todo um arcabouço de pressões sociais, não só ao longo do dia, mas ao longo de toda uma vida.

Aparentemente, o processo de reavaliação está associado com o córtex pré-frontal e o córtex da parte anterior do giro do cíngulo. Nos estudos de imagens, as pessoas que tentam reinterpretar estímulos emocionais apresentam ativação dessas regiões. A reavaliação produz alterações em outras áreas do cérebro relacionadas com as emoções que são compatíveis com as alterações emocionais exteriores como uma redução na atividade do corpo amigdalóide quando alguém reavalia um estímulo para fazer com que ele pareça menos assustador. Essas alterações cerebrais são extraordinariamente semelhantes aos padrões de atividade em resposta a uma substância inerte administrada como medicamento (placebo), outra prova que as pessoas podem vivenciar uma situação idêntica de maneiras diferentes, dependendo de suas convicções individuais. (AAMODT; WANG, 2009, P. 133)

Nesse caso, o impacto emocional não torna-se generalizante em suas consequências, devido as experiências vivenciadas por cada indivíduo e a estruturação e amadurecimento dos mecanismos de defesa suscitados. Esse processo também poderá se utilizar dos mesmo caminhos sinápticos de a partir de fatos parecidos, oferecendo respostas próximas das anteriores.

O trabalho com uma educação que visa a formação do ser afetivamente saudável, capaz de suportar um novo contexto de reavaliações sociais, que cada vez cobra do indivíduo mais possibilidades de relações, mesmo que buscando lucros, é condição “ Sine que non” para a formação de pessoas aptas para o futuro.

3.4 PATOLOGIAS DO SISTEMA NERVOSO CENTRAL QUE PODEM COMPROMETER A APRENDIZAGEM

Neste tópico iremos abordar as patologias e dificuldades de aprendizagem que interferem no processo de aprendizagem na relação professor -aluno, a partir da perspectiva das neurociências, com foco no funcionalismo cerebral e considerando o contexto social e emocional de cada indivíduo, lançando um olhar sobre a base multifatorial a partir de fatores biológicos, psicológicos, neurológicos, dentre outros que tenham influência direta no assunto das patologias. Primeiramente é necessário pontuar algumas diferenças entre os conceitos das patologias, apesar de não serem consensual, para podermos fazer algumas diferenciações e facilitar a compreensão e a análise dos conceitos e dos dados trazidos.

Dessa forma é importante diferenciar os termos mais usuais e seus conceitos a partir da lógica da ciência, visando desmistificar alguns mal-entendidos com relação ao uso, ou mal-uso, dos termos e suas consequentes relações com as estratégias de superação ou como forma de amenizar suas consequências no processo de ensino aprendizagem, sejam elas no campo da medicina ou na esfera metodológica do ambiente escolar. Migliori (2013) procura caracterizar de forma simples os termos distúrbios de aprendizagem, transtornos de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem .O distúrbio de aprendizagem está relacionado ao conceito médico de doença, remetendo ainda a definição do National Joint Comitee for Learning

Disabilities (Comitê Nacional de Dificuldade de Aprendizagem) nos Estados Unidos como sendo genérico a partir de alterações manifestas por dificuldades significativas na audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, considerando-as como advindas da disfunção do Sistema Nervoso Central. Já o transtorno de aprendizagem está ligado à imaturidade do desenvolvimento psiconeurológico, estando em descompasso com o desenvolvimento do aluno em determinada escolaridade, idade, ou nível. A autora ainda coloca que o maior contingente de estudantes se enquadra na perspectiva da dificuldade de aprendizagem tais como, falta de interesse nos estudos, perturbação emocional, inadequação metodológica. Para Osti (2012), o termo distúrbio de aprendizagem está ligado a uma conotação patológica genérica e é utilizado para referir-se a crianças com distintos problemas de aprendizagem que obedecem a diversas etiologias.

Conceituar questões relacionadas a dificuldades de aprendizagem não é tão simples, pelo contrário, principalmente se considerarmos a perspectiva da relação causas e consequências a partir do horizonte da medicina em consonância com o contexto da sala de aula, o que denota uma abrangência colossal na busca de suas curas ou amenizamento, a partir dos resguardos contextuais. Se pensarmos tais contradições e consequências nos processos de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, iremos nos deparar com uma realidade ainda mais abissal, tanto em termos conceituais, quanto no trato das especificidades dos problemas a partir da realidade do cérebro do adulto e do idoso. Cabe ressaltar que muitos estudiosos e teóricos não debruçam seus estudos a partir das diferenciações conceituais dos problemas de aprendizagem, mas focam no dimensionamento das próprias dificuldades de aprendizagem, sendo este viés considerado mais enfaticamente nesta discussão.

Diante disso, Osti (2012, p.24) considera que:

As dificuldades de aprendizagem abrangem vários fatores, uma vez que envolvem a complexidade do ser humano. acredita-se que podem ser decorrentes de um problema fisiológico, um estresse grande vivido pela criança, como, por exemplo, problemas familiares envolvendo a perda de algum parente, problemas com alcoolismo ou drogas, separação dos pais, doenças, falta de alimentação, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa autoestima, problemas patológicos como o TDAH(transtorno de déficit de atenção/hiperatividade), dislexias, psicopatias, alterações no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios químicos, hereditariedade, problemas no ambiente doméstico e / ou escolar.

Interessante que Osti traz um conceito de dificuldade de aprendizagem bem amplo em suas condições de apropriação, mesmo aqueles que envolvem suas consequências num contexto biológico. A relação simbiótica de fatores e circunstâncias externas e internas dentro de um olhar cíclico de causas e consequências, onde os fatores que sustentam o problema podem estar intervindo e alimentando o processo a partir de uma lógica desconhecida ou de um lugar que

não dá para se distinguir ou localizar sem um diagnóstico preciso, podem ajudar a contemporizar as várias realidades encontradas. Também a noção dos multifatores geradores das patologias, traz à tona a possibilidade de um olhar amplo para um diagnóstico não tão exato. O que deveria ser de complementaridade pode passar a ser dicotômico, a partir de sua essência, considerando a causa, mas coadunante em sua expressão na dificuldade de aprendizagem.

Tal situação pode ecoar na análise do processo de tratamento do problema, sendo conseqüentemente deslocado de sua necessidade real, pois foi fruto de um diagnóstico não tão preciso em sua especificidade original.

Smith e Strick (2012) explanam que muitas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem tão sutis que nem parecem tê-las. Apresentam muitas vezes dificuldades em assuntos específicos, quando em outros apresentam desempenho normal; as vezes até acima da média. Um exemplo disso são crianças que aprendem tudo sobre dinossauro, mas não conseguem aprender o alfabeto. Cabe salientar que esse tipo de situação é muito comum em sala de aula, sendo que muitos alunos são tratados, de forma precoce, como portadores de alguma patologia partir da observância de alguma dificuldade específica do ramo do saber. Isso é muito perigoso pois não condiz com uma leitura diagnóstica mais ampla, onde o aluno possa ser compreendido em suas especificidades culturais, familiares e psicológicas; sem levar em consideração os processos metodológicos empreendidos em dado contexto, inclusive linguístico.

Além disso:

Tal discrepância entre o que parece que a criança deveria ser capaz de fazer e o que ela realmente faz, contudo, é a marca desse tipo de déficit. O que as crianças com dificuldade de aprendizagem têm em comum é o baixo desempenho inesperado. Na maior parte do tempo, elas funcionam de um modo consistente com que seria esperado de sua capacidade intelectual e de sua bagagem familiar e educacional, mas dê –lhes certos tipos de tarefa e seus cérebros parecem “congelar” (SMITH; STRICK .2012, p. 16).

A observação seria uma das ferramentas mais importantes para coleta de informações no sentido de permitir, ao longo de um tempo necessário, se aquele aluno realmente é portador de algum tipo de transtorno que o impede ou restringe tais apropriações, ou é simplesmente uma dificuldade própria do aluno em sua relação ontogenética com o meio no qual se encontra naquele momento contextual. A partir deste olhar, a apropriação de conhecimentos básicos sobre a temática, certamente, associado a observação cuidadosa, vai instrumentalizar o professor a perceber algo de errado com seu aluno na perspectiva da dificuldade de aprendizagem, pois, como é explanado acima, existem características muito sutis que

envolvem a questão, o que de certa forma pode suscitar uma análise errada, estigmatizando o aluno ao longo do seu processo de construção do aprendizado.

Além disso, considerando os processos neurocientíficos podemos conjecturar a possibilidade daquele aluno ter sido estimulado, nos conhecimentos basilares, de forma diferente, a partir de sua cultura, não produzindo sinapses necessárias ou condizentes com aquele novo caminhar metodológico no qual pode o aluno estar inserido atualmente. Fruto dessa compreensão, cabe salientar que este aluno não seria um portador de transtorno, mas detentor de uma base de construção sinápticas descontextualizada a partir do lugar que habita e que realiza as leituras de mundo.

Ainda, Smith e Strick (2012) consideram que apesar dos prejuízos neurológicos afetar qualquer área do funcionamento cerebral, as maiores dificuldades são aquelas que afetam a percepção visual, o processamento da linguagem, as habilidades motoras finas e a capacidade para focalizar a atenção.

Para compreendermos melhor essas nuances e perspectivas faz-se necessário uma retrospectiva histórica do estudo das dificuldades de aprendizagem. Cabe salientar que esse apanhado histórico ainda está atrelada a criança, que de fato era o sujeito foco que se considerava a época. Para Sánchez (1998), o processo histórico concernente a dificuldade de aprendizagem estaria dividida em três momentos contextuais. O primeiro momento seria compreendido entre os anos de 1800 e 1963 que foi a base temporal para algumas pesquisas na área, destacando-se nesse período o oftalmologista Samuel Orton, quando em seus estudos em 1917, observou que muitas pessoas trocavam letras do tipo p/q, b/p, mesmo tendo suas capacidades de inteligências preservadas. Devido a isso em 1949 foi fundada a Sociedade Orton de Dislexia, que representou grande avanço no estudo do tema, inclusive nomeando termos mais específicos como dislexia, discalculia, disfunção cerebral mínima.

A segunda etapa inicia-se em 1963 e vai até 1990, quando um grupo de pais, que tinham filhos que apresentavam dificuldade de aprendizagem, se reuniram num hotel em Chicago para trocar informações e experiências sobre a realidade que viviam com seus filhos. Para isso convidaram médicos, neurologistas, psicólogos para que estes pudessem orientar e informar sobre os problemas que seus filhos apresentavam. Esses pais se organizaram e formaram a Associação de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem, com o objetivo de pressionar as autoridades governamentais a criarem um fundo para proporcionar serviços educacionais especializados para que atendessem crianças com dificuldades de aprendizagem nas próprias unidades de ensino. Neste mesmo período o psicólogo Samuel Kirk (1962) desenvolveu pesquisas na área, onde declarava que algumas crianças apresentavam dificuldade de

aprendizagem, mesmo sem ter problemas auditivos, nem visuais, nem algum tipo de retardo mental.

A última etapa inicia-se em 1990, onde acontece o avanço dos estudos e vários pesquisadores se debruçam sobre o assunto. Também nesta fase a temática dificuldade de aprendizagem torna-se uma nova disciplina, tanto no campo da educação como no clínico, envolvendo pais, pesquisadores e profissionais afins, em busca de repostas a problemática.

Ao longo deste processo histórico, vários teóricos caracterizaram e definiram as dificuldades de aprendizagem, não havendo, na maioria das vezes, consenso entre eles nas definições. Iremos aqui ressaltar alguns teóricos que tiveram mais projeção considerando a importância do caminhar. Assim, para Lovitt (1978), as dificuldades de aprendizagem são fruto da relação entre a qualidade da instrução e as características emocionais e motivacionais dos alunos. Enfatiza que o aluno pode ter dificuldade com uma disciplina ou várias, mas também pode apresentar algum tipo de dificuldade com o professor ou com o próprio ambiente, dentre outras variáveis.

Lopera (1983) apresenta teoria unidimensionais, onde caracteriza a dificuldade de aprendizagem, considerando um só fator ou a combinação de dois elementos. Considerava que as dificuldades se originavam por deficiências na percepção na discriminação e memória visual. Ainda traz a dificuldade como sendo alguma defasagem entre as habilidades linguísticas, percepção, idade e os sucessos da aprendizagem correspondente.

Já Leal (1991) enfatiza que a dificuldade de denominar um termo mais específico para a dificuldade de aprendizagem deu margem a vários nomes como, distúrbios de aprendizagem, neufrenia, síndrome de Strauss, distúrbios psiconeurológicos de aprendizagem, síndrome da disfunção cerebral mínima, dislexia, também enfatiza que os primeiros estudos preocupavam com a dificuldade de leitura. Também Kirk e Bateman (1962) introduz o termo distúrbio de aprendizagem, referindo –se as dificuldades de aprendizagem como dislexias, disgrafias, disortografias, hiperatividade, discalculia, e ecolalia. Lozano e Rioboo (1998) separam as dificuldades de aprendizagem em duas categorias: as dificuldades permanentes, aquelas que englobam, deficiências neuropsicológicas como deficiência mental, cegueira, surdez, mudez, transtornos congênitos da linguagem oral, escrita e cálculo, paralisia cerebral, transtornos psicomotores, psicoses, autismo.

As dificuldades transitórias foram caracterizadas como aquelas deficiências no desenvolvimento psicomotor, como orientação espacial, coordenação motora fina, deficiência no esquema corporal, deficiências transitórias na audição, visão e atenção, deficiências na linguagem oral (dislalia, disfonia, disfasia) transtornos na compreensão e expressão da

linguagem falada e escrita (dislexia, disgrafia), e deficiência na habilidade de raciocínio lógico matemático e solução de problemas. Além disso, podem englobar baixa qualidade na relação familiar, baixa estimulação cognitiva, afetiva, emocional e de linguagem, transtornos de conduta, agressividade e baixa tolerância a frustração. Arantes (2000) coloca que as dificuldades de aprendizagens não dependem exclusivamente do indivíduo, mas de características externas e contextuais, originários de diversas causas como o contexto educacional, ambiente físico, crescimento biológico, desenvolvimento intelectual, social e afetivo emocional.

Apesar das várias caracterizações e especificidades, sejam conceituais ou de definições, é importante salientar que atualmente a dificuldade de aprendizagem é entendida como um conjunto de fatores heterogêneos que se expressam como atrasos e empecilhos no processo da leitura, escrita e cálculo em pessoas consideradas normais em suas inteligências, sem deficiências visuais, auditivas, motoras. Muitas vezes, a dificuldade não atinge todas as áreas ao mesmo tempo, podendo estar relacionadas a fatores emocionais, memória, social, baixa autoestima dentre outros fatores.

Pensar o processo educacional onde existem inseridos alunos com algum tipo de patologia ou dificuldade de aprendizagem é também pensar na perspectiva da inclusão e ressocialização de tais sujeitos, sendo esses fatores propulsores, de forma contundente, de um processo de desconstrução de um paradigma de formação humana voltado para o capitalismo e a reconstrução de possibilidades de valorização do potencial daquele cidadão. A ênfase na dificuldade ou na patologia só ajuda a enaltecer o processo de exclusão. Era justamente isso que ao longo do processo histórico ia acontecendo.

Assim, Rossi (2004, p. 2003) enaltece que:

Precisamos considerar que as diferenças não são excludentes. São complementares. Isto significa que é hora de termos menos informação e mais capacidade de organização do conhecimento. Já se abre o caminho para produzirmos menos gordura e mais flexibilidade, menos sedentarismo e mais movimento, mais trocas afetivas, menos pressa e mais vagar na grandeza de cada instante e no valor sem igual de cada um, menos economia e mais antropologia, menos competitividade, menos exclusão, menos classificação do outro, menos comparação, mais cooperação, mais valorização de cada um e mais formação e capacitação, menos repetição mecanicista e mais leitura da história e das próprias pessoas

Diante de tudo que foi externado quanto à questão das patologias e dificuldades de aprendizagem, cabe fazer algumas observações a partir das especificidades do aluno da EJA dentro de uma lógica que considere o estado de alunos com uma condição biológica, psicológica, cultural, além do estado maturacional do sistema nervoso bem diferentes em relação a criança. Cabe notar que a condição do adulto e idoso é bem diferente em vários

aspectos, inclusive no processo neurocientífico, principalmente se pensarmos que além dos distúrbios, já propalados, o adulto e idoso ainda podem sofrer mais incisivamente de problemas que afetem sua aprendizagem, numa proporção muito maior a partir do próprio processo natural de envelhecimento.

É o caso da baixa visão, baixa acuidade auditiva, redução da capacidade dos movimentos finos e também da redução do número de sinapses. Além disso, a maioria dos alunos que hoje estão na EJA, são de famílias menos favorecida que nem acesso a possibilidade de um diagnóstico de dificuldade de aprendizagem tiveram quando crianças, e continuam ser ter atualmente como adultos. Além disso, os estudos e pesquisas voltados a temática ainda não eram tão avançados como atualmente.

4 A AFETIVIDADE E A APRENDIZAGEM NA EJA: UMA RELAÇÃO NEUROCIENTÍFICA E PSICOGENÉTICA

Neste capítulo tratamos da relação direta entre a afetividade e o processo de aprendizagem, considerando aspectos da neurociência e a psicogênese dentro de um olhar voltado para a Educação de Jovens e Adultos, posicionando tais relações dentro de uma sistemática social e cognitiva, buscando também as possibilidades metodológicas em sala para sustentar um processo de construção do conhecimento onde se valorize as diversas vertentes e possibilidades de aprimoramento do próprio processo, a partir da dinâmica de construção do conhecimento escolhida pelo educador, considerando, de fato, as necessidades do educando.

No subcapítulo 4.1 tratamos da influência da cultura local nas formas de expressão ou manifestação da afetividade nos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. No 4.2 trouxemos as contribuições teóricas de Wallon, Piaget e Vygotsky sobre a afetividade, fazendo cruzamento entre as teorias de cada teórico. Já no subcapítulo 4.3 analisamos a influência mútua da relação professor –aluno, na construção das identidades afetiva e cognitiva, dentro de uma lógica de construção dos conhecimentos científico e do senso comum. Finalmente no subcapítulo 4.4, discutimos os impactos da afetividade na evasão escolar, aprendizagem significativa, fazendo breve conjectura com o bullying no ambiente escolar, com enfoque na EJA.

O caminhar dos estudos visa possibilitar a percepção da construção de um modelo que sirva de base para atender às especificidades nas relações que podem permitir a análise da conduta dos educandos diante dos vários desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula, sejam eles no âmbito da educação formal, sejam na educação informal, tomando como referência as relações interpessoais dos alunos e o processo de aquisição do aprendizado, o que caracterizaremos como construção das identidade afetiva e identidade cognitiva. Claro que tais denominações não visam escamotear o horizonte de possibilidades dessas condutas, mas pretende suscitar um horizonte mais discricionário da pesquisa, dentro de um olhar relacional entre neurociência e psicogênese.

Porém, é importante se considerar nessas relações a influência da cultura, que alicerça todas essas relações dentro de vertentes várias, sejam elas ideológicas, religiosas, econômicas, gênero. Estes e outros fatores influenciam também na forma como a interação acontece na relação do sujeito com o outro em situações do cotidiano, considerando o seu meio de construção. Pensar como este sujeito cultural encara os desafios do cotidiano e como ele se relaciona afetivamente com os desafios da escola, suas emoções em relação ao outro nas diversas situações e como vão possibilitar um olhar mais amplo para o tipo de relação que este

professor deve favorecer na escola, sendo ele a figura chave neste processo relacional e também ator e sujeito cultural de seu próprio tempo e espaço, é um grande desafio.

Nessa perspectiva, o professor terá também a oportunidade de se identificar enquanto elemento em construção e se posicionar enquanto tal, fruto de suas experiências culturais em uma relação de construção coletiva e simbiótica. É deste lugar epistemológico que traremos as contribuições de Wallon, Piaget, Vygotsky e alguns outros autores, para analisarmos estas relações também na concepção da psicogênese.

4.1 A RELAÇÃO CULTURA E AFETIVIDADE NA EJA

A cultura como elemento que permeia a nossa vida no dia a dia, apresenta diversas possibilidades conceituais a partir de teóricos renomados e também considerando olhares diversos a partir da formação acadêmica, área do conhecimento, área geográfica, família dentre outros contextos. Mas o grande desafio deste capítulo é justamente permitir a visualização da afetividade dentro das várias vertentes teóricas que suscitam a cultura como elemento importante para a compreensão do processo ensino- aprendizagem, enaltecendo a sua importância para um processo de construção consolidado no conhecimento contextual da temática. Desta forma, pensar em cultura também é pensar em construção simultânea, seja, no seu aspecto mais plural, a medida que as variações de suas características mudem profundamente nas especificidades na formação individual, como, também nos aspectos mais genéricos, tomando como base relacional aspectos comuns do cotidiano na formação do ser coletivo.

Assim, para Williams:

A história da ideia de cultura é a história do modo por que reagimos em pensamento e em sentimento à mudança de condições por que passou a nossa vida. Chamamos cultura a nossa resposta aos acontecimentos que constituem o que viemos a definir como indústria e democracia e que determinaram a mudança das condições humanas. [...] A ideia de cultura é a resposta global que demos à grande mudança geral que ocorreu nas condições de nossa vida comum (1969, p. 305).

Há de se notar que todo o processo sistematizado que acontece nos focos objetivos não acha eco no processo de estruturação cultural a partir de parâmetros estabelecidos e das manifestações dos sentimentos dentro de uma ótica de elementos que o estruturam, à medida que está ali pensada. A manifestação aos condicionantes sociais, seja no aspecto mais abrangente, como nos mais específicos em termos culturais, suscitam a possibilidade de construção de costumes e modelos bem diversificados a partir da concepção de respostas às transformações do contexto relacional humano até ali construído.

Pensar a cultura a partir do olhar de manifestação de algo mais abrangente pode nos remeter, seja na concepção histórica, seja na antropológica, a uma construção a partir das relações entre tais respostas, seja no âmbito microcultural, seja no macrocultural. São nestes meandros inter-relacionais que a educação de jovens e adultos foi, e está sendo construída, dentro de uma dinâmica de não favorecimento político e histórico que resvala nos condicionantes sociais que deixam de atender um público, ou atende de forma deficitária, que se encontra numa posição de vulnerabilidade por ter pouca representação no cenário político, social e cultural.

A forma como o homem desenvolve suas atividades no cotidiano está relacionada ao seu referencial de construção social, histórico e cultural a partir das várias esferas no qual vivenciou signos, linguagens, discursos. O aprendizado, a forma como lida com as lembranças, as reconstruções, tudo está ligado numa construção mental alicerçada pela cultura.

Segundo Bruner (2004, p.08.)

A vida mental é vivida por outros, é formada para ser comunicada e se desdobra com auxílio de códigos, de tradições culturais e coisas do gênero, mas isso vai além da escola. A educação não ocorre apenas nas salas de aula, mas em torno da mesa do jantar quando os membros da família tentam extrair um sentido conjunto do que aconteceu durante aquele dia, ou quando as crianças tentam se ajudar para extrair sentido do mundo adultos, ou quando um mestre e um aprendiz interagem no trabalho. Portanto, não há nada mais apropriado do que a prática educacional para se testar a psicologia cultural.

A busca pelos sentidos é constante no dia a dia do ser humano, sendo que os mecanismos e instrumentos que possibilitam tal busca podem ser bastante complexos em sua extensão etiológica, sendo que o processo de busca, em si, não representa a certeza do alcance. Ao contrário, os sentidos também não são estáveis em sua concretude, mas dinâmico em sua essência de transformação. É esse dinamismo que fomenta um olhar, ao mesmo tempo mais abrangente, ao mesmo tempo mais específico, na construção do conhecimento e nas relações educacionais e culturais do sujeito. Essas construções de significados são permeadas de possibilidades, conflitos e contradições a medida em que a constituição da mente do sujeito foi influenciada por diversos elementos como gênero, religiosidade, visão de mundo, ideologias dentre outros. O diálogo entre mente e significado é de extrema amplitude devido às especificidades que formam cada um deles dentro de um sistema de relação cíclica de construção e desconstrução mútua. “Ela pressupõe que a atividade mental humana não ocorre sozinha e não é realizada sem assistência, mesmo quando ocorre ‘dentro da cabeça’. Somos a única espécie que ensina de forma significativa” (BRUNER, 2004, p 08).

Nesse sentido, o aluno da EJA é um sujeito fruto de uma construção vivenciada nos diversos meios culturais ao longo de sua vida, o que poderia representar diversas possibilidades

para um aprendizado significativo. Porém, esse sujeito, com todo esse potencial cultural não é considerado pela escola, sendo muitas vezes violentado pelo currículo imposto e pelas tessituras de uma metodologia excludente culturalmente.

Cabe notar que a afetividade é um dos fatores que compõem todo um arcabouço formador do sujeito, mas não é de maneira nenhuma a única instância. Porém a afetividade é a possibilidade mais efusiva do contato entre professor e aluno que pode refletir nos outros aspectos formadores desse sujeito sócio histórico e cultural. Também, cabe salientar que a manifestação da emoção, considerando como manifestação mais biológica, diferencia da manifestação da afetividade, justamente por esta ter caráter mais social com o outro.

A visão que temos do nosso corpo, as formas como sentimos esse corpo vem da relação com o outro. Este é quem enforma meu corpo em categorias cognitivas, éticas e estéticas. As reações emotivo-volitivas podem ser vivenciadas nessa relação. Ou seja, a tristeza, a alegria, as paixões são sempre orientadas, nascem em razão do conjunto de valores dado pelo outro. Como forma de organismo puro, o corpo vive, mas não se justifica enquanto corpo que sente. A constituição interior do eu assim concebida, na categoria de trabalho estético do outro, torna o corpo esteticamente significativo, não, porém no contexto do eu-para- mim, não no contexto da autoconsciência, mas no contexto do eu- para- outro. (SMOLKA; NOGUEIRA, 2011, p. 16)

A partir deste olhar da afetividade como fenômeno de relação social de fora para dentro, cabe conjecturar que o mesmo também está relacionado aos condicionantes culturais, à medida em que se manifesta em forma e intensidade a partir de aspectos estéticos da sociedade daquele sujeito. Porém também não deixa de estar ligado a emoção, num processo simbiótico de dentro para fora.

Desse processo formador cabe destaque às narrativas como elemento relacional entre as várias instâncias aqui evidenciadas que tramitam nas relações objetivas e subjetivas e que podem acentuar ou dirimir o efeito da “bagagem ideológica” na construção de algo que poderia se chamar de homem. Este homem anseia pela participação na vida e nas decisões da sociedade, vertente que só sua condição de cidadão, portador de uma certidão de nascimento, não lhe garante. Mas podemos conjecturar que o empoderamento de tal condição só se fará de fato a partir de sua instrumentalização, neste contexto aqui citado, pela educação. Neste caso o nascimento biológico não coloca o sujeito em sua condição de exercer a cidadania de fato, sendo necessário um outro nascimento, um segundo nascimento.

Para Bakthin (2001, p. 11) “Para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história. É necessário algo como um segundo nascimento social”. Neste sentido, o processo educativo será a base institucional para gerenciar um novo processo de inserção social, mas de maneira crítica e consciente, oportunizando um processo de crescimento individual e social.

Para Smolka e Nogueira (2011, p. 20),

O humano nasce pela internalização e transformação do social, cultural em algo próprio. Pela apropriação dos signos sociais ocorre o nascimento das formas volitivas essencialmente humanas. Dentre os signos culturais e sociais que são internalizados pelo sujeito, a linguagem assume papel fundamental. É por meio dela que o pensamento se constrói e também a constrói.

Dessa forma, a linguagem assume papel de mediação com o próprio mundo e representa de fato um o nascimento para as relações sociais, sendo de considerado valor semântico a partir da própria possibilidade de existência naquela comunidade relacional. O olhar das possibilidades e as mudanças nas concepções e culturas são cada vez mais constantes, acelerado pelas tecnologias nos ambientes sociais. Isso gerou um novo processo de relações entre os indivíduos, e destes com as instituições que direcionam o processo produtivo em suas várias esferas.

Esse novo contexto expõe a educação a conflitos e quebras de paradigmas, colocando-a num patamar, onde a busca de novas concepções torna-se essencial para alicerçar o trabalho pedagógico, incluindo ferramentas tecnológicas como suporte metodológico, contribuindo de forma efetiva na formação e inserção social do indivíduo. Segundo Gadotti (1995), Paulo Freire utilizava como suporte para as suas aulas, recursos como a televisão, vídeos e mais tarde a informática. Deve-se encarar essas novas formas de linguagem dentro de uma nova perspectiva de se enxergar as relações, para que de fato, justifique-se a presença do aluno em sala de aula com bom aproveitamento, proporcionando de fato sua instrumentalização social e sendo estas novas linguagens elemento condutor das novas relações, possibilitadora de um aprendizado mais significativo.

Para Vygotsky (1987.p. 26):

Um claro entendimento das relações entre pensamento e linguagem é necessário para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Desta forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

Cabe ressaltar a importância da linguagem no processo ensino -aprendizagem, uma vez que está associada ao pensamento e certamente ao processo de cognição, mas há de se convir que não havendo uma conexão entre a linguagem utilizada pelo professor e o contexto linguístico do aluno não haverá este fluxo cíclico de relação entre a linguagem e o pensamento. Devido a esse fluxo o profissional de educação deve buscar compreender mais profundamente como acontece esse processo trazido por Vygotsky e pensar estratégias metodológicas para fazer intervenções adequadas em sala de aula. Ainda mais se pensarmos essa realidade para os

alunos da EJA, onde muitos, por não terem se apropriado do código escrito, se utilizam de forma contundente da linguagem verbal como principal ferramenta de interação com o meio e construção do aprendizado, sendo que, de certa forma, conseguem seguir suas vidas profissional e pessoal, baseados apenas no suporte verbal da linguagem coloquial, linguagem utilizada no cotidiano social. Em contrapartida deixam de se apropriar de instrumentos e possibilidades nas quais tenham sua base na leitura e escrita, que não são poucas na realidade atual.

Há de se considerar que a linguagem pode representar a exposição de uma construção subjetiva à medida que representa os vieses de significação da experiência do sujeito em relação ao seu meio, mas isso não descarta a existência de uma lacuna entre a construção subjetiva e os valores sociais vigentes. Nesta perspectiva, Bakhtin (2014) relata que “[...] todo signo ideológico exterior, qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência”. Isso realça cada vez mais as relações dos signos e seus significados, à medida que tal relação se avilta de uma dinâmica estática e estanques, ao contrário reproduz um movimento de transformação simbiótica e semântica.

Claro que este caminhar nos leva à compreensão da palavra como elemento de intermediação entre o sujeito interior e a realidade objetiva externa, mas não carregando a conotação privilegiada e perigosa da unanimidade, pelo contrário, o contato expõe muitas vezes a impossibilidade da concretização em palavras de signos diversos que não podem tornar-se palavra.

Isso não significa, obviamente, que a palavra possa suplantiar qualquer outro signo ideológico. Nenhum dos signos ideológicos específicos, fundamentais, é inteiramente substituível por palavras. É impossível, em última análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica. Um ritual religioso não pode ser inteiramente substituído por palavras. Nem sequer existe um substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano. Negar isso conduz ao racionalismo e ao simplismo mais grosseiros. Todavia, embora nenhum desses signos ideológicos seja substituível por palavras, cada um deles, ao mesmo tempo, se apoia nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canção e de seu acompanhamento musical (BAKHTIN, 2014, P. 35).

A proporcionalidade da influência dos processos de significação nos nossos momentos de contato, seja com a palavra ou com outro instrumento qualquer, pode variar de forma bem contundente a medida que o movimento dos processos de interação segue num caminhar de construção da própria vida. Este movimento de construções e desconstruções deve de fato ser acompanhado e analisado pelo professor à medida que urge a necessidade de olhares para o processo direcional para as transformações paralelas entre o individual e o coletivo. Claro que neste caso pensar o individual não representaria de forma alguma algo puro e íntimo e inicial do sujeito, mas fruto de construção de relações sociais anteriores. Neste caso o individual assumiria uma perspectiva temporal em relação ao social, sendo o temporal vivenciado pelo

professor que acompanha aquele aluno ou sujeito. A partir daí a mudança do professor, ou do sujeito da observação, conclama uma renovação do processo de construção, mesmo que a este observador seja oferecido o histórico do sujeito observado ou acompanhado.

Ainda Bakhtin, sobre o processo de construção da significação, retratada também pela construção cultural e ideológica expõe:

Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. Assim, ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (2014, p. 37)

Pensar a relação da construção do sujeito aprendente e do professor da EJA, considerando o olhar da semiótica que alicerça tal entrelaçamento, pode contribuir imensamente no processo de ensino e aprendizagem e das potencialidades do professor em sala, além disso o enaltecimento nas relações afetivas.

Isso porque o processo de ensino e aprendizagem na escola, em maior proporção, é intermediado pela verbalização, mesmo aí considerando alguns instrumentos e recursos pedagógicos, e desta forma os planejamentos das aulas devem ser pensados nessa perspectiva das palavras verbalizadas e todas suas conjecturas de potencialidades semióticas de gestos e considerações culturais de significados. Essa preocupação reflete diretamente na cultura de pouca leitura em nosso país e numa coerência de construção de valores a partir do processo de verbalização, processo este que certamente é o mais valorizado na escola e conseqüentemente na EJA, inclusive, porque muitos alunos ainda não são alfabetizados e outros realizam poucas leituras, recaindo assim sobre a relação verbal grande peso. Pensar o planejamento apenas como instrumento de organização de conteúdo e organização didática sem levar em consideração como ocorrerá o processo de verbalização em suas minúcias e entrelaces com todo o processo certamente irá comprometer a relação ensino e aprendizagem. Há de se observar que tal comprometimento perpassa a esfera do aprendizado tradicionalmente entendido, mas adentra na valorização ou desvalorização da cultura local do aluno o que está diretamente ligada a construção de identificação do aluno com a escola.

Interessante que o professor esteja cômico da importância da apropriação pelos alunos de certos signos e tipos de linguagens para poder transitar nos vários meios sociais e exercer sua cidadania de forma plena, mas esse processo não deve de forma alguma violentar a base de

construção dos significados, pois o mesmo está imbricado diretamente com a construção da própria identidade e do olhar ontogênico do indivíduo em seu processo de formação.

4.2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS: VYGOTSKY, PIAGET E WALLON

Nos tempos atuais, caracterizado por mudanças afins e com tanta intensidade e brevidade temporal, tratar a afetividade nas perspectiva desses três grandes teóricos não é tarefa tão simples, principalmente devido aos aspectos de mudanças de paradigmas e das construções e desconstruções de significados tão comuns em nossa realidade, considerando tão diretamente entrelaçados com aspectos da cultura, da sociedade e de sua dinâmica social que é impulsionada por bases não tão consolidadas, inclusive no aspecto econômico. É nesse caminhar que emergem os ideais de construção de uma sociedade, fruto do somatório histórico acumulado ao longo de séculos, mas não só o somatório, mas também a forma como essa construção é compartilhada nos vários espaços, sejam eles geográficos, culturais, semânticos e até afetivo. Assim, iniciamos estas contribuições na perspectiva de Vygotsky (1896-1934).

Falar em Vygotsky primeiramente é conjecturar o nosso próprio anseio em pensar e refletir sobre aspectos de uma educação mais abrangente, justamente por sua base geracional do processo histórico-cultural, onde certamente repousam grande base horizontal de extensa construção do processo de aprendizagem, principalmente quando esse olhar está direcionado para aspectos que estão diretamente ligados afetividade e as suas reminiscências ao longo da própria vida. Cabe neste momento contextualizar que o autor teve uma vida cronológica muito breve sendo que nasceu 1896 em Orsha, na Bielo-Rússia e faleceu em 1934 aos 38 anos.

Mas, apesar de sua pouca idade sua produção foi bastante intensa e diversificada, considerando que era conhecedor de vários campos do saber, principalmente da psicologia, neurologia, filosofia e linguística. Mas vamos aqui focar nos aspectos que envolvem a afetividade, porém sem desconsiderar a influência dos outros campos do conhecimento. Muitos dos seus escritos sobre afetividade foram produzidos de forma dispersa, sendo que uma versão datada de 1933 foi descoberta no meio de seus escritos e publicada em pequenos trechos em 1960 em russo (OLIVEIRA; REGO, 2016).

Apesar da produção de Vygotsky ter acontecido de forma não tão concisa em termos de tempo e até espaço sua obra é de relevante importância para pesquisadores e estudiosos da afetividade como afirmam Oliveira e Rego (2016, p. 16):

Seus escritos sobre emoção, entretanto, ainda que dispersos e incompletos, são extremamente interessantes, pois revelam sua abordagem crítica, seus ricos diálogos que procurou estabelecer com seus predecessores e com os autores de sua época e, principalmente, os caminhos por ele apontados para superar as principais limitações e incongruências das explicações disponíveis em seu tempo. É curioso que mais de

setenta anos depois, boa parte de suas críticas e de suas proposições continua pertinente no debate contemporâneo.

Dessa forma, considerando todos esses escritos de Vygotsky ao longo de sua curta vida, cabe notar que o mesmo considerava que o ser humano se constituía a partir de um processo de relação com o outro, a partir de um contexto social no qual se valorizasse o outro como um ser social. Claro que este outro ser também seria um elemento constituído de uma formação individual e de todo um arcabouço de construção de vida social, onde a cultura torna-se alicerce de uma relação dentro de um ambiente histórico, permitindo transformações ao longo da espécie humana e o desenvolvimento do próprio indivíduo, considerando assim um processo quase simbiótico entre o ontogenético e o filogenético. Além disso, esta estrutura de transformação e desenvolvimento afetaria diretamente as funções psicológicas do indivíduo. Seria um ser em formação, dentro de um contexto em transformação, a partir de um pressuposto biológico em seu desenvolvimento, paralelo a um também a uma construção social, considerando um contorno social de seu grupo cultural.

Nesse aspecto relacional entre os condicionantes biológicos, sociais e culturais é interessante enfatizar que o afeto e a cognição estariam ligados por processos que a todo momento eclodem na vida cotidiana do indivíduo, a medida em que o mesmo é confrontado com experiências, sejam elas de ordem emocional ou racional, que anseiam pela utilização de instrumentos próprios a partir de uma análise contextual quase que instantânea. Pensar a afetividade de maneira isolada de seu meio social e cultural é reduzir o ser humano a vivência de puro instinto.

Dessa forma, Vygotsky traz os conceitos de funções mentais, considerando inferiores aquelas relacionadas a aspectos de base biológica mais primitivas, que são vinculadas às bases mais instintivas. Por outro lado, à medida que o indivíduo vai crescendo, as funções mentais vão se desenvolvendo, tornando-as superiores a partir da influência de fatores sociais, culturais diversos dentro de uma lógica que se pode conjecturar a relevâncias dos aspectos culturais do aluno. Assim, “[...] as emoções complexas aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem como consequência da vida histórica, combinação que tem lugar no transcurso do processo evolutivo das emoções” (VYGOTSKY apud ARANTES, 1991, p. 86).

No livro sobre a formação social da mente Vygotsky (2007), quando considera a relação aprendizado e desenvolvimento, aponta para três grandes posições teóricas, onde a primeira posição enfatiza que o aprendizado e o desenvolvimento são totalmente independentes. Porém,

essa corrente defende que o desenvolvimento é condição base para o aprendizado, mas mantêm-se em paralelo à medida que os dois processos não são interdependentes.

Assim, explica Vygotsky (2007, p. 89):

Uma vez que essa abordagem se baseia na premissa de que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado. O desenvolvimento ou a maturação é vista como a pré-condição do aprendizado, mas nunca como aprendizado dele.

Nessa perspectiva cabe conjecturarmos sobre os alunos que estão na EJA que, de maneira geral, já alcançaram o processo maturacional a partir do parâmetro cronológico de idade, mas mesmo assim apresentam grande dificuldade de aprendizagem diante dos processos e estratégias tradicionais. Cabe assim questionarmos sobre os aspectos que dificultam tal processo de aprendizagem a partir de um horizonte externo.

Também, como situação questionadora podemos inferir, se neste caso, o peso de fato recai sobre a metodologia, considerando-se o organismo já ter alcançado tal nível de maturação.

A segunda posição teórica recai sobre o pressuposto que “[...] o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento” Vygotsky (2007, p. 89). Neste contexto da segunda posição teórica de paralelismo, mas agora com influência mútua, cabe um pensamento que valoriza as construções através das internalizações e da valorização da ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), onde suscita um a construção alcançável por meio de uma orientação mediada por um instrumento possibilitado do avanço do aprendizado, através do desenvolvimento maturacional, numa construção constante. Assim, Vygotsky (2007) sobre ZDP expõe que permite a compreensão do processo interno de desenvolvimento, a partir do estado do sujeito. Além disso permite a compreensão do processo em estado de formação que estão começando a amadurecer e desenvolver.

Esse processo não se centra só no processo escolar em si, mas faz-se real no ambiente social e cultural do sujeito da construção, através de experiências diversas, mas reais. Vygotsky (2007) enfatiza que a internalização de comportamentos culturais está relacionada a atividade psicológica e os signos. Isso permite visualizar, de forma mais clara, como é intrínseco o processo de ensino- aprendizagem a partir de construção de significância dentro de um contexto histórico. Também, permite-nos compreender a importância da cultura como elemento de ambientalização da construção da significação e, de certa forma, do próprio conceito.

Voltando para as posições teóricas sobre a relação aprendizado e desenvolvimento, a terceira concilia os pressupostos das anteriores, considerando assim que: “O processo de

aprendizado, então, estimula e empurra para a frente o processo de maturação” Vygotsky (2007, p. 91). Isso coloca a aprendizagem num patamar importantíssimo para o desenvolvimento.

As contribuições de Jean Piaget (1896-1980) enveredam pelo desenvolvimento cognitivo e afetivo, considerando o desenvolvimento afetivo paralelo ao cognitivo, numa simbiose que influenciará diretamente no processo intelectual. Defendia a ideia de que o aspecto afetivo por si só não poderia modificar as estruturas cognitivas, mas teria possibilidade de influenciar quais estruturas poderiam ser modificadas, sendo o desenvolvimento dos estágios cognitivos e afetivos aconteciam de forma paralela. Cabe notar que apesar das pesquisas de Piaget terem tido o foco em crianças, algumas contribuições são mais generalistas podendo ser compreendida dentro da perspectiva da EJA.

Cabe esclarecer que, para Piaget a afetividade seria como uma espécie de “energia” que motiva o ser humano a realizar ações, no caso da escola, a interação do aluno e professor na construção do conhecimento a afetividade seria o fator motivador que incentivaria o aluno a procurar a resposta para o problema La Taille (2016).

Assim, Piaget traz contribuições como o construtivismo que tem como base uma teoria de aprendizagem e do desenvolvimento humano com forte prestígio científico. De acordo com suas teorias, o conhecimento, em qualquer nível, é gerado através de uma interação do sujeito com seu meio, a partir de estruturas (estágios) previamente existentes no sujeito. Sendo assim, o conhecimento é uma interação entre sujeito e objeto. Também traz o conceito de assimilação e acomodação. A assimilação seria um processo cognitivo por meio do qual o sujeito agrega novos conhecimentos às estruturas cognitivas já existentes. Já a acomodação é o momento em que o sujeito altera suas estruturas cognitivas para melhor compreender o objeto que o desequilibra, ou seja, é um ajustamento do sujeito a condições exteriores.

Para Souza (2003, p. 58):

As noções de equilíbrio e desequilíbrio têm, então, um significado fundamental de duplo ponto de vista afetivo e cognitivo, o que levou Piaget a refletir sobre os processos de assimilação e acomodação afetivas. A primeira refere-se ao interesse que tem como fonte o “eu, sendo que a acomodação afetiva é relativa ao interesse pelo objeto como tal. Portanto, a assimilação cognitiva refere-se a compreensão do objeto, e a acomodação ao ajuste dos esquemas de pensamento.

No caso da EJA, todo esse processo fica mais ainda evidente, por se tratar de pessoas adultas, cercadas de desafios e problemas a serem enfrentados no cotidiano, sendo muitas vezes reflexo disso o surgimento de alguns conflitos e dificuldades de aprendizagem, fruto de um acolhimento adequado a esse aluno com dificuldade afetiva. E o processo de aprendizagem é, em muito, influenciado por essas relações afetivas estabelecidas entre professores e alunos. Pensar o processo de assimilação e acomodação dentro de um olhar voltado para o objeto de

foco do aluno aprendem-te da EJA é se reportar a multiplicidade de possibilidade contextual em virtude da gama de experimentação e dos processos envolvido, a partir do processo de aculturação já está bastante contextualizado tornando estas modificações simbióticas muito mais resistentes que numa criança. Também reside o desafio, exatamente, na própria construção neural do aluno desta faixa etária, considerando as construções sinápticas e também a possibilidade de alta subjetividade do objeto.

Claro que nesse processo, o ajuste ao esquema do pensamento dependerá diretamente de fatores externos, que estão no entorno no sujeito aprendente, dentre elas a afetividade e da metodologia aplicada naquela unidade. Assim, os aspectos que envolvem a aprendizagem inseridas no âmago da afetividade e dos processos de cognição são de ampla magnitude e complexidade e de relação simbiótica e constante, “[...]o autor defende a tese da correspondência entre as construções as construções afetivas e cognitivas, ao longo da vida dos indivíduos, e recorre as relações entre afetividade, inteligência e vida social para explicar a gênese da moral” (SOUZA, 2003, p. 54).

Os afetos podem se manifestar sob a forma de emoções (origem biológica) ou sentimentos (origem psicológica), sendo esse processo construído ao longo de interações sociais e no ambiente escolar suscitem as emoções e sentimentos mais latentes. Essas manifestações fazem parte de possibilidades psíquicas, sendo que nos acompanham no nosso cotidiano afetivo e cognitivo.

Outro autor importante na temática da afetividade, que considera o processo de ensino e aprendizagem, é Henry Wallon (1879-1962). Ele elaborou uma teoria psicogenética para explicar a sua visão sobre a afetividade no processo de desenvolvimento cognitivo do ser humano. Sua teoria enfatiza os processos de construções psíquicas do conhecimento, considerando aspectos da afetividade, inteligência e do indivíduo em sua interação com o meio social. Seu trabalho investigativo está voltado para os anos iniciais de vida do ser humano, demonstrando que neste período que a manifestação da emoção é mais contundente.

Pensar Wallon (2007) é refletir sobre o processo de evolução na perspectivas biológica do sujeito e na perspectiva da interação com o ambiente. Para o teórico o indivíduo nasce com uma estrutura biológica orgânica, mas o seu desenvolvimento é fruto de aspectos do meio que através da interação acontece o desenvolvimento das potencialidades. Ainda, para Wallon (2007), o desenvolvimento da criança acontece em cinco etapas: impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; e puberdade e adolescência.

Ferreira e Acioly-Ringer (2010, p.28) explanam sobre a teoria de Wallon:

Ao apontar a base orgânica da afetividade, a teoria walloniana resgata o orgânico na formação da pessoa, ao mesmo tempo em que indica que o meio social vai gradativamente transformando esta afetividade orgânica, moldando-a e tornando suas manifestações cada vez mais sociais. Assim, temos um laço de união entre o corpo e o meio social.

A afetividade e a inteligência se alternam ao longo do processo de desenvolvimento no qual inicialmente há a predominância da afetividade, mas à medida que a criança vai amadurecendo os processos de cognição vão evoluindo. Porém, isso não significa que uma das funções deixe de existir. Esse processo “evolutivo” é organizado por Wallon a partir da emoção que seria a primeira expressão do processo da afetividade e teria sua construção em uma base biológica, sem controle da razão, caracteriza-se também pela expressão corporal física. A outra maneira de expressão seria o sentimento que é caracterizado pela uma participação maior da cognição, onde já existe a possibilidade de certo controle maior, neste período as expressões não são mais de cunho corporal, mas são mais internos. Por último tem a paixão que se caracteriza pela possibilidade do controle por parte da cognição. Neste contexto a aquisição da linguagem também tem um importante papel no processo de aprendizagem no contexto da teoria de Wallon, pois permitirá a expressão da afetividade não só pela emoção, mas por instancias mais elaboradas socialmente.

Nessa perspectiva, Ferreira e Acioly-Régnier ainda defendem que:

O desenvolvimento da pessoa como um ser completo não ocorre de forma linear e contínua, mas apresenta movimentos que implicam integração, conflitos e alternâncias na predominância dos conjuntos funcionais. No que diz respeito à afetividade e cognição, esses conjuntos revezam-se, em termos de prevalência, ao longo dos estágios de desenvolvimento. Nos estágios impulsivo-emocional, personalismo, puberdade e adolescência, nos quais predomina o movimento para si mesmo (força centrípeta) há uma maior prevalência do conjunto funcional afetivo, enquanto no sensorio-motor e projetivo e categorial, nos quais o movimento se dá para fora, para o conhecimento do outro (força centrífuga), o predomínio é do conjunto funcional cognitivo. Essa alternância de domínios funcionais não exclui a presença dos conjuntos não dominantes, pois estes continuam interagindo continuamente entre si, formando a complexidade presente na personalidade da pessoa. Destacando como o conjunto funcional afetivo influencia o meio social e afeta o cognitivo. (2010, p. 29)

Considerando a citação acima cabe inserirmos um olhar mais incisivo para a noção de formação humana, na perspectiva do ser humano completo, enquanto possibilidade de busca. Percebemos que seja nesta realidade que se encontra a maioria dos alunos da EJA, onde apesar das idades mais avançadas, ainda recebem uma grande carga externa social, na maioria das vezes coercitiva, que até violenta estas pessoas de maneira simbólica e objetiva, contrariando uma ordem biológica constituída. Precisamos permitir de fato que o aluno desta modalidade possa atingir socialmente os três estágios finais que Wallon defende, onde há um maior

predomínio do conjunto funcional cognitivo, sendo a força da predominância a centrífuga, de dentro para fora.

A continuidade desta negação de expressão centrífuga que valoriza o conhecimento do externo, do outro, do social, acarreta muitos problemas; inclusive a evasão, baixa autoestima, baixo rendimento, dentre outros. A escola precisa de fato entender o quanto de conflito vive o aluno desta realidade, tendo uma estrutura biológica prevaiente e pronta para atuar de forma objetiva na sociedade, mas tendo que se tolher diante da não compreensão do exercício adequado do processo de aprendizagem desenvolvido na instituição escolar.

Walton (2007, p. 122) sobre a afetividade expõe:

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas, precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico.

No processo das relações afetivas há de se considerar que as construções sinápticas ao longo do desenvolvimento da criança, do jovem e do adulto apresenta uma estruturação relacionada a forma como esse indivíduo lida com o seu eu e com as suas relações com o meio, as respostas ou condutas sociais que demandem algum tipo de relação ou confluências emotivas será resultado de formas de representações delineadas por cada tipo de relação estabelecida anteriormente.

Ao longo do processo de desenvolvimento biológico, as estruturas cerebrais serão reforçadas ou não, a partir das experiências e representações sociais que a delineiam. Daí, temos que as estruturas cerebrais não são constituídas e desenvolvidas de forma aleatórias e espontâneas, dentro de um olhar biológico estritamente, mas dependem, intrinsecamente, das experiências sociais, o que leva ao indivíduo a formar ou reformar suas representações sociais enquanto sujeito de identidade coletiva. Muitas vezes, a própria representação social já demandaria respostas sociais, daí inseridas as afetivas, sem mesmos haver reporte as estruturas sinápticas, considerando as mesmas estruturas serem acionadas constantemente, havendo neste caso apenas reforço.

Ainda, Wallon (2007, p. 126) defende o seguinte:

Os sentimentos, sem dúvida, e a paixão, sobretudo, serão tanto mais tenazes, perseverantes e absolutos quanto mais irradiarem uma afetividade mais ardente, na qual continuam operando algumas das reações, ao menos vegetativas, da emoção. São também a redução, por outras influências, da emoção. São o resultado de uma interferência ou mesmo de conflitos entre efeitos que pertencem a vida orgânica e postural e outros que dependem da representação, ou conhecimento, e da pessoa.

A relação entre afetividade e aprendizagem não apresenta caminhos isolados e paralelos, mas apresenta uma proporcionalidade na relação, seja ela do biológico para o social ou vice-versa. A proporcionalidade é enfatizada por Wallon à medida em que inicia na forma mais intensa, considerando o estágio vegetativas e elementar dos processos de sentimento, paixão e emoção, que aos poucos vão sendo influenciados e dirimindo com o desenvolvimento biológico e das relações sociais.

Desta forma os processos afetivos e cognitivo não podem ser colocados de forma antagônicas nem estanques em si, mas devem ser valorizado como elementos de um processo formador que irá culminar com um processo de formação mais abrangente, onde o conhecimento e a inteligência reflitam o resultado de um aprendizado dinâmico e “completo”.

Diante disso tudo, Galvão destaca:

[...] uma pedagogia inspirada na psicogenética walloniana não considera o desenvolvimento intelectual como a meta máxima e exclusiva da educação. Considera-a, ao contrário, meio para a meta maior do desenvolvimento da pessoa, afinal, a inteligência tem status de parte no todo constituído pela pessoa. (2007, p. 98)

O processo de cognição, neste momento, é colocado num patamar não mais tão imponente, mas como um dos componentes para o desenvolvimento da pessoa em sua relação com o meio que vive. Também a concepção de inteligência se desloca do foco de memória ou da resolução de problemas de aritmética ou língua portuguesa para possibilidade do desenvolvimento de outras dimensões que emergem do descrédito histórico de fatores emocionais, afetivos, artístico, sinestésico.

A visão da necessidade da aquisição de inteligências, considerando-as vertentes diversas, respalda um novo olhar de intervenção para a completude do ser e a mudança da lógica conceitual da inteligência para habilidades diversas que possibilitarão os indivíduos resolverem problemas do seu cotidiano pessoal e profissional.

4.3 PROFESSOR – ALUNO: RELAÇÃO AFETIVA, COMPLEXA E NECESSÁRIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE AFETIVA E COGNITIVA.

Ao iniciarmos este subcapítulo, temos que esclarecer alguns pontos importantes sobre a questão da formação do indivíduo a partir das várias possibilidades da própria formação dentro das várias perspectivas e dos contextos, uma vez que o indivíduo não é fruto de formações lineares e paralelas, mas de experiências de expressão oportunizadas pelo caminhar das vivências. Assim, a formação da identidade deixa de ter perspectiva apenas intencional, considerando vontades e desejos, para ser um processo contínuo e de movimentos alternados a partir da própria subjetividade e das relações culturais do sujeito.

Mas, o fato em si é que a formação da identidade atualmente é vista a partir de processos de construções diversos e, às vezes, até dicotômicos, considerando a manifestação dessas características ao longo da vida. Basicamente existem teóricos que defendem a formação da identidade a partir de dada influência cultural, sendo o indivíduo reflexo daquele espaço, mas existe outra corrente que considera o não determinismo cultural como sendo a base para formação da identidade. Assim, Carvalho (2011, p. 31) “A questão “identidade é articulação entre subjetividade e objetividade” pode ser explicada tomando por base a ideia da identidade como construção social de dado indivíduo (identidade pessoal) ou grupo (coletiva)”.

O pensamento de construção de identidade está diretamente ligado a uma relação sistêmica entre o individual e o grupal, onde a interação com o grupo refletirá a construção de vínculos a partir de um referencial de identificação coletiva, mas sem desconsiderar a construção individual. Este processo perpassa uma lógica de formação linear do indivíduo, não sendo considerado o termo crescente como sinônimo de evolução, mas ao contrário: seria fruto de construções e também desconstruções constantes, alicerçadas pelas experiências subjetivas e objetivas de cada pessoa.

Dessa maneira, considerando o olhar da psicogenética, Galvão (2003, p. 79) discorre que “[...] enquanto as emoções e seus recursos expressivos figurarem como meio privilegiado de interação social, o que teremos é um estado de sociabilidade sincrética, em que o tu estás misturado no outro e nas circunstâncias concretas de sua existência”. O indivíduo está diretamente ligado a seu contexto pela sua noção de sociabilidade cultural, mas também está aberto às possibilidades diversas, inclusive em outros espaços culturais e geográficos, pela sua construção própria individual.

Ainda, Leme (2003, p.19) quando trata da relação entre a natureza biológica do homem e a cultura que o circunda, expõe que:

Em outras palavras, nem cultura nem natureza se opõem, no sentido em que nenhuma delas teria maior expressão sobre esse funcionamento, diminuindo a importância da outra. A proposta é de uma relação de interdependência entre os dois aspectos, que teria co-evoluído juntos. O homem tornou-se um ser cultural porque evoluiu biologicamente para tanto, o que, por sua vez, favoreceu a evolução da cultura.

Dessa forma, há de se pensar que a nossa vida afetiva faz parte de um entrelaçamento das nossas subjetividades a partir das nossas significações em relação ao mundo. Nossa forma de expressar o mundo não pode ser considerada de forma estanque sem levar em consideração os aspectos da afetividade e das emoções que acompanham os atos e comportamentos dos homens em todas as situações a partir de um manifestar-se, tendo como motivação um arcabouço que o instrumentalize a lidar com determinada situação. Até mesmo os pensamentos, as fantasias,

tudo que faz parte da composição do nosso ser, só tem significação se acompanhadas do afeto. Guardando as devidas proporções são os afetos ou seus instrumentos que influenciam, de forma contundente, as nossas atitudes no cotidiano. É a partir deste olhar da relação entre o biológico e o cultural, que dá para se considerar as expressões de afetividade como construídas também pela própria conjectura contextual que envolve o indivíduo. Então, pensar na influência desta relação, é permitir-se pensar num conjunto de valores e influências de signos que irão formar um conjunto de expressões e manifestações da afetividade, o que de certa forma poderíamos deduzir deste conjunto de expressões como sendo a identidade afetiva daquela sociedade ou comunidade.

Cabe assim dizer que esse conjunto de expressões não necessariamente estaria ligado por regiões geográficas, mas por fatores diversos da formação subjetiva do sujeito a partir das suas experiências e de seus “desafios emocionais”. Deste conjunto demandariam a religião, pessoas que fazem algum tipo de terapia, formação cultural, posição social, dentre outros fatores. Paralelo a identidade afetiva caminha a formação cognitiva do sujeito; esta seria fruto da consideração do caminho da formação intelectual do indivíduo ao longo de sua vida. Interessante notar que a identidade cognitiva pode ser quase que minuciosamente planejada, considerando que o indivíduo pode fazer escolhas entre estudar determinado curso ou não, fazer uma faculdade ou permanecer com o nível médio, ao contrário da afetiva.

Brandão (1986, p.25) traz a importância de se considerar a relação da construção individual com a construção social.

A experiência de vida de cada um de nós confirma uma conclusão a que os estudiosos sobre o assunto acabam quase sempre chegando: não é fácil separar a dimensão individual da construção e do exercício cotidiano da identidade de sua dimensão social. Na verdade, de suas várias dimensões sociais e socialmente simbólicas.

Pensar então numa construção paralela de identidade a partir do individual para a construção social nos permite, a partir das tessituras engendradas, conjecturar uma formação de identidade afetiva tanto no âmbito do aspecto individual como no âmbito social, sendo estas construções feitas a partir de uma relação simbiótica, onde o indivíduo seria a construção e somatório de aspectos individuais a partir de formações de sua comunidade e de outras pessoas que por ventura tivesse trocado experiência e que seria intermediado por símbolos diversos. Porém a construção social seria a formação na dimensão do comum, considerando bases de relações regulares e horizontais. Nesta perspectiva, Carvalho (2011, p. 31) explana que “A questão ‘identidade é articulação entre subjetividade e objetividade’ pode ser explicada tomando por base a ideia da identidade como construção social de dado indivíduo (identidade pessoal) ou grupo (coletiva).”

Dessa forma, a identidade e seu reconhecimento reflete na compreensão da construção e reconhecimento do eu e da existência de outros “eus”, mas que de nenhuma maneira tiraria a especificidade do eu enquanto sujeito de suas construções. Isso enaltece a consciência de um eu exclusivo e responsável por sua construção individual e da construção comum do social. Esta construção por este motivo também seria dinâmica (BRANDÃO, 1986).

Stuart Hall (2015), em seu livro *Identidade e Cultura na Pós Modernidade*, destaca concepções de identidades a partir do sujeito do iluminismo, aquele centrado em si mesmo, numa concepção individualista, o sujeito sociológico que tem uma essência interior, mas esta essência dialoga constantemente com o exterior e as “identidades” que o mundo oferece.

Ainda, para Hall (2015, p. 11) defende existência de uma terceira concepção, a do sujeito pós-moderno, onde:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunha as identidades sociais “lá fora” e que assegurava nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nós projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Cabe assim destaque para esta concepção de identidade do sujeito pós-moderno, a partir de sua inconstância formacional devido a constantes mudanças, dos aspectos culturais que estamos envoltos, assumindo múltiplos papéis, sejam eles passivos de receptor, influenciado em seu aspecto individual de assumir várias identidades, seja no seu aspecto ativo de influenciar e contribuir para a construção momentânea da cultura, agora extremamente transitória.

A questão da provisoriedade da construção do sujeito, remete para fatores horizontais, à medida que o indivíduo mantém em uma superficialidade e não se aprofunda nos fragmentos que formam e estruturam aquela cultura vivenciada por ele. Isso justamente fruto já da expectativa do surgimento, a qualquer momento, de um novo olhar, também superficial, que direcione para uma nova ordem de condução. Conseqüentemente a própria estrutura social, a educação e a própria ciência perdem com essa transitoriedade precoce, pois não buscam adentrar de forma necessária nos fatores que compõem tal contexto, abrindo espaço para os modismos. Muito embora Carvalho (2011, p. 24) traga o processo de transformação como apenas duvidosa para a emancipação humana, à medida que considera que “[...] identidade, é metamorfose, ou seja, é processo permanente de formação e transformação do indivíduo, que ocorre com base em condições históricas, sociais e materiais, as quais podem levar ou não a emancipação humana”.

O processo de transitoriedade da construção da identidade, ou das identidades, também abala a relação de construção simbiótica entre o individual e o grupal, considerando aqui o grupal como construção mais complexa e que demandaria mais tempo pelo fato de envolver muitos sujeitos; muitas identidades individuais. Neste caso, a transitoriedade, necessita de muito tempo para acontecer de forma completa; ao contrário, permite uma construção só de parte do grupo, desconstruindo a própria noção de homogeneidade do grupo cultural daquela comunidade. Neste sentido, o descompasso do grupo cultural, favorece o processo de transformação do mesmo, dentro de uma dinâmica cíclica de relação entre os sujeitos dos grupos.

Para Hall (2015, p. 13):

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, a medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade, desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar menos temporariamente.

Nesse caso, o trabalho do professor seria muito mais verossímil no aspecto da identidade afetividade, uma vez que a provisoriamente remontaria a necessidade de uma outra concepção da própria formação da identidade, a partir da reconstrução de signos, valores e intermediadores, diferentemente da construção da identidade cognitiva, alicerçada em aspectos mais objetivos, conseqüentemente mais adaptáveis à transitoriedade do próprio conhecimento. Certamente é deste conflito que surgem as crises, e dentre elas, a crise de Identidade, que de maneira geral reflete seu modo de viver o seu eu e o mundo que lhe circunda, sua identidade.

Retomando a perspectiva da identidade afetiva cabe salientar, e não dá para ser negada, o “empréstimo” do conceito de identidade pós-moderna de Hall como sendo formador do sujeito provisório, mas sendo cultural à medida que está embebido com e nos instrumentos da própria concepção do pensamento do eu no outro. Também a perspectiva da construção de uma identidade única se torna uma inverdade a partir da necessidade deste indivíduo transitar em vários espaços culturais. Neste caso Hall, (2015, p. 12) traz o olhar de várias identidades em detrimento de uma identidade única ou preponderante “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”.

Pensar assim, permiti-nos dizer que a identidade afetiva certamente faz parte do conjunto das identidades que serão enaltecidas numa ou noutra situação de maior necessidade ou evidência de uma. Assim, como a identidade cultural, a identidade afetiva também é

construída por fatores sociais proporcionais, uma vez que os processos afetivos envolvem alguma proporção emocional que está diretamente ligada também a fatores neurobiológicos.

Para Carvalho (2011, p. 27),

A análise da identidade e da diferença traz contribuições importantes para a compreensão de questões sociais como a educação, na medida em que orienta uma pedagogia e um currículo que trabalhe na perspectiva da identidade e da diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder.

Concernente ao caráter oracional do professor, faz-se ainda necessário localizar a relação ideológica no entrelaçamento com a realidade social vivenciada pelos alunos da EJA a partir de um olhar mais crítico sobre a atual conjuntura e as mudanças impostas pelas secretarias de educação. Essas relações estão diretamente imbricadas com os processos de construções do professor e do aluno, sendo que cada um se constitui em suas especificidades, tomando o caráter individual e coletivo nas construções de suas identidades. A questão que ressaltamos aqui é justamente o caráter coletivo e individual da formação do professor e aluno, pois, sendo esta uma relação de formação mais formal, estabelecida por leis que regem a educação, o aluno praticamente se entrega aos sabores do querer sistemático da educação academicista, considerando-a como sendo preponderante e verdadeira, e, muitas vezes, detentora de um currículo que violenta uma construção de vida cultural e de valores consuetudinários acumulados ao longo da vida.

Do outro lado desse processo, mas ainda no mesmo cenário contextual, faz-se necessário refletir sobre a formação ou transformação da identidade dos alunos da EJA, observando o olhar desse sujeito pós-moderno, onde o aluno ainda não se reconhece sujeito dentro dessa estrutura, pois seus valores são consolidados dentro de uma ótica mais conservadora do grupo social, alicerçada num dado período contextual, onde essas características pós-modernistas, trazidas por Hall, ainda não eram uma realidade. Desta forma, esse público da EJA tem uma identidade mais caracterizada pelo sociológico ou de transição deste com a outra parte do grupo cultural que o seu sujeito cultural faz parte, resultando daí a não vivência do sujeito com várias identidades a partir das exigências transitórias da própria cultura.

4.4 AFETIVIDADE, NEUROCIÊNCIA E AS INTERFACES NA EJA

No ambiente educacional, a afetividade está presente nas várias situações e pode contribuir no processo ensino aprendizagem, visto que o professor lida com diversos alunos e colegas em seus vários estágios emocionais e conflitos, mas claro que tais relações são estabelecidas e alicerçadas por um caminhar de construção no qual o professor pode direcionar o potencial resultante desta relação para o processo de ensino- aprendizagem. Tanto na vertente do aluno como na construção do autoconhecimento do professor. As boas relações construídas

na escola, interfere diretamente no estado cognitivo e conseqüentemente no processo de aprendizagem, isto acontece devido as interações que acontecem no dia a dia do aluno com as pessoas que o circundam em seu contexto social. A afetividade, conjecturando-se na perspectiva cognitiva, também é produzida no meio sociocultural, e pelas experiências que o indivíduo vivencia no cotidiano e nas práticas sociais dentro e fora da escola. O contexto afetivo estabelecido no ambiente escolar pode facilitar a aprendizagem, mas também pode influenciar o aluno a abandoná-lo ou a ter comportamentos inadequados na escola.

Muitas vezes, o professor ignora ou desconhece o processo de evolução da afetividade permanecendo nas manifestações de contatos, de carinho. Não observa que à medida que a criança se desenvolve cognitivamente, também suas necessidades afetivas vão se modificando e o aluno quer conhecer e ser reconhecido e valorizado através de uma relação mais próximas e até menos formal com o professor. Também colocar a responsabilidade da dificuldade de permanência ou relacional só no aluno é praticar um olhar dicotômico e injusto diante da nossa realidade. Assim, Arroyo (1991, p. 23) enfatiza que “ [...] na maioria das causas da evasão escolar a escola tem a responsabilidade de atribuir a desestruturação familiar, e o professor e o aluno não têm responsabilidade para aprender, tornando-se o jogo de empurra”.

Cabe enfatizar que a evasão pode ser pensada a partir de perspectivas diversas. Neste caso, poderíamos trazer a perspectiva do aluno, considerando as dificuldades , expressas pela falta de recursos para transporte para o aluno se deslocar até a unidade de ensino ou mesmo por achar que precisa ter uma roupa de boa qualidade para ir à escola, ou até mesmo para adquirir materiais básicos como caderno, lápis, caneta, o que deveria ser garantido pelo poder público, mas na maioria das vezes não é. Outra perspectiva seria a institucional, quando a escola não consegue oferecer uma estrutura básica de atendimento como sala arejada, merenda de qualidade, cadeiras confortáveis, recursos pedagógicos , dentre outros. Já na perspectiva do professor, não tem como não se enaltecer, está a questão metodológica que é um dos aspectos mais importantes do processo de ensino e aprendizagem, que tem grande influência na questão da evasão.

Há de se refletir que semelhantes perspectivas não estabelecem relação estanques, mas, pelo contrário, mantêm-se entre si uma relação simbiótica na qual não dá para se mensurar o grau de influência de cada fator de forma isolada. Ou seja, a evasão em sua maioria se dá como resultado de vários fatores, mas em algum momento um dos fatores pode preponderar sobre os outros, sendo decisivo na decisão do aluno. Neste caso, a relação de afetividade entre o professor e o aluno pode influenciar diretamente na evasão, intermediado pela metodologia, sendo neste caso, a preponderância do abandono, fruto da relação com o professor. Porém, na

maioria das vezes, o aluno da EJA não atribui a responsabilidade do abandono à metodologia ou à relação estabelecida com o professor, mas outras perspectivas, principalmente dele mesmo.

Essa não assunção por parte do aluno torna ainda mais difícil detectar, de maneira subjetiva, o fator preponderante motivador do abandono daquele aluno. Esta compreensão das questões relativas à evasão, serve-nos como alerta para o olhar da escola como uma unidade escolar e a necessidade de uma visão mais generalista, na perspectiva institucional, e ao mesmo tempo, subjetivo na perspectiva do aluno. Sejam os olhares institucionais o abandono, neste caso, seria do professor, não que a evasão possa acontecer por motivos diversos, inclusive alheios a relação escolar, mas os mais contundentes certamente campeiam os aspectos econômico e relacional. Outro aspecto importante, que certamente influencia no abandono é a questão da violência urbana, principalmente para as classes de EJA do noturno, onde geralmente as aulas terminam depois das nove horas e os alunos precisam passar por becos, vielas e bocas de fumo e ainda são obrigados a viverem com ameaças constantes e “toques de recolher”.

Também, não dá para deixar de se tratar a questão do Bullying como fator que contribui para o processo de evasão do ambiente escolar e desmotivador para uma caminhada mais desejosa de motivação. Claro que em princípio é uma questão pouco tratada na EJA, onde muitos, inclusive, acham que não existe tal problema nesta modalidade de ensino. Porém se nos ampararmos na concepção conceitual atual de Boneti (2011, p. 17) onde “[...] bullying se compreende como sendo um ato de violência física e /ou psicológica cometido por indivíduos ou grupos contra pessoas normalmente indefesas”. Dá para considerar que atualmente se entende que a violência em si, é consequência de um fator motivador que, em dado momento, se exterioriza como fruto de uma construção ou desconstrução. É este fator que deve ser buscado como sinal de motivação para a tríade marcante entre vítima, agressor e espectadores.

Dessa forma, a questão do bullying e de seu combate não estaria estritamente ligada à violência como forma única de expressão, neste caso restrito a escola, mas ao social.

Assim, considerando a escola como sendo reflexo de uma sociedade preconceituosa e violenta, faz-se necessário buscarmos no próprio social as motivações que enaltecem a prática, também dentro da escola. Importante também a compreensão do problema do bullying dentro do contexto da EJA, onde o mesmo torna-se atemporal à medida que muitos alunos retornantes ao sistema escolar já trazem marcas de situações sofridas quando eram crianças. Este retorno assim suscitaria uma tensão de retorno a tais práticas imbuídas agora no psicológico deste aluno, ou ao contrário, este sujeito agora também poderia reproduzir tais práticas, sendo que agora estaria assumindo a vertente de agressor.

Ressaltamos que um determinado sujeito poderia não estar atrelado apenas a uma singularidade postural, assumindo sempre a figura do agressor ou só a máscara de vítima, mas estaria vinculado a momentos nos quais assumiria uma ou outra posição na tríade a partir da acolhida do contexto. Inclusive quando se abraça a posição de observador também se evidencia uma lógica que coloca as três posições num movimento cíclico e contínuo.

Pensando assim, uma intervenção eficaz não deve se concentrar apenas numa das vertentes do processo da tríade, pois poderá haver fugas para outras vertentes, sendo um processo limitado de tratamento que permitiria reorganização do próprio Bullying. Mas, ao contrário, quando a intervenção atua nas três possibilidades, há uma construção no nível de consciência na essência do processo de reflexão.

Isso nos mostra a amplitude dos processos que envolvem a relação entre os sujeitos aprendestes e os conflitos sociais gerados, sendo que a grande questão não seria especificamente a geração dos conflitos, mas como tais conflitos podem ser gerenciados sem as violências.

Sobre esses olhares Boneti (2011, p. 26) expõe:

Portanto, a sociedade nos dias de hoje é caracterizada por um conjunto de mudanças que ocorrem ao mesmo tempo, originando novos processos sociais, ao mesmo tempo de homogeneização do social, em termos de cultura, hábitos de consumo e de habilidades para o trabalho, e de valorização do diferencialíssimo e do singular. Isso provoca drásticas mudanças de valores culturais e práticas sociais, originando conflitos, como é o caso do próprio modelo tradicional de família, o modelo escolar, as relações de trabalho, de sexo, etnias, etc. Tais conflitos podem se fazer presentes em lugares mais frágeis, como é o caso do espaço familiar

Nesse momento, não queremos aqui trazer a mesma contextualização do bullying que acontece no ensino regular, mas é interessante nos debruçarmos na própria concepção etimológica e também cultural da tríade, vítima, agressor e espectadores no contexto da EJA. A vítima neste caso seria um sujeito historicamente constituído ou destituído do direito ao respeito a sua construção ontológica e cultural. O agressor não seria um colega, mas um sistema educacional institucionalmente violentador, mas aceitável, ratificado no dia a dia escolar, através de um currículo que agride e violenta todo o tempo a real necessidade desses sujeitos carentes de respeito a sua leitura de mundo e seus valores. Ainda compondo a tríade estão os espectadores que observam, ou pior, reproduzem esse bullying “legal”, neste caso estariam inclusive os professores.

Diante dessa nova ordem de visão da tríade que envolve o bullying, pensamos numa ótica mais específica para a questão onde haja uma formação de forma específica para o professor da EJA que delineie os aspectos trazidos em sua plenitude. Assim, trazemos a relação de necessidade de respeito ao educando da EJA em sua visão de mundo e leituras do seu

ambiente com o intento de dirimir ou amenizar a parcela do bullying institucional, muitas vezes enaltecido pelo professor por não realizar a empatia com a leitura de mundo do aluno.

Freire (2016, p. 121) relata:

Há algo ainda de real importância a ser discutido na reflexão sobre a recusa ou ao respeito à leitura de mundo do educando por parte do educador. A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo.

Duas perspectivas elencadas a partir do processo de desenvolvimento trazidas por Freire que enaltecem a importância da empatia do sistema educacional, e por conseguinte professor, diante da realidade vivida pelos alunos da EJA em sua formação histórica e cultural, leva-nos a refletir sobre as relações interpessoais. Primeiramente é o olhar respeitoso a todo arcabouço de conhecimento construído por tais sujeitos ser reconhecido como fruto da sua inteligência. A segunda, é justamente o reconhecimento de desenvolvimentos paralelos e interdependentes do conhecimento construído coletivamente e um outro construído a partir do sujeito individual. Esse olhar é de grande valia para a construção do olhar da construção do sujeito coletivo e social em uma relação de simbiose com o processo de construção individual, certamente deste movimento resultará um aprendizado humanizado de respeito ao outro enquanto sujeito social que dirimirá potencialmente manifestações de bullying e outras expressões de violências, sejam elas simbólicas ou não.

Nesse momento devemos atinar para o que muitas vezes é trazido para as salas como super avanços em termos de conteúdos ou metodologias, mas que na verdade na outra ponta do iceberg, pode excluir e estigmatizar o aluno. As mudanças na sociedade de hoje acontecem de forma desenfreadas, paralelas, mas também vezes superficiais. Boneti (2011) enfatiza como exemplo desse processo de transformações a invenção e utilização das novas tecnologias que, ao mesmo tempo em que suscita novos saberes, novas aprendizagens, novas profissões, também proporciona o desgaste de outras.

Assim, a escola tenta acompanhar este ritmo, mas os alunos da EJA estão num outro ritmo, não nos referimos aqui ao cognitivo, mas à necessidade de consolidação dessas mudanças, ou melhor, precisam de apoio para relacionar tudo isso a valores. Esse descompasso eclode nas turmas em resultados de abandono.

Claro que no outro lado do processo de construção da aprendizagem está o professor e sua formação, ou a falta dela, que pode tornar a aprendizagem dos alunos uma construção contínua ou representar a estagnação do mesmo. Tudo depende de como estão vinculadas a formação, a metodologia e a consciência da visão de possibilidades.

Para Aquino (2015), com relação a formação do professor, enaltecer a importância de uma reestruturação curricular alicerçada por conteúdos significativos que valorizem as relações humanas, urge da necessidade de construção de relações mais consolidadas. Tais mudanças devem ser iniciadas a partir de novos olhares e a desvinculação de métodos e técnicas empregadas durante muito tempo que persistem em fazer morada concreta, desconsiderando um caminhar natural de constantes mudanças sociais.

Portanto, urge a superação da histórica prática pedagógica, com a utilização da memorização com recurso e estratégia de ensino sem a devida ênfase para a valorização da linguagem local, com seus significados inerentes aos costumes e modos de vida da população e seus modos de atuação na comunidade. (AQUINO, 2015 p. 130)

Desse horizonte trazido por Aquino cabe enaltecimento à reflexão da construção história da formação do professor que, em muitos casos, ainda é sustentada pelo sistema atual de formação, onde a exacerbação da valorização das estruturas cognitivas sucumbe possibilidades relacionais de valorização de ordem afetiva, tolhendo ordens e estruturação cerebral e social de valorização das relações de cunho mais humano, ficando o processo de ensino e aprendizado numa estrutura limitada que possibilita um currículo linear que não valoriza, ou melhor,, não considera as especificidades do contexto.

Nesse contexto, todos esses aspectos enaltecem e redimensionam o pensar a evasão como sendo também exclusão, como traz Arroyo (2001, p. 11) “[...] em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente”. Neste sentido uma parte do que se considera “evasão” estaria relacionada diretamente aos fatores de falta de políticas públicas básicas voltadas para a comunidade, que também são os alunos da EJA, o que caracteriza a exclusão.

Além do fator evasão, outros fatores como indisciplina e baixo rendimento estão diretamente ligados a fatores diversos apresentados, mas que estão diretamente imbricados com o processo de construção de vínculos através da afetividade e conseqüentemente dos processos neurocientíficos. A afetividade campeia terrenos diversos no processo de construção do conhecimento. Acreditamos que a instrumentalização do professor com conhecimentos específicos que o permita desenvolver um trabalho alicerçado nas bases da afetividade e sua reverberação no cérebro, permitirá uma construção mais consolidada contra a evasão, indisciplina, aprendizagem significativa.

Na perspectiva das neurociências, a afetividade reflete no cérebro do aluno de forma a se valorizar a metodologia utilizada pelo professor de forma objetiva em sala de aula através de

atividades desafiadoras. Com relação a estas estimulações e desafios Sartorio (2016, p. 36) relata: “[...] um neurônio pouco estimulado, uma célula estelar (formato de estrela), localizada na superfície do cérebro, apresenta aproximadamente 10.000 mil conexões com outras células neurais. A partir da estimulação diferencial, este número pode saltar para 100.000 conexões”. Este olhar mais específico na esfera neural, considerando as especificidades do aprendizado tomando como base as ligações sinápticas, dá-nos uma visão mais intrínseca de como a metodologia adequada e boa relação de afetividade reverberam no cérebro humano potencializando o número de conexões que validarão o aprendizado.

Claro que a instrumentalização por parte do professor irá permitir a compreensão de fenômenos diversos que cercam o ambiente da escola e que não favorecem à boa aprendizagem. Desde o processo de motivação à fatores negativos como a evasão, baixo aprendizado, indisciplina podem ser compreendidos a partir do uso dos conhecimentos neurocientíficos, o que de certa forma marca o avanço do profissionalismo do professor, desmistificando a ideia de que ensinar é apenas passar conteúdos.

Em relação à motivação do educador e da necessidade de apropriação de conhecimentos relacionados às neurociências, Sartorio (2016, p. 41) enfatiza:

Proporcionar e motivar o educador e educadora para a busca de conhecimentos nas áreas de Neurociências, Fisiologia e Ciências Cognitivas de forma aprofundada é de fundamental importância se quisermos melhorar as capacidades de aprendizado dos educandos, fundamental para todos os processos de educação inclusiva e especial. Também estes conhecimentos se tornam particularmente importantes no que tange a formação crítica do educar/educadora, bem como, nos desafios que constituem os fazeres educacionais em tempos de humilhação, desmerecimento e ridicularização do papel do professor, delegado a um plano marginal e com condições de trabalho insalubres. Educar e instruir não são papéis para aventureiros, nem tampouco deve ser pensado por políticos que desconheçam os processos e a importância desta instância na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir do olhar de possibilidade do trabalho com o aluno da EJA, que contemple a afetividade na perspectiva das neurociências, cabe pensar na trajetória de formação destes educadores, que em sua maioria não tiveram uma formação específica para atuar neste segmento, e por conta desta trajetória quase comum de formação isolada ou de autoformação, considerando na perspectiva da subjetividade, onde cada profissional foi buscar seu aprimoramento, muitas vezes, sem nenhum tipo de incentivo por parte das Secretarias de Educação, cabe um pensar de fazer pedagógico cada vez mais reflexivo e crítico, onde seja considerado a construção dos saberes dos alunos ao longo de sua vida cotidiana.

O aluno precisa ser compreendido, mas, não num sentido de vitimização, mas como sujeito de direito em todas suas especificidades, sejam elas culturais, de linguagem, de

afetividade e neurofisiológicas. Além disso, não podemos deixar de valorizar o diálogo como sendo um instrumento de possibilidade de reflexão a partir da consideração desse sujeito como um todo, considerando toda sua subjetividade. Isso reflete em possibilitar a expressão do aluno da EJA como múltiplas vozes a ressoar em prol dos seus direitos de cidadão.

Também, o professor precisa se reconhecer como cidadão e se apropriar de verdade de seu papel, ou melhor, empoderar-se conscientemente da importância do seu papel de educador, como sendo possibilitador de transformações dele e do outro que dele se “alimenta”, a partir de seus valores e posturas. Este processo de valorização dos sujeitos enquanto seres de construção e de participação certamente alicerçará o aprendizado com significados próprios dentro de um olhar que perpassa a simples aprendizagem sustentada por relações superficiais, pois a aprendizagem com significância não está no ato, mas no processo, numa relação não só de aprendizagem significativa, mas de uma atividade de ensino significativa.

O termo aprendizagem significativa recentemente está sendo colocado em evidência, considerando uma relação de concretude a partir da necessidade de proporcionar ao aluno um aprendizado que contemple a realidade vivenciada dentro de um contexto ao qual aquele sujeito pertence, ou, como ele tem alguma relação, mas claro que nesse caso cabe se pensar no próprio termo aprendizagem, a partir da perspectiva de construção de um conhecimento que esteja atrelado, de alguma maneira à vida do aluno. Também cabe notar que o processo de ensino e aprendizagem é permeado por nuances diversas e conhecimentos que são advindos de bases que perpassam as restrições geográficas e culturais da vida daquele aluno. Desta forma, este capítulo faz uma análise da significância do aprendizado a partir da instrumentalização do olhar sensível de observador.

Moreira e Masini (2001, p. 17) reportando-se a teoria significativa de Ausubel defende que “[...] aprendizagem significativa é o processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”. O processo deve, acima de tudo, considerar a construção do processo histórico e cultural do aluno que certamente serviram de alicerce para a formação do próprio conceito. Este olhar cabe ao remetimento das intencionalidades subjetivas de cada aluno que eclode no processo de aprendizagem e no próprio querer estar na escola. O respeito a estas intencionalidades é a base da significância do aprendizado para o aluno que reflete em sua motivação e conseqüentemente deve nortear metodologicamente o professor. Nesse momento é possível relacionar a base conceitual ausubeliana da significância com Maia (2011, p. 31), onde explana que: “[...] o aprendizado escolar é um processo que requer prontidões neurobiológicas, cognitivas, emocionais e pedagógicas, além de estímulos apropriados”.

Ou seja, a significância não depende apenas de fatores puramente metodológicos e pedagógicos, mas perpassa para uma construção ampla de valores e de formação de conceitos que foram se formando ao longo da vida e que remeterão a atos e ações, que farão de fato este aprendente sujeito do seu conhecimento. Este processo denota de fato a dinâmica dos subsunçores, estrutura de conhecimento específica, como sendo de base transitória e evolutiva. Assim “O significado, segundo Ausubel, é, pois, um produto fenomenológico do processo de aprendizagem, no qual o significado potencial, inerente aos símbolos, converte-se em conteúdo cognitivo, diferenciado para um determinado indivíduo” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 14).

Além disso, nesse caso, cabe conjecturarmos sobre a própria essência etiológica da leitura associado à sua significância social, dentro de uma abordagem que valorize as semânticas possíveis a partir de uma base conceitual sustentada por um contexto social, possivelmente construído para permitir, até de forma tendenciosa, uma leitura em detrimento de uma outra possibilidade. Assim, cabe-nos trazer a multiplicidade de leituras a partir das representações sociais, consolidadas dentro de um contexto de formação humana e cultural a partir da influência mantida pelo sistema de signos linguísticos, ideológicos e culturais, dentre outros.

Diante disso, Osti (2012, p. 12) expõe:

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas, ou seja, a representação social consiste numa organização de imagens e linguagem, sendo assim, ela realça e simboliza atos e situações que se tornam comuns. Ela acaba por modelar o que é dado do exterior, na medida em que os indivíduos e grupos sociais se relacionam com situações, atos e objetos constituídos no decurso das interações sociais. Ela produz e determina os comportamentos, pois define a natureza dos estímulos (imagem ou modelo) que cercam e provocam, dando significados às respostas (reflexo de conduta) e, portanto, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado.

Esse olhar a partir da ótica da representação social traz à tona a possibilidade de leituras diversas, considerando os signos e imagens que fazem parte da constituição de certos indivíduos ou comunidades. Mas é nesse interim que as representações sociais que estão presentes ou constituem o ambiente social e cultural, onde moram pessoas menos favorecidas, não são valorizadas pela sociedade e conseqüentemente pela escola, o que reflete de maneira contundente na própria formação da identidade daquelas pessoas que são violentadas no seu direito a expressão cultural. Essa negação da representação social do sujeito se torna extremamente perversa a medida que tal sujeito é bombardeado ideologicamente, pelas representações da cultura dominante, fazendo com que realize sua leitura de mundo a partir desse olhar, reproduzindo ações e condutas sociais desvinculado, muitas vezes, do real interesse de sua comunidade.

Diante disso, reitera-se a necessidade premente de fomentar no professor a necessidade do olhar diferenciado para essas especificidades vivenciadas pelo aluno, principalmente da EJA, para permitir que de fato a educação seja libertadora e não seja mera reprodução de signos e condutas da cultura dominante. Mas, para isso, o professor precisa se instrumentalizar para poder realizar essa educação.

Ainda, dialogando com a questão da representação social, Freire (1982) assevera que a leitura de mundo como precedente à leitura da palavra e que a leitura da palavra seria a continuidade da leitura do próprio mundo, enfatiza que esse movimento é responsável pela escrita ou reescrita do contexto vivenciado. Isso mostra que as representações sociais, instrumentaliza o indivíduo a realizar tais leituras, além disso, as representações não são estáticas, pelo contrário possuem um dinamismo acelerado, permitindo que as leituras sejam diferentes à medida que novos elementos das representações vão sendo associados à cultura do sujeito.

Interessante notar como as representações fazem com que a leitura tenha uma base consolidada de significação, seja ela leitura da palavra ou leitura do próprio mundo. Por isso, Weisz (1999, p. 65) enfatiza:

É equivocada a expectativa de que o aluno poderá receber qualquer ensinamento que o professor lhe transmite exatamente como ele lhe transmite. O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído. Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem.

Sendo assim, cabe notar que a situação da significância da aprendizagem não está diretamente ligada à ordem metodológica, mas à ordem da essência do conhecimento do sujeito aprendente e ao tipo de conhecimento que se estabelece pela necessidade do aprendido.

Mas a questão trazida toma como base não só a aprendizagem significativa do aluno, mas a formação significativa do professor dentro da concepção de formação que de fato lhe instrumentalize a lidar com as especificidades da realidade da Educação de Jovens e Adultos. Desta forma, há de notar a necessidade de uma reflexão quanto à concepção do termo formação, considerando-o como necessário para um arcabouço inicial de conhecimentos e práticas necessárias ao desenvolvimento da atividade docente, mas essa formação se caracteriza pela generalidade de conhecimentos sem se considerar as questões mais específicas de cada realidade encontrada pelo professor nas diversas unidades de ensino.

Interessante que Nóvoa (1995, p.25) expressa que “[...] a formação docente não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de

refletividade crítica sobre as práticas”. Certamente, o processo de reflexão crítica irá nortear as novas necessidades para uma formação emancipadora e de fato necessária para o educador.

Para Arroyo (2006), a formação generalista e de caráter universalista na EJA não possibilita ao professor vislumbrar as múltiplas diversidades do aluno. Cabe extrair desse pensar que o conceito da formação é genérico, dentro de um contexto científico próprio e linear, considerando dado momento histórico e cultural que muitas vezes já está distante de uma realidade existente nas salas de aula da EJA, mesmo considerando essa realidade concomitante à formação inicial recebida pelo professor.

Perrenoud (2000, p. 159) enfatiza que, “[...] a formação continuada dos professores refere-se às práticas profissionais, mas faz pouco tempo que ela parte regularmente das práticas em vigor”. Mas a dinâmica social existente atualmente é muito intensa e as transformações das realidades acontecem de maneira bem significativa na vida dos alunos, o que torna a necessidade de contextualização da escola cada vez mais necessária. Pensemos também na existência de realidades mais amplas socialmente, que englobam uma parte maior daquela comunidade em que a escola está inserida, como situações de falta de saneamento básico, violência, falta de transporte, alagamentos.

Mas existem realidades mais específicas que atingem às vezes só algumas famílias ou até apenas uma família, nesse caso, podemos destacar ocorrências como: alguém da família que se desempregou, algum ente que foi vítima de alguma doença ou foi vítima de algum ato de assalto e não quer mais sair para ir à escola, dentre outros acontecimentos que evidenciam tais realidades. Pensando tal dinâmica explicitada acima, dá para se inferir que a formação da graduação é necessária a medida em que há um apropriar-se de conhecimentos científicos mais basilares, a partir de um movimento do genérico para o específico, de “fora para dentro”, mas infelizmente não contempla uma realidade dinâmica tão contundente e efêmera na qual é necessário um movimento diferente em relação ao da formação generalista e “massificadora”.

Assim, Dantas (2012, p. 51) explana:

É esta intencionalidade da ação educativa, bem como o caráter multidimensional da educação que nos remetem à formação do educador, cabendo a este estabelecer relações entre sua prática didática e pedagógica e as outras que lhe dão suporte, buscando dar significação ao que lhe é desconhecido e ao que lhe desafia, construindo e reconstruindo o conhecimento.

Esse mover característico da formação acadêmica da graduação e considerando suas limitações enquanto atendedor das especificidades requeridas pela dinâmica das realidades da EJA, carece a necessidade de algo mais que possa acompanhar uma educação mais dinâmica, lançando um olhar mais específico à formação e suas necessidades. Surge então a necessidade

da formação continuada, mas dentro de uma outra ótica que perpassasse aos mesmos modelos da formação da graduação.

Há de se notar que a formação continuada também reproduz o caráter generalista sem considerar a necessidade específica de cada desafio enfrentado pelo professor, simplesmente será mais um curso ou mais um encontro que não contemplará, ou contemplará parcialmente suas necessidades.

Professores lidam com esses limites e possibilidades, procurando identificar suas necessidades, dificuldades e possibilidades de formação, nos âmbitos pessoais, profissionais e de formação, na expectativa de poder encontrar algumas formas de trabalhar com a própria possibilidade de crescimento profissional a partir da formação sensível as peculiaridades da EJA.

Além desses processos de construção a serem considerados e das variações existentes na dinâmica social da significância do aprendizado, há de se expor que o processo acontece tanto na perspectiva do professor quanto na do aluno. O professor deve acreditar que a construção do conhecimento a partir de conhecimentos prévios deve de fato acontecer de forma contundente. Por isso, Moreira e Masini (2013, p. 45) reportando-se a teoria de Ausubel expõem:

Na aprendizagem significativa há uma interação entre o novo conhecimento e o já existente, na qual ambos se modificam. À medida que o conhecimento prévio serve de base para a atribuição de significados à nova informação, ele também se modifica, ou seja, os subsunçores vão adquirindo novos significados, se tornando mais diferenciados, mais estáveis. Novos subsunçores vão se formando; subsunçores vão interagindo entre si. A estrutura cognitiva está constantemente se reestruturando durante a aprendizagem significativa. O processo é dinâmico; o conhecimento vai sendo construído.

Nese processo, ressalta-se a necessidade de o professor compreender a importância de sua intervenção no sujeito aprendente, à medida em que os novos conhecimentos formarão conceitos novos que terão efeitos concenciais anacrônicos em conhecimentos também do passado. Isso nos remove da própria concepção, estritamente futurista, das construções de novos conhecimentos e mudanças e nos põe diante da necessidade da escuta sensível que possa reverberar em metodologias próprias. Pensando assim, o horizonte de significância não deve estar restrito apenas ao processo de aprendizagem, mas também ao processo de ensino.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DAS INFORMAÇÕES

Este capítulo representa o conjunto dos resultados da pesquisa, onde de fato houve a consolidação dos estudos de base bibliográfica com os estudos empíricos no *lócus* da investigação que foram as escolas da Rede Municipal de Salvador Comunitária do Bom Juá e Austriciano de Carvalho.

Neste momento, urge a necessidade da retomada da problemática motivadora do estudo sobre como a apropriação dos conhecimentos relacionados a afetividade e as neurociências, influenciarão o trabalho do professor e o sucesso educacional do aluno, ao se utilizar o potencial afetivo do mesmo em prol de um aprendizado mais elevado, significativo e consolidado, ajudando a melhorar o aprendizado e reduzir a evasão escolar por parte do aluno da EJA? Também como potencializar essa energia para alimentar um processo de aprendizagem, considerando o estágio afetivo e emocional do aluno

Cabe ainda retomar o objetivo geral que visa suscitar reflexões sobre as dificuldades de sucesso educacional dos alunos da Educação de Jovens a partir da produção de conhecimentos relacionados a importância da afetividade/ emoção numa perspectiva da neurociência e da psicogênese para alicerçar e ampliar a visão do processo de ensino - aprendizagem de professores, coordenadores pedagógicos e gestores da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista o aprimoramento da qualidade das relações afetivas, culturais e cognitivas do aluno da EJA no processo de construção do conhecimento. Já os objetivos específicos visam instrumentalizar o educador com saberes contemporâneos sobre a afetividade, considerando as especificidades neurais, emotivas e psicogenéticas; também possibilitar ao educador conhecer a estrutura cerebral afetiva do ser humano e reconhecer a importância do estudo da mesma enquanto condição de aprimoramento para melhor desempenhar suas funções; pensar a afetividade e suas relações interfaces com a evasão escolar, aprendizagem significativa e consolidada, construção de uma identidade afetiva e cognitiva. Esses objetivos serviram de base direcional para a busca de respostas ao longo do processo.

Diante da retomada da questão motivadora da investigação e dos objetivos foi possível aproximar todos os atores envolvidos no processo, mas agora em uma perspectiva de caminhar diferente, onde abre-se possibilidade de retomada a todo instante e mediante um novo desafio ou nova categoria ou subcategoria de análise. O processo de construção da base teórica alimentou um anseio por tessituras e engendramentos que permitiu, acima de tudo, vivenciar ideias e concepções de estudiosos e teóricos do assunto num processo de “evolução histórica” que nos instrumentalizou e abriu as portas para outras inquietações que, no processo da pesquisa

de campo, poderão ou não serem sanadas. Sendo que, há ainda possibilidade do surgimento de outras inquietações que tornarão a coleta e análise dos dados um processo cíclico relacional entre a base teórica e o processo empírico. Porém, no processo de coletas o movimento se deu num sentido anacrônico, na perspectiva do tempo, e multirreferencial no sentido de exigência do próprio processo de constatação ou não das hipóteses na esfera puramente bibliográfica, colocando o pesquisador numa condição de “maestro” numa sinfonia de atos não lineares, onde os sujeitos envolvidos estavam vivos enquanto agentes. Isso por que os processos de transformação, de construção, da realidade social não se estatizaram durante a pesquisa, fluindo mudanças tanto do contexto como no olhar do pesquisador.

O contato com o ambiente de pesquisa marcou possibilidades de novos olhares para a teoria, até ali fonte única de base referencial, o que permite uma relação consubstanciada e significativa do surgimento de uma apropriação, ao mesmo tempo fenomenológica pelo novo, ao mesmo tempo de ressignificação; na realidade tudo vai depender do olhar, ou dos olhares, dos sujeitos envolvidos.

Assim, neste capítulo tratamos de analisar os dados e as informações da investigação ao longo do processo de consolidação da investigação. Iniciamos com o subcapítulo 5.1 denominado “Horizontes neurocientíficos para consolidar a formação dos professores”, que está atrelado ao primeiro objetivo, onde buscamos analisar a necessidade de uma formação mais diversificada a partir da necessidade da instrumentalização em consonância com o trabalho realizado pelo professor.

O subcapítulo 5.2 “Olhares discentes e docentes sobre a importância da afetividade e neurociências nos processos de ensino e aprendizagem”, atrelado ao objetivo dois, analisa os dados relacionados ao conhecimento da estrutura cerebral em relação com o processo da afetividade. Resumidamente retrata a instrumentalização de saberes sobre a afetividade dentro da lógica neural em prol do processo ensino e aprendizagem.

O 5.3 “A afetividade e suas relações de interfaces com a evasão escolar e aprendizagem significativa”, relacionado ao terceiro objetivo, analisa os dados em busca de respostas dos sujeitos considerando a relação afetividade e evasão escolar e a aprendizagem significativa.

O subcapítulo 5.4 “O aluno da EJA num processo cíclico de construção de conhecimento e identidades afetiva e cognitiva” também está vinculado ao terceiro objetivo, mas nos aspectos da construção da identidade afetiva e cognitiva.

Já no último subcapítulo 5.5 “Impactos socioafetivos e culturais resultantes do trabalho realizado”, trazemos as construções ou desconstruções remanescentes do processo da pesquisa

aplicada e participante, resultante do processo de aplicação dos instrumentos de coleta e de intervenção.

5.1 HORIZONTES NEUROCIÊNCIAS PARA CONSOLIDAR A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.

Pensando na perspectiva da formação do professor, podemos aqui contextualizar a demanda da formação de uma identidade profissional que necessite de um novo olhar de eterna busca por horizontes que não podem ficar delimitados por conhecimentos restritos ao campo da cognição, mas alçar voos em busca de saberes que até então eram considerados de outros campos da ciência. Mas essa necessidade deve ser percebida e reinterpretada pelo próprio professor que vive as especificidades das experiências no seu cotidiano da prática. Na verdade, entendemos que não existem pacotes de conhecimentos ou procedimentos para cada realidade, cada profissional deve ir em busca de suas necessidades para transformá-las em possibilidades metodológicas. O que acontece muitas vezes é a comodidade dos professores diante dos “pacotes prontos” e tentam assim reduzir de maneira forçosa a sua realidade a tais pacotes.

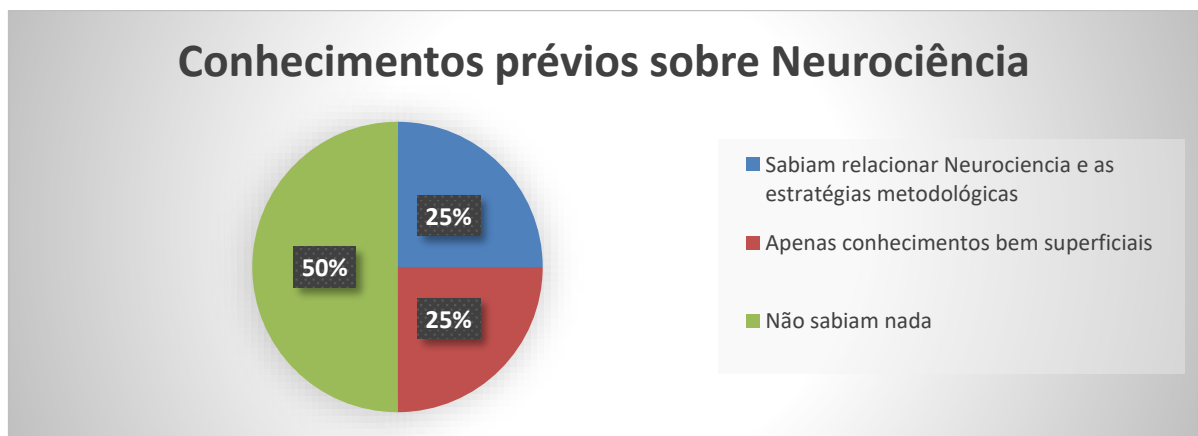
Nesse mover sobre a necessidade de formação, pelo menos basilar, as entrevistas foram muito esclarecedoras sobre a questão da formação enquanto base para o desenvolvimento do exercício da docência, mas não na perspectiva de conhecimento acabado e consolidado. Primeiramente cabe fazer alusão a chegada desses profissionais na educação de Jovens e Adultos, que em sua grande parte, foi motivada ou resultantes de fatores afins não diretamente relacionados à questão específica de querer desenvolver um trabalho nesta Modalidade. Fatores muito diversos, não necessariamente só a docência, foram preponderantes para o exercício da profissão na modalidade da Educação de Jovens e Adultos em localidades de difícil acesso ou longe das residências dos docentes. Os fatores que foram mais citados são a indisponibilidade de tempo do exercício durante o dia, por já possuírem outros vínculos estabelecidos no horário do diurno ou no ensino fundamental, também o desgaste no atendimento a este público seria menos relacionado a indisciplina, fazendo comparativo com os alunos mais jovens do diurno.

Considerando os instrumentos aplicados ao longo do processo e tendo como referência os objetivos propostos relacionados às categorias das neurociências e à formação do professor, chegamos a conclusão que os docentes não tiveram, ou tiveram pouco acesso aos saberes relacionados a neurociências, nem do cérebro especificamente na graduação seja em caráter de formação e informação sobre estes estudos. Também consideraram de extrema importância o estudo da neurociência para o desenvolvimento de atividades e planejamentos motivadores que contemplem as necessidades do aluno, inclusive aqueles que necessitam de atendimento especial temporário ou permanente ou são especiais com alguma limitação neurológica ou

patologia. Essa perspectiva fomenta a proposta de inclusão dos alunos, tendo como ponto de partida os limítrofes de cada aluno se desenvolver a partir de suas possibilidades. Neste caso, caberia ao professor, detentor dos conhecimentos neurocientíficos, excitar ao máximo o potencial latente de cada aluno. O professor precisa compreender a amplitude que envolve as relações dentro do ambiente escolar para melhor preparar suas aulas e as intervenções necessárias para sua realidade. Relvas (2008, p.9) sobre a formação do educador afirma que: “Atualmente é necessário compreender que as interações perpassam por aspectos biológicos, psicológicos, sociais, e o ambiente dessa especificidade é a sala de aula.”

Iniciamos a investigação perguntando aos professores o que eles sabem sobre as neurociências. Este questionamento é importante porque ajuda a orientar o processo de investigação sobre a temática e conseqüentemente a possibilidade de futuras intervenções no processo de formação do professor, além disso valoriza a intervenção docente em sala de aula a partir dos pressupostos neurocientíficos.

Gráfico 02: Situação dos professores sobre os conhecimentos da Neurociência



Fonte: Elaborado pelo pesquisador em 2018.

As respostas dos professores caminharam no sentido de 25% afirmarem que conheciam as neurociências, destacando que se trata de um processo que envolve reações cerebrais que podem ser alteradas a partir do ambiente motivador criado pelo professor que tem a ver com a linguagem e a aprendizagem. É um processo que associa algumas reações cerebrais como emoções, motivações, atenção, fomentando o processamento das informações.

Apesar do percentual pequeno dos professores que tinham a noção do que seria neurociências, compreendemos que já reluz anseio pela necessidade de pesquisas mais aprofundadas na área, o que deve refletir num compartilhamento dessas novas concepções e pressupostos que ajudarão na construção de novas aprendizagens.

Esse processo é reafirmado nas falas dos professores:

P3-A neurociência voltada a educação pelo que sei, tenta associar algumas reações cerebrais como emoções, motivações, atenção..., ao processamento das informações. Como interação entre si.

P4- A neurociência é muito importante, porque a partir dela é possível compreender o funcionamento do cérebro do indivíduo e a partir disso aplicar intervenções e contribuam no processo de aprendizagem

A educação escolar, dentro de suas possibilidades viabiliza um espaço democrático de conhecimento que tende a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Por isso, a EJA deve ser pensada como um modelo pedagógico próprio, com educadores em formação continuada e com incentivo para a autoformação, a fim de desenvolver situações pedagógicas que satisfaçam às necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, em função das especificidades socioculturais deste segmento. Sendo fundamental a presença de jovens e adultos na escola, para uma efetiva atuação das políticas sociais.

A necessidade de capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias: a via externa e interna. A externa, representada por cursos de capacitação, aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados etc., e a via interna, da autocrítica que o professor faz, indagando sobre seu papel na sociedade e se, de fato, o está cumprindo. Há de se considerar, porém que na prática essas vias não são estanques, mas se complementam à medida que a formação instrumentaliza o professor no seu grau de compreensão do contexto social, político, histórico e ideológico, inclusive do próprio currículo.

Da mesma forma, 25% dos professores afirmaram apenas ter ouvido falar da neurociência, mas não sabiam de fato nada de forma estruturada e também não sabiam relacioná-la com as atividades em classe.

Esse percentual mostra de fato a amplitude da neurociência e que não basta o seu conhecimento puro e isolado, mas um pensamento científico especializado voltado para a educação, no nosso caso, um conhecimento mais específico ainda voltado para as características cerebrais voltadas para a EJA.

Já 50% dos professores não tinham nenhum tipo de conhecimento relacionado a neurociência. Esse percentual torna-se uma preocupação profunda, quando se verifica que profissionais que trabalham diretamente com mecanismos cerebrais relacionados a aquisição de conhecimentos, habilidades, emoções, sensações, desconhecem de forma totalizante o seu funcionamento.

Análise feita teve como referencial o quadro abaixo que reflete as falas dos professores sobre seus conhecimentos prévios sobre a neurociência.

Quadro 05: Conhecimentos dos professores sobre a neurociência

Questionamento	Depoimentos
Conhecimentos sobre as neurociências no processo de ensino aprendizagem.	P1 – Na minha graduação as disciplinas eram voltadas ao processo criativo.
	P2-Pouco, Conheço a relação entre linguagem e aprendizagem, mas gostaria de saber como a neurociências pode ajudar na dislexia.
	P3-A neurociência voltada a educação pelo que sei, tenta associar algumas reações cerebrais como emoções, motivações, atenção..., ao processamento das informações. Como interagem entre si.
	P4- A neurociência é muito importante, porque a partir dela é possível compreender o funcionamento do cérebro do indivíduo e a partir disso aplicar intervenções e contribuam no processo de aprendizagem.
	P5-Pouco, mas acho o assunto importante.
	P6- Nada.
	P7- Não conheço. Mas acredito ser importante.
	P8– Não vi nada na graduação, mas vendo o assunto na oficina reconheço sua importância.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador em 2018.

Pelos depoimentos acima notamos a necessidade de maior reflexão quanto à concepção do termo formação, considerando-o como necessário para um arcabouço inicial de conhecimentos e práticas necessárias ao desenvolvimento da atividade docente, mas esta formação se caracteriza pela generalidade de conhecimentos sem se considerar as questões mais específicas de cada realidade encontrada pelo professor nas diversas unidades de ensino. Diante dessa realidade, Relvas (2012, p.117) enfatiza que:

As faltas dos saberes sobre o funcionamento básico cerebral pelos educadores bem como a sua utilização de vastos recursos na educação fazem com que seja fundamental a inclusão deste tema interdisciplinar na formação científica do professor, buscando a relação entre a neuroplasticidade e os processos de aprendizado, com a finalidade de instrumentalizar os educadores.

Essa realidade experiencial certamente leva a um estado, de certa forma transitório, de um cenário da EJA não tão precário, mesmo considerando os descasos do próprio poder público com relação a investimentos nessa modalidade. Claro que tal grau de experiência não reluz necessariamente em práticas condizentes a necessidade das realidades, mas pode fomentar, através de formações, relações de significância com processo de ensino e aprendizagem.

Há de se notar que os professores são os profissionais que trabalham mais diretamente com os cérebros de pessoas. Estes profissionais passam maior tempo com os alunos na escola, inclusive o período mais importante para a formação do cérebro, até os seis anos, e são os responsáveis pela aquisição de conceitos e habilidades mentais que serão base para o desenvolvimento do ser humano.

Claro que outros profissionais também trabalham com os conhecimentos das neurociências como neurologistas, psicólogos, psiquiatras, mas são de fato os professores que vão tornar os saberes em construção e intervenção prática em grande escala na escola, considerando um fluxo comum de desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional, social, dentre outras. Nesta lógica, há de se entender como inconcebível a não apropriação dos saberes da área das neurociências na perspectiva da educação, conseqüentemente na prática pedagógica.

Os temas das oficinas foram fruto das entrevistas, do instrumento de coleta de matéria motivadoras, discutidas no primeiro encontro coletivo dos sujeitos professores e alunos. O primeiro encontro com todos os participantes da pesquisa aconteceu num clima de certa expectativa e de apreensão por parte dos sujeitos, mas aos poucos fomos falando sobre a proposta da pesquisa, os objetivos e como aconteceria o processo naquele espaço de convivência e aprendizado. Este momento nos colocou diante de possibilidades de olhares e de visões de mundo e de leitura para a resolução de vários problemas enfrentados pela comunidade, considerando comunidade ainda como macrocélula de um ambiente que precisou ser ainda mais específico para a intervenção necessária.

O primeiro encontro com os professores também não foi muito diferente em relação à expectativa da pesquisa, principalmente, no que diz respeito a própria dinâmica, considerando as características da participação e, mais ainda, a questão da intervenção. Estes pontos demandaram maior tempo para esclarecimentos uma vez que nunca ouviram falar deste tipo de pesquisa, mesmo todos já tendo passado por universidades em suas formações. Mas, percebemos que todos validaram, positivamente, a proposta de trabalho desenvolvida, principalmente por permitir um diálogo aberto com o pesquisador e possibilitar um trabalho de intervenção, a partir da necessidade própria da escola. A fala da professora P5 é bem marcante com relação a importância da devolutiva do pesquisador a escola:

Sempre recebo em minha sala estagiários, e pesquisadores que vêm a escola para responder questionários ou para estagiar, mas logo vão embora nenhum retorno é dado a escola. Gostaria de aprender com jovens que estão na universidade com ideias novas para nos ajudar. Ainda mais quem já fez a faculdade há algum tempo.

Notamos também que os professores trouxeram inquietudes em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos da EJA, como as questões relacionadas ao cérebro, construção do conhecimento, afetividade, relação interpessoais, dentre outras de relevante importância.

Na oficina 1 “Diálogos, construção do conhecimento e neurocognição” os professores tiveram a oportunidade de relacionar o processo ensino-aprendizagem com os processos neurocientíficos envolvido na construção do saber.

Diante dos dados obtidos após aplicação dos instrumentos e oficinas foi possível traçar um quadro dos horizontes, considerando a necessidade de inclusão na formação inicial do professor.

Quadro 06: Síntese dos horizontes neurocientíficos

HORIZONTES	PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS
Estrutura e funcionamento do Sistema Nervoso	Compreensão do fluxo de informação, considerando fatores internos e externos a partir das sinapses
Memória e aprendizagem	Análise das memórias de curta e longa duração e sua consolidação na Aprendizagem
A plasticidade cerebral e novas organizações estruturais	Construção no espaço escolar de um ambiente excitatório de novas experiências que suscite novas concepções sinápticas
A afetividade e os impactos na Memória	Valorização da relação como estratégia para melhorar a aprendizagem.
A filogênese do cérebro humano	Identificação das funções do cérebro ao longo do processo evolutivo do ser humano e suas concepções atuais.
Patologias do cérebro, distúrbios da fala, compreensão	Envolvimento do aluno no processo de inclusão

Fonte: Elaborado pelo pesquisador em 2018, a partir das oficinas e de Relvas (2008).

A partir do quadro acima foi possível analisar que diante da falta de conhecimento dos professores sobre o funcionamento do cérebro, levando em consideração sua divisão neuroanatômica e neurofisiológica, leva-os a fazer atividades em descompasso com a situação, considerando a estado emocional do aluno, além de desconsiderar o nível maturacional do aluno.

Apesar dos 50% que não conheciam a neurociência, ao final das oficinas todos os professores reconheceram a importância e necessidade de formação e o aproveitamento do conhecimento das neurociências no processo ensino e aprendizagem à medida que lhes permitiram compreender as tessituras neurais e o comportamento do cérebro humano e o fulcro basilar dos caminhos do conhecimento e dos saberes.

Certamente, o desenvolvimento das oficinas enalteceu a necessidade de formação percebido pelo anseio dos professores em adentrar cada vez nos saberes relacionados entre neurociências e processos de aprendizagem. Na primeira oficina, “Diálogos, construção do conhecimento e neurocognição”, os participantes tiveram a oportunidade de relacionar o processo ensino e aprendizagem com os processos neurocientíficos envolvidos na construção dos conhecimentos e como acontece a aprendizagem e armazenamento da memória. As falas das professora P3, P5 e P6 nesta oficina traduzem bem a lacuna deixada na formação dos professores.

Fiz minha graduação em pedagogia e fiz pós-graduação e só estou vendo este assunto com tanta profundidade aqui. Hoje entendo alguns comportamentos dos Meus alunos com relação as aulas, os assuntos ensinados e a forma. Estou muito interessada em estudar o tema.
As oficinas estão me ajudando a compreender como posso melhorar o trabalho a partir dos conhecimentos da neurociência.

A fala das professoras representa o coletivo da necessidade de formação e certamente a oficina ajudou os professores envolvidos, dentre outras coisas, na produção de planejamentos mais adequados à realidade de alunos e de suas necessidades específicas na prática pedagógica, considerando a vertente de um reordenamento do conhecimento relacionado à prática pedagógica num viés de utilização dos instrumentos baseados nas neurociências.

Outra preocupação demonstrada pelos professores foi a necessidade de formação no âmbito dos estudos das patologias cerebrais que interferem no processo de aprendizagem, principalmente no contexto da EJA, onde muitos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, mas praticamente não existe plano de acompanhamento por parte de profissionais da área nem do sistema educacional.

Sabe-se que, com envelhecimento, o corpo humano começa a sofrer modificações de ordens diversas, inclusive biológicas e psicológicas, e o cérebro também é refém desse processo de envelhecimento, o que torna o olhar para os alunos da EJA mais cuidadoso ainda diante de novas especificidades. Patologias, distúrbios, dificuldade de aprendizagem são termos que fazem parte do cotidiano dos professores, mas os mesmos não são unânimes nos fatos, conceitos e não dominam suas especificidades. Na realidade nem os teóricos são unânimes em relação a tais conceitos. Isso sem se considerar os processos de mutação cerebral e suas diferenciações entre o órgão de um jovem, de um adulto e de um idoso. Tais discussões foram tomadas nas oficinas e deixaram os professores num processo de reconstrução de conceitos a partir de leituras e discussões sobre o tema. Foram unânimes em afirmar que não tinham como atender à demanda de alunos que apresentavam algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou transtorno, seja pela limitação do tempo em sala ou pela limitação de formação neste tema.

Outra questão trazida pelos docentes é que os sistemas de ensino e seus órgãos gerenciadores, em sua maioria, não oferecem apoio de especialistas para acompanhar alunos da EJA que apresentam algum tipo de desalinho no processo. A falta de acompanhamento dos alunos por tais profissionais leva muitos professores a acharem que os alunos não se desenvolvem no processo de aprendizagem devido as suas metodologias, quando na realidade há um certo intento deste direcionamento por parte do órgão central de educação, uma vez que o mesmo não oferece, ou oferece de maneira precária, o serviço de acompanhamento dos alunos que necessitam de profissionais como psicólogo, fonoaudiólogos, neurologistas, dentre outros,

que por razões de necessidade específica, se tornem necessários. Esse avanço na dinâmica escolar é trazido por Amorim (2012) ao enfatizar a importância do contínuo aperfeiçoamento das normas da educação básica, em especial as Diretrizes Curriculares para o acompanhamento das mudanças da sociedade.

Outro ponto importante ainda sobre a perspectiva metodológica é de fato a compreensão do papel do professor enquanto sujeito central do processo de intervenção com o aluno no processo ensino-aprendizagem no olhar da neurociência, pois é do professor que, na maioria das vezes, emanam as queixas e as informações sobre a situação do aluno em forma de relatório que serão base para a análise dos profissionais de apoio. Também é o professor responsável direto na aplicação de intervenções orientadas pelos profissionais na escola.

Dessa forma, o processo de formação do professor não deve caminhar numa lógica das iniciativas pessoais, apenas, mas estar em consonância com os anseios legais do sistema educacional. Anseios pessoais não reverberam de maneira mais generalista e atingem apenas públicos restritos. No caso dos conhecimentos neurocientíficos, deve-se lutar na perspectiva de inclusão no currículo dos cursos de licenciatura nas universidades para que no futuro seja refletida nas políticas públicas de educação, principalmente, considerando que o profissional professor, representa o “maestro” do processo e da relação com outros profissionais. O conhecimento da estrutura cerebral poderá permitir melhor relação com os profissionais de apoio como psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos, dentre outros que venham contribuir com a aprendizagem, cognitiva ou social, dos alunos.

5.2 PERSPECTIVAS DISCENTES E DOCENTES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE E DA NEUROCIÊNCIA NO PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Este subcapítulo analisa os dados relacionados aos conhecimentos da estrutura cerebral que está atrelada a afetividade e sua relação com o processo ensino e aprendizagem. Resumidamente, retrata a instrumentalização de saberes sobre a afetividade dentro da lógica neural em prol do processo ensino e aprendizagem. Assim neste momento iremos nos debruçar sobre a lógica relacional da prática da sala de aula com os reflexos internos nos alunos e professores a partir das organizações do sistema nervoso, principalmente os mecanismos que podem ser traduzidos em expressões de relação de motivação para aprendizagem de construção afetiva, considerando o professor como articulador.

Com relação à importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem os professores enfatizaram que a afetividade é de essencial importância para manter uma boa relação de construção do conhecimento com os alunos sendo que a consideram tão importante

quanto a aula em si, considerando o seu desenvolvimento metodológico. Consideram a boa relação afetiva com o aluno como possibilidade de criação de novas estratégias de aprendizagem. Também consideram que os aspectos emocionais afetam o rendimento nas aulas.

Os professores ainda valorizam como fator de essencial importância o estudo das manifestações da afetividade dos sujeitos a partir do ambiente de construção da cultura dos alunos e a construção das significâncias que deram suporte histórico e cultural às formas de manifestação dessas relações. Isso está em consonância com Moreira e Masini (2001), quando se referem a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, onde à medida que o indivíduo se envolve com seu ambiente social vai se estabelecendo relação de significação com a realidade que vive. Os alunos valorizam e reconhecem como positiva postura de professores que apresentam atitudes sensíveis com os alunos, valorizam o professor que estabelecem diálogos informais estabelecendo vínculos mais consolidados, além do estabelecido convencionalmente como simples professor.

Sintetizamos a perspectiva dos valores dos professores e dos alunos em relação a afetividade no quadro abaixo.

Quadro 07: Valores afetivos e neurocientíficos de professores e alunos

SUJEITOS	VALORES ATITUDINAIS ENVOLVIDOS NA RELAÇÃO AFETIVA
Professores	Boa relação
	Construção de conhecimento
	Estratégia metodológica
	Rendimento escolar
	Estudo dos costumes e cultura da comunidade
Alunos	Atitudes sensíveis dos professores
	Diálogos informais com os professores
	Estabelecimento de vínculos mais consolidados
	Olhar de igualdade e respeito

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nas oficinas pedagógicas em 2018.

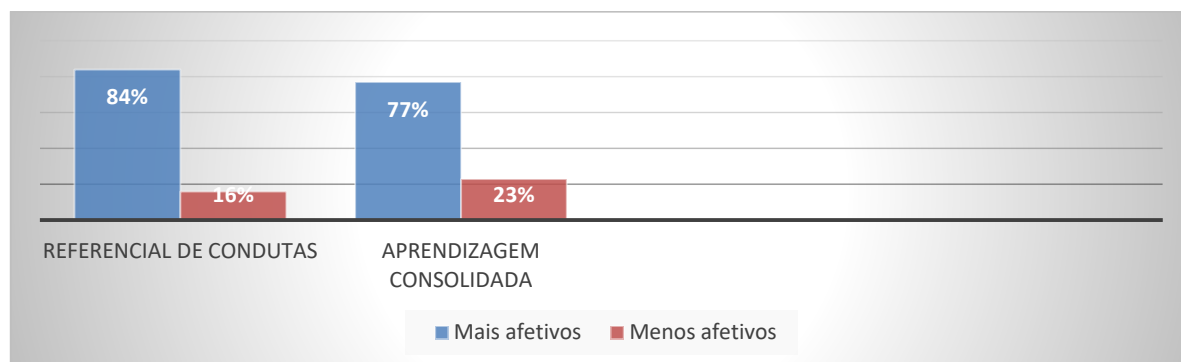
Observamos, a partir do quadro acima, que os valores enaltecidos pelos professores se complementam com os valores dos alunos a medida que valorizam um olhar que perpassa a pura relação metodológica. Nos chama a atenção a importância do estudo dos costumes e da cultura da comunidade, onde o professor vai atuar. Isso demonstra avanços consideráveis no olhar desse profissional que irá se apropriar das características de expressão e comportamental, possibilitando um olhar mais amplo e sensível, o que poderá refletir em atitudes metodológicas

mais adequadas ao contexto, valorizando um processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Os alunos valorizavam os professores que mantinham uma relação que perpassava a simples postura profissional, evitando maior envolvimento com as especificidades de cada aluno, o que reflete um dado muito interessante é que 84% dos alunos relataram que tinham boas recordações dos professores mais afetivos, esses lhe serviram de referencial para condutas sociais no cotidiano dos alunos e nos desafios enfrentados. Já os 16% relataram que tinham dificuldade para estabelecer relação de proximidade com professores que iam na sala davam sua aula e iam embora. Também relataram que não faziam tanta questão de ir à escola quando esse professor ia ministrar aula.

Além disso, 77% informaram que aprendiam mais e de forma mais significativa com professores que mantinham boa relação. Os 23% responderam que não aprendiam tanto com os professores que apenas davam a aula sem estabelecer um vínculo mais afetivo, sem conversar com os alunos, sem conhecer a microcultura local.

Gráfico 03: Relação aluno e professor



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, em 2018.

Interessante somar ao dado do gráfico anterior, que mesmo aquele professor afetivo, mas que não tem uma metodologia muito boa, os percentuais se mantêm, tendo em vista que os alunos se sentem à vontade para inquirir sobre as dúvidas sem medo de constrangimento. Isso nos mostra quão importante é a qualidade da relação do professor com o aluno.

As respostas dos alunos quando perguntados sobre como era a sua relação com os seus professores, ratificam a importância e os reflexos positivos de uma relação com o aluno que perpassam o “simples” ato de dar aula, muitas vezes só expositiva.

A4-Minha relação com minha professora era muito boa. Ela é amorosa e humilde e trata todos como iguais.

A5-Minha relação é ótima. Ela me respeita e conversamos muito sobre vários assuntos.

A6- Minha relação com minha professora é muito boa por que ela sempre tem uma palavra amiga. Ela é amiga.

A8- Minha relação com a professora é ótima, quanto o aluno falta ela manda recado pelos colegas ou liga.

Cabe notar que esses alunos apresentam frequência regular e procuram de todas as maneiras evitar faltar, mas quando não têm jeito, sempre avisam ou justificam ao professor ou direção da escola. Claro que esta postura nos chama a atenção porque a preocupação de avisar não estaria vinculada à simplesmente a falta na caderneta, mas à consideração que desenvolveram pelo docente.

Esses aspectos asseveram a concepção de Leite (2013) que durante as histórias da mediação da aprendizagem prevaleceram os impactos negativos da afetividade, que afastavam diretamente a relação dos alunos com os conteúdos, quando o movimento deveria ser oposto, num processo de aproximação entre os alunos e os conteúdos escolares. Essa relação de valorização da boa relação afetiva e sua relação com a aprendizagem também é enaltecida por Galvão (2003) ao sinalizar a necessidade da apropriação do professor de manifestações expressivas e emocionais que valorizem a coesão do grupo e conseqüente o envolvimento dos alunos nas aulas.

Portanto, para se pensar numa nova construção nos processos de análise e de leituras dos processos de aprendizagem atuais, não se faz necessário invalidar um arcabouço de saberes já produzidos, pelo contrário, o que está em pauta são novas possibilidades de olhares a partir de saberes recentes sobre o cérebro, a estrutura cognitiva, emocional e fatores que incidem de forma concisa na construção do conhecimento. Guerra e Consenza (2011, p.143) enfatizam as possibilidades da neurociência a medida que “Os avanços das neurociências possibilitam uma abordagem mais científica do processo ensino-aprendizagem, fundamentada na compreensão dos processos cognitivos envolvidos”.

Assim, as bases de construção teóricas do conhecimento não devem ser encaradas como imutáveis, o que antes era construído a partir da intuição, pode ser validado ou não com instrumentos tecnológicos modernos que escaneiam as atividades cerebrais nas suas diversas partes a depender do estímulo recebido; são exemplos o eletroencefalograma, tomografia computadorizada, neuroimagem, dentre outros. Daí emergiu novas possibilidades de estudos sobre como acontece a aprendizagem no cérebro, suscitando necessidade de estudos mais aprofundados pelos professores e da necessidade de atualizações constantes. Para Guerra e Consenza (2011), o desenvolvimento de técnicas de neuroimagem, eletrofisiologia, neurobiologia molecular, da genética e da neurociência cognitiva permitiram avanços consideráveis nunca observados.

O quadro abaixo mostra essa realidade relacionada aos conhecimentos relacionados as neurociência e afetividade nas escolas pesquisadas.

Quadro 08: Conhecimentos prévios sobre afetividade e neurociência

Entendimento da relação e afetividade neurociências.	P1-Na minha graduação pouco se falou sobre esse assunto
	P2-A afetividade é a base para aprendizagem. Considera a relação importante para a aprendizagem. Não relacionar a afetividade e neurociências é um grande problema. Tudo que sei li em livros por interesse próprio.
	P3-A afetividade como está relacionada às emoções, entendo que deva ser processada pelo cérebro, criando uma interdependência entre elas.
	P4-A neurociência está diretamente ligada a afetividade, pois tudo que nos motiva, nos impulsiona, tem relação direta com nosso cérebro. Compreender isso é fundamental. Leio sempre que posso sobre o assunto.
	P5-Não.Estou aprendendo com as oficinas
	P6- Não entendo
	P7- Não.
	P8- Não

Fonte: Elaborado pelo pesquisador em 2018.

A partir das informações obtidas e considerando o olhar de cada dimensão afetiva temos uma visão coletiva das respostas. Assim na dimensão relacionada a afetividade e a neurociência 62,5% não tinham conhecimento algum, 12,5% tinham só ouvido falar e 25 % tinha noção da relação, mas não tinham nenhum conhecimento mais sistematizado sobre a temática neurociência e afetividade. Nesta dimensão cabe destaque para a fala da professora que considera não relacionar a afetividade e neurociências é um grande problema.

Também cabe expor que os 25% que tiveram acesso ao conhecimento sobre neurociência e afetividade o assunto foi tratado voltado ao desenvolvimento cerebral da criança, desconsiderando as especificidades neurofisiológicas do adulto e do idoso. Interessante as falas dos professores P2 e P4 que relataram ter algum conhecimento das neurociências, mas foi adquirido com esforço próprio. Isso nos remete a conjecturarmos que tais professores perceberam, de alguma maneira, a necessidade da busca de conhecimentos complementares sobre a dinâmica da aprendizagem a nível neuronal o que de fato denota uma consciência da necessidade de formação, deles e de seus pares, na área.

Salientamos que as respostas da entrevista são frutos de falas espontâneas a partir das suas perspectivas do conceito de conhecer ou não uma determinada dimensão. Mais adiante,

com o desenvolvimento das oficinas, ficou mais consolidado que a falta de conhecimento sobre as dimensões era muito mais contundente. Isso porque a medida que o assunto era discutido os participantes começaram a perceber que realmente o domínio que tinham das dimensões era muito menor ou de fato nenhum.

Assim, além da graduação e dos cursos de formação continuada, há outro espaço de formação docente que precisa ser mais bem investigado, que é o da autoformação, ou seja, do investimento do próprio sujeito em si mesmo e em sua formação, a partir de como os professores lidam com esses limites e possibilidades, procurando identificar suas necessidades, dificuldades e possibilidades de formação, nos âmbitos pessoais e profissionais na expectativa de poder encontrar algumas formas de trabalhar com a própria autoformação na perspectiva de atender as especificidades encontradas na sala de aula.

O cenário constatado pelas entrevistas quanto a falta da temática nos cursos de pedagogia e a importância da apropriação dos conhecimentos relacionados a neurociência, também é enfatizado por Guerra e Consenza (2011, p. 142):

O trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente quando ele conhece o funcionamento cerebral. Conhecer a organização e as funções do cérebro, os períodos receptivos, os mecanismos da linguagem, da atenção e da memória, as relações entre cognição, emoção, motivação e desempenho, as dificuldades de aprendizagem e as intervenções a elas relacionadas, contribui para o cotidiano do educador na escola, junto ao aprendiz e a sua família.

Assim, a formação ou base de conhecimento do comportamento cerebral ainda é uma lacuna na formação de professores na academia, nisso está explícito um exemplo onde a experiência sem a formação não reluz em práticas mais sensíveis a realidade do processo de ensino, sendo a compreensão dos processos neurocientíficos, mesmo basilares, de muita valia para a prática docente.

Na vertente dos conhecimentos sobre a relação direta entre afetividade e aprendizagem na graduação, a maioria relatou que na graduação não tiveram acesso a estudos relacionados a afetividade e aprendizagem. Em termos de percentual análise dos dados nos mostram que apenas 37,5 % dos professores tiveram a oportunidade de estudar o assunto nos currículos da graduação, os 62,5 não tiveram acesso.

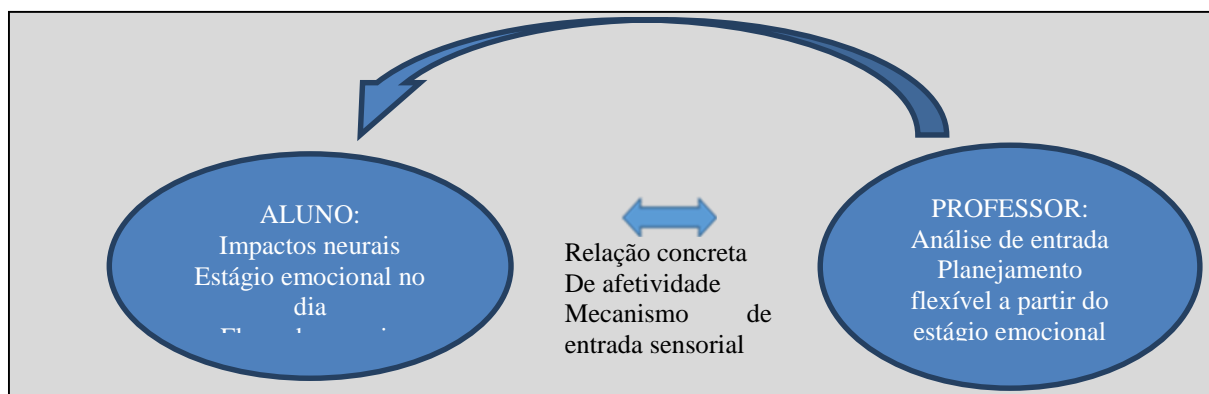
Dessa forma, Relvas (2012, p. 53) traz a importância da formação do professor e a necessidade de apropriação de conhecimentos relativos as neurociências que possibilitarão um olhar mais ampliado do processo ensino aprendizagem.

[...] conhecer o processo da aprendizagem se tornou um novo desafio para os professores, e o ambiente desta especificidade é a sala de aula. É preciso reconfigurar este lugar de forma que se possa promover uma maior convergência entre ciência, aprendizagem, ensino e educação.

Este mover característico de necessidade de formação encontra eco na perspectiva de desafio, uma vez que a formação acadêmica da graduação evidencia suas limitações enquanto atendedor das especificidades requeridas pela dinâmica das realidades da EJA, carece da necessidade de algo mais que possa acompanhar uma educação mais dinâmica, lançando um olhar mais específico a formação e suas necessidades. Surge então a necessidade da formação continuada, mas dentro de outra ótica que perpassa a os mesmos modelos da formação da graduação. Se a formação continuada também reproduzir o caráter generalista sem considerar a necessidade específica, de desafios enfrentados pelo professor, simplesmente será mais um curso ou mais um encontro que não contemplará, ou contemplará parcialmente suas necessidades.

Porém, para que o professor de fato se aproprie da condição de articulador, se faz necessário o desejo pela busca da formação para se apropriar dos saberes que envolvem a prática docente e seus reflexos na afetividade e nos esquemas cerebrais dos alunos. Há de se notar neste instante a existência de uma dinâmica de fluxo de relações que fluem de forma e sentidos diversos. Assim pensando, o ponto inicial seria de fato prática relacional dos atores envolvidos, professor e estudantes, sendo o contexto observado de forma diferente por parte dos envolvidos a partir de suas condições cognitiva e afetiva.

Figura 03: Fluxo de relações professor-aluno



Fonte: Elaborado pelo pesquisador em 2018.

Partindo dessa dinâmica de construção relacionada a condição emocional e a relação neural do aluno cabe conjecturar que a lógica de construção do conhecimento pode estar alterada pelo atual contexto, porém a concretude da relação na escola é que vai desencadear um processo de planejamento da aula ou da própria relação a ser construída com o aluno. Claro que não há instrumentos capazes de oferecer ao professor a situação emocional do aluno naquele dado dia, mas o olhar sensível, resultante de uma “boa” relação construída, poderá norteá-lo

para uma análise mais verdadeira do contexto. Tal olhar permitirá o fulcro da observação como mecanismo de entrada, o observável, fruto da possibilidade da empatia contextual do outro.

Consenza e Guerra (2011) enfatizam que as emoções devem ser consideradas no processo educacional, sendo que as emoções positivas (entusiasmo, curiosidade, envolvimento, desafio) devem ser valorizadas, enquanto as negativas (ansiedade, medo, apatia, frustração) devem ser evitadas.

O estágio emocional do aluno certamente não é resultante de apenas um fator, sendo assim buscar transformar o aluno daquela condição, talvez não seja uma situação possível naquele momento, o que poderia num primeiro momento ser excluído, inclusive devido ao pequeno tempo que o professor passa com o aluno na escola. Nesta condição interessante será não buscar a alteração da lógica daquele estágio, mas pensar os mecanismos possíveis de sinapses dentro deste estágio de alteração, seja ela de humor, preocupação, angústia ou algum outro desconforto estabelecido, mesmo que temporariamente.

Inclusive porque a causa da condição de alteração pode estar vinculada a condição social e para dirimir tal condição haveria necessidade de investimentos em políticas públicas, mas essas políticas apresentam retorno demorado, quando apresentam, e aí, há de se pensar, se esses indivíduos estariam fadados ao fracasso por não estar numa condição de normalidade, sabendo que podem não alcanças em breve tempo. Assim, Guerra (2011, p. 138) discorre sobre as dificuldades de aprendizagem e as várias origens da situação emocional do aluno: “Elas têm etiologia multifatorial e demandam uma abordagem interdisciplinar na qual diferentes profissionais compartilham suas impressões para uma proposta de intervenção terapêutica que abranja todos os fatores que influenciam a aprendizagem”.

Pensar nestes mecanismos que podem ser acionados a nível cerebral certamente só será possível diante da instrumentalização dos profissionais que atuam na escola e que podem de fato direcionar aquele fluxo de energia do aluno para a construção de novos conhecimentos, claro que tal intento não será alcançado com um planejamento padrão, falta de olhar sensível do professor e ausência de flexibilização do planejamento. E principalmente, formação.

Na perspectiva do processo de aprendizagem, de uma pessoa que esteja num estágio de emoções negativas como ansiedade, medo, apatia, frustração, propomos, além do investimento na boa relação afetiva, atividades que trabalhe em áreas do cérebro não tão afetadas pelo tipo de emoção vivenciada pelo sujeito. Neste caso cabe o reporte a teoria da inteligência múltipla de Howard Gardner proposta em 1983 “[...] segundo a qual existiriam oito inteligências: verbal, lógico-matemática, visioespacial corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalística.” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 120)

Gardner (1995, p. 13) expõe sua teoria das Inteligências múltiplas, valorizando outros valores cognitivos e enfatizando como:

[...] uma visão pluralista da mente, reconhecendo muitas facetas diferentes e separadas da cognição, reconhecendo que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes. Eu gostaria muito de introduzir o conceito de uma escola centrada no indivíduo, que considera seriamente esta visão multifacetada de inteligência.

Considerando que o cérebro tem a capacidade de plasticidade pode-se investir num planejamento que atue numa área cerebral próxima a fonte da sensação negativa, na possibilidade que a área afetada possa aos poucos se envolver em novas sinapses, desfocando e diminuindo a tensão do local, aumentando a possibilidade de aprendizagem. O que vemos muitas vezes é o professor buscar amenizar a situação de emoção negativa com um diálogo ou simplesmente deixar o aluno “sem fazer nada” em sala, ações que podem ter resultados satisfatórios, também por não estar excitando áreas próximas da área afetada no cérebro.

Neste caminhar há de se refletir que apesar das oito inteligências existe as especificidades culturais onde habilidades muito específicas podem ser enaltecidas como inteligências a partir do uso social e de sua necessidade prioritária. Pode ser o caso de pescadores, mineiros, motorista de ônibus, que precisam desenvolver habilidades específicas para o exercício dos seus ofícios.

Cabe notar que até então os testes medição da inteligência eram feitos enaltecendo os aspectos da leitura e conhecimento lógico, o que se caracteriza por uma análise linear sem considerar habilidades mais diversas. Neste sentido cabe destaque aos testes desenvolvidos pelo psicólogo Alfred Binet, que media o QI (Quociente de Inteligência) que quantificava a inteligência a partir de testes que valorizava os aspectos cognitivos dos indivíduos, mais especificamente crianças as quais eram marcadas como as que iam ou não obter sucesso na escola. Logo, o teste ganhou a graça dos americanos que utilizaram os testes em recrutas americanos. (GADNER, 1995)

Faz-se assim necessário pensar numa nova lógica no qual está inserida a afetividade, onde o exercício da mesma não estará reduzido a simples condição de empatia, mas utilizá-la como mecanismo de entrada e de saída a partir da elaboração intermediária dos processos neurais, considerando o estágio emocional do aluno, tendo em vista nem sempre ser possível a mudança deste nível para uma condição comum a maioria dos alunos da classe. Poderia ser o caso das condições sociais que o aluno está exposto que talvez não seja passível de mudanças em curto espaço de tempo.

Isso nos leva a valorizar cada vez mais a postura ética e profissional do professor diante das necessidades do aluno. “A linguagem emocional é corporal antes de ser verbal, e muitas vezes a postura, as atitudes e o comportamento do educador assumem uma importância da qual não nos damos conta.” (COSENZA; GUERRA 2011, p. 84)

Neste processo da utilização das entrevistas surgiram alguns questionamentos sobre as patologias que os alunos podem ter, mas nunca foram diagnosticados devido à falta de estrutura ou de querer do sistema educativo. Isso considerado nas turmas de EJA, infelizmente se torna quase uma condição comum e que não faz parte da realidade da educação de adultos, apoio de profissionais das áreas da psicologia, neurologia, psicopedagogia dentre outros que seriam de extrema necessidade. Esse cenário deixa de fato todas as especificidades, desde a metodologia de ensino ao manejo com alunos com dificuldades de aprendizagem ou alunos especiais de fato, nas mãos do professor e sua formação. Os professores demonstraram extremo interesse de compreender mais profundamente como patologias, dificuldade de aprendizagem, distúrbios, acontece no cérebro do ser humano e interfere diretamente no seu trabalho docente.

Desse excesso de responsabilização trazido pelos professores nas oficinas e dado aos mesmos pelo poder público, muitas vezes de forma intencional, que se omite diante dessa realidade que também é sua responsabilidade, culpabilizando o professor por um suposto fracasso desses alunos. Esse cenário é enaltecido pela sociedade e muitas vezes pelos próprios professores que acolhem tal responsabilidade, mesmo sem formação adequada. Novamente Cosenza e Guerra (2011, p. 138) enfatizam que:

A dificuldade para a aprendizagem deve ser avaliada sob a perspectiva de profissionais com diferentes formações, conforme cada caso. Professores, orientadores educacionais, psicopedagogos, educadores nas áreas de artes e educação física, pediatras e neuropediatras, neurologistas, fonoaudiólogas, neuropsicólogas e psicólogas, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, assistentes sociais, entre outros, são profissionais que podem ser necessários para o diagnóstico e /ou intervenção em cada caso. A integração da equipe que atende o aprendiz com a escola e, principalmente, com a família, também afetada pelo fracasso do estudante, é imprescindível para o sucesso da conduta proposta, qualquer que seja ela.

Claro que esse interesse seguido de instrumentalização concreta pode afetar de forma bastante positiva o trabalho do professor, principalmente porque este pode ter autonomia para desenvolver trabalhos planejados de forma a contemplar as especificidades do aluno de EJA nesse campo das patologias e transtornos. Além disso a apropriação do professor de saberes relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem no cérebro vai permitir um trabalho inicial de identificação de alguma anomalia o que pode gerar melhores relatórios e um encaminhamento mais preciso para os profissionais adequados. Também possibilitará melhor

intervenção pelos professores ao receberem os relatórios encaminhados pela equipe multidisciplinar.

Devemos entender que, em princípio, parece estar se sobrecarregando o professor da EJA com responsabilidades que fogem a sua formação inicial, geralmente em pedagogia, mas a intenção de fato é instrumentalizar o profissional professor com conhecimentos mais amplos para permitir que o mesmo realize intervenções mais apropriadas, mesmo que no campo só das metodologias, no processo de ensino. Ainda mais que o aluno da EJA não encontra tão fácil amparo em profissionais especializados de campo multidisciplinar, principalmente na psicologia e neurologia.

Sobre o domínio das especificidades cada vez mais exigidas pelo professor e a necessidade do olhar amplo no aspecto da formação do aluno, considerando o contexto de formação social vivenciado pelo aluno e que reverbera no ambiente escolar, e para o trato com a vida, Rogers (1977, p. 266) afirma:

Talvez alguns se sintam perturbados pelo fato de o professor assumir estas atitudes, procurando aceitar os sentimentos dos estudantes, não apenas nas reações em relação ao trabalho escolar, mas nas atividades perante os pais, nos sentimentos de ódio em relação aos irmãos e irmãs em relação a si próprios- em toda a espécie de atitudes. Têm esses sentimentos e essas atitudes o direito de existir abertamente num estabelecimento escolar? A minha tese é que sim. Estão relacionados com a evolução da pessoa, a sua aprendizagem eficaz e o seu funcionamento efetivo, e tratar desses sentimentos de uma maneira compreensiva e receptiva tem uma ligação definida com a aprendizagem da geografia do Paquistão ou com o processo de fazer uma longa divisão.

Ainda, na perspectiva da relação professor aluno e a importância da afetividade os professores se colocaram de maneira contundente a favor de se pensar não só a aula em si como metodologia, mas considerar também o pensar uma relação com os alunos que possibilite um trilhar mais significativo ao conhecimento. Isso não reluz numa postura de permissividade nem de comiseração para defender uma suposta boa relação. O respeito as regras, ao outro, a si mesmo; a disciplina, o autocontrole fazem parte das intervenções necessárias que devem ser feitas ao longo do processo de construção do conhecimento e da formação do indivíduo. Isso vai de encontro a alguns mal-entendidos que valorizam o papel de vítima social, enaltecendo a expectativa de uma postura de excesso de benevolência por parte do sistema de ensino, e conseqüentemente do professor em sala de aula, causando uma sensação de justificação para várias situações que acontecem com o aluno da EJA: abandono, baixo rendimento, baixa frequência. O olhar de piedade não irá ajudar em nada o crescimento social dos nossos alunos nem da educação de forma geral, mas investimentos em formação e oportunidades é que poderão transformar essa realidade.

Claro que tais situações muitas vezes são de fato reais e até justificáveis, mas não devem tornar-se juízo de valor para referendar tais posturas como paradigmáticas, mesmo sendo a realidade vivida pelos alunos de muita violência simbólica e real. No contexto de dívida social e comiseração, a afetividade deixa de ser elemento de possibilidade de melhoria do processo ensino-aprendizagem, constituída de uma lógica pedagógica e metodológica, inclusive aprendida nos bancos acadêmicos, não sendo mais valorizada apenas como condição especificamente subjetiva de alguns professores, para ser um instrumento de compensação e de coitadismo, sem uma lógica de construção social positiva e que aprisiona o sujeito naquela condição.

Leite (2013, p. 50) valoriza esse mover da importância da afetividade como instrumento necessário:

Considerando a sala de aula como exemplo, pode-se supor que a qualidade das relações afetivas, que se estabelece entre os alunos e os conteúdos desenvolvidos, depende, em grande medida, das práticas pedagógicas desenvolvidas, as quais produzem impactos afetivos no aluno; esses impactos podem possibilitar movimentos de “aproximação” de “afastamento”, de natureza afetiva e subjetiva- ou seja, “relações de amor e ódio” nos seus extremos – entre o aluno e o respectivo conteúdo.

Esse movimento de relação das três figuras estabelecidas o professor, o aluno e o conteúdo nos remete a necessidade de busca de instrumentos para lidarmos com tal demanda intermediada por fatores afins, mas principalmente a afetividade.

Nesse mover, nos chama a atenção as respostas dos professores quando questionados se consideram nos planejamentos o fator afetividade em sala de aula como estratégia de ensino. Os dados mostram que 87,5 % utilizam diretamente a afetividade como estratégia direta relacionada a metodologia para a melhor aprendizagem dos alunos. 12,5 não planeja especificamente incluindo como irá desenvolver suas aulas de forma afetiva relacionada a determinado assunto, mas compreende que afetividade está implícita.

Esse percentual de 87,5% que dizem utilizar a afetividade no planejamento, parece contrastar com os 37,5 % dos professores que tiveram a oportunidade de estudar o assunto ou detém alguns conhecimentos do assunto. Mas o fato é que a afetividade é muitas vezes diluída na prática docente não havendo uma “medida” ou até mesmo uma concepção generalizante da prática afetiva, ficando assim a visão particularizada de cada professor do que seria uma prática docente que valoriza o olhar afetivo do aluno a partir do estágio em que se encontra. A partir desse aspecto revelado, torna-se premente desmistificar, para professores e profissionais envolvidos, a afetividade como instrumento metodológico, do olhar da afetividade como um processo de piedade ou de sentimentalismo piegas e que não constrói.

Os relatos dos professores ratificam a utilização da afetividade em suas aulas:

P1- É o primeiro passo do professor para iniciar o trabalho pedagógico.

P2- Creio que isso já está implícito. Não faço um planejamento pensando nisso uma vez que essa relação já está estabelecida com a maioria da turma.

P3- Acredito que através da afetividade é possível se aproximar do aluno e a partir de aí criar estratégias de aprendizagem.

P5- Utilizo diversas estratégias pedagógicas para desenvolver a afetividade na relação professor –aluno e aluno –aluno.

P6- Com certeza, pois é preciso que os educandos se identifiquem com o professor para que possa facilitar o aprendizado.

Percebemos nas falas dos professores a quase unanimidade com relação a importância da afetividade em sala de aula, mas há algumas divergências quando se pensa especificamente em considerá-la como estratégia pedagógica em prol do ensino aprendizagem. Isso porque. Por exemplo, se considerarmos a fala da professora P6, iremos conjecturar sobre o que realmente pode fazer com que haja a identificação com o professor, considerando que valorizamos a diversidade em sua plenitude, incentivando sempre o respeito as diferenças. Também pensar que se a identificação considerar fatores de gênero, raça, linguagem, modo de tratar, também pode estar na outra ponta os que não se identificam com tais características e promover na verdade um processo de exclusão.

Outra questão com relação a identificação é que o professor muitas vezes também explicita, de forma tácita ou verbal, os estereótipos que valoriza no aluno no pretense discurso que pode ter suas preferências. Na verdade, ele pode e de fato tem, mas deve ter uma postura de extrema vigilância para que isso não fique evidenciado. Eis que o falado representa o aspecto da afetividade vinculado ao ser subjetivo e não a metodologia.

A fala da professora P2 nos chama a atenção pois representa bem o fator afetividade vinculado aos sujeitos puramente e não potencializado como estratégia, chegando a mesma a dizer que não faz o planejamento com foco na afetividade. Estabelece-se aí dois processos paralelos: o conteúdo planejado, provavelmente com ênfase no cognitivo, e os aspectos afetivos permeando as relações. Ainda na fala da professora P2 evidencia-se a consequência da concentração da afetividade só nos sujeitos quando a mesma enfatiza que a relação afetiva está estabelecida com a maioria da turma, quando na verdade deveria estar estabelecida com toda a turma, pois ao encararmos a afetividade como estratégia de cunho científico o professor poderá estabelecer vínculos diferentes, mesmo com aqueles que não consegue estabelecer empatia. É uma perspectiva profissional de utilização da afetividade.

O processo de caminhar paralelo entre a afetividade e o cognitivo remete a uma concepção histórica, onde os aspectos de cognição sempre eram graduados em escala maior que os aspectos afetivos e emocionais.

Sobre as especificidades dessa relação Oliveira (2016, p.75) expõe:

As dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico têm sido tratadas, ao longo das histórias da psicologia como ciência, de forma separada, correspondendo a diferentes tradições dentro dessa disciplina. Atualmente, no entanto, percebe-se uma tendência de reunião desses dois aspectos, numa tentativa de recomposição do ser psicológico completo. Essa tendência parece assentar-se em uma necessidade teórica de superação de uma divisão artificial, a qual acaba fundamentando uma compreensão fragmentada do funcionamento psicológico.

Há de se notar que a concepção da dicotomia entre o afetivo e cognitivo ainda é considerada e enaltecida por alguns teóricos e muitos professores nos bancos escolares e nas academias. Talvez o reflexo disso estamos vivenciando na sociedade atual, onde temos quadros de intolerância e falta de inteligência emocional em vários setores profissionais e também da vida pessoal de muitos. Pessoas muito inteligentes, inclusive ocupando cargos de relevância social, não conseguem lidar com as adversidades impostas pela rotina e “competição” intensa.

5.3 A AFETIVIDADE E SUAS RELAÇÕES DE INTERFACES COM A EVASÃO ESCOLAR E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Este subcapítulo está vinculado ao terceiro objetivo, nele vamos analisar os dados em busca de respostas dos sujeitos considerando a relação da afetividade com a evasão escolar e a aprendizagem significativa. Nesta análise utilizamos a entrevista semiestruturada e as oficinas pedagógicas, como fonte de dados.

A referida vertente de análise da afetividade dialoga também com outros fatores sociais que influenciam diretamente em consequências não tão construtivas, mas vamos tentar nos ater a evasão e a aprendizagem significativa para tornar o fluxo das leituras de forma mais objetiva, possibilitando mais exatidão nas respostas aos objetivos. Cabe notar que o diálogo construído que suscitou os instrumentos de coleta está diretamente relacionada a problemática fluida dos sujeitos envolvidos.

Assim quando perguntamos aos professores se acham que as relações afetivas apresentam impactos sobre a evasão, percebemos que 100% dos professores entendem como necessária a boa relação afetiva entre os alunos e destes com o professor. Enfatizaram que isso favorece a permanência dos mesmos na escola. Ou seja, a evasão é menor quando o professor mantém uma relação de confiança que perpassa a relação nos moldes dos puros dogmas estabelecidos ao longo da história, pautadas num suposto profissionalismo excludente.

Na perspectiva da relação afetividade e significância da aprendizagem, 75% dos professores afirmaram que a boa relação com o aluno impactam no grau de significância da aprendizagem, mas precisam de mais formação para que tais conceitos sejam de fato incorporados ao trabalho cotidiano, os outros 25% disseram que não percebem ainda esta

relação, pelo menos de forma direta. Podemos perceber que apesar do reconhecimento quase unânime da importância da afetividade no processo de construção do conhecimento, existe uma visão incompleta sobre o que, de fato, viria a ser a afetividade, dentro de uma lógica educacional. Quanto a esta perspectiva, Galvão (2003, p. 85) aponta que: “[...] apropriar-se do papel que tem as manifestações expressivas e emocionais na coesão do grupo pode inspirar interessantes recursos para o professor obter o envolvimento dos alunos”.

Os relatos das professoras P1 e P4 asseveram a possibilidade de solidez do conhecimento em virtude da aprendizagem mais significativa.

P1- Mesmo após o término da aula fico conversando com os alunos e tirando dúvidas. É neste momento que posso falar do assunto dando exemplos relacionados a realidade de cada aluno.

P4- Nos momentos informais converso muitos com meus alunos, geralmente aproveito a hora da merenda.

Os relatos acima demonstram a importância dos momentos de informalidade entre professores e alunos, sejam eles antes ou depois das aulas. Esses momentos podem também serem incluídos no planejamento da aula feita pelo professor para que este possa promover momentos de “descontração” para o aluno, mas o professor terá consciência que ali também é uma estratégia de construção do conhecimento, consolidado por um conduzir de forma consciente e estratégico o aluno a refletir ou contextualizar o que foi falado na aula. Esse espaço oportunizado pelo professor, possibilita construções de significância mais individualizadas com os alunos a partir de seus olhares e visão de mundo, além de fortalecer vínculos de afetividade com a turma.

Nesse sentido, Ausubel traz importantes contribuições com relação a aprendizagem significativa, pois mesmo sendo um cognitivista o mesmo não abandona possibilidades da instância afetiva. “Na verdade, sua teoria tem fortes componentes afetivos, pois, por exemplo, ele concebe a aquisição de significados como idiossincrática, partindo de onde o indivíduo está e supondo uma predisposição para aprender como uma das condições para a aprendizagem significativa.” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 95)

Retornando ao olhar do professor com relação a afetividade na sala de aula, existe a compreensão de certos procedimentos atitudinais com relação ao aluno como ser flexível, deixa-lo mais à vontade, sem cobrar certas atividades; ou então conversar bastante com o aluno na tentativa que o mesmo possa conversar sobre o problema vivido. Claro que tais procedimentos fazem parte de um arcabouço de atitudes valiosas para um bom professor que atua de maneira a compreender o emocional do aluno, mas não é só isso.

Para Rogers (1977, p. 266) enaltece a importância de o professor saber lidar com os estágios emocionais quando:

[...] o professor que é capaz de uma aceitação calorosa, que pode ter uma consideração positiva incondicional e entrar numa relação de empatia com as reações de medo, de expectativa e de desânimo que estão presentes quando se enfrenta uma nova matéria, terá feito muitíssimo para estabelecer as condições de aprendizagem.

De fato, nesse momento, o olhar sensível do professor é de extrema relevância na escolha da atitude mais correta, mas esse olhar não pode só ficar na esfera da boa intenção nem considerar o outro um coitado, mas deve ser científico a medida que deve considerar fatores como idade, gênero, contexto familiar, estágio emocional e seus reflexos na estrutura cognitiva dentre outros fatores.

Interessante que as intervenções não funcionam de maneira uniforme para todos os indivíduos, o que de fato deve ser ponto de motivação para o professor em busca de sua instrumentalização, pois encontrará nos bancos escolares diversas situações que eclodirão como desafios constantes.

Nessa perspectiva, Amorim (2017, p.60) ressalta:

Com isto, a escola precisa trabalhar os seus alunos e professores para que todos conheçam e controlem as suas próprias emoções, para criar uma autoconsciência emocional e saber interagir de maneira motivada para a construção de um projeto de instituição que seja democrático, participativo e bom para todos.

A relação afetiva e sua relação com a diminuição da evasão e a aprendizagem significativa é expresso pelos professores através do olhar sensível diante de certos procedimentos atitudinais marcados nas falas dos professores quando perguntados se percebem que um aluno seu está passando por algum tipo de problema, como faz para conduzir a aula com o mesmo.

Nas falas dos professores percebemos 50% apresentam atitude de intervenção direta, geralmente através do diálogo e 50% apresenta estratégia de intervenção indireta, geralmente de resguardo respeitando o momento do aluno. Claro as estratégias do professor são boas iniciativas que por si só marcam boas atitudes com os alunos na tentativa de atender a necessidade do aluno. Todas elas mostram atitudes que visam mudar o estado emocional do aluno a uma condição que possa acompanhar a aula. Mas há nessas atitudes certos perigos, pois alguns alunos podem se sentir invadidos pelo diálogo do professor na busca de fazer alguma intervenção.

Há de se considerar como estratégia de intervenção direta, aquela em que o professor busca fazer a intervenção imediata, mesmo o aluno estando no estado emocional alterado. As falas das professoras refletem bem a intervenção direta:

P2-Conversando em particular com o mesmo para ver se ele precisa de algum tipo de ajuda ou se precisa falar sobre o assunto para se sentir melhor

P3-Me aproximo dele, busco interrogá-lo, demonstro confiança e mostro para ele que pode confiar e se abrir.

P8- Procuo me aproximar para conversar um pouco

Esse tipo de intervenção favorece a construção de um processo mais dinâmico à medida que o contato com o aluno, já reverbera em si como um instrumento de percepção que dará possibilidade de construção de uma metodologia que possa servir de intervenção durante um estágio que o professor não esperará para haver mudança. Na realidade seria uma intervenção mais imediatista. Essa construção metodológica evidencia a necessidade de estudos do cérebro humano para compreensão dos processos sinápticos e do fluxo de informações em meio a alterações hormonais no estado em que se encontra o seu corpo.

Esse tipo de intervenção desmistifica a ideia de aprendizagem apenas no estágio de perfeito equilíbrio, o que muitas vezes é muito difícil alcançar, considerando o estilo de vida das pessoas no cotidiano. Em muitas situações o indivíduo leva semanas ou até meses, com certa preocupação ou “desequilíbrio” e se fôssemos esperar a superação do estado o aluno ficaria fora da escola por longo tempo.

Já a intervenção indireta consiste numa estratégia na qual se busca a mudança de estado emocional a um estado diferente no qual se pressupõe estar mais apto ao processo de aprendizagem do aluno. Os relatos das professoras representam a intervenção indireta:

P1-Não deixo passar despercebido, sempre tenho um olhar diferenciado para esse aluno. Procuo respeitar o seu momento. A depender, flexibilizo o planejamento para que esse aluno se sinta acolhido.

P4-Tento fazer com que ele se distraia e consiga falar sobre o que lhe aflige de modo que possa auxiliá-lo na resolução

P6- Deixo o aluno mais à vontade

A intervenção indireta seria a ideal no processo ensino- aprendizagem uma vez que todo mecanismo de aprendizagem estaria dentro de um contexto de predisposição para aquisição de novas habilidades, mas a grande questão é o nível de estresse constante que a sociedade vive e os problemas são constantes e recorrentes, refletindo na sala de aula e fazendo que haja alternância constante entre o estágio emocional mais equilibrado e menos equilibrado.

Devemos neste momento tentar perceber o grau do estágio emocional se encontra o outro, considerando os sentimentos envolvidos, sendo que muitas vezes uma pessoa que está num estágio emocional mais duradouro deve sofrer intervenções diferentes a cada dia, pois, em cada dia pode está num estágio diferente, seja ascendente ou descendente.

Outro ponto importante é o reconhecimento do professor de sua condição emocional e de visão de mundo a partir de suas crenças, ideologias e concepções que são expressas muitas

vezes de forma involuntária, mas pode representar grande violência em certas intervenções, a depender de como é realizada. O professor deve buscar sempre o equilíbrio emocional e psicológico, seja através de momentos de reflexões individuais, seja com a ajuda de profissionais.

Diante disso, Galvão (2003, p. 87) expõe com relação ao autoconhecimento emocional:

Ao analisar a situação, bem como suas próprias reações emocionais, o educador tem maiores chances de compreendê-la. Ao se permitir assumir suas próprias emoções, por menos nobres que sejam, como a raiva dirigida a um aluno específico ou o desespero em que se vê em determinadas situações, o educador pode perceber melhor o modo como vive as situações e como ele as influencia. Vendo-as com mais clareza, é menor o risco de cair em circuitos perversos e maiores as chances de ter atitudes mais acertadas.

Percebemos que não há como pensar uma intervenção por parte do professor sem pensar no equilíbrio do mesmo diante dos vários desafios que podem ser encontrados. O professor não pode se colocar, ou se considerar, como aquele que é acima das nuances emocionais, pois assim se considerando corre o risco de estar fomentando um ambiente não só de conflito, mas de violência, ainda mais considerando que o professor está mais instrumentalizado, este muitas vezes assume o papel de autor da violência emocional.

Outro ponto importante a considerar na análise das próprias emoções do professor é a possibilidade da descoberta do ponto emocional e descobrir o motivo da resistência por determinado aluno, colega, ou qualquer outro sujeito. Essa resistência se expressa muitas vezes com tratamento diferenciado com aqueles que são diferentes ao modo de ser e visão de mundo diferente do professor .

Ainda, Galvão (2003, p. 87) explana sobre a importância dessa reflexão por parte do professor:

Com essa atitude de reflexão e de implicação é possível inclusive ter maior discernimento para avaliar até que ponto a turbulência enfrentada é uma decorrência fortuita da dinâmica emocional, resultado de processos ligados à constituição do sujeito (por exemplo, crise de oposição) ou indício de resistência dos alunos às propostas escolares. O resultado dessa avaliação apontará, em cada caso, as melhores formas de atuação, das quais nunca deve ser excluída a necessidade de alterações nas práticas.

Vimos aqui as atividades externadas pelos professores de intervenção indireta com o aluno centra-se na condição de mudança do estágio emocional do aluno ou do tipo de condição, mas trouxemos nas oficinas uma outra concepção na qual, a depender do tipo de emoção, o professor atua de forma metodológica considerando o estado emocional a partir da percepção das áreas cerebrais acionadas naquela condição emocional. Isso é possível a partir de formações prévias do professor sobre as áreas cerebrais, principalmente pelas partes do cérebro envolvidas nos

aspectos emocionais. Neste tipo de intervenção faz –se favorável com a participação de outros profissionais que podem fazer acompanhamento de alunos com necessidades especiais.

Essa perspectiva de intervenção, respeitando o estado do aluno, também favorece o trabalho com alunos com algum tipo de distúrbio ou dificuldade de aprendizagem. Pois muitos desses alunos apresentam habilidades específicas em áreas cerebrais próximas a danificada, ou se for emocional o trabalho com atividades de arte, música, jogos, podem ajudar aliviando ou desvirtuando a fonte do estresse.

Durante as oficinas os diálogos e construções foram muito significativos, principalmente com relação aos conhecimentos sobre como o nosso cérebro recebe as informações do meio externo e como acontece a aprendizagem, e conseqüentemente como fazer intervenções mais adequadas. Dentre outros assuntos das oficinas foram discutidos os seguintes tópicos: Desenvolvimento do Sistema nervoso, Sinapses e o fluxo de informação, Ontogênese e filogênese, evasão escolar aprendizagem significativa, Relação afetividade e o cérebro. Cabe salientar que o projeto de intervenção completo está no apêndice D no final da dissertação.

A partir desses olhares mais apurados das relações estabelecidas dentro do ambiente escolar intermediados pelo processo afetivo, podemos conjecturar que a evasão escolar na EJA é consequência de vários fatores de ordem social e econômica, mas nos atemos na nossa análise na perspectiva das evasões resultantes da metodologia da escola.

Surpreendeu de forma mais efusiva o quanto o trato do professor com o aluno tem peso na decisão de abandonar a escola, principalmente diante de fatores ligados a essência da função da mesma que é o ensino. Isso nos mostra quão potencial a afetividade representa no ambiente escolar, participando nos meandros dos outros fatores consultados. Na verdade, a afetividade está como um essencial articulador de um conjunto de fatores diversos, inclusive o processo ensino e aprendizagem na escola. Claro que outros fatores como, sala organizada, ambiente limpo, boa merenda, são de importância incontestes, mas o fator humano de qualidade das relações interpessoais, são de essencial importância.

Sobre o tipo de relação positiva ou negativa, que é mantida pelo professor e sua relação direta com a qualidade da aprendizagem, Leite (2013, p. 50) escreveu que:

[...] assume-se que a qualidade da mediação desenvolvida é um dos principais determinantes da relação que se estabelecerá entre o sujeito e o objeto do conhecimento, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva. Considerando a sala de aula como exemplo, pode-se supor que a qualidade das relações afetivas, que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos desenvolvidos, depende, em grande medida, das práticas pedagógicas concretas desenvolvidas, as quais produzem impactos afetivos no aluno; esses impactos podem possibilitar movimentos de “aproximação” ou de “afastamento”, de natureza afetiva e subjetiva-

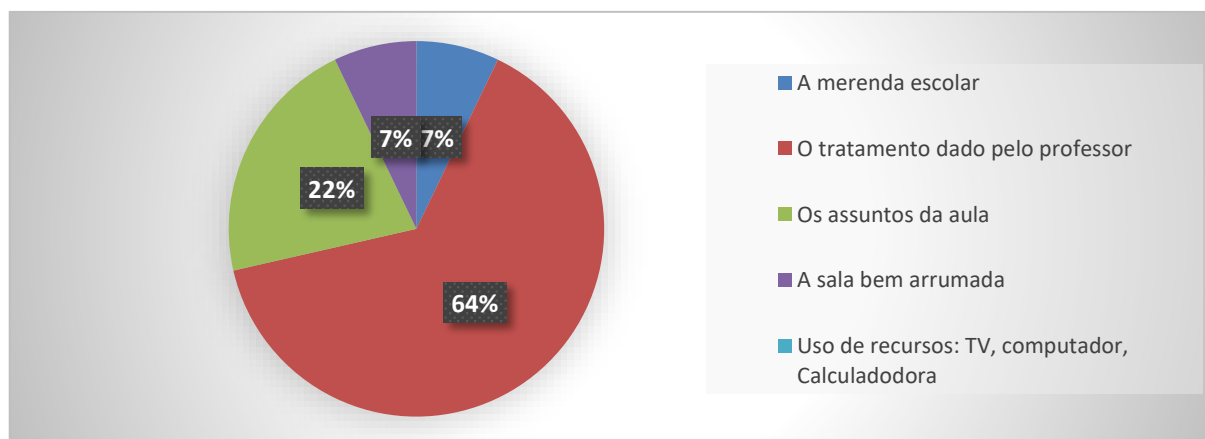
ou seja, “relações de amor ou de ódio” nos seus extremos – entre o aluno e o respectivo conteúdo.

Notamos que a relação afetiva positiva do professor com o aluno, além de diminuir o abandono, torna a relação do aluno com o conteúdo possível de mais significativa, considerando que o professor irá se instrumentalizar com a apropriação dos valores estabelecidos pela comunidade onde está inserida a escola. A apropriação de valores culturais da região, associada a uma postura afetiva por parte do professor, permitirá a tomada de vários instrumentos metodológicos, a partir de estratégias pensadas para cada aluno.

Os alunos também valorizam a boa relação com o professor, enfatizando que esta relação é muito importante para o seu aprendizado. Nas entrevistas com os alunos da EJA foi possível perceber que o espaço escolar um ambiente não só de aprendizagem formal, mas um local de se fazer amigos, de desabafar; lugar onde pessoas, que não são ouvidas em outros espaços, tem a oportunidade de serem ouvidas. Então, o espaço escolar é alicerçado de puras relações que envolvem a afetividade. Sendo assim se esse aluno não encontra isso na escola, certamente poderá abandonar ou não vai sentir prazer em estar naquele local.

Isso é confirmado na entrevista, onde indagamos: numa escala posicional de 01° ao 05°, onde 1° é mais importante e 5° menos importante, o que considera mais importante para continuar frequentando a escola. As respostas foram registradas a seguir.

Gráfico 04: Fatores importantes que garantem a permanência dos alunos da EJA



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, em 2018.

No gráfico acima dá para verificar a gradação a partir dos olhares dos alunos que participaram da pesquisa a partir de características próprias do ambiente da escola. Chama-nos bastante atenção que fatores como merenda, sala arrumadas não foram tão valorizados pelos alunos, ao contrário do que muitos achavam. Também os assuntos dados como conteúdos não representaram tanto no peso da possibilidade de abandono, o que pode representar que o

conteúdo teria variação de significância a partir das estratégias do professor em lidar com cada relação do aluno com a temática explorada em classe.

Observando os dados do gráfico é necessário enfatizar a melhoria, de um modo geral, das condições física, melhoria dos recursos pedagógicos, mobiliário da escola, principalmente da sala de aula, mas não podemos negar a prevalência da valorização do ser humano que recebemos em nossa escolar, sujeitos de direito que anseiam por valorização mínima de cidadão. Esses 64% nos mostram quanto a Educação precisa avançar em direção da valorização do aluno da EJA, não como unidade de ensino apenas, mas como Políticas Públicas.

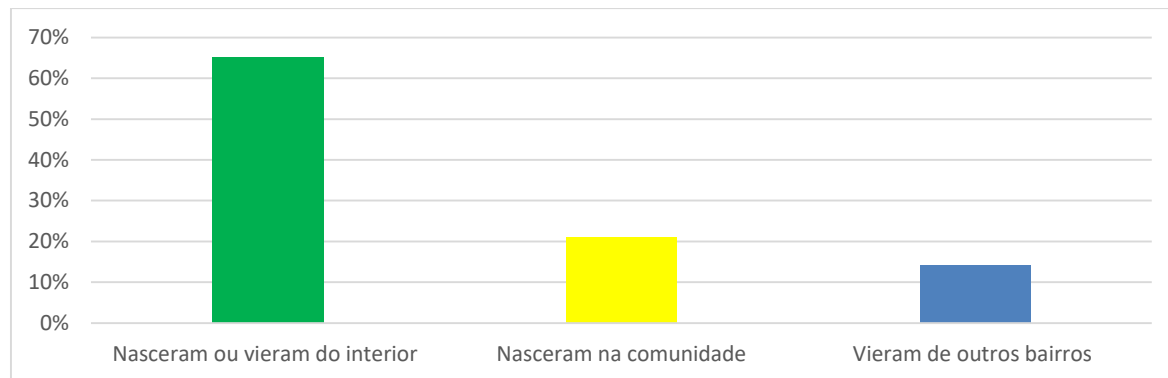
5.4 O ALUNO DA EJA NUM PROCESSO CÍCLICO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS E DE IDENTIDADES AFETIVA E COGNITIVA

Neste subcapítulo vamos analisar os dados tendo como objetivo buscar respostas dos sujeitos considerando a relação da construção do conhecimento e a relação de construção das identidades afetiva e cognitiva a partir da lógica da cultura vigente, sendo esta dinâmica em sua essência. Nesta análise utilizamos a entrevista semiestruturada, a observação participante e as oficinas pedagógicas, como fonte de coleta de dados.

As comunidades onde a pesquisa foi desenvolvida são remanescentes de várias famílias do interior da Bahia e de alguns estados próximos, que migraram a partir dos anos sessenta, no início do Êxodo Rural. Muitas pessoas vieram em busca de melhores condições de vida para si e suas familiares. Muitos fugiam da seca do Sertão. Era o âmago do chamado Êxodo Rural. Esse destaque nos mostra de fato como a comunidade envolvida na pesquisa possuem uma base de formação cultural altamente diversificada, o que enaltece a análise qualitativa no processo de construção de resultados.

Assim ao debruçarmos sobre a história de vida dos sujeitos alunos e constatamos que 65% nasceram no interior da Bahia e vieram de mudança para a capital, 14% nasceram em Salvador, mas vieram para a comunidade de mudança de outros bairros e 21% nasceram na comunidade mesmo. A partir destes dados, foi possível traçar o gráfico abaixo.

Gráfico 05: Origem dos alunos da comunidade



Fonte: Elaborado pelo pesquisador em 2018.

A partir dos dados do gráfico é possível perceber a variação das bases culturais dos alunos e certamente da diversidade de construção de conhecimento, tendo em vista suas várias origens. Isso nos chama a atenção para a necessidade da acolhida epistemológica e metodológica pelo trabalho realizado pelos professores na EJA. Também a importância de a escola fazer esse apanhado da vida de sua comunidade escolar e local para um melhor direcionamento das atividades

Interessante trazer neste momento o próprio confronto enfrentado por tais sujeitos que não se centra apenas na mudança geográfica, mas ecoa no mais íntimo viés da própria formação da identidade, uma vez que a mudança para uma cidade grande, perfazendo um caminho prático entre o tradicional e o moderno. “As sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante rápida e permanente. Essa é a principal distinção entre as sociedades “tradicionais” e as “modernas” (HALL, 2015, p. 12). Esse fluxo de confronto foi jogado no colo dessa comunidade não habituada com tantas transições que podem ser enxergadas como transgressões e até violação, de uma construção de identidade alicerçada por regras mais perenes a partir de um momento histórico e cultural mais estável.

Claro que a população atual dessas comunidades, já são constituídas também por seus descendentes, o que denota mudanças na base dos próprios sujeitos culturais em transformação. Tal encontro de gerações e sujeitos culturais suscita dois moveres paralelos, mas com velocidades diferentes: os pioneiros da vinda do interior, atualmente mais velhos, com um caminhar de transitoriedade cultural mais lenta e os descendentes, mais jovens, propensos a melhor adaptação a transitoriedade cultural. Cabe notar que independente da dinâmica da velocidade da construção da identidade, ela sempre existe.

Assim destaca Hall (2015, p. 24):

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre uma unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”.

Diante disso dessa realidade encontrada é possível traçar um conjunto de características que podem direcionar para a visão de uma identidade afetiva ou identidades afetivas que podem formar expressões próprias de sentimentos ou emoções próprias daquela comunidade. Observamos identidade afetiva diversificada, considerando as origens geográfica, cultural, etária dos alunos.

A apropriação do conhecimento dessa identidade ou dessas identidades é de essencial importância para o professor, pois preservará as características das especificidades culturais locais como pura expressão de um estágio emocional e sua correta leitura, amenizando ou dirimindo leituras equivocadas, como por exemplo pura indisciplina ou “antipatia”. Há de se notar que existem expressões de afetividade mais “universais”, porém existem suas variações, a depender da cultura ou microcultura, tornando a compreensão desses códigos de expressão mais específicos da comunidade necessário de apropriação para se perceber o estágio emocional ou afetivo do aluno, visando traçar planos de aula e metodologias condizentes com a realidade afetiva e neurológica.

No processo de construção da identidade cognitiva, conjunto de características que aproximam forma de interpretar e realizar a leitura de mundo, percebemos o caráter variado, certamente reflexo das várias origens geográficas e culturais dos alunos. Cabe enfatizar que essas identidades estão inseridas no contexto da identidade social à medida em que se entrelaça com um conjunto de características e valores culturais que são vivenciados pelos sujeitos. No caso da identidade afetiva seus valores constituintes parecem estar mais vinculados a vertente grupal da identidade social, enquanto a identidade cognitiva está mais vinculada aos valores de construção a nível individual da identidade social. Lembrando que os valores da vertente grupal, que sustenta a identidade afetiva, são mais estáveis, considerando que para sua concretude é necessário o envolvimento de muitas pessoas, já os valores da vertente individual e relacionada a identidade cognitiva, são bem mais instáveis pois vão estar propensos as buscas e experiência individuais. “Essa perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito.” (HALL 2015, p.10)

Diante do exposto em relação às identidades, percebe-se a necessidade do estudo da comunidade por parte da escola, diante das especificidades encontrada em cada comunidade e conseqüentemente de cada escola. Ressaltando que a própria escola também é constituída por

uma identidade a qual deve estar em constante simbiose com as identidades locais. Neste sentido, Amorim (2017, p. 66) ressalta: “A identidade de uma instituição de ensino tem a ver com o sentido do lugar social, cultural e educacional que as pessoas, de forma individual ou coletiva, vivem para expressar à sua maneira de ser, de viver na escola e de aprender”.

A partir daí percorremos o caminho da vida escolar dos alunos envolvidos para podermos responder aos objetivos proposto da pesquisa. Desta forma, ao indagarmos sobre como tinha sido a vida escolar dos alunos até aquele momento, foi possível chegar aos percentuais abaixo.

Os dados nos remetem que os 86% por cento que já apresentam experiência com o ambiente escolar merecem um olhar muito especial considerando sua “rotina” de abandono ao longo de suas vidas. Neste momento, refletir sobre os motivos que levaram estes alunos a abandonarem a escola pode nortear um novo foco no trabalho docente na EJA, a medida que diante de outras dificuldades os mesmos não hesitarão em abandonar novamente.

Os relatos dos alunos refletem bem a realidade quando retornam à escola:

A3-Comecei a estudar em Itapitanga, mas parei logo, ainda jovem. Fiz algumas tentativas para voltar, mas abandonava. Fui aluna do MOBREAL, mas tenho problema de vista.

A5-Comecei a estudar jovem, mas tive que parar aos 10 anos para trabalhar e ajudar meus pais. Com 16 anos comecei a tomar conta de crianças.

A11- Comecei a me desinteressar pelos estudos e aos 14 anos engravidei e fiquei com vergonha de voltar a escola.

Há de se considerar também que estes alunos podem estar trazendo estigmas como preconceitos, bullying e outras “lembranças” que poderão suscitar resistências diversas a sua permanência no ambiente escolar. O relato de A11 representa bem isso quando deixou de frequentar devido a vergonha de ter engravidado. Na verdade, devemos enxergar os alunos que vão as escolas para se matricularem como verdadeiros vencedores e a acolhida desses deveria ser cercada de afetividade e incentivos, por toda equipe escolar e principalmente pelo poder público.

Observamos ainda que desses 86% que estão retornando à escola, 65% tem 10 ou mais anos de afastamento do ambiente escolar. Em 10 anos, a escola mudou e muito, e esse retorno se torna um grande choque para estes alunos, pois encontram uma realidade muito diferente, principalmente com o recente fenômeno da juvenilização da EJA, fruto da constante reprovação e da distorção idade e série do ensino fundamental. A juvenilização e a heterogeneidade, já comum ao público da EJA, culmina com choque cultural intenso, exigindo do professor muita habilidade de articulação no exercício docente. Os 14% dos alunos que nunca frequentaram o ambiente escolar também merecem cuidado de acolhida e também um olhar investigativo sobre os motivos que os levaram a não começar a estudar quando crianças. E são muitas as

especificidades que levaram a esse aluno a não iniciar seus estudos quando criança. O relato de A13 reluz uma dessas realidades: “Nasci numa roça e não tinha escola, comecei a trabalhar na enxada logo cedo e logo depois adquiri família. Só pude começar a estudar agora”.

Também procuramos inquirir dos alunos que voltaram a estudar quais motivos levaram-nos a abandonar e quais motivos fizeram retornar aos bancos escolares. A partir das respostas foi possível organizar o quadro abaixo.

Quadro 09: Principais motivos de abandono e retorno a escola

Principais motivos que levaram os alunos a abandonarem a escola	%	Principais motivos que levaram os alunos a retornarem para a escola	%
Trabalho	35%	Trabalho	14%
Violência no bairro	21%	Ler a bíblia	28%
Desaprovação do marido	14%	Ler placas de ônibus	21%
Gravidez	14%	Assinar documentos	35%
Outros	16%	Outros	02%
Total	100%	Total	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador em 2018.

Ao observarmos o quadro acima percebemos que os motivos que levam o aluno a abandonar a escola são bem variados: o trabalho para 35% e a violência no bairro para 21%, que somam 56% que representa mais da metade do público pesquisado. Apesar desses dois fatores não estarem diretamente relacionados a questão metodológica da escola percebemos a necessidade de flexibilização do calendário escolar, com relação aos horários, e também a relação de significância do currículo com o universo do trabalhos dos alunos. O percentual de 21% relacionado a violência no bairro pode servir de base para um trabalho nas escolas junto com o conselho escolar e a comunidade, onde o poder público fosse acionado através de abaixo assinado, ou outro instrumento, para enviar um representante a escola ou a associação do bairro para melhorar a segurança.

Nos chama a atenção a ausência da falta de interesse ou desmotivação, o que numa dose maior estaria mais atrelado a escola ou ao trabalho do professor. Porém há de se notar que o fator outros, nos motivos de abandono, representa 16% que, de certa forma, também pode estar vinculado a desmotivação. Também podemos inferir se os fatores de abandono encerram-se em si como único, ou são motivos que preponderaram em meio a desmotivação ou ausência de vínculos mais consolidados. Neste sentido poderia de fato haver os motivos expostos pelos

alunos para o abandono, mas em alguma proporção, certamente bem menor, poderia haver um percentual de subterfúgio ao real motivo.

Nos motivos que levaram os alunos a retornarem à escola, percebemos o caráter bem pontual da intencionalidade: ler a bíblia 28%, assinar documentos 35%, realizar leitura do ônibus 21%, trabalho 14%; outros 0,2, representam casos bem particulares de retorno. Os alunos não vislumbram o conhecimento como interface com várias outras situações de caráter social, econômico, crítico, que lhe instrumentaria a exercer a cidadania de maneira mais abrangente. Neste instante percebemos a importância da aquisição dessas informações por parte da escola, pois se poderia pensar aulas planejadas, atendendo aos anseios iniciais de cada aluno e no decorrer do processo, a medida que o aluno fosse entendendo a dinâmica do entre mesclar do conhecimento, fosse se ampliando ou se reduzindo para uma base comum para se iniciar um processo de aprendizagem que seria base mais amplo e que contemplasse muito mais do que os motivos específicos buscados pelos alunos. Pensar que os alunos vão a escola com o discurso direto de intenção do desenvolvimento do pensamento crítico ou inserção social diante das dificuldades do contexto é no mínimo expectativa desconexa ou até ingenuidade do professor. Cabe a este profissional levar os alunos a perceberem a necessidade dessas apropriações mesmo que o aluno venha apenas com a intenção de ganhar cartão de meia passagem, ler placa de ônibus ou simplesmente achar companhia na escola ou ter alguém para dar-lhe atenção.

O quadro também nos mostra que os alunos da EJA buscam da escola, pelo menos num primeiro momento, possibilidades de instrumentalização para a resolução de situações práticas de seu cotidiano, pois são essas faltas que podem estar sendo fatores de exclusão nos seus espaços de convivência, seja ele trabalho, família, igreja, vizinhos. A escola deve entender e acolher cada um com suas motivações e ao longo do processo potencializá-los. Essa situação de atendimento das necessidades práticas reflete no quadro acima no aparecimento do fator trabalho como motivo de abandono e retorno a escola, mesmo contribuindo mais intensidade para o abandono.

A necessidade de sobrevivência certamente ecoa com grande intensidade na vida dos alunos, principalmente considerando o quadro econômico e desemprego do país, o que deveria incentivar cada vez mais a formação de núcleos de estudo no próprio ambiente de trabalho. Neste sentido a relação trabalho e escola parece ser de antagonismo e rivalidade, quando na verdade deveria ser de complementaridade. Essa dinâmica de relação entre trabalho e escola deveria já ser estruturada como parceria, mas não como instituto isolado, mas como política pública.

5.5 IMPACTOS SOCIOAFETIVOS E CULTURAIS RESULTANTES DO TRABALHO REALIZADO

Neste subcapítulo trazemos a importância do processo da pesquisa aplicada e participante, resultante do processo de intervenção, onde analisamos os impactos gerados, considerando os campos sociocultural, afetivo, neurológico, das relações interpessoais e metodológico, do processo de aprendizagem que envolve a relação professor e aluno.

Após o processo de intervenção e com a instrumentalização com conhecimentos da afetividade e neurociência, os professores perceberam a relação direta do tema com a aprendizagem e passaram a se interessar e buscar publicações na área, o que possibilitou nos encontros de planejamento trocas importantíssimas de informações e saberes que vislumbram mudanças nas práticas do cotidiano. Essa busca dos professores começou a refletir na elaboração dos planos de aula e nas atividades desenvolvidas em sala. Também motivou a confecção de uma pequena revista em CD contendo o resumo dos assuntos tratados nas oficinas. Esta revista será distribuída nas escolas envolvidas na pesquisa.

Os professores participantes que trabalham em outras escolas também se mostraram interessados no desenvolvimento das oficinas ou minicursos nesses espaços de trabalho no qual poderá contribuir no trabalho docente.

Na perspectiva dos olhares sobre a relação entre afetividade e neurociência, os professores e alunos ao compreenderem os processos que envolvem a afetividade e sua relação com o sistema nervoso, passaram a ter uma postura de autoavaliação no dia a dia, identificando seus sentimentos e gerenciando pensamentos e atitudes, pois passaram a se enxergar envolvidos nos diversos estágios emocionais, criando a autoconsciência e controle da impulsividade em situações de estresse do cotidiano. Neste sentido, LeDoux (1998) traz o trato com a emoção como evolução da sabedoria.

Ainda, na perspectiva da afetividade e aprendizagem os professores desenvolveram um olhar mais crítico, dentro da lógica científica, com alunos que estavam passando por alguma dificuldade ou se encontravam num estágio emocional não muito favorável com a aprendizagem. Começaram a desenvolver práticas de relacionamento e pedagógicas que pudessem contribuir com aquele aluno respeitando as especificidades emocionais e cognitivas. Esse olhar mostra as várias possibilidades da inteligência emocional (GOLEMAN, 1995).

Na perspectiva da relação afetividade e evasão, os professores compreenderam que há uma relação direta entre as duas vertentes e passaram a oportunizar momentos informais de diálogos com os alunos, procurando estreitar os laços da relação a partir de atitudes que

demonstram preocupação com as faltas dos alunos procurando entrar em contato com os muitos faltosos. Também passaram a incentivar os alunos a observar uns aos outros e caso notem algum semblante de tristeza ou algum outro sentimento negativo incentivassem mutuamente.

Os próprios professores procuraram desenvolver o hábito de observar mais os alunos que estavam mais calados ou que demonstrassem algum tipo de angústia ou dificuldade. Também procuraram conhecer melhor a realidade social e econômica dos alunos, através de diálogos e roda de conversa. Tudo isso favoreceu um ambiente mais humanizado e criou um ambiente de mais cordialidade nas relações, refletindo diretamente na frequência mais regular.

Ao buscar mais informações sobre a realidade social e cultural dos alunos, suscitou no professor um olhar sensível para aquela realidade, onde o exercício da empatia teve que ser bastante exercitado. Isso possibilitou pensar uma metodologia que contemplasse discussões, diálogos e atividades que envolvesse a realidade vivenciada pelos alunos. Esse processo tornou a dinâmica da aprendizagem mais significativa na medida em que os alunos se sentiam de fato inseridos no processo, quando os assuntos versavam sobre sua realidade. Inclusive passaram a participar mais de forma crítica das discussões em sala e reivindicar mais direitos seus, junto aos representantes da comunidade e da própria direção da escola. Assim a aprendizagem significativa perpassa a acumulação de fatos e penetra na sua existência, provocando modificações no comportamento e ecoando em ações futuras (ROGERS, 1977).

A autoestima dos alunos foi elevada à medida que compreenderam que todos estão em formação permanente e que tudo que eles trazem de conhecimento e experiência tem validade e importância. O ambiente da escola melhorou no que tange as relações interpessoais, pois entenderam durante as oficinas que saber lidar com as emoções, praticar a tolerância é fator imprescindível para a socialização.

Aprenderam a valorizar a inteligência emocional como instrumento para a automotivação, perseverança, mesmo diante das dificuldades. Passaram a valorizar a inteligência emocional na prática do dia a dia na perspectiva do controle de impulsos que poderiam fazer com que perdessem o emprego, brigassem com colega ou vizinho, atrapalhassem os estudos ou perdessem a própria vida.

Os alunos ainda compreenderam que cada pessoa apresenta emoções diferentes e de intensidade diferente, diante de uma mesma situação, e que esta expressão depende da história de vida de cada indivíduo. Constitui-se assim, de acordo com Goleman (1995), a inteligência emocional como uma necessidade nos dias atuais, pois compreende o autoconhecimento, controle emocional, automotivação, empatia, desenvolvimento das relações interpessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento iremos aqui expor as nossas impressões sobre a pesquisa na qual foi realizada em duas escolas da cidade de Salvador-Bahia. Na pesquisa objetivamos realizar reflexões sobre as dificuldades de sucesso educacional dos alunos da Educação de Jovens e Adultos a partir da produção de conhecimentos relacionados a importância da afetividade/emoção numa perspectiva da neurociência e da psicogênese para alicerçar e ampliar a visão do processo de ensino-aprendizagem de professores, coordenadores pedagógicos e gestores da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista o aprimoramento da qualidade das relações afetivas, culturais e cognitivas do aluno da EJA no processo ensino-aprendizagem.

Assim, é necessário trazer a problemática da pesquisa onde a seguinte questão é trazida: a apropriação dos conhecimentos relacionados a psicogênese e as neurociências, influenciarão o trabalho do professor e o sucesso educacional do aluno, ao se utilizar o potencial afetivo do mesmo em prol de um aprendizado mais elevado, significativo e consolidado, ajudando a reduzir a evasão escolar por parte do aluno da EJA.

Percebemos durante o processo que os aspectos que envolvem a relação de afetividade no processo de ensino foram relegados ao longo da história, houve a supervalorização apenas do viés cognitivo. A dicotomia entre os aspectos da emoção e a cognição era enaltecida na medida em que a maioria das teorias da aprendizagem foi estruturada sobre os aspectos racionais. Mas diante da situação, onde muitos sofrem com questão de ordem relacional, seja de isolamento, introspecção ou dificuldade de relacionamento vinculada à própria intolerância e a falta de controle das emoções no cotidiano, o problema emergiu de forma a evidenciar quando há disparidade entre a evolução dos aspectos cognitivos e a inteligência emocional.

Queremos destacar que a relação da afetividade e aprendizagem é de essencial importância para considerar como um processo contínuo, mas a conexão dos impactos da afetividade com a cognição de fato acontecerá a nível cerebral e neural, devido a isso há necessidade de investimento na pesquisa na perspectiva neurocientífica.

Observamos a necessidade da compreensão que os aspectos afetivos e cognitivos fazem parte de uma cíclica e processual, onde a afetividade apresenta extrema relevância no processo ensino aprendizagem. As metodologias não podem mais refletir apenas o anseio da cognição, pois aspectos como motivação, tristeza, desilusão, preocupação, fazem parte do cotidiano de alunos e também professores. Diante disso percebemos também que a formação, mesmo acadêmica, não vem instrumentalizando o professor para lidar com os aspectos emocionais dos alunos e com os seus próprios, o que pode tornar o ambiente em sala de aula num grande “barril de sentimentos” mal direcionados.

Durante as oficinas, ainda sobre formação de conhecimentos do cérebro, ficou claro que os professores tinham muita dificuldade para associar a aprendizagem a partir dos processos sinápticos cerebrais e sua relação de motivação com o meio. Também se apresentou como necessário o estudo de patologias que interferem no processo de aprendizagem, uma vez que, à medida que os professores estudavam o assunto, perceberam que havia em suas classes alunos com prováveis dificuldades, sejam elas neurológicas ou emocionais que interferiam diretamente no avanço. Muitos eram alunos que já estavam há mais de sete anos na escola ou vinham de reprovações consecutivas de outras unidades de ensino.

Cabe reiterarmos que os professores, principalmente aqueles que desenvolvem um trabalho na perspectiva da afetividade, tenham acompanhamento de profissionais da área da psicologia regularmente, tendo em vista o grau de envolvimento do profissional docente com as questões do aluno. Certamente muitos professores hesitam o potencial envolvimento, justamente por não possuírem tal prática, seja por desconhecimento ou pela não disponibilidade do órgão central ou por resistência própria fruto de algum preconceito. A ausência dessa prática pode inviabilizar a proposta de exercício docente de envolvimento afetivo, pois o professor poderia não está preparado emocionalmente para lidar com uma diversidade de situação. Poderíamos assim está reproduzindo e enaltecendo uma prática histórica de formação apenas ao nível cognitivo.

Ficou constatado que a apropriação dos professores da realidade social, histórica e cultural da comunidade favorece a construção de metodologia que valorize a realidade do local, não apenas pelo contexto atual, mas como se erigiu aquela realidade. Isso se torna importante devido a diversidade indenitária local, diversidade de geração e a juvenilização da EJA. A apropriação da realidade sócio histórica da comunidade, associada a metodologia relacionada resultará numa aprendizagem mais significativa e afetiva.

Os alunos enfatizaram que valorizam professores que apresentam comportamento de mais aproximação, mesmo nos momentos extraclasse como hora do lanche ou antes do início das aulas. Explicitaram que, com esses professores que apresentam mais afetividade na relação, vem para a aula com mais motivação e evitam faltar, mesmo diante de situações adversas como chuva, transporte e condições pessoais.

Também ficou claro a necessidade de apoio de equipe multidisciplinar para diagnosticar ou acompanhar os alunos com dificuldade de aprendizagem ou suspeito de alguma patologia.

Dessa forma, ao considerarmos as reflexões e análises das observações, entrevistas e oficinas, é possível afirmar que a problemática foi respondida a luz das contribuições teóricas e da pesquisa empírica. Os objetivos também foram alcançados, à medida que os sujeitos

professores e alunos se instrumentalizaram para melhor praticar o exercício docente e da cidadania a partir dos conhecimentos da afetividade e neurociência.

Nesse momento há de se considerar, de fato, a relevância social da pesquisa e a necessidade de multiplicação das bases teóricas do tema da pesquisa das discussões e reflexões envolvidas na perspectiva empírica. Assim, uma cópia dessa dissertação, junto com a proposta de intervenção, que pode ser adaptada para outras unidades de ensino, e a revista serão entregues na Secretaria Municipal de Educação de Salvador e nas escolas envolvidas diretamente no processo e que serviram de “loco” da pesquisa.

Ainda, com o intuito de colaboração, considerando a relevância da pesquisa asseverada pelas discussões nas oficinas, fazemos algumas proposições e recomendações que foram fruto do caminhar da pesquisa e dos anseios dos sujeitos:

- Formação para os professores sobre aspectos da afetividade no processo ensino-aprendizagem, aproveitando como base o projeto de intervenção que está no apêndice C da dissertação.
- Promoção de atividades lúdicas que envolvam a comunidade escolar com intuito de afirmar a relação afetiva com os alunos, professores, gestão e funcionários da escola.
- Formação para professores sobre neurociência e os processos de aprendizagem, considerando como base a proposta de intervenção no apêndice C e as estratégias de desenvolvimento organizadas no quadro abaixo:

Durante o caminhar da pesquisa alguns pontos foram surgindo a partir das reflexões feitas pelos sujeitos, alguns deles foram tratados de maneira bem superficial em virtude do tempo e do cuidado do pesquisador para não se fugir da proposta. Esses pontos merecem retomada futura, considerando que circundam a temática a que este trabalho se propôs.

Assim, destacamos para estudos futuros os seguintes aspectos:

- Possibilidade de encaminhamento e acompanhamento de aluno com necessidades especiais.
- Acessibilidade, considerando que muitos alunos da EJA apresentam limitações físicas.
- Aquisição de kit primeiros socorros contendo inclusive medidores de pressão.
- Cadeiras adequadas para alunos adultos, considerando que em muitas escolas o mobiliário é voltado para o público infante-juvenil.
- Parceria com instituições que oportunize atividades extraclasse também para os alunos da EJA que estudam no noturno, uma vez que muitos espaços não funcionam ou não recebem visitas neste horário.

Sabemos que todos esses aspectos contribuem de forma significativa para um processo de educação mais humanizada que oportuniza momentos de interação na qual promove o melhoramento da qualidade da relação entre os alunos e professores. Essas possibilidades são o cerne da proposta de uma educação onde a afetividade seja instrumento de construção de conhecimento e passa a ser um instrumento e oportunidade para o professor conhecer melhor seu aluno.

O oferecimento da educação de jovens e adultos é uma necessidade tanto na comunidade, através da escola, como nos locais de trabalho, pois oportunizará o sujeito a frequentar, de maneira mais efetiva, os espaços de formação. À medida que a sociedade se desenvolve novas possibilidades de crescimento profissional surgem e exige maior qualificação, bem como constante atualização de conhecimentos e habilidades. Do avanço social, surge a necessidade da escolarização, da educação, pois, à medida que as pessoas vão ficando mais escolarizadas, o nível de vida vai melhorando, as pessoas ficam mais conscientes, críticas e exigentes.

A educação dos adultos favorece ainda, a educação das crianças e adolescentes, porque quanto mais os pais estudam mais conscientes ficam da importância da educação para os filhos e mais contribuirão para que permaneçam na escola. Assim, a pedagogia de jovens e adultos tem de partir de sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de formação. Sujeitos em outros processos de formação oportunizados pela experiência. Ao educador da EJA torna-se necessário a compreensão específica deste tipo de ensino quanto a possibilidade de intervenções que objetivem uma educação de qualidade, que efetivem a permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho.

REFERÊNCIAS

- AAMODT, Sandra; WANG, Sam. **Bem-vindo ao seu cérebro: por que perdemos a chave do carro, mas nunca esquecemos como se dirige e outros enigmas do comportamento cotidiano.** Trad. Mirtes Frande de Oliveira Pinheiro. São Paulo: Cultrix.2009.
- AMORIM, A. et al (Orgs). **Diálogos contemporâneos: gestão, formação e identidade cultural.** Salvador: EDUNEB, 2012.
- AMORIM, Antônio. **Inovação e gestão escolar e educacional na contemporaneidade.** Lisboa: Chiado Editora, 2017.
- AQUINO, Maria Sacramento. Formação de professor no contexto das relações ambientais: contribuições de Paulo Freire. In: BARCELOS, Valdo. DANTAS, Tania Regina (Orgs). **Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil.** 3º ed.- Moderna, 2006.
- ARANTES, V. A. (org). **Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 2000.
- ARROYO, Miguel. **Da Escola carente à escola possível.** São Paulo: Loyola, 1991.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis, Vozes, 2001.
- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **O freudismo: um esboço crítico.** São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem 4ª ed. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BONETI, Lindomar Wessler. As políticas públicas educacionais frente ao bullying na escola. In: GISI, Maria Lourdes. ENS, Romilda Teodora (orgs). **Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores.** Ijuí: Ed. Unijui, 2011.
- BOTERF, Guy Le. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Ed. Brasiliense. 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia.** São Paulo, Brasiliense, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante.** Ed. Brasiliense. 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. STRECK, Danilo R (Organizadores). **Pesquisa Participante: a partilha do saber.** Aparecida, SP: Ideias Et Letras, 2006.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao_CNE_CEB_01_2000.pdf. Acesso em: 23 de nov. 2017.

BRUNER, Jerome. **A Cultura da Educação.** Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Org). **Identidade:** questões contextuais e teórico-metodológicas. 1 ed-Curitiba. 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CONSENZA, Ramon M.GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação:** Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DALGALARRONDO, Paulo. **Evolução do Cérebro:** sistema nervoso, psicologia e psicopatologia, sob a perspectiva evolucionista. Porto alegre: Artmed. 2011.

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes:** emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras. 2005.

DANTAS, Tania Regina. BARCELOS, Valdo. (Orgs.). **Políticas e Práticas na educação de Jovens e Adultos.** Petrópolis, Rj: Vozes, 2015.

DEMO. Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3 ed. rev. E ampl. – São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO. Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo.14º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na Educação.** Curitiba: Educar Editora UFPR, Curitiba, 2010.

FREIRE. Paulo. **A importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 53º ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis.** 2ed- São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

GALVAO, Izabel. **Expressividade e emoção segundo a perspectiva de Wallon.** In Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial. 2003.

GALVÃO, I. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2007.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. –Porto Alegre; Artes Médicas, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar projetos de pesquisa.** 5. Ed.- São Paulo: Atlas, 2016.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** 66 ed. Trad. Marcos Santana. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12°. ed. Lamparina: 2015.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **Fique de bem com o seu cérebro: guia prático para o bem-estar em 15 passos.** Rio de Janeiro: Sextante, 2007.

KIRK, Samuel A; BATEMAN, B. Diagnóstico e remediação de dificuldades de aprendizagem. 1962.

KIRK, S.A. Educating exceptional children. Boston: Houghton Mifflin, 1962.

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 2016.

LEAL, M.A.I. **Distúrbios e dificuldades de aprendizagem na aquisição da escrita: reflexões sobre o seu diagnóstico na sala de aula.** 1991. Dissertação de Mestrado, Unicamp, Faculdade de Educação, Campinas.

LEDOUX, Joseph. **Cérebro Emocional: Os misteriosos alicerces da vida emocional.** (trad. de Terezinha Batista dos Santo).4 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

LEITE. Sérgio Antonio da Silva. (Org). **Afetividade e letramento na Educação de Jovens e Adultos –EJA.** São Paulo: Cortez, 2013.

LEME, Maria Isabel da Silva. Cognição e afetividade na perspectiva da psicologia cultural. In **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** 4 ° edição, São Paulo: Summus Editorial. 2003.

LOPERA, E. Las Dificultades para la lectoescritura en el contexto histórico de los trastornos del aprendizaje. **Psicología Educativa**, 4, Colômbia: Ceipa, p. 21-28, 1983.

LOVITT, T.C. The Learning Disabled. In: Haring, N.G. **Behavior of Exceptional Children.** Columbus: Merrill, 1978.

LOZANO, A, B. RIOBOO, A, P. Dificultades de aprendizaje: categorías y clasificación, factores, evaluación y proceso de intervención psicopedagógica . In SANTIUSTE, V; BÉLTRAN, J, A. **Dificultade de Aprendizaje.** Madri: Editorial Síntesis, 1998.

LURIA, A.R. **Fundamentos de neuropsicologia.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos/ Edusp, 1981.

MAIA, Heber. (Orgs). **Neurociências e desenvolvimento cognitivo**. 2 ed. –Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MIGLIORI, Regina. **Neurociências e Educação**. Ed. São Paulo. Brasil Sustentável Editora, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31edição. Petrópolis, RJ:Vozes, 2012.

MOREIRA, Marco antonio. MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2011.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: DE LA TAILLE, **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2016.

OLIVEIRA, M. K. REGO. T.C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In ARANTES,V. A. (org). **Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2016..

OLIVEIRA, M^a Olívia; DANTAS, Tania Regina; ANTONIO, Amorim (Org). **Diálogos Contemporâneos: Gestão Escolar, Formação Docente e Identidade Cultural**. Salvador: EDUNEB, 2012.

OSTI. Andréia. **Dificuldade de Aprendizagem, afetividade, e Representações Sociais: reflexões para a formação docente**. Jundáí: Paco. Editorial, 2012.

PEDREIRA, Antonio. **A Hora e a Vez da Competência Emocional: Levando inteligência às emoções**. 2º edição. São Paulo: Ed. Casa da Qualidade, 1997.

PERRENOUD. Philippe. **Construir as Competências Desde a Escola**; trad. Bruno Chales Magne, - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD. Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Trad. Claudia Schilling- Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PINO, A. A questão cultural na perspectiva histórico-cultural de psicologia. In: **CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA**, 26.,1997. *Resumos*. São Paulo: [s.n.], 1997.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**/Teresa Cristina Rego. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2012.

RELVAS, Marta Pires. **Fundamentos Biológicos da Educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem**. 3 ed.- Rio de Janeiro: Wak Editora. 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**-3ºed. 13.São Paulo:Atlas, 2011.

RIOS, Clara Maria Almeida. **A educação de jovens e adultos no contexto contemporâneo da formação continuado de professores e das tecnologias da informação e comunicação**. Salvador: ADUNEB, 2011.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. Tradução: Manuel José do Carmo Ferreira. 3 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

ROSSI, P. R. **Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão**. Educar, Curitiba, n. 23, 2004. Editora UFPR. 2004.

SANCHÉZ, J. N. G. Historia y concepto de las dificultades de aprendizaje. In: SANTIUSTE, V. BÉLTRAN, J.A. **Dificultades de Aprendizaje**. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.

SARTORIO, Rodrigo. **Compreendendo e aplicando as neurociências na educação**. São José: Alvar Editorial, 2016.

SMITH. Corinne. STRICK. Lisa. **Dificuldades de Aprendizagem de A-Z: guia completo para educadores e pais**. Tradução: Magda França Lopes. Ed.Penso, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. **Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

SOUZA. Maria Thereza Costa Coelho de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In ARANTES,V. A. (org). **Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva..**Introdução à pesquisa social: a pesquisa qualitativa em educação**-São Paulo: Atlas, 2013.

VIGOTSKY, L. S. **Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância**. In. Vigotski, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org. Michael Cole; tradução José Cipolla Neto,Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche- 7º ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2007.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: ática, 1999.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. Tradução de Leônidas H. B. Hegenberg, Octany Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DA EJA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MPEJA

Este roteiro de entrevista tem como objetivo conhecer a suas opiniões sobre a importância de a afetividade no viés neurocientífico na melhoria do processo ensino-aprendizagem, considerando a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos. Suas opiniões serão exclusivamente para fins de pesquisa, neste caso, para a elaboração de um capítulo de análise de uma dissertação de mestrado. Suas respostas serão tratadas de maneira confidencial, considerando a preservação dos nomes, mas utilizando os dados coletados.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCADOR DA EJA

Nome: _____ Idade _____

Formação: _____

Turma ou níveis em que leciona: _____

1. Há quanto tempo atua como docente? Quanto tempo atua na EJA?

2. Como chegou à Educação de Jovens e Adultos?

3. O que o/a Sr(a). conhece sobre a afetividade no processo de ensino aprendizagem?

4. O que o/a Sr(a) conhece sobre as neurociências no processo de ensino aprendizagem?

5. O(A) Sr(a) entende da relação afetividade e neurociências?

6. O(A) Sr(a) teve acesso aos estudos da afetividade e das neurociências na graduação?

7. O(A) Sr(a) considera nos planejamentos o fator afetividade em sala de aula como estratégia no processo ensino aprendizagem?

8. Quando o/a Sr(a) está passando por algum problema de ordem afetiva/emocional(com parentes amigos, conhecidos), como faz para conduzir a aula em classe? Por que faz dessa forma?

9. Quando o/a Sr(a) está passando por algum problema de ordem afetiva/emocional, acredita que suas aulas tem o mesmo rendimento?

10. Quando a/o Sr(a). está passando por algum problema de ordem afetiva/emocional os alunos percebem?

Quando a/o Sr(a) percebe que um aluno seu está passando por algum tipo de problema, como faz para conduzir a aula com o mesmo?

11. Qual estratégia utiliza para fomentar uma boa relação com o aluno que nutre algum tipo de antipatia ou distanciamento da senhora? E dos outros colegas?

12. Quais os maiores desafios que o(a) senhor(a) enfrenta no cotidiano escolar com relação ao estado emocional do aluno, enquanto educador da EJA?

APÊNDICE - B: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DA EJA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MPEJA

Este roteiro de entrevista tem como objetivo conhecer a suas opiniões sobre a importância da afetividade no viés neurocientífico na melhoria do processo ensino-aprendizagem, considerando a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos. Suas opiniões serão exclusivamente para fins de pesquisa, neste caso, para a elaboração de um capítulo de análise de uma dissertação de mestrado. Suas respostas serão tratadas de maneira confidencial, considerando a preservação dos nomes, mas utilizando os dados coletados.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTE DA EJA

Escola: _____ Nível de Escolaridade: _____
 Nome do Estudante: _____ Idade: _____
 Profissão/Ocupação: _____ Sexo: _____

1. Quais aspectos positivos que o senhor (a) percebe aqui na escola, em relação as relações interpessoais?

2. Fale um pouco sobre o que a escola poderia melhorar nesses aspectos analisados.

3. Como andam as relações humanas na escola?

4. Como é sua relação com os/as professor(a/s)?

5. Quando você está com algum problema (em casa, no trabalho...) ou preocupado(a), mesmo assim você vem a escola? Por quê?

6. Quando você está preocupado ou com problemas, mas mesmo assim vem à escola você consegue se concentrar e aprender os assuntos dado?

7. Nos dias em que você não está bem o professor fala e faz o que com você?

8. Quando está preocupado com alguma coisa você percebe? Como?

9. Quando seu professor está preocupado, a aula dele é igual aos outros dias? Por que você acha isso? REVER

10. Numa escala de 01 a 05 o que o senhor considera mais importante para continuar frequentando a escola.

- () A merenda escolar
- () O tratamento dado pela(o) professor (a)
- () Os assuntos da aula
- () A sala bem arrumada
- () O uso de recursos como televisor, computador, calculadora...

APÊNDICE C: **FORMULARIO DE COLETA DE CATEGORIAS MOTIVADORAS PARA AS OFICINAS**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MPEJA
FORMULARIO DE COLETA DE CATEGORIAS MOTIVADORAS PARA AS OFICINAS

Nome: _____ Idade _____

Formação: _____

Turma ou níveis em que leciona: _____

Sr(a). Professor(a)

Considerando a situação real do seu ambiente escolar (alfabetizador) nas classes da EJA, suas dificuldades ao longo do seu processo de construção de uma identidade profissional, enquanto educador da EJA, permeado pelos processos relacionais entre professor e aluno, quais das categorias abaixo você gostaria que estivesse presente num diálogo formativo em forma de oficina pedagógica que possa ajudar no seu fazer pedagógico?

Favor marcar em ordem de interesse de 1° a 5°, sendo 1° de maior interesse.

- () Afetividade e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem
- () Neurociências e as contribuições para a EJA
- () A cultura como construção curricular da EJA
- () Educação formal e informal : possibilidade ou necessidade de diálogo?
- () Professor - aluno : Relação complexa e necessária

APÊNDICE D: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MPEJA

HERSON CONCEIÇÃO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO 2:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO:

DA AFETIVIDADE A NEUROCIÊNCIAS: CONSTRUÇÃO DA
APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES DO SUJEITOS DA EJA NOS
VÁRIOS DISCURSOS

SALVADOR

2018

TEMA

O tema deste projeto de intervenção “Da afetividade a neurociências: construção da aprendizagem e formação das identidades do sujeitos da EJA nos vários discursos” vai retratar a importância do estudo da relação afetiva no processo de ensino e aprendizagem, considerando os vários discursos ideológicos e seu impacto no processo de construção das “identidades” dos alunos da EJA, nas unidades de ensino pesquisadas.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos, dentre seus vários aspectos, está alicerçada em processos de construção de conhecimentos diversos que não se limitam ao ambiente de sala de aula, mas, pelo contrário, está envolvida em vários condicionantes que podem ou não potencializar no aluno possibilidades de conhecimentos que o permitam perceber que sua aprendizagem adquirida ao longo da vida deve ser respeitada de verdade pela escola, pelo professor e por toda a comunidade escolar. É nesse contexto que está inserida as contribuições das neurociências e sua expressão concreta na afetividade como elementos que podem proporcionar diálogos de construção a partir da concepção da aprendizagem como base para trocas e construções coletivas, sendo os saberes neurocientíficos intermediadores neste processo. A escola deve perceber e respeitar estas, e outras, especificidades que os alunos da EJA trazem e que o contexto exige para um trabalho pedagógico que tenha real significado. Cabe salientar, diante de tal realidade, a necessidade de se pensar e refletir sobre aspectos diversos da educação não formal e a possibilidade de seu aproveitamento dentro das unidades escolares, desmistificando uma visão dicotômica e preconceituosa deste tipo de educação. Repensar o próprio conceito deste tipo de educação, que seria desenvolvido fora do espaço escolar, é condição “SINE que non” para uma nova ótica, onde a mesma fizesse parte e se relacionasse de maneira complementar com a educação formal, realizada dentro das escolas. Mesmo considerando as mudanças da própria concepção de educação e dos meios que sustentam as relações interpessoais e o momento político, onde o alunado desta modalidade de ensino representa o anseio de um momento histórico que infelizmente valoriza só o desempenho cognitivo e intelectual, deve-se ter um olhar sensível para um processo anacrônico, no qual se valorize as expressões, os conhecimentos prévios do aluno e o seu querer ao procurar uma escola regular. Claro que outras realidades devem ser consideradas, além das estratégias, inclusive porque o aluno tem, também de forma contundente, a necessidade de sobrevivência através do trabalho. Assim o processo linguístico é de essenciais importâncias pela expressão

dos vários diálogos que o professor pode e deve dominar para poder contemplar as especificidades da língua dentro de um olhar que favoreça a leitura de contextos diversos, suscitados de realidades bem distintas, e ao mesmo tempo complementares entre si.

Cabe destacar que as expressões, palavras e os conteúdos semânticos podem expressar realidades que estão envolvidas no processo de construção da cidadania, mas também podem representar a reprodução de símbolos ideológicos intencionalmente construídos e utilizados como fatores de exclusão social considerando a exploração de um código elitizado reproduzido por um currículo perverso das escolas. Assim os processos linguísticos estão aí a mercê das proposições dos utilizadores dentro de perspectivas direcionadas pelos interlocutores.

Assim participarão do projeto vinte sujeitos envolvidos na pesquisa sendo oito professores e doze alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.

A relação do professor com o aluno de maneira geral é intermediada por vários fatores que podem enaltecer a boa condução do processo de aprendizagem ou podem dificultar o caminhar da aprendizagem. Seja por questões culturais, formacionais, ideológicas, religiosas ou de outra ordem, tal relação expõe sua complexidade a todo momento no contexto da sala de aula e do contexto escolar de forma mais abrangente. Desta forma vamos valorizar a relação professor e aluno num contexto afetivo, onde o diálogo assume o papel de mediador da relação professor aluno, considerando o mesmo como objeto constituído de somatório das várias vertentes acumulativas da formação desse sujeito na condição de professor, sendo este sujeito cultural detentor de uma formação cultural alicerçada também por representações sociais. Assim alguns teóricos serviram de base para o desenvolvimento do projeto de intervenção. Hoste (2012, p. 12) “Representação social consiste numa organização de imagem e linguagem, sendo assim, ela realça e simboliza atos e situações que se tornam comuns. Ela acaba por modelar o que é dado do exterior, na medida em que os indivíduos e grupos sociais se relacionam com situações. Desta forma Sêmola e Nogueira (2011, p. 12) enfatizam que “A palavra é signo por excelência por que se constitui uma esfera dialógica, ou seja, na esfera autêntica da vida. Como tal traz as marcas das concepções, dos objetivos, nas lutas que se travam no interior do contexto em que se produz”. Isso mostra claramente a relação da palavra, do contexto, das representações sociais e da própria ideologia constituída e concretizada a partir das intencionalidades e conseqüentemente as lutas travadas nestas relações. Também Freire (1986. P, 90) traz importantes contribuições ao remeter-se ao professor como sendo aquele que:

Fala a maior parte do tempo em voz alta, dominando a aula com sua subjetividade, limitando a subjetividade dos alunos. A fala didática do professor ocupa a sala de aula com formas gramaticais corretas que envolvem os alunos e limitam sua manifestação- provocando reação de silêncio e de sabotagem. O meio escolar é pesado, incomum em suas formas padrão, e cheio de riscos de humilhação públicas para os alunos que tenham de atuar de uma forma que lhes é estranha.

Interessante notar na perspectiva de Freire que a própria entonação da fala do professor já é colocada de forma a subjugar a fala do aluno demarcando claramente qual é o espaço de cada um deles: o professor fala e os alunos só ouvem, o professor é o que tem voz firme e não erra, o aluno praticamente não tem voz e quando a tem é fragilizada pelo medo do erro. Também as expressões e palavras do professor são carregadas de termos científicos, muitas vezes utilizados de forma desnecessária, sendo possível até substituí-los por termos mais acessíveis aos alunos. Esta forma de relação entre professor e alunos, ideologicamente construída, camufla uma intencionalidade que vem à tona em um suposto “diálogo” que na realidade é apenas um monólogo que violenta e humilha o aluno, não apenas em seu conhecimento, mas em seu âmago cultural e da própria ancestralidade.

Além disso, é necessário entender que o aluno da EJA traz consigo uma gama de conhecimentos adquiridos ao longo da vida, são os conhecimentos prévios que certamente lhe servem de sustentáculo para entender e interpretar novos conhecimentos que são agregados e sentem a necessidade de expressá-las cada um de sua formação linguística. Ainda Freire remonta à realidade da sala de aula e da importância do discurso do professor, considerando a necessidade do professor conhecer o seu alunado e sua realidade.

Há de se notar que o ambiente educacional deve ser facilitador é uma forma de expressão e também um facilitador para a boa condução do processo ensino aprendizagem, mas não é só isso que vai preponderar no processo. Também, as criações de diálogos informais suscitarão possibilidades de diálogos diversos inserindo os alunos como autor de histórias diversas nas quais são também atores. Cabe salientar também que linguagem é possibilitada a de construção de signos culturais e que estes, podem ter um caráter relativista à medida em que seu significado é dado a partir de subjetividade culturais e também geográficas.

Pensar a acolhida da linguagem é pensar o tratamento dado ao aluno pela escola o que facilita a participação dos mesmos nas atividades escolares, pois o se sentir acolhido é uma condição importantíssima para a aprendizagem. Acolher as expressões construídas na comunidade é permitir a construção de novos símbolos e sua valorização no processo, o contrário certamente gerará uma violência simbólica a partir da desconsideração da própria construção do sujeito cultural, o que limitaria bastante o trabalho do professor.

Atendendo ainda a necessidade do entendimento da importância das neurociências, buscamos Markova (1996), Consenza e Guerra (2011), dentre outros, como Relvas (2012) que expõem: “ Os avanços dos estudos da neurociência vêm provocando uma nova visão no entender do funcionamento do encéfalo, na cognição, no pensamento, na emoção, na aprendizagem e no comportamento”.

OBJETIVO GERAL

Promover reflexões sobre a influência da afetividade no processo de aprendizagem , possibilitando a ressignificação da prática pedagógica dos professores em sua relação com os alunos da EJA a partir das bases neurocientíficas, fomentando a análise dos discursos e ideologias inculcadas no processo que muitas vezes desconsidera a historicidade cultural e a identidade do aluno, tolhendo as possibilidades da realização de um trabalho pedagógico que também seja contextualizado e significativo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Proporcionar reflexões a partir da construção de saberes do processo ensino e da aprendizagem significativa, a partir pressupostos dos estudos do cérebro;
- Refletir acerca da importância da afetividade no processo ensino e aprendizagem;
- Proporcionar reflexões a partir da construção de saberes considerando as tessituras e as possibilidades do tema;
- Analisar os processos de construção de identidades e do sujeito e do seu coletivo;

METODOLOGIA

O trabalho de intervenção será feito em forma de encontros presenciais no formato de oficinas pedagógicas e diálogos formativos presenciais envolvendo professores e alunos da EJA. As oficinas para Saviani e Fontana (2009, p. 78) representa “ uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão”. Os temas trabalhados nas oficinas foram fruto da ansia dos educadores e educandos que foram coletados durante o processo das entrevistas individuais e da aplicação de um documento de coleta denominado “Coleta de Categorias Motivadoras para o Diálogo Formativo e Oficinas”. Este documento foi estruturado a partir das percepções das entrevistas, onde o participante ordenou as temáticas de maior interesse de 1º a 6º, sendo o 1º de maior interesse. As atividades compreenderão momentos presenciais e atividades extras, além da avaliação.

ESTRUTURA DAS OFICINAS

Modalidade da atividade	Atividade	Carga Horária
Presenciais com Professores	03 encontros com professores	06h
Presenciais com alunos	02 encontros	04h
Encontro professores e alunos	01 encontro	2h
Atividades extras	Leitura de textos de apoio	16h
Produção	Produção de atividades, planejamentos.	20h
Observação	Observação das aulas dos professores após as oficinas	8 h
Avaliação	Diário de bordo, relatórios dos encontros e portfólio.	08h
Total		64h

Serão 03 encontros envolvendo professores, 02 envolvendo alunos e 01 com a participação de professores e alunos, sendo o total de 06 encontros, além da observação de duas aulas dos professores envolvidos. Isso em cada unidade de ensino onde a pesquisa está sendo realizada.

As atividades extras envolverão leitura de textos e produções de atividades e planejamentos dos professores. A avaliação será feita em cada encontro, possibilitando ajustes para estratégias mais adequadas para o objetivo da pesquisa, mas de maneira geral será usado registros em diário de bordo e relatórios.

Após essa fase do planejamento haverá a execução do trabalho em sala de aula. Nos encontros subsequentes o professor deverá trazer relatos contextuais sobre as intervenções para que a avaliação aconteça ao longo do processo.

Durante todo o processo de intervenção deverá ser feito um portfólio com os planejamentos, relatórios produzidos e atividades desenvolvidas ao longo de todo o processo das rodas, para que fique arquivada na escola. Lembrando que esse material produzido já estará adaptado aos níveis de cada tempo de aprendizagem.

RECURSOS

- Humanos: coordenador pedagógico, professores e alunos.

- Materiais: Material coletado na comunidade local (frases e diálogos), livros, revistas, televisão, computadores.

Para responder aos objetivos propostos, foram feitas reflexões quanto a necessidade de instrumentalizar o educador com saberes contemporâneos sobre a afetividade, considerando as especificidades neurais, emotivas e psicogenéticas; também quanto a possibilitar o educador conhecer a estrutura cerebral responsável pelas relações afetivas do ser humano e reconhecer a importância de o estudo da mesma como condição de aprimoramento para melhor desempenhar suas funções. Ainda possibilitará pensar a afetividade e suas relações (interfaces): evasão escolar, aprendizagem significativa e consolidada, construção de uma identidade afetiva e cognitiva.

CRONOGRAMA DAS OFICINAS COM PROFESSORES

1º OFICINA COM PROFESSOR DATA _____	
TEMA	Diálogos, construção do conhecimento e neurocognição
OBJETIVO	Relacionar o processo ensino e aprendizagem com os processos neurocientíficos envolvidos nas construção dos saberes..
BREVE DIÁLOGO SOBRE O TEMA	Participação coletiva dos conhecimentos prévios
ATIVIDADES	
SENSIBILIZAÇÃO	Video
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS BREVE HISTÓRICO CEREBRAL	Desenvolvimento do Sistema nervoso (Dalgarrondo, Ledox). Sinapses e o fluxo de informação. Ontogênese e filogênese (Golleman) evasão escolar aprendizagem significativa
DISCUSSÃO	Discussão dialogada a partir dos conhecimentos prévios e da contribuição do mediador
AValiação	Oral e escrita.

2° OFICINA COM PROFESSOR DATA _____	
TEMA	A afetividade no processo de aprendizagem e as tessituras : religiosa, discursiva, ideológica e curricular
OBJETIVO	Refletir acerca da importância da afetividade no processo ensino e aprendizagem , diante da diversidade da EJA.
BREVE DIÁLOGO SOBRE O TEMA	Participação coletiva dos conhecimentos prévios.
ATIVIDADES	
SENSIBILIZAÇÃO	Video
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	Conhecimento e desenvolvimento: EJA em discussão Wallon, Piaget, Vygotsky, Freire. O diálogo e o discurso- Freire e Bakhtin.
DISCUSSÃO	Discussão dialogada a partir dos conhecimentos prévios e da contribuição do mediador Relação professor-aluno Aprendizagem significativa Diálogos, discursos e ideologias.
Avaliação	Oral e escrita.

3° OFICINA COM PROFESSOR DATA _____	
TEMA	Os alunos da EJA : histórias de construção de identidades afetiva e cognitiva
OBJETIVO	Analisar os processos de construção de identidades e do sujeito coletivo
BREVE DIÁLOGO SOBRE O TEMA	Participação coletiva dos conhecimentos prévios.
ATIVIDADES	
SENSIBILIZAÇÃO	Video
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	Construção coletiva das identidades, Haal Tornar-se homem, Rogers
DISCUSSÃO	Discussão dialogada a partir dos conhecimentos prévios e da contribuição do mediador

	Identidade pós-moderna e sua instabilidade Identidade afetiva e cognitiva e suas marcas na construção da aprendizagem.
Avaliação	Oral e escrita.

CRONOGRAMA DAS OFICINAS COM ALUNOS

1° OFICINA COM ALUNO DATA _____	
TEMA	Minha história , minha escola
OBJETIVO	Proporcionar momentos de interação e reflexão quanto a importância da escola na vida dos alunos.
BREVE DIÁLOGO SOBRE O TEMA	Participação coletiva dos conhecimentos prévios.
ATIVIDADES	
SENSIBILIZAÇÃO	Dinâmica da vela
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	Freire (1996), Gadotti(1995).
DISCUSSÃO	O professor como parceiro na construção do conhecimento. A escola como esperança Encantos e desencantos da escola.
Avaliação	Oral e escrita.

2° OFICINA COM ALUNO DATA _____	
TEMA	A inteligência emocional e o afeto como estratégia de sobrevivência e exercício da cidadania
OBJETIVO	Proporcionar momentos de aprendizagem e empoderamento social diante das várias injustiças sociais, através do autoconhecimento.
BREVE DIÁLOGO SOBRE O TEMA	Uso de vídeo para abertura .
ATIVIDADES	
SENSIBILIZAÇÃO	Construção do disco das emoções.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	Freire (1996), Gadotti (1995)
DISCUSSÃO	Inteligência emocional e construção cidadã. Caminhar coletivo dirimindo a injustiça social. Escola e alunos perseverantes. Uso do conhecimento: Palavras e posturas.
Avaliação	Oral e escrita.

CRONOGRAMA DAS OFICINAS COM PROFESSORES E ALUNOS

OFICINA COM PROFESSORES E ALUNOS DATA _____	
TEMA	Conhecendo para construir
OBJETIVO	Valorizar o conhecimento do outro na vida em sociedade.
SENSIBILIZAÇÃO	MÚSICA CLÁSSICA
ATIVIDADES	
1° CONSTRUÇÃO	ICEBERG DO EU – sujeito individual
2° CONSTRUÇÃO	ICEBERG COLETIVO- sujeito coletivo
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	Freire (1996),
DISCUSSÃO	O self como eu egocêntrico? Preciso do outro no meu cotidiano? Inteligência emocional.
Avaliação	Oral e escrita.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, Vozes, 2001.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2003.
- CONSENZA, Ramon M. GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação: Como o cérebro aprende**-Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FREIRE, P.), **Medo e Ousadia**: Cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra ,1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra ,1997.
- GADOTTI, Moacir. **A Questão da educação formal/não-formal**. Sino: Suisse.1995.
- GONZALEZ, Leopoldo Jesús Fernandez. **Linguagem, Sociedade e Cultura**.Petrópolis-Rio de Janeiro. Ed. Vozes. 2005.
- MARKOVA, Dawna. **O natural é ser inteligente**: padrões básicos de aprendizagem a serviço da criatividade e educação. Tradução: Denise Maria Bolanho. São Paulo: Summus, 2000.
- PAVIANI. Neires Maria Soldatelli. FONTANA. Niura Maria. **Oficinas pedagógicas relatos de uma experiência**. Conjectura. Vol. 14, n. 2, maio/ago.2009.
- PERRENOUD, Ph. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre : Artmed Editora, 2000.
- RELVAS, Marta Pires. **Neurociências na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2012.
- SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. **Emoção, memória, imaginação**: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.
- WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: ática, 1999.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- OSTI. Andréia. **Dificuldade de Aprendizagem, afetividade, e Representações Sociais**: reflexões para a formação docente. Jundáí, Paco. Editorial:2012.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas-3ªed. 13.São Paulo:Atlas,2011.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva.**Introdução à pesquisa sociais**: a pesquisa qualitativa em educação-São Paulo: Atlas, 1987



ANEXOS

ANEXO A: FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

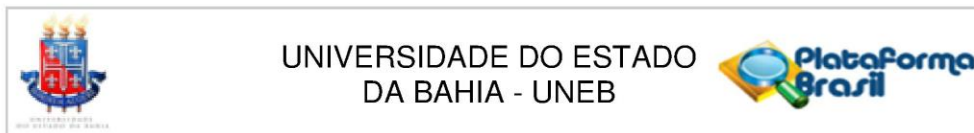


MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: COMO O ESTUDO DA AFETIVIDADE PODE CONTRIBUIR PARA A MELHORIA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, NAS CLASSES DA EJA, CONSIDERANDO AS PERSPECTIVAS DA NEUROCIÊNCIA E DA PSICOGÊNESE DE WALLON ?			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 12			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: HERSON CONCEIÇÃO			
6. CPF: 636.972.205-78	7. Endereço (Rua, n.º): Avenida Cardeal Avelar Brandão Villela Mata Escura bl. 15 SALVADOR BAHIA 41219600		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 71988412675	10. Outro Telefone:	11. Email: hersonconceio@yahoo.com.br
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: ____ / ____ / ____		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	13. CNPJ: 14.485.841/0022-75	14. Unidade/Órgão:	
15. Telefone: (07) 3281-6155	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Valdileia Santos Silva</u>	CPF: <u>063.921.215-87</u>		
Cargo/Função: <u>Diretor</u>			
Data: <u>06 / 06 / 2016</u>	 Assinatura		
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.		Profa. Dr. Valdeano Santos Silva Diretor do Departamento de Educação Campus I - UNEB - Mat. 7433534-4 Port. 1.807/2014 - D.O.E. 18.07.14	

ANEXO B- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMO O ESTUDO DA AFETIVIDADE PODE CONTRIBUIR PARA A MELHORIA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, NAS CLASSES DA EJA, CONSIDERANDO AS PERSPECTIVAS DA NEUROCIÊNCIA E DA PSICOGÊNESE

Pesquisador: HERSON CONCEIÇÃO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60029916.5.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.075.298

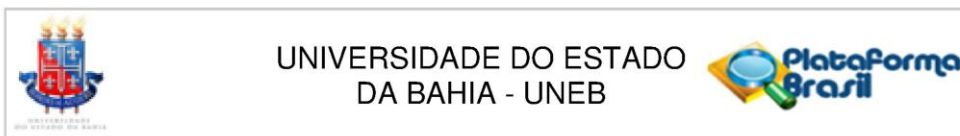
Apresentação do Projeto:

O presente projeto de mestrado visa refletir sobre as dificuldades de sucesso educacional dos alunos da EJA a partir da produção de conhecimentos relacionados a importância da afetividade/ emoção numa perspectiva da neurociência e da psicogênese (Wallon). Considerando as dificuldades que muitos professores enfrentam em para realizar um trabalho que cativa o aluno da EJA e o motive a permanecer frequentando a escola, a temática deste trabalho é a importância da afetividade no trabalho desenvolvido por professores nas escolas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, considerando as contribuições da psicogênese e da neurociência.

Objetivo da Pesquisa:

Refletir sobre as dificuldades de sucesso educacional dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, considerando a afetividade nos aspectos que tangem aos conhecimentos neurocientíficos e psicogenéticos para a construção de uma matriz sócio pedagógica que aprimore as relações afetivas, culturais e cognitivas do aluno da EJA em prol da qualidade do processo ensino aprendizagem.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.075.298

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados dentro da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

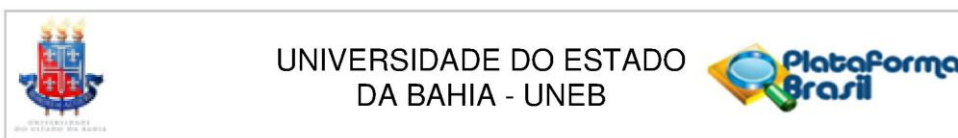
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.075.298

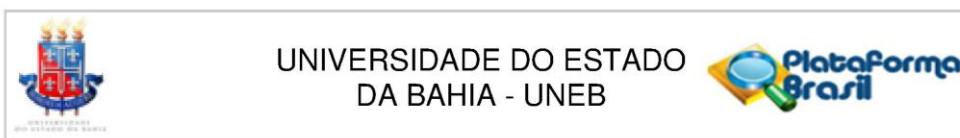
equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_676161.pdf	29/04/2017 00:48:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de pesquisa mestrado.doc	29/04/2017 00:46:14	HERSON CONCEIÇÃO	Aceito
Outros	Termo coleta de dados.JPG	29/04/2017 00:18:06	HERSON CONCEIÇÃO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo compromisso pesquisador.JPG	28/04/2017 23:57:21	HERSON CONCEIÇÃO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tclenovo.docx	28/04/2017 23:55:15	HERSON CONCEIÇÃO	Aceito
Outros	Declaracao_de_concordancia_com_o_desenvolvimento_da_pesquisa.JPG	18/09/2016 15:20:32	HERSON CONCEIÇÃO	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.jpg	18/09/2016 15:16:29	HERSON CONCEIÇÃO	Aceito
Outros	Declaracao_para_coleta_de_dados.JPG	18/09/2016 15:13:16	HERSON CONCEIÇÃO	Aceito
Outros	Autorizacao_da_proponente.JPG	18/09/2016 15:09:03	HERSON CONCEIÇÃO	Aceito
Outros	Termo de confidencialidade.jpg	18/09/2016 14:47:25	HERSON CONCEIÇÃO	Aceito
Outros	Termo Concessão Austrícliano.JPG	17/07/2016 16:08:06	HERSON CONCEIÇÃO	Aceito
Outros	Termo concessão Bom Jua.JPG	17/07/2016 16:07:29	HERSON CONCEIÇÃO	Aceito
Folha de Rosto	Folha de rosto.pdf	17/07/2016 13:56:45	HERSON CONCEIÇÃO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo autorização institucional coparticipante austrícliano.JPG	17/07/2016 13:34:23	HERSON CONCEIÇÃO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMOCOPARTICIPANTE BOM JUA.JPG	17/07/2016 13:27:05	HERSON CONCEIÇÃO	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.075.298

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 22 de Maio de 2017

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO DA AFETIVIDADE PARA A MELHORIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, NAS CLASSES DA EJA, CONSIDERANDO A PERSPECTIVA DA NEUROCIÊNCIA”, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo **Analisar o impacto da relação afetiva entre professor e alunos da EJA no I segmento, dentro da perspectiva neurocientífica e psicogenética**, além de apresentar proposta de projeto de intervenção.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Garantir no processo investigativo que os sujeitos participantes reflitam sobre as ações desenvolvidas nas escolas, na perspectiva de colaborar para o melhoramento do trabalho desenvolvido na EJA.

Caso aceite o Senhor (a) será realizado entrevistas e grupo focal que será gravada em vídeo e áudio, pela aluno Herson Conceição do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o senhor poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Prof^o Antônio Amorim

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.:

Telefone: 71 3117-2200, **E-mail:** antonioamorim52@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP/510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “**Como o estudo da afetividade**

pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, nas classes da eja, considerando as perspectivas da neurociência e da psicogênese de Wallon ?” e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador, ___ de _____ de 2018.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)