

Programa de Educação de Jovens e Adultos: Da Experiência de Vida à Experiência Escolar

Ana Lúcia Andrade Silva Coelho
Geraldo Antonio Fiamenghi Jr

Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo, SP, Brasil

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) está prevista na LDB 9.424/1996 e classificada como parte integrante da Educação Básica, apresentando-se, em muitos casos, como a única alternativa de inclusão social para os alunos que estão fora do sistema de ensino. Vygotsky demonstrou a importância da integração social como fonte do conhecimento e da mediação no processo de aprendizagem. O papel de mediadores pode e deve ser desempenhado pelos pais e professores. Nesta pesquisa qualitativa foram analisadas as características dos alunos da EJA a partir de entrevistas com quatro alunos de uma instituição particular da cidade de São Paulo. Investigando a história de vida familiar e escolar dos alunos e resgatando suas experiências, foi possível referenciá-las com as dificuldades que enfrentam no presente. Os resultados obtidos podem servir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e propostas metodológicas dos Programas de EJA, para adequá-las à realidade desse público-alvo.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; dificuldades de aprendizagem; história de vida; história da família.

ABSTRACT

Program for Youth and Adults Education (EJA): From Life Experience to School Experience

Education of Youth and Adults (EJA) is defined in LDB 9.424/1996 and classified as part of Basic Education, presented in many cases as the only alternative to social inclusion for pupils out of mainstream education. Vygotsky has shown the importance of social integration as a source of knowledge and mediation in learning processes. Mediators' role may and must be played by parents and teachers. This qualitative research analyzed features of EJA students via interviews with four pupils from a private institution in São Paulo city. By investigating the family and school life's history of those pupils as well as recovering their experiences, it was possible to refer them to their present difficulties. Results may be used to improving educational practice and methodological proposals of EJA programs, in order to adequate them to their population reality.

Keywords: Youth and adults education; learning difficulties; life history; family history.

RESUMEN

Programa de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): De la Experiencia de Vida a la Experiencia Escolar

La Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) es prevista en la LDB 9.424/1996 y clasificada como parte integrante de la Educación Básica y, en muchos casos, es la única alternativa de inclusión social para los estudiantes que se encuentran lejos de lo sistema de enseñanza. Vygotsky ha demostrado la importancia de la integración social como fuente de conocimiento y mediación en el proceso de aprendizaje. El papel de mediadores puede y debe ser desarrollado por los padres y maestros. En esta pesquisa cualitativa fueran analizadas las características de estudiantes de EJA basadas en entrevistas con cuatro alumnos de una institución particular de São Paulo. La investigación de la vida familiar y escolar de los alumnos y el rescate de sus experiencias ha hecho posible referenciarlas a las dificultades vividas en la actualidad. Los resultados pueden servir para perfeccionar las practicas pedagógicas y las propuestas metodológicas de los programas EJA, para adecúalas a la realidad de esta población.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos; dificultades de aprendizaje; historia de vida; historia de la familia.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) brasileira está prevista na LDB 9.424/1996 e classificada como parte integrante da Educação Básica, apresentando-se, em muitos casos, como a única alternativa de inclusão social para os alunos que já estão fora do sistema de ensino.

De acordo com Palacios (1997), refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a) a condição de ‘não-crianças’; b) a condição de excluídos da escola; e c) a condição de membros de determinados grupos culturais. Com relação à condição de ‘não-crianças’, esbarra-se aqui em uma limitação considerável da área da psicologia: as teorias do desenvolvimento referem-se, historicamente, de modo predominante, à criança e ao adolescente, não tendo estabelecido, na verdade, uma boa psicologia do adulto. Os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são, assim, bem menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e adolescentes.

Oliveira (2004) explica que, embora falte uma boa psicologia do adulto e a construção de tal psicologia esteja, necessariamente, fortemente atrelada a fatores culturais, podem-se arrolar algumas características dessa etapa da vida que distinguiriam, de maneira geral, o adulto da criança e do adolescente. O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem pelo acúmulo de experiências.

Parte dos alunos que procuram a EJA é analfabeta funcional (denominação que se dá às pessoas que sabem escrever apenas o próprio nome) e, pelo fato de viverem em cidades e receberem sinais e textos em seu cotidiano, possuem certo conhecimento que lhes permite compreender, em parte, as manchetes escritas nos jornais, as listas de supermercado, reconhecer as placas de trânsito e assim por diante. Tal fato os diferencia dos adultos que não frequentaram a escola e

moram no campo, pois a vida urbana os obriga a certo conhecimento sobre o mundo em que vivem.

Di Pierro et al., (2005) afirmam que a suposição da falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos leva a uma visão preconceituosa, subestimando os alunos e dificultando, ou mesmo impedindo, que os professores reconheçam e valorizem a cultura popular e os conhecimentos adquiridos pelos alunos na sua convivência social e no seu trabalho.

O referencial do conhecimento escolar está focado em adequar o conteúdo ministrado no curso às possibilidades de melhoria da leitura e de interação do educando com os seus problemas do cotidiano. Evasão e repetência em altos índices, verificados nos programas de educação de jovens e adultos, demonstram falta de ajuste entre a escola e os alunos, além dos fatores de ordem socioeconômica que os impedem de se dedicarem e se envolverem inteiramente nesses programas, que podem representar seu projeto pessoal.

Ao pensar no período em que tais alunos estiveram fora da escola, é preciso tratar a questão da exclusão escolar. A exclusão implica em um espaço que é negado aos alunos, em uma percepção de que não se pertence a este lugar, que não permite o acesso. Os alunos envergonham-se de frequentar a escola depois de adultos, e muitas vezes pensam que serão os únicos adultos em classes de crianças, sentindo-se, por isto, humilhados e tornando-se inseguros quanto a sua própria capacidade para aprender (Oliveira, 1999). O aluno que busca a EJA é sujeito histórico-cultural, vivenciou inúmeras experiências durante a sua vida e, por meio delas, construiu sua identidade.

Além disso, o aluno da EJA não está à espera de alguém que lhe forneça a habilidade cognitiva (Oliveira, 2004); ao contrário, tem possibilidade para aprender e de ampliar sua atuação em áreas de sua existência.

Quando pensamos na EJA, refletimos sobre a natureza social das funções psíquicas superiores humanas. Demonstrando a importância da integração social como fonte do conhecimento, Vygotsky (1991) defendeu uma teoria baseada na interação do indivíduo com o meio social, no qual ele pode adentrar além de seu desenvolvimento atual, com auxílio de outros indivíduos.

Vygotsky (1991) afirma que, longe de a cultura ser um sistema estático, ao qual o indivíduo se submete, é um ‘palco de negociações’, em que os participantes se encontram em permanente processo de recriação e ressignificação de informações, conceitos e significados, uma vez que os significados das palavras são dinâmicos e não estáticos, alterando-se de acordo com o desenvolvimento dos indivíduos e segundo as diversas formas pelas quais funciona o pensamento.

Assim, a base do comportamento humano é originada pelo fator biológico, o fundamento de reações hereditárias que limitam o organismo e sobre as quais se forma o sistema de reações adquiridas pela aprendizagem. Em paralelo, esse novo sistema de reações é determinado integralmente pela estrutura do ambiente no qual o organismo cresce e se desenvolve. Para Vygotsky (2001), só é real o vínculo que se estabeleceu na uma experiência pessoal, que é a principal base do trabalho pedagógico, universalmente e em todas as épocas. Do ponto de vista científico, constituem-se nos mais crassos erros a passividade do aluno, o menosprezo por sua experiência pessoal e o falso paradigma de que o professor é tudo e o aluno é nada.

Baseada nestes pressupostos, esta pesquisa, portanto, teve como objetivo conhecer a história de vida familiar e escolar dos alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos e a importância dessa história na relação atual dos alunos com a escola.

MÉTODO

Esta pesquisa qualitativa foi realizada com quatro alunos (dois do sexo masculino e dois do feminino), do programa AEJA – Alfabetização de Jovens e Adultos, de uma instituição de ensino da cidade de São Paulo, SP, matriculados no Ensino Fundamental I e II.

Participantes

Como critérios de inclusão dos participantes, consideramos aqueles alunos que chamavam a atenção por suas necessidades escolares e que apresentavam um histórico de dificuldades de aprendizagem durante o curso, identificadas durante as aulas e apontadas por outros professores, sem um diagnóstico específico e que concordaram em participar da pesquisa.

Os quatro participantes foram identificados como;

Aluno R: 34 anos, estudou até o 2º ano do Ensino Médio, mas no Programa AEJA começou a frequentar o 6º ano do Ensino Fundamental. Já participa do programa há um ano e meio e hoje está cursando o 8º ano. Apesar de ter sido trazido pelos pais, o que não é muito comum em um Programa de EJA, estes nunca se referiram às dificuldades de aprendizagem de R e nem apresentaram diagnóstico. O aluno apresenta dificuldade em elaborar frases, como é percebido em suas respostas durante a entrevista, respondendo monossilabicamente e, muitas vezes, refere-se a um assunto que não está relacionado à pergunta feita. R senta na primeira carteira da sala, interage com os demais colegas e

também com os professores; no entanto, demonstra inquietação sempre que é passada uma tarefa para que ele execute. Ele pergunta insistentemente se a atividade deve ser feita a caneta ou a lápis, qual a cor da caneta que deve utilizar, solicita atenção individual do professor e pede que este o ajude a realizar a tarefa. Enquanto os outros colegas realizam as tarefas, ele tenta copiar dos demais e repete as mesmas perguntas inúmeras vezes, o que gera muito incômodo para a turma. A mesma situação ocorre durante as provas, fato que leva a maior parte dos professores a pedir que ele as realize em uma sala separada. R relatou, durante a entrevista, que já teve acompanhamento psicológico quando criança e que hoje frequenta um Centro de Convivência no período da tarde, onde tem aula de artes, passeios educativos, juntamente com outros alunos que também estão “atrasados na escola”, como ele mesmo se referiu. Ele obteve notas satisfatórias para ser aprovado do 6º para o 7º ano e também do 7º para o 8º ano. Importante ressaltar que nas avaliações finais a maior parte dos professores atendeu o aluno R individualmente, explicando cada questão das provas separadamente. No entanto, durante o 8º ano as dificuldades de aprendizagem ficaram mais evidentes e ele não conseguiu acompanhar os conteúdos apresentados, principalmente o de Matemática; sendo assim, ele foi retido no 8º ano e hoje está cursando novamente. R relatou ter mudado de escola inúmeras vezes, o que sugere uma tentativa de adaptação, o que, no entanto, não foi alcançado.

Aluno M: 31 anos, estudou até o 5º ano do Ensino Fundamental, iniciou seus estudos no Programa AEJA no primeiro semestre de 2011, cursando a classe que corresponde ao 2º ano do Ensino Fundamental, após realizar a prova de avaliação diagnóstica. Por estar em uma série do Ensino Fundamental I, o aluno M conta com uma única professora, que passa todo o período com a turma e que leciona todas as disciplinas. De acordo com o relato da professora, M é dedicado e, de forma geral, realiza todas as tarefas designadas. Foi relatado por ela também que ele participa ativamente das aulas, fazendo perguntas e sugerindo exemplos. M questionou sua reclassificação de turma, solicitando várias vezes para ser redirecionado ao 6º ano do Ensino Fundamental e, mesmo que lhe fosse explicado que ele precisava estar em uma classe na qual conseguisse acompanhar os conteúdos, sempre demonstrou insatisfação, o que, talvez, tenha sido o motivo de sua desistência do curso antes do término do semestre.

Aluna S: 48 anos, concluiu o Ensino Fundamental, iniciou seus estudos no Programa AEJA no 1º ano do Ensino Médio, não conseguiu acompanhar, voltou para o 9º ano, quando continuou encontrando dificuldades, e neste semestre está cursando o 8º ano do Ensino Fundamental.

Aluna O: 61 anos, já cursou o Ensino Fundamental na escola regular, iniciou seus estudos no Programa AEJA neste semestre no 6º ano. Participa ativamente das aulas, sempre procurando citar um exemplo de alguma situação já vivida por ela e que se encaixe no conteúdo da aula; no entanto, aparentemente os colegas não apreciam tal participação, pois riem e reclamam para os professores, chamando-a até de ‘inconveniente’. Ela enfrenta muitas dificuldades em Matemática e seu desempenho foi muito abaixo da média, bem como em outras disciplinas, o que a levou a ficar retida no 6º ano. Por muitas vezes, ao tentar contar alguma experiência ou fazer algum comentário durante a aula, percebe-se sua dificuldade de expressão e de articulação de ideias.

Instrumentos e Procedimentos

Foi realizada uma entrevista individual, com duração aproximada de 60 minutos, gravada. Aos participantes, foi pedido que relatassem suas experiências escolares, desde a infância, explicando o porquê não haviam continuado os estudos. Os entrevistadores intervinham para clarificar alguma questão mais obscura, mas os participantes foram deixados livres para falar, sem interrupção. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, CEP/UPM nº 1318/03/2011 e CAAE nº 0013.0.272.000-11.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas foram transcritas e as informações foram discutidas, a partir do seu conteúdo, pensando nos seguintes temas:

- a) Relações familiares na infância
- a) Relações escolares na infância
- b) Vida adulta fora da escola
- c) EJA:
 1. Expectativas quanto ao EJA
 2. Como chegou até aqui e por quê?
 3. Relacionamentos: colegas, professores...
 4. Dificuldades
- d) Perspectivas para o futuro:
 1. Trabalho
 2. Vida particular

As informações passadas pelos participantes não o foram de forma linear; ao contrário, havia digressões

ao passado e retorno ao tempo presente, talvez por conta das dificuldades já expostas na caracterização dos participantes. Assim, para manter uma fluidez do texto, de forma compreensível, optamos por discutir os dados de forma cursiva, sem subdivisão em categorias, mas levando em conta os temas acima.

Chama à atenção, primeiramente, o fato de os participantes já serem jovens e adultos. No entanto, esta condição de ‘não-crianças’, infelizmente não os isenta de muitas vezes serem tratados como tais, tanto pelos colegas quanto pelos professores; estes, muitas vezes insistem em aplicar um modelo pronto de ensino, a partir de signos, figuras e atividades que não fazem sentido para um adulto.

Os dados coletados reforçam os pressupostos teóricos de Oliveira (2004) sobre o contexto da história de vida dos alunos adultos, que faz com que apresentem diferentes habilidades e dificuldades no processo de aprendizagem. A habilidade reside, principalmente, numa maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem pelo acúmulo de experiências vividas. Essas experiências, quando relacionadas ao assunto que está sendo apresentado em sala de aula, desperta nesses alunos maior interesse e participação, não raro, suscitando um intenso debate entre eles. Tal situação pode ser aproveitada pelo professor como um ponto de identificação para, a partir daí, levá-los a conhecimentos novos e complementares.

Por outro lado, as dificuldades citadas Oliveira (2004) podem ser observadas na insegurança que os alunos apresentam ao voltar a estudar e, principalmente, relacionadas à sua capacidade de aprender.

Nas entrevistas realizadas, é possível identificar tais aspectos nas seguintes falas:

O: *“Então, porque diz que com o tempo a mente da gente vai esquecendo, né? Principalmente quando você para de estudar né? Mas, parece que agora tá voltando, né? Aos pouquinhos.... né?”*

S: *“É, é, eu falo pra eles nós tem que entender uma coisa, a nossa cabeça de cinco, dez, de quinze anos pra agora, é muito grande a diferença, o espaço que ficamos parado sem estudar foi muito grande”.*

De acordo com Vygotsky (1991), é necessária a existência de um mediador para que haja aprendizagem; assim, o professor pode ser um mediador, mas, para que esse processo ocorra, deve haver identificação entre o aluno e o professor. Nos relatos dos entrevistados percebe-se que ainda há certa relutância no

relacionamento com os professores, como no trecho abaixo:

O: *“É, é, o adulto é mais, o adulto é mais assim, é agitado, inclusive quando eu tô fazendo prova de matemática, o professor fica assim ó [bate na mesa, toc, toc...], assim, parece que tá falando assim ‘tem que acabá logo’, então, assim, então a gente não fica concentrada direito, e eu penso assim, professora mulher, você fica mais tranquila”.*

O conhecimento do aluno adulto não pode ser comparado ao da criança, visto que aquele já acumula vivências e experiências e precisa de tais experiências para exercer as atividades do seu cotidiano (Vygotsky, 2001). É preciso valorizar os conhecimentos pregressos dos estudantes adultos, bem como a relação dialética estabelecida em sala de aula entre os alunos e o professor. Uma das alunas entrevistadas enfatiza os conhecimentos adquiridos fora da escola:

O: *“Eu reformo até roupa, reformo, eu costuro prá médicas, costuro, costuro, prá quem pedi pra mim eu costuro, ‘faz um conserto?’ , do jeito que a pessoa quer, eu reformo, olha, em termos de costura é muito, é, é, ...é, você trabalha muito com a mente, muito com a mente, então, às vezes eu nem levo fita métrica, eu só nos dedo assim ó, eu já consigo controlá o que que é prá fazer o que que não é”.*

Cabe lembrar, das afirmações de Vygotsky (1991), que a cultura é um ‘palco de negociações’ em que os participantes se encontram em permanente processo de recriação e resignificação de informações e conceitos, uma vez que os significados das palavras são dinâmicos. No decorrer das aulas é possível perceber quando o conhecimento passa a fazer sentido para o aluno adulto. Muitas vezes, ele julga e tira conclusões a respeito de determinado assunto baseado somente em suas experiências pessoais, mas é interessante notar que, a partir do momento que se abre para novos conhecimentos, ressignificações e novas aprendizagens, seu cotidiano é enriquecido e isso é percebido tanto pelo seu melhor rendimento escolar, como por seus testemunhos em sala de aula, o que também foi detectado nas entrevistas:

S: *“Você tem que estudá, você tem que voltar a estudar um pouco mais , porque você não sabe nada...”*

Ainda recorrendo a Palacios (1997), analisaram-se os fatores que determinam a possibilidade do êxito das pessoas ante as dificuldades cognitivas, como o nível educativo e cultural, sua motivação, dentre outros.

Durante as entrevistas com os alunos, foi possível perceber que muitos deixaram de estudar na idade escolar porque a escola não fazia sentido para eles, não seria ‘útil’ e, como os pais também não haviam estudado, não faria tanta diferença na dinâmica familiar. Tal situação é percebida na fala da aluna S:

S: *“A minha mãe estudou, ela foi até professora, só que ela pôs na cabeça que a gente não precisava estudar; o que a gente tinha que aprender era fazer o nome e pronto e acabou, era só isso, então eles nunca incentivaram a gente a estudá, nenhum de nós, nem eu nem meus irmãos não estudamos”.*

O aluno R também referiu-se à diferença de público da EJA, demonstrando sentir-se mais à vontade, mais incluído:

P: *“Ah, tá, e você vê diferença entre as outras escolas em que você estudou e nesta, que é só pra adultos?”*

R: *“Vejo”.*

P: *“E o que você vê de diferente?”*

R: *“Que aqui tem gente no primário, na terceira e quarta série, quinta, tem pessoa mais velha que eu que tá aprendendo a ler e escrever”.*

Os dados coletados apontam para o que afirmou Vygotsky (1991), ao retratar o desenvolvimento como um processo dialético em constante transformação e resultado de fatores externos e internos, a partir de processos adaptativos.

Ilustrando a afirmação de que todo processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento, nota-se nas falas dos entrevistados que a volta ao estudo proporcionou novas aprendizagens e novas perspectivas, despertando o desejo de prosseguir no estudo ou de melhorar suas condições de trabalho.

O: *“(...) e pretendo assim, é, é, é, fazê moda, que eu gosto muito de costura, eu tenho paixão por costura”.*

R: *“(...) até fazer o terceiro, fazer o vestibular, fazer o, a faculdade, e fazer a entrevista”.*

P: *“E depois que você terminar a faculdade que você vai casar e ter filhos?”*

R: *“Isso”.*

De acordo com Oliveira (1999), é perceptível o fato de que os alunos muitas vezes sentem-se inseguros da sua capacidade cognitiva, julgam-se velhos, inapropriados e desvalorizam os conhecimentos e a experiência já adquirida durante a vida.

Arbache (2001) concorda sobre a importância de um conteúdo e de atividades que façam sentido para estes estudantes adotando-se uma metodologia diferenciada; e aqui cabe observar a carência de atividades e métodos diferenciados para a EJA.

Experiências como as relatadas e vividas na EJA permitem refletir sobre a importância da integração social como fonte de conhecimento, valorizando a interação do indivíduo com o meio social (Vygotsky, 2001). Nas falas dos alunos entrevistados observamos a valorização dos colegas de classe e dos professores, que para eles são fundamentais em seu processo de aprendizagem.

S: “(ao referir-se ao relacionamento com as professoras na infância) *Uma, assim, porque cada ano era uma professora, quando eu ia passando, mudava a professora, mas eu lembro de duas – do jeitinho dela, da aula também... se tornamos amigas*”.

Também é importante investigar o contexto familiar e escolar no qual o aluno esteve inserido, que tipos de experiências vivenciou em sua história escolar, como foi sua relação com professores e demais colegas, o quanto o apoio e incentivo dos pais estiveram presentes nesse processo. Assim, pode-se evidenciar o fato de que Vygotsky et al (2006) entendiam que a psique humana e a forma própria de refletir o mundo estão mescladas com o mundo das relações da pessoa com o meio.

O: –“(referindo-se ao relacionamento com outras crianças na infância) *Tinham mais de trezentas crianças no orfanato, só meninas (...) daí, eu fazendo o Mobra (...) ia com as outras crianças, tudo de mão dada, e quando a gente ia pra escola tinha até boiada que ia atrás da gente, daí tinha medo de boi, tinha que atravessar a, a, a cerca, né?*”

P: “Você lembra alguma vez que ficou muito triste?”

R: “É, só meu pai que me deu um soco quando eu era pequeno e machucou aqui. (...) É, ele batia de cinta também”.

S: “(...)foi pela nossa vontade, o pouco que a gente aprendeu foi pela nossa vontade, (...) o meu pai é analfabeto até hoje, nunca aprendeu a lê nem

a escrevê e eu mesmo ia na escola me matriculá – desde pequena era eu que ia. As vezes eu chegava em casa.... ela nunca foi numa reunião de escola”

O: “*Tiraram da escola com seis anos, tiraram da escola e me puseram na costura com sete anos*”.

Conforme ouvido nas entrevistas, foi possível perceber que, na história de vida dos alunos, a escola não ocupava um lugar de destaque para a família, eles até frequentaram a escola, temporariamente, mas não participaram efetivamente do processo de educação, relegando-o a um segundo plano. Nota-se que os pais de três dos quatro alunos entrevistados também não estudaram, o que influencia a dinâmica familiar. Cabe aqui lembrar o que disse Vygotsky (2001, p. 75) sobre o comportamento humano e a importância da educação, pois, segundo o autor, “o comportamento humano se forma a partir das peculiaridades e condições biológicas e sociais de seu desenvolvimento”. A base é determinada pelo fator biológico, o fundamento da reações hereditárias que limitam o organismo e sobre as quais se forma o sistema de reações adquiridas pela aprendizagem. Em paralelo, esse novo sistema de reações é determinado integralmente pela estrutura do ambiente no qual o organismo cresce e se desenvolve. Nos dados coletados nas entrevistas percebe-se que a inconstância nos estudos foi uma marca na vida destes alunos, bem como a falta de valorização do ensino:

M: “*Ah , era muleque na época né meu, não tinha essa experiência de hoje, vamo supô, eu quero estudá prá amanhã eu ser alguma coisa, é, ué, eu num tinha essa malícia não (...) eu ia pro colégio, eu ia, ia por í , eu nunca tive, vamo supô, eu tenho que estudá, que amanhã eu tenho que ganhá dinheiro, amanhã mais tarde. Eu pensava nisso não*”.

R: (...) “*eu sempre troquei de várias escolas*”.

Apesar de não ser o foco do presente trabalho investigar as possíveis causas do atraso no desenvolvimento dos alunos entrevistados, torna-se evidente, pelo teor das respostas dadas, que eles apresentam dificuldades não somente nas avaliações acadêmicas, mas também no convívio escolar, dificuldades de expressão, de manter uma linha de raciocínio, de articular e expor suas ideias.

M: “*Ah, sempre tenho problema é na conta de dividir, né, meu, eu aprendi, mas vamo supô: nove dividido por nove é um, porque nove vezes*

um é nove, nove e nove é um, eu aprendi e nada, nada, de dois um eu lembro, sei mais ou menos, vamo supô dizoito, nove dividido por dizoito, nove vez dois, dizoito, faz, com dois embaixo, nove vezes dois dizoito”.

Como afirma Rego (2010), a mediação, como um dos pilares das teses de Vygotsky, permite perceber que o indivíduo, como sujeito de conhecimento, não tem acesso direto aos objetos e, sim, a sistemas simbólicos que representam a realidade, razão pela qual sua relação com o ambiente é mediada. Este é o motivo de a linguagem merecer destaque, uma vez que se interpõe entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

O papel do professor é fundamental no processo ensino-aprendizagem, pois age como mediador para o aluno. É preciso enxergar o aluno da EJA como diferenciado, e para ele preparar atividades que faça sentido para o momento em que vivem, respeitando suas experiências prévias e propondo atividades desafiadoras. Cabe ao docente instigar no aprendiz o desenvolvimento de muitas capacidades particulares de pensar, em variadas áreas, reforçando a capacidade de concentração da atenção em diferentes matérias; e não, como se acreditou, no desenvolvimento de uma única capacidade e no reforço da capacidade geral de fixar a atenção.

De acordo com Vygotsky (2006) et al., não há diferença essencial entre a aprendizagem do adulto e a da criança; no entanto, é discutível o fato de que, no adulto, a formação de hábitos ocorre de forma mais rápida e mais fácil do que na criança. Mesmo assim, diante de novos desafios, diferentes culturas e ambientes, o adulto sente-se inseguro sobre o seu modo de falar e principalmente de escrever. Constatam-se tais fatos nas seguintes falas:

S: *“Eu não consigo fazer resumo assim, com as minhas próprias palavras, é (...). mas eu acho que tenho um pouco mais dificuldade nisso aí, é em ler e entender (...). Hoje eu sinto a dificuldade porque, sinto muita dificuldade assim, interpretação de texto, não consigo, eu até sei, entendo o que que é, mas eu não consigo explicar com as minhas palavras, eu não consigo”.*

R: *“Quando tem que ler o texto e também quando ele explica também, que eu não entendo direito”.*

Essas dúvidas e inseguranças acabam sendo incorporadas ao cotidiano dos alunos, que, a partir da EJA, procuram novas perspectivas e integração social.

É possível perceber, nas diversas mediações propostas pelos docentes no atendimento pedagógico na EJA, uma tensão de relações de continuidade e descontinuidade que existe entre as práticas tradicionais do ensino fundamental (chamado regular e experimentado pela maioria dos professores e por sua formação inicial), e a necessidade de modificá-las para atender os estudantes jovens e adultos. Tal tensão tem origem na recriação das formas de atendimento característico do ensino regular. Como exemplos, podem-se citar a organização dos alunos segundo seus variados ritmos de atuação, a ideia da potencialidade de cada um na aprendizagem, a adoção de recursos lúdicos, entre outros. Esse processo torna evidentes tanto a possibilidade de, entre outras práticas, se conhecer, de fato, o sujeito real de direito à educação, como a possibilidade de se localizarem as particularidades das práticas escolares da EJA, o que vem ensejando a revisão da lógica da organização do sistema escolar conhecido como ‘regular’, para tentar alcançar “formas mais inclusivas, igualitárias de garantir esses direitos” (Arroyo, 2005, p. 43).

Por ter convivido apenas com uma situação de fracasso escolar, o aluno da EJA pode perceber a escola como excludente, desenvolvendo uma imagem de si como aquele que não consegue aprender e, ao mesmo tempo, desejando fazê-lo, pois convivem em um mundo letrado.

S: *“Você tem que estudá, você tem que voltar a estudar um pouco mais, porque você não sabe nada (...) Eu achava que voltá a estudá nessa época, eu digo ‘eu não tenho mais condições de estudá, é trabalho’, daí um dia eu pensei bem e disse ‘quer saber de uma coisa, eu vou enfrentar’! Eu vim, enfrentei”.*

Pode-se notar, nas falas dos alunos de maior idade, uma valorização da escolarização como fator importante para o seu desenvolvimento, que lhes facilitará maior participação social além de inclusão e permanência no trabalho, como nos trechos a seguir:

M: *“Vamo supô: todo mundo tá aprendendo as conta, pra fora também seja, né? Tomo dinheiro, quando o cara dá o troco eu olho né?”*

P: *“Você sabe conferir...”*

M: *“Sei conferir, é”*

P: *“Isso é muito importante porque a gente vê a importância de estudar, né?”*

M: *“É importante, é, uhum. É, hoje eu tô estudando porque eu quero ser alguma coisa – eu quero*

ser professor igual a minha tia, é, lá nin, lá nin Belo Horizonte minha tia ela, ela já foi diretora e é professora, dá aula de manhã, de tarde e de noite, é tia Cassandra”.

S: “Agora o meu caso eu quero dentro da saúde mesmo né, da enfermagem mesmo, um dia se eu quiser trabalhar num hospital, eu preciso ter isso” (referindo-se aos estudos).

Ao notar essa introdução dos indivíduos na atividade sociocultural pode-se também compreender melhor a juventude, situando-a para além do conceito da adolescência e destacando-a da idade adulta. Tanto assim que, pelas múltiplas atividades exercidas pelos jovens atualmente, pode-se falar em juventudes (Arroyo, 2005). Sob essa ótica, é possível reconhecer os sujeitos jovens adultos em seus tempos e experiências de jovens e adultos, como formas concretas de inclusão e atuação na sociedade, em diferentes e particulares modos de existência como criadores de saberes e com os mesmos direitos de participar dos bens culturais históricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação do homem com seus semelhantes e com o mundo é caracterizada pela mediação, cuja compreensão se reveste da maior importância, pois, por intermédio deste processo, as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. Sob a ótica de Vygotsky, construir conhecimentos é uma ação partilhada, posto que por meio dos outros são estabelecidas as relações entre sujeito e objeto de conhecimento.

Desta forma, o que deve ser explicado por intermédio da cultura, segundo Oliveira (2004), são a mente humana e seu funcionamento, e não as características de diferentes pessoas e grupos que não se coadunam às normas européias e americanas de funcionamento mental. Assim, o pensamento humano é heterogêneo por natureza.

Com base nestas constatações, como caracterizar a idade adulta, se a definição que lhe é dada – de um estágio psicológico estável e ausente de mudanças importantes – é considerada definitivamente inadequada, pois os adultos já deveriam ter estudado durante a infância? Esta afirmação, mesmo generalizada, mostra-se falsa na medida em que os adultos típicos trabalham, constituem família, relacionam-se afetivamente, aprendem em diferentes estágios da vida, educam filhos, possuem projetos individuais e coletivos.

É de fundamental importância pensar em um Programa de Educação de Jovens e Adultos como

algo diferenciado da escola regular, apesar de fazer parte da educação básica, pois trata-se de alunos com características específicas e demandas relacionadas à idade, à condição social, profissional e cultural. Não é possível caracterizá-los como uma ‘criança crescida’ que voltou a estudar. É preciso adaptar aulas, atividades, avaliações para o seu momento histórico, respeitando as vivências e experiências já adquiridas por este aluno durante sua trajetória de vida, bem como suas expectativas em relação ao futuro, aos motivos pelos quais procuraram o Programa, procurando oferecer-lhe uma educação de qualidade, acima de tudo, mas também objetivando otimizar a vida do estudante a fim de que este possa conquistar melhorias em sua vida profissional e pessoal.

Outro fator a ser destacado é a necessidade de capacitação dos professores que trabalham em EJA. Nota-se que tal qualificação se dá muito mais mediante a experiência dos professores no dia-a-dia e as maneiras pelas quais tentam contornar as situações adversas. Ainda assim, merece destaque a importância dos professores como mediadores destes alunos em seu processo de aprendizagem.

Constitui-se um desafio para os professores da EJA trabalhar com uma heterogeneidade de sujeitos, com diferentes histórias de vida, experiências, idades, condições sociais e perspectivas e proporcionar que a educação faça sentido para cada um deles.

Portanto, é imprescindível que o professor da EJA aprenda a trabalhar com as experiências prévias dos jovens alunos, respeitando sua trajetória de vida, seu papel na sociedade, pois todos são indivíduos que merecem ser respeitados.

Com o presente trabalho pretendeu-se contribuir para os estudos da área. Sugere-se, assim, a realização de mais pesquisas sobre a EJA, bem como sobre a psicologia do adulto, a cognição e a aprendizagem na idade adulta, a inclusão de alunos de EJA com dificuldades de aprendizagem e outros transtornos do desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- Arbache, A.P.B. (2001). *A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica*. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora.
- Arroyo, M.G. (2006). Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In Soares, L., Giovanetti, M.A.G.C. & Gomes, N.L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Brasil, 2001. *Avanço Brasil*. Programa Educação de Jovens e Adultos Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. [Online] <<http://www.abrasil.gov.br/nivel3/index.asp?id=49&cod=fvida>>. Acesso em: 27 mar. 2011.

- Di Pierro, M.C. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, 26(92), 1115-1139, Especial.
- Oliveira, I.B. (2007). Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, Curitiba, 29, 83-100.
- Oliveira, M.C. (1999). *Educação de jovens e adultos no Brasil: Aspectos específicos da formação do professor*. Relatório final de pesquisa. São Paulo: s./n.
- Oliveira, M.K. (2004). Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação em Pesquisa*, 30(2), 211-229.
- Palacios, J. (1997). O desenvolvimento após a adolescência. In Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. *Desenvolvimento, psicologia e educação: psicologia evolutiva* (Vol. 1). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Prestes, Z.R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa*. Análise da tradução de Lev Semionovitch Vigotsky no Brasil. Repercussões no campo educacional. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. [Online] <<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2010-03-191048zoiaprestes.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2011.
- Rego, T.C. (2010). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (21ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Triviños, A.N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vygotsky, L.S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S., Luria, A.R. & Leontiev, A.N. (2006). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (10ª ed.). São Paulo: Ícone.

Recebido em: 28.11.2011. Aceito em: 01.06.2012.

Autores:

Ana Lígia Andrade Silva Coelho – Bacharel em Geografia, Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Geraldo Antônio Fiamenghi Jr – Psicólogo, Mestre em Educação, PhD em Psicologia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento (CCBS) da Universidade Presbiteriana Mackenzie e do Curso de Psicologia do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (CEUNSP).

Enviar correspondência para:

Ana Lígia Andrade Silva Coelho
 Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento
 Universidade Presbiteriana Mackenzie – CCBS
 Rua da Consolação, 896, Prédio 16, sala 03
 CEP 01302-907, São Paulo, SP, Brasil
 E-mail: analigia.a@hotmail.com