

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: POR UMA APRENDIZAGEM QUE PROMOVA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Glícia Elen Pelizer Alves¹
Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli²

Resumo:

Este artigo estabelece relações entre a Educação de Jovens e Adultos e a Teoria Histórico-Cultural. Além de apresentar um histórico dessa modalidade educacional, busca os principais pressupostos da Teoria, visando suas contribuições para pensar o ensino e a aprendizagem entre jovens e adultos. Na articulação, destaca-se a relevância da aprendizagem ao desenvolvimento humano, inclusive entre aqueles que não tiveram oportunidade de acesso quando criança. O estudo reafirma a função da escola e enfatiza a primazia pelo conhecimento científico, capaz de possibilitar o pleno desenvolvimento humano. A mediação realizada na instituição atua no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, mesmo quando não desenvolvidas plenamente na tenra idade. Conclui-se que a Teoria Histórico-Cultural oferece contribuições à Educação de Jovens e Adultos, tanto ao justificar essa modalidade de ensino, como nos encaminhamentos didáticos que fundamenta.

Palavras-chave: EJA; Aprendizagem e Desenvolvimento; Teoria Histórico-Cultural.

Abstract:

This paper establishes links between Youth and Adult Education and Historical-Cultural Theory. Besides presenting a history of this educational modality, it seeks the main assumptions of the Theory, aiming its contributions to think teaching and learning among young people and adults. In the articulation, the relevance of learning to human development is highlighted, including among those who did not have the opportunity of access as a child. The study reaffirms the role of the school and emphasizes the primacy of scientific knowledge, capable of enabling full human development. The mediation performed at the institution acts in the development of higher psychological functions, even when not fully developed at an early age. It is concluded that the Historical-Cultural Theory offers contributions to the Education of Young and Adults, both in justifying this modality of teaching, and in the didactic referrals that it bases.

Keywords: EJA; Learning and Development; Historical-Cultural Theory.

¹ Formanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

² Professor do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá.

INTRODUÇÃO

Este trabalho estabelece relações entre a Educação de Jovens e Adultos e a Teoria Histórico-Cultural. Buscamos as contribuições dessa Teoria à EJA, iniciativa que se justifica pela persistência dos desafios referentes à escolarização brasileira.

A perspectiva de análise adotada considera a experiência da escolarização como elemento fundamental ao desenvolvimento cognitivo. Logo, a educação de jovens e adultos tem papel relevante na constituição do ser, mesmo tardiamente. Considerando que a linguagem desempenha papel fundamental na formação da consciência, a escola deve alcançar a todos. Assim, recorreremos à teoria histórico-cultural a fim de justificar a escolarização de jovens e adultos, bem como pensar o trabalho pedagógico realizado com este público.

Ainda sobre o papel da escolarização no desenvolvimento intelectual, convém ressaltar que pessoas que não tiveram acesso ao ensino escolarizado apresentam limites em exercitar funções elevadas do pensamento. As relações propostas entre a teoria anunciada e a EJA, portanto, buscam possibilidades de humanização via aprendizagem. No ensino de jovens e adultos é preciso considerar que as experiências são ampliadas, ou seja, os conhecimentos espontâneos se destacam, mas as funções psicológicas superiores não estão desenvolvidas plenamente.

Com base no exposto, o trabalho discute a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano, buscando analisar o papel do conhecimento científico nesse processo. A isso associado, analisa os desafios que envolvem o processo de escolarização de jovens e adultos e busca na Teoria Histórico-Cultural possibilidades de atuação.

Para dar conta dos objetivos apresentados, o artigo está assim organizado: na primeira seção discutimos a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o direito à educação, considerando os desafios que envolvem o processo de escolarização de jovens e adultos no atual contexto. Na segunda seção, estabelecemos relações entre a Teoria Histórico Cultural e a educação, ressaltando o papel do conhecimento científico no desenvolvimento humano. Finalmente, na terceira seção, pensamos a teoria histórico cultural na EJA, sua importância no processo de formação desse público e as possibilidades da mediação pedagógica.

O estudo revela que é frutífera a articulação entre Educação de Jovens e Adultos e Teoria Histórico-Cultural. Considerando que o processo de aprendizagem deve provocar o desenvolvimento humano, iniciativas educacionais são necessárias em todos os momentos da vida. A atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal garante o avanço, a ampliação do desenvolvimento real de jovens e adultos.

1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o Direito à Educação

A ação educativa de jovens e adultos não é nova. Conforme assinala Haddad e Di Pierro (2000), no período colonial os religiosos já exerciam a educação missionária, e mais tarde também se encarregaram das escolas para os colonizadores e seus filhos. Nesse ensino, era transmitido o evangelho e normas de comportamento, além de ofícios para o funcionamento da economia colonial, primeiramente aos indígenas e posteriormente aos escravos.

Pouco foi feito no período imperial em relação à educação de adultos, quando esse direito ficou somente na intenção legal. A Constituição de 1824 garantia uma instituição primária e gratuita para todos os cidadãos, mas a educação de adultos ficava em segundo plano.

Com o ato adicional de 1834³, a educação de jovens e adultos recebe mais atenção devido ao esforço da Província, que se responsabilizou pela educação básica e teve como papel educar os mais carentes, tanto com o ensino de jovens e adultos, como a educação para crianças, pois nessa época 82% da população acima de cinco anos era analfabeta. Outro motivo para o surgimento do ato adicional foi a distância entre o proclamado e o realizado, com relação à garantia de uma instituição primária e gratuita para todos os cidadãos, conforme a Constituição de 1824.

De acordo com Saviani os relatórios dos presidentes das Províncias revelam a carência do ensino, assim o ato adicional de 1834 surgiu sem caráter privativo e transferindo para os governos das Províncias a responsabilidade pela educação popular. Assim, não se pode conceder ao ato adicional a culpa pela não realização das aspirações educacionais do século XIX.

³ O ato adicional de 1834” surgiu com o apoio das Províncias para garantir o direito à educação de jovens e adultos.

Com a Constituição de 1891, a República brasileira mais uma vez garantiu somente a formação da elite, prejudicando a educação para as camadas sociais mais pobres, fazendo com que a oferta do ensino elementar ficasse dependente financeiramente das Províncias e das oligarquias. Também foi estabelecida a exclusão de adultos analfabetos da participação pelo voto, um momento em que a grande maioria da população era analfabeta. Apesar de tudo, a primeira república se caracterizou pelo compromisso com as reformas educacionais em grande quantidade, o que é evidenciado pelas iniciativas de normatização.

Até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso só viria a ocorrer em meados da década de 1940. Havia uma preocupação geral com a educação das camadas populares, normalmente interpretada como instrução elementar das crianças. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.110).

Foi a partir da década de 1920, quando aconteceram movimentos da população e de educadores para a ampliação do número de escolas e da qualidade, que condições para implementação de políticas públicas para educação de jovens e adultos começam a ser criadas, o que exigia a responsabilização do Estado.

Em 1930, ocorreu uma reformulação do papel do Estado, que reforçava os interesses das oligarquias regionais deixando explícito na Constituição de 1934 o fortalecimento e a mudança do papel do Estado. A Constituição de 1934 propôs o Plano Nacional de Educação⁴, coordenado pelo governo federal, que, de acordo com Haddad e Di Pierro,

[...] vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e um dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.110).

No período anterior à década de 1940, foram instaladas condições para que a educação de jovens e adultos se firmasse como um problema de política educacional. De acordo com o Plano Nacional de Educação, a Constituição deveria ter como norma o ensino primário de frequência obrigatória e gratuita, sendo

⁴ O Plano Nacional de Educação é coordenado e fiscalizado pelo governo federal. O documento determina as esferas de competência da União. Deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos.

extensivo aos adultos. Foi nesse momento que a educação de jovens e adultos ficou sendo reconhecida.

Com o Fundo Nacional do Ensino Primário⁵, instituído em 1942, e a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que estabeleceu recursos para serem aplicados para o ensino supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos, o índice de analfabetismo caiu, mas os níveis de escolarização da população ainda permaneciam reduzidos. Foi entre os anos de 1959 e 1964 que a educação de jovens e adultos passou a ser reconhecida com a exigência de tratamento específico nos planos pedagógico e didático.

Em 1967 foi fundado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e realizada a implantação do ensino supletivo, juntamente com as reformas das diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus. O MOBRAL visava dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar, além de atender aos interesses políticos dos governos militares. Houve convênios com várias instituições privadas de caráter convencional e não governamentais, tendo como principal objetivo acabar com o analfabetismo na década de 1970.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000), foi na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, que o ensino supletivo foi regulamentado, sendo esse um grande desafio para os educadores brasileiros, e uma nova concepção de escola. Esse ensino surgiu para complementar o MOBRAL, promovendo a oferta da educação continuada, tendo quatro funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. Os professores do ensino supletivo deveriam receber formação adequada para essa modalidade. Esse ensino deveria atender a todos em uma dinâmica de permanente atualização.

[...] ensino supletivo se propunha priorizar soluções técnicas, deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade. Propunha-se realizar uma oferta de escolarização neutra, que a todos serviria [...]. O ensino supletivo, por sua flexibilidade, seria a nova oportunidade dos que perderam a possibilidade de escolarização em outras épocas, ao mesmo tempo em que seria a chance de atualização para o que gostariam de acompanhar o movimento de modernização da nova sociedade (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.118).

⁵ O Fundo Nacional do Ensino Primário foi um programa de ampliação da educação primária que incluía o ensino supletivo para adolescentes e adultos.

O governo civil pós 1964 extinguiu o MOBRAL, substituindo-o pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), que incorporou várias inovações sugeridas pela comissão que formulou suas diretrizes político-pedagógicas. Assumiu atividades como promover formação e aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, analisar e supervisionar as atividades. A Fundação tinha como objetivo que os estados e municípios absorvessem suas atividades para o ensino supletivo.

Em 1990, no início de um novo governo ocorreu a extinção da Fundação Educar, assim as instituições conveniadas tiveram que arcar sozinhas com as atividades educativas mantidas por convênios com a Fundação. A medida representou a transferência de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização da União para os municípios.

Para substituir a fundação, o governo elaborou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo de promover a alfabetização e elevação dos níveis de escolaridade para jovens e adultos, que também foi abandonado. Em seguida criou-se o Plano Decenal, com o objetivo de promover a oportunidade de progresso e acesso de analfabetos no ensino fundamental, todavia o mesmo também foi colocado de lado. O governo então decidiu implementar uma reforma política institucional da educação pública, com a aprovação de uma emenda constitucional, decretando a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB de 1996. Depois, o Ministério da Educação (MEC) criou o Plano Nacional de Educação (PNE), que propôs três desafios à educação de jovens e adultos, a saber: “[...] resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.122).

Em 1995, iniciou-se a reforma educacional⁶, que restringiu gastos públicos, visando ajuste estrutural e políticas de estabilização econômica, redistribuindo gasto público em favor do ensino fundamental obrigatório. Isso implicou que o MEC conservasse a educação de jovens e adultos na posição ocupada nas políticas públicas nacionais, ou seja, com a descentralização do financiamento.

⁶ A reforma surgiu para restrição de gastos públicos contribuindo para estabilização econômica do governo federal, com o objetivo de erradicar o analfabetismo, assim universalizando ensino fundamental obrigatório.

Com a distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais, o autor critica a iniciativa do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)⁷, pois deixou três segmentos da educação básica a desejar: a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos. Esta modalidade de ensino passou a competir pela expansão de matrículas e melhoria de qualidade com a educação infantil para o âmbito municipal, e com o ensino médio para o âmbito estadual. De acordo com Saviani (2007), o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB em 2006, porém foram mantidas as mesmas características, mas o FUNDEB, por sua vez, apresentou avanços abrangendo toda educação básica, em suas modalidades de ensino.

A ampliação de ofertas de vagas no ensino fundamental tem marcado este século, movimento acompanhado do fracasso escolar, ocasionado por situações de repetência e abandono dos estudos pelos jovens. Protagonista na oferta educacional, o governo federal tem promovido programas e acionando o mecanismo de indução e controle sobre outros níveis de governo.

Com a aprovação da Constituição de 1988, o setor público ficou responsável pela oferta gratuita do ensino de jovens e adultos. O FUNDEF responsabilizou estados e municípios pelas matrículas no ensino fundamental de jovens e adultos que, frente à crescente demanda e sem condições de atendê-los de maneira satisfatória, têm procurado alternativas de redução de custos, mesmo quando essa alternativa metodológica não produz os resultados esperados.

Enfim, o que queremos evidenciar nesta seção inicial é a educação como dever do Estado, inclusive nas responsabilidades referentes à EJA. O exposto revela que a garantia resulta de um longo processo histórico. No entanto, fica claro que os desafios persistem.

A ampliação da oferta de vagas no ensino fundamental se tornou um grande movimento neste século, mas a escola ainda não tem conseguido cumprir sua função de oportunizar a apropriação do conhecimento científico e, ao mesmo tempo, situações de desenvolvimento. Antes acontecia a exclusão por conta da classe

⁷ O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério é um mecanismo pelo qual os recursos públicos vinculados à educação foram reunidos em um Fundo contábil, para que a União redistribuísse-os, completando o fundo daqueles estados cuja arrecadação não assegurava o valor mínimo por aluno ao ano. O Fundo também foi utilizado para a implantação do plano de carreira do magistério.

social, pois só a elite frequentava a escola, agora temos vagas para matrículas, mas os alunos continuam com a exclusão educacional do aprendizado. O resultado disso é o grande número de jovens e adultos que hoje são classificados como analfabetos funcionais, tendo um domínio precário de cálculo, leitura e escrita (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

Há uma ou duas décadas, os educandos de programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos eram pessoas idosas que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola. A partir dos anos de 1980, o público desses programas foi mudando, passando a ser um grupo constituído por jovens que não obtiveram sucesso em sua trajetória escolar.

De qualquer maneira, é preciso considerar que na EJA as experiências são ampliadas, ou seja, os conhecimentos espontâneos se destacam, mas as funções psicológicas superiores não estão desenvolvidas plenamente. Assim, o foco no desenvolvimento deve direcionar as ações, mesmo com pessoas experientes. O objetivo, na sequência, é apresentar pressupostos da teoria histórico-cultural, especialmente no que se refere às suas interfaces com a educação escolar, que prima pelo desenvolvimento humano

2 Teoria Histórico-Cultural e Educação

A Teoria Histórico-Cultural, cujo expoente é Vigotski⁸, estuda a atividade do homem no plano psicológico e sua evolução, contribuindo com o método de estudo que procura traçar a história do desenvolvimento das funções psicológicas, alinhando-as ao ambiente social, cultural e econômico do sujeito (SFORNI; GALUCH, 2006).

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento, uma vez que possibilita a aquisição de instrumentos físicos e simbólicos que são mediadores da atividade humana. Ao ingressar na escola, o aluno possui saber espontâneo, adquirido através de suas experiências em diferentes espaços e situações. Por isso, a instituição deve trabalhar o saber sistematizado, possibilitando ao aluno se posicionar diante de qualquer conceito, fato ou fenômeno.

⁸ Há diferentes grafias do nome do autor, o que varia de acordo com a tradução. Neste artigo optamos por escrever "Vigotski", preservando a originalidade em casos de citação.

Vigotski tem como temas centrais em seus estudos o desenvolvimento humano e a aprendizagem, buscando compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos. Para o teórico, “O aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é um aspecto universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY,1984 apud KOOL, 2010, p.58). Assim o aprendizado possibilita e desperta o desenvolvimento quando o indivíduo está em contato com o ambiente, portanto o desenvolvimento fica bloqueado na falta de situações que possibilitam o aprendizado.

É possível, com base em Vygotski (1991), identificar três posições teóricas acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A primeira é o pressuposto de que a aprendizagem não está envolvida ativamente com o desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento ocorre por si mesmo sem nenhuma influência. A segunda postula que o processo de desenvolvimento é inseparável do processo de aprendizagem. A terceira, por sua vez, diz que o processo de desenvolvimento influencia no processo de aprendizagem, assim um influencia o outro.

Vigotski (1991) considera que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados. A relação entre os processos, nessa perspectiva, aponta dois níveis: o nível de desenvolvimento real, em que a função mental se estabelece por meio de resultados de ciclos do desenvolvimento já completados, através da solução independente de problemas; e o nível de desenvolvimento potencial, quando é possível solucionar problemas somente sob orientação de um adulto; e a zona de desenvolvimento proximal, que se caracteriza quando ainda não é possível resolver problemas independentemente, pois as funções ainda não amadureceram.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é primordial para entendermos a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, observando o desempenho do indivíduo em diferentes tarefas e a sua capacidade de realizá-las individualmente. Essa capacidade de realizar tarefas de maneira independente é denominada por Vigotski de nível de desenvolvimento real, sendo esses resultados de processos de desenvolvimento já completados.

Devemos considerar o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial de um indivíduo para compreender seu desenvolvimento

de forma adequada, ou seja, compreender sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de companheiros mais capazes, por meio de demonstrações e instruções, alterando o desenvolvimento de uma pessoa pela interferência de outra, assim:

Essa ideia é fundamental na teoria de Vygotski porque ele atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado, e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual. (KOLL, 2010, p. 62).

É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outro indivíduo é mais transformadora, e provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. Assim a escola tem um papel indispensável na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas, para esses indivíduos o aprendizado escolar é o componente central no seu desenvolvimento.

É preciso tomar como ponto de partida o nível de desenvolvimento real dos alunos, sendo pelo nível de desenvolvimento potencial que já possuem, com objetivo de avançar e apreender a partir do seu desenvolvimento já consolidado, tendo como propósito etapas que ainda não foram alcançadas, assim, a escola interfere na zona de desenvolvimento proximal de forma constante e deliberada.

O estado de desenvolvimento mental só pode ser revelado se o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal forem revelados, ou seja, o que se faz com assistência hoje, será capaz de fazer sozinho amanhã. Então pode-se concluir que o bom aprendizado é aquele que adianta o desenvolvimento.

Queremos evidenciar, com base em Vigotski, que a aprendizagem é promotora do desenvolvimento quando é pautada no conhecimento científico. Para o autor, “O aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. (VYGOTSKY, 1991, p.56).

O aprendizado pré-escolar não é sistematizado, já o aprendizado escolar é sistematizado e produz algo novo no desenvolvimento do indivíduo. Quando o aprendizado é orientado para um nível de desenvolvimento já atingido, se torna nulo, não se dirigindo para um novo estágio no processo de desenvolvimento.

Portanto, é no plano intersubjetivo, nas experiências de aprendizagem que o desenvolvimento se realiza, e as experiências que fazem deslocar as funções psicológicas devem ser contínuas, imediatas e restrito-abrangentes, para adiantar o desenvolvimento. Essa relação entre o conhecimento científico e o desenvolvimento humano, fundamental para pensar a Educação de Jovens e Adultos, será melhor analisada na sequência.

2.1 Conhecimento Científico e Desenvolvimento Humano

A escola é um espaço em que é transmitida a cultura e os conhecimentos científicos, e está diretamente ligada à formação política, uma vez que desenvolve a capacidade de o sujeito criticar a sociedade e os conhecimentos que nela foram produzidos. Em suma, a escola trabalha com o saber sistematizado.

A linguagem intervêm no processo de desenvolvimento, criando novas formas de relações e associações. O adulto, ao intervir no processo de aprendizagem do indivíduo, causa novas formas de reflexão mais complexas do que as que o mesmo poderia formar por meio da experiência individual.

A escola transmite o conhecimento científico, como também formas de pensar. Conforme apontam Sforzi e Galuch, pautando-se nos pressupostos de Vigotski, os conceitos cotidianos são ampliados com os conceitos científicos, que oferecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos em relação à consciência e ao seu uso deliberado. O seguinte questionamento do autor é apontado:

[...] se o caminho do desenvolvimento dos conceitos científicos repetisse, no essencial, o caminho do desenvolvimento dos espontâneos, o que trariam de novo a aquisição e o sistema de conceitos científicos ao desenvolvimento intelectual da criança? Só o aumento, só a ampliação do currículo de conceitos, só o enriquecimento do seu vocabulário (VYGOTSKY, 2001 apud SFORZI; GALUCH, 2006, p. 155).

Nesse mesmo sentido, trazem Hedegaard (2002):

Os conceitos corriqueiros são desenvolvidos espontaneamente numa relação dialética com os conceitos científicos, que são mediados pelo ensino. No entanto, se os conceitos científicos não forem incluídos, todo o desenvolvimento da criança será afetado (HEDEGAARD, 2002 apud SFORZI; GALUCH, 2006, p, 155).

Assim, advertem as autoras, se o pensamento crítico não estiver vinculado ao conhecimento científico, a consequência é o esvaziamento do conteúdo da crítica, e também a possibilidade de desenvolvimento cognitivo presente na aprendizagem escolar.

Deixar o conteúdo científico em segundo plano significa retirar do ensino a possibilidade de concorrer para o desenvolvimento de capacidades cognitivas nos estudantes, que lhes permitam analisar a realidade não só naquilo que ela é, mas também naquilo que ela pode vir a ser. (SFORNI; GALUCH, 2006, p. 155).

Fundamental nesta discussão é o potencial de transformação humana do processo de escolarização. As autoras argumentam que pessoas que passaram pela experiência da escolarização possuem modos de pensar diferenciados, por terem acesso ao conhecimento científico, com pensamentos concretos, diferente das pessoas que não tiveram acesso à escolarização e que possuem pensamentos abstratos a partir de conceitos gerais ligados ao conhecimento espontâneo.

A linguagem se expressa no conteúdo das várias ciências, sendo o conceito dessas o objetivo do ensino e da aprendizagem na sala de aula, sendo a consciência desenvolvida via conceitos científicos. O potencial presente na aprendizagem dos conceitos justifica a instrução escolar e o desenvolvimento mental do indivíduo. É nos conteúdos escolares que estão presentes elementos que constituem o desenvolvimento do sujeito.

Segundo Luria (1988), a organização do funcionamento intelectual do homem ocorre por meio da atividade intelectual em diferentes culturas, produzindo informações importantes para essa organização. O autor, em experimento realizado, observou dois grupos de pessoas: um de analfabetos e outro de pessoas com alguma experiência de escolarização. Eles se diferenciavam em muitos aspectos.

Se destacou na organização das atividades cognitivas o grupo cujas pessoas possuíam experiência com alfabetização. Quanto ao grupo de pessoas que não receberam nenhum tipo de escolarização, as experiências realizadas geralmente tinham como resultado relações ao ambiente que vivem, por exemplo:

Os sujeitos que não tinham recebido qualquer educação, especialmente as mulheres, muitas das quais eram excelentes tecelãs, usavam muito pouco nomes de cores. Elas rotulavam as

peças coloridas de lã pelos nomes de objetos de seu ambiente e que possuíam cor semelhante. (LURIA, 1988, p. 46).

O autor chama a atenção para o modo de pensar das pessoas que passaram pela experiência de escolarização, destacando o “esquema conceitual hierárquico” observado:

Após estabelecer um sistema para incluir diversos objetos em uma única categoria, os adolescentes desenvolvem um esquema conceitual hierárquico que expressa um “grau de comunidade” cada vez maior. Por exemplo, uma rosa é uma flor, uma flor é uma planta, uma planta é parte do mundo orgânico. Uma vez tendo a pessoa passado para esse modo de pensar, ela se concentra primeiramente nas relações de “classe” entre os objetos e não na maneira concreta pela qual eles interagem em situações reais. (LURIA, 1988, p. 48).

A constatação é que experiência de escolarização modifica no pensamento do indivíduo, que passa a ter ser uma experiência partilhada, uma vez que tem condições de participar de um sistema de comunicação. A experiência individual é superada. Nesse sentido, considera o autor, o desenvolvimento do pensamento conceitual articula-se com as operações teóricas que uma criança aprende na escola. (LURIA, 1988).

Foi observada, entre os não escolarizados, a classificação de objetos relacionando-os aos usados na vida prática, ao ambiente particular de cada um. Por outro lado, as pessoas com algum grau de escolarização empregavam a classificação categórica como método de agrupar objetos, ainda que não tivessem um grau de escolaridade completo. Nessa maneira de classificar objetos, a linguagem auxilia a lembrar e reunir os componentes da situação. A linguagem teve papel na transição para o pensamento abstrato.

Quando nossos sujeitos adquiriram alguma educação e tiveram participação em discussões coletivas de questões sociais importantes, rapidamente fizeram a transição para o pensamento abstrato. Novas experiências e novas ideias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras tornam-se o principal agente de abstração e da generalização. Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar idéias acerca da realidade. (LURIA, 1988, p. 52).

Esses processos de abstração e generalização derivam do ambiente cultural, conforme evidenciado pelo autor:

Quando as pessoas adquirem os códigos verbais e lógicos que lhes permitem abstrair os traços essenciais dos objetos e subordiná-los a classes, seriam também capazes de executar um pensamento lógico mais complexo. Se as pessoas agrupam os objetos e definem as palavras com base em experiências práticas, poder-se-ia esperar que a conclusão que tinha de uma premissa dada em problema lógico dependeria também de sua experiência prática imediata. Isso dificultaria, e talvez até tornasse impossível, a aquisição de um novo conhecimento, de maneira discursiva e lógico-verbal. (LURIA, 1988, p. 52-53).

Portanto, a escolaridade formal adquire relevância no desenvolvimento do indivíduo, independente da faixa etária. Considerando, com base em Luria (1988), que a função primária da linguagem muda à medida que aumenta a experiência educacional da pessoa, a Educação de Jovens e Adultos é imprescindível, uma vez que o desenvolvimento deve acontecer, ainda que tardiamente. Nas observações realizadas pelo autor, os trabalhadores e jovens que haviam recebido cursos rápidos e lidavam com outros membros da fazenda nas distribuições de trabalho, adquiriram uma visão mais ampla do que os camponeses isolados e analfabetos. Os trabalhadores e jovens haviam frequentado a escola por pouco tempo, ou eram apenas recém alfabetizados, mesmo que tardiamente. São pessoas que tiveram experiência de escolarização, passando a ter condições necessárias para alterar o conteúdo e a forma de seu pensamento. Na sequência, relações mais próximas entre THC e EJA serão estabelecidas.

3 A Teoria Histórico Cultural na Educação de Jovens e Adultos: uma articulação necessária

Tem sido apontado, com base no referencial teórico adotado na pesquisa, que a consciência é um reflexo da realidade, dependendo os processos mentais das formas ativas de vida em um determinado ambiente. As formas de atividades mentais de um indivíduo, conforme Luria (1990), se desenvolvem a partir da primeira relação social e do contato com um sistema linguístico, sendo esses fatores fundamentais para o desenvolvimento sócio histórico da consciência. O desenvolvimento mental humano ocorre assim que se iniciam as atividades conscientes.

A linguagem, sendo um produto sócio histórico, tem resultados em operações complexas, pois, a partir dela o indivíduo desenvolve sua percepção como forma de relacionar determinados objetos a sua dada classificação. Com o desenvolvimento da linguagem, também são formados códigos lógicos, que formulam relações complexas entre entidades que permitem gerar pensamentos e opiniões. As mudanças na forma de consciência para adultos analfabetos em fase de escolarização, segundo Luria (1990), trouxeram motivações para essa ação, adquirindo leitura e escrita, conceitos de números, que já eram utilizados em sua prática cotidiana, mas que agora seriam apresentados de maneira a serem compreendidos.

Existem etapas diferentes de desenvolvimento sócio histórico, e a atividade mental corresponde ao nível de reflexão individual:

Nossa hipótese era a de que pessoas cujo processo de reflexão da realidade fosse primeiramente gráfico-funcional mostrariam um sistema de processos mentais distintos daquele encontrado em pessoas cuja abordagem da realidade fosse predominantemente abstrata, verbal e lógica. Quaisquer alterações no processo de codificação deveriam, invariavelmente aparecer na organização dos processos mentais subjacentes a essas atividades. Os problemas propostos por nós podiam ser resolvidos tanto em nível concreto, gráfico-funcional, quanto em nível abstrato, verbal e lógico. (LURIA, 1990, p.33).

Isso considerado, o trabalho pedagógico deve ser realizado com base na realidade do educando, para que os conteúdos escolares possam se tornar significativos, Luria (1990) destaca que cada indivíduo tem seus processos mentais de acordo com o que vivencia no seu cotidiano. Com relação ao processo de imaginação, o nível de percepção dos indivíduos que utilizavam a operação em níveis simbólico, lógico e verbal eram limitadas, pois, estavam sempre ligadas a experiências. Luria aponta que ao atingir a adolescência as operações lógicas utilizadas passam por mudanças que isolam atributos dos objetos com base em categorização. Portanto, o indivíduo passa a relacioná-lo a conceitos abstratos.

Na classificação de objetos postos para grupos de analfabetos predominava a relação com as atividades práticas dos indivíduos. De acordo com o autor, “Apenas em raros casos aceitaram a possibilidade de empregar tais meios de classificação, fazendo-o relutantemente, convencidos de que não era ‘importante’. Apenas as

classificações em esquemas práticos os tocavam como ‘importantes’ ou ‘corretas’”(LURIA, 1990, p. 74).

Convém ressaltar que o resultado foi diferente em uma experiência realizada com outros indivíduos. Conforme o autor, “Um terceiro grupo de sujeitos, principalmente jovens ativistas em kolkhoz, com apenas dois anos de escolaridade, não somente captaram o princípio de classificação categorial, mas o empregavam como seu método principal de agrupar objetos” (LURIA,1990, p. 74).

Partindo da ideia de que a escolarização, mesmo sendo iniciada na idade adulta, provoca o desenvolvimento cognitivo dos alunos, a escola tem papel fundamental. O nível de desenvolvimento real, seja qual for, precisa ser expandido, com foco ao desenvolvimento potencial. Para tanto, a mediação do professor é essencial. No exemplo citado por Luria (1990), sobre classificação de objetos, verifica-se que para que o grupo de pessoas possa realizar uma classificação baseada não somente em conceitos práticos do cotidiano e ambiente em que vivem, o professor que media essa atividade deve começar por explicar quais são os conceitos de classificação, expondo as características típicas dessa abordagem para que fique evidente e desenvolva nesses indivíduos a capacidade de realizar exercícios de classificação, juntamente com a mudança de um plano lógico de pensamento.

Para o autor “[...] a capacidade de formular conceitos é desenvolvida principalmente através da educação, através do domínio de certos princípios de pensamento (LURIA,1990, p. 114). A escola atua na transmissão dos conhecimentos científicos, via ampliação dos saberes cotidianos. Conforme Luria, (1990, p. 114), “Um adolescente ou um adulto, com alguma instrução tende cada vez mais a avaliar – e integrar – conceitos cotidianos e científicos, a categorizar os primeiros e então defini-los no âmbito de um esquema conceitual mais amplo”. Com o auxílio da escola os indivíduos podem, por exemplo, analisar a origem e o significado social das coisas, podendo até mesmo categorizá-las, e atribuir a elas o saber sistemático.

Naturalmente, ao fazer a transição do pensamento concreto para o teórico, não é imediatamente que as pessoas adquirem a capacidade de formular sucintamente suas idéias. Manifestam praticamente a mesma tendência discursiva que caracterizava seus hábitos anteriores de pensamento. Com o decorrer do tempo, contudo, superam a tendência de pensar em termos visuais e podem

apresentar abstrações de maneira mais sofisticada. (LURIA, 1990, p. 132).

O autor também enfatiza que “Essas mudanças na atividade mental humana não se limitam a uma simples expansão de horizontes, envolvem também a criação de novas motivações para a ação e afetam radicalmente a estrutura dos processos cognitivos”. (LURIA, 1990, p. 215). Trata-se, portanto, do desenvolvimento de funções psíquicas, mesmo na idade adulta.

Enfim, considerando a especificidade do público da EJA, a escola deve trabalhar com base naquilo que já se conhece. Logo, os encaminhamentos devem ser diferentes daqueles realizados com as crianças. As experiências são outras, o nível de desenvolvimento real é outro, o ponto de partida deve ser diferente. O conteúdo na EJA, como nas demais modalidades de ensino, deve ser significativo aos educandos. De qualquer modo, a função social da educação e da escola permanece a mesma. O desenvolvimento humano segue sendo prioridade.

Considerações finais

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou pensar a Educação de Jovens e Adultos com base em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. A pesquisa reafirma a relevância do processo de escolarização em qualquer momento da vida.

A EJA atua na ampliação de experiências e no desenvolvimento de funções elevadas do pensamento. A escola, ao trabalhar os conceitos científicos, amplia o pensamento crítico do aluno, ao mesmo tempo a possibilidade do desenvolvimento cognitivo.

No entanto, além das possibilidades da EJA, considerando as contribuições da PHC, o estudo indica os desafios ainda presentes. A sociedade brasileira ainda não conseguiu superar o problema do analfabetismo, o que indica que as dificuldades extrapolam a questão didático-pedagógica. Trata-se de uma questão de investimentos, de prioridades.

De qualquer modo, a contribuição desta pesquisa está na visibilidade que dá à questão. É preciso chamar a atenção para o problema, bem como indicar caminhos para sua superação. É preciso possibilitar a oportunidade de humanização.

Referências

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

KOLL, M. de O. Desenvolvimento e aprendizado. In: VYGOTSKY, L. S. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo histórico**. São Paulo-SP: Scipione, edição 5. p. 58-81. 2010.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo-SP, edição 2, 1990.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo-SP, p. 39-58, 1988.

SAVIANI, D. **O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://ltc-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/a2728100.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia e política educacional no Império brasileiro**. In: Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia/MG: 2006. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/489DermevalSaviani.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2017.

SFORNI, M. S. de F.; GALUCH, M.T.B. **Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade?** Revista do programa de pós-graduação em Educação UNIMEP, ano 13, m.2, p. 150-158, nov.2006.

VYGOTSKY, L. S. Implicação entre aprendizagem e desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo- SP, edição 4. 1991.