

Processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos: Contribuições da teoria histórico-cultural

Blenda Carine Dantas de Medeiros¹
Thiago Matias de Sousa Araújo²

RESUMO

Trata-se de um estudo teórico acerca das contribuições que os conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural, sobre os processos de aprendizagem, desenvolvimento e constituição do sujeito, podem trazer para o âmbito da educação de jovens e adultos, seja na educação básica ou no ensino superior. Para isso, foram analisadas produções científicas fundamentadas na teoria Histórico-Cultural, bem como produções com foco nos processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos. A partir dos resultados obtidos, foi possível afirmar que a centralidade na cultura e na construção social do sujeito, quando aplicada à prática pedagógica, possibilita o trabalho a partir de uma educação prospectiva, que considera as experiências de vida do sujeito e a necessária colaboração entre educador e educando em seu processo formativo. Nesse âmbito, o professor deve levar em conta outros recursos além da exposição de conteúdo, para possibilitar maior articulação entre os conhecimentos científicos trabalhados e as experiências de vida dos educandos.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, Psicologia Histórico-Cultural, Desenvolvimento humano.

INTRODUÇÃO

Pensar os processos de ensino-aprendizagem nos espaços educativos implica, necessariamente, considerar a fundamentação teórica acerca da articulação entre desenvolvimento e aprendizagem, e das relações estabelecidas na prática de ensino. Tendo isso em mente, buscamos na Psicologia um dos fundamentos para tais processos, especialmente se considerarmos a intrínseca relação entre o desenvolvimento de conhecimentos psicológicos e sua aplicabilidade em práticas pedagógicas.

Antunes (2008) aponta que, no Brasil, as ciências psicológicas e a pedagogia vão se constituindo mutuamente, em uma relação dialética e imbricada, na qual os saberes teóricos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem dos sujeitos eram e ainda são utilizados como base para atividades pedagógicas, alimentando novas discussões e pesquisas científicas. Isso posto, as concepções acerca desses processos são produzidas a partir da realidade concreta,

¹ Professora doutora do Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, blenda_carine@hotmail.com;

² Pedagogo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, thiagomatias.sa@hotmail.com.

objetivando compreender as questões que surgem nos contextos de investigação (FONTANA, CRUZ, 1997).

Desse modo, devemos considerar que as teorias, enquanto conhecimentos sistematizados sobre a realidade, carregam em si as condições materiais de sua produção, estando localizadas na história. Sendo históricas e sociais, as produções teóricas no âmbito da Psicologia são diversas, havendo concepções diferentes – e por vezes contraditórias – de sujeito e sociedade, de desenvolvimento e aprendizagem. Cada abordagem prioriza diferentes aspectos dos fenômenos estudados, com princípios explicativos distintos. Assim, temos desde teorias inatistas, que consideram a aprendizagem dependente do desenvolvimento, a teorias sociogenéticas, que consideram o desenvolvimento e a aprendizagem como processos dialógicos.

Cabe destacar que, no processo de constituição da psicologia como ciência e produção de modelos explicativos acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, os estudos se ocupavam em geral da infância, especialmente por ser a fase do desenvolvimento em que tais mudanças se davam de forma mais rápida e visível, potencializando o estudo desses processos (PALACIOS, 2004). A Psicologia evolutiva, que inicialmente tinha como foco o desenvolvimento infantil, tornou-se recorrente na fundamentação de propostas pedagógicas.

Temos, por exemplo, teorias psicológicas que partem de modelos organicistas, para os quais existe um plano de desenvolvimento inato que irá se desdobrar por intermédio de diferentes estágios evolutivos. Esse desenvolvimento ocorre em sucessão ordenada e previsível de mudanças que levam a um estado final de maturidade, o que geralmente equivale ao final da adolescência (PALACIOS, 2004). Nesse viés, podemos destacar a Psicanálise de Freud, a partir dos estágios de desenvolvimento psicosssexual, dada sua ênfase às pulsões ou desejos sexuais na constituição do sujeito; bem como a Epistemologia Genética de Piaget, diante dos estágios de desenvolvimento cognitivo, que correspondem aos níveis sequenciais de complexidade e funcionamento estrutural dos esquemas de que a criança dispõe. Ambos apresentam modelos explicativos do desenvolvimento cujos estágios abarcam a infância e adolescência, sendo o desenvolvimento alcançado ao longo da adolescência aquele próprio da idade adulta.

Em contraponto, temos um avanço no desenvolvimento de teorias psicológicas que consideram as transformações subjetivas acontecendo ao longo de todo o ciclo vital. Um exemplo disso é a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson, o qual identifica oito fases na constituição da identidade, cada uma caracterizada por uma crise resultante de um conflito do sujeito com o meio social (VERISSIMO, 2002).

A partir da divulgação das ideias de Erik Erikson, se torna cada vez mais frequente teorias que rompem conceitual e metodologicamente com modelos clássicos de desenvolvimento e que assumem a perspectiva do ciclo vital. Esse entendimento dá muito mais importância aos fatores culturais e sociais, considerando que os fatores evolutivos ocorrem do nascimento à velhice, por todo o ciclo vital, sendo o desenvolvimento tanto multidirecional (orientado para metas diversas, não universais) quanto multidimensional (nem todas as dimensões evolutivas mudam da mesma maneira e na mesma direção). Além disso, destaca a importância das variáveis de natureza histórica e cultural.

Palacios (2004) elenca, dentre os referenciais teóricos que partem desses fundamentos, a Perspectiva Ecológica, de Bronfenbrenner, e a Psicologia Histórico Cultural, de Vigotski. Pensando em sua utilização no âmbito pedagógico, podemos afirmar que as teorias, referências para a prática pedagógica e instrumentos de interpretação, quando tomadas conscientemente pelos professores, se tornam “instrumentos do movimento ação-reflexão-ação que caracteriza a prática docente como prática humano-social” (LOPES, 2010).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo teórico acerca das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para entendimento do desenvolvimento e da aprendizagem ao longo do ciclo vital. Para isso, foram lidas e analisadas produções científicas do âmbito da Psicologia da Educação, com fundamentação na teoria Histórico-Cultural, bem como produções que tivessem como foco os processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos. A partir da integração entre esses saberes, foram discutidas as repercussões dessa fundamentação para as práticas pedagógicas com jovens e adultos.

DESENVOLVIMENTO

Para discutir os processos de desenvolvimento e aprendizagem nos ciclos de vida e sua aplicabilidade à educação, partiremos da Psicologia Histórico Cultural, tendo em vista que, nas últimas décadas, essa teoria tem despontado como um dos principais referentes para pensar novas alternativas às práticas educativas e de avaliação do ensino para crianças, jovens e adultos, com novos olhares para as relações entre o sujeito cognoscente, sua educação e os diversos aspectos envolvidos nos processos de escolarização. Assim, tem se tornado um dos referenciais mais coerentes não só para pensar a educação infantil e o ensino fundamental, mas

também a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o ensino universitário. Trataremos, pois, de apontar os processos de desenvolvimento e aprendizagem, a partir da teoria em questão, para, em momento posterior, discutir as possibilidades de utilização dessa teoria como fundamento para a educação nos ciclos de vida, especialmente ao se pensar a EJA e a educação superior.

Vigotski, um dos principais nomes da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolve seus estudos tendo como fundamento o processo de humanização dos sujeitos, que passa pela formação das funções psicológicas superiores, com grande interesse pelas implicações de seus estudos para a prática educativa. Primeiramente, cabe destacar que nós somos seres históricos e sociais (VYGOTSKY, 1984), haja vista os processos de desenvolvimento e aprendizagem estarem inter-relacionados aos processos culturais vivenciados junto a um grupo social.

Trata-se, pois, de um processo sociogenético, tendo em vista que a transformação das funções elementares em superiores acontece mediada pela apropriação cultural, a partir das condições objetivas em que se dão as relações sociais potencializadoras do desenvolvimento. Essas funções, portanto, são construídas ao longo da história social de cada ser humano, a partir das possibilidades que os instrumentos e signos construídos socialmente concretizam no desenvolvimento dos sujeitos (OLIVEIRA, 1992). O desenvolvimento, nessa perspectiva, passa pela apropriação da cultura, objetivação dos instrumentos e formação dos sistemas de signos, por meio dos quais os sujeitos percebem a realidade e desenvolvem suas formas de atividades culturais e seu próprio pensamento. Essa relação mediada pela cultura se dá desde o nascimento biológico, estendendo-se ao longo de toda a vida.

O adulto ensina a criança a utilizar os objetos, nomeia, aponta, destaca, indica seu uso e sua carga cultural, ao mesmo tempo em que atribui significações aos comportamentos da criança, o que lhe possibilita, a partir dessas experiências, apropriar-se desse conhecimento cultural que lhe foi apresentado, em um processo interno de reconstrução das formas culturais de agir e pensar (FONTANA, CRUZ, 1997). Esses processos, no entanto, não se restringem à infância nem à sala de aula, mas ocorrem em todos os espaços de socialização e interação entre sujeitos de diferentes idades e em diversos estágios de desenvolvimento psicológico. Para explicar essas possibilidades, podemos nos utilizar do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vigotski.

Afirmando que as práticas educativas tradicionais geralmente enfatizam a zona de desenvolvimento real, ou seja, focam nos conhecimentos e habilidades prontos nos sujeitos, com os quais ele consegue trabalhar autonomamente, Vigotski subverte essa ordem e foca nos conhecimentos que estão em desenvolvimento, enfatizando que o papel do educador se encontra

em auxiliar na construção dos conhecimentos e habilidades que, para sua concretização, ainda necessitam de um mediador ou de um trabalho em colaboração (MELLO, 2004).

Essa perspectiva de educação tem algumas implicações para as práticas em sala de aula, nos diferentes níveis de ensino. Ao considerar o que está em processo de construção pelo sujeito, os educadores devem ter em mente que a não realização de uma atividade de forma autônoma não significa incapacidade para realizá-la; o mais provável é que o educando ainda não tenha plenas capacidades para realização da tarefa proposta, necessitando do auxílio de alguém mais experiente, que pode se dar por meio do fornecimento de novos instrumentos, novas explicações, realização de atividades diferenciadas para alcançar aquele fim, auxílios estes que trabalharão para formação de tais capacidades pelo educando (MEIRA, 1998).

Cabe destacar que o foco da ZDP está no sistema social por meio do qual os sujeitos aprendem, sistema esse entendido como mutuamente e ativamente criado pelo professor e seus alunos, de forma interdependente. Isso implica em um educador ativo, que deve selecionar conteúdos historicamente produzidos a serem trabalhados nos espaços educativos, de modo a incidir na ZDP e provocar ou evidenciar as potencialidades do desenvolvimento, processo que não ocorreria espontaneamente. Nesse sentido, Zanella (1994, p. 108-109) nos aponta que é função do educador:

[...] organizar o espaço interativo (formando grupos compostos por indivíduos com diferentes níveis de conhecimento), apresentar problemas desafiadores e, fundamentalmente, prover feedback, ao longo da realização do trabalho. Essa pontuação do adulto, mais do que direcionar, possibilita um referencial para os grupos prosseguirem em suas discussões, de modo a alcançarem o resultado esperado. O feedback do adulto consiste, portanto, em signo mediador da atividade, o que remete claramente à concepção do método genético-experimental ou método da dupla estimulação, proposto por Vygotsky. A dupla estimulação consiste, nesse caso, na própria tarefa proposta e nos signos lingüísticos utilizados, pelo adulto, como mediação, de modo a permitir às crianças alcançarem os objetivos propostos. Destaca-se, por outro lado, que, em situações de instrução sistematizada, sempre que a discussão envolver regras, valores ou conceitos em processo de construção (para os quais não há, portanto, consenso), cabe ao adulto não só permitir - como promover - a manifestação, por parte de seus alunos, de seus pontos de vista, explicitando que verdades absolutas não existem, pois todo conhecimento, por ser sempre uma construção, é necessariamente provisório.

Essa perspectiva é válida não apenas para a educação de crianças e adolescentes, mas também de jovens e adultos, seja no espaço universitário ou na educação básica. O professor, a partir de uma prática pedagógica intencional e planejada, deve instaurar situações dialógicas em que se cruzam, se interpenetram e se transformam as experiências, conhecimentos e

estratégias prévias dos estudantes e seus conhecimentos científicos, nos diferentes níveis formativos. Trataremos desse âmbito, de forma mais detalhada, na discussão a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao considerarmos que a prática pedagógica passa pela mediação dos instrumentos e signos culturais, de modo intencional e planejado, mediante a disponibilização sistemática de conhecimentos culturais, percebemos a importância do diálogo e da criação de situações educativas pautadas pela atividade dos sujeitos e pela interação social. Esse tipo de prática poderá potencializar a apropriação dos conhecimentos culturais e, a partir dos sentidos que os sujeitos vão atribuindo a isso, favorecer processos de desenvolvimento.

Em se tratando de uma educação pensada para jovens e adultos, que apresentam bagagens culturais construídas ao longo de suas vidas, com um acúmulo considerável de experiências, competências e habilidades, se faz necessário o diálogo entre os conteúdos escolares e o conhecimento de mundo de que esses sujeitos dispõem, construído mediante suas vivências. Tal articulação pode ser justificada a partir de dois vieses.

O primeiro nos leva a uma aproximação à Paulo Freire, posto que a educação se pauta pela humanização e emancipação dos educandos e educadores, por meio do diálogo, da problematização crítica e da tomada de consciência sobre si e seu lugar no mundo (PIO, CARVALHO, MENDES, 2014). Nessa perspectiva, há uma consideração aos seres humanos como sociais, culturais e singulares, e a busca por sua emancipação, considerando seu processo de humanização, passa pelo estabelecimento de práticas dialógicas, que considerem os significados culturais e o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte dos educandos, o que implica no reconhecimento de suas experiências anteriores e suas potencialidades diante do contexto cultural que se apresenta.

O outro viés explicativo parte da necessária articulação entre conceitos científicos e espontâneos, conforme explica Vigotski. Os conceitos espontâneos surgem a partir de experiências concretas e cotidianas do sujeito, sem haver uma tomada de consciência sobre a aquisição desse tipo de conhecimento, ao passo que os científicos envolvem uma atitude mediada de instrução e, por isso, são desenvolvidos em situações formais de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 1992). Acontece que, para haver a sistematização de conhecimentos como científicos, se faz necessário o desenvolvimento em certo nível de conhecimentos cotidianos correlatos àquele que se pretende alcançar no processo formal de educação, em uma intrínseca articulação entre esses saberes. Daí a importância de se levar em

conta, no processo de educação de jovens e adultos, aquilo que já faz parte do arcabouço cultural dos sujeitos, inclusive ao pensar que os conceitos científicos já sistematizados por esses sujeitos lhes possibilitam uma atuação mais consciente e deliberada sobre o mundo, potencializando o estabelecimento de novos saberes espontâneos e, também, científicos.

Tal fundamentação nos possibilita afirmar que a consideração ao contexto de vida dos sujeitos para os quais se volta uma proposta pedagógica deve ser considerado como parte do processo. Como afirma Ribeiro (1999), a funcionalidade das aprendizagens vai se constituir um fator de motivação para a educação dos jovens e adultos que retornam à escola, entretanto, o sentido dado ao processo educativo engloba não apenas a capacitação para tarefas específicas, mas, principalmente, a consideração às necessidades práticas geradas em suas vivências, o que perpassa a construção e aprimoramento de competências e saberes no âmbito da autonomia, da criatividade e da compreensão crítica do mundo.

Tais considerações levam o educador a entender, no âmbito da EJA, especialmente, que o trabalho ali realizado atende a um público específico, diferente daquele para o qual a proposta pedagógica de uma escola regular é pensada. O aluno da EJA ocupa um lugar de “não-criança” e de excluído da escola, condição que, articulada a fatores socioeconômicos, pode causar um desconforto pessoal potencializador de fracasso na situação de escolarização tardia. (OLIVEIRA, 1999). Devemos, pois, historicizar o sujeito da educação, seja no âmbito da EJA ou do ensino superior, considerando a importância dos fatores culturais na definição das características da vida adulta e as especificidades desses fatores nos processos de aprendizagem desses sujeitos.

Os adultos, por terem uma história mais longa de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, si mesmo e outras pessoas, desenvolvem diferentes habilidades e também dificuldades – em comparação à criança – e provavelmente maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e o próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, suas competências estão mais associadas a conhecimentos especializados e domínios específicos, bem como a conhecimentos tácitos ligados a procedimentos e necessidades práticas, acúmulo necessário de ser considerado ao se pensar atividades pedagógicas para esse público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a educação de jovens e adultos passa por compreender a cultura como princípio explicativo do psiquismo, posto que nós somos seres sociais, que nos constituímos a partir das

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

nossas relações e dos elementos culturais de que nos apropriamos em nossa história, com influência de diferentes atividades na construção de nossos modos de funcionamento psicológico. Isso nos leva a considerar, por exemplo, a relação entre as atividades do sujeito no mundo do trabalho e as práticas de formação profissional e de escolarização, visto que a história de vida e experiências do sujeito implicam no desenvolvimento de diferentes habilidades e também dificuldades – em comparação à criança – associadas a domínios específicos, de acordo com as demandas e interesses que se fizeram presentes ao longo de sua formação humana.

Assim, considerar as trajetórias singulares dos diferentes sujeitos implica reconhecer que existem formas diversas de construção do conhecimento e aprendizagem, bem como que estamos lidando com sujeitos concretos, em constante processo de humanização e construção de significados. Conhecer seu modo de inserção na vida social, suas atividades, seu acesso a diferentes tecnologias e linguagens para estabelecer diálogo com instrumentos, signos e modos de pensar próprios da escola é uma tarefa que possibilita maior participação dos estudantes adultos e jovens em seu processo de escolarização, tornando-o mais significativo e motivador (OLIVEIRA, 2004).

Faz parte, pois, do trabalho do professor universitário ou de EJA, buscar caminhos pedagógicos que não se pautem apenas pela exposição de conteúdos de maneira tradicional, mas que busquem diversos recursos didático-pedagógicos, na tentativa de ampliar as possibilidades de uso desses recursos pelos educandos, a partir de suas demandas e interesses, de forma mais apropriada às suas condições de vida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da ABRAPEE*, v. 12, n. 2, jul/dez, 2008, p. 469-475.

FONTANA, Roseli, CRUZ, Nazaré. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

LOPES, Denise M. C. Aprendizagem e desenvolvimento jovem/adulto: teorizações e prática pedagógica emancipatória no ensino superior. *Anais do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*, 2010, Lisboa/Portugal.

MEIRA, Marisa E. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 5, n. 2, p. 61-70, 1998.

MELLO, Suely A. A escola de Vygotsky. In CARRARA, Kester (Org.). *Introdução à Psicologia da Educação*. São Paulo: Avercamp, 2004.

OLIVEIRA, Marta K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta K.; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-24.

OLIVEIRA, Marta K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Anais da XXII Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 1999.

OLIVEIRA, Marta K. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, 2004.

PALACIOS, Jesus. Psicologia evolutiva; conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In: COLL, Cesar [et al]. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIO, Paulo M.; CARVALHO, Sandra M. G.; MENDES, José E. Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência. *Anais do XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Fortaleza: EdUECE, 2014.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 184-201, Dec. 1999.

VERISSIMO, Ramiro. *Desenvolvimento psicossocial* (Erik Erikson). Porto: Faculdade de Medicina do Porto, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZANELLA, Andréa V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas em Psicologia*, n. 2, 1994.