

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE – CCBS
PÓS-GRADUAÇÃO EM DISTÚRBIOS DO DESENVOLVIMENTO

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA EXPERIÊNCIA
DE VIDA À EXPERIÊNCIA ESCOLAR.**

ANA LÍGIA ANDRADE SILVA COELHO

SÃO PAULO

2011

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE – CCBS
PÓS-GRADUAÇÃO EM DISTÚRBIOS DO DESENVOLVIMENTO

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA EXPERIÊNCIA
DE VIDA À EXPERIÊNCIA ESCOLAR**

ANA LÍGIA ANDRADE SILVA COELHO

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência para a obtenção do título de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento, sob orientação do Prof. Dr. Geraldo A. Fiamenghi Júnior.

Linha de Pesquisa: Políticas de atendimento: campos de atuação, programas, recursos e intervenções especializadas abrangendo, preferencialmente, educação, saúde, seguridade social e trabalho.

SÃO PAULO

2011

C672p Coelho, Ana Ligia Andrade Silva.

Programa de educação de jovens e adultos: da
experiência de vida à experiência escolar / Ana Ligia Andrade
Silva Coelho.

81 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) -
Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

Bibliografia: f. 73-77

Ao meu querido esposo e melhor amigo Márcio, companheiro em todos os momentos,
pelo otimismo inspirador que me incentiva a prosseguir na vida acadêmica.

“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”.

Paulo Freire (1921-1997)

AGRADECIMENTOS

Ao término desta empreitada, sinto que os agradecimentos são a parte mais delicada a realizar, pelo suporte recebido de muitas formas para alcançar a minha meta.

Em primeiro lugar, a Deus, Criador e Mantenedor da vida, que nos capacita a estudar e a produzir conhecimento; por Seu amor e cuidado e por me suprir de tudo o que mais necessito: pais amorosos, família, amigos e mestres preciosos.

Ao meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe. A eles não posso simplesmente agradecer, pela dívida que tenho por sua vida de devoção, exemplo de caráter e apoio incondicional.

Ao meu irmão André Rubens, pelo exemplo de fé e por sermos sempre tão “afinados”.

Ao meu avô Benedito (*in memoriam*) que sempre foi meu referencial de sabedoria e à minha avó Lia, com quem aprendi a ler e que sempre foi minha grande incentivadora na leitura e aprendizagem.

Ao Professor Doutor Geraldo A. Fiamenghi Júnior, pela prestimosa participação com suas orientações e por tudo o que me transmitiu durante estes anos de rico aprendizado.

À querida tia Débora Orsi, pelo carinho e pelo trabalho minucioso e indispensável de revisão desta dissertação.

Aos professores do Programa de Mestrado em Distúrbios de Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie que me instruíram e auxiliaram.

Ao Instituto Presbiteriano Mackenzie, ao MACK Pesquisa e pelo apoio para que esse trabalho se concretizasse.

À minha coordenadora pedagógica Profa. Paula Bicudo Conti, pelo apoio para a realização da pesquisa.

Aos meus amigos, pela compreensão quando não pude acompanhá-los habituais programas, e também pelo incentivo.

Às professoras Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha e Dra. Silvana Maria Biascovi de Assis, membros da Banca Examinadora, pelas orientações e sugestões tão oportunas durante a qualificação.

Aos alunos entrevistados, sem cuja colaboração não seria possível apresentar este estudo.

Um grande abraço e que Deus abençoe a todos!

RESUMO

COELHO, A.L.A.S. **Programa de Educação de Jovens e Adultos: Da Experiência de Vida à Experiência Escolar.** Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, 2011.

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 já estão fora do sistema de ensino. O referencial bibliográfico deste estudo baseia-se em Vygotsky, que demonstrou a importância da integração social como fonte do conhecimento e da mediação no processo de aprendizagem, e que o papel de mediadores pode, e deve ser desempenhado pelos pais e professores. São analisadas aqui as características dos alunos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir de entrevistas com quatro alunos de EJA de uma instituição particular da cidade de São Paulo, destacando suas histórias de dificuldades de aprendizagem. Investigando a história de vida familiar e escolar desses alunos e resgatando suas experiências, foi possível referenciá-las com as dificuldades que enfrentam no presente. Os resultados obtidos devem servir de auxílio no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e propostas metodológicas dos Programas de EJA, a fim de adequá-las à realidade desse público-alvo.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; Dificuldades de Aprendizagem; História de Vida; História da Família

ABSTRACT

COELHO, A.L.A.S. **Program for Youth and Adults Education (EJA): From Life Experience to School Experience.** Master Thesis. Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, 2011.

Education of Youth and Adults (EJA) is part of LDB 9.424/1996 and classified as part of Basic Education, presented in many cases as the only alternative of social inclusion for pupils out of mainstream education. Theoretical review was based in Vygotsky, who has shown the importance of social integration as a source of knowledge and mediation in learning processes and that mediators' role may and must be played by parents and teachers. Features of Education of Youth and Adults in Brazil are analysed via interviews with four EJA pupils from a private institution in São Paulo city, presenting their history of learning difficulties. Investigation family and school life history of those pupils as well as recovering their experiences, it was possible to reference them to their present difficulties. Results may be used to help in improvement of educational practice and methodological proposals of EJA programs, to adequate them to its population reality

Keywords: Youth and Adults Education; Learning Difficulties; Life History; Family History

SUMÁRIO

I. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVAS	8
II. INTRODUÇÃO	11
1. Educação de Jovens e Adultos	11
2. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil a Partir da Legislação	14
3. Exclusão e Evasão	22
3.1. Exclusão e Inclusão	23
4. A Teoria de Vygotsky	30
4.1. Principais Postulados	33
III. OBJETIVOS	41
IV. MÉTODO	42
V. RESULTADOS E DISCUSSÃO	47
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	73
ANEXOS	78

I. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVAS

“Aprendi muito com meus mestres, mais com meus companheiros, mais ainda com meus alunos”. Talmude.

O desejo de pesquisar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nasceu pelo contato obtido com esse público durante as aulas. Leciono há treze anos em escolas regulares para alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio; e há dois anos para turmas de EJA, em uma instituição particular na cidade de São Paulo. Durante minha formação acadêmica, enquanto cursava a Licenciatura, não tive contato com uma disciplina específica de EJA, sendo assim, foi somente com a prática docente para esse público que tomei conhecimento sobre o que é EJA, qual o seu público, qual a real situação dos alunos e das dificuldades e desafios que envolvem a EJA, mormente quando se trata de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Já nas primeiras aulas foi possível perceber que, assim como ocorre em uma escola regular, as turmas são muito heterogêneas, compostas de três tipos de alunos:

- adolescentes, que há pouco tempo deixaram a escola;
- adultos, que procuram melhores oportunidades de trabalho pelo estudo; e
- idosos, há várias décadas sem estudar e que buscam na EJA motivação para a vida.

Com o decorrer das aulas, notava-se que muitos apresentavam dificuldades de aprendizagem e que, destes, poucos já haviam sido investigados, sendo assim tratados somente como questões sociais, desatenção, falta de interesse.

Muitos alunos relatam que enfrentaram dificuldades para estudar quando em idade escolar, e apontam motivos como falta de alimentação, de roupas e calçados para poder ir à escola. Outros se referem à falta de incentivo dos pais e às dificuldades de

relacionamento com os docentes, situações traumáticas relacionadas a repreensões dadas pelas professoras das séries iniciais – como um aluno que afirmava ter vergonha de sua caligrafia desde que uma professora lhe disse que sua letra era ‘horrorosa’ e por isso tal aluno deixou de estudar, retornando como adulto.

No presente trabalho, a relevância social relaciona-se aos estudos que tenham como temática o ensino de jovens e adultos, as dificuldades de aprendizagem de jovens e adultos, bem como a docência na EJA pela perspectiva do trabalho pedagógico e dos processos que o constituem, com o fim de compreender seus efeitos no projeto de formação dos docentes e do estatuto de sua profissão.

O espaço da colaboração como um espaço da sociabilidade caracteriza-se pelas múltiplas trocas – quer de informações, de experiências, de materiais ou de conhecimento, demonstrando que tais trocas se embasam no agir, no porquê agir e no saber agir. Assim, constituem importante espaço na formação da docência, considerando que práticas, imagens de docência e de EJA e modos de agir são socializados e debatidos permanentemente, permitindo problematizar esses elementos e produzir formas particulares de atuar com jovens e adultos.

Nota-se que, muitas vezes, o aluno é tratado com uma ‘criança-grande’ que voltou a estudar, por isto é preciso empenho na realização de programas eficientes que não vejam esse adulto como infantilizado e que não haja uma tentativa de compensar o tempo por ele perdido. Cada educando deve ser respeitado em suas particularidades e ser visto como um aluno que busca, por meio da educação, melhores condições de trabalho e de vida.

A partir da identificação de que boa parte do público que recorre à Educação de Jovens e Adultos como uma alternativa de educação e de melhor colocação no mercado de trabalho apresenta dificuldades de aprendizagem, e que muitos desses indivíduos

possuem uma história de vida familiar conflituosa desde a infância, a pesquisa pretende investigar a história de vida familiar e escolar dos alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos.

Além da dificuldade de aprendizagem, os dados coletados no Programa de Educação de Jovens e Adultos do qual participam os alunos entrevistados apontam para um alto índice de evasão escolar, fato que pode estar relacionado à metodologia empregada ou mesmo ao contexto de vida desses alunos desfavorável aos estudos.

Assim, ao se investigarem e resgatarem as experiências desses alunos e procurar referenciá-las com as dificuldades que enfrentam no presente, espera-se que este trabalho apresente resultados que auxiliem no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e propostas metodológicas dos Programas de Educação de Jovens Adultos, a fim de adequá-las à realidade desse público-alvo.

II. INTRODUÇÃO

1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“Pois procurar e aprender não passa de recordar”. Platão (428-348 a.C.).

O direito à educação é um dos mais importantes da sociedade:

Toda pessoa tem direito à educação...; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos... (ONU, 1948, p.4)

Segundo Paiva (1973), a Educação de Jovens e Adultos é destinada a pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos no período escolar adequado. Por se encontrarem fora do ambiente escolar há muito tempo, em vários casos os alunos trazem uma carga de vivências adquiridas externamente ao ambiente escolar e, ao chegarem ao programa, agregam novas experiências. Assim, pode-se afirmar que os alunos já trazem uma história de vida, são sujeitos e agentes dela e, provavelmente, durante sua história enfrentaram dificuldades como problemas familiares, exclusão, trabalho infantil e a luta pela sobrevivência desde cedo.

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 já estão fora do sistema de ensino.

A educação de jovens e adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários. (PAIVA, 1973, p. 16).

O ingresso nesse Programa é permitido para jovens a partir dos 16 anos para o Ensino Fundamental II, e a partir dos 18 anos para o Ensino Médio. Os fundamentos da educação de jovens e adultos apontam para além da alfabetização compreendida como o domínio mecânico da leitura e da escrita; caminham para o letramento, ou seja, a incorporação do uso social destas habilidades.

Ao analisar as características dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem em programas para a educação de jovens e adultos, Oliveira (1999) destaca que há relativa homogeneidade social dos estudantes (a maioria dos quais são migrantes rurais adultos de baixa renda que, no meio urbano, desempenham ocupações não-qualificadas, ou jovens urbanos pobres, ambos excluídos da escola).

De acordo com Palácios (1995), 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.

Ainda segundo Palácios (1995), as pessoas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (muitas vezes, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade

quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem-se destacar como muito importantes o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica *per se*, que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva (PALACIOS, 1995).

De acordo com Oliveira (2001), 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.

A EJA pode ser entendida como uma forma de educação básica, nas fases fundamental e média, que deve ser tratada e atendida de acordo com suas particularidades. O que a Lei nº 5.692/71 denominava 'ensino supletivo' passou a ser chamada de Educação de Jovens e Adultos, determinando ampliação do conceito e não apenas uma alteração na terminologia. Esta mudança de termo de ensino para educação proporcionou a compreensão de variados processos de formação para jovens e adultos –

referindo-se a indivíduos de todas as idades em qualquer época da vida. A palavra suplência representava a função de recuperação do tempo que se havia perdido. Neste ponto detecta-se uma contradição, posto que o documento concebe a Educação de Jovens e Adultos como uma prática educativa que ocorre fora da idade adequada para aprendizagem -como se houvesse uma idade própria para aprender. Paralelamente, admite a atuação em diferentes estágios do desenvolvimento humano, considerando a idade adulta também como etapa de desenvolvimento e aprendizagem.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL A PARTIR DA LEGISLAÇÃO

A educação de adultos no Brasil é tema de política educacional, notadamente a partir dos anos 1940. Textos normativos anteriores a essa data já faziam menção à necessidade de oferecer educação aos adultos, como na Constituição de 1934. Mas, somente na década seguinte essa iniciativa começou a se concretizar com a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização às muitas camadas que até então eram excluídas do ensino formal.

Devido à amplitude nacional, merecem ser citadas também as seguintes iniciativas neste sentido, criadas em diferentes épocas: Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942; Serviço de Educação de Adultos e Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947; Campanha de Educação Rural, iniciada em 1952; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958; Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, em 1964, cujo planejamento incorporou os ensinamentos de Paulo Freire; Movimento Brasileiro de Alfabetização, o Mobral, em 1969.

Em 1971, a Lei Federal 5692 consagra a extensão da educação básica obrigatória de 4 para 8 anos – o que constituiu o então denominado ensino de primeiro grau, e, ao

mesmo tempo, dispôs as regras básicas para o provimento de educação supletiva, correspondente ao mesmo grau de ensino a jovens e adultos. Essa lei também preconizou a flexibilidade àqueles que não haviam realizado ou completado a escolaridade na idade própria. Concretizou-se na possibilidade de organização do ensino em diferentes modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outros (DI PIERRO et al., 2005).

Estes autores afirmam ainda que os fatores principais que direcionam os adolescentes e jovens para os cursos supletivos são a entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio das habilidades no mundo do trabalho. Mais do que os adultos, os jovens almejam prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio, para ingressar ou evoluir no mercado de trabalho. Desta forma, o supletivo passou a se constituir em oportunidade educativa para grande parcela da população, com três caminhos básicos: a) para os que ingressam na escola como adultos trabalhadores; b) para adolescentes e adultos jovens que frequentaram a escola regular e a abandonaram há algum tempo – em geral motivados pelo ingresso no trabalho ou pela migração; e, por último, c) para adolescentes que se matricularam e cursaram a escola regular, mas acumularam defasagens entre a idade e a série cursada.

Pelo histórico, nota-se que o Brasil vem ampliando o foco da educação no País na intensificação da formação dos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola regular no tempo certo de sua escolarização. Esse grupo de cidadãos é composto por duas categorias: a) jovens a partir dos 16 anos e b) adultos que já estão inseridos no campo de trabalho, em geral, pais de família, provedores, e que trazem consigo uma forte bagagem de conhecimentos práticos adquiridos ao longo de sua vida.

Parte deles 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 um certo conhecimento sobre o mundo em que vivem.

É dever do governo e da sociedade permitir condições para que esses jovens e adultos possam retomar seus estudos na sala de aula.

Estão engajados nessa tarefa, além dos governos Federal, Estadual e Municipal, organizações não-governamentais que incluem universidades particulares, empresas, escolas particulares, igrejas e pessoas físicas.

O referencial desse 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.

A experiência extra-escolar é valorizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que associa a educação escolar com o mundo do trabalho e da prática social. Este fato está em concordância com o documento básico do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA (INEP, 2003), que afirma estar o valor do conhecimento escolar voltado para “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para cidadania, e sua qualificação para o trabalho” (p. 12).

Mesmo depois da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 1996, a cultura escolar brasileira ainda se apresenta tomada da concepção compensatória de educação de jovens e adultos que motivou o ensino supletivo, concebido como instrumento de reposição de estudos não realizados ou interrompidos na infância ou na adolescência. Esse paradigma compensatório levou ao

encapsulamento da escola para jovens e adultos nas rígidas referências tradicionais curriculares e metodológicas, temporais e espaciais da escola de crianças e adolescentes, impedindo a criação de uma forma específica de atendimento a esse grupo sociocultural característico.

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.

Em meados de 1980, com o fim do regime militar brasileiro, o ambiente político e cultural tornou-se favorável para que os sistemas de ensino público se desvinculassem do paradigma compensatório do ensino supletivo e, reavendo o legado da educação e cultura popular, desenvolvessem inovadoras experiências na alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

Não obstante, o movimento de renovação pedagógica teve uma repercussão pífia nas redes estaduais de ensino, mesmo com o início do processo de municipalização nos anos 1990, que permaneceram apegadas ao paradigma compensatório.

Foi na Dinamarca, em 1949, que ocorreu a primeira Confinteia - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Esse evento, motivado pelo contexto de pós-guerra, na tomada de decisões em busca da paz, reuniu 106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países, ocasião em que o Brasil não esteve presente.

Quatro comissões desses delegados fizeram as seguintes recomendações:

- que os conteúdos da Educação de Adultos estivessem de acordo com as suas especificidades e funcionalidades;
- que fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos;

- que os problemas das instituições e organizações com relação à oferta fossem debatidos;
- que se averiguassem os métodos e técnicas e o auxílio permanente;
- que a educação de adultos fosse desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, e não só os governos;
- que fossem consideradas as condições de vida das populações de modo a criar situações de paz e entendimento.

Os delegados decidiram sobre a continuidade da Conferência em vista da necessidade mundial da educação de adultos.

Como relevância social, a Confinteia defende a ideia de que a Educação de Jovens e Adultos deve ser vista como

um conjunto de processos de aprendizagem formal ou não, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam, a fim de atender às suas próprias necessidades e às da sociedade. (CONFINTEAS, 2008).

Por ocasião da V Confinteia, realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997, quando foi proclamado o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, ainda não havia no Brasil consenso sobre este paradigma. No entanto, segundo Oliveira (1999), ainda que em passos lentos, a transição vem ocorrendo estimulada pelo reconhecimento da contribuição da educação popular, pelas mudanças no pensamento pedagógico e nas relações educação-trabalho na sociedade atual. Desta forma, a psicologia do desenvolvimento humano já não sustenta o conceito de que existe uma idade apropriada para aprender, pois pesquisas comprovam a ocorrência da aprendizagem em qualquer idade.

O índice de analfabetos entre brasileiros acima de 15 anos de idade era de 20% em 1991. Caiu para 14%, em 2000. O ideal é não existirem adultos analfabetos, mas isso vai levar tempo. Assim, o desafio - que faz parte do Programa Educação de Jovens e Adultos - é fazer com que, até 2003 a taxa caia para menos de 10%. Em 1995, foram beneficiadas 33 instituições de ensino em dezenove Estados. Em 2000, foram contempladas 3.069 instituições em todas as unidades da Federação. Entre 1999 e 2000, o número de matrículas de jovens e adultos no ensino fundamental cresceu 34% na Região Norte e 54% na Região Nordeste. O público alvo deste desafio está nos jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental, ou não o concluíram na idade própria. Além de reduzir o analfabetismo, pretende-se diminuir o atraso escolar. Organizações Não-Governamentais (ONGs) e a iniciativa privada têm participação neste programa. (AVANÇA, BRASIL, 2001, p.1).

Para contemplar com igualdade um direito básico do cidadão retendo necessidades formativas diversas sob um mesmo parâmetro de qualidade, a literatura e a experiência nacional e internacional mostram alguns caminhos, como depreendem Di Pierro et al (2005):

- o primeiro deles implica superar o conceito de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência e que a reposição de escolaridade perdida na idade dita “adequada” é função prioritária e exclusiva da educação de indivíduos jovens e adultos;
- o segundo diz respeito à modificação do estilo de planejamento das agências formadoras, no sentido de que realizem uma mudança da oferta para a demanda, ou melhor, que deixem de conceber a oferta educativa a partir dos padrões estabelecidos, que normalmente se referem aos parâmetros da educação escolar de crianças e adolescentes, e assim passando a concebê-la de acordo com a diversidade de demandas concretas dos diversos segmentos sociais;
- o terceiro refere-se a reconhecer a legitimidade do conhecimento adquirido por meios extra-escolares; admitir que outras instituições e espaços sociais – como o trabalho e as empresas, os meios de comunicação, as

organizações comunitárias, instrumentos de saúde pública, cultura, esportes, lazer e outros, e não somente a escola, dispõem de potencial informativo.

Ainda segundo Di Pierro et al (2005), um dos objetivos da EJA é assegurar o direito de todos à educação. O Programa AEJA, ao qual pertencem os alunos entrevistados, procura responder ao desafio de estender o atendimento escolar a jovens e adultos, de maneira a compatibilizar a oferta aos direitos educacionais dos cidadãos, consagrados na Constituição e na LDB, e com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), respondendo, ao mesmo tempo, às exigências cada vez maiores de escolaridade do mercado de trabalho.

A Educação de Jovens e Adultos - EJA, como passou a ser denominada a partir de 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, é modalidade da Educação Básica nas etapas dos Ensinos Fundamental e Médio. Se, por um lado, a nova terminologia altera o significado do antigo ensino supletivo que tinha caráter compensatório, fazendo com que este deixe de existir no sentido legal e formal; por outro, a mesma lei ainda mantém os exames supletivos, contradizendo o novo conceito de Educação de Jovens e Adultos.

Antes autorizados para jovens e adultos acima dos 18 anos para o 1º grau e de 21 anos para o 2º grau, os exames, agora com a redução da idade mínima exigida, permitem que adolescentes de 15 anos prestem o exame para o Ensino Fundamental, e jovens de 18 anos, para o Ensino Médio, conforme a mesma Lei nº 9.394.

Considerando os artigos gerais da LDB, pode-se entender que, ao tratar da educação escolar como direito de todos e o ensino fundamental como direito público subjetivo, obrigatório e gratuito, a lei avança em relação às anteriores. No entanto, tais direitos, na verdade, foram transcritos da Constituição de 1988, que garante o ensino

fundamental obrigatório e gratuito até mesmo aos que não tiveram acesso a ele na idade própria. (DI PIERRO et al., 2005).

A Síntese de Indicadores Sociais dos Municípios 2009 publicada pelo IBGE dá conta de que a população do município de São Paulo - cidade do Programa de EJA ao qual pertencem os alunos aqui entrevistados - é de 11.037.593 habitantes, dentre estes:

- 4% das pessoas com 15 anos ou mais relataram ser analfabetas - aproximadamente 441.503 habitantes
- 13 % das pessoas com 15 anos ou mais referem-se como analfabetos funcionais – aproximadamente 1.214.135 habitantes
- 20% das pessoas com 60 anos ou mais não têm instrução ou têm menos de 1 ano de estudo – aproximadamente 2.207.518 habitantes.

Estes dados demonstram que mais de 20% dos habitantes de São Paulo encontram-se em situação precária de escolaridade.

3. EXCLUSÃO E EVASÃO

No contexto da escolarização, o fator cultural mais relevante para jovens e adultos é a sua condição de excluídos da escola regular. O tema da exclusão escolar é bastante estudado na literatura sobre educação, mormente no que tange aos aspectos sociológicos: relações entre escola e sociedade, direito à educação, educação e cidadania, escola, trabalho e classe social; bem como aos aspectos pedagógicos ou psicopedagógicos (fracasso escolar, evasão e repetência, práticas de avaliação).

É como se a situação de exclusão da escola regular fosse, em si mesma, potencialmente geradora de fracasso na situação de escolarização tardia.

Evasão e repetência em altos índices, verificados nos programas de educação de jovens e adultos, demonstram falta de ajuste entre a escola e esses 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.

Conforme Oliveira (1999), a linguagem também mostrou ser uma das maiores dificuldades à aprendizagem, mais até mesmo do que o conteúdo.

A cultura e a sociedade fornecem o terreno para que os mecanismos de mudanças individuais formem raízes. Sendo a linguagem um processo eminentemente social, por meio da interação social tornar-se-ia um processo profundamente pessoal, antecedendo, assim, o pensamento, conforme se verá adiante, em Vygotsky.

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).

Constituindo-se em minoria na escola e não sendo o alvo principal da instituição, é preciso que a escola se adapte com currículos, programas e métodos de ensino adequados a esse grupo.

3.1 Exclusão / Inclusão

Carreiro (2006) explica a inclusão com base nas políticas sociais praticadas pelo Estado, as quais não estão, em teoria, vinculadas à identidade social do trabalhador. Para que o sujeito esteja integrado socialmente, com sua identidade constituída, e seus direitos assegurados, este deve estar inserido em duas dimensões: trabalho e proteção social, o que exclui boa parte da população no Brasil, pois a grande maioria está distante destes dois eixos.

Todas as iniciativas para a inclusão social suscitam debates sobre as suas contradições. Conforme Sawaia (2006), a sociedade exclui para incluir, e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. A autora qualifica a exclusão com a propriedade de conter em si a sua negação, ou seja, a inclusão, e que uma não existe sem a outra porque são idênticas. Segundo a autora, o excluído não está à margem da sociedade, mas repõe e sustenta a ordem social, sofrendo muito nesse processo de inclusão social.

Ao pensar no período em que tais alunos estiveram fora da escola, é preciso falar na questão da exclusão escolar. Compreender a marca da exclusão é compreender que o significado atribuído à escolarização pelo jovem e adulto é o significado da percepção de um espaço que (por suas normas e regras) não lhe é próprio; é o sentimento de não pertencer a este lugar e de negação deste espaço como espaço de direitos e, portanto,

espaço em que se deveria primar por reais condições de acesso, qualidade no trabalho dos professores, material adequado, perspectivas de continuidade (OLIVEIRA, 1999).

Reconhecer as consequências da exclusão do jovem e do adulto no processo ensino-aprendizagem é concordar com Oliveira (1999) ao salientar que a dinâmica do processo ensino–aprendizagem para jovens e adultos é construída na suposição de que estes percorreram a escolaridade de forma regular. Esta suposição gera, por si só, a inadequação dos currículos, dos materiais, da postura dos professores, perpetuando assim, no interior do espaço educativo, as práticas de exclusão.

Ainda de acordo com essa autora, outro significado atribuído por estes sujeitos ao espaço escolarizado é o reconhecimento de que este se trata de espaço gerador de conhecimentos e aprendizagens ao qual não teriam acesso, embora vivessem em uma sociedade letrada.

Desmistifica, assim, o caráter utilitarista da EJA, visão na qual só teriam valor para o jovem e para o adulto os conhecimentos úteis às suas vivências diárias. Outra visão suplantada diz respeito ao conteúdo escolar na Educação de Jovens e Adultos, assumido quase sempre pelas políticas educacionais numa visão utilitarista supletiva e compensatória: dar a este sujeito o que lhe falta.

É preciso pensar no indivíduo da EJA como sujeito histórico-cultural, por isto mesmo marcado por inúmeras experiências, construtor e portador de uma história de vida que se constrói e reconstrói. Na construção e reconstrução destas histórias aparece a marca da subjetividade, à qual se atribui um significado único o fato de retornar aos estudos: a) o cuidar de si, b) o desejo, o querer, que desmistifica os discursos utilitaristas. Aparece também a marca da exclusão, do impedimento de estar em um espaço que, por direito, deveria pertencer a todos os cidadãos. Esta marca alerta para a

importância de políticas públicas que tenham como premissa à educação básica como direito de todos.

Outra marca importante a ser analisada diz respeito à cognição do adulto, já que estes sujeitos não estão à espera de, por um ato de benevolência, ser educados, ser transformados em pessoas capazes de pensar e resolver os seus problemas (OLIVEIRA, 2004).

A marca da cognição apresenta este sujeito como cognitivamente capaz e para quem o espaço escolar deve ser o gestor de novas aprendizagens, propiciando a aquisição de competências e habilidades, para que o seu campo de atuação se amplie e sua inserção nos espaços em que predomine o saber escolarizado seja efetiva.

Reconhecer estes sujeitos nas dimensões abordadas contribui para uma mudança de paradigma na EJA: as salas de aula deveriam se constituir em espaços diferenciadores marcados por outras regras, outras relações, rompendo com os modelos advindos da escola regular que certamente estão deslocados na EJA, pois já se constituíram em promotores da exclusão e tendem a perpetuá-la por meio das faltas e da evasão dos alunos (OLIVEIRA, 2004).

A educação de jovens e adultos requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente (ARBACHE, 2001).

De sua parte, o educando, especialmente o adulto, ao perceber que está sendo tratado como um agente ativo, participante do processo de aprendizagem, tende a se sentir mais interessado e mais responsável.

A responsabilidade é tão superior nessa concepção que o aluno compreende que está mudando sua sociedade, sua realidade e a essência de seu país pelo fato de estar

mudando a si mesmo, e que a educação que recebe não é favor ou caridade, e sim um direito instituído, conforme parecer 11/2000 que trata das Diretrizes curriculares para Educação de Jovens e Adultos.

O curso supletivo passou a se constituir em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada.

Não obstante o avanço da democratização no acesso ao sistema escolar, a adequação entre a idade e o nível educacional ainda se constitui um desafio, notadamente na faixa de 15 a 17 anos de idade, com apenas 50,9% dos alunos matriculados no ensino médio, portanto no grau adequado.

Segundo dados do IBGE, em 2009, a taxa de frequência à escola chegou a 85,2%; a da escolarização, ou seja, do percentual de alunos que frequentavam a escola no nível médio, adequado à sua idade, era de 50,9% -que em 1999 era de 32,7%. Era grande a disparidade territorial, Norte e Nordeste apresentavam, respectivamente, 39,1% e 39,2% de alunos jovens de 15 a 17 anos matriculados no nível médio, não atingindo os 42,1% que o Sudeste já tinha em 1999, total que, em 2009 atingiu 60,5%.

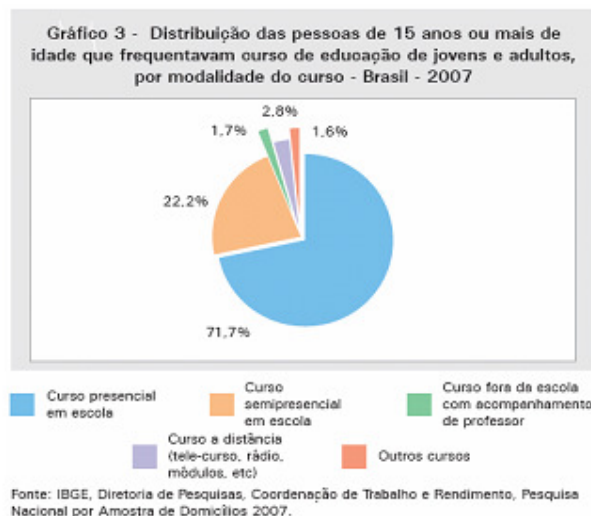
A adequação da idade ao nível de ensino frequentado mostra ser muito afetada pelas desigualdades no rendimento familiar *per capita*; entre os 20% mais pobres da população, 32,0% dos jovens de 15 a 17 anos estavam no ensino médio, ao mesmo tempo em que dos 20% mais ricos 77,9% frequentavam o ensino médio.

A média de anos de estudo de jovens de 15 anos ou mais em 2009 era 7,5, inferior aos 8 anos requeridos para a conclusão do ensino fundamental obrigatório. A média no Sudeste alcançou 8,2 anos; e no Nordeste, 6,7. Para os indivíduos de 25 anos de idade ou mais, a média de anos de estudo era de 7,1 anos. Dos 20% mais abastados, a média atingiu 10,4 os de estudo além do nível obrigatório, mas aquém dos 11 anos equivalentes ao nível médio completo.

Entre as pessoas de 15 anos de idade ou mais, a taxa de analfabetismo baixou de 13,3% em 1999 para 9,7 em 2009. O contingente, em números absolutos, era de 14,1 milhões de pessoas analfabetas; dentre estas, 42,6% tinham mais de 60 anos, 52,2% residiam no Nordeste e 16,4% viviam com meio salário mínimo de renda familiar *per capita*.

Verificou-se que os maiores decréscimos no analfabetismo por grupos etários entre 1999 a 2009 se deram na faixa dos 15 a 24 anos. Neste, as mulheres eram as mais alfabetizadas, mas os homens mostraram queda pouco mais acentuada, de 13,5% para 6,3%, contra 6,9% para 3,0% para as mulheres.

Em 2007, ou mesmo antes, a Educação de Jovens e Adultos – EJA era frequentada por aproximadamente 10,9 milhões de pessoas, correspondendo a 7,7% da população com 15 anos de idade ou mais. Não concluíram o curso, porém, 42,7%, justificando o abandono pela incompatibilidade do horário das aulas com o de trabalho ou em busca de trabalho (27,9%), seguido pela falta de interesse no curso (15,6%).



Distribuição das pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentavam curso de EJA por modalidade. IBGE, Brasil, 2007.

O perfil mais comum de alunos nos cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos - AJA no País era mulher, com mais de 50 anos, nordestina, com rendimento domiciliar *per capita* de até 1 salário mínimo (PNAD, 2007).

Mulheres e pessoas com menor renda são as que mais procuram o EJA, que é mais frequentada no Sul do País. Por sexo, 53% eram mulheres e 47% homens do total dos que frequentavam a EJA. Quanto à renda econômica, o maior porcentual na época da pesquisa foi das pessoas que estavam na faixa de até $\frac{1}{4}$ de salário mínimo (3,0%). No que se refere à raça ou cor, a maioria dos que cursavam EJA era composta de pessoas que se declaravam pardas (47,2%), seguidas por brancas (41,2%) e de outra cor ou raça (1,1%).

Nos grupos de 18 a 39 anos de idade, a participação das pessoas que frequentavam ou frequentaram anteriormente algum curso de Educação de Jovens e Adultos foi crescente declinando nos grupos seguintes. O grupo etário de 30 a 39 anos (10,7%) foi o que mais procurou cursos de EJA, seguido pelos grupos de 40 a 49 anos (8,6%), de 18 ou 19 anos (7,5%) e de 50 anos ou mais (4,6%).

Por região, das 10,9 milhões de pessoas que frequentavam ou frequentaram anteriormente um curso de EJA no Brasil, as regiões Sul e o Norte apresentaram os maiores percentuais: 10,5% contra 89,5% que nunca frequentaram e 9,1% contra 90,9%, respectivamente. Em seguida estão as regiões Centro-Oeste (8,5% contra 91,5%), Sudeste (7,1% contra 92,9%) e Nordeste (6,5% contra 93,5%).

Foi estimado pelo Pnad (2007) que 2,5 milhões de pessoas frequentavam no momento da pesquisa ou haviam frequentado anteriormente curso de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) no País. O percentual de pessoas que frequentavam ou frequentaram curso AJA na população de 15 anos ou mais era de 1,7% no total do País. Por região, os alunos de AJA no Nordeste representavam 3,6% das pessoas na faixa etária de 15 anos ou mais; seguidos pela região Norte (1,6%); Sul e Centro-Oeste (1,2%) e Sudeste (0,9%). Segundo o mesmo Suplemento, em 2007 havia 14,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabiam ler ou escrever.

4 A TEORIA DE VYGOTSKY

Pensador, crítico de arte, pedagogo e psicólogo russo, Liev Semionovitch Vygotsky, como colaborador do Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, foi um dos fundadores da escola soviética de psicologia e autor da teoria histórico-cultural. Lecionou em diversas universidades de Moscou e estudou, entre outros temas, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o processo de desenvolvimento psicológico da criança. Vygotsky morreu precocemente, aos 38 anos incompletos, vítima de tuberculose. Em sua breve vida, Vygotsky se dedicou ao estudo da psicologia do homem, deixando como legado as bases dessa nova vertente teórica bem desenvolvidas. Denominada inicialmente de psicologia instrumental, passou a ser psicologia histórico-cultural, assim conhecida até atualmente.

Segundo Prestes (2010), tanto a obra como a vida e a carreira de Vygotsky são envoltas em enigmas e informações desencontradas, a começar pela sua cidade de origem. Na verdade, Vygotsky nasceu em Orcha, em 1896, mas sempre considerou Gomel como sua cidade natal.

Dotado de notável inteligência, apenas com a educação e instrução que recebeu em casa, sem ter frequentado o curso primário, Vygotsky conseguiu ingressar no ginásio. Com 17 anos, após receber medalha de ouro, considera o conselho dos pais e ingressa na Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou, embora as áreas que mais lhe interessassem na época fossem História e Filosofia. Tanto assim que, na Medicina, Vygotsky não ficou mais de um mês; logo passou para a Faculdade de Direito da mesma Universidade e ao mesmo tempo, ingressou no Departamento Acadêmico da Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Cheniavski, que hoje abriga o Instituto de Psicologia L. S. Vygotsky.

Além de lecionar, Vygotsky desenvolveu inúmeras atividades, entre estas tendo ocupado o cargo de diretor do subdepartamento teatral do Departamento de Gomel para Instruções, e depois como Diretor do Departamento Artístico de um órgão regional de Instrução Política. Em tais funções, conheceu melhor o teatro e acompanhou de perto as produções das peças, período em que escreveu mais de 70 resenhas teatrais.

Ainda em Gomel, Vygotsky leciona em várias instituições, além de Literatura, disciplinas como Lógica, Psicologia, Estética, Teoria da Arte e Filosofia.

Sua carreira científica teve início também em Gomel, ao começar suas atividades de pesquisador, ocasião em que demonstrou sua capacidade de desenvolver um trabalho teórico experimental.

Seus trabalhos podem ser considerados parte da psicologia genética, pela preocupação com o estudo da gênese, formação e evolução dos processos psíquicos superiores do ser humano.

As pesquisas demonstraram que as funções psíquicas específicas humanas, como o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade não estão prontas quando o homem nasce. Essas funções se formam no decorrer da vida, pela experiência social adquirida e acumulada pelas gerações anteriores, no domínio dos recursos de comunicação e na produção intelectual – em primeiro lugar pela fala. Tais recursos, elaborados e cultivados pela sociedade, antes de tudo são usados pelas pessoas em ação externa coletiva e na sua relação com o outro; apenas posteriormente, e em determinadas condições, são interiorizados, tornando-se recursos interiores efetivos da ação psíquica interna do indivíduo, aos quais se deve o crescimento ilimitado da força do intelecto e da vontade humana (PRESTES, 2010).

Desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores específicas do Homem era a meta de Vygotsky, para quem a psiquê humana é “a forma própria de

refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio” (PRESTES, 2010). Por esta razão, as peculiaridades do que a psiquê reflete dependem das condições e visões do mundo do ser humano.

Para Vygotsky, era importante o biológico no desenvolvimento do ser humano, mas as funções psíquicas superiores só se formam no decorrer do processo de assimilação dos sistemas de signos, quando as funções psíquicas biológicas se transformam em nessas novas funções. Acreditava que todo processo psíquico contém elementos que se herdaram biologicamente bem como elementos que surgem na relação e sob influência do meio. Porém, as influências podem ter menor ou maior significado, conforme a idade em que ocorrem. (PRESTES, 2010).

Em 1924, mergulha nos problemas da defectologia. Sua dedicação a essa área foi movida pelo enorme contingente de crianças abandonadas e órfãs na recém-criada União Soviética. Ali, aprofunda seus estudos teóricos sobre o assunto, realiza alguns experimentos com crianças e começa a sistematizar suas idéias.

O interesse central do estudo de Vygotsky foi a gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, no contexto histórico-cultural. No decorrer de sua vida acadêmica e profissional dedicou-se também às questões em diversas áreas do conhecimento como Arte, Literatura, Linguística, Filosofia, Neurologia, e notadamente nos estudos de deficiências e temas relacionados aos problemas da Educação

O fato de os participantes da pesquisa de Vygotsky serem adultos, portanto, em tese, potencialmente mais conscientes dos seus processos sociais, não pode ser considerado uma realidade, especialmente nas sociedades alienantes atuais. Isto depende do tipo de prática e das condições específicas. (PRESTES, 2010).

4.1. Principais Postulados

Segundo Rego (2010) são cinco os principais postulados de Vygotsky, que podem ser assim classificadas:

- a relação indivíduo/sociedade;
- a origem cultural das funções psíquicas;
- a base biológica do funcionamento psicológico;
- a característica da mediação presente em toda atividade humana; e
- a análise psicológica deve ser capaz de conservar as características básicas dos processos psicológicos.

No primeiro postulado, relação indivíduo/sociedade, Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas resultam da interação dialética do homem e do seu meio sociocultural, e não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem tampouco são fruto das pressões do meio externo. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma a si próprio.

O segundo postulado de Vygotsky (2001), sobre a origem cultural das funções psíquicas, decorre da primeira, pois segundo ele, as funções psicológicas especificamente humanas têm origem nas relações do indivíduo com seu contexto cultural e social, ou seja, o desenvolvimento mental humano não é imutável e universal, nem passivo; tampouco independe do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana, pois sua característica psicológica ocorre por meio da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar informações.

No terceiro postulado, relativo à base biológica do funcionamento psicológico, o cérebro é visto como órgão principal da atividade mental, o que não representa tratar-se de um sistema fixo e imutável.

Na sua quarta tese, Vygotsky (2001) refere-se ao fato de que os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, que são construídos historicamente, mediam os seres humanos entre si e eles com o mundo.

O quinto e último postulado de Vygotsky (2001) baseia-se na ideia de que os processos psicológicos complexos são diferentes dos mecanismos mais básicos e não podem ser reduzidos à cadeia de reflexos. Desta forma, ao referir-se à consciência humana como produto da história social, demonstra a necessidade do estudo das mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental do ponto de vista do contexto social (REGO, 2010).

Demonstrando a importância da integração social como fonte do conhecimento, Vygotsky desenvolveu teoria baseada na interação do indivíduo com o meio social, no qual ele pode adentrar além de seu desenvolvimento atual, até um determinado ponto, com auxílio de outros indivíduos. (VYGOTSKY, 1991).

Assim, Vygotsky (1991) descreve dois níveis de desenvolvimento:

- o desenvolvimento real; e
- o desenvolvimento potencial.

O primeiro diz respeito ao que já foi consolidado pelo indivíduo, de modo a torná-lo capaz de resolver situações fazendo uso de seu conhecimento autonomamente. O desenvolvimento potencial é o construído com auxílio de outros indivíduos.

Com relação à criança, Vygotsky (1991) denominou a capacidade de realizar tarefas de modo independente de nível e desenvolvimento real, o que determina até que ponto chegou, ou as etapas alcançadas por ela.

Não obstante, a criança poderá avançar um pouco mais, desempenhando tarefas mais complexas com a ajuda dos adultos ou de companheiros mais aptos. No entanto, não é qualquer criança que pode, com a ajuda de outrem, realizar qualquer tipo de

tarefas. Sua capacidade de realização de determinadas tarefas se dará dentro de um certo nível de desenvolvimento, nunca antes disso.

Partindo de dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – Vygotsky define a Zona de Desenvolvimento Proximal. É assim chamada porque determina a distância entre o nível de desenvolvimento real – que é a capacidade de resolver um problema sem ajuda – e o nível de desenvolvimento potencial, aquele determinado pela resolução de um problema por meio da orientação de um adulto ou de um companheiro mais capaz.

A Zona de Desenvolvimento Proximal consiste na

distância que medeia o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de desenvolvimento potencial, através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes. (REGO, 2010, p. 58).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal está intimamente ligado à relação que há entre desenvolvimento e instrução e a ação colaborativa de outro indivíduo. Adotando-se o termo *zona de desenvolvimento proximal* ou *imediato*, não se está levando em conta a importância da instrução como possibilitadora ou não do desenvolvimento. Vygotsky não afirma que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas, sim, que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do indivíduo ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001).

São imensas as implicações que a Zona de Desenvolvimento Proximal tem no processo da instrução. Ao contrário do que sustenta a teoria de Piaget, que submete a aprendizagem ao desenvolvimento cognitivo, restringindo-a nos limites de cada estágio de desenvolvimento, Vygotsky (2001) defende a idéia de que a aprendizagem da leitura e da escrita precede e condiciona o desenvolvimento cognitivo. Não só isto como que a aprendizagem pode progredir mais rapidamente do que o desenvolvimento e, geralmente, redundar em desenvolvimento.

Desta forma, a Zona de Desenvolvimento Proximal se constitui em uma porta para uma grande gama de oportunidades à aprendizagem, sendo necessário que o professor prepare, conceba e ponha em prática tarefas de ensino e aprendizagem que a potencializem. Para isto, serão necessários os instrumentos básicos considerados por Vygotsky (2001) como os mais importantes a serviço do aprendiz e do desenvolvimento: a linguagem e o contexto cultural.

Na Zona de Desenvolvimento Real estaria o saber que já foi construído, elaborado e adequado pelo próprio indivíduo, pelo que cada um sabe e suas funções mentais.

Por meio desses instrumentos, cabe ao professor assumir-se como mediador entre a criança e os objetos, assim como entre ela e seus pares. Se o professor propuser à criança tarefa que esteja além da Zona de Desenvolvimento Proximal, é bem provável que essa criança não entenda a tarefa, e não seja capaz de executá-la, ou vai realizá-la de forma incorreta. Neste sentido, a criação de grupos de aprendizagem colaborativa, com crianças em diferentes níveis de aprendizagem, embora próximas na capacidade de realização das tarefas, constitui outra estratégia de mediação importante.

É preciso ter sempre presente que o mediador externo deve ter significado para a criança, estar vinculado ao objeto que a criança use antes ou durante a execução da tarefa e combine a mediação com o uso da linguagem e do contexto cultural.

Na busca de Vygotsky (1991) pela compreensão da relação que há entre linguagem, desenvolvimento e a aprendizagem no processo histórico-cultural e no processo de intervenção social, o autor partia da premissa de que o aprendizado é um processo social por excelência e

o desenvolvimento é um complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos (VYGOTSKY, 1991, p.13).

O desenvolvimento não seria linear para Vygotsky (1991), uma vez que o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento do indivíduo, e seus atos intelectuais são decorrentes das práticas sociais. Assim, a interação social e o processo de intervenção social são fundamentais para o desenvolvimento deste indivíduo.

Desta forma, Vygotsky (2001) formulava a origem dos processos psicológicos superiores e inferiores. Para ele, os processos psicológicos superiores teriam origem na vida social, na participação do sujeito em atividades compartilhadas com seus semelhantes – e representaria a maturidade biológica, desenvolvimento cultural, apropriação dos signos.

Com este pensamento, ele buscava valorizar a transmissão da experiência histórico-social e do conhecimento social existente, uma vez que o processo de internalização, ou seja, a reconstrução interior de uma operação exterior, estaria presente na transformação de um processo interpessoal para um processo intrapessoal, fases da internalização promovidas na relação com os aprendizes mais experientes.

Além disto, Vygotsky sugere a investigação da riqueza de informações da criança e o estudo de suas outras capacidades independentes do conhecimento que ela apresenta, mas que, no seu desenvolvimento cultural, teriam papel importante.

A criança atravessa determinados estágios de desenvolvimento cultural cada um dos quais se caracterizando pelos diferentes modos pelos quais a criança se relaciona com o mundo exterior; pelo modo diferente de usar os objetos; por formas diferentes de intervenção e diferentes técnicas culturais (VYGOTSKY, 1991, p. 214).

Vygotsky (1991) afirma que, longe de a cultura ser um sistema estático, ao qual o indivíduo se submete, a cultura é um ‘palco de negociações’, em que os participantes se encontram em permanente processo de recriação e re-significação 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.

Registra assim seu conceito de pensamento verbal:

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. (VYGOTSKY, 2001, p.19).

Ressalta ainda que a relação entre pensamento e palavra é um processo contínuo e dinâmico, pois o pensamento não é apenas expresso em palavras, embora seja por meio delas que ele passa a existir, mas cada pensamento tende a relacionar coisas e fatos e estabelecer uma relação entre eles.

No período entre 1925 a 1930 os estudos do grupo liderado por Vygotsky revolucionam a interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento do homem, “uma forma que se fundamenta no social, na história e na cultura”, por isso a psicologia instrumental passa também a ser denominada de histórico-cultural (PRESTES, 2010). Tais estudos passam a ter um papel importante na formação dos novos professores, relegando ao passado a ‘velha escola’, pois “para a formação de um homem novo fica perfeitamente claro que, do ponto de vista da influência consciente sobre o curso do processo educativo, a nova escola surge como uma das tarefas essenciais” (PRESTES, 2010, p. 5).

Apesar de Prestes (2010) afirmar que não há qualquer referência direta de Vygotsky ao termo histórico-cultural, com o qual hoje se denomina sua teoria, reconhece-se que esse termo é preciso para revelar a principal tarefa a que ele se propôs.

Vygotsky (2001), ao discutir o problema da idade cultural, parte da ideia de que o desenvolvimento cultural da criança representa um tipo especial de desenvolvimento, o que equivale a dizer que não é possível que o processo de enraizamento da criança na

cultura seja identificado com o processo de maturação orgânica; em contrapartida, não pode ser reduzido à mera assimilação mecânica de hábitos externos conhecidos.

Exemplificando com as aritméticas primitiva e cultural, Vygotsky (2001) afirma que, se nos compararmos quanto à aritmética cultural, todos que passaram pela escola possuem algumas habilidades para resolução de problemas; e não se sentirão grandes diferenças nas funções no campo da aritmética cultural. Porém, no campo da aritmética primitiva, notar-se-ão diferenças bem maiores do que nas culturais. Isso se dá porque cada forma de comportamento cultural é, num certo sentido, resultado do desenvolvimento histórico da humanidade, uma forma adequada de adaptação a esse tipo de comportamento (VYGOTSKY, 2001).

Em trabalhos diversos, Vygotsky ressalta a importância da atividade e um exemplo disto se encontra em seu trabalho de 1930, em que o termo atividade já aparece:

A criança ingressa no caminho de colaboração, socializando o pensamento prático por meio da divisão de sua atividade com outra pessoa. A socialização do intelecto prático levará à necessidade de socialização não só dos objetos, mas também das ações (VYGOTSKY, 2001, p.25).

E, mais adiante, conclui que a própria atividade da criança está dirigida para um determinado objetivo (VYGOTSKY, 2001).

As funções psíquicas especificamente humanas, como o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade, segundo demonstram as pesquisas, não estão prontas no nascimento; formam-se no decorrer da vida como resultado da apreensão da experiência social acumulada pelas gerações precedentes, com o domínio dos recursos de comunicação e de produção intelectual (em primeiro lugar, por intermédio da fala), que são elaborados e cultivados pela sociedade. Esses recursos, inicialmente, são utilizados pelas pessoas no processo de uma ação externa coletiva e na relação com o

outro. Posteriormente apenas, e em determinadas condições, são interiorizados, transformam-se em recursos interiores efetivos (em “patrimônio”, conforme denominação de Vygotsky) da ação psíquica interna do indivíduo, pelos quais, de forma ilimitada, crescem a força do intelecto e da vontade humana (LEONTIEV, 1981).

Segundo Vygotsky (2001, p. 75), “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 das 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. A própria experiência é o único educador apto a formar novas reações no organismo. Para ele, só é real o vínculo que se estabeleceu na sua 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.

III.OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho foi 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.

Como objetivos específicos, podem-se discriminar:

- a) Identificar os conflitos acontecidos no histórico de vida;
- b) Identificar, a partir da experiência desta docente, como o Programa de Educação de Jovens e Adultos lida com a realidade específica desse público e fornece oportunidades para que essas dificuldades sejam minimizadas e até suplantadas por intermédio dos estudos.

IV.MÉTODO

O método adotado para elaboração desta dissertação baseou-se no estudo de casos vivenciados, e o de comparação e revisão de literatura concernente ao tema, de alguns renomados educadores, pedagogos, psicólogos e psicoterapeutas nacionais e internacionais.

A abordagem qualitativa considera que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. O sujeito-observador faz parte do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, de acordo com seus valores e crenças, dando-lhes um significado.

De acordo com a natureza do problema a ser pesquisado neste trabalho, adotou-se aqui o método qualitativo. Este, segundo Richardson et al. (2007), justifica-se principalmente quando se procura entender a natureza de determinado fenômeno social; Esses autores afirmam que, em geral, as investigações que utilizam a abordagem qualitativa são as que tratam de situações complexas ou estritamente particulares; ou ainda, quando se procuram compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais e possibilitar a compreensão mais profunda do comportamento dos indivíduos.

Participantes

O trabalho foi realizado com quatro alunos 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.

Como critérios de inclusão dos participantes, a pesquisadora selecionou aqueles que chamavam à atenção por suas necessidades escolares e por apresentarem um histó-

rico de dificuldades de aprendizagem durante o curso, identificadas durante as aulas e apontadas por outros professores, sem um diagnóstico específico.

A pesquisa ofereceu riscos mínimos aos participantes, que poderiam retirar-se dela a qualquer momento, sendo mantidas sob sigilo as informações sobre identificação e utilizadas apenas para fins de pesquisa científica.

Os participantes foram identificados como;

1. *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 de 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 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 demais colegas realizam as tarefas, ele tenta copiar dos demais e repete as mesmas perguntas inúmeras vezes, o que gera muito incômodo para a turma. O mesmo ocorre durante as provas, fato que leva a maior parte dos professores a pedir que ele realize as provas 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 ele 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 e bom rendimento escolar, o que, no entanto, não foi alcançado.

2. *Aluno M*: 31 anos, estudou até o 5º ano do Ensino Fundamental, iniciou seus estudos no Programa AEJA neste semestre, 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 que fosse redirecionado para o 6º ano do Ensino Fundamental e, mesmo que lhe fosse explicado que ele precisava estar em uma classe na qual conseguisse acompanhar os conteúdos, ele sempre demonstrou insatisfação, o que, talvez, tenha sido o motivo de sua desistência do curso antes do término do semestre.
3. *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.
4. *Aluna O*: 61 anos, já cursou o Ensino Fundamental na escola regular, iniciou seus estudos no Programa AEJA neste semestre no 6º ano. A aluna O 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.

Local

Os dados da pesquisa foram coletados nas dependências do Programa de Educação de Jovens e Adultos, mantido por uma instituição de ensino da cidade de São Paulo, SP.

Procedimentos

Após a leitura e a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (instituição e participantes), foram realizadas entrevistas individuais após o período de aulas dos alunos e uma das salas do prédio. As entrevistas tiveram uma duração média de trinta e cinco minutos, foram gravadas e depois transcritas, procurando-se respeitar, na maior parte das vezes, a estrutura gramatical exposta pelos participantes, sem correção das frases.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie, nº. CEP/UPM no. 1318/03/2011 e CAAE No. 0013.0.272.000-11.

V. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram analisados pelo seu conteúdo, utilizando-se da técnica denominada de análise categorial, por meio da criação de diferentes categorias, a partir da transcrição e leitura das entrevistas, a saber:

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

Procurou-se identificar os principais elementos sociais e psicológicos que possam ter exercido influência na vida escolar dos alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos.

Na análise das entrevistas, pode-se constatar a relativa homogeneidade do público do Programa AEJA, tal como se refere Oliveira (1999; 2004), pois três dos quatro entrevistados são migrantes de baixa renda que residem em São Paulo, filhos de trabalhadores rurais com pouca instrução e que desempenham ocupações não qualificadas. Apenas um deles destoa das características apresentadas, pois tem pais com escolaridade de nível superior, sempre estudou em escolas particulares e não precisa trabalhar para ajudar no sustento da casa, o que pode ser identificado no trecho abaixo:

*R: - Ele é advogado e trabalhava, trabalhou um tempo no fórum, na cidade aqui, perto da Liberdade... (referindo-se ao pai)
Tinha empregada que ficava com a gente até três, quatro horas da tarde, tem ainda, tem uma que desde os..., deixa eu ver, desde os treze, catorze anos que ela morava lá(...)Gosto que ela faça arroz, feijão, bife e batata frita, ela faz legumes, faz um monte de coisas*

Palácios (1995) refere-se ao lugar social dos jovens e adultos do EJA como ‘não-crianças’, excluídos e membros de determinados grupos culturais. Apesar desta aparente homogeneidade na origem social deste público, é importante destacar a valorizar a diversidade deste público, que já carrega uma ampla experiência de vida, o que enriquece o processo de ensino-aprendizagem.

O fato de já serem jovens e adultos, portanto esta condição de ‘não-crianças’, infelizmente não os isenta de muitas vezes serem tratados como tais, tanto pelos colegas quanto pelos professores, estes, que 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, o que pode ser usado pelo professor como um ponto de identificação para, a partir daí, levá-los a conhecimentos novos e complementares. Por outro lado, as dificuldades as quais cita 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:

S: “olha, no começo eu estranhei muito (...) 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, depois a vontade de ler, pegar um livro e ler, entendeu? Eu assim, eu até tenho força de vontade,(...) mas a minha dificuldade é muito grande (...)porque eu sei que agora tá fazendo falta, porque se eu tivesse estudado antes, hoje não precisava, eu poderia até lembrar o que eu já estudei, mas eu fiquei trinta anos sem estudar, 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 (...). mas o importante é a gente não parar, a gente vai conseguir, eu digo, eu falo pra ele, não é que eu não to conseguindo nada, alguma coisa tá na minha memória”

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 ficuemo 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 pá 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 re-significação de informações, conceitos e significados, 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 faz 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, re-significações 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 Palácios (1995), 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 aulas e conversas com os alunos é 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 também é percebida na fala da aluna S:

S: -“a minha mãe estudou, ela foi até professora, só que ela pos 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.

Ao refletir sobre o fato de que Vygotsky acreditava que todo processo psíquico contém elementos que se herdam biologicamente, bem como elementos que surgem na relação e sob influência do meio (PRESTES, 2010), pode-se relacioná-lo aos

entrevistados que relataram não terem êxito durante a idade escolar por diversos motivos, dentre eles o envolvimento com colegas que não estavam interessados em estudar, o que motivou o seu desinteresse pelo estudo. Durante seus relatos foi possível perceber que, na EJA, por se tratar na sua maioria de adultos, eles estão interessados no estudo e acabam se ajudando mutuamente.

M: “Ah, eu parei que eu era muito atentado, meu, comecei, é, comecei a envolver muito com os camarada, que os camarada e o colega ‘ah, fala disso comigo, não’. Tinha raiva de estudá, (...) Ah, era muleque na época né meu, não tinha essa experiência de hoje, vamo supô, eu quero estudá pa amanhã eu ser alguma coisa, é, ué, eu num tinha essa malícia não.

O: “então agora, essas pessoas já mais madura são mais compreensíveis, as pessoas já mais nova né, não é assim muito compreensível assim, né, eu já percebi aí já”.

O desenvolvimento não seria linear para Vygotsky (1991), uma vez que o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento do indivíduo, e seus atos intelectuais são decorrentes das práticas sociais. Assim, a interação social e o processo de intervenção social são fundamentais para o desenvolvimento deste indivíduo.

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.

Vygotsky (1991) escreveu sobre a importância da mediação no processo de aprendizagem e, podem-se identificar os pais e professores como importantes mediadores nesse processo. No entanto, nos relatos dos entrevistados foram

significativas as referências aos pais como ausentes e descompromissados com o processo de aprendizagem:

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*”.

O aluno R, que evidentemente teve uma infância diferente dos demais entrevistados, pois sempre estudou em colégios particulares, também relata que tinha ‘vergonha’ de dizer ao professor que não tinha entendido a matéria e não perguntava nem a ele nem aos colegas de turma. Também relatou não ter coragem de contar aos pais que tinha ‘ido mal’ nas provas, o que leva a deduzir que faltou apoio dos pais e também a pouca interatividade com colegas e professores.

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*”.

- *É 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 um momento de reflexão sobre a carência de atividades e métodos diferenciados para a EJA.

Experiências como essas 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, como afirma Vygotsky (2001). Os alunos entrevistados destacaram a falta de incentivo que receberam de parentes, como no trecho abaixo:

S: -“Não, ele (referindo-se ao marido) achava que “imagina, velho não precisa estudar, imagine, estudar agora depois de velha, não aprendeu quando era moça, agora não aprende mais”, então tudo isso foi deixando com que eu fosse ficando lá, né, não voltasse a estudar. Depois que eu me separei dele eu consegui fazer, pelo pouco que eu estudei, eu consegui fazer um curso de enfermagem, de atendente de enfermagem, né.. que o que eu poderia fazer era atendente de enfermagem, consegui fazer e consegui aprender muitas coisas que eu já devia ter aprendido há mais tempo, então pra eu dar continuidade ao curso de enfermagem eu..”

É interessante notar, nas falas dessa mesma aluna, sua preocupação quanto ao estudo dos filhos, destacando que sempre se esforçou muito para que sua história de dificuldades e de fracasso escolar não se repetisse na vida deles:

S: -“se eu tivesse tido a oportunidade que eu estou dando pra eles, eu tinha estudado e talvez tivesse até me formado, tinha acontecido uma coisa melhor. Como eu não tive, eu quero dar pra eles aquilo que eu não tive.

P:- E quando eles estavam na escola, você ia às reuniões?

S:- Sempre fui, eles sempre foram os primeiros da sala, sempre, sempre, sempre, nunca tive assim uma reclamação deles, que eles não conseguiam fazer as lições deles ou que eles não queriam, não! Eu levava eles debaixo de chuva, debaixo de sol, num deixava perdê nem um dia de aula, às vezes eles faziam, às vezes eles falavam pra mim que tinham feito uma prova, que não tinham ido bem na prova, então às vezes a professora mandava dia de reunião, eles tinham medo de eu ir na reunião e eu saber que eles não foram bem na aula, mas não era isso, mas eu sempre procurava saber, nos cadernos, se tinha algum bilhetinho, se tinha algum aviso, ou quando eu ia buscar na escola eu perguntava que eu até eles terem a idade de quinze anos eu sempre ia buscar e levá na porta da escola, eles ficavam loucos da vida comigo 'mãe, pára, que mico!', mas eu quero sabê o que tá acontecendo, não tem que ter vergonha, não tem porquê, até porque eu tinha muito medo assim, porque problemas de drogas, de companhia, tem muita gente ruim, então eu tava sempre querendo saber, como até hoje eu faço isso.

Outro aspecto que pode ser observado a partir dos dados coletados nas entrevistas é o que está relacionado à origem dos processos psicológicos superiores e inferiores, segundo Vygotsky (2001). Para ele, os processos psicológicos superiores teriam origem na vida social, na participação do sujeito em atividades compartilhadas com seus semelhantes – e representaria a maturidade biológica, desenvolvimento cultural, apropriação dos signos.

A aprendizagem da leitura e da escrita precede e condiciona o desenvolvimento cognitivo. Não só isto como que a aprendizagem pode progredir mais rapidamente do que o desenvolvimento e, geralmente, redundar em desenvolvimento.

Na Zona de Desenvolvimento Real estaria o saber que já foi construído, elaborado e adequado pelo próprio indivíduo, pelo que cada um sabe e suas funções

mentais. Por meio desses instrumentos, cabe ao professor assumir-se como mediador entre a criança e os objetos,

Ao se analisarem os dados colhidos nas entrevistas, vê-se a confirmação de um dos pressupostos de Vygotsky (2006) de que o desenvolvimento não é linear, uma vez que o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento do indivíduo, e seus atos intelectuais são decorrentes das práticas sociais. Assim, a interação social e o processo de intervenção social são fundamentais para o desenvolvimento deste indivíduo.

S: (ao se referir 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

Vygotsky (2006) buscava valorizar a transmissão da experiência histórico-social e do conhecimento social existente, uma vez que o processo de internalização estaria presente na transformação de um processo interpessoal para um processo intrapessoal, fases da internalização promovidas na relação com os aprendizes mais experientes. Nas falas dos alunos entrevistados observamos a valorização dos colegas de classe e dos professores, que para eles são fundamentais para o processo de aprendizagem.

Torna-se muito 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 entendia 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 Mobral (...)- ia com as outras crianças, tudo de mão dada, e quando a gente ia pa 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”.

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 das 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 pa amanhã eu ser alguma coisa, é, ué, eu num tinha essa malícia não (...), eu ia pó 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, a partir da

convivência com eles em sala de aula e 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”.

Vygotsky (2006) e o materialismo histórico destacam a relação entre o meio social e a sua influência sobre o desenvolvimento do indivíduo, este, que entra em contato com situações e experiências, conteúdos e símbolos que influenciam o seu modo de interpretar e significar o mundo. Sendo assim, cada nova interação está relacionada ao momento no qual o indivíduo está vivendo, suas interpretações e significados.

A partir das falas dos entrevistados, percebe-se que há diferentes motivos para estar no Programa AEJA, o que pode estar relacionado com a melhoria nas condições de trabalho, à realização de um sonho ou mesmo para ocupação, como nos trechos:

R: (quando perguntado sobre o que pretende fazer após a EJA):

R: “é, até fazer o terceiro, fazer o vestibular, fazer o, a faculdade, e fazer a entrevista”

Como afirma Rego (2010), a mediação, um dos pilares das teses de Vygotsky, se aproxima da abordagem do materialismo histórico-dialético; isto porque o autor interpreta a noção de mediação do homem-mundo pelo trabalho, e o uso de instrumentos à utilização de signos. Segundo ele, 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 ente o sujeito e o objeto de conhecimento.

De acordo com essas afirmações, pode-se concluir que o desenvolvimento do indivíduo ocorre a partir das interações com o meio social em que ele vive, considerando que as formas psicológicas mais sofisticadas afloram da vida social.

Assim, o desenvolvimento psíquico do homem é mediado sempre por outras pessoas do seu grupo cultural, que orientam, delimitam e dão significados à realidade. Por meio dessas mediações, as crianças vão pouco a pouco se inserindo nos moldes de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura. Os alunos entrevistados relataram possuir um bom relacionamento com os colegas de sala e também com os professores, como nos trechos abaixo:

S: gosto de todos eles (referindo-se aos colegas de classe), me dou bem com todos e gostei da sala também, não tenho o que reclamar, né? Aqui todos os professores são legais, não posso reclamar de nenhum.

Ao comentar sobre as diferenças de idade entre os colegas de classe e possíveis conflitos:

S: “o que precisa é que todos tem que respeitar, e até agora eu não tenho do que reclamar , “cada um tem o seu problema? Tem, cada um resolve do jeito que achar melhor, mas assim, nunca passou um pro outro assim, discussão, ofender com palavras , até agora, graças a Deus”.

Sob a ótica de Vygotsky, construir conhecimentos é uma ação partilhada, posto que por meio dos outros é que são estabelecidas as relações entre sujeito e objeto de conhecimento (REGO, 2010).

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, visando a zona de desenvolvimento proximal e seu desenvolvimento. Desta forma, se o indivíduo consegue executar bem alguma atividade, conseguirá fazer outras que tenham nexos com a primeira. Afirma Vygotsky (2006, p. 6), “as faculdades intelectuais atuam independentemente sobre a matéria sobre a qual operam, e o desenvolvimento de uma destas faculdades levaria necessariamente ao desenvolvimento de outras”.

Comparando-se o processo de aprendizagem da criança com o do adulto, é possível ilustrar o papel da aprendizagem como fonte de desenvolvimento, ou seja, a zona de desenvolvimento potencial de Vygotsky.

Com este objetivo, 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) 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”.*

P: - *“É o que você acha mais difícil das matérias: é entender o que o professor fala ou fazer a lição?”*

R: - (Pausa)... *“Entender o que o professor fala”.*

P: - *“É você acha mais difícil quando o professor fala ou quando você tem que ler o texto?”*

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

P: - *“É daí, o que você faz pra resolver a sua dúvida? Você pergunta?”*

R: - *“Pergunto”.*

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

Como mediador dos diferentes ritmos de aprendizagem e das variações da apropriação do conhecimento, destaca-se a figura do professor. A ele cabe tornar maleável os seus métodos e organização curricular de forma a lidar com as particularidades próprias dos alunos da EJA. Embora esse movimento indique potencialização da organização docente para atender os alunos jovens e adultos, não deve significar a instituição de um processo para individualizar, tampouco homogeneizar tais práticas.

O aluno muitas vezes sente vergonha dos colegas e dos professores e acaba não perguntando para esclarecer suas dúvidas. Na Educação de Jovens e Adultos, por serem mais maduros, muitos se permitem perguntar, questionar, comentar e compartilhar suas experiências:

P: - “Mas por que? Você tinha vergonha de falar que não tinha entendido?”

R:- “Tinha vergonha”.

P:- “E agora você não tem mais?”

R:- “Não tenho mais”.

P:- “Ah, isso é bom, né?”

R:- “É, muito bom”.

Os professores, quando se referem ao significado do ensino na EJA, mencionam o ato de ensinar, que traz implícita a mediação, por um lado, e ajuda, por outro. Isto, num aspecto discursivo, encerra em si uma visão na qual estes mesmo professores se empenham em avaliar seus alunos quanto à sua ‘positividade’, numa visão condescendente com o aluno.

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. 43-44).

Ao ter convivido somente com uma noção de fracasso na sua relação escolar com o saber, e tê-lo como uma falta sua, o sujeito jovem/adulto visualiza uma concepção de escola identificada como aquela que o excluiu e à qual não atribui significação positiva. Não obstante, essa relação lesada que estabelece com o saber forma uma imagem desvalorizada de si mesmo, posto que é uma imagem construída na sua relação escolar com o saber valorizado socialmente. Desta maneira, tal imagem não está inserida no sujeito em si, mas se constrói na distância em que ele se sente estar em relação a esse saber. É justamente essa relação com o saber que os docentes percebem tratar-se da primeira intenção dos alunos ao procurarem a escolarização, como demonstra a pesquisa: eles se interessam pela aquisição do conhecimento, o desejo de ler e escrever, por sentir que fazem parte de uma sociedade que valoriza as práticas da escrita e do conhecimento sistematizado. Visto assim, a idade adulta, para eles, é uma possibilidade de aprender. Em geral advindos da classe social popular, esses alunos jovens e adultos, homens e mulheres, trazem consigo experiências de desigualdades sociais ante o mundo e a escola. São estudantes que, formados por seus próprios percursos de inclusão no mundo, devem ser compreendidos como sujeitos socioculturais.

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

S: 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 mais 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”

M: - “é, hoje eu to 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 óptica, 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.

O envolvimento do trabalho docente com a questão relacional constitui-se em outro elemento das práticas dos professores sob a perspectiva de que ensinar e aprender estão intimamente ligados por uma relação de intencionalidade, que deve ser recíproca e promover o diálogo entre alunos e docentes. Tal relação pode ser vista como um modo

de lidar também com a imagem de autodesvalorização que esses indivíduos apresentam, quando acolhidos para o processo ensino-aprendizagem.

A intenção e disponibilidade do docente neste processo criam condições de viabilização de outra relação desse elemento com o saber, incentivando-o a aprender.

Não apenas pela oferta da escolarização e pela viabilização da apropriação de saberes que se dá a Educação de Jovens e Adultos, mas também porque os sujeitos jovens e adultos encontram nessa escolarização um espaço que lhes é de direito e no qual interagem socialmente e que é específica, particular. Tais particularidades indicam uma necessidade de flexibilização, não somente curricular, mas também de organização e validação dos tempos escolares, uma vez que,

...os sistemas que pretendem garantir [os] direitos [de jovens e adultos] têm de se adaptar à concretude social em que os diversos setores vivem suas exigências, sobretudo quando se trata da infância, adolescência e juventude populares a quem não é dado o direito de escolher suas formas de vida e de sobrevivência. Na história da EJA, encontraremos uma constante: partir dessas formas de existência populares, dos limites de opressão e exclusão em que são forçados a ter de fazer suas escolhas entre estudar ou sobreviver, articular o tempo rígido de escola com o tempo imprevisível da sobrevivência. Essa sensibilidade para essa concretude das formas de sobreviver e esses limites a suas escolhas merece ser aprendida pelo sistema escolar se pretende ser mais público. Avançando nessas direções, o diálogo entre EJA e sistema escolar poderá ser mutuamente fecundo. Um diálogo eminentemente político, guiado por opções políticas, por garantias de direitos de sujeitos concretos. Não por direitos abstratos de sujeitos abstratos. (ARROYO, 2005, p. 49).

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação do homem com seus semelhantes e com o mundo neste contexto é caracterizada pela mediação, cuja compreensão se reveste da maior importância, pois é, segundo Rego (2010), por intermédio deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente as humanas, se desenvolvem. Vygotsky (2001) destaca dois elementos fundamentais responsáveis por essa mediação: a) o instrumento – cuja função é controlar as ações sobre os objetos; e b) o signo - que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. Vygotsky deixa claro que o uso dos instrumentos e dos signos, mesmo sendo diferentes, encontram-se ligados ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo.

Esta ligação pode ser observada ao longo das entrevistas aqui realizadas e na análise do seu conteúdo.

Os trabalhos experimentais convencionais são centrados no desempenho, e o trabalho de Vygotsky se prende ao processo em si. Esse contraste tem sido estudado hodiernamente por pesquisadores americanos sobre a memória em crianças.

Importante ressaltar que Vygotsky não era adepto da teoria do aprendizado que se embasava na associação estímulo-resposta, tampouco era sua intenção que sua ideia de comportamento mediado fosse entendida desta forma. O que, na realidade, tencionou transmitir é que, nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo altera ativamente a situação estimuladora como parte do processo de resposta a essa situação. À plenitude da estrutura dessa atividade produtora de comportamento Vygotsky (2001) denominou mediação.

Como afirma Rego (2010), a mediação, um dos pilares das teses de Vygotsky, se aproxima da abordagem do materialismo histórico-dialético; isto porque Vygotsky interpreta a noção de mediação do homem-mundo pelo trabalho, e o uso de

instrumentos à utilização de signos. Segundo ele, 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 ente o sujeito e o objeto de conhecimento.

De acordo com essas afirmações, pode-se concluir que o desenvolvimento do indivíduo ocorre a partir das interações com o meio social em que ele vive, considerando que as formas psicológicas mais sofisticadas afloram da vida social.

Assim, o desenvolvimento psíquico do homem é mediado sempre por outras pessoas do seu grupo cultural, que orientam, delimitam e dão significados à realidade. Por meio dessas mediações, as crianças vão pouco a pouco, inserindo-se nos moldes de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura. Tais processos passam a ser internalizados quando ocorrem sem a intermediação de outros indivíduos.

Sob a ótica de Vygotsky, construir conhecimentos é uma ação partilhada, posto que por meio dos outros é que são estabelecidas as relações entre sujeito e objeto de conhecimento (REGO, 2010).

Desta forma, o que deve ser explicado por intermédio da cultura, segundo Oliveira (1997), 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. A autora afirma que a cultura deve ser o princípio interpretativo da mente especificamente humana, uma vez que todo ser humano, em qualquer cultura, tem ao seu dispor tantos modos de pensar quantos forem os diferentes tipos de atividades exercidas. 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, posto que já deveriam ter estudado durante a infância? Esta afirmação, mesmo generalizando, se mostra falsa na medida em que os adultos típicos trabalham, constituem família, se relacionam afetivamente, aprendem em diferentes estágios da vida, educam filhos, possuem projetos individuais e coletivos.

É fato que o curso de alfabetização de adultos exige cada vez mais compreensão de suas especificidades no processo de ensino-aprendizagem para educandos nessa faixa etária, em que precisam suprir as exigências do mundo atual. Cabe ao alfabetizador dedicar-se às questões que dêem ênfase ao letramento e à comunicação como prática social da língua escrita.

Silva e Brito (2002) sustentam que o método de trabalho na alfabetização tem se constituído em um desafio para os educadores, pois os objetivos de um curso de alfabetização de jovens e adultos devem considerar as necessidades de o aluno adquirir conhecimentos, aprender a propor problemas e encontrar caminhos coerentes na ampliação de sua aprendizagem. Uma condição indispensável ao sucesso desse empreendimento, segundo Emília Ferreiro citada pelas autoras, é diagnosticar o nível de conhecimento que os alunos apresentam antes do processo de alfabetização. Assim, identificando em qual patamar o alfabetizando se encontra, bem como seus conhecimentos até então adquiridos e seu repertório de vida, o educador tem possibilidades de selecionar e direcionar suas estratégias de ensino e a metodologia mais adequada, nas práticas sociais da leitura e da escrita. Os alunos que participaram deste trabalho foram submetidos a uma avaliação diagnóstica para uma classificação de série, e, todos foram aconselhados e cursar séries anteriores àquelas as quais eles já haviam cursado, visando um melhor desempenho acadêmico e adequação aos conteúdos programáticos, disciplinas e suas competências.

Quando interagem socialmente, os alunos – como acontece com qualquer pessoa – são desafiados a evoluir e a suprir suas deficiências culturais, pois os conhecimentos obtidos nos relacionamentos sociais são incentivadores de um novo saber, que, no momento em que são recebidos, são acrescentados ao saber linguístico que cada aluno traz consigo.

Uma das condições indispensáveis para enfrentar as experiências do mundo contemporâneo é o domínio da leitura, que amplia o acesso às informações sobre os mais diversos assuntos e fatos do cotidiano, promovendo a consciente tomada de decisões e a participação ativa dos indivíduos na sociedade. Assim, a primeira concepção da escrita se constitui na forma efetiva de refletir e agir na sociedade. O aprendizado da língua portuguesa e dos conceitos matemáticos ocorre naturalmente e se torna objeto de estudo quando as temáticas são abordadas no curso de alfabetização no qual são oferecidos aos alunos conteúdos contextualizados que representam a realidade de seu cotidiano (SILVA, BRITO, 2002).

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 de alunos com características específicas e demandas relacionadas à idade, à condição social, profissional e cultural. Não é possível caracterizá-lo 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.

Cabe ressaltar aqui que fica evidente que os alunos que frequentam o Programa AEJA objetivam um ensino de boa qualidade e, em sua maioria, têm consciência de que, se permanecessem no Ensino Público, mesmo adquirindo o diploma, talvez não conseguissem aprender e ter um melhor desempenho acadêmico e profissional, pois o Programa AEJA ainda não certifica a conclusão do curso.

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.

Ressalta-se a necessidade de investimentos na educação básica deste País, para que a EJA não seja uma forma compensatória, até porque ela não é, na prática. É preciso melhorar a qualidade do ensino básico, qualificando os professores, valorizando-os e providenciando as condições necessárias para uma educação de boa qualidade, que faça sentido para os estudantes, que desperte o desejo de prosseguir na vida estudantil, vendo nela a melhor forma de crescimento intelectual e profissional.

Com o presente trabalho pretendeu-se contribuir para os estudos da área, apontando para a necessidade de mais estudos sobre a EJA, bem como sobre a psicologia do adulto, a cognição, a aprendizagem na idade adulta, a inclusão de alunos de EJA com dificuldades de aprendizagem, *déficit* cognitivo e distúrbios do desenvolvimento.

A Educação de Jovens e Adultos não pode assumir um caráter compensatório, no entanto, percebe-se que os próprios alunos, muitas vezes, encaram-na assim, procurando repetir um modelo de educação que receberam durante a idade escolar.

Torna-se necessário valorizar o papel do professor que já trabalha com EJA, investindo em sua capacitação, motivando seu trabalho a partir de cursos, oficinas e orientação específica. É indispensável também que essa disciplina seja inserida não somente nos cursos de pedagogia, mas também nas licenciaturas, a fim de preparar o professor para enfrentar a realidade e as particularidades da EJA buscando construir espaços escolares culturalmente significativos para jovens e adultos.

É notório o aumento no número de jovens, entre 16 e 18 anos, que passaram a frequentar a EJA por não encontrarem na escola regular espaço tampouco motivação, em função da qualidade do ensino e também pelo fato de já terem repetido de ano, sentindo-se fora do contexto escolar devido também da sua idade.

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.

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, e não somente números. Os jovens e adultos são plurais, donos de singularidades que devem ser respeitadas e valorizadas no processo ensino-aprendizagem (ARBACHE, 2001).

Ser educador envolve um desafio cotidiano e quando se trata de EJA é indispensável ser flexível, aprender a lidar com situações que exijam mudanças na maneira de explicar, valorizar a contribuição do aluno, ouvir sua experiência, o que vai muito além de somente transmitir conhecimentos.

Especialmente o aluno adulto, ao perceber que está sendo tratado como um agente ativo, participante do processo de aprendizagem, tende a se sentir mais interessado e mais responsável.

É preciso pensar no indivíduo da EJA como sujeito histórico-cultural, por isto mesmo marcado por inúmeras experiências, construtor e portador de uma história de vida que se constrói e reconstrói. É indispensável também vê-lo e respeitá-lo como adulto e não uma criança crescida estudando fora de época. Na construção e reconstrução destas histórias aparece a marca da subjetividade, à qual se atribui um significado único o fato de retornar aos estudos: a) o cuidar de si, b) o desejo, o querer, que desmistifica os discursos utilitaristas. Aparece também a marca da exclusão, do impedimento de estar em um espaço que, por direito, deveria pertencer a todos os cidadãos. Esta marca alerta para a importância de políticas públicas que tenham como premissa a educação básica como direito de todos.

REFERÊNCIAS

ARBACHE, A.P.B. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2001.

ARROYO, M.G. **Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: Diálogos na educação de jovens e adultos. São Paulo: Autêntica, 2005.

AVANÇA BRASIL, 2001. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Programa Educação de Jovens e Adultos**. Disponível online: <http://www.abrasil.gov.br/nivel3/index.asp?id=49&cod=fvida>. Acesso em: 27/03/2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB11/2000**. Brasília: MEC, 2000. Disponível *online*: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em 22/05/2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2005. Disponível *online*: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 24/05/2011.

CARRETEIRO, T.C. A doença como projeto – uma contribuição à análise de formas de filiações e desfiliações sociais. In: SAWAIA, B. B (Org.) **As artimanhas da exclusão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CONFINTEAS (Conferência Internacional sobre Educação de Adultos). **Histórico da Confinteas**, 2008. Disponível online:

http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com_content&Itemid=103. Acesso em 13/04/2011.

DENZIN, N. K. LINCOLN, Y.S. (Ed). **Handbook of qualitative research** (2 Ed.). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications. 2000.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005.

IBGE: Diretoria de Pesquisas. **Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD**, 2009. Disponível *online*: www.ibge.gov.br/home/.../pnad2009/default.shtm. Acesso em 18/05/2011.

IRELAND, T. Revista Nova Escola, junho/julho 2009. In: CONCEIÇÃO, M. R de. **EJA- Confintea IV**, Disponível online: <http://culturadaescola.wordpress.com/2009/07/08/eja-confintea-vi/>

MARQUES, L.P.; MARQUES, C. A. **Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação**. Disponível online: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT13-1661--Int.pdf>. Acesso em 12/01/2011.

OLIVEIRA, I.B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educação em Revista** (online), 2007. Disponível online: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO104-40602007000100007&Ing=rn&nrm=io>. Acesso em: 08/09/2010.

OLIVEIRA, M.C. **Educação de jovens e adultos no Brasil: Aspectos específicos da formação do professor**. Relatório final de pesquisa. São Paulo: s./n., 1999.

OLIVEIRA, M.K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: PAIVA, V.P. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

OLIVEIRA, M.K. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação em Pesquisa**. v. 30, n° 2, 2004.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Resolução 217-A (III), Art. 26, de 10 de dezembro de 1948**. Assembléia Geral da ONU. <http://www.code.4557687196.bio.br>. Acesso em: 21 mai 2011.

PAIVA, V.P. Educação popular e educação de adultos, 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Loyola, 1983. In: RIBEIRO et al. **Educação de Jovens e Adultos - Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo/Brasília: Ação Educativa MEC, 1997.

PALACIOS, J. O desenvolvimento após a adolescência. 1995 In: COLL, C; PALACIOS, J., MARCHESI, A. **Desenvolvimento, psicologia e educação: psicologia evolutiva**. V.1 Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRESTES, Z.R. **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. Brasília, fevereiro, 2010. Disponível online: <http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2010-03-191048zoiaprestes.pdf>. Acesso em 17/04/2011.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 21ª.ed. Petrópolis, RJ: Ed.Vozes, 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SAWAIA, B. B. Introdução: Exclusão ou introdução perversa. In. SAWAIA, B. B (Org.) **As artimanhas da exclusão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 20 ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, C.L.M.A.; BRITO, F.B.S. **Paulo Feire e Emília Ferreiro. Inspirações para a alfabetização de jovens e adultos**. Disponível on line:

http://www.fja.edu.br/praxis/praxis_02/documentos/ensaio_4.pdf <http://wwwfja.edu.br>.

Acesso em: 17 nov 2010.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10ª. Ed. São Paulo: Ícone, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ANEXO I

CARTA DE INTENÇÕES AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as relações entre a história de vida das pessoas e as dificuldades de aprendizagem escolar, que possam levar à necessidade de buscar um programa de alfabetização e ensino de jovens e adultos, foco da dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento de Ana Lígia Andrade Silva Coelho, sob supervisão do Prof. Dr. Geraldo A. Fiamenghi Jr. As informações serão coletadas por meio de uma entrevista gravada, com duração média de 40 minutos a 1 hora, na qual os participantes relatarão como foi seu processo escolar e as dificuldades vivenciadas.

As informações quanto à identidade dos participantes e da instituição serão mantidas sob sigilo; os participantes poderão retirar-se da pesquisa a qualquer momento que desejarem, sem qualquer ônus; os resultados serão utilizados apenas para fins de pesquisa científica. Esta pesquisa não traz quaisquer riscos aos participantes.

Se houver concordância em participar dessa pesquisa, por favor, assine o termo de consentimento abaixo.

Qualquer dúvida poderá ser esclarecida nos contatos abaixo

Ana Lígia A. S. Coelho

Prof. Dr. Geraldo A. Fiamenghi Jr
Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento
U. Presbiteriana Mackenzie – CCBS
Tel: 2114 8707

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) _____, RG número _____, após a leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo o trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo, de _____ de _____

Assinatura do responsável

ANEXO II

CARTA DE INTENÇÕES À INSTITUIÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as relações entre a história de vida das pessoas e as dificuldades de aprendizagem escolar, que possam levar à necessidade de buscar um programa de alfabetização e ensino de jovens e adultos, foco da dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento de Ana Lígia Andrade Silva Coelho, sob supervisão do Prof. Dr. Geraldo A. Fiamenghi Jr. As informações serão coletadas por meio de uma entrevista gravada, com duração média de 40 minutos a 1 hora, na qual os participantes relatarão como foi seu processo escolar e as dificuldades vivenciadas.

As informações quanto à identidade dos participantes e da instituição serão mantidas sob sigilo; os participantes poderão retirar-se da pesquisa a qualquer momento que desejarem, sem qualquer ônus; os resultados serão utilizados apenas para fins de pesquisa científica. Esta pesquisa não traz quaisquer riscos aos participantes.

Se houver concordância em participar dessa pesquisa, por favor, assine o termo de consentimento abaixo.

Qualquer dúvida poderá ser esclarecida nos contatos abaixo

Ana Lígia A. S. Coelho

Prof. Dr. Geraldo A. Fiamenghi Jr
Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento
U. Presbiteriana Mackenzie – CCBS
Tel: 2114 8707

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) _____, RG número _____ responsável pela instituição, após a leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo o trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo, de de

Assinatura do responsável

ANEXO III**ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

- 1) Onde você nasceu?
- 2) Quantos irmãos você teve/tem?
- 3) Na sua infância você morava com seus pais e irmãos? Quem mais morava com vocês?
- 4) Com quantos anos você entrou na escola pela primeira vez?
- 5) A escola ficava perto da sua casa?
- 6) Como você ia para a escola? A pé? Sozinho? Com seus irmãos?
- 7) Em que cidade você morava quando começou a estudar?
- 8) Com que frequência você se lembra de ir ao médico e ao hospital?
- 9) Com quantos anos você parou de frequentar a escola?
- 10) Você se lembra por que parou de ir à escola?
- 11) Seus irmãos também pararam de estudar?
- 12) Quando parou de estudar você passava todo o tempo em casa?
- 13) Com quantos anos você começou a trabalhar?
- 14) Quanto tempo do dia você costumava passar com os seus pais?
- 15) Como você conheceu esse programa de EJA?
- 16) Quem incentivou você a voltar a estudar?
- 17) Você ainda mora com seus pais? E com quem mais?
- 18) Do que você mais gosta aqui no EJA?
- 19) Você tem amigos aqui? Como é a sua relação com eles?
- 20) O que mudou na sua vida depois que você começou a estudar aqui?
- 21) Você sente alguma dificuldade em entender o que os professores explicam?
- 22) Como você estuda para as provas?
- 23) Você vê diferenças entre a escola na qual estudava quando era criança e o EJA?
Quais?
- 24) O que você faz quando não está aqui no EJA?
- 25) Como é a sua relação com os seus pais e demais familiares hoje?

ANEXO IV



UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
 DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 COORDENADORIA DE PESQUISA - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



São Paulo, 28 de março de 2011.

À Acadêmica

Ana Lígia Andrade Silva Coelho

Informamos que após a análise do projeto de pesquisa "*A inclusão escolar de jovens e adultos com dificuldades de aprendizagem: relato de uma experiência*" processo CEP/UPM nº 1318/03/2011 e CAAE Nº 0013.0.272.000-11, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie **aprovou** os procedimentos éticos do referido projeto.

Solicitamos, por gentileza, que após a conclusão do citado projeto seja encaminhada uma cópia digital, do Relatório Final, para finalizarmos o seu processo neste Comitê.

Atenciosamente,


 Prof. Dr. Elizeu Coutinho de Macedo
 Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa

Projeto analisado na Reunião Mensal de março.