



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE – PGCULT
MESTRADO INTERDISCIPLINAR



A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO *INTERCESSÃO*
NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BAIRRO VILA MARANHÃO DE
SÃO LUÍS – MA



São Luís
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE – PGCULT
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

EDNAN BALDEZ DOS SANTOS

**A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO INTERCESSÃO NO
DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA) NO BAIRRO VILA MARANHÃO DE SÃO LUÍS - MA**

São Luís
2012

EDNAN BALDEZ DOS SANTOS

**A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO INTERCESSÃO NO
DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA) NO BAIRRO VILA MARANHÃO DE SÃO LUÍS - MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão,
para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientador: Professor Dr. José Fernando Manzke

São Luís
2012

Santos, Ednan Baldez dos.

A psicologia histórico-cultural como intercessão no desenvolvimento de alunos da educação de jovens e adultos (EJA) no bairro vila maranhão de São Luís - MA / Ednan Baldez dos Santos. – São Luís, 2012.

144 f.

Impresso por computador (Fotocópia).

Orientador: José Fernando Manzke.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar.

1. Educação – Adultos. 2. Educação – Jovens. 3. Psicologia – Desenvolvimento. 4. Psicologia Histórico-Cultural. I. Título.

CDU 374.7 (812.1)

EDNAN BALDEZ DOS SANTOS

**A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO INTERCESSÃO NO
DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA) NO BAIRRO VILA MARANHÃO DE SÃO LUÍS – MA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, como exigência para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. José Fernando Manzke (Orientador)
Doutor em Ciências Pedagógicas
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Márcia Manir Miguel Feitosa
Doutora em Letras
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Félix Marcial Díaz-Rodríguez
Doutor em Ciências Pedagógicas
Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Este trabalho possui inúmeras mentes e mãos que se não fossem doadas não existiria como produto final. É um esforço de todas as formas possíveis de sacrifício humano, mas que no seu fim se mostra muito gratificante. Quero saudar e agradecer através desta composição todas as pessoas que se mostraram autores e autoras, conscientes e inconscientes, desta dissertação.

Agradeço de coração:

Ao Senhor Jesus Cristo a quem dou toda a Honra e Glória a Deus!

A minha esposa, Edileide Santos Lima que me estimulou e acreditou em toda a minha formação neste curso de mestrado.

À minha mãe, Maria José Machado Baldez, por toda a educação e ajuda, a qual sempre se sacrificou por mim e por meus ideais de homem e de profissional.

À minha irmã, Danielle Machado Baldez por ter me feito refletir em ser um bom professor.

Ao meu pai, Ernande Cosmo dos Santos que fortaleceu a minha educação.

Ao professor, Dr. José Fernando Manzke, que me ensinou a ser um pesquisador e cientista da educação.

À minha sogra, Nede Lopes dos Santos (*in memoriam*) e ao meu sogro, Edivan Sarmento de Lima por terem colaborado no meu desenvolvimento.

À minha tia, Sônia Baldez por ter ajudado, e muito a minha formação profissional.

Ao meu avô, Raimundo Lima Baldez e, a minha avó, Maria Madalena Machado Baldez, por terem me recebido no Maranhão.

A professora Márcia Manir pela grandiosa contribuição e aperfeiçoamento desta dissertação.

Ao professor Félix M. Díaz-Rodríguez por sua amizade e defesa das ideias proposta por esta dissertação.

Ao professor José de Fátima Azevedo dos Santos pela honra de sua colaboração neste trabalho dissertativo.

Ao professor Alfredo Lima Pinheiro por seu bom trabalho docente, sua amizade e colaboração neste trabalho dissertativo.

Ao companheiro de docência e amigo, José Vitor Araújo Correia, por sua colaboração neste trabalho dissertativo.

A professora Ana Carla Vale Lago por sua amizade e colaboração crítica sobre este trabalho dissertativo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento do Maranhão (FAPEMA), pela imensurável contribuição, inclusive financeira, a este trabalho dissertativo que de outra forma não seria possível.

À Vila Maranhão, a SUPEJA e a todas as pessoas que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”.
John Dewey

RESUMO

Propõe-se a psicologia histórico-cultural como um fundamento na prática pedagógica da EJA, tendo como base empírica para este estudo a realidade do bairro Vila Maranhão do município de São Luís do Maranhão. A EJA possui uma longa história de fracassos e poucas perspectivas teóricas, sendo uma realidade necessitada de um aporte teórico que a compreenda como fenômeno histórico e psicológico em indivíduos adultos e, que possa ajudá-la a cumprir sua missão formadora. A abordagem histórico-cultural é uma teoria psicológica que desde a década de sessenta do século XX, quando foi desprendida para o mundo pelas autoridades russas, colabora imensamente na área da psicologia e pedagogia com resoluções que cogitam a construção do homem tanto na esfera natural (biológica) quanto na esfera sociocultural (psicológica), tornando-o por ser bio-psico-social distinto dos demais animais. A psicologia histórico-cultural entende a escola como um fenômeno transformador, um ambiente rico em diversidade social e cultural que se torna um âmbito 'potencializador' de processos de aprendizagens e desenvolvimento total dos aculturados por ela. Pesquisas recentes sobre a EJA cogitam possibilidades de relações com a teoria de Vigotski e colaboradores, permitindo uma releitura desta modalidade através de conceitos que fundamentam os ideais de uma educação que não somente propicie aprendizagem, mas que estimule desenvolvimento do aluno. Por fim, através do estudo de uma parcela da realidade maranhense, a EJA, situada no bairro Vila Maranhão do município de São Luís do Maranhão, apresenta-se nesta dissertação possíveis ideais de condução da prática a gestão pedagógica da EJA ministrada no Centro de Ensino (CE) Vila Maranhão, escola utilizada como campo de pesquisa e amostra de uma realidade que pode ser diferente da atual. Defende-se que a EJA, fundamentada pelo enfoque histórico-cultural, pode sim ser uma modalidade que cumpra sua missão de formar devidamente e com qualidade alunos adultos preparados para a vida. Uma 'EJA desenvolvvente'.

Palavras-Chave: Educação. EJA. Psicologia histórico-cultural. Aprendizagem. Desenvolvimento. EJA desenvolvvente.

ABSTRACT

It is proposed that cultural-historical psychology as a foundation in pedagogical practice of adult education, with the empirical basis for this study the reality of the neighborhood Vila Maranhão in São Luís do Maranhão. The EJA has a long history of failures and few theoretical perspectives, being a reality in need of a theoretical framework that understands how historical and psychological phenomenon in adults, and that might help it fulfill its mission trainer. The historical-cultural approach is a psychological theory that since the sixties of the twentieth century, when it was detached to the world by the Russian authorities, collaborate immensely in the field of psychology and pedagogy with resolutions ponder the construction of man both in the natural (biological) and socio-cultural sphere (psychological), making it a bio-psycho-social distinct from other animals. The cultural-historical psychology understands the school as a transformative phenomenon, an environment rich in social and cultural diversity that becomes a part 'enhancer' processes of learning and overall development of acculturated by it. Recent research on the possibilities EJA cogitate relations with the theory of Vygotsky and collaborators, allowing a rereading of this modality through concepts that underlie the ideals of education that fosters not only learning, but that encourages student development. Finally, through the study of a portion of reality Maranhão, EJA, situated in Vila Maranhão in São Luís do Maranhão, is presented in this dissertation possible ideals driving the practice of educational management EJA conducted at the Center for Teaching (EC) Vila Maranhão, school used as a research field and sample a reality that may be different from today. It is argued that the EJA, substantiated by historical-cultural approach, but can be a modality that fulfills its mission to train properly and with quality adult learners prepared for life. A 'developmental EJA'.

Keywords: Education. EJA. Cultural-historical psychology. Learning.
Development. EJA developmental.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	p.
FOTO 1 - SÍTIO CONCEIÇÃO (À ESQUERDA). SÍTIO SÃO BENEDITO (À DIREITA).....	57
FOTO 2 - ÁREAS DE PLANÍCIES E PLANALTOS CONSTITUEM A VILA MARANHÃO	58
FOTO 3 - A MAIORIA DAS CASAS É DE PAU-A-PIQUE, CONDIÇÕES SUB-HUMANAS DE SOBREVIVÊNCIA	58
FOTO 4 - TERMOELÉTRICA MPX (À ESQUERDA E NO MEIO). CVRD PORTÃO DE CARGAS (À DIREITA)	59
FOTO 5 - POSTO DE SAÚDE YVES PARGA, ÚNICO SOCORRO DE SAÚDE PARA A POPULAÇÃO DO BAIRRO	60
FOTO 6 - CE VILA MARANHÃO (À ESQUERDA). UEB GOMES DE SOUSA (À DIREITA)	60
FOTO 7 - INSTALAÇÕES DA TERMOELÉTRICA MPX	61
FOTO 8 - A IGREJA CATÓLICA DE SÃO JOAQUIM DECLARA A IDADE DO BAIRRO VILA MARANHÃO	62
FOTO 9 - ENTRADA DO CE VILA MARANHÃO	63

LISTA DE SIGLAS

ALUMAR	– Consórcio de Alumínio do Maranhão
BIRD	– Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CE	– Centro de Ensino
CVRD	– Companhia Vale do Rio Doce
EAD	– Educação à Distância
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
NDP	– Nível de Desenvolvimento Potencial
NDR	– Nível de Desenvolvimento Real
ONU	– Organização das Nações Unidas
PAC	– Programa de Aceleração do Crescimento
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	– Projeto Político-Pedagógico
SEDUC	– Secretaria de Estado da Educação
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	– Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	p.
1 INTRODUÇÃO	12
2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA UMA EDUCAÇÃO DIFERENTE DE JOVENS E ADULTOS	18
2.1. Psicologias, pedagogia e educação de jovens e adultos: ponto de partida	18
2.2. A escola, o currículo, a psicologia histórico-cultural e a modalidade EJA como função social na educação de adultos	28
2.3. Psicologia histórico-cultural e a possibilidade do desenvolvimento de adultos	36
3 NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	43
3.1. A EJA no Brasil	44
3.2. A EJA no Maranhão	50
3.2.1. A história da EJA no Maranhão	50
3.2.2. Entendimento, proposta curricular e projetos do Estado para a EJA do Maranhão	53
3.3. A realidade da EJA na Vila Maranhão	57
3.3.1. Caracterização da Vila Maranhão	57
3.3.2. Caracterização da escola estadual: CE Vila Maranhão	63
3.3.3. Entrevista com a diretora, professores e alunos da EJA do CE Vila Maranhão	65
4 UMA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DESENVOLVENTE POR MEIO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	98
4.1. A abordagem histórico-cultural e seus fundamentos para uma nova EJA	99
4.1.1. A ideia de Trabalho	103
4.1.2. O conceito de Consciência	107
4.1.3. O princípio da Linguagem	109
4.2. A psicologia histórico-cultural como realização da 'EJA desenvolvente'	112
4.3 Uma proposta de EJA desenvolvente	120
5 CONCLUSÃO	129
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	136
ANEXOS	141

1 INTRODUÇÃO

O termo desenvolvimento adotado neste trabalho expressa a ideia vigotskiana de construção do homem, ser biopsicossocial que precisa da interação social para o seu completo crescimento através das funções psicológicas superiores. Funções exclusivamente humanas que possibilitam o uso da linguagem complexa, da inteligência superior e distinta dos demais animais. É por meio da educação escolarizada que essas funções psicológicas superiores são estimuladas e melhor aproveitadas para o desenvolvimento humano total.

Segundo Brandão (1995), a educação está em todo o lugar e, não obstante, se expressa de todas as formas. Ela é ‘inculcadora’ e pode ser instrumento de poder para a manutenção da ordem social ou de sua contraposição, dependendo da ação de professores e alunos.

Quando a educação escolar é situada nesse conceito maior, descobre-se a necessidade de separá-la em modalidades que, analisam e agem nas necessidades de seu público. A educação brasileira vem demonstrado resultados pouco favoráveis nas modalidades educativas: Educação Infantil, Educação Especial, Educação Profissional, Educação à Distância (EAD), e a recente, Educação do Campo são modalidades que mais recebem estratégias e teorias educativas para uma formação mais efetiva de seu corpo discente. Das modalidades existentes, em último lugar, com poucos benefícios da academia e do Estado se encontra a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na história da educação, a EJA se apresenta com pouco ou nenhum resultado positivo em sua formação para adultos, por exemplo, em programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e, o hoje, ‘Brasil Alfabetizado’ foram programas insuficientes enquanto educação para adultos, pois buscavam ‘apenas’ o ‘ensinar a ler e escrever’, – o codificar e o decodificar, o que resultou sempre na evasão dos alunos que tentaram participar desses programas. Desta forma, a chance de ocorrer aprendizagem no aluno adulto era quase inexistente, esquecendo-se que ele tem condições de se desenvolver.

A EJA, ao longo do tempo, tem sido uma modalidade educacional negligenciada por parte do Estado. Não no sentido de que seja ineficaz, pois através dos trabalhos de Paulo Freire, já foi comprovado que ela é formativa. Entretanto, o

exagero em formar os educandos adultos somente no pensamento simplista de habilidades técnicas fez com que a EJA perdesse o seu valor de recuperação de alunos que sofreram a evasão escolar e não completaram a sua formação escolar e humana adequadamente.

O resultado deste ideal educativo fez com que a EJA pouco avançasse desde sua constituição no início do século XX até hoje. A finalidade desta pesquisa é construir uma ideia de EJA fundamentada na abordagem histórico-cultural que possa avançar os processos de aprendizagem que ocasionem em desenvolvimento dos seus educandos.

Nesta perspectiva, a história, a sociedade e a cultura são elementos intrínsecos do gênero humano, sua utilização compõe valor para uma EJA com finalidades de desenvolvimento do homem. A abordagem histórico-cultural ou também conhecida por psicologia histórico-cultural é a ciência que aborda estas três hierarquias e que colabora com os preceitos da pedagogia crítica.

O teórico Lev S. Vigotski¹ é o principal expoente da Psicologia Histórico-Cultural, de família judaica, nasceu em 17 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, formou-se em Direito em 1917 e Filologia pela Universidade de Moscou, sendo um bom colaborador na crítica literária com vários ensaios publicados. Adiante, foi com a psicologia, depois da Revolução Russa de 1917, que ele fez grandes descobertas. Com a perspectiva marxista compreendeu que o desenvolvimento humano era muito mais do que o cumprimento da maturação (crescimento biológico) que findava no final da adolescência, o homem também é parte psicológica onde se encontram as “funções psicológicas superiores” que somente eclode o seu desenvolvimento total a partir das relações socioculturais. Junto com Alexander R. Luria e Alexis N. Leontiev, formavam a *Troika*, grupo de pesquisadores da psicologia histórico-cultural que com vanguarda desbravava novos conhecimentos acerca da psique humana. Vigotski morre prematuramente no dia 11 de junho de 1934, com 37 anos, de tuberculose, deixando um legado promissor para

¹ O nome Vigotski ao longo desta dissertação será utilizado com “i” em vez de “y” por motivo de que com a letra “i” se apresenta mais próximo do texto original em russo e de forma inteligível a nossa língua comum (português brasileiro). A letra “y” vem das traduções norte-americanas, mas devido escolha das organizações acadêmicas dos Estados Unidos das Américas que acreditavam que a letra “y” possuía melhor relação com a língua inglesa. Durante toda a dissertação haverá momentos do nome de Vigotski vir com “i”, com “y” e até com “ii” (duas letras “i” no final do nome), porém esta apresentação se dará exclusivamente na utilização de citações, cada editora em seus respectivos períodos de lançamento das obras do referido autor escolheram a melhor forma possível de apresentar o seu nome.

a ciência que estimula pesquisadores da psicologia e da pedagogia até os dias de hoje.

Para o ensino da EJA e para Vigotski, a cultura é um elemento fundamental na construção da inteligência e personalidade humanas, sendo imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem que acarrete ao desenvolvimento humano. A abordagem histórico-cultural percebe a cultura como intrínseca ao homem que através dela, forma-se sujeito de sua própria história e, da mesma forma, participante da história de sua sociedade. É nas relações sociais, juntamente com o processo cultural, que se permite o pleno desenvolvimento das ‘funções psicológicas superiores’, funções exclusivamente humanas que interferem no desenvolvimento do homem, completando a sua distinta formação em relação aos outros seres do mundo.

A importância desta pesquisa está na necessidade de uma educação de jovens e adultos desenvolvida das capacidades intelectuais do educando da EJA inserida em um bairro popular que é a Vila Maranhão. Contraposta a esta realidade, o uso dos conhecimentos da psicologia histórico-cultural de Vigotski e colaboradores pode ser um dos instrumentos potencializadores da aprendizagem de alunos da EJA desta comunidade, ocasionando em seu desenvolvimento pleno.

Diante destas proposições, esta dissertação é regida pelo seguinte problema científico: Como o ensino baseado na psicologia histórico-cultural pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos da EJA no bairro Vila Maranhão?

A hipótese que responde a este questionamento está na importância da psicologia histórico-cultural ser usada para o entendimento e a estimulação do desenvolvimento das ‘funções psicológicas superiores’ do homem em que, na aplicabilidade da EJA, pode ser significativa para a eficaz formação de seus educandos.

Na fundamentação teórica desse trabalho, foram utilizados teóricos da abordagem histórico-cultural como Vigotski, Luria e Leontiev, corroborando com os atuais pesquisadores como Poli, Oliveira, Duarte, Antunes, Moura etc., juntamente com a proposição teórico-prática de Manzke, contribuem para a construção desta dissertação que possui por foco a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos da EJA.

Como orientação, apresenta-se o seguinte objetivo geral: Investigar a psicologia histórico-cultural como enfoque facilitador de aprendizagem e desenvolvimento de alunos da EJA no bairro Vila Maranhão. Para se alcançar o objetivo geral são levantados os seguintes objetivos específicos: analisar o referencial teórico da EJA aplicado nas escolas da Vila Maranhão que praticam esta modalidade de ensino; identificar quem são os alunos da EJA e se o processo de aprendizagem que sofrem ocasiona desenvolvimento; e, adaptar conceitos da abordagem histórico-cultural como instrumento facilitador de desenvolvimento do aluno da EJA.

Segundo VYGOTSKY (2007), quando se estuda os fenômenos sociais e humanos, deve-se levar em questão não somente o objeto de estudo, mas também compreender os processos que se relacionam com este objeto. No estudo do fenômeno educativo, não se deve estudar somente a educação isolada de um homem, porém estudar as outras categorias que se relacionam com ela como, por exemplo: sociedade, cultura, capitalismo, luta de classes, regionalismo e religião como alguns fatores que influenciam a educação do indivíduo e devem ser levadas em consideração.

A psicologia histórico-cultural é a designação apresentada à corrente que explica o desenvolvimento da personalidade humana, e, seus fundamentos estão nos princípios do materialismo histórico-dialético que é um paradigma importante no estudo de categorias sociais e humanas, estudando o objeto e seus processos. Um objeto nunca é verdadeiramente compreendido sem que se faça a relação dele com o meio do qual é produto. Este é um princípio da dialética em que, no que se referem à totalidade, tudo está relacionado. Nesta concepção, a pesquisa utilizará por método o materialismo dialético, permitindo, assim, uma maior clareza e aproximação do real problema como também sugerindo prováveis soluções.

Para a consecução desta dissertação foram realizadas pesquisas bibliográficas e empíricas que através de identificação e análise da realidade do bairro Vila Maranhão e da EJA ministrada nesta localidade, busca-se entender a prática da EJA e sua ineficiência no desenvolvimento de alunos adultos. Assim, por meio de entrevista da diretora, professores e alunos da EJA do Centro de Ensino (CE) Vila Maranhão como também análise e confronto de documentos da escola pesquisada e de informações da Supervisão da Educação de Jovens e Adultos (SUPEJA), procura-se compreender o funcionamento da EJA e suas dificuldades

nos processos de aprendizagens e desenvolvimentos de alunos adultos da rede estadual de ensino maranhense.

Nesta perspectiva, a dissertação se apresenta na subsequente estrutura: introdução; psicologia histórico-cultural para uma educação de jovens e adultos diferente; novos desafios da educação de jovens e adultos; uma educação de jovens e adultos desenvolvendo por meio da psicologia histórico-cultural; conclusão.

O primeiro capítulo, 'introdução', como passagem informativa de todo o percurso da dissertação, declarando as ideias principais que estruturam a pesquisa e o trabalho como justificativa, problematização, objetivos e metodologia adotada no trabalho dissertativo.

O segundo capítulo, 'psicologia histórico-cultural para uma educação diferente de jovens e adultos', se apresenta como um capítulo teórico que relaciona a abordagem histórico-cultural com a EJA. A finalidade deste capítulo é o esclarecimento do uso da psicologia histórico-cultural na pedagogia e na modalidade educativa EJA e sua importância no processo educativo da aprendizagem até o desenvolvimento de alunos adultos.

O terceiro capítulo, intitulado, 'novos desafios da educação de jovens e adultos', tem como objetivo situar a EJA brasileira historicamente e declarar a realidade da EJA na Vila Maranhão, analisando a prática pedagógica dos professores, o acompanhamento da coordenação pedagógica, a observação do contexto cultural dos alunos e se há aprendizagem significativa nos alunos adultos. Os dados foram obtidos através de identificação de políticas educativas maranhenses para a EJA e entrevistas com alunos e professores da concernede modalidade educativa do CE Vila Maranhão, objetivando avaliar a proposta de EJA do Maranhão e o conhecimento docente sobre uma EJA desenvolvendo, assim como, os anseios dos alunos sobre sua formação escolar.

O quarto capítulo, por título, 'uma educação de jovens e adultos desenvolvendo por meio da psicologia histórico-cultural', refere-se à teoria vigotskiana contraposta à EJA praticada na Vila Maranhão, propondo uma EJA que não somente atue nos processos de aprendizagens, mas que também desenvolva os alunos adultos.

E, por último, o quinto capítulo, 'conclusão', que ressalta ideias da abordagem histórico-cultural confrontada a realidade da EJA do CE Vila Maranhão,

expondo pontos positivos, negativos e sugestões para a prática da EJA maranhense.

Assim, pretende-se com esta pesquisa expor a abordagem histórico-cultural como uma vertente teórica forte o suficiente para embasar uma pedagogia diferenciada para a EJA, estimulando aprendizagens significativas e que ocasionem em desenvolvimento dos alunos. Uma EJA além de aprendizagens mnemônicas e de 'funções elementares', uma EJA movida e mediada por 'funções psicológicas superiores', uma 'EJA desenvolvente'.

2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA UMA EDUCAÇÃO DIFERENTE DE JOVENS E ADULTOS

O capítulo abordará os conhecimentos de psicologia da educação e da abordagem histórico-cultural, teorias que colaboram com a educação escolar, em especial, a educação de jovens e adultos (EJA), levando em consideração que a abordagem histórico-cultural de Vigotski e colaboradores não produziram com ênfase estudos para a área da EJA.

Neste capítulo são abordadas teorias que norteiam a pedagogia e a EJA, assim como outras que colaboram de alguma forma para a educação escolarizada. A intenção aqui é ressaltar conhecimentos que possam embasar uma EJA que avance o processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de adultos.

2.1. Psicologias, pedagogia e educação de jovens e adultos: ponto de partida

A pedagogia “é a ciência que trata da educação das crianças”. (VIGOTSKI, 2010, p. 1). O conceito de pedagogia apresentado acima por Vigotski é simples se comparado ao exercício desta ciência nos dias atuais, em que atuam pedagogias e formas educativas conforme as necessidades do educando, porém é este conceito que Vigotski critica como limitador da ciência da educação (VIGOTSKI, 2010).

BRANDÃO (1995) entende a educação como uma ação ‘inculcadora’ de comportamentos nos homens, afirmando que ela é fundamentada por ideologia e que resulta em um programa que visa à formação ‘adequada’ para a sociedade a quem trabalha. CHAUI (2006) lembra que o ‘adequado’ nem sempre diz respeito às necessidades reais da maioria da população. A educação forma indivíduos somente até onde interessa para a manutenção do poder de alguns da sociedade, em detrimento e permanência da maioria (proletariado, pobres etc.) na posição social em que se encontram.

Diante desses discursos, compreende-se que a pedagogia, de fato, é a ciência que busca formas e métodos admissíveis de educação conforme a realidade e necessidades socioculturais, biológicas e psicológicas do educando (VIGOTSKI, 2010). Que, independente de faixa etária, o educando é suprido por uma formação

que lhe permitirá desenvolvimento e condições favoráveis à sua ascensão social (POLI, 2007).

O princípio maior da pedagogia seria mais do que formar, pois formar pode ser limitado a, somente 'ler e escrever', ou, a "codificar e decodificar" (FREIRE, 2003). A finalidade da pedagogia é de desenvolvimento, ampliação do indivíduo que é cultivado por conteúdos significativos em sua vida sociocultural, pela aplicabilidade de teses e pelas práticas pedagógicas: o exercício da práxis pedagógica. A práxis pedagógica inclui na prática do professor uma concepção dialética de ensino-aprendizagem, atribuindo o ato da reflexão no 'saber fazer' da docência (PIMENTA, 2005).

A ciência que juntamente com a pedagogia poderia compreender melhor as relações e processos internos do ser humano é a psicologia (VIGOTSKI, 2010). É aqui, no caráter do desenvolvimento, que entra a contribuição da psicologia, não uma psicologia clínica, da cura ou amenização das dores psíquicas do paciente (GUIRADO, 2009). Entretanto, uma psicologia institucional, ou seja, que não espera o trauma ou o dano psicológico, mas que se pauta pelo crescimento sadio do homem. Compreendendo que

[...] hoje tratar a *psicologia institucional*, não como uma área de atuação profissional, ao lado daquelas já conhecidas (clínica, social e do trabalho, escolar, experimental), mas como um modo de fazer concretamente a psicologia; um modo de produzi-la na interface com outras modalidades do conhecimento humano, configurando aí seu objeto e exercendo-se ela própria como instituição. (...) Psicologia Institucional é um termo cunhado por J. Bleger, psiquiatra argentino de orientação psicanalítica inglesa, que a um certo momento, buscou aliar psicanálise e marxismo para pensar a atuação do profissional em psicologia, para além das práticas terapêuticas e consultorias. (...) E, como Bleger o define, com essa abordagem, torna-se a instituição como um todo, como alvo da intervenção. (GUIRADO, 2009, p. 323 – 324)

A ideia aqui ressaltada é de que se entenda o conceito de psicologia institucional como uma ciência do desenvolvimento do homem. Uma psicologia que utiliza suas teorias para o alcance do sucesso no processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos escolares adultos. Que sugira proposições educativas com fim em uma formação humana de qualidade e enfim, que envolva e dependa das relações sociais e do contexto cultural com o objetivo de modificar o homem não somente psicologicamente, mas também biologicamente (VIGOTSKI, 2007; 2010). "Tomar, portanto, a Psicologia Institucional (se ainda se quisesse preservar o nome) como método, como estratégia de pensamento, ao invés de tomá-la como mais uma área de atuação com métodos próprios". (GUIRADO, 2009, p. 331)

Antes de continuar, o que significa o termo psicologia? “Em sentido ‘exato’, psicologia é a doutrina ou ciência da alma” (VIGOTSKI, 2010, p. 2). A psicologia atravessou, historicamente, evoluções de estudo do objeto, pois era uma ciência que, primeiramente, estudava a ‘alma humana’ (HALL, LINDZEY E CAMPBELL, 2000). A dúvida que provocava (aproximadamente em meados do século dezenove) os estudantes desta ciência era: como se mediria a alma humana? Como a quantificaria? E como se categorizaria esse objeto de estudo?

Visto que metodologicamente quantificar a alma seria impossível, a psicologia passou para uma perspectiva de estudo de análise da consciência humana. As contribuições da ‘psicologia analítica’ de Sigmund Freud que afirmava o homem como um ser constituído de consciente e inconsciente, considerava que o lado consciente era um setor da mente que pouco controlava a vontade humana, a determinação de impulsos e desejos que moviam o homem vinham do lado inconsciente, construído pelos setores biológicos (instintivos) e culturais. Mesmo com essa descoberta o estudo do objeto da psicologia seria muito instável (devido a enorme variável de fenômenos da esfera inconsciente humana) e pouco substancial em relação à realidade, a pesquisa sobre a consciência humana seria também de difícil controle (CARRARA *et alii*, 2004, p. 14).

Os embates epistemológicos fizeram com que a psicologia fosse repensada numa visão de estudo daquilo que pudesse ser comprovado fora e dentro do laboratório de pesquisa. A psicologia fechou o seu objeto no estudo do comportamento dos seres vivos, não estudando somente o comportamento humano como também dos demais animais, selvagens e domésticos (VIGOTSKI, 2004; 2007; 2009; 2010). Deste modo,

[...] a psicologia se torna ciência biológica por estudar o comportamento como uma das formas fundamentais de adaptação de um organismo vivo ao meio. Por isso vê o comportamento como processo de interação entre o organismo e o meio, e seu princípio explicativo passa a ser o princípio da utilidade biológica da psique. (VIGOTSKI, 2010, p. 6)

O comportamento passou a ser a base de análise da ciência psicológica. Como um fenômeno possível de investigar, dando condições de formular as reações do indivíduo com o meio que o cerca ou com outros de sua espécie. Segundo Vigotski,

[...] o comportamento do homem se processa nos complexos limites do meio social. O homem não entra em convívio com a natureza senão através do meio, e em função disso o meio se torna o fator mais importante, que determina e estabelece o comportamento do homem. A psicologia estuda o comportamento do homem social e as leis da mudança desse comportamento. (VIGOTSKI, 2010, p. 6 – 7, grifo nosso)

É através da interação intelectual com o meio ambiente que o homem consegue se manifestar como um animal provido de habilidades que vão além do que os outros animais poderiam ir. Vigotski considera que, se não existir a interação com o meio social e cultural de sua espécie, o homem jamais poderá sair das restritas “funções elementares”, as quais não divergem das “funções elementares” dos animais não dotados de capacidade racional (VIGOTSKI, 2007).

É a relação social e cultural do homem com o outro que faz com que ambos se tornem humanos (CANCLINI, 1997). Em outras palavras, são as relações socioculturais unidas ao meio ambiente favorável que possibilitam o desenvolvimento ideal da espécie humana (VIGOTSKI, 2007).

A partir dessa concepção, a psicologia se permitiu inúmeras perspectivas de imagens do homem, do conhecimento e de suas potencialidades como uma criatura altamente evolutiva. A pedagogia como ciência educativa precisava dessas novas visões e conhecimento do homem que colaborasse para uma educação realmente condizente à formação humana.

Desde o início do século vinte até hoje, a psicologia se tornou para a pedagogia uma das principais fundamentações teóricas para novas propostas educativas de construção de homem, capaz de interagir e modificar seu ser e sua realidade (CARRARA *et alii*, 2004). Conforme entende também VIGOTSKI (2010, p. 22):

Sendo, porém, uma ciência empírica perfeitamente original, a pedagogia se baseia em ciências auxiliares: na ética social, que aponta os objetivos gerais e tarefas da educação, e na psicologia, associada à fisiologia, que indica os meios para a solução dessas tarefas.

O conceito de pedagogia descrito por Vigotski é interessante e plausível, entretanto não vai ser a psicologia geral que fornecerá subsídios teóricos para o devido conhecimento do funcionamento humano enquanto estimulação dos processos mentais que ocasionam aprendizagem e que possam levar ao desenvolvimento humano. A psicologia geral possui inúmeros paradigmas, em que parte se contradizem acerca da percepção da realidade (HALL, LINDZEY E CAMPBELL, 2000). Este tipo de ‘confusão’ se torna desnecessário na perspectiva

aqui apresentada, pois se busca compreensão da realidade através de hipóteses e experiências comprovadas no meio sociocultural.

O principal enfoque que compreende e permite fundamentações prováveis à pedagogia em estrutura interdisciplinar é a psicologia histórico-cultural, pois há possibilidade de entendimento da realidade, viabilização de práticas diferenciadas e a elaboração de conhecimentos instrumentalizáveis na educação escolar: conhecimentos que realizem o projeto de humanização do homem por intermédio da escola. Para Poli:

[...] humanizar-se é um processo que reúne psicologia e pedagogia. No âmbito da psicologia isso implica na apropriação ativa das objetivações humanas que culminam com o desenvolvimento de funções psicológicas superiores presentes nas relações sociais e, portanto, passíveis de apropriação somente pela mediação destas. No âmbito da pedagogia, humanizar-se implica em, ao apropriar-se de habilidades cognitivas tipicamente humanas, apreender também um conteúdo libertador tanto no sentido da compreensão da realidade, quanto na direção de superação de toda forma de opressão e preconceito. Em ambas as teorias, o princípio da história dos processos humanos traduz também a afeição do humano, ou seja, os significados construídos nas relações são ao mesmo tempo, manifestação da cognição e do afeto. (POLI, 2007, p. 187, grifo nosso)

A pedagogia percebe as suposições psicológicas como respostas funcionais dos fenômenos socioculturais, fazendo com que, há mais de um século, a ciência da educação use suas contribuições. Uma parceria que denota a psicologia como uma voz aconselhadora no exercício de uma pedagogia qualitativa em seus diversos campos de atuação. Vigotski via a pedagogia como uma ciência empírica que utiliza a ‘observação’ e a ‘experiência’ para pesquisar o funcionamento e a finalidade do processo educativo (VIGOTSKI, 2010).

Na perspectiva atual, a pedagogia brasileira tem realizado grande parte de seus esforços nas pesquisas científicas e na extensão universitária em modalidades educativas como: educação infantil, educação especial e educação à distância. Percebe-se, porém, uma carência de pesquisas na educação de jovens e adultos, que é uma modalidade educativa destinada e específica para a formação de adultos, mas que tem recebido poucas produções dos centros acadêmicos (TORRES, 2010). Ao mesmo tempo, não é somente a falta de investimento intelectual que assola o avanço da EJA, mas também investimento financeiro, de recursos didáticos e de pessoal especializado. Isto faz com que na atual conjuntura a EJA se posicione como o ‘primo pobre’ das modalidades educativas (MANZKE, 2009).

A EJA seria, pelo menos em tese, uma modalidade educativa preparada para abordar o conhecimento acadêmico (escolar) e relacioná-lo ao universo sociocultural do educando adulto com o intuito de recuperá-lo, pois, em período regular de ensino, este aluno não pode concluir seus estudos. Assim,

[...] observa-se que a educação de adultos, na forma como ocorre no Brasil, tem como objetivo a recuperação da escolaridade de uma população, que por razões múltiplas, não pôde prosseguir com seus estudos. Essa característica, a da reposição da escolaridade, tem como consequência um perfil de aluno que, do ponto de vista psicológico, traz, consigo a marca do fracasso escolar. (PELUSO, 2003, p. 39)

A pedagogia juntamente com a psicologia descobriu que a existência da EJA foi, em verdade, resultado de mau desempenho na prática pedagógica da educação regular que não se trata somente da atuação docente em sala de aula, mas que envolve e atinge toda a dimensão escolar e fora dela. Por este motivo, há a necessidade de se construir uma metodologia específica para esta modalidade (BRITO, 2009).

Quando a EJA recebe contribuições metodológicas, na maioria das vezes, é objetivando formar o aluno em menor prazo de tempo, através de programas de aceleração dos conteúdos e de tempo de permanência na escola (PELUSO, 2003). Por este motivo, ao ser intitulada ‘alfabetização de adultos’, a EJA perde sua identidade de formadora específica de alunos regressos (que não conseguiram estudar no tempo regular), para uma formação rápida e instrumental com o fim na ‘aquisição’ da simples leitura e escrita. Segundo PELUSO (2003, p. 45): “A educação de adultos no Brasil sempre esteve vinculada à educação elementar, portanto, intimamente ligada ao processo de alfabetização”.

Peluso adverte que a EJA tem que sair deste rótulo de somente ‘educação elementar’, ela pode ser muito mais do que apenas uma formação instrumental para o adulto analfabeto ou ‘analfabeto funcional’. Dessa forma, conclui-se que: a “Educação de adultos não é sinônimo de alfabetização” (PELUSO, 2003, p. 45), mesmo que um dos maiores objetivos da EJA seja, no mínimo, fazer com que o educando saiba ler e escrever convencionalmente. O ler e escrever convencionalmente não basta se não houver a formação total do aluno: a EJA, antes de tudo, prepara o aluno adulto para a vida (FREIRE, 2005). Diante desse contexto em que a abordagem histórico-cultural pode mostrar o seu valor teórico, fundamentando a ação pedagógica da EJA que não estimule somente aprendizagens por aprendizagens (uma educação que somente instrui – não

formando o aluno em suas capacidades), mas que instigue aprendizagens que decorram em desenvolvimentos especificamente humanos, tornando-a uma 'EJA desenvolvvente' (MANZKE, 2009).

Pensar em EJA significa pensar em como trabalhar com o educando dessa modalidade. Para LURIA (2008), isso significa entender que a mente de um homem não é um trabalho fácil para psicólogos e, muito menos, para pedagogos. Segundo Vigotski e colaboradores:

[...] as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. O abismo existente entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não pode ser transpostos até que possamos descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física, e os mecanismos sensórios se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos. (VIGOTSKII, LURIA E LEONTIEV, 2006, p. 25 – 26, grifo nosso)

Faz-se necessário compreender o homem e suas relações antes de pensar em uma educação que se adeque a sua estrutura psicológica, entender que o crescimento humano passa por instâncias sociais e culturais são princípios norteadores para se alcançar uma educação qualitativa. Para uma compreensão melhor da EJA, antes, precisa-se abranger a sua relação com a sociedade, a cultura e a escola, sendo os três constituídos pelo social e o cultural:

O que resulta, em suma, de tudo isto, é que o meio social cria as atitudes mental e emocional do procedimento dos indivíduos, fazendo-os entregar-se a atividades que despertam e vigorizam determinados objetivos e acarretam determinadas consequências. Uma criança vivendo no seio de uma família de músicos terá inevitavelmente estimuladas por menores que sejam as suas aptidões musicais, e as terá mais estimuladas, relativamente, do que outros impulsos que poderiam despertar em diverso ambiente. Com efeito, se não tomar interesse pela música e não adquirir nessa arte alguma competência será como um elemento estranho, inábil para participar da vida do grupo a que pertence. É, realmente, inevitável alguma participação na vida daqueles com quem o indivíduo se acha em contacto; por essa participação o ambiente social exerce um influxo educativo ou formativo, independentemente de qualquer propósito intencional. (DEWEY, 1959, p. 17 – 18, grifo nosso)

Dewey discursa a respeito da formação do ser humano em geral, mesmo que seja uma criança pequena, a influência social e cultural pesará no ambiente educativo do aluno. Estes elementos também se apresentam na EJA e fazem com que o educando responda de forma semelhante ao exemplo da criança que Dewey ressaltou. O trabalho educacional em um educando adulto não seria muito diferente neste caso. Para a aplicação da EJA, deve-se entender o funcionamento e influência do sociocultural e dos mecanismos que o acompanham no desenvolvimento do

homem, sendo um deles a escola. Historicamente este fato vem sendo percebido há pouco tempo na academia:

A escola só vai ser pensada nas pesquisas educacionais como uma organização social que pode ser analisada em uma perspectiva microsociológica no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, quando a estrutura e a dinâmica das relações sociais vividas no cotidiano escolar passam a ser objeto de interesse investigativo. Após anos de atribuição das dificuldades de escolarização nas características psicossociais do alunado, no final dos anos 1970, as pesquisas já enfatizam a necessidade de investigar a produção escolar do fracasso, ou seja, compreender os elementos presentes nos chamados mecanismos intraescolares de produção das taxas de repetência, evasão e expulsão escolar. (BRITO, 2009, p. 25)

É em estudos recentes que se descobre a causa da existência de aumento de alunos na EJA, os quais não se resumem a, apenas, problemas de terem ‘parado os estudos’, por necessidade de trabalhar para sustento da família ou porque a escola era inacessível. Mas porque existe a atuação de uma educação viciada em números de alunos matriculados ou de alunos ‘formados’ por ano. Uma preocupação exacerbada com a quantidade e não com a qualidade do que é oferecido na educação escolar e isso acontece em todas as modalidades educativas. É o que afirma Brito:

O quadro cada vez mais alarmante de produção de fracasso escolar revela uma educação comprometida com a produção de estatísticas sobre acesso e conclusão do ensino fundamental e médio que, quando confrontadas com os resultados de pesquisas dos níveis de aprendizagem das matérias escolares, revela o desastre educacional brasileiro. (BRITO, 2009, p. 28)

Este quadro continua nos dias atuais, uma educação escolar sedenta de números e resultados falsos positivos de aprendizagens inexistentes e, ou, não funcionais para a realidade que cerca o alunado brasileiro (MANZKE, 2009). Quando a realidade mostra dados totalmente divergentes, a questão não é somente alfabetizar, ‘codificar e decodificar’, mas ler e escrever com capacidade abstrativa e criticidade (FREIRE, 2003).

É nesta conjuntura que o conhecimento psicopedagógico pode se tornar um instrumento indispensável para o desbravamento de novos caminhos capazes de levar ao desenvolvimento total dos alunos (ANTUNES, 2010). Porquanto o:

[...] fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o tipo de relações entre estes e os professores, a disciplina em aula, a igualdade de oportunidades, etc. são preocupações de conteúdo psicopedagógico e social que têm concomitâncias com o currículo que se oferece aos alunos e com o modo como é oferecido. Quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 30, grifo nosso)

Uma educação de adultos se move por significados e contextualizações dos conteúdos escolares com a vida prática. De alguma forma, subliminarmente, existe uma falsa ideia de que o aluno adulto não precisa de uma ‘educação sistematizada’, mas sim de uma ‘educação acelerada’. Visto que, se for pelo lógico fato de que ele (o educando adulto) é uma pessoa biologicamente formada, vivida e com experiências, então é ‘sabido’ que isto o coloca em vantagem se equiparado a um aluno da educação infantil ou de Anos Iniciais, mas a realidade não é tão simples assim.

Ambas as categorias de educandos sofrem problemas e dificuldades de aprendizagem, pois o que está em foco não é que uma criança seja superior a um adulto no que se refere ao aprender, ou, que um adulto possua facilidade no que cerca seu “conhecimento de mundo”, rememorando o termo de FREIRE (2004), mas que às distintas formas de se trabalhar pedagogicamente com estes públicos faz com que o resultado possa ser diferente em seus contextos. Por isto

[...] o fracasso escolar como resultante de técnicas de ensino inapropriadas ou da falta, por parte do professorado das escolas públicas, de domínio da técnica, ou seja, de um conhecimento técnico específico e capaz de atender as dificuldades de aprendizagem das crianças usuárias das escolas. Nessa tese, as dificuldades dos(as) alunos(as) – de ordem emocional e cultural – seriam facilmente sanadas, caso o professor tivesse acesso a uma formação que o preparasse adequadamente para o trabalho. (BRITO, 2009, p. 26)

Para BRITO (2009), uma educação infantil possui técnicas e metodologia exclusivas para uma abordagem que alcance atenção e sucesso de aprendizagem no corpo discente infantil. Tais técnicas e metodologias não funcionariam da mesma forma em um corpo discente adulto, pois esses alunos receberiam uma abordagem pedagógica específica a sua modalidade educativa. Entretanto para ambos, conforme

[...] a perspectiva freireana, o conteúdo mediador de novas interpretações da realidade não vem do livro didático ou de programas pré-definidos. Ao contrário, vem das falas da comunidade, das falas de alunos e alunas, das representações que eles têm das vivências ou das experiências construídas nas relações cotidianas com os espaços comunitários mais próximos, mas também com os acontecimentos em nível contextual maior na medida em que se colocam como sujeitos imersos em redes de relações sociais, políticas, econômicas e culturais que demarcam e influenciam fortemente, por assim dizer, seu modo de agir e pensar. (POLI, 2007, p. 12)

No conhecimento da importância desta pedagogia específica para adultos é que o pesquisador MANZKE (2009, p. 90) constrói sua teoria “*EJA desarrolladora*”, ou, segundo o autor, em português do Brasil, ‘EJA desenvolvente’, ao afirmar que:

La vida social y cultural determina el desarrollo de la personalidad y los comportamientos humanos. Las funciones psíquicas se forman primeiro socialmente y solo después internamente como funciones psíquicas de la personalidad. El desarrollo ocurre de fuera para adentro y después de incorporado por el individuo se manifiesta en su comportamiento. El adulto analfabeto viene siendo tratado históricamente por los alfabetizadores con orientaciones teórico-metodológicas asociacionistas.²

O que o autor defende é que, mais do que qualquer outra categoria ou modalidade educativa, a EJA deve ser conhecida e respeitada em suas características que são baseadas nas especificidades do homem em sua fase adulta que influencia nos processos de ensino-aprendizagens (MANZKE, 2009). Processo de ensino-aprendizagem é entendido aqui como uma relação de troca entre professor e aluno em que um não está acima do outro, havendo respeito pelo saber e experiências de cada indivíduo e que resultam em ações pedagógicas democráticas e dialógicas. (FREIRE, 2005)

Uma EJA que não seja abordada de forma coerente apenas reproduzirá uma ‘educação associacionista’ sem valor significativo em sua aprendizagem e que não produza desenvolvimento nos alunos. Por esse motivo, “a prática pedagógica focaliza a necessidade de compreender o processo de aprendizado como um movimento de atividade do sujeito a partir da reflexão mediada sobre a prática social desse mesmo sujeito”. (POLI, 2007, p. 26)

Aprender por aprender não será garantia de desenvolvimento do homem (MANZKE, 2009; VIGOTSKI, 2007), por este motivo, procura-se formas de estimulação da aprendizagem em alunos adultos que ocasionem em desenvolvimento. Isso implica que metodologias adotadas de educação tradicional não satisfazem a aprendizagem significativa que encaminhe ao desenvolvimento do aluno da EJA (MANZKE, 2009).

“No âmbito específico das práticas escolares torna-se necessário, a partir de então, compreender a realidade e suas contradições, a lógica estabelecida nas falas de cada pessoa e o relacionamento estabelecido com os outros” (POLI, 2007, p. 13). A intenção da educação escolar é por algo mais, aquilo que realmente vai servir para manuseio da vida no ‘sujeito aprendente’, no caso da EJA, uma formação que prepare o aluno adulto para o mundo letrado, o trabalho e a vida.

² A vida social e cultural determina o desenvolvimento da personalidade e os comportamentos humanos. As funções psíquicas se formam primeiro socialmente e depois internamente como funções psíquicas da personalidade. O desenvolvimento ocorre de fora para dentro e, depois de incorporado pelo indivíduo, se manifesta em seu comportamento. O adulto analfabeto vem sendo tratado historicamente pelos alfabetizadores com orientações teórico-metodológicas associacionistas. (p. 90, tradução nossa)

A escola tem que ter por objetivo se o que se ensina valerá significativamente para a vida do indivíduo que aprende (VIGOTSKI, 2010). O processo de aprendizagem que visa ao alcance do desenvolvimento cumpre com a missão educacional da escola, independentemente de idades ou características especiais dos educandos.

No próximo tópico será feito o esclarecimento da função escolar, do currículo e da educação de jovens e adultos através do entendimento da abordagem histórico-cultural.

2.2. A escola, o currículo, a psicologia histórico-cultural e a modalidade EJA como função social na educação de adultos

A escola se baseia em dois pilares para se fundar e atuar nos processos educativos e sem eles não há como subsistir, são esses pilares: a sociedade e a cultura (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2006). A sociedade, de forma simplificada, é o homem em coletividade, são as relações com outros homens que fazem com que enfrentem as dificuldades que sozinhos não conseguiriam resistir. Uma coletivização que tem por função viver em harmonia com os homens e com o meio ambiente na finalidade de viver qualitativamente. A cultura é um elemento único de cada povo ou raça que se identifica em diferenças sociais, comportamentais e até físicas. De forma geral, não há como separar a sociedade da cultura, pois as duas estão como relação simbiótica (VIGOTSKI, 2010; 2007).

Segundo CHAUÍ (2006, p. 31), a sociedade e a cultura têm “unidade, identidade e homogeneidade”, mas que na sociedade capitalista se apresenta por

[...] divisão em classes e fundado pela luta de classes. Essa divisão, que faz, portanto, com que a sociedade seja, em todas as suas esferas, atravessada por conflitos e por antagonismos que exprimem a existência de contradições constitutivas do próprio social, é o que a figura do Estado tem como função ocultar.

Conforme CHAUÍ (2006), a escola entra nesse processo sociocultural de divisão de classes como um instrumento de seleção e exclusão de classes não elitizadas, construindo uma sociedade de conflitos e contrastes expressivos. Lógico que há também outros mecanismos homogeneizadores além do Estado e da própria escola como, por exemplo, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a globalização, o *dollar* (dinheiro norte-americano) etc que se refletem na construção de diretrizes que:

- a) Exigem um novo tipo de trabalhador, ou seja, mais flexível e polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e de competências sociais e pessoais;
- b) Levam o capitalismo a estabelecer, para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado;
- c) Modificam os objetivos e as prioridades da escola;
- d) Produzem modificações nos interesses, nas necessidades e nos valores escolares;
- e) Forçam a escola a mudar suas práticas por causa do avanço tecnológico dos meios de comunicação e da introdução da informática;
- f) Induzem alteração na atitude do professor e no trabalho docente, uma vez que os meios de comunicação e os demais recursos tecnológicos são muito motivadores. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2006, p. 52)

Através desses mecanismos, a escola, por sua vez, sofre influências dessas mudanças sociais e é 'perturbada' e modificada enquanto estrutura de funcionamento, fazendo com que alterações ocorram nos setores de: currículo, metodologia, processo ensino-aprendizagem, avaliação e na práxis pedagógica como um todo. Nestes moldes a sociedade é formada pela escola conforme as obrigações do capital (CHAUÍ, 2006).

Segundo SILVA (1999), a escola é uma instituição educacional que usa de um ambiente coletivo para formar em seus educandos aquilo que sua sociedade e cultura exigem que seja 'indispensável' formar em seus indivíduos. O projeto de sociedade futura dependerá da organização do Estado e da atuação escolar na vida de seus alunos cabe à escola formar o homem preparado para este projeto. Na prática, segundo Libâneo *et alii*,

[...] o ensino escolar deve contribuir para:

- a) formar indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente (capacitação permanente) em um contexto de avanço das tecnologias de produção, de modificação da organização do trabalho, das relações contatuais capital-trabalho e dos tipos de emprego;
- b) prover formação global que constitua um patamar para entender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposições para a vida numa sociedade técnico-informacional;
- c) desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania;
- d) formar cidadãos éticos e solidários. (2006, p. 53)

A escola tem por obrigação formar conforme o plano educativo avalia que seja importante desenvolver nas pessoas que vão compor a sociedade futura. Mesmo que seja nos desejos do sistema capitalista, a escola deve cumprir com a sua missão educativa, formar homens preparados para a sua sociedade.

Para LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI (2006), a escola não é somente reprodutora do sistema e da sociedade capitalista, ela pode se contrapor a esta ideologia educativa. A escola possui autonomia e a opção de criticar o que ocorre

nos seus muros e fora deles, ela pode se voltar contra os desejos do capital, de âmbito de formação de homens reprodutores do sistema vigente.

Prega-se democracia com um sentido ‘iluminista’ como igualdade, liberdade e fraternidade, mas a negam no exercício deturpado dessas ideias. A ideologia capitalista é ministrada pelos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) para controle da sociedade, sendo o principal deles a escola, os AIE’s são dispositivos do Estado que se afirmam zelar por justiça e igualdade, mas no contexto prático exercem a injustiça e a desigualdade na sociedade (ALTHUSSER, 1983).

Segundo BRANDÃO (1995) e CHAUI (2006), a educação escolar é impregnada de ideologia, e essa ideologia faz com que, através da educação formal, a sociedade seja dividida em classes, elite e proletária. De forma pragmática, no exercício da prática escolar, significa dizer que: para os indivíduos de classe dominante é sugerida uma educação para liderar; e, para os indivíduos de classe proletária uma educação apenas para servir a classe dominante; mas independente de qual seja o interesse de formação escolarizada, ou seja, se é para reproduzir ou se contrapor ao sistema, o mecanismo que, por sua vez, regerá a projeto de sociedade na prática escolar é o currículo.

O currículo é um mecanismo do sistema educativo, um “artefato social e cultural”, que busca da escola que tipo de formação será ministrada aos seus estudantes. Segundo Moreira e Silva *et alii*:

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA E SILVA *et alii*, 1995, p. 7 – 8)

Assim, o currículo é muito mais que um ‘documento engavetado’ que declara o que trabalhar em cada disciplina, ou seja, um rol de conteúdos, mais do que isso, ele é a ação pedagógica, é o principal ‘professor’, é o que a escola pretende com a sua educação a mando do Estado, da sociedade e da cultura. Segundo Sacristán:

A importância do debate sobre a composição do currículo de níveis obrigatórios reside, basicamente, em que aí se está decidindo a base da formação cultural comum para todos os cidadãos, seja qual for sua origem social, independentemente de suas probabilidades de permanência no sistema educativo em níveis de educação não-obrigatórios. Por isso, deve ser uma seleção de aspectos que abranja as diversas facetas da cultura, uma alternativa aos conteúdos do academicismo, considerando as diferentes dotações dos alunos para superar o currículo estabelecido. (SACRISTÁN, 2000, p. 62)

Por isso o currículo é e está muito além de um documento estático e burocrático compreendido e determinado pelo sistema capitalista, currículo prescrito. Segundo MANZKE (2009, 2009, p. 29), “La definición de currículo implica en la definición del carácter propiamente de la escuela, de como ésta realiza su misión en un contexto histórico y social determinado”³.

Significa dizer que o currículo é a identidade da escola e que o mesmo a rege. É uma construção que respeita o que a comunidade quer que sua escola forme em suas crianças e, por que não dizer, em seus adultos. Pois para MANZKE (2009, p. 29) “El currículo, en su función cultural y socializadora, se concreta como un sistema institucional que reagrupa en torno a si vários subsistemas referenciados en prácticas diversas”.⁴

A função do currículo, acima e antes de tudo, é socializar e aculturar (BRANDÃO, 1995; SILVA, 1999). O currículo é o documento, a lei, a ação (fazer) de uma instituição que visa determinados fins educacionais. O currículo

[...] acaba numa prática pedagógica, como já explicamos. Sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas. (SACRISTÁN, 2000, p. 26)

O currículo inicia e termina o trabalho pedagógico da escola, ele é o elemento crucial e fundamental da educação escolar. Na prática atual, o currículo é um objeto intocável no âmbito institucional, pais e comunidade não possuem permissão para modificá-lo às necessidades de sua comunidade. SACRISTÁN (2000, p. 30) afirma que se

[...] o conteúdo cultural é a condição lógica do ensino, é muito importante analisar como esse projeto de cultura escolarizada se concretiza nas condições escolares. A realidade cultural de um país, sobretudo para os mais desfavorecidos, cuja principal oportunidade cultural é a escolarização obrigatória, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares. A cultura geral de um povo depende da cultura

³ A definição de currículo implica a definição do caráter propiamente de escola, de como esta realiza a sua missão em um contexto histórico e social determinado. (MANZKE, 2009, p. 29, tradução nossa)

⁴ O currículo, em sua função cultural e socializadora, se concretiza como um sistema que reagrupa em torno de si vários subsistemas referenciados em práticas diversas. (p. 39, tradução nossa)

que a escola torna possível enquanto se está nela, assim como dos condicionamentos positivos e negativos que se desprendem da mesma.

O currículo escolar, na atualidade, não é construído sócio culturalmente por membros de sua sociedade e cultura, mas por uma cultura geral, determinado por instâncias governamentais que estão muito longe do entendimento da realidade cultural e social do educando. Na sociedade capitalista, o currículo vigente é conhecido por Sacristán como currículo prescrito.

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas. (SACRISTÁN, 2000, p. 109)

O resumo disso é que o currículo prescrito é acrítico, fragmentário, excitador de competitividade, limitador do pensamento abstrato e repressor do processo de ensino-aprendizagem que ocasione em desenvolvimento. Segundo Sacristán, o funcionamento dessa cultura escolar baseada no currículo prescrito é proposital, pois:

Partindo do fato de que em nossa sociedade existem diferenças culturais e desiguais oportunidades ligadas a desigualdades socioeconômicas e culturais, a definição do núcleo curricular mínimo – ou de qualquer cultura normatizadora – não é uma decisão inocente e neutra para as diferentes coletividades sociais, cujas experiências culturais extra-escolares e suas expectativas de futuro conectam desigualmente com essa cultura comum e com o que fique fora dela. Numa sociedade heterogênea e com desiguais oportunidades de acesso à cultura, o currículo comum obrigatório tem que ser focado inexoravelmente desde uma perspectiva social. (SACRISTÁN, 2000, P. 111)

O fato é que a educação e, especialmente, a educação de jovens e adultos sofre com um currículo prescrito que enxerga o aluno adulto como um indivíduo que somente precisa de uma formação técnico-funcional, resultando em uma educação que vise apenas à sobrevivência do indivíduo (BARCELOS, 2010). Essa concepção rodeia e atinge a EJA, pois que é “uma cultura escolar desenvolvida historicamente na direção de fortalecer processos pedagógicos afinados com o fracasso, especialmente das camadas populares”. (POLI, 2007, p. 184, grifo nosso)

Segundo POLI (2007), a EJA, na configuração em que se encontra, oportuniza a realização do fracasso escolar. SANTOS (2008) confirma em sua pesquisa que alunos egressos do ensino regular e que se encontram nas turmas de EJA atuais foram alunos que passaram por esses ‘processos pedagógicos’ que declara Poli resultando em uma educação tecnicista, aceleradora e quantificadora de índices de alfabetização nacional. Em verdade, ensinava no princípio do aprender

pelo aprender. Atualmente a chance do ‘fantasma’ do fracasso escolar retornar para esses alunos é grande, situação pedagógica e curricular da EJA na formação desses educandos continua na mesma estrutura (POLI, 2007).

A EJA que segue estes princípios destrói o pensamento crítico, o questionamento e a chance de modificar a realidade. A expectativa desta educação aniquila a formação total e que envolva a realidade do educando da EJA, impossibilitando-o de se movimentar em um mundo predominantemente letrado.

Por isso, na interatividade da sala de aula, o processo pedagógico intencionalmente voltado para o fomento do desenvolvimento de formas complexas de pensamento, não pode ignorar os sentidos construídos pelos sujeitos na sua trajetória de vida. E, porque são sentidos construídos na experiência histórica, retratam crenças, afetos, modos de ser e de viver que demandam do ato de ensinar o respeito, a humildade, a amorosidade, o saber ouvir, a rigorosidade metódica, o bom senso, a generosidade, a seriedade e o compromisso com um processo de construção do conhecimento capaz de conscientizar, tanto no sentido psicológico, que essa expressão pode assumir, quanto como ato pedagógico em favor da libertação humana. (POLI, 2007, p. 181)

A concepção fragmentada de pensamento na educação de jovens e adultos que forme indivíduos simplesmente no saber ler e escrever para manipular aquilo que já trabalham não é suficiente para o que a EJA possa fazer por esse educando. Em verdade, segundo Sacristán:

Uma das vantagens da experiência escolar é a de proporcionar experiências ordenadas, tal como reconhecia Dewey, outra coisa é defender o currículo como sequência altamente estruturada que se pode prever de antemão e que é seguido de forma inexorável, acompanhando o índice de um livro-texto ou qualquer outro esquema de programação rígida. (SACRISTÁN, 2000, p. 94)

Uma formação escolar não pode ser rígida e fechada num projeto curricular intransigente que não enxerga o homem como um ser histórico e mutável. O que acontece é que muitas escolas seguem o currículo como se fosse uma ‘receita de bolo’, claro que ele é um artefato que orienta o trabalho pedagógico, mas não é uma cláusula pétrea. Então é necessário que seja constantemente avaliado.

Segundo VIGOTSKI (2007) e JUNG (1983), uma formação familiar se modifica enquanto educação para com os seus integrantes e descendentes, podendo ocorrer da mesma forma no currículo escolar para com as transformações da sociedade e da cultura. Certo de que uma formação através da escola não é a mesma metodologia de uma formação familiar, embora seja correto afirmar, conforme VIGOTSKI (2007) e JUNG (1983), que a primeira continua a educação da segunda. Mas é a formação escolar que, por ser sistematizada, coloca ao alcance

maiores possibilidades de desenvolvimento da personalidade humana (JUNG, 1983).

É inerente ao currículo da EJA sua adaptação à realidade do aluno e sua reinserção na vida produtiva e no mercado de trabalho. Barcelos afirma que para a EJA a

[...] proposta curricular, ao mesmo tempo em que parte, necessariamente, do cotidiano, à medida que está pautada por eventos da realidade local, não pode descolar-se de uma reflexão e preocupação com o global, com o planetário. Ao contemplar localidade e globalidade estamos dando oportunidade para a transformação da sociedade em comunidade. (BARCELOS, 2010, p. 122)

Neste ponto de vista é que o currículo precisa ser construído, junto à comunidade e que, enquanto constituição, está muito além de conteúdos fragmentados e sem significação para a sua clientela. Segundo SACRISTÁN (2000, p. 55):

[...] o currículo costuma refletir um projeto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais, etc. Quer dizer, por conteúdos neste caso se entende algo mais que uma seleção de conhecimentos pertencentes a diversos âmbitos do saber elaborado e formalizado. Isso é muito importante conceitualmente, pois na acepção mais corrente, por conteúdos se consideram apenas os elementos provenientes de campos especializados do saber mais elaborado. Os conteúdos dos currículos em níveis educativos posteriores ao obrigatório, em geral, restringem-se aos clássicos componentes derivados das disciplinas ou materiais.

O currículo nesta configuração resulta em formações unilaterais e cegas em que sua orientação conduz a uma marginal modificação no ser cognoscente. Geralmente esta modificação está focada em conhecimento técnico para o mercado de trabalho, contanto que ele (o educando) não saia da sua posição social. No entanto, essa responsabilidade de usar ou não o que o currículo oferece recai sobre o professor, significando que se for contra esta instrução sofrerá problemas com as autoridades organizadoras da educação. Afirma Sacristán:

Um professor, como muito ou pouco conhecimento, aterrissa num sistema escolar já configurado, com seus níveis, seus currículos, suas pautas de funcionamento interno e junto a outros professores. É a partir de sua entrada dentro de tais condições que se pode pensar a possível ação de suas idéias na prática que ele executará, respondendo de uma forma adaptativa particular às condições de todo esse contexto. A comunicação de idéias para a ação costuma ser realizada com um determinado tipo de prática em desenvolvimento enquanto transcorre. Inovar em educação, como em outros campos de ação social, costuma ser mais um problema de mudar o curso de ações já preexistentes do que criar algo totalmente novo. (SACRISTÁN, 2000, p. 270)

Conforme BARCELOS (2010), o professor não possui a capacidade de realizar prodígios, não há como ir contra todo um sistema educativo pensado

transversalmente por várias cabeças-líderes e com o que já foi aceito historicamente de planejamento educativo pela sociedade, modificando essa conjuntura de um momento para outro. O que ocorre na educação de hoje foi idealizado e realizado em algum momento atrás – foi construído em longo prazo. Por quanto é necessário tempo, a educação não é imediatista, um projeto educacional precisa de tempo para obter resultados plausíveis. Entretanto um trabalho pedagógico baseado num currículo crítico e totalizante pode ser feito agora, independente da contrapartida do poder público, um currículo como função social. Pois, segundo Sacristán:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam. (SACRISTÁN, 2000, p. 21)

Um currículo crítico colaboraria em um processo de ensino-aprendizagem efetivo na EJA a proposta curricular de Sacristán como um sistema social é possível e tangível. Isso, segundo Vigotski, denota um sentido claro sobre o papel da escola na vida do educando, principalmente,

[...] como espaço interativo cujas mediações, que se efetivam no processo pedagógico, se caracterizam por uma clara intencionalidade na direção de fomentar, por via da aprendizagem, o desenvolvimento psicológico. Esse desenvolvimento que se cumpre mais e melhor em termos qualitativos, na medida em que, em termos metodológicos, as práticas escolares estiverem afinadas com o princípio dialético de tomar a prática social como referência primeira para o processo de construção do conhecimento. (POLI, 2007, p. 49)

A escola é o corpo da educação, é um âmbito de conhecimento e transformação, principalmente se for da esfera pública, pois há maior liberdade de trabalho crítico. A escola pública, mesmo com todas as dificuldades, possui a facilidade de exercício de uma educação crítica e humanizadora. Para isto, existe a possibilidade de se trabalhar um currículo paralelo, um “currículo oculto” no currículo prescritivo, mas contra ideológico na instituição escolar pública (MOREIRA E SILVA, 1995).

O problema da aprendizagem não ocorrer em desenvolvimento não é devido, somente, ao ponto curricular. Mas é um conjunto de prática pedagógica aliada a teses que em contraposição à realidade dos educandos faz com que o professor colabore no aprendizado da verdade sobre eles e o mundo deles e isto sirva como subsídio para o desenvolvimento humano. Em verdade, um processo dialético na condução docente que busca o desenvolvimento dos discentes. Este princípio não é novo, já existe, é conhecido por práxis pedagógica (FREIRE, 2005).

A educação de jovens e adultos possui seus potenciais de desenvolvimento em uma educação de qualidade. Em relação às outras modalidades educativas, a EJA é uma modalidade aberta a uma construção crítica de possibilidades imensas devido à maturidade psicológica que se encontra em boa parte de seus alunos (SANTOS, 2008). Contudo, a EJA tem sido avaliada conforme as necessidades do capital, influenciando fortemente a educação do alunado:

As constantes modificações do sistema de educação, em conformidade com as exigências do capitalismo, fizeram com que a educação se preocupasse mais com a aprendizagem de novas habilidades do que com o mais importante – o desenvolvimento do aluno. (SANTOS, 2008, p. 12)

A EJA com isto oferece aos seus educandos uma educação profissionalizante acrítica e de ordem técnica. Nesta condição de acrítica, faz com que ela seja obtusa no “pensamento generalizante”, o qual é importante para os processos mentais trabalharem na aprendizagem que conseqüentemente encaminhe para o desenvolvimento do indivíduo (LURIA, 2008).

A EJA pode ter maiores e melhores resultados na educação de adultos se, além do material instrumental técnico que ela ensina, trabalhasse com uma prática pedagógica pensante e crítica dos conteúdos exercidos na escola. A expectativa é que a abordagem histórico-cultural conceda instrumentos crítico-profissionalizantes para a realização de uma ‘EJA desenvolvente’ no contexto escolar.

2.3. Psicologia histórico-cultural e a possibilidade do desenvolvimento de adultos

Por muito tempo a ciência psicológica, através de Freud e Piaget, se limitou à afirmação de que o desenvolvimento do homem ocorre somente em suas fases infantil e juvenil. Isso não deixa de ser verdadeiro, pelo menos em parte para VIGOTSKI (2007) apenas se desenvolve parcialmente a parte biológica do indivíduo como maturações ósseas, musculares e glandulares. Segundo o autor, são desenvolvimentos insuficientes para a espécie humana.

Para OLIVEIRA (2009, p. 213): “Podemos definir desenvolvimento, sinteticamente, como transformação. Processos de transformação ocorrem ao longo de toda a vida do sujeito e estão relacionados a um conjunto complexo de fatores”.

O desenvolvimento envolve não somente o crescimento biológico, porém também o psicológico que é oriundo da socialização e aculturação.

O crescimento biológico se resume à maturação do corpo natural. Músculos, órgãos, ossos e glândulas constituem e desenvolvem a parte biológica do ser humano. Características como amadurecimento do corpo, memória, percepção, atenção e instintos em geral fazem parte deste desenvolvimento maturacional.

No ponto de vista da abordagem histórico-cultural, o verdadeiro desenvolvimento humano somente ocorre quando o crescimento biológico (maturação) e o crescimento psicológico (maturidade) se relacionam (VIGOTSKI, 2007). Sendo produto da relação dos 'eixos do desenvolvimento' nomeados pela abordagem histórico-cultural de filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese (VIGOTSKI E LURIA, 1996).

O crescimento psicológico compreende o desenvolvimento da maturidade que é oriunda das relações externas socioculturais e históricas, dando ênfase aos eixos de desenvolvimento. Oliveira (2009) declara que os eixos de desenvolvimento são partes e instrumentos do homem que permitem a desenvoltura do desenvolvimento completo humano desde sua infância até a sua fase adulta. Com efeito, a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese são construções desde o homem enquanto espécie distinta e única em relação às demais até a sua construção individual e social presente.

Segundo Oliveira (2009), a filogênese é o eixo de desenvolvimento que fez com que o homem de hoje fosse fruto de sucessivas evoluções da espécie, desde o homem símio até o sapiens; a ontogênese é o eixo de desenvolvimento do indivíduo em particular desde a tenra idade até a fase adulta; a sociogênese é o eixo de desenvolvimento oriundo das relações sociais, o homem se difere dos demais animais, pois seu desenvolvimento depende das relações sociais; por último, a microgênese que é o desenvolvimento do indivíduo relacionado ao domínio dos objetos com que interage desde pouco conhecimento até plena habilidade. Vigotski e colaboradores afirmam da importância de conhecer a existência e funcionamento destes eixos do desenvolvimento na esfera da educação, na finalidade de torná-la cumpridora da formação total do aluno. Por meio de processos educativos e através da aprendizagem, é possível ocorrer desenvolvimento utilizando estes pressupostos da abordagem histórico-cultural.

Para VIGOTSKI (2007), é a aprendizagem que faz a ponte que liga e potencializa o amadurecimento desses dois tipos de crescimento: maturação (biológico) e maturidade (histórico-cultural) por meio dos eixos de desenvolvimento. Para o autor, a aprendizagem se relaciona intimamente com o desenvolvimento e pode ser o melhor caminho para se alcançar o crescimento sadio do educando.

O interessante é que, quando se trata da atuação da escola em relação à aprendizagem, os processos mentais da criança vêm preparados de uma configuração anterior à educação escolar (VIGOTSKI, 2007). O processo de aprendizagem decorre muito antes de a criança frequentar a escola ou de atingir “idades” ou “fases” propícias de desenvolvimento como afirmam proposições piagetianas e freudianas.

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar. (VIGOTSKI, 2007, p. 94)

Segundo VIGOTSKI (2010; 2007), o aprendizado das crianças ocorre muito antes delas frequentarem a escola. A própria vida social que elas desempenham junto a família e à comunidade fazem com que elas aprendam a instrumentalizar objetos inerentes a sua realidade, cooperando desta forma para o seu próprio desenvolvimento.

No geral, a ideia de Vigotski não se diferencia da proposição de FREIRE (2003) a respeito da importância do “conhecimento de mundo” e do “conhecimento da palavra”: o primeiro significa o conhecimento social, cultural e político que são instâncias que permitem ao aluno instrumentalizar e desenvolver o “conhecimento da palavra”; o “conhecimento da palavra” significa a linguagem sistematizada, podendo denotar também os demais conteúdos exercidos na escola como disciplinas escolares como história, geografia, filosofia, ciências etc. Para FREIRE (2003), sem o ‘conhecimento de mundo’ não se aprende o ‘conhecimento da palavra’, pois são interdependentes uma da outra e desenvolvem o indivíduo total. Um princípio que faz crer que a educação que o aluno (criança ou adulto) recebe fora dos muros da escola (como a familiar e a comunitária) são instruções que permitem realizar eficazmente a própria educação escolarizada.

É necessário declarar que as afirmações de Freire sobre a relação de desenvolvimento e escola são limitadas, pois ele exerceu atividade pedagógica em maior parte de sua carreira docente na alfabetização de adultos. Abordando questões como conscientização política e método alfabético, não exatamente cogitava questões que fugiam da sua competência docente ou de sua formação inicial em Direito, a profundidade do termo desenvolvimento escapava de seu entendimento pedagógico. Sua descoberta é notória no aspecto de que o conhecimento e a vivência sociocultural são inerentes e indispensáveis no aprendizado de conteúdos escolares (MANZKE, 2009).

Vigotski vai mais a frente com o seu conceito de desenvolvimento, especialmente por diferenciar o desenvolvimento em “funções elementares” que se subentende por desenvolvimento biológico ou ‘maturacional’ e as “funções psicológicas superiores” que se subentendem por desenvolvimento psicológico advindo das relações sociais e culturais (VIGOTSKI, 2007). Este último é o mais importante e pode ser potencializado pela estimulação do ambiente escolar, sendo completamente funcional para alunos infanto-juvenis e, especialmente, para adultos.

No entanto, mesmo no caso de homens e mulheres iletrados, a memória natural (produto da função elementar) não é o único tipo encontrado. Ao contrário, coexistem com ela outros tipos de memória pertencentes a linhas de desenvolvimento completamente diferentes. O uso de pedaços de madeira entalhada e nós, a escrita primitiva e auxiliares mnemônicos simples demonstram, no seu conjunto, que mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza (funções elementares), evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento. (VIGOTSKI, 2007, p. 32, grifo nosso)

A estimulação das “funções psicológicas superiores” farão com que o educando adulto realmente possa se desenvolver (LURIA, 2008). A preocupação e a prática pedagógica do docente da EJA focalizam esta linha de desenvolvimento. Não significa dizer que as “funções elementares” devam ser negligenciadas dos processos educativos do professor da EJA, em verdade, primeiramente serão utilizadas estas funções para construir ‘preceptores mentais’ que permitirão o encontro da atual estrutura mental do aluno adulto com os novos conhecimentos adquiridos e advindos da escola.

BRANDÃO (1995) afirma que a educação ocorre em qualquer lugar, pois em si é um termo abrangente que denota que há inúmeras configurações e tipos como: familiar, comunitária, religiosa, política e escolar. Paulo Freire valoriza muito o conhecimento popular e conhecimentos construídos pelas instâncias sociais, afirma

da importância de inseri-los e relacioná-los ao currículo escolar (FREIRE, 2009; 2004; 2003). Antes, ressalta VIGOTSKI (2010; 2007), é na escola que se encontra um âmbito preparado e propiciador, assim como conteúdos que permitem o devido desenvolvimento humano, pois,

[...] o aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar (estimulado pela família, religião ou pela comunidade) difere nitidamente do aprendizado escolar (estimulado pela escola), o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. (...) a diferença entre o aprendizado pré-escolar e o escolar está no fato de o primeiro ser um aprendizado não sistematizado, e o último, um aprendizado sistematizado. Porém, a sistematização não é o único fator; há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 2007, 94 – 95, grifo nosso)

Este ‘algo novo’ é justamente o desenvolvimento da criança em sua constituição e faculdades que dantes não se tinha desenvolvido em seu organismo, e, nunca se desenvolveria se não houvesse o intermédio da escola (VIGOTSKI, 2007; YOUNG, 2007). O sociólogo Michael Young concorda com Vigotski na importância da escola para o desenvolvimento total do homem, um indivíduo preparado bio-psico-social para lidar com a complexidade da sociedade, das culturas e da vida. Mesmo que o aluno esteja em ambientes distintos de estimulação, por exemplo, “aprendizado pré-escolar” e “aprendizado escolar”, em verdade, são as relações sociais com outros – alunos, professores e família que farão com que seja vinculada a aprendizagem aos níveis (reais e potenciais) de seu desenvolvimento.

Um princípio importante que não condiz ser negligenciado pela educação escolar quanto ao desenvolvimento qualitativo para adultos é o caráter da aprendizagem automaticamente levar ao desenvolvimento ou esses dois princípios se apresentarem como sinônimos. Para VIGOTSKI (2007):

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (p. 103, grifo nosso)

É a aprendizagem que ‘pode’ se tornar a força motriz da linha de desenvolvimento cultural-social-histórica (funções psicológicas superiores). Não é dito aqui que uma induz a outra em automático, pois ‘se pode aprender e não se desenvolver’ (VIGOTSKI, 2007). Mas, afirma-se que se o processo educativo for estimulante dos processos abstrativos e construtivos de conhecimento, fazendo uso das relações sociais e transformando o que se construiu de saber interpessoal para

o saber intrapessoal, faz com que o aluno por fim se desenvolva em sua totalidade. Nesta ocasião entra a teoria de ‘zona de desenvolvimento proximal’ (VIGOTSKI, 2007).

VIGOTSKI (2010; 2007) declara que o desenvolvimento total do ser humano decorre do exercício das funções psicológicas superiores. Mas como isso se apresenta?

Através do processo educativo o educando pode se desenvolver por meio da aprendizagem de determinado conteúdo com a participação do outro (pessoas coparticipantes do processo educativo) este nível de desenvolvimento é denominado pelo autor nível de desenvolvimento potencial (NDP). Havendo êxito na NDP, torna-se o educando amadurecido naquela habilidade estudada assim como é modificada a sua estrutura cognitiva e, até mesmo, biológica este nível é conhecido por nível de desenvolvimento real (NDR). Logo que, para VIGOTSKI (2007), o nível de desenvolvimento potencial (NDP) e o nível de desenvolvimento real (NDR) constituem e realizam a ‘zona de desenvolvimento proximal’ (ZDP).

Conforme VIGOTSKI (2007, p. 97 – 98), a ‘zona de desenvolvimento proximal’ é

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (...) A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.

A ‘zona de desenvolvimento proximal’ é uma teoria eficaz no contexto educacional escolar e pode ser um excelente instrumento nas mãos de professores preparados por essa tese. Na prática, a relação de professor e aluno realiza a aprendizagem de novos saberes assim como na reformulação e, ou, aperfeiçoamento de antigos saberes, pois libera a ocorrência da “mediação qualificada” que permite a ZDP acontecer positivamente para o educando. Segundo a psicologia histórico-cultural, as relações sociais, a mediação qualificada e a ZDP são imprescindíveis no processo ensino-aprendizagem que ocasione em desenvolvimento. Para VIGOTSKI (2007, p. 99, grifo nosso):

A zona de desenvolvimento proximal pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais.

VIGOTSKI (2010; 2007) afirma que é justamente no ambiente escolar que o educando possui mais oportunidades de aprendizado que possibilitará o seu desenvolvimento total. Em uma pesquisa específica do seu colaborador Luria, demonstra que adultos que receberam alguma instrução sistematizada mostraram melhor desenvolvimento em relação aos outros que nunca freqüentaram escola (LURIA, 2008). O resultado da pesquisa de Luria não está longe da realidade atual da EJA no Brasil, o aluno adulto escolarizado tem desempenho melhor do que o adulto que nada a pouco frequentou a escola.

Por fim: “A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento”. (VIGOTSKI, 2007, p. 98) De fato conclui-se que Vigotski não escreveu nada sobre educação de adultos, tratava muito mais sobre educação infantil e sobre a ‘defectologia’ (hoje, educação especial).

No entanto, há uma vertente clara em suas pesquisas: o desenvolvimento do indivíduo continua independente de sua idade cronológica ou de sua maturação ter se completado após fase da adolescência (VIGOTSKI, 2007). Para Vigotski e colaboradores, não há a ideia exclusiva de que o desenvolvimento somente ocorre com crianças e adolescentes, deixando a chance de se pensar que o adulto possua também igual oportunidade.

A educação de jovens e adultos que não somente atinja processos de aprendizagem, mas também o desenvolvimento de seu público é uma possibilidade real, segundo a abordagem histórico-cultural (LURIA, 2008). Ao mesmo tempo em que adaptar a psicologia de Vigotski e colaboradores na prática pedagógica seja, talvez, um desafio complexo de se atingir, pois a psicologia russa não vislumbrou essa possibilidade em detalhes, deixando apenas ideias soltas de probabilidade de desenvolvimento para adultos.

No texto seguinte os pontos teóricos argumentados deste capítulo serão abordados e analisados através da realidade da EJA na Vila Maranhão, com suas peculiaridades de território, de empreendimentos, de sociedades e de culturas diversas atuantes na comunidade, na escola e em seu corpo discente, demonstrando que é possível uma EJA desenvolvente que influencie na aprendizagem, com decorrência em desenvolvimento de alunos adultos.

3 NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O presente capítulo trata da realidade atual da EJA no bairro Vila Maranhão, relatando também a história da EJA no Brasil e a EJA no Maranhão.

Inicia-se com a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, relatando os principais acontecimentos e marcos históricos desta modalidade no Brasil. No segundo momento, a conjuntura atual da EJA no estado do Maranhão. No terceiro momento, apresenta-se a pesquisa de campo da EJA aplicada no bairro Vila Maranhão por meio de uma escola pública que se disponibiliza ao público do bairro, levando em consideração a abordagem histórico-cultural como teoria avaliadora desta realidade e da prática da EJA. A intenção deste capítulo está na ideia de entender o funcionamento e comportamento da EJA em um contexto sociocultural dos alunos adultos na conjuntura capitalista em que se encontra este bairro de São Luís do Maranhão.

O interesse desta investigação naquela comunidade está na ideia de relacionar a riqueza cultural, expressa na diversidade social e nas manifestações típicas maranhenses, em contraposição a um quadro socioeconômico de privações e de miséria material. De outra parte, grandes empreendimentos econômicos de grupos nacionais e internacionais situam-se na região como a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), a Termoelétrica MPX e o Consórcio Alumar, sem contribuírem significativamente para o desenvolvimento daquela população.

Diante desse quadro, será investigada a EJA na seguinte escola pública: o Centro de Ensino (CE) Vila Maranhão, escola estadual que exerce atividades na referida modalidade. Através da abordagem histórico-cultural, avalia-se o funcionamento da EJA desta escola, questionando-se se há desenvolvimento em seus alunos através de sua prática educadora.

A investigação se baseia em identificação da história da EJA no Brasil e no Maranhão, verificação de existência de políticas públicas para a EJA do Maranhão na Secretaria de Educação de Estado (SEDUC), e, da pesquisa de campo realizada no bairro e na escola estadual da Vila Maranhão. O foco da pesquisa de campo no CE Vila Maranhão aborda pontos como: estrutura do CE Vila Maranhão, ambiente de trabalho dos professores e coordenadores, a existência e uso do projeto político-pedagógico da escola, o processo de aprendizado dos

alunos, relação professor-aluno e prática pedagógica dos professores e coordenadores na EJA.

Os dados obtidos através da pesquisa serão confrontados com a abordagem histórico-cultural. A finalidade é avaliar, através da perspectiva histórico-cultural, a realidade da EJA praticada no CE Vila Maranhão como uma amostragem da EJA exercida nas escolas da rede estadual de ensino, fundamentando uma síntese que baseie uma EJA que possa desenvolver alunos adultos no Maranhão.

3.1. A EJA no Brasil

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil possui uma árdua carreira até a atualidade, desde o período colonial ao século atual.

Segundo PAIVA (1983), no período do Brasil Colônia, século dezesseis, uma aproximação da atual educação de adultos era manifesta na educação popular, que se iniciou com o trabalho catequizador dos jesuítas à população indígena. Na prática se ensinava a língua portuguesa e a religião cristã católica. A educação de adultos não tinha o caráter de formação para o trabalho e, muito menos, de emancipação, somente de propagação da fé cristã (CUNHA, 1999).

A educação para a população indígena era muito limitada, pois a corte portuguesa temia a ascensão do saber e, possivelmente, a oposição dos índios através do conhecimento proposto por textos mais elaborados como as produções críticas e filosóficas. O principal temor era de que os índios se levantassem contra a exploração exercida pelos europeus em suas terras. Desde o seu surgimento, a educação para adultos já demonstrava potencial de esclarecimento da realidade para a formação dos seus educandos. Era um dos motivos dos dirigentes do país deste período histórico deixarem a educação de adultos no descaso (CUNHA, 1999).

Conforme CUNHA (1999), no período do Brasil Império a educação passa a ser avaliada com certa preocupação por parte do Estado, executando até mesmo aulas noturnas para alunos adultos analfabetos. Por muito tempo a educação de adultos segue o formato exclusivo de aulas à noite. Neste período a educação de jovens e adultos começa a tomar a forma comumente conhecida hoje.

A partir do início do século vinte, a EJA se desponta como formação com pressuposto de ‘segunda chance’ às pessoas que não tiveram oportunidade de estudar no período regular. É neste período que ocorre o surto industrial no Brasil, especialmente a partir da década de 30, precisava-se então de ‘mão de obra’ especializada (CUNHA, 1999). Que segundo MANZKE (2009, p. 33):

Las nuevas necesidades: del capitalismo emergente brasileño de trabajadores calificados y el proyecto modernizador de la Revolución del 30 por la busca de una identidad nacional, irán a determinar una gran inversión de recursos en la expansión de la red pública de educación (Beisiegel, 1974). La inclusión social a través de la educación de las masas de la población adolescente y adulta analfabeta, expresada en documentos oficiales y manifiestos del inicio de la década, será postergada hasta el fin del Estado Nuevo, en 1945.⁵

Como afirma MANZKE (2009), a tentativa de inclusão da população de jovens e adultos analfabeta foi inserida nos planos do Estado a partir da década de 30, devido ao ‘surto industrial’ que no Brasil se implantava. A educação de massa se traduzia na implantação de cursos técnicos para alunos regulares e uma EJA que visava habilitar e, ou, reabilitar o trabalhador ao novo fenômeno do mercado brasileiro, a industrialização (MANZKE, 2009).

Na década de 40, o Estado brasileiro assume a situação problema do analfabetismo e da EJA como um problema nacional (MELLO, 2010). Em 1945, o Brasil deixa a Ditadura de Vargas e se inicia o movimento de democratização do país. Surge, no mesmo período, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), dentro dos países integrantes se encontrava também o Brasil, a UNESCO apoiava a educação de adultos analfabetos (CUNHA, 1999). Em meados desta década,

[...] Lourenço Filho aborda o tema num texto intitulado “O problema da educação de adultos” (1945). Nele o autor, que foi o coordenador da Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (CEAA) que se desenvolveu no país entre 1947/1954, define a educação de adultos como qualquer plano sistemático ou assistencialista de educação destinada a adultos e adolescentes independentemente de organização de planos escolares, e de oferta por instituições públicas ou privadas. Suas funções básicas são o combate ao analfabetismo, o ensino supletivo e realização de exames de madureza. (MELLO, 2010, p. 42)

Segundo MELLO (2010), para a academia o fenômeno do analfabetismo era percebido como causa e não como efeito do pequeno desenvolvimento do Brasil. Ou seja, era o desenvolvimento pífio de sua população que restringia o

⁵ As novas necessidades: do capitalismo emergente brasileiro de trabalhadores qualificados e o projeto modernizador da Revolução de 30 pela busca de uma identidade nacional, irão determinar uma grande inversão de recursos na expansão da rede pública de educação (Beisiegel, 1974). A inclusão social, através da educação de massas da população adolescente e adulta analfabeta, expressa nos documentos oficiais e manifiestos do início da década, será postergada até o fim do Estado Novo, em 1945. (p. 33, tradução nossa)

desenvolvimento nacional (CUNHA, 1999). Expressando e propagando um pensamento de que o Brasil não possuía uma qualidade de vida melhor por causa da ignorância da maioria de sua população que resultava na regressão da nação.

No ano de 1947, o governo brasileiro lança a 1ª Campanha de Educação de Adultos com a proposta de se alfabetizar alunos adultos em um prazo máximo de três meses. Logo após, oferecia um curso primário em duas etapas de sete meses com capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário (CUNHA, 1999).

SOARES (1996) afirma que havia dois motivos para o surgimento da 1ª Campanha de Educação de Adultos: como primeiro motivo, a conjuntura mundial era de pós 2ª Guerra Mundial, isso influenciou a Organização das Nações Unidas (ONU) a fazer uma série de recomendações aos países, incluindo uma educação específica para adultos. O segundo motivo foi a extinção da ditadura de Vargas, o Estado Novo, que trazia o processo de redemocratização através da expressão do voto, principalmente da população analfabeta. Mas para que isso acontecesse, os eleitores precisavam ser, primeiramente, alfabetizados.

O resultado dessa campanha na EJA da década de 40 conclui FÁVERO (2004) *apud* MANZKE (2009, p. 34) como apenas: “El interés de los políticos en la erradicación del analfabetismo era superficial, vinculando la alfabetización de adultos a la ampliación del número de electores y de los ‘corrales electorales’”.⁶ As campanhas educacionais nunca deixaram de ser assistencialistas e interesseiras por parte da elite que buscava ascender ou permanecer no poder, usufruindo dos benefícios do Estado brasileiro.

Na década de 50, surgem movimentos populares para a educação de adultos. Artistas, intelectuais e estudantes se mobilizam nesses movimentos populares, como, por exemplo, o Movimento de Cultura Popular do Recife-PE (1958) que era um movimento de alfabetização popular (MELLO, 2010). Uma educação sistematizada que buscava moldes e formas exclusivas de ensino para a categoria de educandos adultos. É um período de efervescência educativa e novas propostas recebiam elogios como o ‘método freireano’, que, adiante, é acolhido pelo Estado como proposta educativa para jovens e adultos.

No início de 1964, ainda no governo de Goulart, o sistema Paulo Freire é adotado no Plano Nacional de Alfabetização, assim como desde o início da década

⁶ O interesse dos políticos na erradicação do analfabetismo era superficial, vinculando à alfabetização de adultos a ampliação do número de eleitores e dos ‘canetas eleitorais’. (tradução nossa)

surgem diversas políticas públicas educacionais em benefício da educação de jovens e adultos (MELLO, 2010). Quando o período da Ditadura Militar é declarado todos os movimentos educacionais populares são reprimidos. Paulo Freire é exilado do Brasil, por ser considerado um intelectual de oposição perigoso para os desejos do regime militar. A partir deste momento, todos os movimentos educativos populares que possuíam um caráter de conscientização, de nova identidade e libertação do aluno adulto, não interessavam ao governo autoritário militar e foram contidos (MELLO, 2010).

Na mesma década era lançada a Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC), criada por missionários protestantes norte-americanos que exercia atividades desde o início do século vinte no Brasil (MANZKE, 2009). A Cruzada ABC funcionou como alternativa ao regime que se instalava no país para fornecer uma resposta à questão do analfabetismo, diante do espaço secundário reservado ao tema. As atividades da Cruzada ABC desenvolveram-se efetivamente na área de alfabetização, com uma programação baseada na ação comunitária. (MELLO, 2010, p. 78)

Para MELLO (2010), a Cruzada ABC era uma campanha de apoio ao regime militar, que tinha por finalidade neutralizar ideias marxistas difundidas nas campanhas educativas anteriores. “Diante das críticas que se levantavam contra a Cruzada ABC, que tanto atingiam os materiais quanto suas práticas assistencialistas, o movimento foi perdendo espaço político e apoio financeiro”. (MELLO, 2010, p. 78)

No final do ano de 1967, o governo militar lança o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O MOBRAL era uma forma de aquietar a sociedade sobre a alfabetização de adultos, pressupondo uma alfabetização pelo ‘método freireano’, afirmava alfabetizar em poucos meses. Segundo MANZKE (2009, p. 39):

El MOBRAL fue constituido desde principios opuestos a los de Paulo Freire. Mientras el trabajo de Freire buscaba la emancipación política del analfabeto, con una educación esmerada, este buscaba la alfabetización funcional, de calidad dudosa. El Movimiento se expandió rápidamente en los años 70, ocupando el espacio político de la Cruzada ABC, extinta, y ampliando su acción para todo el territorio brasileño.⁷

⁷ O MOBRAL foi constituído em princípios opostos aos de Paulo Freire. Como o trabalho de Freire buscava a emancipação política do analfabeto, com uma educação cuidadosa, buscava uma educação funcional, de qualidade duvidosa. O movimento se expandiu rapidamente nos anos 70, ocupando um espaço político na Cruzada ABC, extinta, e ampliando sua ação para todo o território brasileiro. (p. 39, tradução nossa)

Posteriormente, o MOBRAL sofre modificações e a educação brasileira se reestruturava no tecnicismo norte-americano. Esta ação na educação brasileira resultou em um Mobral renovado para atender a demanda profissional no Brasil.

Na década de 70, inicia-se o ensino supletivo com o objetivo de colaborar com o projeto militar de desenvolvimento nacional, através da regularização escolar de jovens e adultos para o mercado neoliberal. A Cruzada ABC se extingue (MELLO, 2010; MANZKE, 2009). Mesmo com toda a mobilização do governo e de movimentos populares o MOBRAL, de 1970 até 1980, não contém o aumento de analfabetos que cresce de 30 milhões para 32 milhões de brasileiros (MANZKE, 2009).

Em 1980, os movimentos populares tomam rumos de redemocratização causados: pelo enfraquecimento da ditadura militar, através das lutas pela democratização política do Brasil; pela anistia de intelectuais e políticos; pela ampliação do direito à educação pública; e, no geral, por uma educação crítica e de qualidade (MELLO, 2010). Na luta por uma educação melhor, a modalidade educativa EJA é inserida nos debates principalmente na ampliação do direito à educação pública.

No ano de 1985, o Mobral é extinto, devido ao seu fracasso como programa alfabetizador, acrescentando um número de mais de dois milhões de analfabetos no Brasil (SAUNER, 2002). “La concepción y el trabajo pedagógico del MOBRAL se revelaron de pésima calidad, logrando resultados desastrosos en sus quince años de existência efectiva, de 1970 a 1985”⁸. (MANZKE, 2009, p. 39) Surge então a Fundação Educar que busca consolidar a parceria entre Estado e sociedade civil. Segundo MANZKE (2009, p. 52 – 53),

[...] en 1985, en acto unilateral, siendo la Fundación Educar en su lugar, para administrar la política de EJA. La falta de sinceridad política, expresada en los pocos recursos financieros y humanos irán a fracasar más este proceso. La Fundación Educar será extinta por el Gobierno siguiente, de Fernando Collor de Mello, sin cualquier explicación y sin cualquier realización significativa. La orientación claramente neoliberal del Gobierno Collor irá a determinar el cerramiento de varias agencias y órganos federales con actuación social.⁹

⁸ A concepção de trabalho pedagógico do MOBRAL se revelou de péssima qualidade, alcançando resultados desastrosos em seus quinze anos de existência efetiva, de 1970 a 1985. (MANZKE, 2009, p. 39, tradução nossa)

⁹ [...] em 1985, em ato unilateral, sendo a Fundação Educar no lugar, para administrar a política da EJA. A falta de sinceridade política, expressa nos poucos recursos financeiros e humanos, iria fracassar mais este processo. A Fundação Educar se extingue no governo seguinte, de Fernando Collor de Mello, sem qualquer explicação e sem qualquer realização significativa. A orientação claramente neoliberal do governo Collor iria determinar o fechamento de várias agências e órgãos federais com atuações sociais. (p. 52 – 53, tradução nossa)

MANZKE (2009, p. 83), afirma que a Fundação Educar foi mais um projeto criado pelo governo brasileiro na busca de uma EJA de sucesso. Para MELLO (2010), a criação da Fundação Educar incorporou mudanças em relação ao atrasado MOBRAL, sendo um “órgão de fomento e apoio técnico e financeiro às iniciativas de educação de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil”. Por fim, a Fundação Educar não se diferencia em relação aos demais programas de EJA e falha em sua administração por motivos de não colocar a devida importância para a educação de adultos.

Em 1988, é promulgada a nova Constituição Nacional, o ensino fundamental é assumido como direito público (obrigatório e gratuito), incluindo não somente o estudante regular, mas também o aluno da EJA. No lançamento da nova Constituição do Brasil deveria ter sido lançada também a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mas não acontece assim. A nova lei da educação nacional somente na década seguinte será promulgada.

Na década de 90 é promulgada a nova LDB, a Lei nº 9.394/96, que deveria ter sido lançada juntamente com a Constituição de 1988, mas que, por motivos de conflitos de interesses entre esfera privada e os defensores da escola pública, demorou em ser homologada. No fim, a nova LDB propicia mais a iniciativa privada do que as instituições públicas educacionais.

Para MELLO (2010, p. 46), a LDB 9.394/96 afirma em seu artigo 37 que a EJA seja destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental (antigo 1º grau menor e maior) e médio (antigo 2º grau, técnico ou magistério e científico). Continuando, MELLO (2010) afirma que, no artigo 38 da LDB, o currículo da EJA é válido em relação ao ensino regular, mesmo sendo específico a esta modalidade educativa, demonstrando na prática uma educação acadêmica mesclada à educação popular.

Embora a EJA fosse aligeirada se comparada ao ensino regular, o seu currículo era aceito normalmente para continuação dos estudos do aluno. Isso implicava que seu certificado poderia ser aceito pelas Instituições de Ensino Superior (IES), se caso o aluno quisesse continuar seus estudos do 2º grau científico (antigo ensino médio).

Em suma, para a LDB 9.394/96, a EJA é uma educação específica da educação básica para todos os cidadãos, porém exclusiva ao jovem e ao adulto que não estudaram em idade apropriada. Podendo ser formal e informal, isso significa

que ela utiliza tanto os conhecimentos acadêmicos (escolarizados) quanto o conhecimento popular em seu processo formador.

A partir de 2003, políticas públicas educativas foram postas em prática como, por exemplo, o 'Programa Brasil Alfabetizado' que, em termos de resultado, não manifestou diferenças da EJA em relação aos programas dos marcos históricos anteriores. De forma geral, de 2000 até 2010, não foram constatados sucessos na EJA, o MEC mostra resultados satisfatórios somente em seus índices, pouco se confirma na realidade. A história da educação brasileira comprova uma EJA pouco a nada colaboradora em aprendizagem de seu público, especialmente uma aprendizagem significativa que encaminhe ao desenvolvimento de seus alunos.

3.2. A EJA no Maranhão

3.2.1. A história da EJA no Maranhão

A EJA no Maranhão se inicia na década de 50, estabelecida pelas bases de Ensino Supletivo da Campanha Nacional de Educação de Adultos que oferecia cursos noturnos ministrados por professores remunerados e voluntários (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO).

Em 1960, foi executado no Estado do Maranhão o Curso de Alfabetização de Adultos, financiado pelo Movimento de Educação de Base (MEB), oficialmente foi o primeiro programa de EJA em nível estadual maranhense. O Curso de Alfabetização de Adultos foi realizado através da cadeira obrigatória "estágio supervisionado" de estudantes do Curso Normal do Estado (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO).

A Campanha Nacional de Educação de Adultos se extinguiu com o funcionamento da LDB nº 4.024/61. O governo do Estado do Maranhão promulga a Lei Delegada 16/69 que cria a Divisão de Educação de Adolescentes e Adultos (DEAA) um órgão técnico-administrativo em apoio à EJA do Maranhão (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO).

Na década de 70, foi criado o Departamento de Ensino Supletivo (DESU), exercendo em níveis federal e estadual a administração da EJA, no Maranhão, sob a coordenação de Maria de Fátima da Silva Fonteles e Marion Pinheiro Marques. Em

1973, o Estado do Maranhão, através do Conselho Estadual de Educação, torna oficial o Ensino Supletivo com a Lei N° 15/73. A que estabelece normas gerais para o Ensino Supletivo no Sistema de Ensino do Maranhão (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO).

Em 1973, foi implantado o projeto que habilitava o professor leigo, o Projeto de Habilitação de Professores Não-Titulados (HAPRONT) – LOGOS I, com a finalidade de formar docentes para a EJA e o antigo 2° grau. Em 1979, o LOGOS I foi renomeado para LOGOS II. No mesmo período, o DESU, passou a se chamar de Coordenação de Ensino Supletivo (CESU) na administração de Maria de Jesus Monteles Barros até 1982. Através da CESU eram oferecidos os seguintes programas: Programa de Alfabetização Funcional (PAF); Programa de Educação Integrada (PEI); LOGOS II; Telecurso de 1º e 2º graus, circuito fechado de televisão; Exames de Suplência de Educação Geral: 1º e 2º graus; Exames de Suplência Profissionalizante, como: telecomunicações, radiologia médica, auxiliar de enfermagem, transações imobiliárias e outros (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO).

De 1983 até 1986, o CESU, na coordenação de Maria do Monte Serrate Arnaud Prazeres, todos os projetos como PAF, PEI, LOGOS II e outros foram expandidos. De 1987 a 1991, houve ausência de políticas públicas para o Ensino Supletivo, o CESU neste período estava sob a coordenação de Guiomar França de Sousa e Maria Telma Almeida (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO).

Em 1992, foram desativados todos os projetos educacionais. De 1995 até 1998, a Coordenadoria de Ensino Especial – Divisão de Ensino Supletivo (DISUP) se responsabiliza pelo Ensino Supletivo no Maranhão, lança diversos programas, projetos como: o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos (PEJA); o Telecurso 2000 – Ensino Fundamental; o Curso Médio para Jovens e Adultos – Imperatriz e Timon; e, o Projeto Leio e Escrevo – experiência em Itapecuru-Mirim. Neste mesmo período, foram realizadas confecções de apostilas de português e matemática, capacitação de professores, exame supletivo de ensino fundamental e médio, reativação do Centro de Estudos Supletivos (CES) e a formação da banca permanente de avaliação. No ano de 1999, a DISUP foi extinta e transformada na Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO).

No ano 2000, a Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos, oferecem diversos programas e projetos que não divergem da extinta DISUP como: o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos; o Telecurso 2000; e, o Curso Médio para Jovens e Adultos – Imperatriz e Timon. Por fim, a nova assessoria amplia o Projeto Leio e Escrevo para 18 municípios, expandindo a elaboração de apostilas para disciplinas de geografia, história, ciências e inglês além das disciplinas de língua portuguesa e matemática, e a extensão do exame supletivo para o ensino profissionalizante que soma ao ensino fundamental e médio (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO).

Em 2001, a Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos foi desmembrada e renomeada por Assessoria de Ensino de Jovens e Adultos (AEJA). Ofereceu, no período, projetos incompletos como o Projeto Leio e Escrevo (Alfabetização), somente para o município de Itapecuru, sendo que para a assessoria anterior era para dezoito municípios maranhenses. A AEJA também apoiava os exames supletivos que somente compreendiam o ensino fundamental e médio, negligenciando apoio ao ensino profissionalizante (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO).

Em 2003, a AEJA implantou o Programa Vamos Ler em 3.500 salas de aula nos 217 municípios do Maranhão, tanto em zona urbana como em zona rural. No mesmo ano, a AEJA foi transformada em Subgerência de Educação de Jovens e Adultos, comandada por Maria do Monte Serrate Arnaud Prazeres. A subgerência era composta pelas supervisões de normas e organização da educação de jovens e adultos, de acompanhamento curricular de jovens e adultos e dos projetos especiais (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO).

No ano de 2004, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) se reestruturou e transformou a Subgerência de Educação de Jovens e Adultos em Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SUPEJA). De 2004 até 2008, a SUPEJA, sob a supervisão de Maria do Monte Serrate Arnaud Prazeres ofereceu os seguintes cursos e programas para a EJA:

- a) Curso de ensino fundamental para jovens e adultos;
- b) Curso de ensino médio para jovens e adultos;
- c) Curso sistema modular (semipresencial) ensino fundamental e médio;
- d) Exames supletivos – ensino fundamental e médio;
- e) Programa Brasil Alfabetizado;

- f) Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Em 2012, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) do Maranhão organiza e acompanha a EJA pela SUPEJA e pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) que é um órgão que permanentemente avalia a EJA no Estado. Atualmente poucos programas para a EJA no Estado maranhense funcionam, e, não há nenhuma contrapartida da SEDUC em políticas públicas educativas para jovens e adultos.

3.2.2. Entendimento, proposta curricular e projetos do Estado para a EJA do Maranhão

As Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos se estabelecem em três princípios: o princípio da equidade, o currículo adota condições que favoreçam a formação, igualdade de direitos e de oportunidades educacionais; o princípio da diferença, o currículo reconhece que os alunos jovens e adultos são diferentes em experiências de vida, expectativas, conhecimentos e valores – possuem identidade própria e estão em desenvolvimento; e, o princípio da proporcionalidade, construção do currículo de acordo com as especificidades da EJA, mas com equivalência às outras modalidades da Educação Básica. Basicamente os objetivos da SEDUC para com a EJA são:

Oportunizar aos jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, apenados e jovens em conflito com a lei, fora da faixa etária da escolaridade regular a conclusão e continuidade de estudos;
Oferecer aos jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, apenados e jovens em conflito com a lei, oportunidades de escolarização que aliem a educação básica em nível médio à educação profissional, com desenvolvimento de competências e habilidades que propiciem a formação integral do aluno como cidadão e profissional de qualidade. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO)

Esses objetivos estão conforme a resolução CNE/CEB Nº 1 de 5 de julho de 2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, afirmando que o público alvo da EJA são pessoas que fracassaram no ensino regular e passaram da idade em conformidade com a série. Por isso a necessidade de uma modalidade educativa específica ao seu desenvolvimento e sua situação sociocultural. Nesta perspectiva, o público alvo da EJA no Maranhão é formado por

[...] jovens com 15 anos completos (Ensino Fundamental) e 18 anos completos (Ensino Médio), adultos e idosos, pessoas com deficiência, apenados e jovens em conflito com a lei, que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO)

Para efeito, a EJA é uma modalidade de resgate do aluno que evadiu ou não frequentou a escola com fins de uma formação que possa reintegrá-lo à sociedade como sujeito produtivo. A SEDUC oferece cursos de Ensino Fundamental Presencial que oportuniza aos estudantes da EJA concluírem o estudo formal, e de Ensino Médio presencial que oportuniza aos estudantes da EJA a conclusão e ao prosseguimento de seus estudos.

Na obrigatoriedade do cumprimento dos princípios das Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a SEDUC administra a EJA através de programas nacionais, estaduais e departamentos especializados próprios. Através de conceitos e teorias que construíram a educação escolarizada e a EJA ao longo da história da educação, o Estado do Maranhão estabelece sua proposta curricular para a EJA em proposições vigotskianas e freireanas de educação.

Segundo a Proposta Curricular do Ensino Fundamental, 1ª a 8ª séries, na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos do Conselho Estadual de Educação (CEE), a Educação de Jovens e Adultos:

Tem como concepção pedagógica o Sociointeracionismo (abordagem histórico-cultural) com uma perspectiva de Educação Permanente.

Baseia-se na Pedagogia Libertadora e Emancipatória de Paulo Freire, defendendo processo de construção do conhecimento, ou seja, um construtivismo crítico contextualizado.

Fundamenta-se também nas idéias de Vygotsky para explicar o processo de aprender e ensinar, através dos Níveis de Desenvolvimento. Concebendo que a aprendizagem escolar ocorre na relação professor/aluno com a mediação dos conhecimentos, recursos didáticos e contextos. (MARANHÃO, 2007, p. 1 – 2, grifo nosso)

Uma proposta curricular com base em preceitos vigotskianos e freireanos possibilita uma prática pedagógica dinâmica e crítica. Na prática, a proposta curricular da EJA do CEE é compreendida e executada pela SEDUC como uma “modalidade de ensino que oferta Ensino Fundamental e Médio para atendimento a jovens, adultos e idosos através de cursos, programas, projetos e exames”. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO)

Por meio dos exames, como processo para avaliar, diagnosticar e comprovar o nível de desenvolvimento em que se encontra o estudante da EJA para fins de colocá-lo em período (ano ou série) adequado ou possibilitá-lo a aquisição do

certificado de conclusão do ensino médio. Como opções de exames podem ser: o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) é “uma avaliação voluntária e gratuita ofertada às pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade apropriada para aferir competências, habilidades e saberes adquiridos tanto no processo escolar quanto no extra-escolar”; e, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que “possibilita aos participantes maiores de dezoito anos a certificação em nível de conclusão de Ensino Médio”. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO) Os objetivos destes exames, segundo a SEDUC, são:

Avaliar as habilidades e competências básicas de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso à escolaridade regular na idade apropriada;
Oferecer às Secretarias de Educação uma avaliação que lhes permita aferir os conhecimentos e habilidades dos participantes no nível de conclusão do Ensino Fundamental;
Construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2012)

Para a SEDUC, os exames visam facilitar o acesso dos alunos egressos no retorno ao contexto escolar ou sua conclusão da Educação Básica. É um instrumento que avalia o êxito ou não de políticas públicas para a EJA não somente estadual como nacional.

Outro instrumento utilizado para o “cumprimento” da proposta curricular da EJA do Maranhão é a política pública nacional conhecida por Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que se define como uma EJA profissionalizante. O objetivo da PROEJA é:

Oferecer oportunidades de escolarização que aliem a Educação Básica em nível Médio à Educação Profissional, com desenvolvimento de competências e habilidades que propiciem a formação integral do aluno como cidadão e profissional para jovens com 18 anos completos na data da matrícula (não há limite máximo) para adultos e idosos que já tenham concluído o Ensino Fundamental. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO)

A PROEJA é uma política pública do Ministério da Educação (MEC) para todas as federações do Brasil que alia a EJA com a formação para o mercado profissional. A EJA é uma modalidade que não somente reabilita o cidadão em sua vida pessoal e social, como profissional também. O princípio da PROEJA para com o estudante é atender os objetivos formadores da Educação Básica, mas com preparo para o mercado de trabalho.

Por último, a SEDUC tem a sua disposição, no exercício da EJA do Maranhão, o CEJA, um departamento especializado em executar uma proposta de EJA semipresencial para alunos que não possuem tempo disponível em horários presenciais. O objetivo do CEJA é “oportunizar jovens, adultos e idosos a conclusão ou prosseguimento de estudos por meio de cursos semipresenciais (Ensino Fundamental e Médio)”. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO)

A função do CEJA é de atendimento e resolução aos casos especiais, aos maiores de quinze anos para o Ensino Fundamental e aos maiores de dezoito anos para o Ensino Médio, tais como:

a) candidatos reprovados em Exames Supletivos em até duas disciplinas do Ensino Fundamental e três do Ensino Médio e que queiram concluir sua escolaridade;

b) candidatos reprovados no Ensino Fundamental e Médio, que tiverem sido aprovados em concursos, processo seletivo e vestibular;

c) candidatos que não lograram aprovação no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) no Ensino Fundamental e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);

d) candidatos que necessitam comprovar conclusão de escolaridade para efeito empregatício ou ascensão funcional;

e) alunos de cursos de EJA reprovados em até duas disciplinas do Ensino Fundamental e três do Ensino Médio poderão realizar as provas pendentes, por meio de Exame de Educação de Jovens e Adultos ou por meio dos cursos semipresenciais no Fundamental e Médio.

O CEJA viabiliza a resolução de problemas relacionados à formação e certificação de alunos que entram na situação especial descrita pelo programa, não havendo a necessidade de cursar módulos inteiros para receber a sua certificação de conclusão de escolaridade. O CEJA divide com o SUPEJA o exercício da EJA na rede de escolas estaduais. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO)

A EJA no Estado maranhense ainda não cumpre seus objetivos formadores, percebe-se que ainda há boas leis e assistencialismos sem efeito transformador na educação de adultos, de forma geral, faz cinco anos que o Estado estagnou em políticas públicas educativas para o desenvolvimento da EJA.

3.3. A realidade da EJA na Vila Maranhão

Antes de apresentar como é a realidade da educação de jovens e adultos manifestada no exercício pedagógico do CE Vila Maranhão, é necessário que seja caracterizado o bairro Vila Maranhão, mostrando seus potenciais, dificuldades e relações com o capitalismo desenfreado em seu território e proximidades.

Acredita-se que esta delimitação colaborará no entendimento do fenômeno e nas peculiaridades da educação de jovens e adultos desta região de São Luís do Maranhão.

3.3.1. Caracterização da Vila Maranhão

O bairro Vila Maranhão se situa geograficamente no distrito do Itaqui-Bacanga do município de São Luís do Maranhão. É organizado por diversas comunidades menores dispostas em várias localidades que, histórica e politicamente, é reconhecido por bairro Vila Maranhão.



FOTO 1 - SÍTIO CONCEIÇÃO (À ESQUERDA). SÍTIO SÃO BENEDITO (À DIREITA)

Essas comunidades menores são referenciadas por lugares conhecidos por: Itaqui (desocupado por motivo de saúde pública), Manchica, Sítio Conceição, Sítio São Benedito, Cajueiro, Vila Maranhão (centro), Jacú, Vila Tiradentes, Taim, Porto Grande e Rio dos Cachorros. No geral, a Vila Maranhão é um bairro rural, mas, econômica e politicamente, é denominado por área industrial devido a uma

área privilegiada de embarque e desembarque de matéria-prima e fluxo de grandes corporações em sua extensão de terras.



FOTO 2 - ÁREAS DE PLANÍCIES E PLANALTOS CONSTITUEM A VILA MARANHÃO

É um bairro de território composto de pequenos elevados, planícies e próximo do litoral de São Luís. O clima é predominantemente chuvoso durante todo o ano. Seu terreno possui fertilidade suficiente para produtores de médio porte de palmeiras frutíferas (coqueiros e coco babaçu) e pequenos agricultores de hortaliças de subsistência, estes últimos são maioria na localidade.



FOTO 3 - A MAIORIA DAS CASAS É DE PAU-A-PIQUE, CONDIÇÕES SUB-HUMANAS DE SOBREVIVÊNCIA

Pode-se afirmar que economicamente a Vila Maranhão é formada por duas dimensões de movimento da economia: uma de nível macro, envolvimento de capital nacional e estrangeiro, principalmente, importando produtos; e outra de nível micro que é expresso pela produção de subsistência da população local.



FOTO 4 - TERMOELÉTRICA MPX (À ESQUERDA E NO MEIO). CVRD PORTÃO DE CARGAS (À DIREITA)

No nível macro, há grandes corporações que se apresentam nas pessoas jurídicas da CVRD, do Consórcio Alumar e da Termoeletrica MPX (esta última, atualmente, encontra-se em construção, porém influente). Definindo-se como uma área de transporte de movimento de matéria-prima tanto da CVRD (minério de ferro), quanto do transporte de produtos do Consórcio Alumar (alumínio bruto) e, futuramente, através da Termoeletrica MPX será o principal centro energético de abastecimento elétrico da capital.

No nível micro se apresenta a economia da maioria populacional da Vila Maranhão, que, seja declarado explicitamente nesta pesquisa, é de baixa renda. As comunidades são constituídas em sua maioria de cidadãos pobres, de renda insuficiente para a sua alimentação e atendimento de suas necessidades básicas. As casas, geralmente, de 'pau-a-pique' (constituídas de barro cru, varetas de madeira e palha), casas de alvenaria (constituídas de tijolo, cimento e madeira sólida) são de número pouco expressivo na localidade.

A Vila Maranhão não possui saneamento básico a maioria das residências possuem poço artesiano coletivo e "cintina" (fossa rudimentar), poucas residências possuem poço próprio e fossa. Somente a avenida principal é asfaltada, o interior do bairro é de tráfego difícil a impossível. Por isso, adentrar com automóveis, motocicletas e bicicletas nem sempre é possível, caminho seguro somente a pé e, há localidades que apenas se acessa por canoa.



FOTO 5 - POSTO DE SAÚDE YVES PARGA, ÚNICO SOCORRO DE SAÚDE PARA A POPULAÇÃO DO BAIRRO

A Vila Maranhão possui um posto de saúde para atender toda a dimensão do bairro, mas não exerce plantão 24 horas. Por esse motivo a população pobre sofre com serviços de pronto-socorro, porque também não há transporte depois das 22:30 horas, há denúncias de várias mortes no local por motivos de acessibilidade e distância do bairro para com os centros médicos públicos da capital.

O bairro possui constantes manifestações de umbanda, cultos católicos e evangélicos. A cultura local é rica em diversidade religiosa e manifestações culturais que se apresentam no bumba-meu-boi da região, tambor de mina, danças típicas e folclóricas.



FOTO 6 - CE VILA MARANHÃO (À ESQUERDA). UEB GOMES DE SOUSA (À DIREITA)

No campo educacional, a Vila Maranhão possui somente duas escolas públicas para atender todas as pequenas comunidades que formam o bairro. As escolas são: da rede municipal, a Unidade de Educação Básica (UEB) Gomes de Sousa que trabalha com a Educação Infantil e os Anos Iniciais; estadual, o Centro de Ensino (CE) Vila Maranhão que trabalha com os Anos Finais, Ensino Médio e a

EJA. Atualmente, as instituições se encontram reestruturadas e reformadas para atender o público infantil, juvenil e adulto do bairro e adjacências.

Nos anos de 2002 até 2007, mesmo com atividades destas escolas públicas, a Vila Maranhão era atendida também por escolas comunitárias que exerciam função através de atividades de Organizações Não-Governamentais (ONG's), a Plan, por exemplo, era uma destas organizações que efetivava suas ações em benefício educacional e profissional de crianças e jovens das comunidades da Vila Maranhão.

Hoje as escolas comunitárias não existem mais e até mesmo a ONG Plan diminuiu suas ações no bairro. A educação escolarizada da Vila Maranhão então se resume em ações das escolas públicas. Programas do governo federal e políticas públicas também não são executados atualmente na localidade.

A educação da população da Vila Maranhão se resume ao básico, há pouca instrução e cursos profissionalizantes no currículo de membros da comunidade. Geralmente a habilidade profissional das pessoas do bairro é de pouca preparação técnica, são auxiliares de pedreiro, faxineiros, empregadas domésticas e serviços braçais em geral; com preparo técnico mais elaborado, são pedreiros, soldadores, marujos, motoristas e agentes de segurança do trabalho da CVRD e da Alumar. Profissionais de nível superior são poucos, o maior número é de docentes da educação infantil e mulheres.



FOTO 7 - INSTALAÇÕES DA TERMOELÉTRICA MPX

Subentende-se que as 'gigantes corporativas' (CVRD, Alumar e MPX) não se sensibilizam com as necessidades da comunidade que já existia antes da instalação dos empreendimentos multinacionais. Não há nenhuma contrapartida e parcerias para com a comunidade. As pessoas que vivem na Vila Maranhão

perderam seu direito de caçar, pescar, extrair pedras para construção, colher frutas e ervas no território do bairro, pois invadem as divisas da CVRD. Que tem ações enérgicas contra invasores, seu esquema de segurança utiliza armas de fogo, havendo o risco de renderem e entregarem à polícia do Estado e até alvejarem com tiros qualquer invasor em seu território.

Por mais que a responsabilidade do bairro Vila Maranhão seja da prefeitura de São Luís, as corporações privadas não oferecem qualquer tipo de ajuda significativa para a comunidade. Decorre que, gradativamente, a Vila Maranhão é pressionada e empurrada ao seu núcleo (o centro), tanto a CVRD quanto a MPX precisam de território, desocupando grupos de famílias e comunidades inteiras do bairro. A CVRD e a MPX procuraram negociar várias vezes com a população do bairro para venderem suas propriedades na finalidade de desocupar toda a área, contudo os moradores não aceitam, pois as áreas de moradia que estas empresas oferecem são de difícil acesso e desagradáveis para residir.

A Vila Maranhão é formada de povoados antigos boa parte dos moradores não consegue se imaginar morando em outro local que não seja nas proximidades. Para eles é inaceitável sair do território em que seus antepassados viveram.



FOTO 8 - A IGREJA CATÓLICA DE SÃO JOAQUIM DECLARA A IDADE DO BAIRRO VILA MARANHÃO

A Vila Maranhão é um bairro que se aproxima do bicentenário de existência, pois a igreja católica São Joaquim endereçada nesta localidade possui a idade aproximada de 185 anos de existência (ANEXOS 1 e 2), tendo sido,

recentemente, tombada pela UNESCO. Por esse motivo, suspeita-se que a existência da comunidade seja anterior a idade do templo.

Em consideração a estes fatos, o bairro Vila Maranhão é um monumento histórico e único de comunidades ancestrais que, ao mesmo tempo, se relacionam com a modernidade, caracterizando histórias, religiosidade, culturas diversas, potencial econômico, tecnologias e antiguidades, comunidades típicas e educação deficiente. Peculiaridades que a tornam importante campo de investigação para as áreas de Ciências Sociais e Humanas. Ou seja, um âmbito rico em acontecimentos sócio-econômico-cultural, especialmente, para o campo de pesquisa que estuda fenômenos na educação de jovens e adultos.

3.3.2. Caracterização da escola estadual: CE Vila Maranhão



FOTO 9 - ENTRADA DO CE VILA MARANHÃO

O Centro de Ensino (CE) Vila Maranhão é administrado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) sua estrutura é estabelecida para atender o público que procura cursar os Anos Iniciais e os Anos Finais. A escola funciona há, aproximadamente, quinze anos e recebeu várias reformas, sendo a última neste ano de 2012. Atualmente a instituição não se encontra em seu funcionamento pleno devido também a problemas de origem técnica e material.

O CE Vila Maranhão possui em sua estrutura física a seguinte composição: oito salas de aula, uma biblioteca com poucos livros, uma sala de informática (atualmente não tem computadores à disposição de alunos e professores), uma cantina (que funciona para as turmas de EJA), uma sala de professores com computador e internet, uma secretaria, dois banheiros (ambos para

estudantes, masculino e feminino), um banheiro para professores, um pátio. Enquanto material disponível para o trabalho pedagógico, as carteiras escolares estão com conservação comprometida, embora a gestão afirme que prontamente foram encomendadas novas. Os livros didáticos não atendem a demanda de solicitações dos educandos da escola não há livros para todos. Há falta de materiais de informática e de livros para consultas na biblioteca da escola. Mesmo com a ausência de materiais, a gestão busca soluções frente a movimentos com líderes comunitários e tentam uma aproximação com a CVRD e a MPX na conquista do que falta, buscando ser independente do suporte da SEDUC.

Em sua estrutura pedagógica, a escola é regida por um Projeto Político-Pedagógico (PPP), porém se encontra em alteração e atualização. A gestão do CE Vila Maranhão preferiu e insistiu em não apresentar o PPP, por motivo de que se encontra inconcluso no momento. Ainda trabalha na visão de séries e não anos (como determina a SEDUC), e, até o ano de 2012, não trabalhará mais com a quarta série do Ensino Fundamental Menor (Anos Iniciais). Existe a possibilidade de a EJA se extinguir também.

No geral, a escola trabalha com os Anos Finais no turno vespertino, o Ensino Médio e a EJA no turno noturno. Na EJA exercida pelo CE Vila Maranhão, trabalha-se a EJA de Nível Um que compreende a alfabetização e séries iniciais e a EJA de Nível Dois que compreende os Anos Finais (6º ao 9º ano), não há ensino supletivo de nível médio para a EJA nesta instituição.

Na configuração de corpo docente, o CE Vila Maranhão se encontra ausente de supervisores, não há este tipo de profissional nos horários da manhã e da tarde, falta pessoal e, ou, suporte pedagógico para colaborar na coordenação pedagógica da escola, a professora diretora adjunta é a atual coordenadora pedagógica. A equipe gestora é formada por uma diretora geral, uma diretora adjunta, uma supervisora pedagógica (que trabalha no período da noite com a EJA e o ensino médio) e, no setor da docência, há trinta e seis professores (as) contabilizados (as) nos turnos da manhã, tarde e noite.

Em resumo, enquanto caracterização, a estrutura geral da escola se encontra em um estado de necessidades e deficiências, salvo a estrutura do prédio que passa por reformas regularmente. Faltam, ainda, materiais e recursos humanos para lutar por êxito no trabalho pedagógico, especialmente na EJA.

3.3.3. Entrevista com a diretora, professores e alunos da EJA do CE Vila Maranhão

O instrumento escolhido para a investigação foi a entrevista com professores e alunos relacionados com a educação de jovens e adultos. O motivo do uso da entrevista é o fato de que o questionário se torna superficial enquanto busca das informações verídicas da situação atual da EJA aplicada na escola. Foi feito um cruzamento dos dados e respostas entregues pelos profissionais da escola e os educandos da EJA para interpretação mais próxima possível da realidade enquanto exercício desta modalidade educativa.

As personalidades investigadas foram: docentes, a diretora e professores da EJA; discentes, alunos e ex-alunos da EJA. As questões das entrevistas são específicas para cada um dos sujeitos investigados, embora elas estejam relacionadas com a observação da estrutura física, com a estrutura pedagógica e relacionada com as questões dos demais sujeitos entrevistados.

As entrevistas com docentes e discentes se iniciam, no primeiro momento, com: identificação dos sujeitos investigando idade; formação escolar; tempo de formação profissional ou há quanto tempo estuda; tempo de exercício na profissão ou tempo que deixou de estudar; experiência com a EJA; e, tempo que trabalha ou estuda na escola. No segundo momento da entrevista, foram feitas perguntas que investigassem a habilidade pedagógica dos professores e a opinião dos educandos sobre o desempenho dos professores em sua ação docente.

Metodologicamente a análise dos dados obtidos na pesquisa apresenta-se da seguinte forma:

a) Entrevista com a Diretora

Foram feitos diversos questionamentos sobre a função desta profissional e o que ela faz para administrar o funcionamento da escola e da EJA. O relato deste sujeito permite uma análise metódica da gestão escolar e sua influência na EJA aplicada no bairro Vila Maranhão.

Na aplicação da entrevista, além dos dados de identificação, foram feitos treze questionamentos sobre a relação da gestão com a prática pedagógica da EJA no CE Vila Maranhão (APÊNDICE A). A disposição da entrevista da diretora será situada respectivamente através de, primeiramente, pergunta, em seguida, resposta da diretora. Por último, comentários do pesquisador embasados por teorias e pesquisas relacionadas à EJA.

Segue abaixo a entrevista com a Diretora:

Dados importantes sobre a diretora: Idade – cinquenta anos; formação escolar – Pedagogia; tempo de formação – dez anos; quanto tempo é diretora da escola – um ano como diretora do CE Vila Maranhão, dez anos que trabalha nesta escola, 24 anos que exerce trabalho na educação; experiência na EJA – um ano de experiência com a EJA. A diretora tem uma larga experiência com escolas, trabalhou em outra instituição além do CE Vila Maranhão, em especial, no bairro da Camboa (próximo ao Centro de São Luís), na escola Alfredo de Assis, exerceu atividades por 22 anos, mas sempre trabalhou com Anos Iniciais. Até pouco tempo trabalhava nas duas escolas públicas, CE Alfredo de Assis e CE Vila Maranhão, hoje exerce atividades como diretora somente nesta última.

1. A sua escola possui Projeto Político Pedagógico? O PPP contempla a EJA? Como?

Segundo a diretora o PPP contempla a EJA oferecida pela escola. A supervisão do turno noturno acompanha a execução do PPP na EJA, há suporte para professores e formação continuada. Entretanto a diretora não disponibilizou o documento para uma análise detalhada sobre o apoio que o documento oferece educação de adultos. A diretora declara que a EJA somente não funciona melhor na escola estadual por motivo dos educandos serem muitos “fraquinhos”, não gostando de estudar e levam muito tempo para aprender.

Um planejamento bem estruturado é de suma importância para o bom funcionamento da escola, sendo o projeto político-pedagógico o principal plano de orientação da instituição. O PPP é um documento que não deveria se encontrar longe da constante apreciação dos docentes, pois ele é um planejamento que fundamenta e estabelece todos os outros.

A psicologia histórico-cultural não afirma nada explicitamente sobre como deve se configurar a estrutura da escola e seu funcionamento, entretanto, o planejamento em si é uma ação e reflexão importante de todo e qualquer trabalho pensado.

A ação pedagógica, compreendida como ato de mediação pedagógica (e simbólica), passa a ser compreendida como espaço privilegiado através do qual o educador ou a educadora se interpõe entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Essa intermediação docente carrega as marcas do projeto político-pedagógico e, conseqüentemente, do horizonte da escola enquanto concepção de sociedade, de ser humano, de universo e de relação humanidade – universo. Trata-se, como já observei, de uma intermediação intencional. Um ato de intervir no processo de desenvolvimento tipicamente

humano agora mediado pelos conteúdos sociais, pelas atitudes e procedimentos que, em larga escala, compõem um leque de possibilidades na constituição da cognição e da personalidade. (POLI, 2007, P. 132 – 133, grifo nosso)

A ação pedagógica da escola é intermediada pelo PPP, que se torna um instrumento pedagógico que possibilita o desenvolvimento tipicamente humano. É necessário que a prática pedagógica não somente da EJA, mas de toda a escola seja avaliada com base na execução e reflexão deste planejamento. Por mais que ele esteja inconcluso, é necessário que esteja à disposição de docentes, alunos e comunidade. Na realidade, o PPP sempre estará inconcluso, porque ele se modifica conforme a conjuntura sociocultural da comunidade em que a escola está inserida e serve.

2. A modalidade educativa EJA dessa escola está fundamentado em que(m), ou, – em qual paradigma ela se estabelece: teóricos / referenciais?

A diretora afirma que teoricamente não há um respaldo teórico específico, mas a escola se fundamenta nos referenciais do MEC e no suporte da SEDUC que é feito por período de seis meses com materiais de apoio como DVD's, livros, fichas de avaliação etc. A formação continuada na escola é uma forma de os referenciais estabelecidos pela SEDUC permanecerem na prática docente dos professores da EJA, garante a diretora.

VIGOTSKI (2010; 2007) afirma que é na escola que o indivíduo potencializa o seu desenvolvimento, porque é um âmbito socializador, de interações, de estimulação do pensar e das “funções psíquicas superiores”. As funções psíquicas superiores são funções especificamente humanas que através da atual linha filogenética (desenvolvimento da espécie), percorre a linha sociogenética (desenvolvimento sociocultural) por meio da interação com a linha microgenética (desenvolvimento da relação do indivíduo com objetos ou conteúdos) que, por sua vez, desenvolve a linha ontogenética (desenvolvimento do indivíduo), permitindo crescimento psicológico e biológico que se unificam em desenvolvimento total. (OLIVEIRA, 2009; VIGOTSKI, 2010; 2007). Segundo POLI (2007),

[...] a intencionalidade do ato pedagógico, tal como concebida pela pedagogia freireana e como ação mediadora, traduz simultaneamente a importância das relações intersubjetivas que, no dizer de Vigotski, irão transformar-se, pelo processo ativo de apropriação, em processos intrapsicológicos, caracterizando assim o modo de funcionamento cognitivo dos sujeitos em interação e, também, o significado do papel da escola na vida dos sujeitos. (p. 139, grifo nosso)

Para a psicologia de Vigotski, a escola desencadeia uma força que movimenta o interior complexo de professores e alunos e independe de que sejam adultos (VIGOTSKI, 2010). Estimulando-os a avançar, psicológica e biologicamente, através dos processos mentais trabalhados por ela. Esta afirmação faz com que a abordagem histórico-cultural tenha um lugar todo especial em fundamentar o trabalho escolar, principalmente na educação de adultos.

Implicaria dizer que a abordagem histórico-cultural poderia fazer uma diferença significativa na prática pedagógica da EJA no CE Vila Maranhão. A escola e seus profissionais teriam melhores resultados em seus esforços educativos se embasados por teorias e pesquisas da psicologia histórico-cultural.

3. Qual a proposta pedagógica do Estado do Maranhão para a EJA? Como você avalia esta proposta e sua execução?

A questão busca saber se há um programa educativo em nível macro idealizado pela rede estadual de ensino para alunos da EJA. Pensou-se em um programa que adotasse a ideia de uma EJA profissional que formasse os alunos não somente nos conhecimentos acadêmicos, mas houvesse a inserção dele no mercado de trabalho. No mínimo, esperava-se este tipo de resposta, mas não ocorreu assim.

O que se entende da resposta da diretora é que não há este tipo de projeto em execução na escola. Em consequência, a escola passa a ter menos atrativo na motivação dos seus alunos da EJA. A diretora afirma que há um programa, porém ele teve início há pouco tempo e por isso ela não soube declarar especificamente qual programa educacional para a EJA da rede estadual de ensino se aplica nas escolas. Isto é insuficiente e manifesta pouca perspectiva de uma EJA que atenda o mínimo de formação adequada para o seu público (MANZKE, 2009).

4. Existe na escola formação continuada para os professores da EJA? Quem oferece e como é realizada?

A diretora responde que há formação continuada, mas que é determinada pela SEDUC a escola apenas se compromete em realizar a formação. A formação continuada demonstra ser insuficiente, não há um envolvimento maior da SEDUC e a escola não tem o suporte que a diretora afirma ter.

A formação continuada é de grande importância na manutenção de uma EJA de qualidade, pois para formar bem os educandos se precisa que os

formadores estejam preparados (MANZKE, 2009). SACRISTÁN (2000, p. 186, grifo nosso) afirma que

[...] o professor é o decisivo e imediato mediador das aprendizagens dos alunos, e posto que a atitude que ele mantenha frente ao conhecimento condiciona enormemente a qualidade da aprendizagem e a atitude básica do aluno frente ao saber e à cultura, é importante a potencial responsabilidade que a formação do professorado tem neste sentido.

Segundo SACRISTÁN (2000), a formação acadêmica do professor faria a função de prepará-lo para a educação sistematizada e para a educação geral. Na prática da realidade brasileira e maranhense, não ocorre assim, pois a formação acadêmica não atende as constantes transformações e demandas sociais. Então, espera-se na formação continuada a resolução dessa lacuna, porém essa realidade ainda é mais dramática. A formação continuada é um elemento importante para um bom funcionamento de uma EJA diferente do convencional (MANZKE, 2009).

É comum haver distorções no exercício das formações continuadas, geralmente, elas não atingem seu objetivo que é atualizar os conhecimentos dos professores que lidam diretamente com os discentes. Esta questão será plenamente analisada adiante conforme as respostas da entrevista dos professores da EJA.

5. Como é realizado o planejamento para essa modalidade de ensino?

Esta questão mostra a preocupação em como é feito o planejamento das aulas para a EJA. Como dito anteriormente, na primeira questão da entrevista, o planejamento é uma peça fundamental no trabalho pedagógico especialmente para alunos da EJA que por delicada motivação, podem se evadir se perceberem que estão perdendo tempo ao irem para uma aula não objetiva (MANZKE, 2009).

A diretora afirma que há dificuldades por parte dos professores especialistas em elaborar os seus planos e projetos para executar em suas aulas. De fato isso pode acrescentar no fenômeno da evasão da EJA que tem sido uma constância na escola pública da Vila Maranhão.

Segundo a diretora, a EJA pode acabar no CE Vila Maranhão, visto que a cada dia vários alunos evadem, diminuindo consideravelmente as turmas de EJA. Há uma possibilidade de, no ano de 2013, não haver mais EJA na escola, tudo vai depender do número de matrículas e frequência deste ano e próximo. Esta situação pode ser um fruto do trabalho insuficiente do planejamento escolar que se limita a preenchimento de documentos burocráticos para as secretarias de educação.

6. Os PCN's possuem um referencial construtivista baseado em autores como Ausubel, Piaget e Vigotski. Estes referenciais estão presentes na EJA de acordo com a sua opinião? Como?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ainda são utilizados como 'receita de bolo' por grande parte da docência especialista, o seu uso não é crítico, mas somente uma prática de suas sugestões sem as devidas considerações conjunturais da sala de aula em que é aplicado. Esse tipo de procedimento faz ocorrer um retrocesso no dinâmico universo da sala de aula (POLI, 2007). Os PCN's ajudam, mas não são tudo como objetivos e ideias de conteúdos que os alunos precisam exercitar no universo escolar. Há uma falta de reflexão ainda no uso dos PCN's (MANZKE, 2009; POLI, 2007).

Certamente é uma fraqueza na prática docente não conhecer as teorias construtivistas. Esta falha é mais freqüente do que se imagina, pois nos cursos de formação de professores especialistas, há uma preocupação maior com os conteúdos do que com a obtenção da aprendizagem e de êxito nos processos didáticos. Ainda que os PCN's recebam críticas de especialistas e educadores por seu texto possuir 'ecletismos teóricos', é inegável o seu valor de sugestão nas práticas de ensino.

7. Você já trabalhou com a psicologia histórico-cultural de Vigotski? Acredita que ela possa contribuir no processo educativo da EJA? Como?

A diretora, mesmo sendo pedagoga, não tem noções da teoria vigotskiana e, muito menos, possa relacioná-la a educação escolar. Considera que a abordagem histórico-cultural seja importante para a educação escolar por ter ouvido falar sobre a mesma como colaboradora em processos de ensino-aprendizagem nas outras modalidades educativas como a Educação Infantil e a Educação Especial.

A abordagem histórico-cultural também possui possibilidade de aplicação na EJA. Pode ser um instrumento apropriado para a educação de adultos, mesmo que Vigotski e colaboradores tenham pesquisado muito pouco sobre o assunto. Da parte de Vigotski mesmo é nula qualquer esforço de pesquisa para esta modalidade educativa, pois ele não pesquisou e formulou teoria para a educação de adultos. Mas é possível pensar uma pedagogia diferenciada para a EJA se fundamentada pela contribuição das pesquisas do psicólogo A. R. Luria (LURIA, 2008).

8. Qual o conhecimento que você possui a respeito de aprendizagem e desenvolvimento? E, há relação desses elementos no processo educativo?

A diretora foi muito sucinta em sua resposta, não diferenciando a aprendizagem e desenvolvimento e relacionando pouco com a educação escolar. Aprendizagem e desenvolvimento, segundo VIGOTSKI (2010; 2007), são acontecimentos na vida do ser humano que o tornam por ser vivo e sujeito de sua realidade e de seus contemporâneos. Não obstante,

[...] Vigotski postula que desenvolvimento e aprendizagem são dois processos genética e funcionalmente distintos, mas que mantêm relações entre si. A aprendizagem, por criar processos internos, impulsiona o desenvolvimento, formando uma zona de desenvolvimento proximal. (SILVA E DAVIS, 2004, p. 643, grifo nosso)

São fenômenos diferentes, porém que se relacionam. O maior desafio do educador se encontra em como fazê-los funcionar em harmonia e em benefício do educando. A psicologia histórico-cultural nos oferece a tese da 'zona de desenvolvimento proximal' que no primeiro capítulo foi elucidada como possível no desenvolvimento de adultos. No terceiro capítulo se aproximará mais desta teoria na prática docente da EJA.

9. Você acredita que um educando adulto pode ainda alcançar desenvolvimento?

A diretora responde que se o trabalho docente for qualitativo pode sim resultar em desenvolvimento para o educando adulto. Segundo a diretora, os professores ainda são muito estagnados e 'presos' as formas tradicionais de educação escolarizada, não oportunizando, por exemplo, o pensamento crítico do aluno.

A questão nove é uma indagação que não se encontra resposta explícita nas obras traduzidas em língua portuguesa de Vigotski e colaboradores. Todavia, há uma margem de isso ser possível, pois na tese da 'zona de desenvolvimento proximal', o desenvolvimento não tem idade apropriada para ocorrer (VIGOTSKI, 2007).

Os processos de desenvolvimento são dinâmicos e frequentes em todos os estágios de desenvolvimento biológico e psicológico do ser humano, mesmo que a maturação tenha atingido o seu máximo de crescimento. A estrutura psicológica em constância de desenvolvimento modifica a estrutura biológica através das relações interpessoais que se interiorizam e transformam o ser intrapessoal.

[...] Vigotski persegue a compreensão acerca das raízes genéticas do pensamento e da linguagem, tendo em mente um sujeito cuja humanidade depende fortemente das relações sociais nas quais se insere. Um sujeito humano concreto, cujo desenvolvimento psicológico não é resultado apenas das mudanças biológicas inerentes ao organismo humano (filogênese), mas fundamentalmente dos modos de organização da vida em sociedade, das relações de trabalho e produção, das relações do campo simbólico e ideológico. (POLI, 2007, p. 91 – 92, grifo nosso)

Estas relações de sociedade, trabalho, produção, do campo simbólico e ideológico se tornam muito mais significativos para um adulto do que para uma criança ou um especial. A EJA recebe uma oportunidade de não somente ensinar seus alunos como também desenvolvê-los se observados a importância destas relações tipicamente humanas.

10. Em todo o seu tempo como professor (a) da EJA, você avalia a mesma como uma modalidade eficiente e eficaz na formação de seus educandos?

A diretora afirma que os professores ‘seguram’ os alunos de aprenderem, ou seja, não os estimula nos processos de aprendizagem, fazendo com que se dificulte os processos de desenvolvimento que são muito mais complexos e difíceis. A ideia de ‘segurar’ os alunos retoma o discurso do o que é ensinar e aprender no ambiente escolar. POLI (2007, p. 158, grifo nosso) afirma o seguinte:

O ensinar e o aprender, como tarefas centrais da escola, constituem-se, no âmbito do diálogo entre estas teorias, aspectos que, a um só tempo, são iguais e diferentes entre si. Carregam uma especificidade própria mas um não existe sem o outro, e o ato de ensinar e de aprender só acontece de fato na relação entre ensino e aprendizagem, notadamente, considerada a complexidade inerente a essa relação. Ensinar é ato de intervenção intencional, deliberada, no processo de desenvolvimento. Aprender é a atividade do sujeito que modifica a ele próprio. Na relação entre ensino e aprendizagem desenvolvem-se os sujeitos. Mas, entre o ensinar e o aprender há uma rede complexa de relações que envolvem os sujeitos que protagonizam esse processo.

A questão dez somente pode ser respondida se a instituição escolar, enquanto espaço formador, procura atingir o objetivo descrito por Poli acima. Se a escola propicia o ensino que decorra aprendizagem dos alunos, a EJA pode se encontrar como beneficiária desse processo, a não ser que seja tolhida por algum fenômeno que a impeça de exercer sua educação para adultos.

11. Como você vê os itens consciência, trabalho e a linguagem na EJA? Você acredita que estes itens são importantes e qual a relação deles na formação do aluno da EJA?

A diretora mostrou dificuldade em responder a esta questão. Mesmo explicando esses três elementos e a relação deles na construção do homem, conforme afirmam estudos de pesquisadores da abordagem histórico-cultural, a

diretora não soube responder se entenderia como importante a consciência, o trabalho e a linguagem inseridos na prática da EJA do CE Vila Maranhão.

A humanidade como fenômeno alcançado por processos interativos pode ser compreendida a partir de três categorias ou conceitos que, ao meu ver, possibilitam uma articulação efetiva à compreensão do humano, como aspecto central de unificação das teorias em debate neste estudo. São elas: trabalho, consciência e linguagem. (POLI, 2007, p. 55 – 56)

A pesquisadora Solange Poli em sua tese que relaciona concepções freireanas e vigotskianas define as categorias citadas na pergunta onze da entrevista como elementos construtores do homem enquanto filogênese e ontogênese (VIGOTSKI, 2010; 2009; 2007). O que se pode dizer neste primeiro momento é que esses três fenômenos da vida humana são parte integrante da constituição e desenvolvimento total do homem (LURIA, 2008). Segundo POLI:

O homem como tal é produto e processo desse movimento que articula trabalho como atividade vital, coletiva e criadora. Criadora, porque cria no homem novas e mais sofisticadas habilidades intelectuais, que, por sua vez, se aprimoram pelo desenvolvimento da linguagem decorrente da atividade vital e coletiva. A atividade vital – trabalho – é também ação transformadora do homem sobre a natureza e, por ser ação transformadora, é uma ação pensada, uma ação consciente. A consciência é, pois, fruto das relações concretas travadas por seres humanos concretos em situações de vida reais. (POLI, 2007, P. 56)

Estas categorias construíram o homem durante séculos de desenvolvimento filogenético, da mesma forma influenciam fortemente em sua construção ontogenética. O homem possui característica humana devido à estimulação criadora destas três categorias e a escola poderia fazer uso deste conhecimento para fundamentar a formação de seus alunos.

12. A que você atribui as dificuldades de aprendizagem dos alunos da EJA? Como resolver este problema?

A diretora declara que a ‘culpa do fracasso escolar vem do próprio aluno’. O público da EJA tem realmente se modificado desde a década de 50 para 2012, de adultos maduros a idosos, encontra-se no lugar adolescentes e jovens de dezoito anos de idade frequentando as aulas da modalidade.

A mudança nas turmas de EJA do CE Vila Maranhão é visível, pois a vida sexual prematura, a vida de trabalho antecipada e as necessidades que a população do bairro passa são instigadores de evasão das turmas regulares de ensino nas escolas da região. Na EJA da Vila Maranhão, há incidência menor de homens ou mulheres maduros e idosos do que de jovens que poderiam retornar às turmas regulares, mas não retornam. A intenção desses alunos jovens não retornarem ao

ensino regular é a ‘facilidade’ de cursar as turmas de EJA, a aceleração ajuda a conseguir rapidamente o certificado de conclusão.

Professores da EJA reclamam da incidência crescente de violência, de usuários de drogas e da periculosidade no bairro praticados por jovens que até frequentam a EJA do CE Vila Maranhão. Com tal situação, os professores são forçados a: acelerar as aulas, não podendo também insistir em atividades complexas e aborrecidas; construir avaliações mais fáceis e longe de sua real função reflexiva e de busca de coeficiente de aprendizagem nos educandos, por fim, instigando processos de aprendizagem deficientes e pouco cooperadores de desenvolvimento.

13. Como você vê a evasão na EJA de sua escola: é um problema do aluno, da instituição ou da Secretaria de Educação?

A diretora, desde o início da entrevista, relata que o insucesso escolar da EJA no CE Vila Maranhão vem de uma ‘falta de vontade’ por parte do corpo discente. Ela afirma que não são todos os alunos, mas que um número significativo detém um número trágico de evasões e retornos, reprovações e aproveitamentos pífios na carreira escolar. Afirma que, por mais que ela e professores se esforcem, pequeno número de alunos conseguem realmente avançar para um emprego na CVRD, na Alumar, na MPX e nas empresas de menor porte que possuem filiais no território da Vila Maranhão.

Percebe-se, pela observação de suas ações na escola e pelo testemunho de alunos e professores, que a diretora é uma pessoa que busca ser diferente em seu trabalho pedagógico e administrativo. Certo que falta uma melhor formação teórica, porém possui larga experiência do trabalho escolar que ajuda muito. Há um empenho por parte dela em procurar melhorias para a educação ministrada pelo CE Vila Maranhão.

Conforme a diretora, a Vila Maranhão recebe muito pouco das grandes corporações no bairro. O seu território a cada dia é preenchido pelos maquinários tecnológicos, porém a população passa por necessidades. Não recebendo nem um curso profissionalizante, a última empresa que entregou algo desse tipo (no caso, um curso profissionalizante) para a população foi a MPX no período inicial da construção da termoeletrica, ocorrido há mais de dois anos.

Alunos e professores confirmam esta percepção e testemunham que em pouco tempo a escola tem avançado com a administração desta docente. A diretora é moradora antiga da Vila Maranhão e também foi líder comunitária do bairro há

longo período, sempre que possível, procura apoio da SEDUC, mas também das grandes corporações (CVRD e MPX) que rodeiam a Vila Maranhão. Somente lamenta que estas grandes empresas de nada a pouco fazem pelo bairro.

b) Entrevista com os professores da EJA

Foram entrevistados dois professores que trabalham com a EJA, os dois são de mesmo nível, ou seja, trabalham com a 3ª e 4ª etapas que compreendem os Anos Finais do ensino regular. Apresentam-se com nomes fictícios para a não exposição e consequente inibição dos docentes ao responder às questões da entrevista. Foi feito assim para que a pesquisa se aproximasse e identificasse, o máximo possível, a realidade da EJA da Vila Maranhão. Para efeito, os professores serão chamados de Alberto e Luiza.

No geral, em semelhança com a entrevista da diretora, as entrevistas com o Professor Alberto e a Professora Luiza abordam algumas questões idênticas como a identificação e algumas semelhanças nas questões discursivas (APÊNDICE B). Fica claro que a configuração da entrevista com o professor e a professora da EJA é enfática na ideia do 'saber-fazer' (PIMENTA, 2005), no caso, as questões abordam o trabalho pedagógico do professor em sala de aula. Entretanto, há uma finalidade das questões se assemelharem entre os profissionais: a necessidade de cruzar informações entre as respostas da diretora e dos professores com o objetivo de buscar aproximações da realidade pedagógica da EJA e seus efeitos nos alunos da EJA da Vila Maranhão.

Entrevistas com o Professor Alberto e a Professora Luiza:

O professor Alberto da EJA: Idade – 51 anos de idade; formação escolar – Matemática Bacharelado; é formado há mais de vinte anos; leciona há 33 anos, sendo mais de vinte anos que trabalha na EJA, faz onze anos que trabalha no CE Vila Maranhão. O professor trabalha atualmente com a EJA de 3ª e 4ª etapas que equivale aos Anos Finais do supletivo, sendo dois anos por etapa. É professor da instituição pelo menos cinco anos e recebeu vários convites para trabalhar com o Ensino Médio, mas afirma que gosta de ser professor de matemática na EJA e de trabalhar na escola da Vila Maranhão.

A professora Luiza da EJA: Idade – 55 anos; formação escolar – Enfermagem com especialização em Esquema I pela UEMA (licenciada para ensino de conteúdos técnicos na área de saúde); tempo de formação com especialização – dezesseis anos; quanto tempo leciona – vinte anos como professora, dez anos que

trabalha na EJA, faz onze anos que trabalha no CE Vila Maranhão. A professora trabalha atualmente com a EJA de 3ª e 4ª etapas que equivale aos Anos Finais. Trabalhou também com 1ª e 2ª etapas (hoje, equivalem aos Anos Iniciais) durante dois anos. Afirma que é professora da SEDUC, mas que seu cargo concursado na instituição foi extinto, pois não houve mais cursos e conseqüentemente trabalho para formação de técnicos e auxiliares na área de enfermagem e afins, disponibilizados pela SEDUC.

1. Qual o segmento ou série da EJA que você trabalha? Há quanto tempo?

Inicia-se a entrevista com os professores da EJA identificando quais as séries ou anos em que trabalham. O professor Alberto e a professora Luiza trabalham com a 3ª e 4ª etapas da EJA, compreendendo na rede estadual de ensino os Anos Finais do 6º ao 9º anos. O professor Alberto é o professor da disciplina de Matemática e a professora Luiza trabalha com as disciplinas de Ciências e Ensino Religioso.

O professor Alberto se mostra um bom conhecedor da realidade da EJA. Segundo os seus argumentos, tenta fazer um trabalho além do ensino de sua disciplina. É atencioso com a formação dos seus alunos, trabalhando em suas aulas sempre o caráter ‘conscientizador’ político e profissional, uma aproximação com as ideias de Paulo Freire. Também afirma que fez leituras de D’Ambrósio, autor que cria a tese da ‘etnomatemática’: Uma proposição teórica que prega o ensino da matemática respeitando a cultura e a especificidade da etnia dos alunos, aproximando a matemática da realidade do educando. É um personagem interessante na entrevista, pois o seu trabalho ‘pressupõe’ uso do enfoque histórico-cultural.

A professora Luiza se apresenta como uma profissional de poucas palavras que trabalha na escola por motivos do Estado não aproveitar melhor os seus serviços em cursos técnicos profissionalizantes. É enfermeira com especialização em didática do ensino superior, mas possui experiência na EJA, pois trabalha faz dez anos no CE Vila Maranhão.

2. Qual o referencial teórico de seu trabalho com a EJA?

A indagação acima busca responder em base de conhecimento esses professores da EJA fundamentam a sua prática pedagógica. Para SACRISTÁN (2000, p. 171): “A função socializadora da escola se faz operativa em boa medida

através da configuração da função dos professores, porque mediante essa moldagem se condiciona a prática pedagógica dos próprios alunos”.

O professor Alberto se apresenta muito promissor em sua fala, mostra conhecimento de causa, de luta por uma educação libertadora. Vê que a EJA é uma boa oportunidade de resgatar aquele aluno que não conseguiu se desenvolver como pessoa e como profissional. Para ele o livro didático ajuda e contribui na formação, mas não é suficiente se precisa educar os alunos a lidarem com a vida especialmente para o mercado de trabalho. O professor Alberto não possui um referencial teórico que fundamente sua prática na EJA, implicando um vazio na sua ação pedagógica, por isso não basta somente ter ideias e um discurso emancipador sem teorias que fundamente sua prática.

A professora Luiza afirma que a única referência que possui é o livro didático, pois não se fundamenta em nenhuma referência teórico-metodológica, afirma implicitamente que sua formação não é em pedagogia. Trabalha na instituição por pretextos da SEDUC não ter opção de aproveitamento de suas habilidades na rede de ensino, e, também, por ter sido enfermeira do posto de saúde do bairro e ter criado laços de amizade com a comunidade, aceitou exercer trabalho docente para a EJA do CE Vila Maranhão.

SACRISTÁN (2000, p. 177, grifo nosso) sintetiza essas respostas da seguinte forma:

Entender a mediação dos professores no conhecimento que os alunos aprendem nas instituições escolares é um fator necessário para que, em educação, se compreenda melhor por que os estudantes diferem no que aprendem, nas atitudes para com o aprendido e até a própria distribuição social do conhecimento. Porque a mediação se dá enquanto o professor transmite um conceito do conhecimento, enquanto contribui para distribuí-lo diferenciadamente entre diferentes subgrupos de alunos e ao se exigir diferente formação para exercer em distintos níveis do sistema educativo.

No início desta entrevista, se percebem motivações distintas entre os docentes da EJA, motivações que intervêm em sua prática pedagógica. Para SACRISTÁN (2000), a prática pedagógica do professor como mediador de seus alunos influenciará positivamente ou negativamente na aprendizagem de novos conhecimentos. No mínimo, espera-se que os professores façam com que seus alunos alcancem os processos de aprendizagem suficientes para a construção do conhecimento (VIGOTSKI, 2010; 2007). Para o enfoque histórico-cultural, o professor deve se questionar se ele como educador escolar realmente se encontra preparado para exercer a função de mediador qualificado (VIGOTSKI, 2007).

3. *Os PCN's possuem um referencial construtivista baseado em autores como Ausubel, Piaget e Vigotski. Estes referenciais estão presentes na EJA de acordo com a sua opinião? Como?*

Esta questão não foi respondida com êxito pelos professores entrevistados. Não havia conhecimento por parte dos docentes sobre construtivismo e sua relação com os PCN's. Por fim, o professor Alberto discursou sobre a diferença entre a EJA e o ensino regular e a professora Luiza respondeu aquém do que pediu o enunciado da questão.

É sabido que os PCN's são referenciais fundamentados por teorias construtivistas, encontram-se sugestões relevantes em relação aos objetivos que se buscam atingir na ministração de disciplinas da Educação Básica. Mesmo os professores possuindo este material em mãos, não fizeram qualquer relação com teses de psicologia da educação que colaborassem com a formação de alunos da EJA. Suspeita-se então que não há um esforço, por parte dos professores, em pesquisar teorias que possam nortear um trabalho pedagógico qualitativo, na intenção de transformar uma prática que não surte efeitos educativos eficazes nos alunos.

4. *Você já trabalhou com a psicologia histórico-cultural de Vigotski? Acredita que ela possa contribuir no processo educativo da EJA? Como?*

O professor Alberto afirmou categoricamente que não conhece ou recebeu qualquer formação suficiente sobre a teoria de Vigotski e pesquisadores desta linha para a educação escolarizada. Se houvesse esta possibilidade de uma formação continuada que trabalhasse as proposições vigotskianas, certamente, ajudaria muito a prática docente deste professor.

A professora Luiza não soube responder a esta questão, para ela o conhecimento da teoria de Vigotski é mais inclinado para área da pedagogia. Sua formação inicial não lhe permite noções básicas da abordagem histórico-cultural. Ela afirma que ainda tem algumas noções da teoria de Piaget, por ser um teórico da psicogenética, pois é um conteúdo que seu curso (enfermagem) ainda abordou em suas disciplinas e no curso de especialização Esquema I.

“Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”. (FREIRE, 2004, p. 68)
Acredita-se que a psicologia histórico-cultural comporta este avaliar da prática

docente; se o professor avança os conhecimentos dos seus alunos como mediador qualificado; se usa da experiência de seus educandos para gerar e aumentar os seus saberes; se os congrega em sala permitindo o desenvolvimento pela esfera interpessoal para que se atinja o intrapessoal (VIGOTSKI, 2010; 2009; 2007).

5. A Secretaria oferece formação continuada para os professores da EJA de sua escola? Como é realizada? Que cursos são oferecidos?

O professor Alberto declara que as formações continuadas “ocorrem de fato”, declarando que elas são frequentes e buscam trabalhar contextos atuais da realidade ludovicense. No caso da Vila Maranhão, a situação da Termoelétrica MPX e sua influência ambiental. A situação antiga com a CVRD e grupos empresariais menores que usam das dimensões do bairro. Contudo, o professor Alberto declara que não percebe melhorias para a EJA, pois vê melhor relação com as turmas regulares de ensino. Para ele as turmas de EJA têm que ter um diferencial na prática pedagógica e a formação continuada poderia influenciar de forma positiva nesta prática.

A afirmação da professora Luiza mostra uma situação frequente nas escolas: a formação continuada tem sido realizada nas escolas da rede estadual, porém não se encontra efeito positivo em sala de aula depois de sua consumação. As formações continuadas na rede estadual de ensino são criticadas pelos professores especialistas como uma ‘perda de tempo’ de trabalho, consideram como semana e dias perdidos em que poderiam trabalhar os conteúdos para evitarem as aulas nos dias de sábado, visto que os resultados não são satisfatórios.

Esperava-se que a resposta dos professores fossem estas são respostas evasivas. Não ocorre formação continuada que possa realmente ‘atualizar’ a prática pedagógica dos professores conforme a situação dos alunos com a realidade. Da mesma forma, a diretora fala da formação continuada, mas não dá uma resposta objetiva se tem surtido efeito na modalidade EJA. As semanas pedagógicas não são suficientes como formação continuada, o processo contínuo de formação ainda não ocorre significativamente na escola estadual da Vila Maranhão.

A formação continuada é uma ação importante na manutenção pedagógica na educação de adultos, sendo também uma forma de avaliar e evoluir a prática educativa da instituição em conformidade com a realidade do bairro, do município, do estado e da nação (MANZKE, 2009; POLI, 2007).

6. *Qual o conhecimento que você possui a respeito de aprendizagem e desenvolvimento? E, há relação desses elementos no processo educativo?*

Segundo Alberto, desenvolvimento somente ocorre se antes houver o processo de aprendizagem, a finalidade da escola conforme afirma o docente é garantir que o aluno aprenda para que possa encaminhar o seu próprio desenvolvimento. A resposta do professor Alberto corresponde com o conceito de aprendizagem e desenvolvimento edificado pela abordagem histórico-cultural ao longo de décadas de estudo. “Somente o processo de aprendizagem impulsiona os processos de desenvolvimento e permite a construção das funções psicológicas superiores tipicamente humanas e históricas”. (SILVA E DAVIS, 2004, p. 643)

A professora Luiza protelou um pouco para responder a esta questão, pois para ela aprendizagem e desenvolvimento deveriam ser elementos correlacionados, simbióticos. Não é incorreto. A professora percebe desenvolvimento pela perspectiva piagetiana, especificamente no aspecto ‘maturacional’ (biológico). Seu conhecimento advém da visão biológica, sendo completamente natural para quem possui uma formação na área da saúde. Porém, a professora Luiza sintetiza a ideia de aprendizagem e desenvolvimento como nem sempre o que se aprende pode encaminhar ao desenvolvimento. Porque os alunos se detêm em aprender coisas inúteis e isso, para ela, não decorre em desenvolvimento do indivíduo.

7. *Você faz diagnóstico de seus alunos em relação ao seu nível de aprendizagem e desenvolvimento? Como?*

Os dois professores responderam que sim, fazem diagnóstico. O professor Alberto especificou mais sua resposta indo além, para ele não basta somente diagnosticar, fazer um bom trabalho pedagógico etc. Para o professor Alberto, os alunos têm que avançar, seguir sua carreira estudantil completando esta trajetória, eles se “desenvolverão”. O desenvolvimento para o professor Alberto não se diferencia de instrução, segundo a psicologia histórico-cultural não são sinônimos.

Em sua obra *Formação Social da Mente*, Vigotski afirma que um professor precisa antes de trabalhar qualquer conteúdo e construção de conhecimento, saber em que nível de desenvolvimento se situa o educando. Segundo Vigotski, existe a idade cronológica (fenotípica) que é superficial e enganosa, e a idade mental (psicológica) que significa o desenvolvimento real do aluno.

Para Vigotski idade mental não é o mesmo que idade cronológica, porque uma criança pode ter a idade cronológica de oito anos, mas em sua idade mental (significa dizer o nível de desenvolvimento em que ela se encontra) possa ter a idade de seis anos e vice e versa (VIGOTSKI, 2007). Será o diagnóstico que encontrará a real capacidade do aluno e através deste conhecimento o professor trabalhará o seu nível de desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 2010; 2007).

8. Você acredita que um educando adulto pode ainda alcançar desenvolvimento? Como?

O professor Alberto tem uma concepção esperançosa na educação de jovens e adultos. Acredita que os alunos possam aprender os conteúdos escolares e seguirem suas vidas tanto no pessoal como no profissional. Para ele, não existe EJA que não seja para oportunizar o aluno no mercado de trabalho. O professor entende a EJA de forma pragmática, como uma primeira alavanca que ascende para uma vida profissional e social para quem não pode estudar no ensino regular.

Para a professora Luiza, o que realmente falta para os alunos alcançarem desenvolvimento é a vontade de ir à escola e se dedicarem aos conteúdos escolares. Para ela boa parte dos alunos da EJA vai para a escola para brincar, namorar e passear pelas ruas da Vila Maranhão.

O enfoque histórico-cultural não declara explicitamente o desenvolvimento de alunos adultos através de processos educativos escolarizados, mas afirma, de modo geral, que a escola é um ambiente propiciador de aprendizagem e de desenvolvimento.

Vigotski, ao longo de sua obra, explicita a relevância da escolarização para a apropriação de conceitos científicos e para o desenvolvimento de capacidades de pensamento pela via da assimilação da produção cultural da humanidade, clarificando, assim, a função primordial da educação escolar que, via atividade pedagógica cujo objetivo é o domínio de conhecimento teórico que, por sua vez, demanda o domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis na cultura. Daí que, ao apreender, ao construir conhecimento, o sujeito, a um só tempo, tome para si, para seu domínio, o conteúdo historicamente acumulado e desenvolva-se como gênero humano, ou seja, no sentido de apropriar-se de modos especificamente humanos de funcionamento psicológico. (POLI, 2007, P. 159)

POLI (2007) acredita nesta ideia. Vigotski e pesquisadores não especificam, em nenhuma de suas obras adotadas nesta pesquisa, que afirme o fenômeno da aprendizagem com desenvolvimento ocorrer somente em crianças e jovens. Porém fica aberta a interpretação que a aprendizagem em ambiente escolar possibilita desenvolvimento para alunos adultos (LURIA, 2008).

9. Em todo o seu tempo como professor (a) da EJA, você avalia a mesma como uma modalidade eficiente e eficaz na formação de seus educandos?

O professor Alberto declara em sua resposta que o problema se encontra no tempo muito curto de carga horária para se trabalhar conteúdos complexos. Ele diz que em períodos normais, ensino regular, é difícil conseguir êxito em conteúdos de matemática complexos quanto mais nas turmas de EJA. Segundo o professor, os alunos da EJA são pessoas cansadas e de capacidade intelectual baixa para desempenhar e competir com alunos regulares. Para o professor, o trabalho pedagógico na EJA é delicado; qualquer erro da docência o aluno pode se evadir.

A professora Luiza respondeu enfaticamente que a EJA não cumpre o seu papel de formação. Ela afirma que há uma disparidade entre os alunos, alguns sabem muito, outros muito pouco. Existem alunos que não sabem ler e escrever convencionalmente e outros que leem e escrevem bem. A desigualdade entre os alunos é algo muito difícil de resolver em sala de aula para ela. Perde-se muito tempo em tentar ajudar uns enquanto que os demais ficam estagnados.

A realidade da EJA do CE Vila Maranhão é complexa, pois não são exatamente 'negligências' de professor ou alunos. O problema da EJA na Vila Maranhão ser ineficiente é o conjunto de problemas que começam desde as necessidades básicas (alimentação) dos alunos até a negligência de ações gerenciais da SEDUC. São tantas variáveis que causam dificuldades que pouco se pode fazer em termos de manter esses alunos na escola. O CE Vila Maranhão está estudando se a EJA deixa de ministrada ou não nos próximos anos, porque a evasão é crescente e os alunos pouco mudam nas turmas.

Michael Young declara um pensamento interessante que se encaixa nesta situação: "As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue". (YOUNG, 2007, p. 1291) Significa dizer que, se a EJA possui demanda pequena, muita evasão e fracasso não há necessidade de se empenhar mais energia, sendo mais fácil desistir da modalidade.

A EJA não está funcionando? Muda-se a estratégia, analisa-se se a prática pedagógica está funcionando, observa-se e avaliam-se as falhas, definindo por fim uma pedagogia mais amigável e exclusiva para esse alunado, buscando mantê-lo em curso até a sua formação.

10. Como você vê os conceitos de consciência, trabalho e a linguagem na EJA? Você acredita que estes itens são importantes e qual a relação deles na formação do aluno da EJA?

O professor Alberto entendeu que é difícil para o aluno compreender estas categorias como influentes em suas vidas. Sua compreensão destas categorias se limitou ao uso pragmático da linguagem como fala para se comunicar; de consciência como ‘ato de conscientização’ de que tem de estudar para conseguir um emprego; e, trabalho como renda e sustento individual e familiar.

Foi outra questão da entrevista que não foi muito clara para a professora Luiza, as categorias consciência, trabalho e linguagem não são compreensíveis em uma perspectiva educacional. Mesmo explicando esses conceitos à professora, ela não percebeu como poderia compreender essas palavras em uma significação educativa e formadora. Por exemplo, o elemento trabalho até poderia entrar em uma ideia de profissionalização, porém os demais conceitos não são claros como pilares educativos para a EJA.

A compreensão destas categorias é muito mais abrangente do que a simples concepção que o professor Alberto atribuiu a estas grandezas. A psicologia histórico-cultural entende tais categorias como fundamentos da formação humana trabalhando juntamente com as ‘linhas de desenvolvimento’ filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese (POLI, 2007). Estas categorias são inerentes instrumentos do desenvolvimento humano que perpassaram pela história humana dos primórdios até o homem contemporâneo (POLI, 2007).

É esse triângulo que compõe o fundamento básico através do qual realizo o empreendimento teórico nesta seção de estudos que privilegia a linguagem como categoria de análise para o diálogo entre psicologia histórico-cultural e pedagogia freireana. Começo, então, pelo resgate do eixo teórico no qual sustento minha argumentação, para lembrar que, de acordo com o materialismo histórico-dialético, a linguagem é, assim como a consciência, produto da atividade vital humana – o trabalho. (POLI, 2007, P. 94)

Segundo POLI (2007), as categorias consciência, trabalho e linguagem são construtos criados pela psique humana que estimulam as ‘funções psicológicas superiores’. Por sua vez instigam o desenvolvimento mental e posteriormente o desenvolvimento total do indivíduo. A importância dessas categorias é vital para a construção do homem como ser que conhecemos: comunicativo, racional, criador, social, cultural e único.

No capítulo seguinte estas categorias terão argumentos dedicados para o seu entendimento e sua importância para a EJA.

11. Você procura conhecer a história de seus educandos; de onde vieram; o que são profissionalmente; como são como pessoas; e, o por que eles se matricularam na escola? Você percebe esse histórico como importante e / ou necessário em sua prática educativa?

Os dois professores responderam que acham importante a relação entre professor e alunos. Mostraram um discurso de sensibilidade e de que se importam com seus educandos da EJA através das histórias de relacionamento pessoal com eles, por exemplo: o professor Alberto, por ter uma pequena empresa, convidou alguns de seus alunos para trabalharem com ele. A professora Luiza, por ser enfermeira, trouxe uma aluna, alcoólatra, de volta para a escola para concluir os estudos. POLI (2007, p. 184 – 185, grifo nosso) assevera:

Aqui reside, a meu ver, umas das mais importantes tarefas da educação escolar a despeito de todas as agruras que enfrenta historicamente: compreender quem são os sujeitos, de onde vêm, como elaboram, significam a experiência sócio-histórica em que se encontram e, ao compreender a complexa trama histórico-cultural onde se constituem os sujeitos, propor estratégias pedagógicas voltadas para um fim específico: a humanização.

A relação professor e aluno não precisa ser ‘fechada’ na sala de aula. É indispensável o professor ter interesse e responsabilidade pelo aluno é uma aproximação que pode fazer muita diferença na estimulação do educando aos estudos. A estreita relação entre professor e aluno na disposição de estar sempre pronto para educá-lo é o que Paulo Freire chama de ‘amor’ que se traduz em compromisso. ‘Amor’ em tudo o que você faz lhe permite ser atencioso, cuidadoso, inteligente, criativo, perspicaz e responsável com os outros (FREIRE, 2004). No universo do aluno da EJA, a sensibilidade e o compromisso do professor contam favoravelmente a sua aprendizagem e consequente desenvolvimento.

12. Os seus alunos participam ativamente das aulas? Como? Você dá espaço para esta participação? Como?

A idealização desta questão se fundamenta na ideia da prática freireana na EJA. Freire situava uma grande importância da participação do aluno nas aulas da EJA. Para ele, o processo dialógico entre professor e aluno permite uma aula mais significativa em aprendizagens (FREIRE, 2009; 2004).

Os professores novamente foram unânimes em responder que é igualmente importante professor e alunos debaterem nas aulas, tendo por base que o trabalho dialógico faz um exercício notório do pensar objetivamente, da comunicação social, do raciocínio na aula, da expressão de si mesmo diante dos

outros e da socialização e aculturação. Por esses motivos os professores declaram que os alunos não podem ser passivos nas aulas da EJA. VIGOTSKI (2010, p. 64, grifo nosso) apoia esta ideia:

Por isso a passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal é o maior pecado do ponto de vista científico, uma vez que toma como fundamento o falso preceito de que o mestre é tudo, e o aluno, nada. Ao contrário, o ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno mas o próprio aluno se eduque.

Para o aluno se educar, é necessário que ele participe ativamente nas aulas ministradas e o uso da linguagem é primordial neste processo. As aulas da EJA não podem ser ‘monólogos’ protagonizados pelos professores. Esta visão pedagógica não serve para os dias atuais, ou, não se aplicam mais, acredita-se em tese. Entretanto, sabe-se que o correto trabalho pedagógico é o aluno está à frente juntamente com o professor na ministração das aulas. A ‘educação bancária’ aleijou muitas mentes e desenvolvimentos durante décadas de EJA’s fracassadas (FREIRE, 2009).

13. Que dificuldades você encontra para executar o seu trabalho? E como você os resolve?

O professor Alberto, novamente, ressalta que o tempo é seu maior adversário para um trabalho qualitativo na educação de adultos. Em seus argumentos, afirma que, independente de materiais e tecnologias, o que pesa mais nas aprendizagens dos alunos é a sua atuação docente. Declara que não adianta o professor ter tecnologias e recursos à sua disposição se não tem habilidade para utilizá-los.

A professora Luiza manifestou dependência do seu trabalho pedagógico através do seu principal referencial, o livro didático. Essa dependência do livro didático não é somente um fenômeno desta profissional, há algum tempo que professores executam o seu trabalho pedagógico somente por meio deste recurso. Esquecendo-se de que os conteúdos escolares podem ser adquiridos por outras fontes e planejados ou ministrados conforme a criatividade do profissional. A professora declarou que se sente perdida se há falta do livro didático. A sua dependência deste instrumento acertadamente atrapalha a qualidade de sua prática pedagógica.

Segundo FREIRE (2004, p. 95), “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a

minha. Não posso ensinar o que eu não sei”. Esta afirmação ressalta a importância de se preparar para exercer a função de docência, o professor deve estar preparado independente de existir ou não o livro didático. De outra forma, os alunos da EJA somarão mais um prejuízo educacional em sua história escolar, podendo até mesmo ser o último, pois podem desistir de uma vez por todas da escola.

14. O que poderia ser feito para melhorar a aprendizagem e alcançar o desenvolvimento de seus alunos?

O professor Alberto termina a entrevista afirmando a necessidade de um tempo de trabalho maior para a EJA. Declara que motivar os alunos é função da docência. Assim como o esforço na prática pedagógica, verificando se os alunos estão realmente aprendendo. Por último, estimular a participação e o diálogo com o educando é um pressuposto imprescindível da ação positiva do professor da EJA.

A professora Luiza ficou um pouco pensativa nesta última questão. Acredita que apoio material, tratamento adequado e peculiar a estes alunos poderiam ser mais significativos para alcançarem a aprendizagem. Confirmando ser necessário o apoio da SEDUC e o material didático específico para a EJA.

O professor Alberto foi franco ao declarar que não conhecia teorias pedagógicas, pois sua base teórica é somente em conteúdos de matemática. Percebe-se um esforço de sua parte por uma prática pedagógica ‘eficiente’ que atinja os objetivos da aprendizagem, em verdade, sua metodologia é muito instrucional, pois se limita ao conhecimento do senso comum e aos conhecimentos especializados na matemática. Para uma EJA desenvolvente, é necessário um conhecimento teórico significativo de psicologias da aprendizagem (principalmente a psicologia histórico-cultural), aliado a uma metodologia crítica que encaminhem às aprendizagens significativas que vão além do simples preparo técnico para o mercado de trabalho.

O ‘saber da experiência’ (PIMENTA, 2005) tem fornecido alguns subsídios didáticos à professora Luiza ainda que não possua graduação em pedagogia, ela tem se manifestado com vontade de educar os seus alunos. Sabe também que para conquistar objetivos educativos mais profundos, precisa fazer mais. Pois pode até conseguir que os alunos aprendam, porém não pode garantir que eles consigam se desenvolver.

As entrevistas com o professor Alberto e a professora Luiza resultam em respostas pouco expressivas de uma EJA que cumpra bem o seu papel formador de

alunos adultos. Os professores entrevistados afirmam que a diretora é uma professora que, dentro de um ano de trabalho, trouxe melhorias que a última diretora não conseguiu com um tempo expressivo de gestão da escola. Contudo, estes feitos ainda não são suficientes para uma EJA estimuladora de cidadãos críticos e preparados para a vida.

c) Entrevista com alunos da EJA:

Foram entrevistados três alunos diferentes da EJA, mas com uma situação em comum são familiares. Os alunos compõem uma família que se constituem de pai, mãe e filho. No sentido de não expor os seus nomes verdadeiros, os alunos serão apresentados nesta dissertação como Pedro, Rosa e Diego que, respectivamente, responderão às questões sugeridas pelo entrevistador (APÊNDICE C).

Os alunos fazem parte da mesma família que retornaram aos estudos devido às necessidades de trabalho de nível técnico maior, novas habilidades, novos conhecimentos e recuperação de anos perdidos do ensino regular. Os três retornam a escola por motivações diversas, sendo comum a base motivacional de concluir a Educação Básica.

Como dito anteriormente, os alunos se dividem em Pedro, Rosa e Diego, sendo, respectivamente, marido, esposa e filho. Suas características se apresentam no seguinte:

O aluno Pedro é um homem de cinquenta anos de idade, nascido no norte do Maranhão, no município de Palmeirândia. É solteiro, mas vive junto com a aluna Rosa e criam um filho. Trabalha como vigilante de uma empresa privada que presta serviço para a própria escola que estuda. Sua vida escolar iniciou aos treze anos de idade, prosseguiu até os dezenove anos e conseguiu cursar até a 6ª série do antigo ginásio (7º ano dos Anos Finais), mas precisou parar por motivos de trabalho e acreditava que a série em que se encontrava era mais do que suficiente para sua vida como trabalhador. Evadiu da escola duas vezes ao longo de sua vida, por motivos de trabalho e de julgamento próprio em acreditar que não precisaria de um estudo mais elaborado. Quatro anos atrás, julgou que 'não sabia de nada' e por esse motivo decidiu retornar à vida escolar. Atualmente, não se encontra mais em turma de EJA, frequentou a modalidade e agora está em finalização do Ensino Médio, cogita a intenção de continuar seus estudos na Educação Superior. Pedro se apresenta como indivíduo esforçado e que busca novas perspectivas de vida. Possui

um pensamento e uma fala de teor filosófico, uma filosofia da vida, conversa e argumenta bem. Estuda, como afirma, “por uma sede de conhecimento, de saber mais”.

A aluna Rosa é uma mulher de 45 anos de idade, nascida em São Luís do Maranhão. É solteira, vem de outro relacionamento que findou, mas tendo seis filhos que vivem independentes. Atualmente vive com o Pedro e criam e educam o Diego. Sua ocupação atual é exercer o trabalho de dona de casa e ser educadora integral do Diego. Estudou regularmente até os dezessete anos e depois parou, confessa que parou os estudos por motivos da distância da moradia para a escola, da periculosidade do caminho para a escola e, por último, por tratamento de saúde. O objetivo de retornar à escola, em turmas de EJA, é a opção de busca de conhecimento para aquisição de trabalho e de saber para manuseio de objetos inseridos no cotidiano do maranhense como votar, ler notícias, entender expressões difíceis, compreender documentos, resolver problemas com outras camadas da sociedade, participar ativamente do movimento comunitário do bairro etc. A aluna em questão pensa e usa os conhecimentos escolares de forma pragmática em sua vida, buscando resolver problemas cotidianos através do conhecimento aprendido na escola. Ela se mostra muito atenta e educadora do Diego, defendendo sempre a importância do conhecimento escolar como ascensão do indivíduo e de sua vida social.

O aluno Diego é um adolescente de quinze anos de idade, nascido em São Luís do Maranhão. É solteiro e vive com os pais (Pedro e Rosa). Não trabalha, somente estuda. Tem um histórico de repetência grande, repetiu uma vez a 2ª série (3º ano dos Anos Iniciais) e duas vezes a 5ª série (6º ano dos Anos Iniciais), atribuindo a sua reprovação a si próprio, não culpando o trabalho didático do professor ou falhas da escola. Atualmente se encontra na 4ª etapa da EJA que compreende os anos 8º e 9º dos Anos Finais. A conjuntura deste aluno é diferente dos outros dois, pois ele ainda poderia frequentar o ensino regular, porém os seus pais preferiram colocá-lo na EJA para recuperar os anos perdidos de reprovação e, principalmente, para poder acompanhar o seu comportamento na escola. O acompanhamento dos pais tem refletido positivamente na formação escolar deste aluno. Desde que ele vem sendo acompanhado, não reprova mais e consegue atingir boas notas.

A escolha destas personalidades para representar esta amostragem na pesquisa leva em questão as disparidades entre os educandos como idade, forma de pensar, de se relacionar com o mundo (com opiniões diferentes e desejos distintos), ao mesmo tempo em que há relações humanas muito próximas entre eles, fazendo com que as indagações feitas pelo pesquisador sejam respondidas conforme compreendem a realidade e a interpretam como indivíduos e como sujeitos sociais. Lembrando que o objetivo aqui é de apresentar uma amostra do exercício da EJA enquanto peculiaridade da localidade, do desenvolvimento do aluno e das necessidades educativas acadêmicas para a sociedade ludovicense.

Não há intenção de apresentar estatísticas de evasão ou de formados por ano, ou de críticas contra a escola e seus professores, ou do funcionamento correto ou incorreto da prática da EJA na Vila Maranhão e da rede estadual de ensino. Porém avaliar e defender a tese de como a psicologia histórico-cultural pode ser um fundamento teórico que embase uma prática de EJA qualitativa que, possivelmente, encaminhe ao desenvolvimento pleno do adulto.

Seguem as entrevistas com os Alunos:

1. Para você, qual a importância da educação escolar na vida de um adulto que não concluiu os estudos? E na sua vida em especial?

Segundo os alunos entrevistados, há um princípio para o funcionamento qualitativo e objetivo capital da escola, ela forma para a vida. Os educandos retornam a escola, porque acreditam que os ‘estudos’ possibilitam a ascensão social através de oportunidades de trabalho especializado, de melhor remuneração e de respeito social através da ‘aculturação’ (BRANDÃO, 1995).

De forma geral, a resposta dos estudantes está em comum acordo com o que diz a abordagem histórico-cultural. O pensamento de VIGOTSKI (2010, p. 68), enquanto importância da educação escolar, afirma:

É verdade que educamos para a vida, que esta é o árbitro supremo, que o nosso objetivo final não é inocular méritos escolares especiais seja de que espécie for mas comunicar habilidades e hábitos para a vida, que a iniciação à vida é o nosso objetivo final. (p. 68)

Para Vigotski, os estudantes mostraram a simples necessidade de estudar para a conquista da qualidade de vida. A educação escolarizada é ‘trampolim’ para um trabalho melhor remunerado; para se aperfeiçoar na comunicação com outras pessoas; e, não menos importante, para adquirir conhecimento para uso próprio e para ajudar outros.

2. O que espera da escola?

A respeito desta questão, o aluno Pedro e a aluna Rosa discursam sobre a escola e sua importância, falam de questões políticas, de conhecimentos e da moral do cidadão brasileiro. Dos três alunos, somente o Diego respondeu à questão na simplicidade e sem pedir muito: “– Eu espero que eu receba conhecimento da escola!”. Para a psicologia histórico-cultural a ideia básica de escola não difere do que solicita o aluno Diego. POLI (2007) afirma:

A escola, em que pesem outras funções assumidas mediante as contradições decorrentes da ordem social vigente, nasce e se organiza como lugar de ensinar e de aprender. Com todas as limitações inerentes às políticas públicas no âmbito da educação: salas cheias, crianças de lugares muito diferentes, em desiguais condições de vida, espaço de distribuição de comida via merenda escolar, problemas com a violência, professores com formação precária, salários baixos e condições inadequadas de trabalho, a escola, ainda assim, é lugar de ensinar e aprender. (p. 157, grifo nosso)

Para Poli, por mais que existam contradições que conturbem o funcionamento da escola, basicamente, esta instituição deve cumprir sua ação básica de ensinar e aprender. O básico, sendo alcançado, permite que a escola possa progredir em outros estágios de ação formadora, estimulando aprendizagens eficazes a ponto de alcançarem o desenvolvimento de seus alunos (VIGOTSKI, 2010). Os alunos esperam que a escola cumpra seu papel de prepará-los para o mercado de trabalho, para se fazerem entender no que falam e escrevem, para o saber e o mover no mundo, para a vida (FREIRE, 2009; 2004).

3. Você acredita que uma pessoa pode mudar sua situação atual através dos estudos escolares? E isso é possível no seu caso?

Os estudantes possuem opiniões próprias sobre a visão de mudança de vida através da educação escolarizada. “Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”. (FREIRE, 2004, p. 54)

Em síntese, acreditam no conceito de que a escola possa ascendê-los socialmente. Como o ensino regular demanda tempo e se busca resgatar este tempo perdido, a EJA, com sua opção de aceleração, se torna uma modalidade atrativa. A EJA em si dá esta esperança a seu público, pois parte dos alunos experimentou a vida, os mercados de trabalho, os relacionamentos sociais e culturais, perceberam que precisavam de mais: mais cultura, mais conhecimento técnico, mais saberes, mais respeito etc., que somente a educação escolarizada pode acrescentar.

4. Para você, o que é aprendizagem? E, o que é desenvolvimento? Os dois são a mesma coisa?

Os alunos Pedro e Rosa apresentaram conceitos sobre aprendizagem e desenvolvimento que rivalizariam com alunos de graduação de pedagogia dos primeiros períodos facilmente. Declarando que aprendizagem e desenvolvimento não seriam sinônimos, porém fenômenos distintos em que um encaminha o outro.

Os estudantes, mesmo não possuindo conhecimento acadêmico e em psicologia da educação, responderam surpreendentemente bem esta questão. Esperava-se uma confusão e mistura de conceitos sobre aprendizagem e desenvolvimento.

A questão parece desnecessária para os alunos, mas não o é. Ela procura entender a sua criticidade em relação à prática pedagógica de seus professores. Se eles conceituaram bem, significa dizer que eles podem avaliar da melhor forma possível o trabalho dos docentes da EJA.

Como dito em outras passagens desta pesquisa: aprendizagem e desenvolvimento são fenômenos diferentes, porém se relacionam. Nem toda aprendizagem leva ao desenvolvimento, e o desenvolvimento por sua vez somente ocorre através da aprendizagem significativa (VIGOTSKI, 2010; 2007). SILVA E DAVIS (2004, p. 643) completam: “A educação, principalmente a formal, deve atuar na ‘zona de desenvolvimento proximal’, atribuindo, desta forma, à escola e ao professor, importante função no desenvolvimento do indivíduo”.

O desenvolvimento vai depender do ambiente escolar como propiciador de aprendizagens e do professor como estimulador de aprendizagens que encaminhem ao desenvolvimento total do aluno.

5. Que dificuldades você encontra para cursar as aulas?

Para os alunos entrevistados a questão de conciliar trabalho com estudos é o maior empecilho na permanência no ambiente escolar e na EJA.

O entrevistador pergunta como complemento desta questão se há alguma dificuldade em relação ao trabalho didático dos professores ou dos conteúdos escolares. Se há, por exemplo, alguma dificuldade com a coordenação pedagógica e outros setores da instituição em relação a eles. Todos responderam que o problema com as aulas não se referia à escola, professores, material didático e conteúdos, mas à questão de tempo e trabalho que dificultavam a participação mais ativa nas disciplinas.

Segundo a história da EJA, um dos problemas que permanece na vida escolar dos alunos adultos é a dificuldade de cursar as aulas por causa da imposição do trabalho. A busca de renda para sustento da família é um sacrifício sobre-humano para quem estuda no turno da noite. É uma prova dura de vencer, pois alunos de motivação mais sensível vão se evadir.

6. Qual a importância do (da) professor (a) para seu sucesso escolar?

Os estudantes responderam que a ação do professor em sala de aula é imprescindível para o aprendizado dos conteúdos. Desde a motivação até a confiança no aprender de novos conhecimentos, para os alunos, o professor, no mínimo, deve passar esta certeza.

O entrevistador explora a pergunta para questionar ao Pedro se compreende o professor como um mediador entre o aluno e o conhecimento. Ele responde que sim, que o professor é realmente uma pessoa que media as informações das disciplinas com os alunos, ajudando-os a compreender os conteúdos escolares.

A abordagem histórico-cultural declara que a ação mediadora do professor faz a diferença no caráter de atingir ou não os objetivos educativos nos processos de aprendizagens dos alunos (VIGOTSKI, 2010; 2007).

É por isso que no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles. Por isso, o menos possível é interpretar esse processo como placidamente pacífico e regular. Ao contrário, a sua natureza psicológica mostra que ele é uma luta sumamente complexa, na qual se lançaram inúmeras forças das mais complexas e diversas, que ele é um processo dinâmico, ativo e dialético, que não lembra um processo de crescimento lento e evolutivo mas um processo movido a saltos, revolucionários de embates contínuos entre o homem e o mundo. (VIGOTSKI, 2010, p. 73, grifo nosso)

O professor é o mediador qualificado que permite o salto qualitativo de desenvolvimento no indivíduo. Sua presença e estimulações na estrutura mental do educando faz muito mais do que este último poderia fazer sozinho, no caso, seria impossível aprender sozinho. O 'outro' é primordial na aprendizagem de novos conhecimentos (VIGOTSKI, 2007).

7. Antes de iniciar as aulas, o (a) professor (a) conversou com você e com os outros alunos para entender um pouco de suas vidas como pessoas e como profissionais?

Os estudantes Pedro e Rosa se assemelharam em suas respostas. Afirmam que há professores na EJA do CE Vila Maranhão que, em sua prática pedagógica, são estimuladores de aprendizagem, exercendo uma prática de ordem construtivista com o uso do pensar e da reflexão em suas aulas e resultando em aulas estimuladoras da capacidade abstrativa, da formação crítica dos alunos e do bom relacionamento com os estudantes.

Não deixando de relatar que há professores que usam exacerbadamente da memorização de conteúdos e de aulas pouco significativas, distintas da realidade e sem a participação crítica do aluno. Para Diego, não houve até hoje uma participação efetiva do professor da EJA e que se envolvesse emotivamente com ele e com os outros estudantes.

Compreender o sujeito em processo, conhecer seu funcionamento cognitivo, seu desenvolvimento como indivíduo cuja constituição se efetiva na imersão e na interação e mediação dos construtos sociais e culturais, sejam eles materiais ou simbólicos, é conteúdo da psicologia vigotskiana. (POLI, 2007, P. 186)

POLI (2007) afirma que a psicologia histórico-cultural compreende o sujeito não somente no que o caracteriza, pois entende que os processos que decorrem e se relacionam com ele são pistas para compreendê-lo (VIGOTSKI, 2007). A metodologia adotada pela abordagem histórico-cultural se apresenta como uma oportunidade de trabalhá-la como um fundamento teórico e pragmático importante para uma educação desenvolvente na EJA.

8. O (a) professor (a) permite e valoriza sua fala em sala de aula? Para você, isso é importante?

Para os estudantes, é importante que o professor valorize a fala deles. Em concordância com a resposta anterior, tem professores que fazem este tipo de exercício e outros que não. Os estudantes afirmam que ‘gostam mais das aulas’ em que eles participam com seus discursos, declaram que aprendem mais, porque fica mais ‘vivo na memória’. “Daí, também, a verificação de possibilidades de diálogo com a psicologia histórico-cultural, como ferramenta ou fundamento imprescindível para compreender a práxis que se revela na fala, na palavra dita pelos sujeitos”. (POLI, 2007, p. 93)

9. O (a) professor (a) permite a exposição da sua criatividade e a de seus colegas?

Os estudantes têm dito que os professores têm feito um trabalho que valoriza em atividades pedagógicas a criatividade e exposição de trabalhos

diferentes do comum na escola como, por exemplo, peças teatrais, eventos de dança, exposição de filmes etc. As atividades pedagógicas não têm se limitado somente aos exercícios do livro didático ou de trabalhos escritos e avaliações escritas.

SACRISTÁN (2000) expõe que o trabalho pedagógico se relaciona com toda a atividade que coloque o aluno a realizar uma atmosfera de significado dos conteúdos com a sua vida pessoal. Atividades pedagógicas estão muito além de exercícios advindos dos livros ou de ‘atividades de casa’ presas apenas nas páginas dos cadernos. A abordagem histórico-cultural se aproxima da ideia pedagógica de Sacristán, permitindo uma EJA com efeito real em aprendizagem significativa e consequentemente desenvolvendo.

10. O (a) professor (a) se mostra sensível aos problemas cotidianos que você e seus colegas sofrem e consegue colocar isso em forma de conteúdo escolar?

Os alunos se mostram conscientes da atuação das grandes corporações no bairro da Vila Maranhão. Têm boas expectativas, principalmente nas questões de empregos. Entretanto, sabem da situação de que podem deixar de viver no bairro, por causa da possível poluição e periculosidade para a saúde dos moradores. Conjuntura semelhante aconteceu na antiga adjacência da Vila Maranhão conhecida por bairro do Itaqui que foi desocupado por sofrer intensa nuvem de minério de ferro das escavações da CVRD.

As práticas escolares enfrentam dificuldades decorrentes de uma complexidade inerente ao contexto social atual. Não é apenas o grau de desigualdade social que está colocado no cenário educacional, particularmente na educação pública. Dentre os inúmeros desafios a serem enfrentados pela ação educativa escolar, é preciso observar com cuidado aqueles referentes às mudanças que a trama social em movimento promove nos sujeitos, na sua atitude frente ao mundo, no seu comportamento, ou seja, no campo da subjetividade mesma compreendida como produto da relação dialética entre ser humano e formas sócio-culturais de vida. (POLI, 2007, p. 184, grifo nosso)

A escola e a prática docente atuam constantemente em um mundo de transformações. A instituição educativa e seus profissionais trabalham com alunos que passam por problemas financeiros, de saúde, amorosos, familiares, trabalhistas e outros em que a escola como um todo deve estar preparada. A psicologia vigotskiana reconhece esses efeitos na vida dos sujeitos e sabem que esses processos os transformam modificando sua estrutura psicológica, fazendo-os desenvolver, ou os tolhe.

11. Para você há aprendizado através do trabalho do (a) professor (a) com os alunos da sua turma? E, mais especificamente, acredita que vocês se desenvolvem através desse trabalho pedagógico?

Os estudantes asseguram que, embora existam problemas na EJA, têm aprendido com as aulas ministradas pelos professores da EJA do CE Vila Maranhão. Afirmam que o problema maior que prevalece sobre os outros é a pouca vontade do estudante da EJA em aprender. Para os estudantes entrevistados não há esforço da maioria dos estudantes da EJA, dificultando até a frequência nas aulas.

Segundo pesquisadores da abordagem histórico-cultural: “A educação, principalmente a formal (educação escolarizada), deve atuar na ‘zona de desenvolvimento proximal’, atribuindo, desta forma, à escola e ao professor, importante função no desenvolvimento do indivíduo”. (SILVA E DAVIS, 2004, p. 643, grifo nosso) A escola e os professores da EJA têm papel imprescindível na formação dos seus educandos, instigando aprendizagens com oportunidades de desenvolvimento é o trabalho principal desses personagens (VIGOTSKI, 2010; 2007).

12. O que é trabalho, consciência e linguagem para você?

Os estudantes se esforçaram para responder a esta última questão. Pedro foi o que respondeu com conceito mais elaborado. Através de sua resposta fez reflexões interessantes, envolvendo o conceito de consciência com consciência política, sendo uma tentativa conceitual interessante. Entretanto, para LURIA (2008), o conceito de consciência está além da ideia política, é uma construção exclusiva do homem e que o humaniza.

Rosa respondeu sucintamente e parece ter realizado de alguma forma reflexões a respeito destes temas em suas experiências pessoais e conceituais relacionadas a sua história educativa. E, Diego, por sua vez, pensou de forma pragmática, levando as categorias para uma conjuntura pessoal, de instrumentalização pessoal e coletiva e, por fim, de transformação em um indivíduo preparado para o mundo.

O trabalho, a consciência e a linguagem são estruturas presentes na vida humana desde o surgimento da espécie, mas, independente de suas origens, se apresentam como características presentes na história do desenvolvimento pessoal do homem (OLIVEIRA, 2009; VIGOTSKI, 2007). A educação escolarizada é um ambiente rico de oportunidade, em ocasiões de aprendizagens e desenvolvimentos

que precisa em seus conteúdos e fazeres pedagógica a inserção destas três categorias estruturantes para a elaboração de uma educação que atinja o objetivo de formar o homem qualitativamente. No terceiro capítulo estas categorias se apresentarão em detalhes como propriedades efetivas para uma EJA que colabore em aprendizagem e desenvolvimento dos seus educandos.

Não há como estudar e avaliar corretamente o fenômeno da aprendizagem levando como ideia principal que a causa do não aprender é somente motivos dos equívocos, das displicências, da estupidez e da pouca importância que os alunos da EJA entregam aos estudos, argumentos frequentes na fala dos professores e alunos do CE Vila Maranhão. É um erro pensar que as causas do não aprendizado se limitam as falhas dos alunos da EJA.

Os saberes escolares possuem um objetivo muito importante. Segundo YOUNG (2007), a escola produz, através da socialização, conhecimentos que não são adquiridos ou construídos em nenhum outro lugar a não ser nela mesma. É um ambiente generalizador que permite ao aluno, independente de raça, sexo, gênero, posição social e nacionalidade, ter condições de saber e competir com outros diferentes dele.

De acordo com a prática educativa observada na EJA do CE Vila Maranhão, percebe-se que a realidade maranhense nessa modalidade ainda precisa de muitas mudanças, especificamente na rede estadual de ensino. Existem inúmeros entraves para que a EJA na Vila Maranhão não atinja seus objetivos desenvolvendo como: a falta de suporte efetivo da SEDUC, no sentido de oferecer as condições físicas, administrativas e pedagógicas, ou seja, executar as propostas curriculares do Estado; a não implementação de políticas públicas para a EJA maranhense; a falta de formação continuada que resulta na ação docente despreparada; o não acompanhamento da SEDUC das atividades desenvolvidas na escola, a situação do bairro diante de grandes empreendimentos que lotam o seu território e influenciam sua população; enfim são inúmeros problemas que causam a evasão nessa modalidade e, conseqüentemente, uma EJA enfraquecida que não surte aprendizado em seus alunos e não atribuem processos de desenvolvimento, causando o fracasso escolar.

Entende-se que há capacidade de recuperação da EJA na Vila Maranhão, precisando de reestruturação organizacional da escola e de melhor atuação de professores e alunos, também de uma maior participação da SEDUC com materiais

e recursos didáticos para tornar possíveis e desenvolvendo as aulas na educação de jovens e adultos no CE Vila Maranhão.

Por último, a abordagem histórico-cultural é uma opção teórica que pode fundamentar uma pedagogia diferente para a EJA do CE Vila Maranhão. No capítulo seguinte, a realidade da EJA do CE Vila Maranhão fundamentará a crítica da abordagem histórico-cultural e sua proposta para uma EJA diferente que atue não somente na aprendizagem, como também no desenvolvimento dos alunos desta modalidade.

4 UMA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DESENVOLVENTE POR MEIO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

O significativo diferencial na educação é a oportunidade de teorizar problemas que ocorrem na realidade, buscando soluções a partir de um planejamento calculado e estruturado do que se aventurar em soluções baseadas no 'ensaio e erro' (VIGOTSKI, 2010; 2007). A realidade da educação de jovens e adultos da Vila Maranhão e a abordagem histórico-cultural serão contrapostas neste capítulo objetivando uma proposta pedagógica da qual surgira aprendizagem e desenvolvimento dos alunos da EJA do Centro de Ensino (CE) Vila Maranhão.

O capítulo situará todos os elementos importantes no funcionamento da escola que possibilitem a formação adequada do aluno adulto por meio das ideias da psicologia histórico-cultural que desempenhe a 'EJA Desenvolvente'. Elementos como: relação professor-aluno, comunidade, cultura, sociedade, currículo da escola, aprendizagem e desenvolvimento serão abordados através da perspectiva histórico-cultural de Vigotski e colaboradores.

Dos colaboradores de Vigotski, a pesquisa de A. R. Luria se torna a mais importante nesta análise, pois desenvolveu um estudo com adultos sem e com pouca instrução sistematizada (escolarizada). Seu trabalho investigativo analisa alunos adultos em situação de ausência de escolarização e outros com alguma escolarização, identificando desempenhos intelectuais distintos em suas atividades cotidianas.

O estudo de Luria tem o objetivo de entender, através da abordagem histórico-cultural, como os alunos adultos desenvolvem suas atividades cognitivas e como se dá o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Mesmo sendo uma pesquisa do século XX, a investigação de Luria se torna uma fonte muito importante para este trabalho dissertativo. Outros autores como Marta Kohl de Oliveira, Newton Duarte, Celso Antunes, José Fernando Manzke e teses recentes que tratam do tema serão utilizados nesta análise com suas teorias e aplicabilidade pela abordagem histórico-cultural no ambiente escolar.

É importante rememorar que o presente capítulo tem um caráter de sugestão de uma prática diferenciada para a EJA, não sendo de cunho intervencionista para a realidade escolar da Vila Maranhão.

4.1. A abordagem histórico-cultural e seus fundamentos para uma nova EJA

Existem muitas teorias sociológicas, pedagógicas, filosóficas, antropológicas e psicológicas que a escola pode utilizar em sua prática pedagógica. Entre todos os campos científicos a psicologia é a que possui a maioria dos enfoques teóricos que são revertidos em práticas educativas que buscam novas formas de ensinar e aprender.

A psicogenética de Jean Piaget, o conceito de “aprendizagem significativa” de David Ausubel e a teoria psicogenética piagetiana aplicada na língua escrita por Emília Ferreiro manifestam avanços significativos da psicologia na esfera pedagógica em menos de um século de produção científica. Isso para não citar outras produções e aplicabilidades teóricas que ofereceram resultados interessantes no meio educacional (CARRARA, *et alii*, 2004).

O público alvo destas produções, geralmente, não eram os educandos adultos, mas crianças, adolescentes, deficientes e superdotados. Modalidades educativas como educação infantil, ensino fundamental e médio, a educação especial receberam, ao longo dessas produções e descobertas científicas, aperfeiçoamentos em sua prática educativa (CARRARA *et alii*, 2004). Para MANZKE (2009, p. 13), “El origen del desinterés puede estar asociado a la poca influencia de esta modalidad educativa: los recursos tienen como prioridad los niños y el aprendizaje de los adultos es discriminado”¹⁰.

A EJA avançou pouco nos últimos 30 anos em teorias que fundamentem uma prática original e eficiente para o público adulto, embora tenha “sido objeto de estudios y experimentos educacionales a lo largo del tempo en el Brasil”¹¹ (MANZKE, 2009, p. 13). Para MANZKE (2009, p. 13), “La producción científica en esta area de conocimiento siempre fue baja, reflejando el desinterés de los científicos con este objeto de estudio”¹². Os avanços da EJA brasileira diminuiram desde os esforços de Paulo Freire entre os anos 40-60 do século XX e, talvez, tenham se estagnado depois de sua morte.

¹⁰ A origem do desinteresse pode está associado a pouca influência desta modalidade educativa: os recursos tinham como prioridade as crianças e a aprendizagem dos adultos era discriminada. (tradução nossa)

¹¹ sido objeto de estudos e experimentos educacionais ao longo do tempo no Brasil. (MANZKE, 2009, p. 13, tradução nossa)

¹² A produção científica desta área do conhecimento sempre foi baixa, refletindo o desinteresse dos cientistas por este objeto de estudo. (tradução nossa)

Muitas campanhas e programas para a EJA, por outro lado, foram realizadas desde os anos 40 do século XX, mas com resultados insuficientes diante da necessidade de formação e relação do conhecimento com a realidade imposta ao aluno adulto (MANZKE, 2009). Antes de se pensar qual campanha funcionaria melhor com a EJA, é necessário avançar teoricamente na modalidade, buscando embasar uma formação eficaz que cumpra com a missão educativa da escola em desenvolver seus alunos.

A abordagem histórico-cultural, ao longo de sua existência, progrediu muito no conhecimento da estrutura mental e nos instrumentos que possibilitam o desenvolvimento no homem, entretanto Vigotski dedicou tempo de trabalho para a infância e a 'defectologia' (educação especial) não empenhando estudos para a formação de adultos. Paulo Freire, por sua vez, teoriza uma prática específica para a educação de adultos, não é uma construção elaborada como a tese de desenvolvimento de Vigotski, mas é específica para a formação de adultos: com sua perspectiva filosófico-educativa compreendeu satisfatoriamente o universo do aluno jovem e adulto (POLI, 2007).

Há suspeitas de que a perspectiva crítica e pensante de educação de Freire tenha sido fundamentada e aprofundada por teorias de Vigotski e colaboradores (POLI, 2007; SANTOS, 2008). Mesmo que Paulo Freire não tenha lido o material de Vigotski, percebe-se uma semelhança muito próxima entre a teoria de Vigotski e a prática de Freire. Freire colocou em prática muito do que o enfoque histórico-cultural idealizou para uma educação que possibilite o desenvolvimento de adultos (POLI, 2007).

A abordagem histórico-cultural rompe com a visão educativa de 'estímulo-resposta' do organismo na mente humana, como se o homem fosse apenas resultado de complexas 'pulsões sexuais' ou de 'explosões hormonais', não passando apenas de excessos da teoria comportamentalista de Skinner que em nada pode ajudar nas funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2007). Porque a

[...] teoria histórico-cultural da psicologia supera a dicotomia inerente às clássicas concepções de viés idealista e empirista. Ao analisar o desenvolvimento humano como resultado dessa trama complexa, essa teoria assume uma posição marcadamente não determinista, já que o curso do desenvolvimento referido à espécie e ao processo de maturação só se efetiva na inserção do indivíduo na cultura e nas relações sociais. Ou seja, não há dotação prévia para um tal comportamento ou tipo de funcionamento psicológico. (POLI, 2007, p. 49)

A psicologia de Vigotski e colaboradores mostra uma abordagem que vai muito além de processos biológicos sobre a estrutura mental humana. Por este motivo ela tem transformado concepções rígidas das ciências humanas, pois assegura firmemente que o homem não se desenvolve por exclusividade das transformações biológicas, sendo influenciado fortemente pela cultura e socialização com outros homens.

O problema é que Vigotski não investigou com ênfase o desenvolvimento de adultos. Desponta-se aqui um ponto cego da sua teoria, Vigotski não propõe nada a respeito de desenvolvimento para adultos (MANZKE, 2009). Sua morte prematura frustrou a possibilidade de um estudo que relatasse todas as fases do desenvolvimento humano, mas permitiu que outros pesquisadores avançassem suas proposições que se encontrava além de seu tempo (MANZKE, 2009).

O que se quer dizer com todos esses argumentos é que a abordagem histórico-cultural se apresenta como uma teoria que muito ajuda os pressupostos da educação sistematizada, a escola. Para a abordagem histórico-cultural, a cultura e as relações sociais são bases que fundamentam uma pedagogia transformadora e, em consequência, uma EJA desenvolvente (LURIA, 2008; VIGOTSKI, 2010).

A realidade da EJA na Vila Maranhão mostra uma proposta engessada de uma prática tradicional de educação, mas que se diz afirmar como crítica e caracterizadora de aprendizagens e desenvolvimentos dos alunos. A realidade da EJA na Vila Maranhão é uma projeção que afirma como a EJA da rede estadual é exercida no território maranhense.

Uma mudança significativa na EJA da Vila Maranhão é possível se estabelecer a cultura e as relações sociais como base na prática pedagógica dos professores para que possa ser construído um ‘ambiente humanizador’. POLI (2007, p. 71) afirma que a principal função da escola na vida de um homem é a humanização: “Sob este prisma, educar é humanizar”. Na prática escolar, POLI (2007, p. 179, grifo nosso) afirma que,

[...] a atuação pedagógica, a partir do enfoque histórico-cultural, tem tarefa estratégica no desenvolvimento humano na medida em que, através dela, emergem processos de humanização, entendida – essa humanização – como processo pelo qual cada indivíduo toma parte ativamente do gênero humano.

A humanização somente será realizada quando a cultura e as relações sociais forem trabalhadas com eficiência na escola e na EJA. É neste ponto de vista que a pedagogia vê na psicologia histórico-cultural um aliado forte na construção de

um ser humano capaz de interferir na realidade em que está. POLI (2007, p. 71) acredita que “a práxis pedagógica libertadora só o é, na medida em que tiver o homem e a sua relação com o mundo, com a realidade, como ponto de partida e de chegada”.

A abordagem histórico-cultural pode fundamentar essa práxis pedagógica consistente para a plena execução de uma ‘educação humanizadora’. “Para a abordagem histórico-cultural, a escola, por organizar-se intencionalmente em torno de práticas pedagógicas, exerce um movimento de intervenção deliberada sobre os processos cognitivos complexos” (POLI, 2007, p. 76).

Dentro do âmbito escolar existe a intencionalidade de estimulação do pensar, o pensamento é uma característica humana que precisa de constante exercício que, segundo VIGOTSKI (2007), possibilitará o desenvolvimento psicológico que, por sua vez, possibilitará até o desenvolvimento biológico. “Através da intervenção pedagógica deliberada ou intencional, põem-se em movimento, no sujeito, processos psicológicos que não ocorreriam espontaneamente” (POLI, 2007, p. 76).

TORRES (2010, p. 46), completa e afirma que: “A escola possui a responsabilidade de mediar conhecimentos e saberes e por essa razão pode provocar transformações complexas e qualitativas no processo cognitivo do sujeito”, sugerindo que a psicologia histórico-cultural vê na escola o ambiente propício para uma educação crítica, de ordem emancipadora, que forma homens desenvolvidos, aptos a tudo, independentes e capazes de viver socialmente com os demais. POLI (2007, p. 179) concorda e completa:

É na e pela mediação das formas de organização do conhecimento escolar que se podem fomentar funções inéditas de pensamento, modos específicos de funcionamento psicológico, possíveis somente ao gênero humano.

A escola aliada a EJA propicia ao aluno jovem e adulto condições de aprendizagem e desenvolvimento, estimulando funções inéditas de pensamento que em outros ambientes educativos não haveria condições de desenvolver. Conforme a pesquisa realizada na EJA da Vila Maranhão, falta este entendimento na prática e na mediação dos professores do CE Vila Maranhão que ainda se encontra no fazer pedagógico acrítico e mnemônico com pouca significação para os alunos.

Adiante, existem categorias muito importantes que fundamentam o exercício educativo na EJA a negligência destas categorias influencia no real

aproveitamento da ação escolar nos alunos. São categorias que coexistem dentro da comunidade de que fazem parte dos alunos e professores e, obviamente, atravessa os muros da instituição escolar são elas: – trabalho, consciência e linguagem (LURIA, 2008). Estas três categorias são observadas, analisadas e avaliadas pela psicologia histórico-cultural como muito importantes para a compreensão de uma prática pedagógica eficiente para todas as modalidades educativas e, especialmente, para a EJA.

Segundo POLI (2007, p. 55 – 56, grifo nosso):

A humanidade como fenômeno alcançado por processos interativos pode ser compreendida a partir de três categorias ou conceitos que, ao meu ver, possibilitam uma articulação efetiva à compreensão do humano, como aspecto central de unificação das teorias em debate neste estudo. São elas: trabalho, consciência e linguagem.

Trabalho, consciência e linguagem são elementos e instrumentos de nossa constituição humana. O funcionamento das relações humanas se dá pelo manuseio destas categorias, isso implica que o homem é o que é por causa da significação e relações com o trabalho como elemento criativo e produtivo, não somente possui a ideia de sustento financeiro; a consciência como elemento de reconhecimento de si e dos outros; a linguagem como instrumento de estimulação das funções psicológicas superiores, não somente um elemento de comunicação específica humana.

Para a psicologia histórico-cultural estas categorias são potencializadas pelo ambiente escolar e, por sua vez, potencializam a capacidade de aprender do aluno. Conforme VIGOTSKI (2010), a escola é um local estimulador do pensamento e de cultura especificamente humana.

4.1.1. A ideia de Trabalho

VIGOTSKI (2007) afirma que quando um pesquisador estuda um objeto ele deve também estudar as relações que decorrem deste objeto. Em questão, estuda-se o homem o trabalho é uma das relações que procede dele e o modifica (LURIA, 2008).

A categoria trabalho é um conceito que vem sendo muito abordado na educação de adultos desde o surgimento da modalidade EJA. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 afirma em seu Art. 37 no terceiro

parágrafo que a EJA deve se articular com a educação profissional, focando a preparação para o mercado de trabalho.

Todavia a concepção de trabalho aqui apresentada está além de posicionar o aluno oriundo da EJA em uma atividade profissional para a sua subsistência. A ideia é que a formação do educando da EJA seja de caráter crítica e total, alcançando preparação para o mercado de trabalho, mas que vá além de treinos pouco significativos de mera atividade trabalhista (LURIA, 2008; VIGOTSKI, 2010).

A psicologia histórico-cultural recomenda, primeiramente, a compreensão ‘adequada’ do termo “trabalho” e o porquê da importância desta categoria ser cuidadosamente abordada em sala de aula e nos cursos de EJA pelo professor (LURIA, 2008). Para LURIA (2008), o conceito de trabalho está na mente humana, assim como o conceito de família e sociedade, é o processo criativo do homem não somente uma atividade de remuneração para a sua sobrevivência. MARX (1996) afirma trabalho como relação do homem e a natureza em um processo de necessidade de controle material por parte do homem modificando a natureza e, por sua vez, sua realidade através desta ação.

OLIVEIRA (2009, p. 48) afirma que: “O trabalho é uma atividade que exige, por um lado, a utilização de instrumentos para a transformação da natureza e, por outro lado, o planejamento, a ação coletiva e, portanto, a comunicação social”. A ideia de trabalho segundo a abordagem histórico-cultural tem um propósito social, ele é chamado de ‘trabalho social’. Assim,

[...] o homem não apenas desenvolve uma relação determinada com a natureza, como entra nessa relação através e juntamente com outros homens, membros de uma determinada forma de organização social. O trabalho é mediatizado, desde sempre, pelo instrumento e pela sociedade. (POLI, 2007, p. 64)

A abordagem histórico-cultural se fundamenta no materialismo histórico-dialético, afirmando trabalho não somente como produção, mas como criação (VIGOTSKI, 2004). Isso significa dizer que o trabalho é uma categoria inseparável do social e que para Marx e Vigotski, a abordagem histórico-cultural entende o conceito de trabalho como ‘trabalho social’ (LURIA, 2008). Para a EJA esse conceito amplo de trabalho se torna importante na formação da personalidade de seus alunos que, atualmente, veem esta categoria somente como fonte de renda, como é observada nas respostas dos sujeitos do CE Vila Maranhão.

Segundo LURIA (2008, p. 191, grifo nosso): “Nossos dados confirmam, adequadamente, que a vida mental destes sujeitos (alunos adultos) muda radicalmente devido a trabalho social coletivo e a, pelo menos, alguma instrução sistemática (ação escolar)”. Luria investigou a possibilidade de desenvolvimento cognitivo em adultos, afirmando que o conceito de trabalho como processo criativo humano pode ser compreendido e utilizado qualitativamente pela escola para atingir o desenvolvimento dos alunos da EJA (LURIA, 2008; VIGOTSKI, 2007; 2010). Segundo LURIA (2008), mesmo um pouco de ‘instrução sistemática’ pode mudar muito a formação de um educando adulto.

David Ausubel *apud* MOREIRA (2006) estava correto em sua teoria da aprendizagem: a aprendizagem tem que ser significativa. Usar em determinado conteúdo aquilo que é da realidade do aprendiz colabora para que sua aprendizagem de novos conhecimentos se efetue satisfatoriamente. Não obstante, na perspectiva histórico-cultural, VIGOTSKI (2010, p. 248 – 249, grifo nosso), defende que a possibilidade da

[...] escola para o trabalho e para a educação consiste na visão inteiramente nova do trabalho como fundamento do processo educativo. Nessa escola genuinamente voltada para o trabalho este não é introduzido como objeto de ensino, como método ou meio de aprendizagem mas como matéria de educação. Segundo expressão feliz de um pedagogo, não só o trabalho se introduz na escola, mas também a escola no trabalho.

Uma visão unilateral e fragmentária da ideia de trabalho por parte da EJA faz com que ocorra o que é visto na prática do CE Vila Maranhão, uma educação ineficiente ou pouco construtiva de sujeitos preparados e críticos. Para FREIRE (2009), uma escola que em vez de formar o indivíduo em sua totalidade apenas o treina para uma posição fixa na sociedade, é uma escola que não cumpre sua função educadora.

Para VIGOTSKI (2010), a escola que ultrapassa a função de ‘treinamento’ para o mercado de trabalho, objetivando ir além da ideia de subsistência como única função do trabalho, é uma escola humanizadora. Percebe-se que, conforme foi analisado da realidade da Vila Maranhão, a escola maranhense compreende o aluno da EJA como uma pessoa sem criticidade e voluntariedade, ‘formando’ adultos despreparados para um mundo que exige, cada vez mais, indivíduos criativos, pensantes e democráticos.

O que se argumenta aqui é que se aplique uma prática pedagógica na EJA que compreenda o aluno como sujeito inserido e atuante no processo de

criação e produção de sua realidade e que, o trabalho, é um dos elementos e instrumentos que permitam esta interação. Pois que,

[...] o capitalismo, a lógica liberal de mercado, a globalização (de tudo), a fome, as doenças, a tecnologia de última geração, a exclusão do homem do acesso à tecnologia, à saúde, à alimentação e as diversas ações afirmativas de novos projetos para o mundo, tudo é produto da práxis que, por sua vez, só se faz pela ação do ser humano pela via de sua atividade vital: o trabalho. (POLI, 2007, p. 183, grifo nosso)

Negar o trabalho no exercício da prática escolar é negar a habilidade criativa do aluno e do homem (FREIRE, 2005). O fato é que, na EJA, recusar o conceito amplo de trabalho (trabalho social) fará com que a educação não cumpra seu objetivo de educar satisfatoriamente o adulto crítico e desenvolvido para a vida produtiva (LURIA, 2008; VIGOTSKI, 2010).

A instrução do homem a partir do conhecimento enganoso do conceito de trabalho, assim como conceitos equivocados a respeito de consciência e linguagem, são “materializados na imensa desigualdade social traduz o que Freire chama de “malvadez neoliberal””. (POLI, 2007, p. 183) Essa “malvadeza neoliberal” é a exclusão social manifesta na maioria das pessoas analfabetas ou analfabetos funcionais que existem no Brasil e nas nações que possuem políticas assistencialistas no campo da educação, sujeitas a um novo fracasso escolar pela EJA.

A abordagem histórico-cultural afirma que a educação, de modo geral, e a educação de adultos seja ministrada a partir de uma visão integradora do conceito de trabalho nos conteúdos escolares (LURIA, 2008). A categoria trabalho nos conteúdos escolarizados tem característica criativa que estimula e é parte do aluno da EJA. Segundo

[...] Marx, o trabalho – invento humano – cria o homem. Para Vigotski, por ser ato de criação, o trabalho (...) um importante fundamento para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Para Freire, só o homem como ser que trabalha (...) se fez um ser da práxis, um ser de relações num mundo de relações. (POLI, 2007, p. 57)

Conforme LURIA (2008), usar o conceito de trabalho de forma adequada na educação de adultos (EJA) como processo criativo, social e de subsistência que vise à estimulação do desenvolvimento é a metodologia adequada que encaminha a ‘EJA desenvolvvente’ (VIGOTSKI, 2010; 2007; 2004). Na prática, é uma EJA que possibilita um maior significado dos conteúdos com a realidade do educando, permitindo condições de desenvolvimento. Trabalho como trabalho social é um conceito crítico, reflexivo, significativo, contextualizado sócio-culturalmente e, apropriado para a educação de jovens e adultos.

4.1.2. O conceito de Consciência

A categoria consciência para a abordagem histórico-cultural constitui a ‘função psicológica superior’ que, segundo VIGOTSKI (2007), é um desempenho exclusivamente humano. Ainda em VIGOTSKI (2007), os animais irracionais possuem somente o que a psicologia dialética chamaria de ‘função elementar’, ou seja, os animais dotados apenas desta função são mobilizados por instintos de sobrevivência, autopreservação e satisfação de impulsos biológicos. Os animais irracionais, não possuem a habilidade de pensar, julgar, reconhecer a si e a outros de sua espécie e, ou, outras espécies e usar da linguagem avançada para se comunicar e acumular conhecimentos que interaja com o seu ser biológico e o desenvolva (VIGOTSKI, 2009).

O conceito de consciência é muito utilizado, também, por FREIRE (2005) que o (re) afirma constantemente em sua pedagogia libertadora. Para FREIRE (2009), o movimento de transformação do homem é realizado a partir da conscientização do indivíduo acerca do conhecimento que lhe é proposto a construir. “Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles”. (FREIRE, 2005, p. 85)

Uma categoria importante para a escola e para a EJA que, como atividade mental, colabora para a humanização do educando. “É resultado da aprendizagem social, da internalização de signos sociais, da cultura e das relações sociais” (POLI, 2007, p. 47).

A consciência é construída e constrói o indivíduo por meio das relações entre ele e os outros, na convivência cultural, social, no aprendizado que recebe da escola e na sua atuação no mundo (FREIRE, 2005). Conforme a experiência de Freire, o uso da consciência é apontado como elemento importante na práxis pedagógica que encaminhe aprendizagem e desenvolvimento no aluno da EJA.

A situação em que se encontra o educando pode mudar se o ato de se conscientizar for corretamente instigado pelo professor, não esquecendo que ‘ninguém conscientiza ninguém’, como defende FREIRE (2005). Mas o aluno, aprendendo a se conscientizar sobre o mundo ao redor, oportunizará condições de se modificar e modificar o mundo que o rodeia.

O ato de se conscientizar é uma escolha do homem, que é uma criatura livre e que, vivendo ou não em uma sociedade democrática, terá a sua disposição, liberdade. Porque ele próprio exerce criticidade, ele é livre (FREIRE, 2005; 2004). Não obstante, esta habilidade é disposta ao aluno e, mais ainda, ao aluno da EJA, pois recebe a ação educativa escolar. Por isso:

Como promotora do desenvolvimento da consciência, a ação educativa escolar é sempre ação problematizadora, seja na relação pedagógica que terá com o conhecimento mediador dos processos de ensino e de aprendizagem, seja na reflexão crítica sobre si mesma. (POLI, 2007, p. 187)

A escola é um local de desenvolvimento da consciência, sua existência e atuação na vida das pessoas admitem uma concepção que desenvolve a conscientização de tudo o que homem se relaciona, permitindo, intelectualmente, o seu julgamento livre de condicionamentos que impeçam sua autonomia e liberdade, de viver sua vida naquilo que escolheu para si e para sua comunidade. Conforme FREIRE (2009, p. 86), “Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo”. Neste sentido é que a educação de jovens e adultos importa ser crítica e ‘problematizadora’. Uma crítica permanente da EJA, que se percebe hoje, como exemplificado na fala do professor Alberto e dos educandos da EJA do CE Vila Maranhão.

A EJA tem a oportunidade de realizar um trabalho pedagógico qualitativo se fizer uso da atividade de conscientização, tornando-a um de seus pilares educativos. A conscientização, aliada aos conteúdos da escola, oportuniza estimulações intensas de aprendizado e de consequente desenvolvimento. Segundo TORRES (2010, p. 44, grifo nosso),

[...] a relação entre a escolarização e a consciência de estar consciente, levantou-se a hipótese de que as mediações pedagógicas promovidas ao longo do processo de escolarização podem representar elementos fundamentais na construção de uma atividade consciente do processo de aprendizagem do sujeito, permitindo um melhor aproveitamento de seu aprendizado.

VIGOTSKI (2007) teoriza e prova em experiências que a conscientização juntamente com o processo de escolarização instiga muito mais os processos cognitivos no aprendiz do que num ambiente fora dessa educação, por exemplo, mais do que na educação familiar. LURIA (2008, p. 26) teoricamente explicita como se dá esse processo mental:

Vygotsky, ao analisar as mudanças fundamentais no desenvolvimento dos processos mentais (mudanças que expressam sucessivas formas de reflexão da realidade), observou que, enquanto a criança pensa através de lembranças, o adolescente lembra através do pensamento. Assim, a construção de formas complexas de reflexão da realidade e de atividade se dá juntamente com mudanças radicais nos processos mentais que afetam essas formas e reflexão e constituem o substrato do comportamento. Vygotsky chamou essa proposição de estrutura semântica e sistêmica da consciência.

A teoria da estrutura semântica e sistêmica da consciência é, de forma clara, a corroboração da consciência e da linguagem (categoria a ser trabalhada mais a diante) em favor do aprendizado substancial e da oportunidade de desenvolvimento do aluno. A ‘compreensão totalizante’ da categoria consciência por parte dos professores que ensinam na EJA devolveria para o aluno um trabalho pedagógico qualitativo que o aproximaria dos processos de aprendizagens com chances de desenvolvimento.

Estimular o conceito totalizante de consciência como defende a psicologia histórico-cultural, permite ao aluno adulto uma integração com os conteúdos acadêmicos da escola, no caminho de serem assuntos significantes no processo de ensino-aprendizagem, conduzindo-os ao desenvolvimento.

4.1.3. O princípio da Linguagem

A investigação feita na EJA do CE Vila Maranhão mostrou que o princípio da linguagem se encontra aquém de um entendimento do que esta categoria é realmente capaz nos processos de interiorização de novos conhecimentos e de desenvolvimento psicológico e biológico do homem. A linguagem é um elemento muito maior que a simples função elementar de comunicação entre animais. Particularmente na espécie humana ela possui uma habilidade muito além da comunicação entre homens e mulheres o desenvolvimento humano caminha através da linguagem (VIGOTSKI, 2007; 2009).

A linguagem é a terceira categoria que a abordagem histórico-cultural percebe como componente indispensável na formação humana e, logicamente, na educação. A experiência de FREIRE (2003; 2004; 2005) na EJA demonstrou uma utilidade mais humanística e próxima da realidade de aprendizagem do educando adulto por meio do uso desta categoria na prática pedagógica em sala de aula.

Assim, a linguagem é uma das categorias mais importantes na prática de Paulo Freire com a EJA, pois o seu 'método' aplicado a sua prática pedagógica fazia uso dos processos mentais linguísticos que Vigotski defenderia como um instrumento importante para o desenvolvimento da pessoa (VIGOTSKI, 2009). Na prática de Freire, o processo dialógico entre professor e alunos exercia uma forte estimulação dos processos mentais linguísticos que fundamentava o pensamento crítico, formando a linguagem e em seguida a expressando nos debates em sala. Segundo TORRES (2010, p. 46), a linguagem é “um instrumento mediador de fundamental importância no desenvolvimento da cognição humana, (...) torna possível a construção de estruturas psicológicas que nos possibilitam uma leitura de mundo”.

A linguagem não somente trabalha a comunicação do sujeito com o objeto de estudo como também serve como processo mental, de “fala exterior” para “fala interior”, na construção dos processos abstrativos (VIGOTSKI, 2007; 2009). Congregada a esta função generalizante, está a ação de pensar, de pensar criticamente, de reconhecimento de si e do mundo que o cerca.

Os processos mentais decorridos da linguagem estimulam no indivíduo o processo do pensar voluntariamente, de agir com destreza na relação consigo e com o mundo (VIGOTSKI, 2009). A psicologia histórico-cultural afirma que os processos mentais decorridos da linguagem são semelhantes aos processos mentais decorridos da consciência, contudo de outra ordem e função distinta (LURIA, 2008; VIGOTSKI, 2007; 2009). Os processos mentais da linguagem conduzem a estrutura psicológica do educando à possível aprendizagem significativa que converge ao desenvolvimento.

Os processos mentais exercidos pela linguagem ‘internalizam’ novos conhecimentos na estrutura cognitiva, fazendo com que a pessoa tenha condições de abstrair (pensar) os objetos que interage e, ou, estuda (LURIA, 2008). Num sistema educativo escolarizado esse processo mental é potencializado no ser cognoscente, ou seja, no educando (VIGOTSKI, 2007). Para a abordagem histórico-cultural, a escola é o âmbito de potencialização desses processos mentais.

Dentro do ambiente escolar, no exercício cotidiano da sala de aula, através das relações de ideias por meio do diálogo, a prática pedagógica faz com que a intensidade de processamento mental seja positiva nos processos de aprendizagem dos alunos. A promoção de novas formas de pensamento e da

construção de novas estruturas mentais é a capacidade ‘potencializadora’ da escola e da relação professor-aluno através da mediação (LURIA, 2008; VIGOTSKI, 2007). A relação mediadora na prática escolar faz toda a diferença no processo de aprendizagem dos alunos, pois é a mediação pedagógica uma relação que mobiliza a ZDP (VIGOTSKI, 2007).

Para POLI (2007), a mediação pedagógica ou o ato pedagógico mediador são exercidos na prática do professor com os seus alunos através da linguagem, semelhantemente como compete a ‘pedagogia do diálogo’ de FREIRE (2005). No caso, a linguagem aqui é entendida como um dos pilares que constitui a práxis pedagógica do professor e, atravessadamente por ela, problematizará o conteúdo escolar.

O caráter ‘essencial’ da escola de problematizar faz com que a psique dos educandos desempenhe abstrações e construções de estruturas mentais na função de vencer os desafios propostos pelo problema pedagógico. A teoria de conceitos da abordagem histórico-cultural se encaixa muito bem na práxis pedagógica do professor em sala de aula. A ação de conceituar facilita o processo de aprendizagem significativa, tornando-a também mais densa em conhecimento (NÚÑEZ, 2009).

A categoria linguagem, utilizada desde como instrumento de comunicação até como elemento fundamental do desenvolvimento humano, propõe-se como elemento constituinte e imprescindível na atividade pedagógica de alunos da EJA. Na EJA desenvolvente, a linguagem funciona não somente como elemento comunicador, mas como catalisador de processos cognitivos dos alunos em relação aos conteúdos ministrados pela escola.

Conclui-se que o conhecimento destas categorias como elementos e instrumentos da formação humana exerceria uma estimulação completa nos processos de aprendizagem que se seguiriam no desenvolvimento de alunos da EJA. A abordagem histórico-cultural percebe o uso e a união da linguagem com o trabalho e a consciência como pilares na construção de estruturas psicológicas que influenciam favoravelmente na educação de alunos adultos, ocasionando em seu desenvolvimento. Uma prática pedagógica na EJA fundamentada no conhecimento destas três categorias aprofundaria a aprendizagem dos alunos, colocando-os em uma situação de forte estimulação que ocasionaria em posterior desenvolvimento, devido às relações sociais e culturais serem intrínsecas a estas categorias.

4.2. A psicologia histórico-cultural como realização da ‘EJA desenvolvvente’

Percebe-se que, pela análise da realidade exposta do CE Vila Maranhão, a EJA desta escola tem se mostrado uma modalidade educativa difícil em sucesso de aprendizagem que leve ao desenvolvimento de seus educandos. A experiência de Freire na alfabetização de adultos na década de 50 e 60 descobriu novas perspectivas na EJA através de uma educação emancipadora por meio da conscientização política, mas seu pioneirismo não garantiu sucesso em desenvolver os seus educandos.

Segundo MANZKE (2009), Freire não conseguiu êxito em sua prática pedagógica por motivos de não efetivamente alcançar o desenvolvimento dos alunos da EJA. O trabalho de Freire foi falho em seu método alfabetizador que, por mais que fosse ‘conscientizador’, ainda concluía processos limitantes de aprendizagem da língua visto que os alunos não conseguiam ‘internalizar’ os conceitos aprendidos nas aulas. A aprendizagem ocorria, mas com pouco desenvolvimento.

A prática pedagógica de Freire se baseava em entender o universo do educando, isso implicava que sua metodologia não poderia ser rígida ou se situar em uma única forma de trabalho educativo. Neste sentido: “Na concepção freireana fica posto que não há um método único para ensinar tudo a todos, uma vez que a sociedade não é homogênea e há de se levar em consideração as diferenças entre as classes sociais”. (MOURA *et alii*, 2005, p. 52 – 53)

A abordagem histórico-cultural compreende e interpreta a importância de se trabalhar pedagogicamente em referência à realidade do educando semelhantemente como lembra a prática de Freire na EJA. Conforme LURIA (2008, p. 174, grifo nosso).

As transcrições mostram *quão rapidamente os problemas cujas condições correspondem à realidade são resolvidos e quão difícil é para os sujeitos aceitarem condições que não são verdadeiras na sua própria experiência* e realizarem as operações lógico-formais associadas.

LURIA (2008) percebeu que, se o contexto, a realidade e as experiências em que o aluno adulto está inserido são trabalhados em sala de aula, permitem condições para a execução dos processos de aprendizagem que oportunizam desenvolvimento. Segundo a experiência científica do pesquisador Luria, comprova-se que para alunos adultos, conteúdos escolares são pouco a nada significativos se forem desprovidos do contexto cultural e social que caracteriza a comunidade na prática escolar. Por isso atividades com questionamentos hipotéticos sem uma

adequação a realidade do educando pode acarretar em falha do processo pedagógico instrumentalizado pelos docentes e pela instituição escolar.

Da mesma forma não é aconselhável perceber o aluno da EJA como uma criança ou acelerar o processo educativo sem comprovar se o mesmo atingiu o nível de desenvolvimento real (NDR) em relação aos conteúdos ministrados pela docência. Conforme MOURA (2005, p. 50 – 51), “no sentido de universalizar o método de crianças para adultos e conseguir uma alfabetização em tempo curto, ou melhor, uma alfabetização rápida”, estas ações pedagógicas se comprovaram fracassadas e com aumento do número de analfabetos adultos no Brasil.

O resultado dessas ações pedagógicas é justamente uma formação incompleta e que muitas vezes não cumpre nem ao menos o seu processo de aprendizagem nos conteúdos escolares, quanto mais no desenvolvimento total do indivíduo. Conclui-se em uma EJA de formação insuficiente e muitas vezes desastrosa que resulta na evasão do educando, sendo que esta situação é mais atenuada em pessoas analfabetas.

LURIA (2008) afirma que para pessoas adultas analfabetas, o uso da realidade é inevitável para a execução de uma prática pedagógica crítica que estimule a aprendizagem significativa no aluno da EJA. Há, conforme LURIA (2008), três fatores que causam a dificuldade no aprendizado do educando adulto através da prática pedagógica docente alheia ao contexto real do aluno.

O primeiro fator é a problematização que não reproduz a experiência pessoal do aluno. Significa dizer que, se o aluno da EJA não aceita as projeções, perguntas, questões e raciocínios ministrados pelo professor, dificilmente ele ativará os processos mentais que levarão à aprendizagem dos conteúdos escolares. Os conteúdos para serem aprendidos são contextualizados com raciocínios, abstrações e problematizações da cultura local, partindo da experiência imediata do aluno. O educando da EJA precisa se ver nos questionamentos e estimulações do professor, por exemplo, há uma distância (real) de quatro quilômetros entre o bairro da Vila Maranhão e o bairro de Pedrinhas, mas na formulação de uma atividade matemática para uma turma de EJA do CE Vila Maranhão o professor afirma que esta distância é de cinquenta quilômetros (ou seja, distância fictícia), o aluno da EJA não aceitará raciocinar tal problema por ser incompatível com a realidade (quatro quilômetros) que ele conhece. Ocorre assim porque, segundo LURIA (2008, p. 154), os alunos

adultos analfabetos substituem “o raciocínio verbal-lógico por um processo de recordação de impressões obtidas graficamente”.

“O segundo fator refere-se a uma não-aceitação da universalidade das premissas” pelo aluno da EJA (LURIA, 2008, p. 154). O aluno adulto analfabeto possui a dificuldade de abstração, pois não houve exercício desta habilidade ao longo do seu desenvolvimento psicológico. Uma prática pedagógica que exige do aluno altos níveis de abstração, fará somente com que ele adivinhe as respostas das problematizações, não conseguindo avançar nos processos de aprendizagem que decorram em seu desenvolvimento total. O trabalho pedagógico com alunos da EJA tem que ser gradativo nos processos mentais de abstração e por isso não pode ser acelerado conforme o desejo dos programas e políticas educativas que visam índices e não analisam se os estudantes atingirão o desenvolvimento. LURIA (2008) confirma que elementos puramente intelectuais não surtem efeito estimulante da ação de pensar logicamente em alunos adultos analfabetos.

O terceiro fator é “a desintegração do silogismo”. Este fator é uma consequência do segundo, os alunos, por não estarem no nível de desenvolvimento potencial (NDP) que exigem as atividades pedagógicas, não conseguem seguir o raciocínio do professor, com resultado, fazem adivinhações das possíveis respostas ou não aceitam responder às problematizações propostas. Os alunos adultos somente se aproximam da aprendizagem dos conteúdos quando fazem inferências com sua ‘experiência imediata’ ou experiência pessoal que é baseada em sua realidade.

A conclusão é que, quando se trata de educação de adultos, a perspectiva convencional de prática pedagógica da educação infantil, principalmente com alunos adultos analfabetos, não funciona, nem com a menor das possibilidades de treinamento. Assim, não se aprende a ler e a escrever convencionalmente através da aprendizagem de codificação e decodificação dos signos alfabéticos.

As afirmações de LURIA (2008) esclarecem conjunturas de aprendizagem sem êxito na EJA como é identificado no CE Vila Maranhão. O contexto real, a experiência e a cultura do educando são instrumentos inegáveis no exercício de uma EJA que cumpre com uma formação adequada a este público (FREIRE, 2003; 2005; MANZKE, 2009).

Uma escola que trabalha com a EJA apresenta sua prática pedagógica como instrumento de realização de sua proposta curricular que, por sua vez, esteja

compromissada com o desenvolvimento deste público. Segundo MANZKE (2009), o processo educativo em adultos somente terá o caráter desenvolvente se as funções de diagnóstico, de formação, de desenvolvimento, de integração e de controle forem estabelecidas na prática pedagógica da escola.

a) Função de Diagnóstico

No exercício da docência, se há preocupação em atingir o objetivo de aprendizagem dos alunos, o diagnóstico se faz a primeira ação necessária na prática pedagógica. O diagnóstico declara a informação indispensável da capacidade de aprendizagem de determinados conteúdos em que o aluno se encontra em possibilidade de aprender.

Conforme a abordagem histórico-cultural, o descobrimento dos conhecimentos dominados e das potencialidades de aprendizagem do aluno implica saber como direcionar o fazer pedagógico da docência para com o educando. Através das informações do diagnóstico o professor terá condições de intervir no processo de aprendizagem do educando para prosseguir o seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010; 2008).

Para MANZKE (2009, p. 92), diagnosticar é uma ação impreterível para desempenhar uma prática educativa que de fato atinja os processos de aprendizagem e desenvolvimento do educando da EJA. O diagnóstico é uma função de

[...] proceso contínuo, sistemático y participante, que permita una aproximación a las principales dificultades y potencialidades del alumno. Debe orientar acciones de la coordinación, de los maestros y de los alumnos para lograr los objetivos del proceso.¹³

A função de diagnosticar mobiliza não somente a ação docente, mas toda a equipe escolar em vantagem da aprendizagem do aluno da EJA. O diagnóstico, segundo a psicologia histórico-cultural, é necessário, pois que a evolução do aluno dependerá do seu nível de desenvolvimento real (NDR) ou, os conhecimentos que ele domina; e do nível de desenvolvimento potencial (NDP) ou, o que ele se predispõe a aprender a partir do seu desenvolvimento atual e da relação mediadora com o professor e com os outros alunos (ANTUNES, 2010).

Um trabalho pedagógico eficaz dependerá do diagnóstico que identificará qual a situação do NDR e a potencialidade do NDP do educando, o conhecimento

¹³ [...] processo contínuo, sistemático e participante, que permite uma aproximação das principais dificuldades e potencialidades do aluno. Deve orientar ações da coordenação de professores e dos alunos para alcançar os objetivos do processo. (p. 92, tradução nossa)

dos níveis de desenvolvimento permitirá ao professor como estimular corretamente o aluno, possibilitando o aprendizado dos conteúdos escolares e o desenvolvimento total do indivíduo. A função de diagnóstico facilitará o processo de aprendizagem de modo significativo na vida do aluno da EJA.

b) Função de Formação

A formação de professores não se torna suficiente na ação pedagógica somente desenvolvida por dentro dos muros das instituições de ensino superior (IES). A experiência e o acréscimo no saber docente são internalizados justamente pelo uso coerente da formação continuada ajustada à realidade sociocultural da comunidade em que o aluno está inserido. Uma formação continuada tem que ser entendida como uma justaposição dos conteúdos e da realidade com o que se quer para o futuro nos educandos da EJA.

Segundo MANZKE (2009, p. 92), a função de formação não se resume à formação inicial, mas também à formação continuada que “en un enfoque historico-cultural de la EJA es de fundamental importância”¹⁴. A EJA desenvolve uma formação atualizada e permanente para desempenhar a sua prática pedagógica com qualidade e assegurar o aprendizado e o desenvolvimento do aluno adulto.

A ausência da formação continuada influencia negativamente o trabalho pedagógico com o público adulto, comprometendo a ação docente pela desatualização de conhecimentos devido ao não acompanhamento das constantes modificações político e socioculturais inseridos nas comunidades. A situação ausente da formação continuada não é de agora, mas vem ocorrendo desde os últimos quarenta anos com debates, pesquisas e publicações científicas (VEIGA E AMARAL *et alii*, 2002).

Na atualidade, as secretarias municipais, estaduais e federais de educação têm promovido cada vez mais ‘formações extras’ aos seus docentes e profissionais da sua rede de ensino, entretanto, a formação continuada aplicada hoje se encontra comprometida com uma concepção unilateral e tecnicista de formação. Percebe-se, por exemplo, na fala dos professores e da diretora do CE Vila Maranhão que a formação continuada centra-se, portanto, no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, reduzindo-se a uma formação pragmatista, simplista e prescritiva”. (VEIGA E AMARAL *et alii*, 2002, p. 73)

¹⁴ em uma abordagem histórico-cultural da EJA, é de fundamental importância. (p. 92, tradução nossa)

A formação continuada ‘pragmatista, simplista e prescritiva’ compreende o professor como agente intermediador que somente ‘transfere’ o conhecimento através dos conteúdos acadêmicos que se encontram no livro didático, no planejamento prescrito da coordenação, na experiência docente sem correlação com a base teórica etc., uma formação centrada no ‘desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional’ (VEIGA E AMARAL, 2002).

A formação continuada se encontra em uma visão técnica presa em uma didática do ‘repassar’ conteúdos escolares sem nenhuma contextualização ou preparação para a vida. A preocupação da formação continuada está restrita a realidade prática, no tecnólogo, resultando em uma escola “onde predominam visões mecanicistas de aprendizagem e desenvolvimento humano” (POLI, 2007, p. 184). A formação continuada de visão técnica resulta em um trabalho pedagógico pobre e acrítico que não prepara os professores para estimularem os seus alunos nos processos de aprendizagem que ocasione desenvolvimento de sua estrutura mental.

A formação continuada de professores forma concomitantemente no princípio da evolução da escola que, por sua vez, é guiada pela educação crítica e libertadora (FREIRE, 2009). O princípio norteador da formação continuada é formar o professor em uma construção crítica da realidade, conhecendo-a e sabendo como interagir e modificá-la. A atualização do professor não se deve somente à prática pedagógica, mas também na importância de, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento, ser um formador de opinião e um instigador de pessoas pensantes e críticas (PIMENTA E GHEDIN *et alii*, 2010).

c) Função de Desenvolvimento

No ambiente escolar, os processos cognitivos complexos ou as funções psicológicas superiores desencadearão no indivíduo processos de desenvolvimento que estão além do simples desenvolvimento maturacional. VIGOTSKI (2007) afirma que é possível até mesmo a transformação da esfera biológica se a esfera psicológica sofrer desenvolvimento. A maturidade (psicológico) então atuará na maturação (biológico), fazendo com que o homem se desenvolva por completo.

A função de desenvolvimento é uma das mais importantes funções conforme compreende a teoria histórico-cultural de Vigotski e colaboradores, porque o objetivo da aprendizagem, que é uma preocupação constante para pedagogos e psicólogos, é alcançar o desenvolvimento do aluno. O desenvolvimento é a finalidade da educação (JUNG, 1983).

Na prática, entender os processos de desenvolvimento humano é inevitável para uma prática pedagógica diferente do que vem sendo realizado há décadas na EJA. A história da EJA mostra fracassos das campanhas de alfabetização que em grande parte foram causadas pela subestimação da função de desenvolvimento no adulto pela pedagogia da época (MANZKE, 2009).

O adulto se encontra em processo de desenvolvimento e ‘ritmos’ diferentes de uma criança, por este motivo a função de desenvolvimento se ‘individualiza’ conforme a estrutura de cada aluno, uma prática generalizada do fazer pedagógico não colabora com os processos mentais de desenvolvimento dos alunos adultos. A didática para adultos é específica e, por esse motivo, não serve ser idêntica às outras modalidades educativas.

d) Função de Integração

A docência ter ciência do contexto e do ambiente existencial do educando da EJA possibilitará um processo de aprendizagem mais significativo para esta categoria de estudante. Significa dizer que “El concepto de comunidad está muy presente en su vida, así como el de participación”¹⁵ (MANZKE, 2009, p. 92).

A função de integração é um respeito à ‘culturalidade’ do discente adulto, pois trabalhar com este público “debe necesariamente considerar los elementos presentes en las actividades cotidianas de sus existencias (...) pueden contribuir para su aprendizaje y desarrollo”¹⁶ (MANZKE, 2009, p. 92). Na função de integração o processo educativo é muito mais significativo se houver a contextualização dos conteúdos escolares com a realidade dos alunos da EJA (FREIRE, 2009; 2003).

Na prática, é impossível a aplicação de problemas lógico-formais (totalmente hipotéticos e abstratos) com adultos com pouca ou nenhuma escolarização, sem antes prepará-los para tal atividade. Como dito anteriormente, se não há relações significativas entre o aluno adulto e os conteúdos que se queiram ensinar através da sua experiência, é impraticável educá-lo. “Tudo isso se torna compreensível se recordarmos que seus processos de pensamento operam em nível da experiência prática gráfica e funcional” (LURIA, 2008, p. 177).

Por mais que a atividade escolar seja lógica e ‘fácil’ de se compreender, para educandos adultos, tal exercício é inassimilável, porque não faz parte do seu

¹⁵ O conceito de comunidade está muito presente em sua vida, assim como o de participação. (MANZKE, 2009, p. 92, tradução nossa)

¹⁶ deve necessariamente considerar os elementos presentes nas atividades cotidianas de sua existência (...) podendo contribuir para a sua aprendizagem e desenvolvimento. (MANZKE, 2009, p. 92, tradução nossa)

universo, do seu contexto, da sua realidade vivida. Para os educandos adultos são ‘ilógicos’ problemas que não contenham elementos de sua ‘experiência imediata’ ou pessoal de vida (LURIA, 2008). Uma prática pedagógica na EJA que nega a função de integração nega a oportunidade de significados dos conteúdos escolares com a vida prática dos alunos adultos.

e) Função de Controle

A função de controle finaliza o processo educacional efetivo no desenvolvimento de alunos adultos. Segundo MANZKE (2009), a “función de control tiene un caracter reflexivo de las acciones. Dialécticamente orienta los coordinadores y, principalmente, los maestros y alumnos para el trabajo educativo”¹⁷ (p. 93).

A função de controle é um processo constante de reflexão de todo o trabalho pedagógico na EJA. Durante todo o processo de formação dos educandos da EJA, professores, coordenadores, especialistas, alunos e tudo que se relaciona com o público alvo e a escola serão avaliados para encontrar soluções de fraquezas e fortalezas do processo formador dos alunos adultos. “Por meio do controle, obtêm-se a informação necessária para a correção das ações que os alunos executam e para a correção do próprio sistema” (NÚÑEZ, 2009, p. 201).

É através da avaliação constante (entendida aqui como toda ação positiva e, ou, negativa dos educandos e professores nas aulas conquistando ou não a aprendizagem) que o controle desempenha o seu trabalho finalizador do processo ensino-aprendizagem para com o educando, objetivando não somente o aprender pelo aprender, porém o aprender com decorrência do desenvolvimento psíquico e biológico. Conforme NÚÑEZ (2009, p. 201) é por meio do controle que o professor se assegura da aprendizagem dos conteúdos ensinados ao aluno, porém é “fundamental que se considere não só os resultados da aprendizagem como também todo o processo de aquisição do conhecimento e de formação de novas propiedades psíquicas”.

Uma avaliação de êxito nos processos educativos com o público da EJA permite que se questione e se consiga responder problemas como: O que está errado? Como fazer para resolver este problema de aprendizagem? Por que os alunos não conseguiram entender determinado conteúdo? Segundo NÚÑEZ (2009,

¹⁷ Função de controle tem um caráter reflexivo das ações. Dialeticamente orienta os coordenadores e, principalmente, os professores e alunos para o trabalho educativo. (p. 93, tradução nossa)

p. 201): “O controle deve ser organizado de forma tal que se realize a tempo, que possa constituir uma ajuda aos alunos, estimulando-os a se darem conta de suas dificuldades e, em condições de boa disposição, motivá-los para o estudo”.

NÚÑEZ (2009, p. 201) afirma que “o controle é organizado para garantir suas funções”:

- Preliminar – constatar o nível de partida na ministração de determinado conteúdo conforme o nível potencial de desenvolvimento do aluno;
- Frequente – retroalimentação, motivação, ajuda no processo de aprendizagem do conteúdo que se quer trabalhar;
- Final – comprovação (outorgar uma nota) de aprendizagem através de prova escrita ou oral, trabalhos e outros métodos de quantificar e atribuir aprovação.

Segundo a abordagem histórico-cultural, a função de controle é a ação de garantir na práxis pedagógica de professores ações necessárias para assegurar a aprendizagem que encaminhe o aluno ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e funções superiores em aproveitamento de sua formação total.

4.3 Uma proposta de EJA desenvolvente

No CE Vila Maranhão, a EJA é trabalhada sem qualquer preparo para o desenvolvimento dos alunos. Encontra-se na prática pedagógica da escola uma EJA movida por interesses diversos, professores que anseiam cumprir os seus horários de trabalho e alunos que ambicionam ‘completar’ os estudos para se inserirem no mercado de trabalho. Não há um objetivo em comum, pois se encontra despreparo docente em ensinar e alunos que não aprendem com a consequência de não se desenvolverem. Esta realidade é uma amostra do que vem acontecendo com a EJA não somente deste bairro, mas em toda a rede estadual de ensino, uma EJA que fracassa em seus objetivos formadores.

A abordagem histórico-cultural possui preceitos com condições de mudança desta situação educativa, através de suas proposições de aprendizagem e desenvolvimento é possível elaborar um conceito de aplicabilidade de uma EJA desenvolvente que cumpra com o seu objetivo de formar alunos desenvolvidos e preparados para a vida. Na observação dos problemas da EJA do CE Vila

Maranhão, sugere-se uma proposta que visa à busca de uma educação de adultos que possa desenvolver seus alunos, uma 'EJA desenvolvente'.

O termo 'EJA desenvolvente' vem do castelhano (espanhol) que significa *EJA desarrolladora* foi estabelecido primeiramente por MANZKE (2009) que investiga a EJA camponesa e constrói a sua tese sobre aprendizagem e desenvolvimento de alunos jovens e adultos em assentamentos da reforma agrária maranhense. MANZKE (2009) se fundamenta nas ideias de três teóricos diferentes para elaboração de sua tese: o currículo como sistema social de J. G. Sacristán; o fator cultural de Paulo Freire; e, a 'zona de desenvolvimento proximal' de L. S. Vigotski. Dessas teorias, a teoria de Vigotski se mostra muito promissora na educação de adultos a intenção de usar esta abordagem é que ela por si só oferece embasamento suficiente para fundamentar uma prática na EJA que seja efetivamente desenvolvente. Adota-se, então, para esta proposta a ideia de EJA desenvolvente por se assemelhar ao caráter de aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos, porém fundamentada somente pela abordagem histórico-cultural.

Colabora para esta proposta de EJA a construção de três fatores que permitem condições de realização de uma EJA desenvolvente baseada na psicologia histórico-cultural que estimulam aprendizagens significativas e processos de desenvolvimento na estrutura psicológica e biológica do educando da EJA. São os três fatores: organização e planejamento da EJA, relação professor-aluno da EJA e, prática pedagógica da EJA.

a) Organização e planejamento da EJA

Para se pensar uma EJA desenvolvente, é necessário entender, segundo LURIA (2008) e VIGOTSKI (2010), que a constituição humana é formada em um contexto cultural e social manipulado pelos conceitos e utilizações das categorias de trabalho, consciência e linguagem. Nesta perspectiva, para a execução da EJA, a escola se organizaria e planejaria pela compreensão destas categorias que intimamente se relacionam com a cultura e a sociedade, esferas que estabelecem e influenciam a escola como um todo. O primeiro fator que se apresenta na proposta de EJA desenvolvente é o de organização e planejamento da EJA. Este fator se apresentaria na seguinte forma:

CULTURA E SOCIEDADE

TRABALHO

CONSCIÊNCIA

LINGUAGEM

ESCOLA

EJA

Currículo

**Estrutura
Física e
Material**

Gestão

Prática Pedagógica

**Aprendizagem
e
Desenvolvimento**

- 1) (Re) Construção do PPP da escola baseado nos princípios de: trabalho como 'processo criador' exclusivamente humano; da consciência como 'processo conscientizador' de reconhecimento de si, de outros e da interação com o mundo; da linguagem como 'instrumento de estimulação cognitiva' (LURIA, 2008; VIGOTSKI, 2010).
- 2) Estrutura física e materiais adequados ao público adulto: carteiras, salas de aula, materiais didáticos e de informática, internet e bibliotecas disponíveis e abertos aos estudantes.
- 3) Gestão, administração, coordenação, supervisão da escola treinada ao atendimento das peculiaridades de comportamento que distinguem o público adulto dos demais estudantes.
- 4) Ação pedagógica e de planejamento dos professores, coordenadores, orientadores e supervisores em concordância com a especificidade dos alunos adultos, utilizando sua experiência pessoal como ferramenta didática que os aproxime dos conteúdos escolares e estimulando-os aos processos abstrativos (ANTUNES, 2010; LURIA, 2008; VIGOTSKI, 2010).
- 5) Avaliação, reflexão e atualização permanente das práticas educativas, identificando e avaliando o desenvolvimento inicial e posterior às aulas ministradas e se houveram aprendizagens e domínios dos conteúdos pelos educandos (ANTUNES, 2010; MANZKE, 2009). Neste item avaliam-se a necessidade e a temática abordada na formação continuada do professor.

Para VIGOTSKI (2010; 2008), a cultura e a sociedade são intimamente vinculadas à escola, a instrumentalização das categorias de trabalho, consciência e linguagem no âmbito escolar e na ação da EJA farão com que os elementos culturais e sociais sejam conectados a educação sistemática e influenciem significativamente os alunos na aceitação dos conteúdos ministrados. O objetivo é quebrar a descontextualização dos conteúdos escolares em relação à realidade, problema que afeta a motivação e o compromisso do aluno da EJA para com os estudos.

A organização e o planejamento são elementos necessários e importantes no contexto escolar, uma estrutura adequada com planejamento específico colabora para com a atenção e interesse do aluno adulto nas aulas.

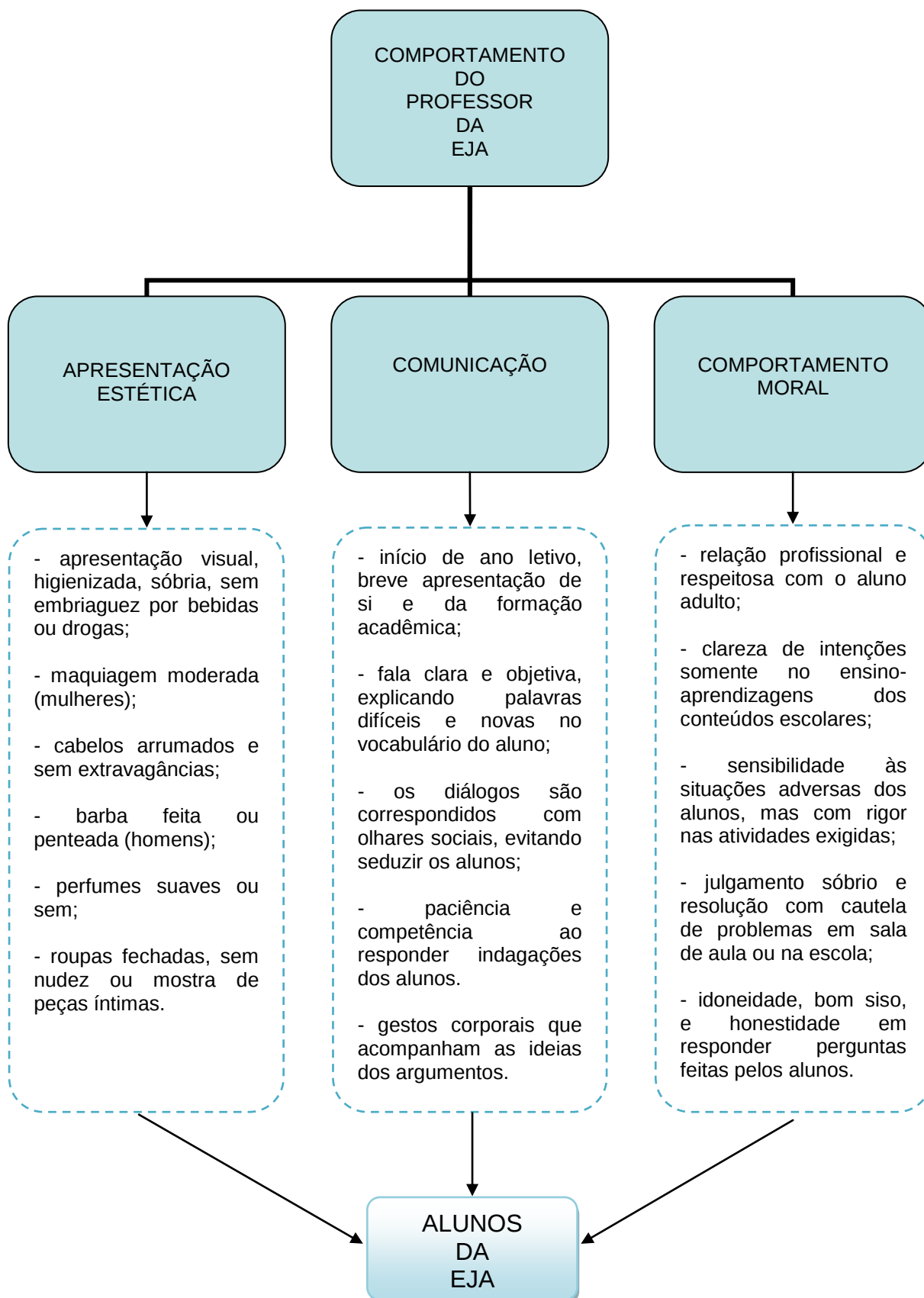
b) Relação professor-aluno da EJA

O segundo fator, tão importante quanto o primeiro, é a relação professor-aluno da EJA. Não adianta organizar e planejar a escola para uma determinada modalidade se não há a ação efetiva do professor em sala de aula. Seu bom desempenho nas aulas se dará a partir das relações sociais que ele administra com os seus alunos.

O fator relação professor-aluno na EJA respeita o princípio do bom trato para com as pessoas. O aluno adulto é um indivíduo que passou por situações que o fizeram desistir da educação escolarizada muitas vezes, por isso devido a estresses e as dificuldades com o raciocínio lógico-formal este aluno não atura a impaciência e o destrato do professor, se isso ocorrer, eles evadem (SANTOS, 2008).

O trabalho do professor da EJA enquanto relacionamento com o seu aluno é fazê-lo permanecer na escola através de um comportamento sóbrio e respeitoso. A boa relação do professor com o aluno da EJA dependerá do seu comportamento na escola desde sua apresentação estética até a forma como se comporta moralmente (JUNG, 1983; VIGOTSKI, 2010).

Conforme a proposta de EJA desenvolvendo, o relacionamento adequado entre professor e aluno na EJA se apresenta esquematicamente assim:



A apresentação estética é a forma como o professor ou a professora da EJA se apresenta visualmente para os seus alunos. É natural para as pessoas julgarem quem se apresenta para elas, dependendo de como esta última está vestida, maquiada, barbeada e perfumada isso implicará na atenção demasiada dos educandos na aparência do docente em vez das aulas.

A comunicação é deveras importante na relação professor-aluno, mas é o professor quem está preparado para ouvir e falar o que é necessário na aprendizagem significativa dos alunos. A habilidade de ouvir é primordial na comunicação e no processo ensino-aprendizagem estimulado pelo professor. Ser claro e preciso ao falar e gesticular é outra habilidade importante para evitar cansaço e consequente desmotivação do aluno adulto.

O comportamento moral fecha a ideia de relação professor e alunos da EJA que corresponda à estimulação do desenvolvimento dos educandos. O professor da EJA, através do seu comportamento moral, fará com que os educandos compreendam a seriedade das aulas, oportunizando o trabalho dos conteúdos escolares nos processos de desenvolvimento dos alunos. Não é suficiente o professor ‘falar’ e ‘argumentar’ a importância de ir para a escola se seu comportamento moral afirma que não.

Os alunos da EJA ainda acreditam na ideia de transformação do indivíduo pela instituição escolar como se percebe na fala dos discentes da EJA do CE Vila Maranhão, porém a realidade mostra que esta ideia não faz os alunos permanecerem se não há um relacionamento adequado com o professor. A relação professor-aluno se torna imprescindível na realização da EJA desenvolvente, pois é um dos problemas que afetam a permanência do aluno adulto na escola.

c) Prática pedagógica da EJA

Para a psicologia histórico-cultural, o professor é um ‘mediador qualificado’, mas somente será se a sua ação pedagógica se embasar na estimulação da aprendizagem. A prática do professor da EJA se atém à condução de problemas, desafios, na criticidade dos conteúdos e nas relações sociais que ele administra com os seus alunos.

Os fatores de organização e relação professor-alunos não serão suficientes para fazer a EJA desenvolver seus alunos o ‘fazer pedagógico’ do professor é vital no sucesso da EJA desenvolvente (PIMENTA, 2010). Conforme a

psicologia histórico-cultural, para se alcançar a meta de desenvolvimento dos alunos na prática pedagógica da EJA, sugerem-se os seguintes procedimentos:

- Procedimento de identificação – significa analisar e comprovar os níveis de desenvolvimento dos alunos adultos (NDR – NDP), encontrando os seus níveis de desenvolvimento, trabalhar conforme possuem em sua estrutura mental, acrescentando gradativamente o raciocínio lógico-formal (LURIA, 2008; VIGOTSKI, 2008);

- Procedimento de intencionalidade – significa ministrar aulas específicas para adultos, não aplicando uma didática infantilizada ou mnemônica dos conteúdos escolares, pois que a personalidade e a intelectualidade do adulto possuem delineamentos distintos das outras categorias de educandos (MANZKE, 2009; LURIA, 2008; VIGOTSKI, 2010). A motivação do educando adulto é muito suscetível a desistências, se ele percebe que não há uma sensibilidade por parte do professor na ministração das aulas, como: direcionar a aula para adultos e evitar técnicas da educação infantil ou metodologia associacionista, usar exemplos e situações da realidade, estimular a fala e opiniões dos alunos e se relacionar com eles como igual, por último, manifestar segurança do que ensina, não farão com que o aluno adulto evada a escola por motivos didáticos. Estas ações simples estimularão o pensamento crítico do aluno e influenciarão a ideia de que ele não perde o seu tempo na escola;

- Procedimento de significação – significa dar sentido aos estudos dos conteúdos escolares, relacionando-os com o contexto real dos alunos adultos como acontecimentos socioculturais na comunidade, no estado, no país e no mundo. A utilização ponderada das ‘experiências imediatas’ ou experiências pessoais dos alunos como instrumento de interiorização dos conteúdos é primordial, mas há o acréscimo da estimulação gradativa do exercício da abstração nas aulas. A intenção é preparar os alunos da EJA para a formação de conceitos que estimulam o pensamento crítico e o poder de abstração que influencia fortemente no desenvolvimento (LURIA, 2008; VIGOTSKI, 2009);

- Procedimento de conceituação – significa estimular o pensamento abstrato que instiga significativamente os processos mentais de desenvolvimento. O meio pelo qual pode se atingir o exercício da abstração é pela ação de conceituar (verbalizar) os objetos de estudo através de debates e atividades que exijam argumentos elaborados pelos educandos (VIGOTSKI, 2009);

- Procedimento de avaliação – significa comprovar o aproveitamento do aluno da EJA nos conteúdos ministrados através da identificação das novas NDR's e NDP's (ANTUNES, 2010). A identificação e avaliação das novas NDR's e NDP's serão descobertas pela análise do planejamento em confronto com a prática pedagógica e a aprendizagem (domínio) dos conteúdos pelos alunos. Este procedimento não somente avalia se os alunos da EJA aprenderam, como também faz a reflexão da prática docente.

Os objetivos dos procedimentos não é somente instigar aprendizagens e causar desenvolvimentos, mas favorecer a práxis pedagógica que é o controle da ação e reflexão dos processos pedagógicos na EJA. Os procedimentos, se executados todos, exercem atividade na ZDP dos alunos da EJA, possibilitando reais chances de desenvolvimento total.

A sugestão dos procedimentos é garantir a realização da função de desenvolvimento na educação de adultos por uma aprendizagem significativa a este público. Assim, esta proposta de EJA desenvolvendo pela abordagem histórico-cultural, propõe surtir efeito favorável na formação de adultos que implica a reelaboração da organização e planejamento, o comportamento adequado na relação professor e alunos e, o papel específico na prática pedagógica que resulte em uma educação de adultos diferenciada e estimuladora de aprendizagens como também fomentadora de desenvolvimentos.

A presente proposta de EJA é uma construção baseada no confronto de uma realidade (CE Vila Maranhão) com a fundamentação teórica de Vigotski e colaboradores que proponha, conforme dificuldades e hipóteses, uma EJA diferenciada do que se vem adotando como modelo de trabalho pedagógico que influencia não somente a EJA da Vila Maranhão, como todas as demais localidades do Maranhão. Neste sentido, a realidade da EJA na Vila Maranhão é uma partícula que representa não somente esta localidade, mas a prática da EJA em todo o Maranhão. Uma EJA que se esforça em formar, todavia não consegue por fenômenos diversos, sendo o maior deles a estrutura organizacional e a ação pedagógica dos profissionais para com a modalidade. A conclusão é que não há uma receita generalizada ou um método, em que sua aplicação possa mudar drasticamente as realidades educativas, por esse motivo esta proposta se apresenta como um princípio de organização e prática que precisa ser atualizada conforme as particularidades da realidade em que for exercida como base de trabalho.

A escola é um âmbito e sua prática é o instrumento que homogeneíza conhecimentos, formaliza opiniões, formula e estabelece ideias, forma pensamentos, (re) constrói educação, (re) produz culturas e sociedades conforme e contra ideais capitalistas. O trabalho docente se encontra sempre em uma 'encruzilhada' em que deve escolher cumprir sua carga horária de trabalho sem se preocupar se suas ações pedagógicas são eficientes ou avaliar e reflexionar suas ações em relação ao contexto em que se encontra e saber se são efetivas no cumprimento de sua obrigação mediadora de novos conhecimentos que possam ascender em desenvolvimentos dos seus alunos.

A maior dificuldade atual dos profissionais da educação é investigar o contexto escolar em que se encontram e formular ideias transformadoras que possam colaborar com a escola no cumprimento de sua missão: na construção de sujeitos pensantes, críticos e plenamente desenvolvidos.

5 CONCLUSÃO

A educação de jovens e adultos é uma modalidade pouco significativa para o 'mercado da educação' os setores que têm alguma preocupação com esta modalidade educativa são somente a sociedade e o Estado que, por sua vez, é obrigado a prestar o serviço devido às ordens da Constituição Federal pela LDB 9.394/96. A esfera privada, por sua vez, não se interessa pela EJA, pois é uma modalidade que demanda recursos e habilidades específicas de profissionais da educação para pouco retorno financeiro.

Professores e educandos somente têm os serviços educativos providos pelas instituições públicas que recebem pouco do Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB) para investir em uma EJA de qualidade. Conforme a história da educação brasileira, políticas públicas se apresentaram e, atualmente, se apresentam de forma assistencialista, sem um projeto com profundidade teórico-prático para executar uma EJA eficaz em sua função formadora de adultos críticos, desenvolvidos e preparados para a vida.

A EJA maranhense apresenta diversos problemas desde a sua pequena valorização por parte da sociedade até a disponibilização do financeiro para a sua manutenção por parte do Estado. Independente desses problemas, a forma educativa de se trabalhar na EJA pode ser aperfeiçoada enquanto organização e prática exercida, não demandando muito dinheiro para a realização de uma EJA desenvolvvente.

Muito pode ser melhorado se houver maior conhecimento de teorias de estudo do comportamento do homem, adaptando-as como fundamentos pedagógicos à formação do homem. A abordagem histórico-cultural é uma opção de fundamentação teórica válida em busca de êxito na educação de adultos mesmo que Vigotski não tenha se ocupado com a formação de pessoas adultas, sua base teórica pode fortalecer o que se sabe de encaminhamento as novas visões da EJA.

A experiência de Freire é muito próxima do que os estudos da psicologia histórico-cultural afirmam como necessários para uma educação que possibilite não somente a aprendizagem de novos conteúdos, como também o desenvolvimento do aluno. Mas a prática de Freire, mesmo sendo boa, era insuficiente no aspecto do desenvolvimento total do aluno adulto, cobrando novos estudos.

A proposição teórica de desenvolvimento de Vigotski e Luria para alunos da EJA apresenta conceitos diferenciados para categorias como trabalho, consciência e linguagem, fundamentando uma ideia de escola amarrada a esses novos conceitos. As categorias trabalho, consciência e linguagem, aliadas à 'zona de desenvolvimento proximal', formam um conjunto estimulador de aprendizagens significativas que elevam a EJA a um patamar de desenvolvimento.

Os elementos abordados nesta pesquisa da psicologia histórico-cultural se fundam com as funções de diagnóstico, de formação, de desenvolvimento, de integração para a construção de uma concepção de EJA desenvolvente. Termo inaugurado por Manzke que vem do termo espanhol *EJA desarrolladora*, conceito que fundamenta sua proposta curricular para uma educação estimuladora de desenvolvimento de alunos adultos no ambiente escolar.

A abordagem histórico-cultural, Luria e Vigotski, defendem a concepção de que a formação do homem somente é total se for através da escola. De acordo com estas proposições, conclui-se que a escola é um ambiente sociocultural, aceita pela sociedade que tem função mediadora e estimuladora de aprendizagens que ocasionam em desenvolvimento das pessoas participantes, professores e alunos são beneficiados através do espaço escolar. Aliado à escola, especialmente na EJA, a psicologia histórico-cultural declara que as categorias trabalho, consciência e linguagem são elementos constituintes e atuantes da personalidade humana e, por conseguinte, da sua formação.

Uma metodologia educacional que aborde conceitos e ideias da psicologia histórico-cultural pode oferecer resultados interessantes na prática educativa escolar, tendo por princípio o conhecido 'pensar criticamente'. Um trabalho pedagógico, superficialmente, simples que pode ser realizado pela ação 'conscientizadora' no processo educativo ministrado através do diálogo e exercício do pensamento crítico de seus educandos.

Conforme a pesquisa, concluem-se os seguintes pontos:

a) Pontos positivos: a psicologia histórico-cultural possui conceitos pertinentes para a EJA, tendo possibilidade de fundamentar e cumprir com uma educação eficaz no aprendizado de conteúdos escolares que encaminhem para o desenvolvimento de habilidades exclusivamente humanas. O uso da abordagem histórico-cultural é independente de altos recursos financeiros, pois pode ser exercida na prática pedagógica diária do professor. As manifestações socioculturais

têm valores excepcionais nos conteúdos ministrados na EJA, fazendo com que os alunos desejem aprender mais, a experiência de LURIA (2008) e FREIRE (2003) comprova esta afirmativa. Outro ponto positivo muito interessante é que os alunos da EJA possuem a característica de se auto motivarem, isso se torna muito importante nesta categoria de aluno, pois possibilita mais processos de estimulação da aprendizagem e oportunidades de desenvolvimento.

b) Pontos negativos: primeiramente, identificou-se falta de suporte dos órgãos responsáveis pela educação do Estado, por exemplo, falta de documentos e de suporte teórico atualizado para a EJA. Há desconhecimento dos preceitos e proposições vigotskianas por parte das equipes pedagógicas (professores, coordenadores e diretores), isso é comprovado na investigação feita na EJA do CE Vila Maranhão. Percebe-se a intolerância dos alunos quanto ao fracasso escolar, pois dos alunos entrevistados, todos sofreram, pelo menos, uma evasão escolar no período da educação regular, tornando-os suscetíveis há uma nova evasão se ocorrer novamente à mesma metodologia pedagógica que influenciou este fenômeno em sua carreira escolar. Neste sentido, comprova-se que a pedagogia tradicional é ainda uma forte tendência na prática escolar e na EJA, uma resistência mais inconsciente do que consciente por parte da equipe de educadores do CE Vila Maranhão, influenciando uma educação excludente que percebe o educando da EJA como uma pessoa sem conhecimento algum, que precisa, somente, do 'repassar de conhecimentos' do professor para aprender algo para uma vida prática no mercado de trabalho.

c) Sugestões: É possível realizar uma EJA realmente eficaz no aprendizado e que conduza ao desenvolvimento dos alunos no CE Vila Maranhão. Isso pode acontecer através de uma prática que exerça o 'reconhecimento social', a 'valorização da cultura', o 'pensamento crítico', o respeito aos 'saberes do aluno' e o cuidado do professor por sua 'práxis pedagógica'. O uso desta teoria poderia transformar muito a prática pedagógica da educação de jovens e adultos não somente no bairro Vila Maranhão, mas em toda a extensão da EJA da rede estadual maranhense e com possibilidade de contribuição em diversas localidades brasileira.

Por fim, a educação de jovens e adultos apresenta condições de mudança de sua 'realidade assistencialista' para 'desenvolvedora de indivíduos pensantes, críticos e transformadores' de sua própria condição pessoal e social, possibilitando homens e mulheres verdadeiramente desenvolvidos.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula**. 7º ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 11/2001 e Resolução CNE/CEB nº. 1/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.
- BRITO, Rosemeire dos Santos. **Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens estudantes na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo**. 298 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.
- CARRARA, Kester. (Org.) **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp Ltda, 2004.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Ed. USP, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 11º ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.
- DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3º ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE-MAIA, Newton. **A ciência por dentro**. Petrópolis: Vozes, 1991.

GUIRADO, Marlene. Psicologia institucional: o exercício da psicologia como instituição. **Interação em psicologia**, Curitiba, (13)2, p. 323-333, jul./dez. 2009.

HALL, Calvin S.; LINDZEY, Gardner; CAMPBELL, John B. **Teorias da personalidade**. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JUNG, C. G. **O desenvolvimento da personalidade**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LURIA, Alexandr R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 2008.

MANZKE, José Fernando. **Propuesta curricular para la educación de jóvenes y adultos campesinos en asentamientos de la reforma agraria**. São Luís: EDUFMA, 2009.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE 313/2007. **Proposta curricular do Ensino Fundamental, 1ª a 8ª séries, na modalidade da educação de jovens e adultos**. Maranhão: SEDUC, 2007.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Vol. 1. Livro Primeiro. Tomo um. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos**. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A formação de professores (as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: Edufal, 2005.

NÚÑEZ, ISAURO BELTRÁN. **Vygotsky, Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico**. São Paulo: Scipione, 2009.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. 2º Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PELUSO, Teresa Cristina Loureiro. **Diálogo & conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. GHENDI, Evandro. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POLI, Solange Maria Alves. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. Tese (Doutorado) – São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Ednan Baldez dos. **A individuação junguiana como fator importante para o desenvolvimento de educandos jovens e adultos de séries iniciais do Centro Educacional de Ensino Fundamental e Médio (CEEFM) Vila Maranhão**. Monografia (Graduação). São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2008.

SAUNER, Nelita F. M. **Alfabetização de Adultos**. Curitiba: Editora Juruá, 2002.

SILVA, Flávia Gonçalves da; DAVIS, Claudia. **Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 34, n.123,dez.2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Leônicio José Gomes. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais**. Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

SOUZA, Tanya Cecília Bottas de Oliveira e. **Análise de uma proposta de formação continuada de professores no contexto da diversidade**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2008.

TIOZZO, Arnaldo Aparecido. **A consciência do professor: uma leitura a partir da abordagem histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado) – Campinas: Unicamp, 2005.

TORRES, Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião. **O processo de formação de conceitos e a configuração das mediações pedagógicas: a voz de professores de cursos de formação docente**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs) **Formação de professores: políticas e debates**. 4º ed. Campina: Papirus, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Wmfmartinsfontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Wmfmartinsfontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKII, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10º ed. São Paulo: Ícone, 2006.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p.1287-1302, set./dez. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Destinado a Gestor (a) da Escola

Apresentação

A aplicação desta entrevista constitui-se parte integrante da dissertação de conclusão do curso de Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (PGCULT) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Cujo objetivo é entrar em contato com o (a) gestor (a) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do turno noturno, com o intuito de confrontar o embasamento teórico do referido trabalho com a realidade da escola, contribuindo de forma significativa para o sucesso da pesquisa.

Dados sobre o (a) professor (a)

Idade:

Formação escolar:

Há quanto tempo está formado (a):

Há quanto tempo é diretora da escola:

Qual a experiência com a EJA:

Há quanto tempo está trabalhando nesta escola:

-
1. A sua escola possui Projeto Político Pedagógico? O PPP contempla a EJA? Como?
 2. A modalidade educativa EJA dessa escola está fundamentado em que(m), ou, – em qual paradigma ela se estabelece: teóricos / referenciais?
 3. Qual a proposta pedagógica do Estado do Maranhão para a EJA? Como você avalia esta proposta e sua execução?
 4. Existe na escola formação continuada para os professores da EJA? Quem oferece e como é realizada?
 5. Como é realizado o planejamento para essa modalidade de ensino?
 6. Os PCN's possuem um referencial construtivista baseado em autores como Ausubel, Piaget e Vigotski. Estes referenciais estão presentes na EJA de acordo com a sua opinião? Como?
 7. Você já trabalhou com a psicologia histórico-cultural de Vigotski? Acredita que ela possa contribuir no processo educativo da EJA? Como?
 8. Qual o conhecimento que você possui a respeito de aprendizagem e desenvolvimento? E, há relação desses elementos no processo educativo?
 9. Você acredita que um educando adulto pode ainda alcançar desenvolvimento?
 10. Em todo o seu tempo como professor (a) da EJA, você avalia a mesma como uma modalidade eficiente e eficaz na formação de seus educandos?
 11. Como você vê os itens consciência, trabalho e a linguagem na EJA? Você acredita que estes itens são importantes e qual a relação deles na formação do aluno da EJA?
 12. A que você atribui as dificuldades de aprendizagem dos alunos da EJA? Como resolver este problema?
 13. Como você vê a evasão na EJA de sua escola: é um problema do aluno, da instituição ou da Secretaria de Educação?

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Destinado a Professor (a) da EJA

Apresentação

A aplicação desta entrevista constitui-se parte integrante da dissertação de conclusão do curso de Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (PGCULT) da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Cujo objetivo é entrar em contato com o (a) professor (a) da Educação de Jovens e Adultos, do turno noturno, com o intuito de confrontar o embasamento teórico do referido trabalho com a realidade da sala de aula, contribuindo de forma significativa para o sucesso da pesquisa.

Dados sobre o (a) professor (a)

Idade:

Formação escolar:

Há quanto tempo está formado (a):

Há quanto tempo leciona:

Há quanto tempo leciona em EJA:

Há quanto tempo está trabalhando nesta escola:

-
1. Qual o segmento ou série da EJA que você trabalha? Há quanto tempo?
 2. Qual o referencial teórico de seu trabalho com a EJA?
 3. Os PCN's possuem um referencial construtivista baseado em autores como Ausubel, Piaget e Vigotski. Estes referenciais estão presentes na EJA de acordo com a sua opinião? Como?
 4. Você já trabalhou com a psicologia histórico-cultural de Vigotski? Acredita que ela possa contribuir no processo educativo da EJA? Como?
 5. A Secretaria oferece formação continuada para os professores da EJA de sua escola? Como é realizada? Que cursos são oferecidos?
 6. Qual o conhecimento que você possui a respeito de aprendizagem e desenvolvimento? E, há relação desses elementos no processo educativo?
 7. Você faz diagnóstico de seus alunos em relação ao seu nível de aprendizagem e desenvolvimento? Como?
 8. Você acredita que um educando adulto pode ainda alcançar desenvolvimento? Como?
 9. Em todo o seu tempo como professor (a) da EJA, você avalia a mesma como uma modalidade eficiente e eficaz na formação de seus educandos?
 10. Como você vê os conceitos de consciência, trabalho e a linguagem na EJA? Você acredita que estes itens são importantes e qual a relação deles na formação do aluno da EJA?
 11. Você procura conhecer a história de seus educandos; de onde vieram; o que são profissionalmente; como são como pessoas; e, o por que eles se matricularam na escola? Você percebe esse histórico como importante e / ou necessário em sua prática educativa?
 12. Os seus alunos participam ativamente das aulas? Como? Você dá espaço para esta participação? Como?

13. Que dificuldades você encontra para executar o seu trabalho? E como você os resolve?
14. O que poderia ser feito para melhorar a aprendizagem e alcançar o desenvolvimento de seus alunos?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Destinado aos educandos da EJA

Apresentação

A aplicação desta entrevista constitui-se parte integrante da dissertação de conclusão do curso de Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (PGCULT) da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Cujo objetivo é entrar em contato com o (a) aluno (a) da Educação de Jovens e Adultos, do turno noturno, com o intuito de confrontar o embasamento teórico do referido trabalho com a realidade da sala de aula, contribuindo de forma significativa para o sucesso da pesquisa.

Dados sobre o (a) aluno (a) da EJA

Idade: _____ Local de Nascimento: _____
 Profissão: _____ Estado Civil: _____ Filho (a) s: _____
 Qual o seu histórico escolar? (explorar entradas e saídas, locais, idades, tempos de permanências)
 Por que abandonou a escola? (explorar, normalmente há motivos combinados)
 Por quanto tempo ficou sem frequentar a escola:
 Por que retornou à escola?

-
1. Para você, qual a importância da educação escolar na vida de um adulto que não concluiu os estudos? E na sua vida em especial?
 2. O que espera da escola?
 3. Você acredita que uma pessoa pode mudar sua situação atual através dos estudos escolares? E isso é possível no seu caso?
 4. Para você, o que é aprendizagem? E, o que é desenvolvimento? Os dois são a mesma coisa?
 5. Que dificuldades você encontra para cursar as aulas?
 6. Qual a importância do (da) professor (a) para seu sucesso escolar?
 7. Antes de iniciar as aulas, o (a) professor (a) conversou com você e com os outros alunos para entender um pouco de suas vidas como pessoas e como profissionais?
 8. O (a) professor (a) permite e valoriza sua fala em sala de aula? Para você, isso é importante?
 9. O (a) professor (a) permite a exposição da sua criatividade e a de seus colegas?
 10. O (a) professor (a) se mostra sensível aos problemas cotidianos que você e seus colegas sofrem e consegue colocar isso em forma de conteúdo escolar?
 11. Para você há aprendizado através do trabalho do (a) professor (a) com os alunos da sua turma? E, mais especificamente, acredita que vocês se desenvolvem através desse trabalho pedagógico?
 12. O que é trabalho, consciência e linguagem para você?

ANEXOS

ANEXO 1

Maricúcia



ESTADO DO MARANHÃO

DECRETO Nº 10.453 de 08 de JULHO de 1987.

Tomba a Igreja de São Joaquim do Bacanga, na Vila Maranhão.

O Governador do Estado do Maranhão, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com a Lei Estadual nº 3.999, de 05/12/78 e mais o que consta da Resolução nº 012/87, de 30 de abril do ano em curso, do Conselho Estadual de Cultura,

D E C R E T A:

Art. 1º - Fica tombada a Igreja de São Joaquim do Bacanga, localizada na Vila Maranhão, de propriedade da Arquidiocese de São Luís, para os efeitos previstos na Lei Estadual nº 3.999, de 05/12/78.

Art. 2º - O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio do Governo do Estado do Maranhão, em São Luís, 08 de JULHO de 1987, 166º da Independência e 99º da República.

Associação de Saúde e Assist. Comunitária da Vila Maranhão

Daniel Mendes Cardozo
Daniel Mendes Cardozo
Presidente

Caetano
Hauu Baul. J. Inacilhe



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE – PGCULT –
MESTRADO INTERDISCIPLINAR**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA