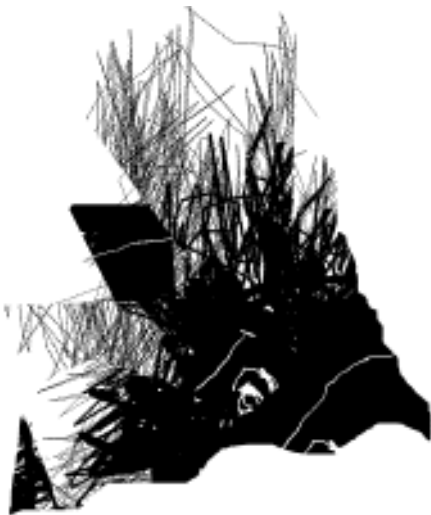


Artigos / *Reviews*



Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto

Marta Kohl de Oliveira
Universidade de São Paulo

Resumo

Neste artigo pretende-se sistematizar algumas reflexões sobre a possibilidade de formulação de uma psicologia do adulto, a partir da definição do desenvolvimento psicológico como transformação que ocorre ao longo de toda a vida e da postulação da idade adulta como uma etapa culturalmente organizada de passagem do sujeito pela existência tipicamente humana. Com base na afirmação da importância das atividades e práticas culturais na constituição do psiquismo, especialmente por meio da realização de tarefas e da utilização de instrumentos e signos como mediadores da atividade psicológica, buscam-se caminhos para a historicização da psicologia do adulto. Para isto propõe-se uma compreensão aprofundada da organização de diferentes práticas culturais, da construção compartilhada de sentidos e significados, da internalização de modos de fazer, de pensar e de produzir a cultura em cada um dos seus âmbitos concretos, cuja finalidade é superar a prática mais comum na psicologia, isto é, a apresentação daquilo que é contextualizado historicamente como sendo universal. Com a intenção de aprofundar a compreensão de um grupo específico de adultos, inclui-se neste artigo a discussão de dados empíricos obtidos na fase preliminar de uma pesquisa sobre trabalhadores urbanos que freqüentam um curso supletivo com o objetivo de elevação da escolaridade associada à preparação para o trabalho. Implicações para a educação de jovens e adultos, subentendidas ao longo de todo o texto, são brevemente explicitadas no final.

Palavras-chave

Cultura e desenvolvimento psicológico – Psicologia do adulto – Educação de jovens e adultos.

Correspondência:
Marta Kohl de Oliveira
Faculdade de Educação/USP
Av. da Universidade, 308
05508-900 – São Paulo – SP
e-mail: mkdolive@usp.br

Life cycles: some questions on the psychology of the adult

Marta Kohl de Oliveira
Universidade de São Paulo

Abstract

This article seeks to systematize some reflections on the possibility of formulating a psychology of the adult, starting from the definition of psychological development as a transformation that occurs throughout the life, and from the postulation of adulthood as a culturally organized stage of the subject's passage through the typically human existence. Based on the assertion of the importance of the cultural practices and activities to the constitution of the psyche, especially through the execution of tasks and the use of instruments and signs as mediators of the psychological activity, ways of historicizing the psychology of the adult are pursued. To that end, a deeper understanding of the organization of different cultural practices is proposed, as well as of the shared construction of sense and meanings, of the internalization of ways of doing, thinking and producing culture in each one of its concrete domains, whose purpose is to go beyond the more common practice in Psychology, i.e., that of presenting as universal that which is historically contextualized. With the intention of enhancing the understanding about a specific group of adults, a discussion is included in this article of empirical data obtained during the preliminary stage of a research on urban workers attending a supletivo course (a substitute course for secondary education) with the purpose of increasing schooling in connection with their preparation for work. Implications for the education of youngsters and adults, implied throughout the text, are briefly elucidated at the end.

Keywords

Culture and psychological development – Adult psychology – Education of youngsters and adults.

Contact:
Marta Kohl de Oliveira
Faculdade de Educação/USP
Av. da Universidade, 308
05508-900 – São Paulo – SP
e-mail : mkdolive@usp.br

As idéias elaboradas neste texto provêm, originalmente, de duas situações específicas: a participação em um seminário sobre ciclos da vida, realizado na cidade de Porto Alegre,¹ e o desenvolvimento da etapa preliminar de uma pesquisa junto a adultos trabalhadores, alunos de um curso supletivo (Moraes et al., 2002). A participação no referido seminário possibilitou a sistematização de reflexões já em andamento sobre a questão da psicologia do adulto e alimentou a elaboração de segmentos de um texto anteriormente publicado, em co-autoria, e aqui parcialmente reproduzido (Oliveira; Teixeira, 2002). O desenvolvimento da pesquisa gerou a coleta e a análise de dados empíricos sobre a condição de um grupo de adultos trabalhadores imersos num contexto histórico específico.

Ciclos de vida e estágios de desenvolvimento

No contexto atual de diversos sistemas de ensino estaduais e municipais no Brasil, a idéia dos ciclos de vida remete aos ciclos de formação, um modo de organização da escola alternativo ao sistema seriado. No contexto da psicologia, essa idéia remete aos estágios de desenvolvimento humano, um modo de organização das etapas da vida humana. É do lugar da psicologia da educação que buscamos argumentar, aqui, que o conceito (e o termo) “ciclos de vida” pode ser mais promissor para uma compreensão de maior alcance do fenômeno do desenvolvimento do que a idéia, normalmente utilizada em psicologia, dos estágios.²

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. Na abordagem histórico-cultural encontramos a postulação do desenvolvimento humano como sendo resultado da interação entre quatro planos genéticos – a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese (Vygotsky; Luria, 1996; Wertsch,

1988, Oliveira; Rego, 2003). Num outro contexto teórico, Palacios elabora essa mesma idéia, sintetizando os três fatores aos quais se relacionariam os processos de transformação, ou de desenvolvimento: “1) a etapa da vida em que a pessoa se encontra; 2) as circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais sua existência transcorre e 3) experiências particulares privadas de cada um e não generalizáveis a outras pessoas” (1995, p. 9). O primeiro desses fatores, correspondente ao plano ontogenético estudado por Vygotsky e decorrente de determinações biológicas advindas da pertinência à espécie humana (plano filogenético), introduz uma certa homogeneidade entre todos os sujeitos que se encontrem em uma determinada etapa de sua vida individual. O segundo fator, correspondente ao plano sociogenético, introduz uma certa homogeneidade entre aqueles que vivem em uma mesma cultura, em um mesmo momento histórico e dentro de um determinado grupo social. O terceiro dos fatores (plano microgenético), prossegue Palacios, introduz elementos idiossincráticos que fazem com que o desenvolvimento psicológico seja um fenômeno único, que não ocorre da mesma maneira em dois sujeitos diferentes.

Os estágios de desenvolvimento habitualmente definidos nas teorias psicológicas fundamentam-se, principalmente, no primeiro desses fatores, focalizando o indivíduo isolado e as transformações que ocorrem para todos os seres humanos de forma similar (por exemplo, o aparecimento dos dentes, a capacidade de caminhar, a aquisição da linguagem, o amadurecimento sexual, o envelhecimento do organismo). Ao proceder desta maneira, a psicologia nos tem fornecido modelos de desenvolvi-

1. Seminário Nacional de Educação: Culturas e ciclos da vida: desafios da (re)invenção da escola na Cidade Educadora, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre de 13 a 15 de maio de 2002.

2. Não se trata, aqui, de uma referência ao chamado modelo do ciclo vital (ou *life-span model*, em inglês), que busca estudar o desenvolvimento humano ao longo de todo o ciclo de vida de uma pessoa e não apenas nos seus primeiros anos de existência, embora certos pressupostos desse modelo sejam compatíveis com as reflexões desenvolvidas no presente texto (cf., por exemplo, Palacios, 1995).

mento baseados principalmente nos processos de maturação biológica, universais para todos os membros da espécie humana. Mas a maturação biológica, essencial para o processo de desenvolvimento, não representa a totalidade do desenvolvimento: as transformações mais relevantes para a constituição do desenvolvimento tipicamente humano não estão na biologia do indivíduo, mas na psicologia do sujeito, muito mais referida, portanto, ao segundo e terceiro fatores explicitados na citação de Palacios feita anteriormente, isto é, às circunstâncias histórico-culturais e às peculiaridades da história e das experiências de cada sujeito.

Podemos afirmar, como já o fizemos antes, que o desenvolvimento individual

se dá no interior de uma determinada situação histórico-cultural, que fornece aos sujeitos, e com eles constantemente reelabora, conteúdos culturais, artefatos materiais e simbólicos, interpretações, significados, modos de agir, de pensar, de sentir. Assim, o bebê, que permanece deitado nos meses iniciais de sua vida e precisa dos cuidados do adulto, dadas certas características peculiares da espécie humana e próprias de sua fase de desenvolvimento, será acalentado, banhado, alimentado, vestido, de muitas maneiras diferentes, conforme as práticas culturais de seu grupo social. As características da espécie e das várias fases de desenvolvimento onto-genético serão interpretadas de acordo com as visões de mundo e as formas de significação próprias de cada cultura. A puberdade, por exemplo, conjunto de transformações fisiológicas ligadas à maturação sexual do indivíduo, é interpretada e tratada de formas diversas em diferentes culturas. Pode levar ao casamento e procriação imediatos, ao isolamento do jovem em casas separadas para pessoas dos sexos masculino e feminino, à criação de categorias socialmente reconhecidas denominadas “adolescentes” e “pré-adolescentes”, a práticas de iniciação ligadas à religião, etc. Do mesmo modo, outros fenômenos do desenvolvimento, originalmente provenientes de características da espécie

ou das fases de desenvolvimento individual (por exemplo, o treino para controle das funções excretoras, a aquisição da linguagem, a velhice), recebem significação e tratamento peculiar dentro de cada cultura. (Oliveira, 1997, p. 55)

Além disso,

a imensa multiplicidade de conquistas psicológicas que ocorrem ao longo da vida de cada indivíduo gera uma complexa configuração de processos de desenvolvimento que será absolutamente singular para cada sujeito. (...) Em cada situação de interação com o mundo externo, o indivíduo encontra-se em um determinado momento de sua trajetória particular, trazendo consigo certas possibilidades de interpretação e re-significação do material que obtém dessa fonte externa. (Oliveira, 1997, p. 56)

É importante destacar que, além da ênfase nos processos de origem biológica, a busca da universalidade como meta maior do empreendimento científico tem resultado na apresentação daquilo que é contextualizado historicamente como sendo universal. Pensemos, por exemplo, nos grandes períodos em que normalmente tem sido dividida a vida humana – a infância, a adolescência, a idade adulta e a velhice. Essas etapas nos têm sido apresentadas como universais e associadas a características comuns a todas as pessoas e a todos os grupos humanos: a infância como o período em que ocorrem as experiências com efeito determinante e configurador de todo o desenvolvimento posterior, a adolescência como a época das mudanças drásticas e turbulentas, a idade adulta como o momento de estabilidade e ausência de mudanças importantes e a velhice como sinônimo de deterioração dos processos psicológicos (Palacios, 1995, p. 21-22). Por não levar em conta aspectos da história cultural e da história individual dos sujeitos, essa perspectiva não contempla a multiplicidade de possibilidades de desenvolvimento humano. Para contestar essa suposta universalidade, basta imaginar e compa-

rar pessoas de diferentes grupos culturais nas mesmas etapas de desenvolvimento: uma criança de classe média alta, de sete anos, em Nova York, freqüentando a escola, e uma criança de sete anos na zona rural do Afeganistão, que trabalha no campo e cuida dos irmãos menores; uma jovem paulistana que faz curso de inglês com intenção de inscrever-se num programa de intercâmbio e ir estudar na Austrália e outra jovem paulistana que mora nas ruas e está grávida do segundo filho; e uma dona de casa carioca, um monge do Tibete e um cientista inglês, o que têm em comum como adultos?

A perspectiva universalizante não contempla, tampouco, a própria essência do desenvolvimento, isto é, a transformação. Como explicar os inúmeros casos de pessoas que superam condições adversas ocorridas em sua infância? Ou dos jovens que percebem sua adolescência mais como continuidade do que como ruptura com seu percurso anterior? Onde ficaria o potencial transformador das intervenções educativas na idade adulta? E os idosos que iniciam uma nova atividade em idade avançada e tornam-se criativos, produtivos, independentes?

Diante dessas reflexões, a questão não é eliminar o problema da etapização do desenvolvimento, mas historicizar sua compreensão. Toda sociedade é

organizada por idades e toda sociedade tem um sistema de expectativas sociais com relação ao comportamento apropriado às idades. O indivíduo passa por um ciclo socialmente regulado do nascimento à morte tão inexoravelmente como passa pelo ciclo biológico: uma sucessão de status de idade delineados socialmente, cada um com seus direitos, deveres e obrigações reconhecidos. (Neugarten apud Merriam; Caffarella, 1999, p. 120)

É nesse sentido que a idéia dos ciclos da vida pode ser mais promissora para uma compreensão minuciosa do fenômeno do desenvolvimento do que a idéia dos estágios: não nos

remete a uma passagem por um percurso abstrato (natural) da vida humana, mas por um percurso contextualizado historicamente (cultural). Pode ser que terminemos, mais uma vez, falando em crianças, jovens, adultos e idosos. Mas será importante dar substância a esses ciclos da vida, atrelando-os aos modos concretos de inserção dos sujeitos no seu mundo social, em situações histórico-culturais específicas.

Atividade como princípio explicativo na psicologia cultural

Tomo emprestado, aqui, o título de um artigo escrito por Tulviste (1999), bem como o desenvolvimento de seu argumento nesse mesmo ensaio, para sugerir caminhos para a proposta de historicização da psicologia ou construção de uma psicologia cultural. O argumento se inicia com uma referência ao conhecido estudo de Luria com camponeses soviéticos entre 1931 e 1932. Luria, em colaboração com Vygotsky, realizou uma pesquisa sobre processos psicológicos com comunidades soviéticas da Ásia Central, região bastante isolada, estagnada economicamente, com alto grau de analfabetismo e predomínio da religião muçulmana. Seu objetivo era estudar as relações entre cultura e formas de funcionamento psicológico. Os adultos pouco escolarizados por ele estudados tenderam a apresentar um modo de pensamento baseado na experiência individual e nas relações concretas observadas na vida cotidiana, ao passo que aqueles com maior grau de escolaridade operaram de forma desvinculada das situações concretas, trabalhando de modo abstrato e descontextualizado (Luria, 1990).

Tulviste menciona que ele próprio, ao tomar conhecimento desse estudo, inicialmente se perguntou: por que os adultos sem escolarização respondem assim? É interessante pensar que essa tem sido exatamente nossa pergunta mais comum quando, em estudos de psicologia e áreas correlatas, olhamos para fora de nós mesmos: por que os “outros” não funcionam

como nós? O que lhes falta? Especificamente com relação à compreensão do funcionamento psicológico do adulto pouco escolarizado, normalmente o que se faz é uma comparação com um adulto abstrato, supostamente universal, mas que na verdade é um adulto bastante específico e historicamente contextualizado: ocidental, urbano, branco, pertencente às camadas médias da população, com um nível instrucional relativamente elevado e com inserção no mundo do trabalho em ocupações razoavelmente qualificadas (Oliveira, 2001).

Ele prossegue relatando que demorou a perceber que a questão real era, na verdade, por que as pessoas que freqüentaram a escola resolvem essas questões do modo que o investigador considera correto? Isto é, “não é a variação cultural e histórica da mente que deve ser explicada via cultura e história; é a própria mente, seu desenvolvimento e funcionamento, que só podem ser explicados se a cultura e a história forem empregadas de uma nova forma na explicação” (1999, p. 72). O que precisa ser explicado por meio da cultura não são as características de diferentes indivíduos e grupos que divergem das normas européias e americanas de funcionamento mental, mas a própria mente humana e seu funcionamento. A cultura tem que ser o princípio explicativo da mente especificamente humana.

Explorando melhor essa idéia geral, Tulviste mostra que as atividades executadas numa cultura – aquilo que as pessoas fazem – constituem o fator que permite explicar a mente especificamente humana, ou os processos mentais superiores.³ Essas atividades envolvem diferentes tarefas e instrumentos semióticos, que por sua vez estão funcionalmente relacionados a formas de pensar. “Pessoas envolvidas em diferentes tipos de atividade e, portanto, resolvendo diferentes tipos de tarefas, disporão de diferentes meios semióticos ou instrumentos fornecidos pela sociedade, e por usarem diferentes instrumentos, pensarão de formas diferentes” (1999, p. 69). Qualquer ser humano, em qualquer cultura, tem à sua disposição tantos modos de pensar quantos forem os diferentes tipos de

atividade. O pensamento humano, em qualquer cultura, é heterogêneo por natureza.

Voltando aos sujeitos pouco escolarizados estudados por Luria – que traziam para a situação de resolução de silogismos informações extraídas de sua própria experiência cotidiana, ao invés de se limitarem às regras dessa modalidade de raciocínio formal –, Tulviste afirma que seu modo de pensar não era “exótico”. Era apenas senso comum, um modo universal de pensar associado a situações e atividades práticas. Os sujeitos escolarizados resolveram corretamente os silogismos aplicando um modo de pensar específico adquirido na escola e dirigido à solução de problemas escolares. Obviamente esse modo de pensar não poderia existir em sociedades sem ciência e sem escola. Destaca, entretanto, que não há cultura em que os sujeitos se ocupem apenas de atividades práticas – em todas as culturas há atividades como arte, religião e jogo, separadas das atividades práticas; e certamente essas atividades têm relação com o pensamento.

Tulviste tem como centro de seu argumento a idéia de que a construção de uma psicologia cultural deve utilizar a atividade não meramente como um contexto em que o funcionamento psicológico ocorre, mas como um princípio explicativo: a mente, e sua origem e desenvolvimento, seriam explicados por meio da atividade. Nesse quadro, os ciclos de vida, isto é, os ciclos culturalmente organizados de passagem dos sujeitos pela existência humana, poderiam ser definidos a partir dos tipos de atividade em que os sujeitos estão envolvidos e os correspondentes instrumentos, signos e modos de pensar.

Destaca-se aqui, entretanto, a necessidade de se ir além de uma mera “catalogação de atividades”, como se elas constituíssem elementos preexistentes com relação aos sujeitos e suas práticas de construção conjunta de sentidos e, portanto, da própria cultura. Conforme afirma Smolka,

3. O trabalho de Tulviste está fundamentado, em grande medida, na chamada “teoria da atividade”, cujo principal proponente é o psicólogo soviético A. N. Leontiev.

não é propriamente a atividade prática, em si, que traz novidade, mas aquilo que o *signo*, produzido necessariamente na e pela atividade conjunta, faz com ela. Ou seja, a novidade está no *efeito* do signo, ou naquilo que ele produz – como *acontecimento* que se tornou possível pela atividade – na própria atividade. (...) O X da questão está em como o signo, e mais especialmente a palavra, na sua materialidade simbólica, afeta e transforma a atividade e o próprio homem; em como o signo/palavra produz um redimensionamento intrínseco da atividade em ação humana, orientada, transformad(or)a e significativa, tornando-se constitutiva dos sujeitos em interação. (Smolka, 2004, p. 43)

Considerando o psiquismo humano como um processo permanente de produção que envolve o indivíduo e seu meio sociocultural em constante interação, revela-se a natureza semiótica da atividade psíquica (Pino, 1991). Uma compreensão apurada de cada ciclo de vida, portanto, pede muito mais do que uma nomeação genérica de atividades: não basta dizer “a criança brinca” ou “o adulto trabalha”, por exemplo. É preciso entender de forma aprofundada a organização das diferentes práticas culturais, a construção compartilhada de sentidos e significados, a internalização de modos de fazer, de pensar e de produzir a cultura em cada âmbito concreto da cultura.

A idade adulta como um ciclo de vida

A psicologia não tem sido capaz de formular, de modo satisfatório, uma psicologia do adulto. Na verdade, as teorias psicológicas são menos articuladas e complexas quanto mais avançamos no processo de desenvolvimento da pessoa: sabemos muito sobre bebês, bastante sobre crianças, menos sobre jovens e quase nada sobre adultos. As questões analisadas anteriormente explicam bem essa peculiaridade da psicologia: como esta tem sido tradicionalmente uma ciência do indivíduo e que pretende chegar a explicações universais para o de-

envolvimento humano e quanto mais jovens mais similares entre si são os indivíduos dos vários grupos culturais, de certa forma é mais fácil construir teoria para as etapas da vida em que os sujeitos humanos são mais próximos de sua origem animal, sem tanto peso da cultura em sua constituição. Bebês de três meses, por exemplo, de qualquer tempo e lugar, são muito mais parecidos entre si do que crianças de quatro anos, que já dominam a língua do seu grupo cultural, do que escolares, que já foram submetidos ao mundo da escrita e do conhecimento sistematizado, e, claro, do que adultos, inseridos no mundo do trabalho, das relações familiares complexas e da própria condução do “projeto cultural” de constituição dos membros plenos das diferentes culturas.

A questão que se apresenta aqui é, então, como caracterizar a idade adulta. A definição dela como sendo um estágio psicológico de estabilidade e ausência de mudanças importantes (quase que excluído, portanto, da própria essência do desenvolvimento) é, claramente, inadequada. Mesmo dentro de uma perspectiva generalizante essa asserção é falsa, na medida em que os adultos, tipicamente, trabalham, constituem família, se relacionam amorosamente, aprendem em diferentes dimensões da vida, educam seus filhos, têm projetos individuais e coletivos. Todas essas características trazem, em si, potencial para profundas transformações.

Para além dessa definição genérica de um estágio supostamente estável, poderíamos arrolar algumas características dessa etapa da vida que distinguiríamos, de maneira geral, o adulto da criança e do jovem. O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do jovem.

Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da

etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. (Oliveira, 2001, p. 18)

Alguns autores têm destacado a especificidade da inteligência adulta como mais associada a conhecimentos (e menos a processos), particularmente conhecimentos especializados e referidos a domínios específicos, por um lado, e conhecimentos tácitos, ligados a procedimentos e necessidades práticas, por outro (Ackerman, 1998; Torff; Sternberg, 1998).

Continuamos, entretanto, num plano de análise muito genérico. A compreensão aprofundada de uma psicologia do adulto não pode ser feita em termos abstratos. Se, conforme discutido anteriormente, os ciclos de vida deveriam ser compreendidos a partir dos tipos de atividade em que os sujeitos estão envolvidos e os correspondentes instrumentos, signos e modos de pensar, temos que estabelecer de que adultos estamos falando.

A busca de caminhos para a historicização da psicologia do adulto nos conduziu a trabalhar não com a categoria abstrata “adulto”, mas a focalizar um grupo cultural específico: os adultos trabalhadores que freqüentam cursos supletivos. Em termos de uma caracterização geral, esses sujeitos adultos são trabalhadores, excluídos da escola regular, inseridos no mundo do trabalho em ocupações de baixa qualificação profissional e de baixa remuneração (para um aprofundamento dessa caracterização, veja-se Oliveira, 2001). É importante destacar que, no contexto da presente discussão, enfocamos especificamente o adulto, embora os cursos supletivos sejam voltados também à educação de jovens. O jovem atendido por esses cursos é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas de escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o

ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. Tende a ser mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. Certamente uma das primeiras tarefas na direção da compreensão desse ciclo de vida pós-infância é uma melhor explicitação da categoria jovem, em contra-posição ao estágio biopsicológico da adolescência, por um lado, e em contraposição ao adulto por outro, especialmente quando tratamos da questão da educação de jovens e adultos.

Partindo dessa caracterização geral, ainda insuficiente, temos que mapear as condições específicas de pertinência cultural dos sujeitos adultos focalizados. Quando falamos em trabalhadores, de que tarefas efetivamente desempenhadas estamos falando? De tarefas coletivas ou desempenhadas isoladamente? De que grau de responsabilidade na condução do cotidiano no mundo do trabalho? De que história ocupacional, experiências prévias, formação profissional, projetos para o futuro? De que tipo e grau de envolvimento com sindicatos e outras associações de classe? E a exclusão da escola, o que significa exatamente? Qual a história concreta de passagem pela escola, as representações sobre valor e interesse da escola, motivações, projetos? A que tipo de tecnologia e de linguagens o sujeito tem acesso? Para que finalidade e com que grau de domínio?

Adultos trabalhadores como sujeitos de desenvolvimento e aprendizagem

Com a intenção de aprofundar a compreensão desse grupo cultural específico, nos remetemos, neste item, a dados coletados na pesquisa inicialmente mencionada (Moraes et al., 2002). Tal pesquisa foi desenvolvida em cooperação com o Centro de Educação, Estudos e Pesquisas (CEEP), organização que implementou o Programa “Supletivo Profissionalizante – Educação dos Trabalhadores pelos Trabalhadores” juntamente com o Centro Estadual de Educação Tecnológica

“Paula Souza”, com sindicatos de trabalhadores de diferentes categorias e com entidades do movimento popular. Esse programa de ensino supletivo busca propiciar, ao aluno trabalhador, elevação da escolaridade associada à preparação para o trabalho e se propõe a gerir a experiência pedagógica com base na cooperação entre vários grupos, oriundos de diferentes instituições – sindicatos, movimentos populares, universidade e escolas de ensino fundamental, médio e técnico.

A pesquisa em foco, coordenada por quatro pesquisadoras da Faculdade de Educação da USP,⁴ foi planejada com o objetivo de contribuir para a definição de práticas pedagógicas que possam servir como referência a políticas públicas de educação de jovens e adultos e está referida a quatro eixos de investigação que se complementam: a compreensão do adulto trabalhador como sujeito de conhecimento e aprendizagem, o desenvolvimento de metodologias de ensino para adultos trabalhadores, a construção de itinerários de formação profissional correspondentes a diferentes ocupações demandadas no mercado de trabalho e a criação de possibilidades de organização dos trabalhadores em atividades econômicas a partir de princípios associativistas.

Os procedimentos de pesquisa incluíram levantamento e organização de documentos e materiais referentes ao curso supletivo (leis, regulamentos, estatísticas e outras fontes escritas oficiais, bem como material didático e iconográfico diverso, registro de reuniões pedagógicas, produções de alunos e professores), acompanhamento de reuniões pedagógicas de planejamento e avaliação, observação de aulas de diferentes disciplinas e de estudos do meio, participação em cerimônias e festividades promovidas pelos alunos e professores do curso, aplicação de questionários e realização de entrevistas.

O questionário dos alunos foi respondido pela quase totalidade dos quinhentos alunos das turmas de ensino fundamental (141 respondentes) e médio (trezentos respondentes) e incluiu perguntas sobre idade, sexo, situação socioeconômica, trajetória cultural e profissional, histó-

ria de passagem pela escola, cursos de qualificação realizados, profissão e escolaridade dos pais, representações dos sujeitos sobre a escola e sua relação com o trabalho e expectativas de profissionalização e formação. Foi aplicado no primeiro semestre de 2002, em situação coletiva de sala de aula, pelas pesquisadoras e pelas bolsistas da pesquisa, que auxiliaram os alunos na compreensão das questões e na elaboração das respostas, quando necessário. Os 45 professores e coordenadores do curso também responderam a questionários, aplicados pessoalmente por integrantes da equipe da pesquisa, nos diferentes locais de realização do programa.

Uma vez tabuladas e analisadas as respostas aos questionários, elaborou-se um roteiro de entrevista semi-estruturada, com a finalidade de aprofundar a compreensão da história de vida dos sujeitos, especialmente no que diz respeito a sua passagem pela escola, formação profissional, história ocupacional, atividade junto ao sindicato e às suas reflexões sobre o mundo do trabalho, da escola e da atividade sindical. As entrevistas foram realizadas com uma amostra selecionada de doze alunos, priorizando aqueles que eram sindicalistas. Foram também colhidos os depoimentos de três sindicalistas integrantes do conselho pedagógico do curso, em geral responsáveis pelas atividades de formação profissional realizadas no sindicato de sua categoria, e de três professores, totalizando-se, assim, dezoito entrevistas, realizadas pelas pesquisadoras e demais integrantes da equipe de pesquisa.

Os dados de pesquisa explorados no presente item são oriundos dos questionários e entrevistas realizados com os alunos e sindicalistas, e se referem ao primeiro eixo de investigação, que diz respeito ao aprofundamento da reflexão sobre como os adultos trabalhadores pensam e aprendem e às relações entre funcionamento intelectual e vida adulta, escola e trabalho.

4. Carmen Sylvia Vidigal Moraes, Marta Kohl de Oliveira, Nidia Nacib Pontuschka e Sonia Maria Portella Kruppa.

É importante destacar que a categoria “adultos trabalhadores”, especialmente quando associada à condição de alunos de cursos que se apresentam como oportunidade de recuperação ou elevação de escolaridade, remete a um grupo de sujeitos que compartilham um certo lugar social, caracterizado pela condição de adultos, de excluídos dos processos regulares de escolarização e de membros de determinados grupos culturais.

No que diz respeito aos grupos culturais a que pertencem esses sujeitos, esses têm sido descritos como bastante homogêneos, compostos primordialmente por cidadãos de baixa renda, migrantes que chegaram às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filhos de trabalhadores rurais não-qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), com passagem curta e não sistemática pela escola e inseridos no mercado de trabalho em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência como trabalhadores rurais na infância e na juventude. (ver, por exemplo, Di Pierro, 2003; Haddad, 2000; Oliveira, 2001; Ribeiro et al, 1992).

Os dados obtidos na fase preliminar da investigação em pauta apontam para um perfil diferente daquele tipicamente descrito para os adultos trabalhadores, alunos dos cursos de educação de jovens e adultos. Embora 62% dos alunos que responderam aos questionários sejam migrantes, isto é, não nasceram no município em que residem atualmente, a grande maioria deles é proveniente de zona urbana e começou a trabalhar ainda na infância em ocupações urbanas de baixa qualificação (principalmente como ajudantes em vários ramos de atividade ou como empregadas domésticas). A maioria estudou em idade regular, permanecendo na escola por pelo menos quatro anos (58% por mais de oito anos), embora tenha abandonado os estudos antes de completar o ensino fundamental. Com relação à instrução dos pais desses alunos, aproximadamente 35% deles têm nível de escolaridade correspondente ao primário completo ou mais.

A maioria dos alunos trabalha na indústria (32,6%) ou no comércio (20,2%), em várias funções, e mais de 90% têm um rendimento mensal de até quatro salários mínimos (57,4% de até dois salários mínimos e 33,8% de mais de dois até quatro). A quase totalidade dos alunos reside com a família, em moradias de alvenaria, com água encanada, esgoto, coleta de lixo, luz elétrica, guias e sarjetas e pavimentação na rua, sendo que parte substantiva das residências é própria. Observa-se, assim, que o curso supletivo pesquisado atende a uma população de trabalhadores adultos mais urbanos e escolarizados do que as populações habitualmente atendidas por cursos de educação de jovens e adultos.⁵

Com relação à condição de excluídos dos processos regulares de escolarização, os alunos do “Supletivo Profissionalizante – Educação dos Trabalhadores pelos Trabalhadores”, embora tenham estado afastados da escola por um período bastante longo antes do ingresso no curso supletivo (a maior parte por mais de dez anos), não constituem um grupo de adultos tipicamente excluídos da escola, alijados de todo contato com a instituição escolar. Ao contrário, além de terem permanecido na escola por vários anos, conforme mencionado anteriormente, mais de 80% dos alunos declaram ter ingressado na escola regular com sete anos ou menos e apenas 4% após os dez anos de idade. Nesse sentido, mais do que totalmente excluídos da escola, esses alunos podem ser considerados como produtos do fracasso do sistema escolar em garantir escolaridade básica completa para toda a população.

É interessante explorar a hipótese de que, para além dos indicadores objetivos “idade de ingresso na escola”, “anos de escolaridade” ou “série completada”, a condição de excluídos do mundo da escola transparece em

5. Ressalta-se, aqui, o fato de os dados da investigação relatada referirem-se a alunos do ensino médio e do segundo segmento do ensino fundamental e, em sua maioria, ligados a sindicatos de trabalhadores urbanos, características que claramente contribuem para o delineamento de um perfil mais urbano e escolarizado do que aquele apresentado por alunos adultos em fase de alfabetização ou de escolarização inicial.

outras dimensões da vida desses sujeitos. Assim, por exemplo, embora declarem ter entrado na escola em idade regular e nela permanecido durante um período relativamente prolongado, os alunos do supletivo estudado apresentaram marcada dificuldade de fornecer informações precisas sobre a história de sua passagem pela escola.

Esse fato fica bastante evidente com relação à pergunta do questionário “Com que idade você entrou na escola pela primeira vez?”. Essa pergunta não produziu uma resposta automática e inequívoca, como costuma produzir em sujeitos para os quais a passagem pela escola faz parte essencial de sua narrativa autobiográfica. Ao contrário, a pergunta não foi imediatamente compreendida por muitos dos entrevistados e gerou dúvidas sobre o conteúdo da resposta. Conforme pudemos observar no momento de aplicação do questionário, parece que, uma vez esclarecido o significado da pergunta, vários alunos arbitraram uma idade de ingresso na escola que não tinha um sentido de precisão cronológica, mas, ao contrário, consistia numa referência bastante subjetiva a um período da própria biografia, talvez correspondente genericamente à infância, à vida antes do ingresso no mercado de trabalho ou ao momento em que prevalecia um certo modo de relação com a família, com a cidade ou com as instituições sociais.

É interessante mencionar alguns dados referentes a essa relação subjetiva com o processo de escolaridade e com a própria infância. O sindicalista V., por exemplo, quando fala de seus tempos de infância respondendo a uma pergunta sobre sua vida escolar feita na entrevista, passa de um discurso de análise política bastante sofisticada para um tom nostálgico, personalista, emocional. Vejamos os dois tipos de discurso:

Sobre o curso supletivo: O supletivo eu penso que é parte de um sonho que a gente tinha, que é essa forma de trabalhar a educação do trabalhador de um modo geral. Nós sempre ti-

vemos aquela experiência, aquele negócio de dizer assim, ele é um trabalhador que contribui com a formação de outros, e assim era a gente. Na fábrica, por exemplo, eu vou contar uma experiência da fábrica. A maioria do pessoal que vem do interior (...) para Limeira, por exemplo, uma cidade de um nível razoavelmente industrial, os que vieram na década de 1970, 1980, a maioria tem muito pouca escolaridade e como se aprende a ser inspetor de qualidade, se aprende a ser um torneiro mecânico? Aprende na raça. O peão que chega ali já fica trabalhando de ajudante geral, o operador da máquina já está bem próximo ali e o operador daquela máquina, seja torneiro, plainador, acaba ensinando o ajudante. É uma forma do trabalhador ensinar a outros trabalhadores. É o que a gente pensa do curso supletivo. Nós achamos que é possível essa troca de experiência entre o aluno trabalhador e o professor. O professor é o trabalhador da área da educação e está dando a sua contribuição de formação, escolaridade, àqueles que não tiveram oportunidade de ter um nível de escolaridade como deveriam ter.

Sobre a vida escolar na infância: Na verdade, lembrar do tempo de escola, de infância, dá saudade. A gente fazia um percurso grande, a escola na zona rural ficava oito, dez quilômetros distante de casa e era gostoso, porque a gente passava no meio das [?], corria das vacas, você via aquele monte de gado, você trilhava e corria e saía uma criança para um lado, outra para o outro no meio do mato se desviando. É interessante, encontrava escorpião, cobra no meio do mato e também na volta da escola catava fruta, porque não sei se vocês conhecem, tem uma planta interessante no mato, é nativa, chamada de ‘ingá’, tem até umas vagens, uma delícia, ingá e a pindaíba, pindaíba é tipo a fruta-do-conde, o formato é igual, só que é rosada e dá em árvores grandes. Então a gente matava o tempo, porque tinha que chegar em casa, catar o que tinha, que era o café para o meio-dia, levava para o pai lá e os irmãos, e já ficava trabalhando, então aos oito, dez anos, já era no trampo

direto, mas o bom que eu lembro era isso, a dis-tância, mesmo com a dificuldade que tinha, mais o orvalho; mês de inverno então era horri-vel, mas era bom.

Observa-se como o “tempo de escola, de infância” parece estar mapeado subjetivamen-te, por impressões, sensações, lembranças pes-soais de movimentos, relações, sabores, sem referência a marcadores burocráticos ou de alguma forma objetivamente compartilhados sobre a passagem do tempo ou a passagem do sujeito por etapas estabelecidas no discurso típico do mundo letrado e escolarizado. Embora a narrativa mencione a idade de “oito, dez anos” essa referência cronológica não parece ter a função de precisar marcos bem definidos, mas remeter ao tempo da vida rural, da corre-ria com as crianças, do ingá e da pindaíba. Esse sujeito provavelmente responderá à pergunta “Com que idade você entrou na escola pela primeira vez?” a partir desse mapea-mento sub-jectivo, segundo o qual as idades de oito ou dez anos, por exemplo, correspondem a um mesmo momento biográfico.

Essa “falta de precisão” (do ponto de vista do pesquisador), que certamente afeta a fidedignidade dos dados quantitativos sobre escolaridade constantes de um relatório de pes-quisa, poderia ser tomada, talvez, como evidên-cia de uma relação não letrada, não esco-larizada, com a própria passagem pela escola, sugerindo uma modalidade de exclusão que não transparece em indicadores mais objetivos. Mas poderia ser tomada, também, como um indício da importância das condições de vida e das diferentes pertinências culturais na consti-tuição de diversos modos de pensar, sentir, lembrar, esquecer, narrar, omitir, possíveis para cada sujeito, a cada momento de sua história pessoal.

De qualquer forma, uma possível relação de exclusão com o mundo da escola pode ser considerada como estando presente em outros aspectos das entrevistas, tais como: dificulda-des no uso da terminologia referente aos ciclos

escolares (“Quando apareceu essa oportuni-da-de lançada em 1999, começou na primeira turma, eu fiquei esperando, porque eu já tinha a oitava série, vamos dizer o ensino médio, né?”), falta de informação sobre idade própria para ingresso na escola (“Já comecei meio atra-sado, com sete anos”) e inconsistências nos relatos sobre a história da própria escolaridade, como fica evidente no diálogo a seguir, retira-do da entrevista com o sindicalista A.

Entrevistador: Com que idade você entrou na escola?

A.: Veja eu sou nordestino, nasci nas Alagoas (...) Eu nasci em 1953, vim embora aqui para São Paulo em 1968.

E.: Com quinze anos?

A.: Exatamente. Com essa idade aí eu não tinha nem o ensino fundamental, eu não tinha. Eu comecei a estudar, fazer supletivo desde os... Eu estudei no Senai, primeiro eu fiz o Sesi, depois eu fiz supletivo segundo grau no Santa Inês, e prestei vestibular, passei (...). Eu me formei no Mackenzie.

E.: Você fez um supletivo?

A.: É, eu comecei estudando no ensino funda-mental, estudei em Alagoas, já estudei em Sergipe, também, moramos uns dois anos.

E.: Você fez escola antes de vir para cá aos quinze anos?

A.: Fiz até o terceiro ano primário.

E.: Em que idade começou a escola?

A.: Eu comecei em torno de uns oito anos, mais ou menos.

E.: E aí fez até que série?

A.: Fiz primeira, segunda e terceira, aí vim para São Paulo, fiz um teste.

E.: Parou quanto tempo?

A.: Parei assim uns dois anos sem estudar, mais ou menos, aí depois eu fiz um teste no Sesi, era Sesi, né? E passei para fazer o quarto ano e passei para o quinto ano, só que do quinto ano em diante fiz só supletivo, para recuperar a idade, porque eu fiquei muito tempo também sem estudar, eu comecei a estudar...

E.: Isso me interessa muito, conclui essa história,

você começou e fez até três anos...

A.: Na verdade eu acho que não me lembrei direito e falei uma coisa que não é bem assim.

E.: Corrige...

A.: Na verdade eu fiz assim que eu me lembre mesmo, eu fiz pré-primário numa escola franciscana na cidade de Penedo. (...) Uma escola de freira. (...) Aí depois eu cheguei a estudar um primeiro ano mesmo na escola estadual (...), segui o primeiro ano, depois não concluí. Fiz o primeiro ano, mas não concluí o segundo ano, porque a gente ficava viajando de um lado para o outro, fiquei um tempão sem escolaridade e vim estudar aqui em São Paulo, quando a gente veio para cá. Aí foi que eu fiz um teste no Sesi e passei para fazer. Comecei o supletivo desde o primário, digamos assim.

No que diz respeito à condição de adultos dos trabalhadores que freqüentam cursos supletivos destaca-se, aqui, a necessidade de historicização da investigação sobre a psicologia do adulto e a importância de se tomar a cultura como princípio explicativo do psiquismo. A principal modalidade de inserção da pessoa adulta na cultura é o trabalho e essa seria a categoria fundamental de análise no processo de construção de uma psicologia do adulto.

Para os alunos trabalhadores a questão do trabalho é, por definição, ainda mais proeminente. Apenas alguns dados preliminares sobre a questão da imersão dos sujeitos no mundo do trabalho foram obtidos nessa etapa inicial da pesquisa. A esse respeito o caso de um diretor do Sindicato dos Radialistas se anuncia como extremamente relevante como objeto de um estudo mais aprofundado. Se. estudou até a sétima série do ensino fundamental, mas ocupa o cargo de técnico em meteorologia numa emissora de rádio e TV. Seu trabalho consiste em interpretar dados de mapas meteorológicos recebidos de agências internacionais e organizá-los sob forma de “notícias sobre o tempo” a serem transmitidas pelos locutores da emissora aos ouvintes e telespectadores. Sua atividade é diretamente relacionada a um mundo

de representações simbólicas – linguagens e tecnologias – bastante específicas e seu desenvolvimento nesse mundo se deu independentemente da qualificação profissional escolar. Ele próprio afirma, porém, que adquiriu o conhecimento técnico na prática, mas que a escola o ajuda no aperfeiçoamento da construção do texto escrito.

Como no caso do técnico em meteorologia, em vários outros depoimentos evidenciou-se a importância da relação entre o modo de inserção do sujeito no mundo do trabalho e as práticas de formação profissional, de escolarização e de envolvimento na atividade sindical.

Em primeiro lugar observa-se que a própria busca de elevação da escolaridade desses adultos que procuraram o curso supletivo está claramente associada à demanda de certificação por parte dos empregadores e às novas necessidades de formação ligadas às inovações tecnológicas no mundo do trabalho. Vários dos sindicalistas entrevistados apontaram para essa questão, como se pode observar nos trechos abaixo:

Hoje todo profissional tem que ter escolaridade, porque o mercado de trabalho se aperfeiçoou, ele tem outros mecanismos que exigem que a pessoa tenha condição de interpretação, mexa com novas tecnologias. (C.)

Bom, para mim a recuperação da escolaridade significa garantia do emprego, em primeiro lugar; e para quem está desempregado então é fundamental a recuperação escolar. (Se.)

Ou você tem o estudo ou você não tem, ou você é mandado embora, até para faxineiro mesmo, se você não tiver o primeiro grau, lá você não entra. (J.)

Agora, com as novas tecnologias, as coisas estão apertando, as empresas estão apertando esses camaradas para ter o certificado; então eles estão vendo hoje que se faz necessário voltar para o banco da escola. (Se.)

Ao mesmo tempo, entretanto, a elevação da escolaridade é apontada como relevante não só pelas exigências do mercado de trabalho, mas principalmente porque educação é importante para elevar a consciência das pessoas, da realidade, eleva a consciência política, eleva a necessidade do saber. Ela é fundamental, fundamental para a vida das pessoas (a educação) e para os trabalhadores isso para nós está entre as prioridades. (C.)

Essa postulação está estreitamente ligada à questão do papel da escolarização no desenvolvimento psicológico, tema que tem sido por nós tratado em trabalhos anteriores (Oliveira, 1995, 1996, 2001). Por um lado podemos arrolar algumas características do funcionamento cognitivo geralmente associadas aos adultos pouco escolarizados, tais como pensamento referido ao contexto da experiência pessoal imediata, dificuldade de operação com categorias abstratas, dificuldade de utilização de estratégias de planejamento e controle da própria atividade cognitiva, bem como pouca utilização de procedimentos metacognitivos (Oliveira, 1995). A escola parece estar ligada, portanto, à promoção de um modo de funcionamento intelectual que envolve capacidade de análise e reflexão, de articulação do pensamento verbal, de planejamento e tomada de decisão, de distanciamento do contexto concreto da vida cotidiana, de transcendência das condições objetivamente vivenciadas.

Por outro lado, entretanto, sabemos que a passagem pela escola não garante, de modo homogêneo, o acesso a essa forma de funcionamento intelectual, já que entre sujeitos escolarizados há aqueles que não apresentam as características mencionadas e entre sujeitos pouco escolarizados há aqueles que as apresentam. É necessário, portanto, buscar outras práticas culturais que poderiam constituir fontes relevantes de desenvolvimento psicológico numa determinada direção. É interessante mencionar, aqui, uma observação pontual que indica a importância de diferentes atividades cul-

turais na implementação de modos de funcionamento psicológico. O uso sistemático de agendas e o uso do registro escrito em reuniões, modos de ação tipicamente letrados e, portanto, normalmente associados à exposição a níveis relativamente altos de escolaridade, são práticas totalmente disseminadas entre os sindicalistas estudados, independentemente de seu grau de instrução escolar. A fonte dessas práticas letradas, portanto, não é a escola e deve ser buscada em outras formas de atividade cultural. Além do trabalho, já mencionado como categoria fundamental de análise na presente pesquisa, a participação na atividade sindical se apresenta neste contexto, portanto, como prática potencialmente relevante para a constituição de um determinado modo de funcionamento psicológico.

Podemos afirmar que nos dados obtidos na pesquisa em foco, escola e sindicato apareceram como fontes alternativas ou complementares de desenvolvimento psicológico. Assim, se, por um lado, os alunos que se destacam no curso supletivo são aqueles que participam mais ativamente da atividade sindical, por outro lado, a escolaridade é considerada importante e, quando baixa, aparece como falta, como algo que definitivamente faz diferença no desempenho pleno no âmbito do sindicato. Novamente as entrevistas apresentam depoimentos bastante relevantes a esse respeito:

Bom, tem desde os alunos que não estão na direção do sindicato: a partir do momento em que começaram o curso eles melhoraram até na sua participação na atividade do sindicato, desde o curso de formação sindical, política, as questões das discussões de negociações, das assembleias, decisões de salários; qualquer evento que o sindicato faça os alunos têm participado. Agora, nós temos um grupo, basicamente três a quatro alunos, que são diretores do sindicato que têm mostrado a importância desse curso, têm dado seu resultado. Por exemplo, tem o sr. S., um senhor que já está com seus cinquenta e poucos anos e está na direção do sindicato. Tinha parado um bom tempo de

estudar e voltou e é um dos mais assíduos participantes, vai lá, não falta a uma aula. O curso inteiro acho que ele faltou umas três vezes porque teve que viajar para alguma atividade. Então é nesse sentido que a gente vê a expectativa dessas pessoas e principalmente a nossa, enquanto direção do sindicato, da importância que está sendo esse curso na formação de trabalhadores. (M.)

O sindicalista dentro da sala de aula ajuda, eu acho que é um dos pontos; mas um ponto mais forte mesmo é a ligação entre professor e sindicato, e o elo de ligação que existe – que é o trabalho dentro da sala de aula. É lógico que com o sindicalista lá dentro tem mais poder de inserção, de pedir a fala e poder mostrar um pouco. (AC.)

P: Você acha que quem tem baixa escolaridade é mais despolitizado ou é igual?

J.: No meu caso, eu não tinha escolaridade mas tinha formação política, muita gente também que não tem escolaridade tem formação política. Quem não tem o estudo, acho que é meio difícil ter formação política. Têm pessoas mesmo que ligam a televisão e, quando está em horário político, desligam, não querem nem saber o que está passando.

P: Mas e aí, você não tem um caso de um sindicalista que tenha pouca escolaridade, mas que tivesse uma atuação política legal?

J.: Tem [cita alguns nomes].

(...)

P: Então a escola para eles não fez falta?

J.: Eu acho que faz falta, sim, porque se eles tivessem estudo eles poderiam sentar em uma mesa de negociação, negociar melhor, saber os números, entendeu, que era o meu caso. Como eu vou analisar uma negociação de (?), vamos supor, se eu não tiver estudo, como eu vou fazer um cálculo daqueles? Que é a dificuldade de um deles, que é um diretor de sindicato.

P:– Então você acha que a escola faz diferença?

J.:– Faz diferença.

Para além dessas relações mais gerais observadas, os dados preliminares sobre como os

adultos trabalhadores pensam e aprendem e sobre as relações entre funcionamento intelectual e vida adulta, escola e trabalho indicaram, de modo geral, a importância de se considerar as trajetórias singulares dos diferentes sujeitos e a questão de que não haveria um único caminho de desenvolvimento ou uma única forma de funcionamento psicológico para o ser humano. Ser adulto, trabalhador, estudante, participante de sindicato – e pai de família, membro de grupo religioso, militante de partido político, etc. – são condições que, em diferentes combinações e com diversos significados, constituem formas peculiares de construção de conhecimento e de aprendizagem, evidenciando que o desenvolvimento psicológico é um processo de constante transformação e de geração de singularidades. A esse respeito podemos citar brevemente algumas informações extraídas das entrevistas.

O sindicalista AC., por exemplo, nos fala da morte da mãe como um fator significativo em seu processo de desenvolvimento – juntamente com a escola e o sindicato esse evento específico moldou, de acordo com o próprio sujeito, algumas de suas características pessoais:

P: Agora, onde que você, além da escola, lógico, onde você conseguiu essa facilidade de conversa, de expor suas idéias?

AC.: Não, eu estive em várias escolas, uma delas foi a perda de um membro da família, que era minha mãe, eu tive que morar sozinho e pra morar sozinho a gente tem que ser desinibido pra pedir alguma coisa pras pessoas, porque a gente depende uma da outra. Pra lavar uma roupa eu pedia para os vizinhos. E eu conversava muito pouco. A segunda é o sindicato. Agora, a terceira que está melhorando o meu vocabulário é a escola.

A sindicalista Si. menciona, além da escola e dos cursos de formação no sindicato, a intensa prática de leitura e a atividade na Igreja Católica como fontes de conhecimento:

P: E quais outras atividades na sua vida social, fora da escola, que você acha que te trazem co-

nhecimento? [além de cursos de formação no sindicato, sobre os quais se falou anteriormente.]
Si.: Olha, eu sou uma leitora “crônica”, eu adoro ler. Tudo quanto é tipo de leitura, salvo as porcariaças, às vezes até as porcariaças porque deve ter alguma coisa interessante. Até porque assim, quando você entra num espaço de formação sindical, você tem que estar lidando também com essas coisas do senso comum, você não pode bitolar e tampar os olhos para aquilo que existe no mundão. Ah, esqueci de dizer que eu fui catequista.

No que diz respeito à qualificação profissional, no caso do marceneiro R., a experiência de trabalho na serraria do pai, na infância, tem clara relação com seu destino e formação profissional, e com o conhecimento de todo o ciclo de produção dos produtos de madeira. Mas foi no Senai que ele aprendeu a lidar com plantas e a utilizar ferramentas que até hoje o pai, ainda marceneiro, não utiliza:

R.: Comecei a trabalhar com uns 14 anos.

P: Lá no Maranhão?

R.: Lá no Maranhão.

P: E o que você fazia?

R.: Eu trabalhava na roça, né, logo de manhã trabalhava na roça. O sol esquentava e eu ia para a serraria com meu pai. Meu pai era, a família era uma família de operário. Meu pai tinha uma serraria.

P: Ah, então você já mexia com madeira?

R.: É, então nós íamos para a roça logo de manhã cedo. O sol esquentava aí nós íamos para a marcenaria. Então eu conheço, a gente conhece, desde o pé da árvore, né, você derrubava ele né, não era na serra, era com machado, lavava, lavava ele, e a gente ia, levava para a serraria, que a gente chamava de estaleiro. Então meu pai ficava embaixo e, com um serrote (...) e a gente tirava mais ou menos (...) umas doze tábuas por dia. (...) E aí para a marcenaria fazer os móveis. (...)

P: Então seu aprendizado foi mais com seu pai, mesmo?

R.: É, mais com meu pai.

P: E o Senai (...), acrescentou conhecimento assim, ou não?

R.: Acrescentou, acrescentou, foi a parte técnica, né? Por exemplo, lá, meu pai, até hoje ele não conhece de planta, foi o que nós conhecemos, um pouco de planta, né? E a ferramenta de trabalho, lá nós tínhamos outra ferramenta de trabalho.

O caso da formação deste marceneiro, especialmente sua relação com a totalidade do ciclo de produção, na infância, e a apropriação de tecnologia (as ferramentas e as plantas, como instrumentos mediadores), poderá ser utilizado, juntamente com o caso do técnico em meteorologia mencionado anteriormente, para um aprofundamento da compreensão da imersão dos sujeitos no mundo do trabalho.

Já o bancário A., bacharel em Química, explicita uma escolha profissional (que, aliás, não corresponde ao ramo de seu emprego) a partir de uma experiência no mundo do trabalho, que lhe despertou curiosidade intelectual:

E já trabalhei com meu próprio irmão como ajudante de encanador, registrado em carteira, trabalhei como auxiliar de expedição, registrado já, já trabalhei como electricista (...), passei a electricista, trabalhei quase quinze anos como electricista e me encantei pela química porque já trabalhei na Petroquímica União, como electricista, mas eu via, eu acompanhava os químicos fazendo formulação e outras coisas que me levaram a, despertou a vontade de estudar química. (A.)

Evidentemente essas informações pontuais não constituem um corpo de dados suficientemente denso que permita a exploração da questão da constituição da singularidade nas trajetórias individuais e suas relações com características comuns ao grupo de adultos estudados. Elas estão aqui mencionadas como indicadores da importância de se construir uma compreensão aprofundada das configurações históricas no

processo de constituição dos sujeitos. Assim, mesmo num grupo relativamente homogêneo de trabalhadores adultos urbanos, em cujo discurso, na situação de entrevista contextualizada na presente pesquisa, destacam-se os temas do trabalho, da escola e do sindicato, emergem temas peculiares, únicos, singulares. Para um sujeito a morte prematura da mãe é um fator fundamental, para outro as práticas de leitura e a Igreja; para um enfatiza-se o trabalho na infância, ligado à esfera familiar; para outro a experiência na fábrica. A construção de categorias que levem em conta esses temas fundamentais para cada sujeito, sem perder de vista o objetivo de uma ordenação generalizante dos dados obtidos, é um desafio a ser enfrentado numa fase de aprofundamento da análise.

Relacionado a isso delinea-se, aqui, uma questão teórico-metodológica: é fundamental transitar entre os objetivos de compreensão mais complexa dos temas centrais na constituição das singularidades dos sujeitos estudados e de construção de categorias de análise que permitam certa ordenação generalizante dos dados obtidos. Como afirma Ecléa Bosi “uma história de vida, ou mil histórias de vida jamais substituirão um conceito ou uma teoria da História. (...) Muito mais que qualquer outra fonte, o depoimento oral ou escrito necessita esforço de sistematização e claras coordenadas interpretativas” (2003, p. 49).

O trabalho de pesquisa de Bernard Lahire (1997) sobre o sucesso e o fracasso escolar de crianças provenientes de um meio social bastante homogêneo, cujos perfis individuais foram analisados em termos do processo de constituição de singularidades, funda-se numa metodologia exemplar, nesse sentido. Esse pesquisador mergulha nos casos individuais, procurando superar o plano de análise correlacional com uma análise aprofundada de configurações únicas. Mas retoma a empreitada científica da generalização ao encontrar temas recorrentemente associados ao sucesso escolar presentes nos diversos casos estudados. Como afirma ele, o

problema central de construção do objeto consiste em passar de uma reflexão estatística sobre as relações, as correlações entre “meio social” e desempenhos escolares, a uma microscopia sociológica dos processos e das modalidades dos fenômenos sociais, sem cair, no entanto, em puras descrições monográficas. (Lahire, 1997, p.31)

Com relação à educação de jovens e adultos, campo que dialoga diretamente com as reflexões aqui propostas, as implicações da presente análise são bastante claras. Os sujeitos da ação educativa nesse campo encontram-se justamente nos ciclos de vida pós-infância, para os quais, como vimos, não há conhecimento teórico muito bem estruturado disponível, e pertencem a segmentos sociais específicos, que têm sido objeto de generalizações pouco fundamentadas sobre supostas relações entre funcionamento psicológico e pobreza, baixo nível instrucional e baixa qualificação profissional (ver, por exemplo, pesquisas mencionadas em Haddad, 2000 e Kleiman, 1995).

Neste artigo procuramos enfatizar a necessidade de historicizar a compreensão do desenvolvimento, tomando os ciclos de vida como etapas culturalmente organizadas de passagem do sujeito pela existência tipicamente humana. As atividades e práticas culturais, e especialmente os instrumentos, signos e modos de pensar a elas relacionados, foram postulados como constitutivas da mente humana. Nesse sentido os jovens e adultos concretos que se encontram na sala de aula deveriam ser objeto de conhecimento aprofundado, por meio da investigação sobre seu modo de inserção na vida social, suas atividades, seu acesso a diferentes tecnologias e linguagens, a partir do qual poderia ser estabelecido um diálogo com os instrumentos, signos e modos de pensar que são próprios da escola (para um exemplo de um trabalho com adultos na escola no sentido de constituí-los como sujeitos da aprendizagem e do próprio processo de escolarização, veja-se Fonseca, 2001). As práticas escolares assim construídas tomariam es-

ses alunos como sujeitos humanos plenos, em constante constituição por meio da imersão em situações concretas de construção de significações. A superação da exclusão do mundo letrado e escolarizado passaria, desse modo,

não apenas pela oferta de oportunidade formal de elevação de escolaridade, mas pela apropriação da escola, pelos sujeitos adultos, como lugar social que é de todos os atores que nela interagem.

Referências bibliográficas

- ACKERMAN, P. L. Adult intelligence: sketch of a theory and applications to learning and education. In: SMITH, M.C.; POURCHOT, T. (Orgs.) **Adult learning and development: perspectives from educational psychology**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- DIPIERRO, M. C. (Coord.) **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil**: os compromissos e a realidade. São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- FONSECA, M. da C. F. R. Lembranças da matemática escolar: a constituição dos alunos da EJA como sujeitos da aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, jul/dez 2001, p. 339-354.
- HADDAD, S. (Coord.) **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.
- KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meio populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.
- MERRIAN, S. B.; CAFFARELLA, R. S. **Learning in adulthood**: a comprehensive guide. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.
- MORAES, C. S. V. et al. Educação de adultos trabalhadores: metodologias de ensino-aprendizagem, itinerário formativo e capacitação de professores. **Relatório de Pesquisa**, Fapesp "Políticas Públicas". Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- OLIVEIRA, M.K. de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: Angela Kleiman (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. Escolarização e organização do pensamento. **Revista Brasileira de Educação**, n.3, p. 97-102, 1996.
- _____. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
- _____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras/ABL; São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- _____; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (Org.) **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.
- _____; TEIXEIRA, E. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.) **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.
- PALACIOS, J. Introdução à psicologia evolutiva: história, conceitos básicos e metodologia. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Caderno CEDES**, n. 24, p. 32-43, 1991.
- RIBEIRO, V. M. M. et al. **Metodologia da alfabetização**: pesquisas em educação de jovens e adultos. Campinas: Papirus; São Paulo: CEDI, 1992.
- SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da *Rede de Significações*. In ROSSETTI-FERREIRA, C. et al (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- TORFF, B.; STERNBERG, R. J. Changing mind, changing world: practical intelligence and tacit knowledge in adult learning. In: SMITH, M. C. e POURCHOT, T. (Orgs.) **Adult learning and development**: perspectives from educational psychology. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- TULVISTE, P. Activity as explanatory principle in cultural psychology. In: CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. J. (Orgs.) **Activity theory and social practice**: cultural-historical approaches. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- WERTSCH, J. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.

Recebido em 17.05.04

Aprovado em 05.08.04

Marta Kohl de Oliveira é docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É graduada em Pedagogia pela USP e mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Universidade de Stanford, EUA.