

Dificuldades de aprendizagem em adultos: a teoria das defasagens cognitivas

*Tania Scuro Mendes**

Resumo: O adulto, como sujeito cognitivo, exercendo determinadas estruturas cognitivas em campos específicos, relacionadas às áreas de estudo e de atuação profissional, pode não generalizar algumas dessas estruturas de modo a aplicá-las formalmente a todas as situações-problema com as quais se depara, não conseguindo ultrapassar limites de condutas operatórias concretas, segundo a teoria psicogenética de Piaget. Desse modo, o adulto pode evidenciar defasagens cognitivas que se refletem nas formas de inserção social, nos interesses, significados sociais das atividades, especializações profissionais. São analisadas as implicações dessas defasagens em contextos de EJA e como as interações educativas podem auxiliá-lo na superação das mesmas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Teoria piagetiana. Defasagens cognitivas.

Learning difficulty in adult: The cognitive discrepancy theory

Abstract: The adult, as cognitive individual, exercising determinate cognitive structures in specific areas, related to his study area and professional activity, he may not generalize some of these structures to adapt them formally to all

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA – Canoas) e Faculdade Anglo-Americano de Caxias do Sul. E-mail: taniasm@terra.com.br

problematic situations he encounters, not being able to surpass limits of concrete operative proceedings, according to the psychogenetic theory of Piaget. So, the adult may evidence discrepancies which reflect in the shape of social insertion, in the interests, social significance of the activities, professional specializations. Are analyzed implications of the cognitive discrepancies in the context of Adult and Youth Education and how educational interactions can help to surmount them.

Key-words: Adult and Youth Education. Piagetian theory. Cognitive discrepancy.

Natália, professora de uma turma de Educação de Jovens e Adultos, solicita, em uma de suas intervenções educativas que se constituiu na elaboração de uma linha de tempo histórico pessoal, que um de seus alunos calcule a diferença entre a sua idade e a idade que sua mãe tinha quando ela lhe gerou.

E, um aluno com 37 anos, olha e analisa a linha de tempo por ele construída; retira do bolso uma caixa de fósforos e começa a calcular: escreve sua idade atual e “desconta” isso da idade atual de sua mãe, utilizando, para cada um dos momentos da operação matemática, as unidades de palitos de fósforo. Depois de fazer esse cálculo, dá a tarefa por encerrada e a entrega à professora.

Contextos educativos similares ao descrito, envolvendo diferentes áreas de conhecimento e distintos modos e necessidades de interação do adulto com materiais concretos ou semiconcretos (exemplos, metáforas...), são comuns de serem encontrados em turmas de educação de jovens e adultos. Embora adultos, “parecem” funcionar cognitivamente como crianças.

A revisão de literatura, acerca do desempenho operatório de adultos, permite-nos dizer que, a partir da década de 70, vêm se desenvolvendo pesquisas inter-culturais, com sujeitos de diferentes nacionalidades e ambientes sociais, enfocando-se especialmente a passagem da adolescência à adultez. Estudos etnográficos e pesquisas na perspectiva piagetiana, inclusive brasileiras¹, têm evidenciado que, em numerosas culturas, há adultos que não ultrapassam as operações concretas.²

¹ Ver Piaget (1972) e Mendes (1993), conforme referências bibliográficas.

² A propósito dos períodos e estágios cognitivos, ver Piaget (1982).

Amparados no pressuposto de que as trocas interativas do sujeito com o meio – o que implica interações sujeito-objeto e sujeito-sujeito – coadunam-se ao tipo de tarefa, interesses, motivações, significados práticos e sociais das atividades, hábitos, especializações profissionais, é plausível dizermos que o meio cultural, no qual o sujeito interage, influi, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, nas manifestações das estruturas cognitivas, podendo relacionar-se ao maior ou menor desenvolvimento cognitivo do sujeito e, como diz Piaget (1983), adiantá-lo, retardá-lo ou impedi-lo.

De modo a fundamentar e a alargar a abordagem apontada, este texto visa enriquecer a análise acerca de uma problemática que tange nossa realidade social e que diz respeito, portanto, à necessidade de aprofundamento neste campo teórico.

Na tentativa de elucidarmos essa questão, nortearemos nossa análise por uma opção epistemológica: a Epistemologia Genética de Jean Piaget, revisitando algumas definições e procedendo a um recorte dessa teoria quanto ao tema em pauta, à luz dos significados aludidos nesse aporte. Para tanto, ajustaremos o foco para os períodos de desenvolvimento cognitivo no adulto e para suas relações com possíveis defasagens intra e inter períodos.

A dialética da estruturação: os períodos de desenvolvimento cognitivo no adulto

Os períodos de desenvolvimento cognitivo designam, segundo Piaget (1982), grandes unidades que são subdivididas em estágios. O desenvolvimento cognitivo implica um processo que segue uma ordem de sucessão, que não se orienta pela determinação de datas cronológicas constantes.

Relembrando a posição desse epistemólogo, podemos conferir que cada período de desenvolvimento envolve um estágio de instalação (gênese) e outro de consolidação, sendo que o que efetivamente caracteriza um estágio é a mudança qualitativa das estruturas

cognitivas. A inauguração de cada período cognitivo não é relativa à idade cronológica, devido à impossibilidade de se estabelecer uma homogeneidade nos desempenhos cognitivos dentro de faixas etárias. Por isso, os estágios e períodos precisam ser tomados no sentido amplo. Assim, cada período comporta caráter integrativo, ou seja, absorve o(s) anterior(es), reorganizando-o(s). Além disso, possui um nível de preparação e outro de acabamento (equilíbrio), bem como um processo de formação ou gênese que se refere à diferenciação da estrutura anterior e, ainda, um processo de equilíbrio final. Piaget (1983, p. 292) sublinha: “toda gênese atinge uma estrutura e toda estrutura é uma forma de equilíbrio terminal, comportando uma gênese.

Um enfoque teórico dessa natureza requer a explicitação de, pelo menos, algumas características dos períodos de desenvolvimento cognitivo comumente demonstrados por adultos: período das operações concretas e período das operações formais, que correspondem ao terceiro e quarto períodos do desenvolvimento cognitivo.³

Por não pretendermos abarcar a extensão de cada uma das caracterizações que se constituem em objeto de análise, e pelo fato desses períodos não poderem ser considerados isoladamente, importa dialetizá-los, integrando-os em um conjunto coerente de significações.

Ao questionamento sobre as reais fronteiras que demarcam os dois períodos mencionados, especialmente quanto às lógicas cognitivas que os engendram, cabe-nos expressar, como síntese, o que segue.

No período das operações concretas, o sujeito lida, diretamente, com o real, estando colado à experiência e, através dela, desenvolve abstrações e reflexões. Coordena e aprimora estruturas de classes e relações, concebendo a classe somente se pertence diretamente a outras e compondo e recompondo as classes e relações envolvidas na proposição. Liga uma proposição à outra pelo seu conteúdo lógico,

³ Para uma análise pormenorizada de cada um dos períodos de desenvolvimento cognitivo, sugerimos a consulta aos seguintes livros, os quais abarcam uma trilogia fundamental à compreensão da vastíssima obra piagetiana: *O Nascimento da Inteligência na Criança*; *A Construção do Real na Criança*; *A Formação do Símbolo na Criança*, conforme referências bibliográficas.

constituído de classes e relações que se relacionam a objetos. Classifica por inclusão simples (ex. gato, mamífero, vertebrados) e por vicariância de classes complementares (ex: margarida + flores). Opera a negação de uma combinação por aproximações sucessivas e por classes que complementam classes mais amplas e mais próximas. Concebe as inversões e reciprocidades como constituídas por agrupamentos distintos. Encara a reunião como adição de casos reais. Pensa sobre o real, sendo o possível um prolongamento deste, pois carece de instrumentos cognitivos para coordenar os agrupamentos operatórios. Apesar de expressar pensamentos sedimentados em base conceitual, não abdica do processo que transita no sentido da ação à representação.

Já no período das operações formais, o sujeito desprende-se do real e desapega-se das ações, lidando com reuniões complexas e transformações. O pensamento torna-se enunciativo e independente dos conteúdos. Subordina o real ao possível, devido aos agrupamentos operatórios coordenados num sistema. Assume a conjunção como operação fundamental. Desenvolve a estrutura do reticulado, baseando-se no conjunto das partes. Constrói a classe com duas proposições que se associam. Compõe e recompõe as proposições, segundo os valores de verdade e falsidade das combinações. Deduz a proposição, que não é diretamente ligada à realidade, segundo as conseqüências necessárias. Classifica por generalização de vicariância que constitui uma combinatória (elemento por elemento), e por combinações de proposições de todos os modos possíveis. Opera a negação de uma combinatória pelo conjunto de todas as outras. Concebe as inversões e reciprocidades como constituintes do novo sistema que envolve o grupo das quatro transformações (I.N.R.C. – Identidade; Negação. Reciprocidade; Correlatividade). Esse conjunto de características propicia que o sujeito desenvolva a aptidão para deduzir hipotética-dedutivamente.

Podemos constatar que ambos os períodos tem o ponto central de seus processos dialéticos, com caráter evolutivo, na reversibilidade. Não obstante, entre os dois períodos podem ocorrer defasagens e,

mesmo no transcorrer de cada período, elas também podem evidenciar-se. Por isso, é possível que o sujeito, antes de atingir as operações formais, experimente caminhos repletos de mesclas entre noções e estruturas de ambos os períodos, conjugadas as reconstruções de patamares antecessores. É comum encontrarmos sujeitos que não possuem formas de compreensão que se generalizam segundo as características de apenas um dos períodos descritos. Importa, a propósito disto, dizermos que as estruturas cognitivas nunca estão integralmente formadas; orientam-se às possibilidades que se abrem em processo espiral de desenvolvimento, o qual se alarga continuamente, tendo indefinidos seu começo e seu fim.

Por esse motivo, “no adulto, cada um dos estágios passados corresponde a um nível mais ou menos elementar ou elevado da hierarquia das condutas. Mas a cada estágio correspondem também características momentâneas e secundárias, que são modificadas pelo desenvolvimento ulterior em função da necessidade de melhor organização. Cada estágio constitui, então, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa” (PIAGET, 1985, p. 13-14)

Desse modo, o desenvolvimento pode acarretar a repetição ou reprodução de um processo em idades diferentes, o que, por sua vez, pode provocar defasagens cognitivas que podem levar a dificuldades de aprendizagens.

Na acepção genérica, *defasagem* é entendida como a diferença de fase entre dois fenômenos ou estados. Trata-se de precisarmos quais são esses fenômenos e estados e qual a denotação de defasagem no processo cognitivo. Para enveredarmos a essas explicações, faremos referências a outras interpretações tecidas no estatuto teórico de Piaget. Um poucas citações são suficientes para configurá-las.

Segundo Piaget (1976), o processo de construção do conhecimento transita da ação à operação, orientando-se em uma espiral dialética engendrada por (des)equilibrações. Explicando que o processo de estruturação cognitiva não é linear, Piaget (1978) diz

que o plano de representação, por exemplo, requer um trabalho de reconstrução do que o sujeito dominava no nível de ação para um equilíbrio qualitativamente melhorado em termos de estruturação e de campos de aplicação. Desse modo, novas coordenações são elaboradas a cada dificuldade surgida, ocasionando a necessidade de refazer o trabalho cognitivo já efetuado no nível anterior através de interrelações e adaptações.

Inhelder (1977), colaboradora direta de Piaget, explica que os aperfeiçoamentos cognitivos levam a sucessivos estados de equilíbrio parcial. A autora sublinha que toda construção cognitiva resulta de compensações relativas a perturbações que lhe originaram. Dessa forma, é nos desequilíbrios que se situa a fonte de progressos cognitivos, pois esses incitam o sujeito a ultrapassar as perturbações de um estado atual para que construa novas soluções.

Ainda Piaget (1976) distingue dois tipos principais de perturbações. Um primeiro tipo refere-se àquelas que se opõem à acomodação e a uma realização, pois sua intensidade faz com que o sujeito não construa a necessidade de superá-las e, conseqüentemente, não apresente reação ao obstáculo que resiste. Afluindo a causas de erros e de fracassos, quando ocorre tomada de consciência das perturbações, evocam aspectos negativos para a conquista de novas construções. O segundo tipo, por sua vez, resulta da insuficiente alimentação de um esquema de assimilação já ativado. Ainda que ocasione lacunas surgidas pela insatisfação de necessidades, assume um caráter de positividade.

Através dessa abordagem, chegamos ao conceito de defasagem cognitiva. Esta pode resultar de perturbações no processo de estruturação cognitiva e, se relacionada a cada um dos tipos de perturbações descritas por Piaget, pode verter para enfoques distintos.

Em um primeiro caso, converge a deficiências em elementos ou momentos do processo endógeno da construção do conhecimento. É endógeno porque as possibilidades de recombinação e de reorganização têm caráter interno, orgânico e implicam uma atividade

alicerçada em um funcionamento lógico-matemático nascido da coordenação de ações do sujeito. Entendemos que, nesse prisma, as defasagens cognitivas podem repercutir em diferentes velocidades no desenvolvimento, compatíveis a uma lentidão ou até mesmo a um bloqueio na estruturação porque se traduzem, a nossos olhos, em obstáculos epistemológicos. Por razões sociais, econômicas, nutricionais, afetivas, etc., muitos sujeitos não percorrem todo o caminho cognitivo que poderiam percorrer.

Sob o outro prisma, em cada passagem de estágio e de nível de desenvolvimento cognitivo ocorre uma mudança de estruturação. Porém, quando as passagens desses patamares não assumem caráter de necessidade e não se generalizam, isto é, não se difundem completamente, podem manifestar-se lacunas cognitivas ou compor-se mesclas de noções de dois ou mais estágios de desenvolvimento. A reelaboração de estruturas que se equilibram sucessivamente faz com que a cada patamar de uma construção cognitiva progressiva manifeste-se lacunas, uma vez que não há generalização automática de conhecimentos adquiridos anteriormente, mas sim reconstruções sobre novos planos. Por isso, essas lacunas ou defasagens são momentos naturais ao longo do desenvolvimento cognitivo, cujo motor é a equilibração progressiva. Daí o cunho positivo da perturbação e da lacuna causada. Exemplo disso é a incapacidade de representar simbolicamente a realidade construída adequadamente ao nível da ação; nesse caso, ocorre uma defasagem ação-representação, acarretando uma deficiência na capacidade de operar e, conseqüentemente, um atraso cognitivo.

As defasagens cognitivas, conforme Piaget (1983), denunciam um deslocamento temporal no decurso do desenvolvimento, possuindo um aspecto intensivo, relativo à compreensão, e outro extensivo, relacionado à abrangência. A passagem vertical do pensamento de um patamar inferior a um superior, quando um conteúdo é aplicado a estruturas mentais diferentes, suscita defasagens em compreensão. Um exemplo pertinente a esse tipo de defasagem é a noção de espaço, a qual diferencia-se de um nível a outro.

De modo distinto, quando problemas seguem uma ordem de sucessão e apresentam complexidade progressiva em um plano horizontal de construção, por aparecerem em um mesmo período de desenvolvimento, manifestam-se defasagens em extensão. Neste caso, a mesma operação desdobra-se em domínios qualitativamente diferentes, sendo uma estrutura aplicada a diferentes conteúdos, tal como ocorre com a noção de conservação (de massa, de peso, de volume). As defasagens horizontais, nesse âmbito de análise, revelam uma real limitação na possibilidade de aplicação de uma estrutura operatória.

Apontando essa relação, a revisão teórica autoriza-nos a dizer que as defasagens horizontais são produzidas em todos os níveis de desenvolvimento, enquanto que as defasagens verticais ocorrem por reprodução de formas ou momentos distintos de evolução e incorrem na necessidade de mudança de estrutura mediante uma diferenciação das categorias mentais.

Em síntese, e sem esgotarmos as possibilidades de apreciação, podemos deduzir que as defasagens, com seus aspectos positivos, explicam o desenvolvimento e, com seus aspectos negativos, podem delimitá-lo sob forma de perturbação da gênese ou de atraso.

Essa definição de defasagem cognitiva contrapõe-se ao conceito de “déficit”, considerado, geralmente, como sinônimo de deficiência, carência, insuficiência, falta intelectual, saldo-devedor... Esta conceituação tem sido, historicamente, eivada de conotação ideológica porque a construção social do seu significado evoca uma tendência à estabilidade e, portanto, à sua não superação.

Se, contudo, buscarmos as origens das dificuldades cognitivas, podemos nos defrontar com um sujeito que apresenta defasagens cognitivas em certas compreensões e isso não significa, necessariamente, que seja um defasado cognitivo. Ramozzi-Chiarottino (1987) expõe que o sujeito pode estar funcionando a nível deficiente sem ser cognitivamente deficiente, ou seja, pode “estar” e não “ser” um defasado cognitivo.

Diante dessas considerações, importa a análise dos mecanismos do desenvolvimento cognitivo não só quanto à estruturação, mas também na perspectiva do funcionamento, uma vez que esse é o meio para a compreensão mais exata das competências operatórias de um sujeito.

Daí a necessidade da recorrência à Epistemologia Genética que prescreve a matriz interacionista sujeito-objeto, sujeito-sujeito no processo de construção do conhecimento. Com base nesse enfoque, podemos considerar que as deficiências não residem no sujeito e nem se situam no meio, mas nas trocas interativas entre ambos. Se efetuado o enriquecimento dessas trocas - ainda que admitamos a importância das diferenças culturais, econômicas, políticas, bem como das diferenças individuais (sexo, idade, escolaridade, nível sócio-econômico...) - a superação e a ultrapassagem de defasagens cognitivas, encaradas como um descompasso que pode ser reparado, torna-se possível. Isso é viável porque tais diferenças, especialmente o contexto sócio-econômico, não são fortes o suficiente para bloquear ou impedir, contínua e permanentemente, o processo psicogenético.

Cabe esclarecermos, porém, que o enriquecimento das interações, quando alimentam os esquemas cognitivos do sujeito, podem até mesmo apressar a construção operatória, via reorganizações internas, desde que respeite a seqüência de ordem de aquisições psicogenéticas, pois a sucessão de etapas (creodos), como demonstraram numerosas pesquisas desenvolvidas por Piaget e pela Escola de Genebra, mantém-se constante.

Outro aspecto relativo a como as estruturas se põem em funcionamento refere-se à abordagem das operações, as quais não se constituem isoladamente, mas na agregação em sínteses de processos de abstração e de generalização. Sobre tal interpretação, Piaget (1976) fundamenta que uma estrutura “acabada” pode sempre dar lugar a exigências de diferenciações em novas subestruturas ou a integrações em estruturas mais amplas.

Composto, concisamente, o estatuto epistemológico concebido por Piaget, façamos referências ao adulto.

O adulto como sujeito cognitivo

Configurando as formas de inserção social do adulto, podemos traduzir algumas de suas ações para suas práticas cotidianas e profissionais, as quais propiciam construções cognitivas à medida em que ele se apropria dos mecanismos de suas ações significadas no transcorrer de um processo de experiências. Diante dessa realidade, consideremos o seguinte comentário de Piaget (1983, p. 275): “[...] operando sobre os objetos, o sujeito elabora, por sua ação mesma, estruturas e não é somente o teatro de uma reestruturação ou de uma reequilibração [...] Na realidade, o sujeito [...] testemunha de uma atividade que é solidária de sua própria história”.

Tendo em vista os períodos de desenvolvimento cognitivo em que o adulto geralmente se encontra: operacional concreto e operacional formal, esse não se serve somente de ações, mas de representações de ações. Porém, exercendo determinadas estruturas cognitivas em campos específicos, não raro relacionadas às suas áreas de estudo e de atuação profissional, o adulto pode não conseguir ultrapassar os limites de condutas cognitivas operatórias concretas, quando solicitado a resolver certos problemas. Para ele, o “fazer” no plano representativo e o “saber” como fez requer a parada da ação para refleti-la. Não significa esse processo apenas uma forma de adaptação dialética – com uma suspensão para conseqüente superação – senão uma real dificuldade do sujeito para se desvencilhar da ação assimiladora colada à experiência ao testar suas hipóteses e convicções.

Entretanto, a utilização de condutas operatórias concretas não atesta que um adulto apresente déficits cognitivos, pois, como enfatizamos, as ações sobre o real não são abandonadas nos patamares superiores. O que alegamos é que, mesmo que o meio social cobre certos tipos de estruturação mental, muitos adultos não pensam operatória ou formalmente em determinados campos do conhecimento.

Embora não possamos, ainda, produzir mapeamentos cognitivos – a neurologia não avançou a esse nível – Piaget vislumbra, na sua concepção teórica, paisagens epigenéticas constituídas por “picos” para determinadas noções e “depressões” para outras. Vista sob esse ângulo, a interpretação acerca da existência de adultos que não generalizam algumas estruturas cognitivas, de modo a aplicá-las formalmente a todas as situações-problema com as quais se deparam (mesmo na vida cotidiana), ganha respaldo.

Pelo motivo das estruturas cognitivas permanecerem muito tempo inconscientes, tais sujeitos, por vezes, além de desconhecerem as razões de certos saberes, não compreendem a amplitude de aplicação de seus conhecimentos. Circunstanciados à realidade social, há adultos que não rompem com a rigidez de pensamentos no sentido de sua mobilidade (reversibilidade operatória) para a saída de determinada perspectiva. Piaget (1983), apesar de não ter se detido nesta questão, expressa, exemplificando, que muitos adultos assimilam a justiça à regra, pois não colocam a autonomia da consciência sobreposta a preceitos sociais, a preconceitos e a leis escritas. Com isso, articula o desenvolvimento moral à evolução intelectual. Piaget (1977, p. 344-345) adverte:

Todos notaram o parentesco que existe entre as normas morais e as normas lógicas: a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação. Do apriorismo, para o qual é a razão pura que comanda, ao mesmo tempo, a reflexão teórica e a vida prática, à teoria sociológica dos valores morais e do conhecimento, quase todas as doutrinas contemporâneas concordam em reconhecer a existência desse paralelismo.

Em função dos aspectos delineados, ainda que muitos outros possam ser sinalizados, é essencial a abordagem de como as defasagens cognitivas do adulto situam-se em relação ao contexto de interações educativas, e como essas interações podem auxiliá-lo na superação das mesmas. Emerge, então, a necessidade de especificarmos quem são os interagentes nessas condições, focos de nosso interesse.

Os sujeitos que tais interações nos revelam são: o aluno adulto e o professor, também adulto. Ambos possuem suas histórias de construções cognitivas. O que os diferencia em relação a esse fato é que o aluno, geralmente, está em processo de construção cognitiva em certas áreas e o professor, tendo experimentado muitas situações a que aquele é encorajado a experimentar, usufrui de um referencial cognitivo que o permite assumir uma postura de educador.

Contudo, resta questionarmos: o professor tem consciência do seu próprio processo de desenvolvimento cognitivo? Quais as implicações educativas dessa possível inconsciência? Ele realmente considera, conhece e compreende os períodos e os estágios de desenvolvimento cognitivo do aluno adulto? O docente que atua em Educação de Jovens e Adultos enfoca suas ações educativas como possibilidades para seus alunos desencadarem construções cognitivas?

Longe de esgotarmos possíveis respostas, teceremos, nos contornos deste artigo, apenas um breve comentário que objetiva contribuir na busca por explicações plausíveis a esses questionamentos.

Presos ao pretenso compromisso de construir conhecimentos e obstaculizados pelo “como” operacionalizá-lo, não raro, os professores despedem atenção à periferia das interações, ou seja, aos procedimentos de ensino. Desse modo, propiciam enriquecimentos nos processos educativos mediante o incremento no uso de técnicas e de materiais e negligenciam o processo de construção do conhecimento do aluno. A análise desse processo termina restringindo-se, comumente, à observação do “erro construtivo”, entendido como um estágio pré-lógico na construção cognitiva. Este tem justificado, como consequência de interpretações equivocadas, atitudes de tolerância relativas a certa passividade de alguns professores frente ao respeito pelas defasagens cognitivas dos alunos.

Dito isto, de modo tão incisivo, compete-nos admitir que as relações entre as práticas pedagógicas e os referenciais teóricos são demasiadamente intrincadas para se reduzirem a simples etiquetas.

Embora reconheçamos esse limite, destacamos que é fundamental um posicionamento epistemológico para a orientação da ação docente. Compreender a produção e as formas de superação de defasagens cognitivas em adultos, com uma postura epistemológica consciente, pode ser um meio eficaz para um trabalho educativo mais promissor nesse contexto educativo. A educação de jovens e “adultos” implica a necessidade de se atentar à especificidade desses alunos e, conforme destaca o Parecer 009/2001 do Conselho Nacional de Educação, de superar a prática de trabalhar com os adultos da mesma forma que se trabalha com alunos de ensino fundamental e médio regular. Prossegue a argumentação no parecer, expressando que, apesar de poderem estar nas mesmas etapas de escolaridade, mas por estarem em outros estágios da vida, os adultos têm experiências, condições sociais e psicológicas, expectativas que os distinguem do mundo infantil e adolescente. Essa condição solicita que os professores dedicados a essa modalidade educativa desenvolvam condições didáticas significativas aos adultos, o que requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram as situações de aprendizagem desses alunos, o que, como reiteramos neste excerto, podem evidenciar a necessidade de superação de defasagens cognitivas.

Mapeamos alguns caminhos em vias de se confirmarem em visões precisas no que respeita as defasagens cognitivas. Por isso, as conclusões apontadas neste texto são possíveis e parciais. Constituem-se como pretexto a diferentes contextos de discussão e seu escopo é, como alertamos inicialmente, atualizar o debate sobre defasagens cognitivas em adultos. Por isso, está aberto o debate!

Referências bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Parecer 009/2001**. Brasília: MEC, 2001.

INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.

MENDES, T. M. S. **Defasagens cognitivas em adultos: a ideologia do “déficit” X superação pela interdisciplinaridade**. 1993. 242 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1993.

PIAGET, J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. **Human Development**, v. 15, p. 1-12, 1972.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1978a.

_____. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978b.

_____. **A construção do real na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **Problemas de psicologia genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. O déficit pode ser real. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 7, n. 1, p. 21-24, 1987a.

_____. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1987b.

*Recebido em: 13 de julho de 2007.
Aprovado em: 30 de agosto de 2007.*