

**UMA APRENDIZAGEM NÃO TARDIA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A NOT DELAYED LEARNING: CONSIDERATIONS ABOUT YOUTH AND ADULT
EDUCATION

UNA APRENDIZAJE QUE NO LLEGÓ TARDE: CONSIDERACIONES SOBRE LA
EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Gênesis Guimarães Soares¹ 0000-0002-4375-6065

Ludmila Alves Dias² 0000-0001-5897-261X

Adenilson Souza Cunha Júnior³ 0000-0003-3622-1799

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil;
genesis.gehp@gmail.com

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil;
ludmiladial1@hotmail.com

³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil;
adenilsoncunha@uesb.edu.br

RESUMO:

O ensaio tem como objetivo central apresentar algumas reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como essa modalidade de ensino pode ser vislumbrada a partir do viés do desenvolvimento humano, com foco na aprendizagem. Posto isso, devemos destacar que durante muitos anos prevaleceram percepções equivocadas acerca de como o adulto aprende, e em muitas delas os mesmos eram tidos como estudantes que não mais aprendem como as crianças e os adolescentes. Uma visão reducionista que não representa a realidade desses sujeitos que possuem trajetórias de vida e experiências únicas. Sendo assim, concluímos que a aprendizagem ocorre constantemente e ao longo da vida. Diante disso, compreendemos que os educandos da EJA são indivíduos que possuem habilidades cognitivas necessárias para um desenvolvimento reflexivo, crítico e complexo.

Palavras-chave: aprendizagem ao longo da vida; desenvolvimento cognitivo; educação de jovens e adultos.

ABSTRACT:

The essay's main objective is to present some reflections on Youth and Adult Education (EJA) and how this teaching modality can be seen from the perspective of human development, with a focus on learning. Having said that, we must emphasize that for many years misperceptions about how adults learn prevailed, and in many of them they were seen as students who no longer learn like children and adolescents. A reductionist view that does not represent the reality of these subjects who have unique life trajectories and experiences. Therefore, we conclude that learning occurs constantly and throughout life. In view of this, we understand that EJA students are individuals who have the necessary cognitive skills for a reflective, critical and complex development.

Keywords: lifelong learning; cognitive development; youth and adult education.

RESUMEN:

El ensayo tiene como objetivo principal presentar algunas reflexiones sobre la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y cómo esta modalidad de enseñanza puede ser vista desde la perspectiva del desarrollo humano, con enfoque en el aprendizaje. Dicho esto, debemos resaltar que durante muchos años prevalecieron las percepciones erróneas sobre cómo aprenden los adultos, y en muchos de ellos se les veía como estudiantes que ya no aprenden como niños y adolescentes. Una mirada reduccionista que no

representa la realidad de estos sujetos que tienen trayectorias y experiencias de vida únicas. Por tanto, concluimos que el aprendizaje se produce de forma constante y a lo largo de la vida. Ante esto, entendemos que los estudiantes de EJA son individuos que cuentan con las habilidades cognitivas necesarias para un desarrollo reflexivo, crítico y complejo.

Palabras clave: aprendizaje a lo largo de la vida; desarrollo cognitivo; educación de jóvenes y adultos.

Introdução

Definir Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto modalidade de ensino da Educação Básica não é tarefa fácil quando se tenta compreendê-la a partir da perspectiva que se tem do jovem e do adulto sem nenhuma, ou com pouca escolarização que retorna à escola seja em busca de uma melhor colocação no mercado de trabalho, seja como alguém que necessita ampliar o seu repertório cultural e a sua visão crítica para lidar com a complexidade do mundo em constante transformação, ou simplesmente para realizar o desejo de cumprir uma etapa formal de escolarização que não pode ser vivida por razões diversas.

Identificar os educandos da EJA apenas como trabalhadores, ou como indivíduos que buscam a certificação de conclusão da educação básica por meio de avaliações em larga escala, ou através de ações aligeiradas faz com que a Educação de Jovens e Adultos assuma concepções insuficientemente incapazes de contemplar a heterogeneidade e as competências e habilidades dos sujeitos educandos que dela fazem parte.

É importante destacar que esses jovens e adultos não são os estudantes dos cursos de graduação, pós-graduação ou de aperfeiçoamento, mas aqueles que, por diversas situações desfavoráveis, não puderam permanecer ou sequer fazer parte de uma sala de aula do ensino regular, como apontam Marta Kohl Oliveira (1999) e Maria Clara Di Pierro (2017). São os sujeitos que não concluíram a sua escolarização básica na idade típica (considerando idade típica e atípica como padrões de faixas etárias adotados nos mais diversos níveis de ensino), mas que poderão concluí-la ao ingressarem e percorrerem o percurso de aprendizagem formal na modalidade da EJA.

Para Miguel Gonzalez Arroyo (2008), a EJA possui uma história muito mais tensa que a trajetória da própria educação básica que atende crianças e adolescentes, pois atende jovens e adultos “trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos” (p. 221) cujos interesses não são consensuais, e o olhar que a sociedade tem para as condições assumidas desses sujeitos condiciona a concepção de educação que a eles é ofertada.

Não é preciso uma análise profunda para que conheçamos as questões sociais e econômicas que impediram esses estudantes de ingressarem, permanecerem e finalizarem o seu

percurso escolar. É imprescindível que consideremos, portanto, que não há escolha, mas a impossibilidade de conclusão da escolarização básica. A Educação de Jovens e Adultos é, assim sendo, a modalidade de ensino cujo público-alvo diz respeito à trabalhadoras, pobres, negros que, segundo Di Pierro (2017, p. 11) “[...] pertencem aos grupos sociais de baixa renda cujo direito de educação foi violado ou negado por causa de preconceitos, distância da escola, trabalho precoce, frequência baixa ou educação de má qualidade”.

No âmbito da operacionalização e execução das atividades pedagógicas, existe um ideal da Educação de Jovens e Adultos que contempla apenas a “alfabetização, elevação de escolaridade e certificação de estudos básicos” (DI PIERRO, 2017, p. 14), resumindo a modalidade em práticas compensatórias uma vez que, mesmo garantido aos educandos o direito à escolarização, apenas visa suprir a falta de certificação escolar que deveria ter acontecido quando os educandos ainda eram crianças ou adolescentes. Vê-se nessa situação, segundo Di Pierro (2017), dois problemas: a adaptação da organização e metodologias da educação de crianças e adolescentes para o público da EJA e o entendimento de que somente quando crianças e adolescentes é que os sujeitos conseguem aprender.

Visões equivocadas e reducionistas dado ao fato de que, segundo a mesma autora, não há evidências científicas que comprovem a existência de uma fase da vida mais propícia ao aprendizado. À essa perspectiva complexa, cujo entendimento de que a aprendizagem dos sujeitos se dá ao longo de toda a vida é desconsiderado, recai o risco do não reconhecimento dos saberes adquiridos através das experiências e os estudantes serão vistos como não portadores de conhecimentos e habilidades necessárias para desenvolverem atividades que naturalmente já fazem em suas rotinas diárias.

Além disso, a Educação de Jovens e Adultos não deve ser compreendida como um mero aparelho compensatório, mas como um direito de todo cidadão que deve ser garantido através das leis que regulamentam e direcionam as práticas educacionais. Arroyo (2007, p. 20) aponta que algumas das marcas da história dessa modalidade é a “indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais”, contudo a EJA tem sido foco de reflexões e pesquisas acadêmicas, o que pode ser visto como um avanço promissor.

No entanto, há muitas problematizações no campo de estudos da EJA. Di Pierro (2017) acredita encontrar um dos seus maiores entraves: a adaptação da forma de organização do ensino, dos currículos e dos métodos aplicados na educação de crianças e adolescentes para atenderem aos estudantes jovens e adultos. Apesar das especificidades presentes no contexto dessa modalidade, é possível dizer que esse campo da educação não corresponde às práticas

educativas direcionadas para qualquer sujeito, mas a um grupo de pessoas que é um tanto heterogêneo e que estão inseridas em contextos culturais diversos. Não devemos, por isso, segundo Oliveira (1999), nos remeter apenas a uma questão relativa à faixa etária de sujeitos, mas sim a uma particularidade referente às questões culturais.

A organização escolar que desenvolve intelectualmente crianças e adolescentes, ao ser aproveitada para a formação escolar de jovens e adultos, ignora o fato desses estudantes se relacionarem consigo mesmo e com os outros de modo diferente a partir das suas trajetórias de vida e dos conhecimentos já adquiridos. Tais conhecimentos fazem com que, segundo Oliveira (1999, p. 12-13), os educandos levem para o espaço escolar “diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem”. Nessa visão, a EJA possui um currículo:

[...] pouco significativo e descurado das motivações e necessidades de aprendizagem do jovem e adulto. Além do risco de infantilização dos estudantes, essa visão compensatória ignora a riqueza de saberes e experiências de que as pessoas jovens e adultas são portadoras, tendendo a vê-las desde uma perspectiva negativa, como indivíduos as quais faltam conhecimentos e aprendizagem (DI PIERRO, 2017, p. 15).

É imprescindível que compreendamos que para além da execução das atividades formais (aulas expositivas, conteúdos disciplinares, avaliações, provas etc.), a Educação de Jovens e Adultos exerce influência na constituição formativa integral dos sujeitos a quem se destina e extrapola os limites pedagógicos, de modo que ela não é um rearranjo de conteúdos e práticas, mas uma modalidade cujo ensino próprio abrange o ato de ensinar um conteúdo disciplinar desde que ele contribua para a formação e constituição humana desses estudantes socialmente vulneráveis e historicamente excluídos.

A Educação de Jovens e Adultos na condição de modalidade formal da escolarização brasileira é, conforme Sérgio Haddad (2017), parte do ideal que compreende a Educação como um direito que deve ser resguardado a todos. Direito necessário e que concebido no processo escolar através da construção do conhecimento e das vivências que ali se estabelecem entre os educandos, e entre eles e os educadores, torna viável a luta e defesa de outros tantos, como moradia, saúde, lazer etc.

Apesar disso, devemos lembrar que a existência de todo um aparato legislativo não tem sido suficiente para que o direito à formação integral e humana seja concretizado de modo satisfatório. A possibilidade de conclusão da escolarização básica, considerando os altos índices de analfabetismo como a representação da não concretização desse direito, não ultrapassa a compreensão de que os jovens e adultos são sujeitos intelectualmente fracassados e com

problemas de aprendizado, porque a “educação continua sendo visto sob a ótica da escola [...]”. A EJA continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização” (ARROYO, 2007, p. 23).

É preciso, segundo o mesmo autor, ultrapassar a ideia de que a Educação de Jovens e Adultos é a modalidade de ensino destinada a atender sujeitos fracassados intelectualmente que buscam uma segunda chance à escolarização. Antes, devemos alargar o olhar sobre esses educandos, dimensionando a EJA em numa perspectiva de formação integral, uma vez que esses jovens e adultos vivenciam momentos e percursos de vida diferentes, “percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos”.

A aprendizagem na vida adulta: compreensões acerca das suas [trans]formações

Esse contexto de valorização dos saberes dos estudantes nos remete ao significado de Educação que Álvaro Vieira Pinto (1993) divide como sendo restrito, ou amplo e autêntico. O sentido restrito de Educação diz respeito à pedagogia clássica que aborda a partir das fases infanto-juvenil do desenvolvimento intelectual humano. Em contraponto, o sentido amplo e autêntico compreende a Educação como a possibilidade de ampliação dos aspectos que permeiam toda a existência humana. A compreensão ampla nos leva a perceber que em qualquer situação a Educação não deve se restringir apenas às características cognitivas dos sujeitos.

O espaço escolar, de acordo com a visão ampla de Educação, não é o único contexto em que sujeitos produzem conhecimento, aprendem a se organizar socialmente e repensam as suas próprias práticas. Segundo Haddad (2017), esse processo pode acontecer no meio familiar, no trabalho, nas igrejas etc., e a busca pelo crescimento individual nos diferentes âmbitos sociais se inicia no reconhecer-se inacabado. Neste sentido Paulo Freire nos diz que:

[...] diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quê fazer permanente. Permanente na inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE, 1987, p. 75).

A Educação de Jovens e Adultos se constitui, partindo dessa perspectiva em que a Educação se dá durante todas as etapas da vida, em todos os espaços sociais de maneira informal e nos espaços escolares através do desenvolvimento formal de cada sujeito em busca de autonomia, como um ambientes de formação de educandos que “ocupam espaços de lazer, de

trabalho, de cultura, sociabilidade, fazem parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura, pela dignidade e pela vida.”(ARROYO, 2007, p. 25). A EJA é, portanto, espaço de organização dos saberes em busca da emancipação individual e coletiva. Ela é a modalidade educacional que não:

[...] estabelece uma hierarquia entre os saberes construídos mediante os métodos científicos ou provenientes da experiência, teóricos e práticos, eruditos e populares, sendo todos eles relevantes nos processos educativos” (DI PIERRO, 2017, p. 17).

Como visto, a Educação de Jovens e Adultos como prática emancipatória é, também, campo de inovação pedagógica, visto que ao respeitar e considerar os saberes dos estudantes no contexto escolar, contradiz a linearidade da trajetória que, a princípio, classifica como “alunos com problemas de aprendizagem, de ritmos lentos, de progressão descontínua, desacelerada” (ARROYO, 2007, p. 3) aqueles que não conseguem concluir os seus estudos na idade ideal de acordo com a legislação vigente. No entanto, as práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos devem afirmar o quanto essa não-linearidade no processo de aprendizagem informal constitui os seus sujeitos e deve representar, na prática, a única possibilidade de educação que considere o indivíduo e o meio em que ele está inserido.

De acordo com Álvaro Vieira Pinto (1982, p. 63), o educando deve ser visto como quem “evidentemente não sabe aquilo que necessita aprender (por exemplo ler e escrever), mas nem por isso pode ser considerado como um desconhecedor absoluto”. Ele é um dos elementos do processo de aprendizagem, mas não deve ser considerado o objeto vazio sobre o qual o educador, em uma concepção bancária e com uma perspectiva ingênua do que é educação, atua para enchê-los “dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 1987, p. 37).

Os jovens e adultos que fazem parte da EJA não devem ser tratados como indivíduos cognitivamente incapazes, pois eles são sujeitos pensantes com alta capacidade intelectual que se manifesta no jeito em que eles criticam e analisam fatos, como verbalizam o que sentem, por exemplo. A conclusão de que esses indivíduos são intelectualmente atrasados é irresponsável e precipitada pois, segundo Pinto (1993), não considera o desenvolvimento dos saberes adquiridos através da experiência, o desenvolvimento social, a evolução das capacidades cerebrais e o protagonismo que podem assumir enquanto sujeitos de uma comunidade.

Do ponto de vista social, ainda segundo o autor, o adulto é o indivíduo mais importante, uma vez que sobre ele recai a responsabilidade para produzir e dirigir as sociedades, além de

garantir a perpetuação da espécie. O trabalhador, analfabeto ou pouco escolarizado, mas consciente da sua participação social e da importância do trabalho que desenvolve para o seu desenvolvimento individual e, conseqüentemente, coletivo, comprova que a educação formal não é, portanto, a única condição para que muitos deles se encontrem em situação de líderes de movimentos sociais, por exemplo.

Pinto (1993, p. 81) destaca que “em verdade eles já estão atuando como educados, apenas não em forma alfabetizada, escolarizada”. Entretanto, ele destaca a relevância de se pensar a Educação do adulto tão importante quanto a da criança, sendo essa última dependente da primeira, uma vez que o adulto pai de família só compreenderá a importância da educação infantil se ele mesmo vivenciar na prática o processo de alfabetização e elevação de escolaridade.

O pensamento de que o adulto sem escolarização é culpado pela condição em que se encontra e, de forma preconceituosa, fadado a essa condição definitiva por não o considerar capaz para se desenvolver intelectualmente compactua com a ideia de que ele escolheu ocupar esse lugar, quando na verdade isso é condição da sua existência. Não menos importante, subestima-se a relevância da Educação de Jovens e Adultos como critério para mudanças diversas nas sociedades, visto que o estudante cuja capacidade crítica pode ser desenvolvida na escola contribuirá para o entendimento da importância da Educação ainda na infância dos seus filhos.

Para alguns autores, no contexto da aprendizagem adulta o processo de desenvolvimento intelectual não se dá de forma unilateral, partindo apenas do esforço do educando. Oliveira (2010), a partir de uma perspectiva sócio histórica que parte da teoria de Vygotsky, compreende-a como sendo:

[...] o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, valores, etc. a partir do seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado incluiu a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (obuchenie) significa algo como processo de ensino aprendizagem, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina, e a relação entre as duas pessoas (OLIVEIRA, 2010, p. 59).

Na Educação de Jovens e Adultos, portanto, o processo de aprendizagem envolve os sujeitos adultos educandos, mas também os educadores. Essa noção se expande com Palácios (1995), uma vez que ele entende a aprendizagem como sendo um processo que ocorre de forma contínua e dinâmica que perpassa todo o percurso de vida dos indivíduos. Para ele as pessoas

possuem competências cognitivas a serem desenvolvidas durante todas as etapas da vida, incluindo a adulta.

Muitos psicólogos que se dedicam ao estudo da evolução estão acreditando cada vez mais que os fatores que determinam os níveis de habilidades cognitivas da pessoa adulta possuem origens diversas não necessariamente relacionadas ao fator idade. O cérebro, para Oliveira (2010, p. 24), não é um sistema que apresenta funções determinadas e constantes, pelo contrário, apresenta-se como um sistema aberto e dotado de grande “plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual”. Questões de saúde, nível de educação, motivações pessoais, cultura, entre outros, e, não propriamente a idade cronológica, são determinantes para o êxito das capacidades cognitivas que são apresentadas por pessoas com idades mais avançadas.

Apesar da necessidade do reconhecimento de que o adulto é dotado de capacidades cognitivas para a aprendizagem, seja ela qual for, muitos ainda desconhecem ou ignoram as particularidades dessa fase do desenvolvimento. Amanda Cibele Soares (2018) acredita que por meio da aceitação de que se compreende equivocadamente a estabilidade cognitiva e a ausência de aprendizado na fase adulta e, conseqüentemente, do reconhecimento da potencialidade de desenvolvimento e aprendizagem presentes no adulto, poderemos nos deparar com um cenário educacional que valoriza e acredita nas habilidades que o adulto possui para aprender.

O adulto em desenvolvimento

Por tudo exposto, consideramos importante apresentar alguns dados para refletirmos acerca do desenvolvimento cognitivo de pessoas adultas a partir de estudos já realizados e cujos resultados são relevantes, uma vez que nos levam a refletir sobre o quanto pessoas jovens e adultas estão sujeitas a diversos impasses nos diversos contextos de aprendizado, os quais não se restringem apenas às questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, pois a cognição na vida adulta não está em declínio ou em estado de incapacidade produtiva.

Tais dados nos levam a refletir acerca das possíveis transformações que ocorrem nas capacidades cognitivas da pessoa adulta, de modo que a problematização dessas questões é essencial para o entendimento de uma possível piora ou melhora das capacidades intelectuais na vida adulta, se no transcorrer do tempo a capacidade de aprender sofre algum declínio, ou se esses sujeitos desenvolvem maneiras de aprender que são características desse momento da vida.

Estudos voltados para a compreensão das habilidades cognitivas na vida adulta têm ocupado um espaço ainda tímido, todavia, já existem e têm se desenvolvido nas últimas décadas, empregando diferentes métodos científicos para a mensuração e avaliação das suas diferentes características.

Diane E. Papalia e Ruth Duskin Feldman (2013) destacam que um estudo longitudinal conduzido pelo gerontólogo e psicólogo americano K. Warner Schaie, iniciado em 1956 e realizado em Seattle, foi concretizado por meio da utilização de métodos sequenciais e a utilização de coortes sucessivas no decorrer dos anos. Os estudos de coorte, também conhecidos como estudos longitudinais ou *follow-up*, partem da pressuposição de que o pesquisador irá acompanhar um determinado grupo de sujeitos de pesquisa no decorrer de um longo período, com o objetivo de buscar, comparar e analisar variáveis, sejam elas estatísticas ou qualitativas, entre uma primeira exposição dos sujeitos e uma intervenção e demais exposições ao final, formando assim coortes gradativas que serão estudadas no transcorrer do período do estudo (CAMARGO; SILVA; MENEGUETTI, 2019).

Ao todo, foram 500 participantes selecionados de modo aleatório, estando na faixa etária de 22 a 67 anos, onde 25 homens e 25 mulheres foram escolhidos, com um intervalo de 5 anos de idade entre eles. Os participantes dos estudos realizavam testes que mensuravam capacidades mentais primárias, de modo que foram avaliadas 6 capacidades, e a cada 7 anos os participantes ainda existentes e disponíveis para o estudo realizavam novamente os testes e, conseqüentemente, era adicionada uma nova coorte ao estudo.

Papalia e Feldman (2013, p. 532) apresentam que o estudo avaliou 6 habilidades relacionadas a inteligência adulta, sendo elas: Compreensão verbal, que avalia o reconhecimento e entendimento de palavras; Fluência verbal, que “afere a recuperação de palavras da memória de longo prazo”; Aptidão numérica, a partir da “realização de cálculos”; Orientação espacial, que observa a “manipulação mental de objetos no espaço bidimensional”; Raciocínio indutivo, que analisa a “identificação de padrões e inferência de princípios e regras para resolver problemas lógicos”; Rapidez perceptiva, que nota a “realização de discriminações rápidas e precisas entre estímulos visuais.”

Mediante a realização do estudo longitudinal, os pesquisadores compreenderam que não houveram transformações padrões ou uniformes no que tange à idade, apesar do seu avançar, sejam entre os sujeitos ou entre capacidades cognitivas, de modo que, Papalia e Feldman (2013, p. 531) descrevem que:

[...] de fato, diversas capacidades tinham seu pico durante a meia-idade, e a compreensão verbal melhorou até a velhice. Apenas 13 a 17% dos adultos diminuíram

em aptidão numérica, memória de evocação ou fluência verbal entre as idades de 39 e 53 anos. Embora a maioria dos participantes apresentasse notável estabilidade, um poderia decair cedo, enquanto outro poderia mostrar grande plasticidade (WILLIS; SCHAIE, 2006).

Por fim, destacaram que embora exista uma ampla diferença se observarmos os sujeitos de modo individual, a grande maioria não apresentou qualquer diminuição na maior parte das capacidades, ainda após os 60 anos, que fossem expressivas (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Podendo nos levar à reflexão de que, não obstante às idades distintas, a cognição não permanece estática ou em significativo declínio com o avanço da idade, uma vez que apesar das particularidades presentes nos contextos em que os sujeitos vivem e de inúmeras questões que influenciam nesse processo, a plasticidade cerebral é preponderante no contexto da aprendizagem de sujeitos jovens e adultos.

Outros pontos importantes a serem destacados é o fato de que, de modo geral, as coortes sequentes apresentaram resultados cada vez mais positivos, o que pode ser pensado a partir de melhores condições da educação, estilos de vida, questões relacionadas à melhoria na qualidade da saúde e demais fatores ambientes que favoreceram de modo positivo o aumento dessas habilidades avaliadas no estudo (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Oliveira (1999) considera que as características da vida adulta se distinguem dos períodos da infância e da adolescência, uma vez que o adulto está exercendo atividades outras que não são as mesmas que as crianças e adolescentes exercem, como é o caso do mundo do trabalho, das experiências e conhecimentos acumulados ao longo da vida, das relações interpessoais mais complexas. Pinto (1993, p. 79) já havia dito que do ponto de vista existencial “o adulto é o homem na fase mais rica de sua existência”.

Ainda que a EJA possa ser vista por alguns membros da sociedade como um “passa tempo” para jovens e adultos que querem concluir os estudos de um modo mais acelerado e sem perspectivas acadêmicas futuras, todavia, tem crescido o número de estudantes advindos desse segmento no ensino superior. Para Geovânia Lúcia dos Santos (2016), a chegada dos egressos da EJA no ensino superior não só é possível, como tem sido compreendida como o resultado de inúmeros desafios que esses sujeitos precisam vencer.

Para a autora, os estudantes que alcançam o ensino superior são:

[...] pessoas que perseveraram na busca da realização das aspirações que dirigem à educação, enfrentando os diversos obstáculos que a vida vivida nas condições possíveis lhes apresenta; razão pela qual se torna relevante compreender os modos como vivenciam esta experiência e os retornos que ela lhes propicia. (SANTOS, 2016, p. 8)

Isso nos mostra que os estudantes da EJA podem capacidades cognitivas alcançar o espaço acadêmico que desejam, de igual modo a qualquer outro estudante, sem que os estigmas os impeçam de avançar. Pinto (1993, p. 104) acredita que “em virtude do caráter criador do saber, que todo saber possui, o homem que adquiri conhecimento é levado naturalmente a desejar ir mais além daquilo que lhe é ensinado”. A própria pedagogia proposta por Paulo Freire apresenta um aspecto popular e inclusivo que estimula a ideia de que esses sujeitos podem e devem fazer parte do cenário educacional.

Sendo assim, o preconceito de que não são capazes de aprender vai sendo deixado para trás, e, a partir disso, passamos a valorizar os saberes da experiência e as inúmeras manifestações da cultura popular, os quais podem aparecer como temas geradores e trabalhados nos processos de aprendizagem (DI PIERRO, 2017). Tudo isso, junto à ideia de que a EJA não é uma segunda chance para conclusão da escolarização, contribui para que avancemos, segundo Arroyo (2007), em discussões relativas à reconfiguração dessa modalidade ainda tão carente de ações efetivas que garantam o direito humano à formação integral.

Considerações (in) conclusivas

Não devemos, por tudo exposto, entender os jovens e adultos da EJA como indivíduos que não têm habilidades necessárias para uma aprendizagem reflexiva, crítica e complexa do ponto de vista cognitivo devido à questão etária, sendo atendidos, portanto, através de ações puramente compensatórias em busca da certificação escolar. Antes, devemos partir para uma compreensão mais sistêmica acerca do papel da Educação de Jovens e Adultos e de como os educandos se colocam nesse contexto que é tão diverso e cheio de particularidades.

É sempre necessário que vislumbremos a EJA para além das carências formativas dos educandos que, por questões diversas, não permaneceram nos espaços escolares. A partir dessa compreensão ampla, será imaginável um contexto diferente, muito maior que apenas um espaço formal para se aprender um conteúdo disciplinar, mas um espaço propício à formação humana de todo e qualquer sujeito.

Educação de Jovens e Adultos é, assim sendo, a modalidade de ensino que se constitui enquanto campo de direito humano a partir do lugar instituído aos sujeitos no processo de ensino aprendizagem. Os educandos, quando vistos para além das suas trajetórias escolares fracassadas, quando têm os seus saberes adquiridos informalmente respeitados, fazem parte de uma EJA como campo de direito que potencializa outros tantos direitos, como espaço de sistematização do conhecimento em busca da emancipação individual e coletiva.

As suas ações devem refletir um educando não como um objeto vazio a ser preenchido, mas como alguém com saberes que, somados aos escolares, expandirá o seu repertório cultural e estará melhor preparado para lidar com a complexidade do mundo em que vive. É a educação como mecanismo de transformação social, cujos alunos desenvolvem o pensamento crítico e se emancipam como sujeitos através das transformações que operam em suas próprias vivências.

Deste modo, pensarmos em uma aprendizagem não tardia significa pensar que os educandos da EJA estão vivenciando a educação formal em um tempo cronológico distinto daquele que é tipo como típico de acordo à legislação vigente, contudo, trazem consigo saberes, vivências, culturas e reflexões que são de grande importância para o processo educativo do qual fazem parte. E assim percebemos os sujeitos da EJA, como aqueles que não estão em uma classe regular do ensino formal, mas que estão em uma classe que deve acolhê-los em suas particularidades e será enriquecida através dos saberes e modos de vida dos seus constituintes.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: UNESCO. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2ed. Brasília: UNESCO, 2008.
- CAMARGO, Luís Marcelo Aranha; SILVA, Romeu Paulo Martins; MENEGUETTI, Dionatas Ulises de Oliveira. Tópicos de metodologia de pesquisa: Estudos de coorte ou coorte prospectivo e retrospectivo. **J. Hum. Growth Dev.**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 433-436, dez. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822019000300016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 19 de julho de 2021.
- DI PIERRO, Maria Clara. Tradições e Concepções de Educação de Jovens e Adultos. In: CATELLI JÚNIOR, R. (org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- HADDAD, Sérgio. Educação de Jovens e Adultos, Direito Humano e Desenvolvimento Humano. In: CATELLI JÚNIOR, R (org.) **Formação e Práticas na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017.
- NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes; **Aprendizagem do Aluno Adulto: Implicações para a Prática Docente no Ensino Superior**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, p. 59-73, 1999. Disponível em http://forumeja.org.br/files/Vol%2007_ed%202_Ed%20Diversidade.pdf. Acesso em 20 de março de 2021.

- PALACIOS, Jesús. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed editora, 2013.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- SANTOS, Geovânia Lúcia dos. **Educação Superior ainda que tardia: impactos e efeitos da educação superior entre adultos egressos da EJA**. Anais da 6ª Conferência Forges, 2016. Disponível em: https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/4-Geovania-dos-Santos_Educac_a_o-superior-ainda-que-tardia.pdf. Acesso em: 15 de julho de 2021.
- SOARES, Amanda Cibele. **A aprendizagem do adulto em produções bibliográficas nacionais: contribuições para a formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2018. Disponível em < <https://locus.ufv.br/handle/123456789/24523>> . Acesso em 29 de junho de 2021.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Gêneses Guimarães Soares. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Contribuição de autoria: autor - <http://lattes.cnpq.br/8599614049235283>

Ludmila Alves Dias. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Contribuição de autoria: autora - <http://lattes.cnpq.br/4034352722317993>

Adenilson Souza Cunha Júnior. Doutor em Educação pela UFMG. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) Contribuição de autoria: orientador - <http://lattes.cnpq.br/2046813448859972>

Como citar este artigo

SOARES, Gêneses Guimarães; DIAS, Ludmila Alves; CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza uma aprendizagem não tardia: considerações acerca da educação de jovens e adultos. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 1, e11183, 2022. DOI:10.22481/redupa.v1.11183