

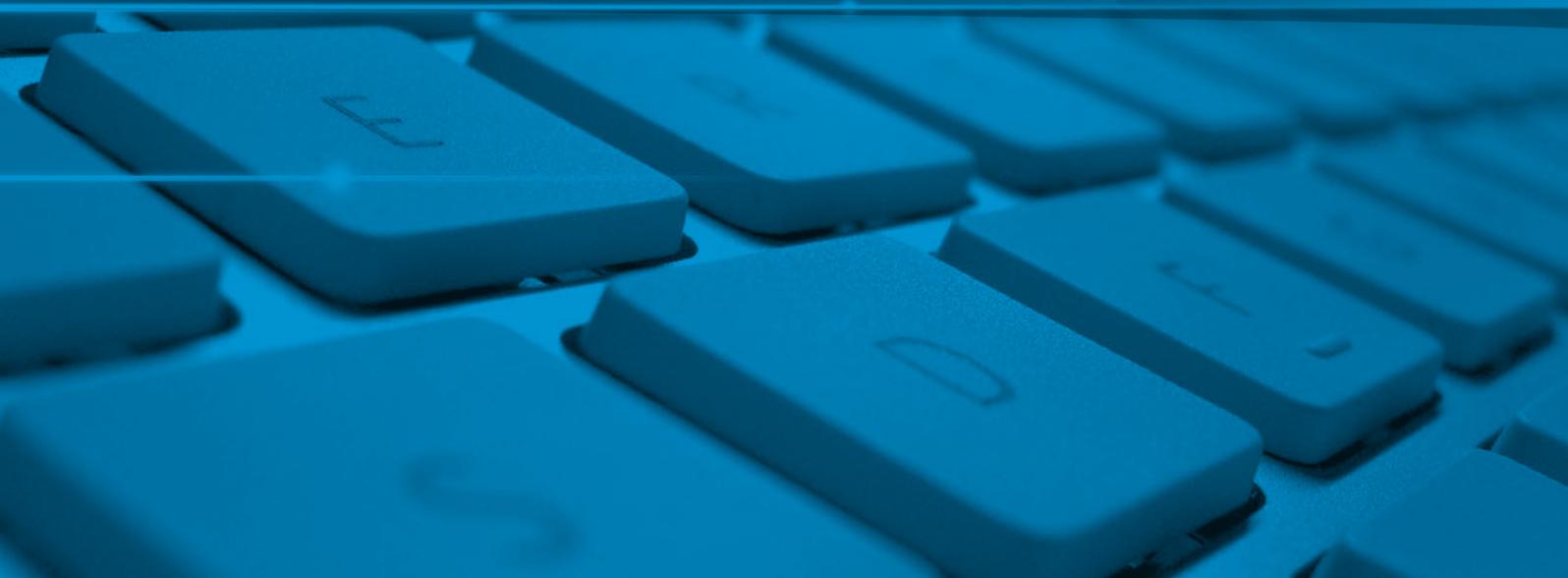
Coleção UAB-UFSCar

Pedagogia

João dos Santos Carmo

Psicologia da Educação II

Juventude e Idade Adulta





Psicologia da Educação II

Juventude e Idade Adulta





Reitor

Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Adilson J. A. de Oliveira

Pró-Reitora de Graduação

Claudia Raimundo Reyes



Secretária de Educação a Distância - SEaD

Aline M. de M. R. Reali

Coordenação SEaD-UFSCar

Daniel Mill

Glauber Lúcio Alves Santiago

Joice Otsuka

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

Coordenação UAB-UFSCar

Daniel Mill

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Fabiana Braga Marini

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

www.uab.ufscar.br

uab@ufscar.br

João dos Santos Carmo

Psicologia da Educação II

Juventude e Idade Adulta

© 2012, Fernando Stanzione Galizia

Concepção Pedagógica

Daniel Mill

Supervisão

Douglas Henrique Perez Pino

Revisão Linguística

Clarissa Galvão Bengtson

Daniel William Ferreira de Camargo

Juliana Carolina Barcelli

Kamilla Vinha Carlos

Editoração Eletrônica

Izís Cavalcanti

Ilustração

Maria Julia Barbieri Mantoanelli

Capa e Projeto Gráfico

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

APRESENTAÇÃO

Prezados leitores e leitoras, oferecemos a vocês o Guia de Estudos da disciplina Psicologia da Educação II: Juventude e Idade Adulta.

A Psicologia da Educação, enquanto uma das ciências da Educação, vem se constituindo a partir das mais diversificadas perspectivas teóricas. Sua prática tem sido marcada ora por ideologias conservadoras que tendem a olhar o sujeito a partir da ótica da patologização dos comportamentos, ora por tendências alternativas que procuram oferecer uma perspectiva de valorização da complexidade do ser humano e de sua capacidade de superar adversidades de forma tanto individual como coletiva.

As tendências patologizantes embasam práticas educacionais de controle, classificação e aliam-se às produções sociais de fragmentação dos indivíduos. Na escola, encontramos o reflexo por meio das práticas de controle aversivo, intimidação e rotulação dos alunos. Estes aprendem a passividade e aprendem a explicar o fracasso escolar como sendo gerado por sua incapacidade de aprender e/ou fracasso da família. As tendências alternativas explicam o fracasso escolar como uma produção social, uma produção coletiva que reflete a vulnerabilidade em que se encontram tanto os alunos e seus familiares quanto os professores e as escolas de forma abrangente.

Nosso Guia de Estudos oferecerá elementos que nos permitirão aguçar nosso olhar em relação a essas questões e, sobretudo, nos instigarão a refletir sobre nossa própria posição de educadores.

Adotaremos um enfoque alternativo às tendências tradicionais e buscaremos olhar para o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas jovens e adultas como processos gerados a partir de nossa história filogenética, familiar e ambiental; mas, sobretudo, enfatizaremos que aprendizagem e desenvolvimento são processos que ocorrem situados em uma história ampla e complexa: a história de uma sociedade constituída por suas diversas dimensões culturais, econômicas, políticas. Desse ponto de vista, entendemos o indivíduo como sujeito situado histórica, cultural e socialmente.

Nosso Guia de Estudos está composto de três unidades. Na primeira delas, abordaremos aspectos cruciais do desenvolvimento e da aprendizagem na juventude. A segunda unidade destacará o desenvolvimento e a aprendizagem na vida adulta, discutindo quais as contribuições da Psicologia ao entendimento dos processos de envelhecimento. A última unidade oferecerá algumas indicações e reflexões sobre o planejamento de ambientes de ensino que proporcionam aprendizagem significativa a pessoas jovens e adultas. Trata-se de uma unidade que se apoiará nas duas primeiras.

Nosso texto pretende ser um convite inicial aos leitores e leitoras que queiram seguir adiante e aprofundar conhecimentos a respeito dos elementos teóricos e práticos oferecidos pela Psicologia da Educação ao trabalho com pessoas jovens e adultas.

Esperamos que a leitura seja instigante e provoque reflexões, buscas e entusiasmo no caminho escolhido por todos nós: o de educadores; caminho que inicia, mas não tem fim. Caminho que nos impõe dúvidas e angústias, e nos proporciona descobertas e surpresas; mas, sobretudo, um caminho que nos mantém vivos em função de que acreditamos essencialmente na mudança individual e coletiva.

Boa leitura!

UNIDADE 1

Juventude: desenvolvimento e aprendizagem

Primeiras palavras

Iniciamos nosso diálogo apresentando alguns conceitos e dados provenientes dos estudos sobre desenvolvimento de jovens e as aproximações, interseções e distanciamentos em relação à adolescência. Nosso principal enfoque será o da diversidade cultural. Juventudes, assim como adolescências, são construções sociais e, como tal, precisam ser encaradas e entendidas do ponto de vista da pluralidade. Para isso, a Psicologia oferece um riquíssimo material ao entendimento dessa pluralidade e, ao mesmo tempo, nos convida à quebra de paradigmas e imagens ortodoxas sobre a juventude. Vamos ao nosso diálogo!

1 Adolescência e Juventude: linhas divisórias e interações nos parâmetros definidores

Adolescência e Juventude são duas categorias fundamentais para a Psicologia da Educação. Podemos divisá-las a partir de diferentes parâmetros: 1) aspectos cronológicos; 2) aspectos desenvolvimentais e de aprendizagem; 3) aspectos socioculturais; 4) aspectos políticos; 5) aspectos educacionais.

Evidentemente, o que nos interessa de maneira direta são os aspectos de desenvolvimento e de aprendizagem, bem como suas implicações educacionais. Porém, não podemos estudar tais aspectos sem antes estabelecermos uma breve incursão pelos demais parâmetros, o que nos fornecerá uma tessitura conceitual relevante acerca das aproximações e diferenciações entre “adolescência” e “juventude”.

1.1 Adolescência e Juventude: limites demarcatórios

É muito delicada qualquer tentativa de demarcação conceitual entre o que comumente chamamos de adolescência e de juventude. Na literatura especializada, algumas vezes esses termos aparecem como sinônimos e outras vezes são vistos como complementares e imbricados. Essa dificuldade reflete não apenas os textos brasileiros, mas também textos produzidos por especialistas de outros países e culturas.

De qualquer forma, atualmente, há uma tendência à busca consensual de uma cronologia que englobe adolescência e juventude como categorias que se implicam mutuamente. Do ponto de vista legal, a adolescência está compreendida na faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos, enquanto a juventude compreende a faixa etária dos 15 aos 24 anos.

Nota-se claramente que há uma intersecção nas idades entre 15 e 18 anos, o que faz com que o indivíduo possa ser nesse período identificado como adolescente ou como jovem, a depender dos objetivos da descrição e da perspectiva com que se aborda tais conceitos.

Evidentemente, tanto a adolescência como a juventude são conceitos construídos socialmente. Vimos em *Psicologia da Educação I: Infância e Adolescência* que a adolescência, enquanto categoria social, nem sempre existiu na história das sociedades humanas. Vimos também que a adolescência deveria ser mais bem entendida como “adolescências”; a pluralização do termo, nesse caso, não representa um simples jogo de palavras, mas a proposição de que nossa perspectiva é de tratar com grupos diferenciados de indivíduos que pertencem a grupos e classes sociais específicas e estão mergulhados em um tecido histórico, social e cultural que os diferencia de outros grupos. Nesse sentido é que falamos em adolescentes e não em adolescente-padrão, e falamos em adolescências e não em adolescência-padrão.

Embora indivíduos diferenciados pela história cultural, social e grupal possam compartilhar de experiências, expectativas e demandas sociais muito próximas, não há como estudar a adolescência como um fenômeno único, a-histórico e determinado unicamente pelos fatores biológicos.

O mesmo raciocínio se aplica à categoria “juventude”; portanto é mais pertinente falar em jovens e não em jovem-padrão, e falar em juventudes e não em juventude-padrão. Dessa forma, o termo “juventude” será utilizado aqui tão somente quando nos referirmos a uma categoria conceitual e nunca na perspectiva de tornar homogêneos os indivíduos que a compõem. As implicações fundamentais nessa mudança de perspectiva dizem respeito a aspectos ambientais e comportamentais amplos, conforme veremos a seguir.

1.1 Jovens: indivíduos determinados e situados histórica e socialmente.

A Psicologia entende que os indivíduos são em grande parte determinados por três planos históricos que interagem entre si: a filogênese ou história de evolução (desenvolvimento) de uma espécie; a ontogênese ou história de desenvolvimento individual; e a cultura ou história grupal à qual o indivíduo pertence.

Antes de prosseguirmos nessa análise, é fundamental esclarecer que a Psicologia não defende um determinismo absoluto, um determinismo que beira a fatalidade e, portanto, não advoga um naturalismo ou um biologismo reducionista que seria a negação das possibilidades de ações individuais e grupais

que constroem as histórias das sociedades, dos grupos e de cada um de nós. A determinação que propomos não é absoluta e sim probabilística no sentido de que as ações dos indivíduos e dos grupos são influenciadas por fatores físicos, biológicos, hereditários, familiares, sociais, culturais, ideológicos, apontando para tendências gerais no nosso modo de ser e de estar no mundo. Por outro lado, a Psicologia ressalta que esses mesmos fatores são forjados pelos homens no mundo e, portanto, há uma implicação mútua no sentido de que os homens determinam o mundo e são por ele determinados.

A filogênese, embora fundamental, não será abordada no presente texto, a não ser quando tratarmos brevemente de aspectos neurocognitivos do desenvolvimento. A ontogênese será estudada em relação às características de funcionamento emocional, afetivo, cognitivo e social dos jovens. Antes, porém, vamos retomar a história cultural a fim de entender como a categoria “juventude” vem sendo estabelecida.

O título desta seção destaca que os jovens (assim como todas as pessoas, independentemente da idade) são indivíduos multideterminados e, portanto, situados em momentos históricos de uma sociedade particular.

O pertencimento a um determinado grupo social implica na aprendizagem e no compartilhamento de valores morais e éticos, normas de conduta, acesso a bens e a instrumentos tecnológicos, expectativas e exigências em relação ao comportamento, *status* dentro do grupo e assunção de papéis sociais. Em síntese, o grupo modela comportamentos, linguagens e modos de pensar, interagir, sentir e expressar opiniões e emoções.

A força grupal amplia ou restringe as possibilidades de ação individual, reforça e mantém determinados comportamentos e pune ou extingue outros. As regras são anunciadas e frequentemente confirmadas pelas contingências em vigor. Como resultado, temos juventudes diferentes, pertencentes a grupos sociais distintos, embora compartilhem alguns valores e modos de agir que são transversalizados a partir dos meios de comunicação e do uso de ferramentas e tecnologias comunicacionais. Esse compartilhamento e uso de ferramentas e tecnologias comunicacionais possibilitam a aprendizagem de modelos, valores e modos de agir generalizados por um lado, mas também evidencia espaços sociais diferenciados que cumprem a função de criar identidades de classe e subjetividades.

Assim, por exemplo, um jovem de 17 anos que precisa trabalhar durante o dia e estudar no período noturno está situado em um grupo típico de trabalhadores/operários cuja forma de ser e de estar no mundo é bastante diversa da de um jovem de classe média alta que apenas estuda e passa as férias em outro país juntamente com sua família. O jovem trabalhador, cujas oportunidades

sociais são restritas, poderá ter acesso às mesmas informações gerais que o jovem da classe privilegiada, por meio do usufruto de ferramentas e meios comunicacionais. Poderá também almejar bens e lugares que aprendeu a valorizar por intermédio do que é anunciado nas mídias, tal como o outro jovem; porém, o acesso ou sua impossibilidade afetam de maneira diversa esses jovens.

Evidentemente, o exemplo acima é plausível, mas a rigor os contextos em que vivem os jovens são ainda mais complexos e formam subjetividades, ou seja, modos de pensar, sentir, valorar e agir, as quais são forjadas a partir das diferentes experiências culturais e grupais presentes em uma dada sociedade e época.

A juventude, portanto, pode ser entendida não só como uma categoria conceitual, mas também como uma condição social que abrange diferentes segmentos, diferentes subjetividades e experiências de vida.

Abramo (1994, p. 1) assim expressa essa noção:

A noção mais geral e usual do termo juventude se refere a uma faixa de idade, um período de vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e ocorre uma série de transformações psicológicas e sociais, quando este abandona a infância para processar sua entrada no mundo adulto. No entanto, a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos se modifica de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas. Além disso, é somente em algumas formações sociais que a juventude configura-se como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social.

Outro aspecto importante e que diferencia a juventude da adolescência é que esta representa, em nossa sociedade, um período de transição da infância à juventude e, como tal, está imbricada e de certa forma não se consegue separar num dado momento o que é adolescência e o que é juventude. A juventude, por outro lado, aponta para a transição a uma etapa bastante diversa: a idade adulta. É, então, uma etapa na qual se exige a formação de identidades e a realização de tarefas sociais que aproximam os jovens, cada vez mais, do mundo adulto. Essas tarefas representam os ritos de passagem à idade adulta, presentes em várias culturas e épocas distintas, mas que em nossa sociedade se manifestam por meio, principalmente, de: 1) uma alta expectativa em relação à independência e sustento próprio; 2) separação da família nuclear e constituição de sua própria família ou, pelo menos, busca de outro local para morar; 3) procriação; 4) colocação no mercado de trabalho. Note-se que, diferentemente das demais, a continuação dos estudos ainda não é apontada como uma expectativa em todas as camadas sociais. A forma, porém, como essas expectativas

são atingidas vai variar com as experiências sociais e possibilidades concretas dadas a cada jovem.

Seja como for, a noção de etapa de transição para a vida adulta não é, de forma alguma, linear. A não linearidade é bastante patente quando se olha para as trajetórias individuais e grupais de camadas diferentes da nossa população. As trajetórias de vida são, aliás, um dos interesses fundamentais da Psicologia e nos ajudam a entender os determinantes históricos, sociais, políticos, familiares e econômicos que forjaram as subjetividades ou modos de ser e estar no mundo.

Quanto às histórias filogenética e ontogenética, estas podem ser estudadas em tópicos tradicionais da Psicologia da Educação, conhecidos por “desenvolvimento e aprendizagem”.

2 Desenvolvimento e aprendizagem na juventude

Conforme visto no volume 1 de Psicologia da Educação, no qual foi abordado que a infância e a adolescência, desenvolvimento e aprendizagem são fenômenos relacionados a tipos específicos de mudanças ao longo da vida de um indivíduo. Enquanto *desenvolvimento* abrange as diversas mudanças observadas no ciclo vital, *aprendizagem* refere-se mais especificamente à aquisição, à alteração e à manutenção na frequência de respostas reflexas ou operantes.

Segundo Carmo (2010), no desenvolvimento, podemos identificar mudanças marcadas por uma regularidade e eclosão de habilidades com base na passagem do tempo e nos determinantes biológicos que possibilitam aquisições cognitivas, afetivas e sociais. Podemos identificar dois tipos de mudanças vitais: quantitativas e qualitativas.

Mudanças quantitativas referem-se aos acréscimos de qualquer natureza: físicos; conhecimento; vocabulário; rede de relacionamento social etc. *Mudanças qualitativas* referem-se a funções e habilidades que são adquiridas ou surgem por impositivos biológicos e são refinadas a partir de experiências de aprendizagem. Como exemplo, temos a habilidade de escrita, que envolve um refinamento na motricidade fina a fim de segurar o lápis, além de refinamento de outras habilidades motoras e viso-motoras.

Tanto mudanças quantitativas quanto qualitativas ocorrem ao longo da vida do indivíduo e tendem a se manter relativamente estáveis por um período variável de tempo.

Na aprendizagem, as mudanças são acentuadamente determinadas por alterações em contingências ambientais, e os processos envolvidos são tipicamente os de discriminação, generalização, reforçamento, extinção, punição, formação de classes equivalentes.

Alguns aspectos referem-se tanto a processos de desenvolvimento quanto a processos de aprendizagem. Essas mudanças não são simplesmente ocorrências passageiras sem maiores consequências; ao contrário, são ocorrências cuja função é ampliar possibilidades, alterar habilidades, fazer surgir características e preparar o organismo para a aquisição de novas experiências. Particularmente no período da juventude, os indivíduos experimentam um verdadeiro turbilhão de mudanças e possibilidades em todas as áreas de sua existência, conforme veremos a seguir.

2.1 Um ser em constante mutação: desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo

Tradicionalmente, o desenvolvimento é visto a partir dos aspectos físicos, sociais, afetivos e cognitivos. Essa divisão é puramente arbitrária, embora em certa medida nos ajude a identificar mudanças específicas relevantes na vida do indivíduo. Nos jovens, os ganhos físicos são bastante acentuados e as alterações nos campos afetivo e cognitivo estão diretamente relacionadas às mudanças físicas e às possibilidades de ampliação do universo social. A rigor, podemos nos referir ao jovem como um ser em mutação; um ser em desenvolvimento, no qual diferentes processos estão interligados, são interdependentes e se influenciam e se determinam mutuamente.

2.1.1 Mudanças corporais: portas de acesso a novas possibilidades

Conforme estudamos no volume 1 de Psicologia da Educação, é a partir da puberdade (que ocorre em um período variado que abrange mais ou menos os 11 anos de idade até por volta dos 14 anos) que ocorrem mudanças corporais acentuadas responsáveis por configurações anatômicas e funcionais distintas em meninos e meninas. Não sendo nosso objetivo discorrer amplamente sobre este assunto, passaremos rapidamente a um resumo de alguns aspectos endócrinos fundamentais.

Como sabemos, as glândulas endócrinas passam, particularmente a partir da puberdade, a secretar hormônios que desempenharão papéis específicos na diferenciação dos sexos.¹ Hormônios são mensageiros químicos do corpo; substâncias responsáveis pelo desenvolvimento e manutenção de diversas funções biológicas.

1 Aqui nos referimos exclusivamente a sexo enquanto categoria biológica constituída de aspectos anatômicos e funcionais típicos de cada espécie diferenciados em macho e fêmea. A questão de gênero e papéis sexuais será abordada em outra seção.

Há uma sequência bem documentada das mudanças que ocorrem na puberdade. O início desta sequência localiza-se no hipotálamo, uma pequena estrutura cerebral que tem como função principal a regulação de diversas reações vitais, como sede, fome, temperatura corpora, ritmos biológicos etc. O hipotálamo aciona a pituitária (glândula também conhecida como hipófise, localizada na base do cérebro e que tem tamanho aproximado de uma ervilha). Esta, por sua vez, passa a secretar altas taxas de hormônios gonadotróficos que são responsáveis pela estimulação do desenvolvimento das glândulas nos testículos e nos ovários. Com essa estimulação, os testículos passam a secretar o hormônio testosterona no caso dos meninos; e os ovários o hormônio estradiol, no caso das meninas. Nos meninos, a testosterona desempenha função específica no crescimento dos pelos pubianos, pelos faciais e crescimento dos genitais, enquanto nas meninas o estradiol é responsável pelo ciclo menstrual e desenvolvimento das mamas.

A pituitária também secreta três outros hormônios (o androgênio suprarrenal, os estimuladores da tireoide, e hormônio geral do crescimento), os quais afetam diretamente o crescimento físico e crescimento dos pelos pubianos nas meninas, e o crescimento e características sexuais secundárias nos meninos. Em resumo, pituitária é responsável por dois tipos de mudança: 1) alterações nos órgãos sexuais; 2) mudanças físicas globais (altura, forma, músculos, gorduras).

Evidentemente, o resumo acima não reproduz toda a profusão de alterações endócrinas e todas as nuances das mudanças corporais por que passam os adolescentes. Nossa intenção foi simplesmente indicar que essas mudanças são complexas o suficiente e demarcam um limite biológico claro entre a infância e a adolescência. Porém, para além dessa demarcação de origem filogenética, as alterações que passam a constituir uma espécie de novo corpo representam verdadeiras portas de acesso a novas possibilidades.

Toda esta preparação biológica possibilita ao indivíduo não apenas a capacidade de procriação e, portanto, de preservação da espécie, mas também o capacita a usufruir da sexualidade de uma maneira diferenciada: o prazer sexual pode ser experienciado de diferentes maneiras e o corpo em desenvolvimento permite maior autonomia no campo afetivo.

Em diversas culturas humanas e momentos históricos, o culto ao corpo desempenhou papel central nos intercâmbios sociais. Em nossa sociedade, o corpo juvenil passou a ser um produto utilizado por diversas indústrias a fim de promover vendas e lucros. O padrão “corpo juvenil” é uma mercadoria facilmente negociável em uma sociedade que tende a “coisificar” (*reificar*) tudo. Ocorre, no entanto, que o corpo juvenil, tal como é divulgado e cultuado, é um corpo

abstrato com formas e regularidades estéticas que estão distantes do corpo real. Esse corpo-mercadoria serve de modelo a ser seguido e, por conseguinte, gera comparação com o corpo real. Essa comparação produz autoimagens corporais negativas e depreciativas em função de que os corpos reais raramente atingem o padrão de beleza ditado pelo mercado.

De qualquer forma, para além dos cuidados naturais e desejáveis com a saúde, as academias (fenômeno social típico de nossa sociedade do consumo e da corpolatria) estão lotadas de jovens, em sua maioria, em busca do “corpo sarado” e da exibição de poder e sedução a partir da manifestação de um corpo esbelto, forte, curvilíneo e sensual. A saúde em si não chega a ser um primeiro valor, tendo em vista que o culto ao corpo pode envolver o uso de substâncias que aceleram e potencializam o ganho de massa muscular. Além disso, fenômenos de anorexia e bulimia estão presentes principalmente entre os jovens. *Sites* e *blogs* mantidos por jovens são facilmente acessados, os quais contêm receitas de emagrecimento e alguns ensinam inclusive como esconder da família a bulimia.

Há diversos usos do corpo pelos jovens, usos esses que fazem parte de uma cultura juvenil e, ao mesmo tempo, demarcam espaços sociais por meio de valores e comportamentos que sinalizam a existência de grupos que se diferenciam das demais faixas etárias e, ao mesmo tempo, se diferenciam entre si (as chamadas tribos):

1. *Ornamentar o corpo.* A ornamentação do corpo por meio de tatuagens e adereços já não é apenas uma prática restrita a determinados grupos de jovens, embora ainda aconteça com maior frequência entre estes. Tatuagens e adereços exercem diferentes funções entre os jovens e entre estes e a sociedade em geral. Podem sinalizar o pertencimento a um determinado grupo que compartilha valores e modos de ser e estar totalmente particulares. Podem sinalizar não apenas o pertencimento a um grupo diferenciado, mas também as fronteiras que demarcam quem pode pertencer ou ser aceito ao grupo. Podem ainda sinalizar determinado *status* dentro do grupo ou ainda uma mensagem de desagravo aos demais membros da sociedade, considerados diferentes.

Curiosamente, nossa sociedade, tipicamente capitalista, tende a *reificar* valores e comportamentos, tornando-os produtos vendáveis. E os ornamentos do corpo não escaparam dessa tendência: o que antes era a marca corporal da diferença, hoje torna o indivíduo igual a tantos outros em função de que a indústria dos *piercings*, *tattoos* e *brandings* acaba por uniformizar o diferente. Ser diferente, nesse sentido, torna o indivíduo massificado em uma sociedade que fragmenta o corpo em partes e determina o que é estar “na moda”.

Cabelos e roupas diferenciadas também sinalizam o pertencimento ou não pertencimento a uma tribo e, portanto, ajudam o indivíduo a construir identidade de grupo, compartilhando valores, costumes, linguagens e ideologias.

2. *Movimentar o corpo.* O corpo em movimento expressa muitas mensagens diferentes. O corpo ocupa espaços, desloca-se por diferentes espaços e frequentemente assume posturas e balanços compartilhados por membros de grupos específicos. Se olharmos para a movimentação e o modo de andar de diferentes tribos urbanas, poderemos identificar padrões compartilhados por seus membros. A dança também expressa fortes marcadores sociais de pertencimento ou de exclusão de determinados grupos.

O antigo provérbio “*dize-me com quem andas e te direi quem és*” poderia ser reeditado para “*dize-me como andas e te direi a que grupo pertences*”. Claro que nesta frase há exageros, mas não é de hoje que se reconhecem diferentes andares: o andar do malandro, o andar da bailarina, o andar chinês etc. As tribos urbanas também são marcadas por andares e balanços corporais diferenciados e, por meio de processos de modelação (observar e imitar um modelo significativo) e de modelagem (aproximações sucessivas ao comportamento-alvo) os indivíduos de um determinado grupo vão aprendendo movimentos, balanços, posturas e andares particulares de um grupo.

Desse modo, temos no movimento do corpo o complemento dos ornamentos e vice-versa.

3. *Falar.* As diversas linguagens corporais, até aqui tratadas, também são acompanhadas de falas específicas. A fala é a expressão verbal² particular de um indivíduo e de um grupo. Gírias, expressões coloquiais e ditados são compartilhados e expressam valores e definições ideológicas. As falas são divulgadas e compartilhadas por meio de rodas de conversa, letras de músicas e outras formas de comunicação (blogs, pichação, e-mails etc.).

Ornamentar o corpo, movimentar-se e falar são, por assim dizer, as portas de acesso que garantem o pertencimento a um grupo, a identidade e identificação com os valores e ideologias de grupo, e a assunção de padrões de comportamento que diferenciam o *eu* do *outro*. São, portanto, formas de ser e de estar no mundo que marcam gerações, que diferenciam e estigmatizam indivíduos e coletividades, que impõem marcas de poder e controle social.

2 Por expressão verbal nos referimos tanto a expressões orais quanto a expressões sinalizadas (no caso dos surdos). O verbal se expressa pela oralização, pela gesticulação, expressões faciais, escritas e desenhos.

Quantas tribos urbanas podem ser identificadas em nossas sociedades? E quanto aos jovens que vivem no meio rural? Há diferenças marcantes nos modos de se comportarem, de manifestarem valores e tendências. Daí, mais uma vez, a necessidade de não perdermos a perspectivas da pluralidade e diversidade quando nos referimos à juventude enquanto categoria social.

2.1.2 Cognição e aprendizagem na juventude

Aprendizagem é um termo bastante amplo e com diferentes significados. Aprendizagem refere-se a mudanças estáveis no comportamento, e que podem ser observadas, registradas e, em certa medida, previstas a partir da descrição ou alteração de determinadas condições do ambiente em que o indivíduo está inserido.

A rigor podemos afirmar que a aprendizagem é sempre plural, uma vez que envolve o indivíduo como um todo e tanto demandam quanto alteram processos cognitivos, neurobiológicos, físicos, afetivos e sociais.

Na Psicologia o termo “aprendizagem” não está restrito à aprendizagem formal em sala de aula, pois se refere a acontecimentos em todas as esferas humanas. Assim, ao tratarmos da aprendizagem estaremos nos direcionando a uma ocorrência presente em ambientes formais, não formais e informais. Em suma, estaremos nos referindo a aspectos relacionados ao nosso dia a dia.

Por outro lado, aprendizagem pode ser entendida tanto como processo quanto como produto. Ou seja, podemos olhar para o que e em que condições ocorre a aprendizagem e, assim, identificaremos os processos presentes quando o indivíduo está aprendendo algo; mas também podemos olhar para o final desse processo e identificarmos o(s) produto(s) resultante(s). O indivíduo aprendente, do ponto de vista da Psicologia, é qualquer um de nós. Mesmo indivíduos que apresentem limitações extremas são capazes de aprender se forem dadas condições adequadas e se forem respeitados seus limites biológicos, físicos e cognitivos. Ninguém, porém, fica sem aprender.

Há dados na literatura que indicam que um feto já está, de certa forma, em interação não apenas com o meio intrauterino, mas também com o ambiente externo em função de que recebe as impressões advindas de sons em geral e música em particular, do estado emocional e físico da mãe etc (CABRERA, 2007).

Assim, em Psicologia, ao falarmos de aprendizagem sempre estaremos nos referindo às condições ambientais e, sobretudo, às interações possíveis entre ambiente e indivíduo. O indivíduo aprendente sem um ambiente que proporciona condições de aprendizagem simplesmente não existe. Mesmo que esse indivíduo esteja isolado de um contato social com outros indivíduos, ainda

assim ele estará em interação com algum tipo de ambiente e tanto atuará sobre esse ambiente quanto sofrerá as ações desse ambiente. Em outras palavras, estamos nos referindo a uma interação dinâmica e ecologicamente necessária entre indivíduo e ambiente; uma interação na qual tanto o indivíduo é ativo quanto o ambiente é ativo e, nesse caso, há uma influência mútua, mesmo que essa influência não seja intencional. O indivíduo, por meio de suas ações, modifica o ambiente e é modificado pelas consequências que gera no ambiente a partir de suas ações. Não há, nesse sentido, a possibilidade de termos indivíduos passivos, uma vez que todos nós agimos sobre o ambiente e, também, somos sensíveis às mudanças ambientais.

Cabe a ressalva de que o ambiente, do ponto de vista de Psicologia, é sempre complexo e pode se referir tanto aos aspectos físicos quanto sociais do mundo. Pode também se referir tanto ao mundo externo que nos rodeia (seja ele físico ou composto pelos valores, ideologias e práticas culturais) quanto ao nosso mundo interno (composto pela nossa subjetividade, nossa visão de mundo, sonhos, estados emocionais etc.). Em um dado momento pode ser que o que esteja nos afetando mais diretamente seja um aspecto particular do ambiente externo ou do nosso mundo interno. Um indivíduo pensativo, por exemplo, pode estar tão absorvido em seus próprios pensamentos que, mesmo sem se dar conta, pode abstrair e se distanciar de certas dimensões físicas do ambiente externo (barulhos, movimentos, presença de outras pessoas). Nesse caso, dizemos que o que está controlando ou determinando esse indivíduo, nesse momento, é sua própria subjetividade ou alguns de seus processos cognitivos que o fazem pensar, criar imagens mentais, comparar, avaliar, buscar soluções, analisar uma determinada situação para a qual está voltado ou preocupado. Por outro lado, uma pessoa pescando está atenta tanto a aspectos de seu próprio mundo interno quanto a aspectos do ambiente externo que a rodeia. Assim, ela procura ficar em silêncio e fazer poucos movimentos (e pode até entregar-se a uma canção em sua cabeça ou à busca de solução de um determinado problema); mas não pode distanciar-se do ambiente físico em que está inserida nesse momento (o lago, o rio, a orla, o barco, os movimentos na água, a possibilidade de chuva etc.) sob pena de afastar os peixes e não ter sucesso na pescaria.

Notemos que no parágrafo anterior, nos dois exemplos dados, identificamos uma profusão de ações internas a que damos o nome de cognição. Cognição, portanto, diz respeito a diferentes processos internos por meio dos quais o indivíduo cognoscente (que possui a capacidade de conhecer) age sobre os objetos a serem conhecidos (objetos cognoscíveis, que podem ser qualquer coisa, qualquer tema, qualquer evento em geral). Há, portanto, na cognição a necessidade de uma interação entre o indivíduo (cognoscente) e o objeto (cognoscível), mesmo que esse objeto de conhecimento seja o próprio indivíduo;

assim, por exemplo, quando estamos pensando sobre o próprio pensamento nos tornamos ao mesmo tempo em sujeito e objeto do conhecimento. Pensar sobre o pensar é, por sinal, uma característica ímpar em nossa espécie e que mais acentuadamente se manifesta na adolescência e na juventude, seguindo adiante como uma característica dos indivíduos na idade adulta.

Os processos cognitivos podem ser divididos tradicionalmente em percepção, atenção e memória. Mas para efeito de nossos estudos, serão traduzidos nas seguintes ações internas: *atentar; abstrair; comparar; analisar; sintetizar; formular hipóteses; atribuir valores; recordar; memorizar; relacionar; conceituar; definir; inferir; induzir; deduzir; concluir; decidir; criar; pensar sobre o pensar*. Todas essas ações têm como base três processos psicológicos básicos: discriminação; generalização; equivalência.

Preferimos identificar os processos cognitivos como ações, pois isso nos ajuda o olhar o indivíduo como ativo diante do objeto a ser conhecido. Por outro lado, os processos cognitivos indicam não apenas a atividade do indivíduo, mas, sobretudo, que ao agir sobre o mundo (seja ele externo ou interno) o indivíduo se transforma e transforma o mundo que o cerca, ou seja, ressignifica o mundo e a si mesmo.

Do ponto de vista da Psicologia, os jovens já alcançaram um nível de pensamento abstrato tão sofisticado que são capazes, por assim dizer, de olharem o mundo e a si mesmo a partir de óticas que podem ser inéditas, ou seja, nunca antes manifestadas por outras pessoas. A criatividade do pensamento evidentemente está relacionada e dependente das aquisições cognitivas anteriores. Assim, o adolescente e o jovem primeiramente precisam conquistar padrões cognitivos na infância que os capacitam a abstrair e, posteriormente, criar de forma inédita. Como a abstração é a capacidade de agir/pensar com base em uma dimensão específica de um objeto ou evento, esta estaria na base da criatividade.

O pensamento dos jovens é fruto da plasticidade cerebral que o acompanha desde a infância; sobretudo, esse pensamento caracteriza-se pela superação do concreto, ou seja, por já não estar mais limitado às experiências concretas para formular hipóteses, comparar, analisar, decidir etc. Não que o “pensar a partir do concreto” esteja extinto nos padrões de pensamento dos jovens. O que ocorre é uma independência crescente e acentuada em relação ao concreto, possibilitando mais altos voos na criação de formas inéditas de pensar, o que, por sua vez, gera *autonomia de pensamento*.

Formar conceitos novos, relacionar fatos, eventos ou objetos de maneira inusitada, olhar e destacar detalhes para os quais poucos estão atentos, perguntar e questionar sobre coisas que são consideradas tabus, propor e experimentar formas diferentes de expressão da linguagem, são características típicas do pensamento abstrato. Segundo Herculano-Houzel (2005, p. 156),

a base do raciocínio abstrato parece estar em uma característica fundamental dos neurônios do córtex pré-frontal: a habilidade de representar objetos que não estão mais sob os olhos ou ao alcance das mãos.

Abstração e criatividade são, portanto, as características fundamentais do complexo pensamento juvenil. Essas características possibilitam aos jovens o processamento simultâneo de informações qualitativamente diferentes. Em outras palavras, frequentemente encontramos jovens altamente produtivos e dedicados a atividades diferentes em função de sua capacidade, cada vez mais presente, de gerenciar seu pensamento e suas ações em diferentes direções. Assim, por exemplo, é comum encontrar um jovem ouvindo uma música e, ao mesmo tempo, jogando com colegas em tempo real por meio do computador. Ou escrevendo um e-mail e fazendo uma pesquisa via internet; claro que essa multicapacidade não está restrita ao mundo tecnológico apenas.

A escola e os adultos, no entanto, frequentemente tentam impor aos jovens um ambiente de aprendizagem que está muito distante de toda essa nova dinâmica no modo de pensar. A velocidade, o ritmo e as atividades impostas pela escola estão, em grande parte, distantes da velocidade, ritmo e capacidades cognitivas de nossos jovens. Ela ainda propõe atividades concretas de leitura e de apresentação formal de trabalhos, quando poderia aproveitar a profusão de criatividade de pensamento dos jovens para desafiá-los a voos e viagens no pensamento e na criatividade, na solução de situações, na proposição de ações que façam sentido em suas vidas. Em outras palavras, a escola não deveria apenas propor a leitura, mas também desafiar os jovens à releitura do que leem. Não apenas a escrita deveria ser incentivada, mas a reescrita e produção de suas próprias escrituras. Não apenas a assistirem a filmes, mas a produzirem ações e protagonizarem mudanças coletivas; uma escola voltada aos jovens deveria ser uma escola que também pensa como os jovens.

2.1.3 Autonomia, identidade juvenil e afetividade

Dissemos anteriormente que a aprendizagem não envolve apenas os aspectos cognitivos. De fato, a aprendizagem, conforme vimos, é processo e produto, é interação entre o indivíduo que aprende e o ambiente externo e/ou interno. Envolve o indivíduo como um todo, envolve transformação, envolve processos neurobiológicos, físicos, emocionais, cognitivos, sociais.

Imaginemos um bailarino no tablado. Durante anos ele passou por diferentes aprendizagens até chegar ao momento de sua apresentação no palco. Aprendeu a alongar-se, a relaxar seu corpo no todo ou em partes específicas; aprendeu a coordenar movimentos e deslocar-se no espaço; reaprendeu

a respirar e a usar a respiração em compasso com os movimentos. Aprendeu a saltar, rodopiar, manter-se imóvel, suportar o peso de outro corpo, deslocar seu centro de gravidade, apoiar-se em um só pé ou nas pontas dos pés. Aprendeu a deslocar-se lentamente, rapidamente, compassadamente. Aprendeu a expressar emoções variadas por meio de gestos e expressões faciais. Aprendeu a sincronizar ritmo, tempo, postura e movimento, de forma a produzir o que se chama de harmonia no conjunto de seus movimentos. Os aplausos do público, a reação emocionada da plateia, os elogios nos bastidores, os *feedback* e avaliação dos colegas e diretores sobre sua *performance*, funcionaram como reforçadores poderosos que o mantiveram aprendendo e apresentando o que aprendeu. Podemos identificar, nesse breve exemplo, que a aprendizagem envolveu os mais diferentes aspectos, os quais nos referimos no parágrafo anterior.

O psicólogo russo Lev Vigotsky por diversas vezes destacou que a aprendizagem é o carro-chefe do desenvolvimento. A aprendizagem, por assim dizer, impulsiona o desenvolvimento de tal modo que dificilmente conseguiríamos separar processos desenvolvimentais puros, ou seja, sem a presença e ação da aprendizagem; isso, pelo simples fato de que estamos mergulhados em um ambiente físico e social complexo que nos oferece experiências e demandas diversificadas. E, no caso do ambiente social, nos proporciona não apenas o contato com outros indivíduos, mas nos dá acesso a ferramentas culturais que estão diretamente relacionadas à formação de nossa subjetividade. Dentre essas ferramentas culturais, temos a leitura e a escrita como fundamentais e que nos possibilitam o acesso ao conhecimento forjado em diferentes momentos e por diferentes coletividades humanas. Em nossa sociedade, outras ferramentas culturais estão presentes, particularmente as tecnológicas, como os computadores, que possibilitam não só o armazenamento e acesso a informações, mas também o acesso a mundos virtuais e ao contato, em tempo real, com pessoas e culturas distantes.

Como quer que seja, a complexidade comunicacional em que estamos mergulhados nos faz diferentes e singulares em relação aos indivíduos e grupos que viveram em outras épocas ou que possuem experiências culturais diferentes das nossas. Nesse sentido, aprendizagem e desenvolvimento são processos situados histórica e socialmente, embora tendo como base o suporte neurobiológico adquirido ao longo de nossa história filogenética (história de evolução de nossa espécie). É no contato com os grupos humanos e suas práticas que aprendemos a ser humanos, ou seja, aprendemos a agir, pensar, olhar, andar, avaliar, valorar, subjetivar etc.

Se levarmos em consideração o que temos dito até aqui, veremos que o campo social representa o terreno no qual são criadas e mantidas as concepções do que é ser jovem e de como este se diferencia dos demais. As

expectativas e demandas sociais acerca de como os jovens devem agir geram em todos nós um olhar diferenciado sobre os jovens. Mesmo tendo em vista que as mudanças hormonais e neuroquímicas são responsáveis por algumas das características de desenvolvimento físico e cognitivo dos jovens, é no campo social que a *identidade juvenil* se forma. Se até pouco tempo a adolescência e a juventude eram categorias inexistentes, com o advento do modo de produção capitalista, baseado no liberalismo econômico, novas formas de encarar o indivíduo produtivo foram construídas. Um período no qual o indivíduo seria preparado e conduzido ao mundo produtivo tornou-se necessário. Um período no qual a educação formal teria como objetivo precípua ensinar não apenas conteúdos culturalmente compartilhados, mas também conteúdos e valores para a vida na sociedade capitalista.

A escola e outras instituições de controle social (como família e religião) nem sempre acompanham as mudanças desenvolvimentais típicas da adolescência e juventude, acarretando em propostas de atividades equivocadas, as quais limitam e impõem valores e modos de agir contrários aos anseios e buscas dos jovens; é comum e esperado que estes busquem a companhia de seus pares. A *autonomia* de pensamento, vista na seção anterior, e *autonomia* de deslocamento e de gerenciamento do próprio corpo criam a possibilidade de *autonomia de identidade* nos jovens, os quais buscam identificar-se com modelos de atitudes e de comportamentos que se contrapõem aos valores socialmente estabelecidos “pelos adultos”. Claro que esse processo não é monolítico e simples. Não podemos raciocinar reducionisticamente em termos de uma contraposição entre jovens e adultos, em termos de uns contra os outros. Já sabemos que mesmo entre os jovens há uma diversidade de grupos e de identidades juvenis que, embora ligadas, não são restritas a classes socioeconômicas a que os jovens pertencem. Além disso, se levarmos em conta as subjetividades, constataremos que alguns jovens se adaptam aos valores e ideologias do intelectualismo, da competitividade e do individualismo presentes na escola e na vida adulta, típicos da nossa sociedade.

Assim, a expressão “cultura juvenil”, portanto, poderia ser vantajosamente substituída por “culturas juvenis construídas socialmente”. E a “identidade juvenil” poderia ser vantajosamente entendida como “identidades e subjetivas coletivas que criam identidades e subjetividades individuais”.

Por outro lado, um aspecto transversal que perpassa tanto pelo desenvolvimento quanto pela aprendizagem dos jovens e que, ao mesmo tempo, ganha um colorido diferenciado, é a *afetividade*; entendida como a manifestação e vivência de afetos. Afetos, por sua vez, são manifestações emocionais básicas na interação com o outro ou consigo mesmo. Há, nesse caso, afetos positivos (amor, saudade, benquerer, simpatia...) e afetos negativos (raiva, medo, ódio,

antipatia...). Por conseguinte, podemos manifestar afetividade de diferentes formas. Comumente, no entanto, a afetividade é referida como a manifestação emocional positiva entre pessoas ou para consigo próprio. No caso dos jovens, conforme visto anteriormente, a profusão de alterações hormonais e a autonomia em relação ao corpo e busca de prazer conduzem necessariamente ao encontro do sexo genital e à vivência da sexualidade de forma mais ampla, em suas diferentes manifestações. De tal modo que afetividade e sexualidade estão, em certa medida, muito próximas e por vezes são inseparáveis nas experiências e descobertas dos jovens.

Os valores sociais convencionais (divulgados e mantidos por agências de controle social, como família, religião, Estado, mídias) cumprem, direta ou indiretamente, a função de proibição ou controle das manifestações de afetividade e sexualidade dos jovens, buscando colocar limites que tornam a convivência social suportável e conciliatória. Discursos éticos e morais são frequentemente colocados a serviço de controle sobre os corpos e suas manifestações, e a sexualidade acaba reduzida aos conteúdos tradicionalmente aceitáveis: anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutivos; gravidez e métodos contraceptivos; AIDS e Doenças Sexualmente Transmissíveis. Outros temas, já bem conhecidos pelos jovens, como a possibilidade de proporcionar e vivenciar prazer, ou a possibilidade de gerenciar o próprio corpo quanto ao prazer, reprodução e aborto, são muitas vezes proibidos ou limitados a conselhos morais. Da mesma forma, hetero e homoafetividades e padrões sexuais não tradicionais ainda são temas bastante polêmicos e vistos com cautela, raramente discutidos de forma madura com os jovens.

Diante de um contexto repressivo e limitador, os jovens naturalmente buscam informações e identificações com seus pares, fugindo das imposições dos adultos ou fingindo a adaptação aos discursos dos pais a fim de evitarem conflitos maiores, porém adotando padrões de contestação e de descobertas quando em contato com os grupos de pares. E como sexualidade não está restrita ao contato sexual genital, e a afetividade não está restrita à manifestação de afeto, ambas são manifestações criadoras e que agem na produção da vida. A escola, nesse sentido, tem caminhado na contramão das necessidades dos jovens e não oportuniza a estes a assunção do papel de transformadores dos valores sociais vigentes.

Por outro lado, conforme visto anteriormente, como uma das características de nossa sociedade é a reificação e alienação dos indivíduos e práticas (no sentido de produzir consciências fragmentadas e acríticas), é comum que sexualidade e afetividade sejam transformadas em molas propulsoras de consumo e de acesso a bens materiais. Em outras palavras, a redução da sexualidade ao “status” de coisa acaba por torná-la em mercadoria de troca ou mercadoria a ser

consumida. E a afetividade reduz-se a manifestações primárias e desvinculadas de um debate mais amplo sobre constituição dos indivíduos, suas identidades e subjetividades. Parece ser perigoso, de um ponto de vista do liberalismo econômico, descortinar o fato de que a paixão é uma mola propulsora de transformação social. Daí a necessidade de subjugar essa paixão e de torná-la algo enquadrado aos padrões aceitos. Se for verdade que muitos jovens embarcam e assumem essa redução, de forma acrítica e descontextualizada, é igualmente verdade que uma educação voltada ao protagonismo social pode servir ao desvelamento desses mecanismos de controle social e à superação da alienação de consciências que, por sinal, é o anseio das diferentes juventudes.

2.1.4 Transições para a vida adulta

É marcante em nossa sociedade a preparação para a vida adulta produtiva. Essa preparação não se restringe à formação proporcionada pela escola. A psicologia tem como interesse olhar para os processos vivenciados dentro da escola, mas é igualmente seu interesse entender os mecanismos sociais que levam o indivíduo a transitar para o mundo adulto e as repercussões na formação de sua subjetividade.

Como ponto de partida, podemos entender a transição para a vida adulta como um fenômeno social aguardado por todos, inclusive pelos próprios jovens. Essa fronteira entre juventude e idade adulta envolve ganhos e perdas. Os ganhos referem-se, de um modo geral, à consolidação da autonomia social individual, enquanto as perdas sinalizam o desligamento de padrões comportamentais aceitáveis apenas - e tão somente - até o momento em que o jovem adentra a vida adulta. Há diversos aspectos envolvidos no entendimento dessa transição, e podemos seguramente afirmar que se trata de um fenômeno complexo e multifacetado. Por esta razão o título da presente seção traz a expressão “transições”, sendo a pluralidade a marca desse fenômeno social com implicações importantes ao desenvolvimento individual.

Em uma sociedade com diversidades e desigualdades sociais acentuadas, é esperado que a transição para a vida adulta desvele pluralidades e ambiguidades. Não podemos pensar em um processo de transição único e linear, assim como não podemos esperar que a trajetória de transição de um indivíduo ocorra de forma harmônica e sem ambiguidades, seria mais uma exceção do que a regra..

A não linearidade nas transições indica que as trajetórias individuais devem ser levadas em conta ao estudarmos grupos de indivíduos, tendo em vista que mesmo com o pertencimento a um grupo as histórias individuais são

marcadas por fatos e situações, que extrapolam os limites demarcatórios dados pelo grupo. Por outro lado, ao estudarmos um caso individual devemos considerar os determinantes sociais e econômicos que condicionam a visão de mundo, os valores, experiências e expectativas do indivíduo.

Apesar da marca plural nas transições, há alguns ritos de passagem para a vida adulta que se transversalizam em nossa sociedade: o casamento e, por conseguinte, a constituição de um novo núcleo familiar; a saída de casa, mesmo que sem o casamento; o sustento próprio por meio do trabalho; as mudanças nos modos de agir, na linguagem e nos hábitos. Cada um desses ritos denuncia que nossa sociedade adota um imaginário coletivo acerca do que é ser adulto e do que é esperado de um adulto. Por se tratar de um imaginário coletivo, a imagem de adulto que se tem nem sempre é confirmada pelo adulto real, mas permanece como um forte indicativo daquilo que é esperado dos indivíduos.

As diversas situações individuais e de grupo de jovens que podemos encontrar em nossa sociedade estão marcadas por um contexto social pouco estável. Ou seja, em uma sociedade pautada na fluidez dos valores e na rápida ascensão e queda de modelos significativos, os indivíduos (em geral) e os jovens (em particular), vivem em um mundo marcado pelas imprevisibilidades, vulnerabilidades e incertezas. Particularmente para os jovens das camadas sociais de baixa renda, a vulnerabilidade social é gritante e o coloca, de certa forma, em contato com situações de risco que geram obstáculos à continuidade de seus estudos e à sobrevivência social com dignidade por meio de um trabalho que o valorize e que possibilite acesso aos bens culturais e sociais. Há frequentemente uma distância acentuada entre aspirações/planos e possibilidades e condições materiais concretas.

Por outro lado, como o jovem transita do “mundo da formação” (representado pela escola e outras instituições educacionais) para o “mundo do trabalho” (instituições onde venderão sua força de trabalho), temos nitidamente diferentes currículos escolares que oferecerão diferentes formações, direcionando a trajetória de jovens e perpetuando, em certa medida, a divisão social existente. Escolas para ricos e escolas para pobres não são novidade em nossa sociedade e geralmente são vistas como “naturais”. Essa naturalização se estende aos demais setores da vida em sociedade, de forma que os mundos dos jovens são bastante diversificados tal como/tais como(??) são bastante diversificadas as oportunidades dadas.

Além da marca social nas trajetórias individuais, nossa sociedade vivencia a ambiguidade do prolongamento e da diminuição dessa transição; ou seja, alguns jovens - ainda em plena adolescência - encontram-se inseridos no mundo do trabalho (que seria um mundo tipicamente adulto). Outros são levados

a assumir o papel de pais ou de mães e até mesmo a responsabilidade pela sobrevivência básica de uma família inteira. O abandono dos estudos, nesses casos, não é surpresa. O peso de grandes responsabilidades, aliado à falta de tempo para uma formação escolar que o coloque em condições de buscar novos horizontes profissionais, acaba por distanciar ainda mais esses jovens de suas aspirações e planos para o futuro. Para outros jovens, a transição para a vida adulta é prolongada em função, sobretudo, da ampliação do tempo de estudo: além da graduação, a pós-graduação possibilita ao jovem um tempo maior na fronteira entre o mundo da formação e o mundo do trabalho, de tal forma que não é raro encontrar adultos jovens, com média de 30 anos de idade, sem a experiência do mundo do trabalho, tendo em vista os anos de preparação despendidos na pós-graduação.

Sem dúvida, duas variáveis são cruciais nesse contexto: trajetória escolar e origem socioeconômica. Mais que isso, a determinação dessas trajetórias deixa marcas que vão além do rótulo social: incidem diretamente na autoestima, no autoconceito, na percepção do mundo e nas perspectivas com que esses jovens encaram o mundo. Individualidades marcadas pela desvalorização, pela falta de oportunidades, geram subjetividades aprisionadas que buscam seus direitos muitas vezes por meios não aceitáveis socialmente. Não basta, no entanto, garantir processos educacionais que formem o jovem com dignidade. Segundo Abramo,

além dos direitos relativos à **formação**/preparação para a vida adulta futura (que devem ser afirmados como fundamentais, assim como a necessidade de seu cumprimento sempre reforçada), é necessário afirmar os direitos dos jovens à **inserção** (que não precisa ser interpretada como acomodação às condições e padrões existentes, podendo envolver uma relação de criação e transformação na relação com o mundo social) e à **participação** (entendida de forma ampla, de vivência e interferência na vida social, produtiva, cultural, além da esfera propriamente política) (ABRAMO, 2005, p. 35, grifos do autor)

Além das ambiguidades e das diferenças nas trajetórias escolar e social, é necessário olhar para as diferenças de gênero socialmente impostas e outras diferenças que acentuam preconceitos e discriminações, como as diferenças relacionadas à cor, às etnias, às origens geográficas, às deficiências físicas, sensoriais e cognitivas e às opções sexuais. A vulnerabilidade social é mais destacada entre mulheres oriundas de grupos sociais de baixa renda, negras e com alguma deficiência. Nossa sociedade cria, em certa medida, uma camada de jovens sem voz, cujos planos e perspectivas de futuro são mínimos e limitados, quando existem.

A Psicologia nos ajuda a entender a constituição dessas subjetividades e, em grande medida, nos oferece recursos para pensarmos e concretizarmos ações que desenvolvam a *resiliência* em jovens e grupos de jovens que se preparam para a transição ao mundo adulto. *Resiliência* diz respeito às habilidades comportamentais, sociais e cognitivas para lidar e/ou superar situações adversas e será abordada na Unidade 3 deste Guia de Estudos.

Para saber mais

A seguir algumas *leituras* fundamentais que auxiliarão o leitor no aprofundamento da temática.

ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

BEE, H. *O ciclo vital*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Também sugerimos *filmes* que trazem a discussão acerca da juventude e as questões presentes em seu dia a dia:

- *Proibido proibir*. Brasil/Chile, 2006. 100 min. Direção: Jorge Duran. Roteiro: Jorge Duran e Dani Patarra. Idioma: Português. Rio Filme.
- *Superoutro*. Salvador, Brasil, 1989. 48 min. Direção: Edgar Navarro. Roteiro: Edgar Navarro. Idioma: Português. Lumbra Cinematográfica.

Referências

ABRAMO, H. W. *Cenas juvenis*. São Paulo: Scritta, 1994.

ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: M. V. Freitas (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 19-35. .

CARMO, J. S. *Fundamentos psicológicos da educação*. Curitiba: Ibpex, 2010.

HERCULANO-HOUZEL, S. *O cérebro em transformação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

UNIDADE 2

Desenvolvimento e aprendizagem
na vida adulta

Primeiras palavras

Na Unidade 1, delimitamos a juventude como o período compreendido entre 15 a 24 anos de idade. Esse período apresenta claramente uma interseção com a adolescência e, também, com a idade adulta inicial. Algumas das características estudadas na primeira unidade servirão de base para o entendimento do período inicial da adultícia, porém seguiremos adiante ao tratarmos dos demais períodos da idade adulta, incluindo a velhice. Nosso objetivo é proporcionar ao leitor alguns subsídios importantes ao entendimento dos aspectos de desenvolvimento e aprendizagem que fornecerão a base ao planejamento de ações educacionais voltadas a jovens e adultos, a ser discutido na Unidade 3.

2.1 Idade adulta: novas perspectivas e novas demandas individuais e coletivas

Há algumas afirmações fartamente veiculadas e amplamente aceitas pelo senso comum acerca do desenvolvimento na fase adulta. São elas: 1) é uma fase de estabilidade e ausência de mudanças; 2) o nível de desenvolvimento cognitivo se mantém dentro de uma estabilidade ótima, porém há declínios gerais na memória a partir dos 65 anos de idade; 3) as perdas marcam a idade adulta; perdas graduais e irreversíveis até a morte.

Essas afirmações costumam aparecer tanto no discurso de profissionais quanto nas conversas informais; porém em que medida podem ser confiáveis? Os manuais de psicologia do desenvolvimento, geralmente traduzidos, apresentam uma visão panorâmica do desenvolvimento humano, geralmente atendo-se a dados coletados em países com realidades sociais e culturais bastante diferentes de nossa realidade. Além disso, esses manuais trazem informações sobre a média da população. Não estamos com isso negando a utilidade dessas informações e, muito menos, desautorizando seus autores, os quais contribuem, sem dúvida, ao entendimento amplo do desenvolvimento humano. Queremos apenas ressaltar que *desenvolvimento* é um fenômeno inserido em um contexto social e cultural e, como tal, não pode estar desvinculado das variáveis e fatores inerentes aos ambientes humanos. Em outras palavras, mesmo levando em consideração que nossa história filogenética (a história de nossa espécie) e nossa história hereditária (a carga genética herdada de nossos pais) são fundamentais ao entendimento dos processos biológicos que ocorrem ao longo de nossas vidas, seria um equívoco afirmar que essas histórias de hereditariedade são, por si mesmas, determinantes de nossa história de desenvolvimento.

A rigor o que ocorre é que essas histórias determinam apenas as tendências gerais do desenvolvimento, ou seja, as linhas amplas dos caracteres

e das mudanças pelas quais passamos. Assim, por exemplo, vivenciamos mudanças cruciais em nosso corpo e em nossas capacidades ao longo dos anos e em determinados momentos específicos, fruto de nossa herança filogenética: a produção da fala, a possibilidade de caminhar, a puberdade, o crescimento físico, as características sexuais secundárias, a possibilidade de reprodução, a menstruação nas mulheres, a aquisição do pensamento abstrato, o climatério etc., são eventos gerais do desenvolvimento que são esperados. Quanto às heranças dos pais, apresentamos uma configuração geral genotípica que nos dá a aparência física e algumas características anatomofisiológicas e metabólicas que podem nos acompanhar ao longo da vida ou eclodir a partir de certas circunstâncias. Mas nada disso faria sentido se não houvesse um ambiente complexo interagindo e propiciando o desenvolvimento de comportamentos e experiências que passam a se somar aos nossos dotes genéticos. É desse ponto de vista que estudaremos a longa aprendizagem de se tornar adulto.

Tornar-se adulto está, evidentemente, relacionado à passagem do tempo, às mudanças desenvolvimentais (físicas, cognitivas, sociais, afetivas), e às expectativas e modelos divulgados e aceitos em uma determinada cultura e em uma época situada. Em nossa sociedade podemos dividir o ciclo de desenvolvimento do adulto em três períodos:

1. *Adulto jovem*: compreende a faixa etária entre 20 e 40 anos;
2. *Meia idade*: envolve as idades entre 40 e 50 anos;
3. *Velhice*: a partir dos 60 ou 65 anos em diante.

Esta é uma forma de classificação, mas existem outras igualmente interessantes, como a proposta por Bee (1997):

1. *Vida adulta inicial*: compreende o período entre 20 e 40 anos de idade;
2. *Vida adulta intermediária*: envolve a faixa etária de 40 a 65 anos;
3. *Final da vida adulta*: a partir dos 65 anos até a morte.

Ambas as classificações são relativamente arbitrárias, mas trazem a vantagem de identificar períodos marcados por experiências sociais e por alterações físicas e cognitivas marcantes e, em geral, compartilhadas pelos indivíduos naquelas faixas etárias. De qualquer forma, não há concordância definitiva sobre a divisão dos períodos cronológicos na idade adulta, provavelmente pelo fato de que esta apresenta mudanças físicas e cognitivas mais variáveis quando comparadas à infância.

A idade cronológica é um demarcador importante e fundamental para a definição da entrada do indivíduo no período adulto. Além da cronologia, porém,

é necessário levar em conta outros fatores importantes, como a qualidade de vida, as experiências de vida, e fatores subjetivos (maneira de encarar a idade e de se sentir mais ou menos jovem).

Assim, se compararmos com os períodos anteriores, podemos afirmar que as mudanças no adulto variam de forma considerável em função dos fatores apontados. Apesar dessa diversidade, algumas mudanças são previsíveis (os chamados *eventos normativos* a serem abordados mais adiante).

Um aspecto marcante em nossa sociedade ao nos referirmos aos adultos é a presença do conceito *maturidade*, este entendido como um conjunto estável de comportamentos diretamente ligados à forma de se conduzir em sociedade, traduzidos por: autonomia no autossustento (gerada pela autonomia financeira); capacidade de gerar laços afetivos duradouros com um(a) parceiro(a) e manter uma família; capacidade de tomar decisões acerca de sua vida pessoal e em sociedade; ausência de condutas consideradas típicas de adolescentes e jovens; utilização de linguagem e de comportamentos sociais esperados de um adulto segundo os padrões normativos da sociedade. Esse conjunto de comportamentos, como pode ser facilmente percebido, apresenta alguns estereótipos acerca do que é ser adulto. Estereótipos sempre são limitadores e não necessariamente os indivíduos se enquadram nos padrões sociais exigidos. Com a fluidez dos valores sociais e morais atuais, nos deparamos cada vez mais com o esvanecimento de linhas demarcatórias rígidas no comportamento do adulto e, não raro, encontraremos indivíduos que assumem papéis variados típicos do adulto (pai, filho, esposo, trabalhador...) e que também assumem a quebra de paradigmas cristalizados, seja no modo de vestir, interagirem, falar, cultivar alguns *hobbies* etc. Nossos espaços sociais de convivência abriram possibilidades para a diversidade, para as diferenças, para a assunção de modelos não convencionais e, porque não, para a assunção de modelos convencionais. A pluralidade de modelos na idade adulta segue a tendência encontrada na pluralidade de modelos encontradas na juventude, no sentido de que os espaços se ampliaram e a aceitação do diferente já não é algo tão raro de ocorrer. Isso não significa, entretanto, que já vivenciamos espaços sociais sem preconceitos, discriminações e sem paradigmas rígidos e tradicionais. Ainda estamos no início da aprendizagem de uma convivência com a diversidade.

De qualquer forma, alguns modelos sociais do que é ser adulto ainda perduram e predominam em nossa cultura. Assim, por exemplo, é generalizada a expectativa de que o adulto deve sair de seu núcleo familiar e criar seu próprio espaço, manter seu próprio sustento e ser produtivo socialmente, e que responda legalmente por seus atos. Também é esperado (embora de forma menos rígida) que constitua família, tenha filhos. Essas expectativas fazem parte do núcleo conceitual do que é ser adulto, e a diversidade fica por conta da pluralidade de valores vigentes.

O prolongamento da idade adulta traz novas perspectivas e novas demandas individuais e coletivas. A qualidade de vida da população foi ampliada, de um modo geral, e as descobertas atuais sobre desenvolvimento e aprendizagem na vida adulta nos ajudam a quebrar antigos paradigmas. Algo que tem sido aprendido e está cada vez mais claro e consolidado é que a aprendizagem e o desenvolvimento não ficam estagnados na idade adulta e nem na velhice. Por mais óbvio que essa afirmação possa parecer, até bem como pouco tempo era comum pensar o desenvolvimento e aprendizagem dos adultos e idosos unicamente em termos de perdas e declínios gradativos e acentuados nos mais diferentes aspectos: físico, cognitivo, social e afetivo. Por conseguinte, poucos estudos e programas eram dedicados a essa fase da vida. As diversas ciências, incluindo a Psicologia, ainda estão aprendendo a lidar com as novas demandas que se impõem diante de um quadro novo que é a descoberta das capacidades e potencialidades de aprendizagem de adultos e idosos.

Outro aspecto fundamental e que demanda atenção é a perspectiva de mudança na construção da autoimagem e da autoestima em adultos de meia idade e em idosos. Se é verdade que o ciclo vital encerra com a velhice e que a decrepitude em algumas capacidades ainda é marcante, por outro lado está cada vez mais claro que estamos diante de um fato social novo, ou seja, o aumento na expectativa e na esperança de vida de homens e mulheres que nos leva à revisão dos postulados biológicos, psicológicos e sociológicos sobre o adulto e o velho e, por conseguinte, nos convida ao desenvolvimento de outras concepções e de outras imagens, principalmente as imagens que se tem da velhice. A mudança de concepções e de imagens do adulto e da velhice é a base para mudanças nas práticas educacionais dessa população.

2.2 Mudanças desenvolvimentais relevantes na Idade Adulta

O *início da vida adulta*, marcado entre as idades de 20 a 35-40 anos, apresenta alguns eventos que são amplamente compartilhados pelos indivíduos em sociedades semelhantes à nossa: saída do lar; busca de trabalho estável; início da vida conjugal; chegada dos filhos. Esses são eventos em relação aos quais há grande expectativa da sociedade, porém há outros aspectos relevantes, conforme apontados por Bee (1997):

Até cerca de 35 anos de idade, os indivíduos encontram-se no auge de suas funções físicas. Também estão na época mais propícia para terem filhos e a saúde encontra-se em seu estado pleno. A partir dos 40 anos já é possível verificar ligeiro declínio em algumas funções físicas em geral, mas nada que seja tão acentuado.

Em relação às habilidades cognitivas, os adultos jovens apresentam máxima destreza na memória e operações mentais em geral, soluções de problema e testes de QI (Quociente de Inteligência). O vocabulário continua se ampliando e a criatividade e autonomia de pensamento são marcas importantes nessa fase da vida.

Em termos psicossociais, o adulto jovem está caminhando para a definição de seu papel como esposo/esposa, pai/mãe, bem como uma definição da profissão que marcará sua vida laboral. Em relação à vida conjugal, estudos têm demonstrado haver certo declínio na satisfação com o parceiro que coincide com a chegada do primeiro filho; provavelmente isso se deve às exigências decorrentes da função materna/paterna, a própria divisão de tarefas no lar e no cuidado dos filhos, a dificuldade em conciliar a vida sexual com as tarefas de pai e mãe.

Quanto à própria identidade, o adulto jovem demonstra maior independência, autoconfiança e autoestima; porém, contrariamente, é possível encontrar indivíduos cada vez mais isolados e propensos à depressão.

Muito do que foi vivenciado nas etapas de vida anteriores poderá se refletir na entrada para a vida adulta. É possível, por exemplo, que padrões inadequados de vivência familiar possam acompanhar a própria relação que o jovem adulto terá com seus filhos ou cônjuge. Adultos que tiverem pais punidores e afetivamente distantes podem seguir esses modelos quando diante da tarefa de criar e ensinar seus próprios filhos. Esses e outros padrões de relacionamentos são seguidos sem que o adulto se dê conta de que está vivendo no campo da reprodução imediata dos modelos sociais oferecidos. Claro que estamos, aqui, no terreno das suposições e, mais uma vez, valem as considerações feitas por Bronfenbrenner³ ao indicar que as experiências em diversos sistemas ecológicos podem influenciar, mas nunca a um nível de determinação que não possam ser superadas ou alteradas por novas experiências ao longo da vida. No entanto, mesmo nas músicas populares encontramos a indicação de que seguimos modelos significativos em nossa vida. Apenas para ilustrar o que é dito, lembremos-nos de canções que traduzem a descoberta da reprodução quando nos tornamos adultos:

“Minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo o que fizemos, ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais” (Belchior, “Como nossos pais”).

“Pego o meu carro pelo asfalto, uso um sapato da mesma maneira, por influência do meu pai, do meu pai, do meu pai” (Nando Reis, “Me diga”).

Infelizmente nem sempre esses modelos são os mais adequados. Por outro lado, seguir modelos não é uma determinação inelutável. Podemos e frequentemente ressignificamos eventos, experiências e modelos de nosso passado ou

presente. Alguns adultos, por exemplo, ao se tornarem pais ou mães declaram que pretendem não cometer os mesmos equívocos de seus pais e esforçam-se para tal.

Em relação à *vida adulta intermediária*, que abrange as idades de 40 a 65 anos, uma importante constatação é que, em função do aumento na qualidade de vida da população, em nossa sociedade, podemos afirmar que o indivíduo que chega aos 40 anos está apenas um pouco acima da metade da expectativa de vida, a qual gira em torno de 75 a 80 anos de idade. Claro que nos referimos a uma condição média da população. Por outro lado, é necessário não confundir a *extensão vital* (tempo máximo de vida possível em nossa espécie, que em geral é de 110 a 115 anos e que está relacionado aos nossos limites biológicos) e *expectativa de vida* (tempo médio de existência humana em nossa sociedade, o que está relacionado às condições concretas de vida).

O aumento na expectativa de vida é um excelente indicativo de que os adultos plenos podem organizar sua vida não mais em função da senectude e morte, mas em função das possibilidades que ainda estão por vir. Em outras palavras, é possível, nos dias atuais, um planejamento de vida a partir dos 40 anos, o que, sem dúvida, amplia a autoestima.

Apesar disso, algumas características gerais são observadas na vida adulta em função de limites biológicos: diminuição da acuidade visual; perda auditiva, gradativa e lenta; redução da densidade óssea, principalmente em mulheres; perda da capacidade reprodutiva tanto nos homens quanto nas mulheres (fenômeno conhecido por climatério); esta perda é mais lenta nos homens que nas mulheres, tendo-se, inclusive, notícias de homens que se tornaram pais em idade avançada (em torno de 70 anos).

Ainda em relação às perdas biológicas, nota-se ligeira diminuição na memória, embora esta diminuição não chegue a ser preocupante e nem atrapalhe a vida social e produtiva. Em geral, o que os indivíduos declaram é que precisam de um tempo maior para registrar determinados fatos ou aprender certos temas novos, mas nada que venha a ser tão perceptível aos outros.

Em compensação, indivíduos que vivenciam a idade adulta intermediária demonstram que suas habilidades cognitivas em geral mantêm-se em bom estado, sendo que os escores em testes de QI tendem a ser mais elevados, sendo comprovado pelo aumento do próprio vocabulário utilizado.

Ainda podemos apontar que os indivíduos adultos intermediários possuem uma alta capacidade criativa, fruto, muito provavelmente, de suas experiências acumuladas.

Todos esses indicativos estão diretamente relacionados ao tipo de vida que o indivíduo leva. Por outro lado, há um aumento na densidade de dados que indicam que a prática regular de exercícios físicos concorre positivamente para

o aumento ou manutenção das habilidades gerais acima indicadas, conforme Medina (2008).

Alguns estudos têm identificado a presença regular de algumas preocupações em adultos intermediários, bastante comuns em culturas ocidentais (Davidoff, 2010). Dentre essas preocupações, podemos apontar: 1) o tempo restante de vida, o que conduz a um monitoramento físico frequente; 2) preocupações com a saúde em geral e com a aparência jovem; 3) preocupações com o desempenho sexual; 4) preocupações com o estabelecimento de limites aos filhos (mais acentuadamente em homens do que em mulheres); 5) preocupação com os próprios pais em termos de cuidados gerais e saúde; 5) desemprego e/ou incapacidade de prover a família.

Por outro lado, uma das principais tarefas do adulto de meia idade é o ajustamento às limitações que o tempo impõe à existência humana (POOL, WARREN, & NUÑEZ, 2007; ROSA, 1998). Embora seja uma das fases mais produtivas e dinâmicas do ser humano, na qual ela se encontra em pleno vigor físico e intelectual, o tempo é visto não mais como intervalo de vida decorrido, mas como a distância entre vida e morte. Esta já é encarada como um fato a ocorrer futuramente.

Algumas ocorrências são cada vez mais comuns na vida adulta intermediária, como a separação do cônjuge e a busca de novos relacionamentos. Ocasionalmente ocorre a formação de nova família, o que exige uma nova demanda no gerenciamento das relações entre filhos de casamentos diferentes.

O final do período intermediário adulto sinaliza a entrada no último período de vida, que vai dos 65 anos de idade até a morte. Por ser um período muito especial, trataremos do mesmo em uma seção destacada.

2.3 O Idoso: aspectos biopsicossociais

Na velhice as perdas sensoriais, físico-motoras e cognitivas são visíveis. Pode-se, de certa forma, afirmar que é um período no qual, mais particularmente, o adulto começa a lidar com perdas bastante previsíveis: as capacidades gerais diminuem; amigos e entes queridos tendem a morrer, dentre esses o próprio cônjuge; os filhos já partiram ou estão prestes a deixar o lar para constituírem novas famílias, muitas vezes geograficamente distantes; a aposentadoria chega juntamente com uma perda ou diminuição do valor social e afastamento do mundo produtivo.

Ao mesmo tempo, novos desafios surgem: busca de adaptações às novas condições que o corpo impõe; a chegada dos netos e netas e dos genros e noras, aumentando a extensão da família; as novas responsabilidades com a

chegada dos netos e a possibilidade de se sentirem novamente valorizados em função das experiências acumuladas em anos.

Algumas doenças são bastante comuns e, junto com elas, novas exigências de adaptação e de mudanças nos hábitos de vida: artrite, hipertensão e doenças cardíacas não são, necessariamente, ocorrências obrigatórias na vida do idoso, mas é grande a possibilidade. Alimentação, exercícios e cuidados gerais com as emoções deve ser uma preocupação maior que ajudará o indivíduo idoso a lidar melhor com essas vicissitudes.

Outras doenças degenerativas podem surgir como o Mal de Parkinson e a Doença de Alzheimer. Por serem doenças degenerativas do sistema nervoso central, requerem uma ajuda permanente de terceiros, o que pode afetar negativamente a autoestima do idoso.

Outro aspecto importante diz respeito à vivência da sexualidade. Com o aumento da qualidade e da expectativa de vida, bem como o desenvolvimento de tratamentos médicos, muitos idosos passaram a ter acesso à plenitude sexual, quebrando antigos tabus sociais. Por outro lado, as estatísticas infelizmente começam a identificar um aumento nos índices de doenças sexualmente transmissíveis, como a AIDS, em idosos de ambos os sexos.

As atividades voltadas exclusivamente a idosos, desde programas de condicionamento físico a turismo na terceira idade, ofertas de serviço em terapia ocupacional e em lazer, presentes em diferentes classes sociais, apontam para uma mudança nas atitudes sociais em relação aos idosos e, conseqüentemente, na criação de uma mentalidade diferenciada nas novas gerações. Essas constatações indicam que a presença de dois fatores é fundamental para a manutenção de uma vida ativa na terceira idade: os efeitos do treinamento e os efeitos da sabedoria.

Por efeitos do treinamento, queremos enfatizar as oportunidades de exercícios físicos e cognitivos. Muitas capacidades são diminuídas em função da ausência de treinamento adequado. É possível, por exemplo, aprender a nadar, praticar esportes e outras atividades físicas, bem como treinar as capacidades cognitivas, como memória, lógica, resolução de problemas. O aprendizado de uma nova língua, a leitura regular, a convivência em grupo, são excelentes fatores de manutenção da saúde cognitiva e emocional. Os idosos, como os demais indivíduos nas diferentes etapas de vida, são sensíveis à música. Aprender a tocar um instrumental musical, participar de um curso de iniciação musical, fazer parte de um coral etc., são atividades riquíssimas e que podem descortinar novos horizontes ao idoso.

Por fim, é necessário ampliar programas de apoio social ao idoso, de modo que este possa se sentir valorizado e também valorizar-se. Os aumentos no

controle pessoal, na autonomia e na autoestima fazem-se notar em idosos que têm acesso a algumas das atividades descritas até aqui, quando comparados com idosos inativos, isolados e asilados.

Cabe aos educadores a importante tarefa de contribuir para o aumento e manutenção da qualidade de vida por meio da proposição de programas educacionais voltados à terceira idade.

Apesar de alguns avanços nos cuidados aos idosos e no resgate de sua dignidade, e mesmo diante de dados de pesquisa apontando para as possibilidades de ganhos na qualidade de vida, ainda há um terreno enorme a ser percorrido. Uma das tarefas dos educadores e de outros profissionais ligados às ciências da educação é o auxílio ao idoso no gerenciamento de sua vida quanto às perdas acentuadas e aos ganhos possíveis ao longo de suas trajetórias de vida. A esse gerenciamento chamamos de *tarefas de ajustamento ao ciclo de vida na velhice*. Esses ajustamentos referem-se a aspectos da vida pessoal e da vida relacional do idoso, sendo que a aprendizagem desempenha importantíssimo papel, pois o indivíduo idoso necessitará adquirir e exercitar habilidades fundamentais que o ajudarão na execução de atividades diárias e na manutenção de sua qualidade de vida.

Dentre essas tarefas de ajustamento, segundo Rosa (1998), podemos citar: 1) ajustamento à perda natural do vigor físico e da saúde; 2) ajustamento à aposentadoria e esperada redução salarial; 3) ajustamento à morte do cônjuge; 4) pertencimento a um grupo constituído por pessoas da mesma idade; 5) replanejamento da residência com fins de adaptação às condições atuais do idoso e, conseqüentemente, reaprendizagem de deslocamento, acessibilidade e convívio no ambiente doméstico; 6) adaptações ambientais que ampliem sua comunicação com outros indivíduos e que facilitem seu dia a dia; 7) manutenção de atividades produtivas (não necessariamente rentáveis) que promovam a dignidade do idoso e que o mantenham ativo e com a percepção de que útil socialmente; 8) ajustamento às novas configurações familiares (chegada de netos, noras, genros, bem como perdas de entes queridos); 9) ajustamento às mudanças no desempenho sexual.

Como dissemos anteriormente, ajustamentos referem-se a novas aprendizagens e não a enquadramentos e adaptações que tendem a diminuir as possibilidades dos idosos. A rigor, os ajustamentos deveriam ser uma tarefa da sociedade como um todo e dos familiares em particular. Em outras culturas, os idosos são percebidos como detentores de larga experiência e, portanto, são fundamentais nos processos decisórios na coletividade em que está inserido. É esperado, nessas culturas, que o idoso tenha voz e que sua voz seja escutada e, em certa medida, seja decisiva em questões importantes do grupo. Em

nossa sociedade, a voz dos idosos é pouco ouvida e aos mesmos são dadas poucas oportunidades de se manifestarem. Os avanços sociais no trato com os idosos, apesar de importantes, ainda são, de certa forma, a oferta de serviços que geram lucros a empresas especializadas em turismo para idosos, hotelaria e grupos de terceira idade. Há também a oferta de serviços sociais a idosos, promovidos por ONG ou instituições de serviço social e saúde, e alguns poucos grupos em universidades. Algumas experiências de universidades para a terceira idade começam a despontar como bastante ricas e abrangentes, mas ainda temos um longo terreno quando o assunto é educação formal e não formal a esses indivíduos.

2.3.1 Idoso: sua identidade e as imagens da velhice na mídia

O termo “velhice” pode mais apropriadamente ser substituído por “velhices”, pois o envelhecimento extrapola as fronteiras corporais e cria raízes nos discursos, imagens e crenças compartilhadas e veiculadas em nossa sociedade. As imagens que se tem da velhice são bastante diversificadas assim como são diversificadas as maneiras de vivenciar o próprio envelhecimento.

Cada indivíduo constrói uma autoimagem que é, em certa medida, resultado do conjunto de experiências vivenciadas ao longo de sua vida, crenças, valores, desejos, autoconceito e autoestima. Somem-se a esses aspectos as imagens que são veiculadas e valorizadas de beleza física e de sucesso pessoal, e teremos, muito provavelmente, um conflito instalado entre o ideal de juventude e beleza e a presença, cada vez mais visível, do envelhecimento. Alguns indivíduos não conseguem aceitar essas mudanças corporais que carregam mudanças nos seus relacionamentos sociais. Dentre as tarefas de ajustamento, como foi visto na seção anterior, está a de aprender a lidar com essas mudanças, inevitáveis e previsíveis por um lado, e desafiadoras e ricas por outro. Se o indivíduo focaliza apenas o lado das perdas, poderá sofrer ao não aceitar o fato de estar vivenciando mudanças físicas acentuadas. Do ponto de vista de sua saúde e bem estar psicológico, o indivíduo necessita aprender a lidar com mudanças, sejam estas duradouras ou não.

A autoimagem é construída a partir de quatro fatores preponderantes: 1) experiências individuais e que afetam a percepção que tem de si mesmo, ou seja, seu autoconceito; 2) crenças, valores e imagens divulgados na sociedade em que está inserido; 3) crenças, valores e imagens divulgadas por modelos significativos em sua vida de relação, como, por exemplo, seus pais; 4) as avaliações que recebe acerca de seu modo de ser e que podem afetar sua autoestima, tanto positiva quanto negativamente.

No caso de indivíduos que estão em processo de envelhecimento, dois fatores decisivos são as experiências diretas com idosos (pais, avós etc.) e as imagens divulgadas pela mídia, entendendo-se por mídia todo e qualquer meio de comunicação de massa. A qualidade das experiências diretas com idosos pode ensinar, por exemplo, que o envelhecimento é fonte de novas oportunidades ou a porta de entrada para a morte. A depender de como os idosos de seu convívio foram tratados, como viam a si próprios e como se encontravam em relação à saúde em geral, os adultos que entram no processo de envelhecimento podem reagir criando para si imagens positivas ou negativas que os acompanharão e serão determinantes na aceitação ou rejeição de sua nova condição.

A mídia, por sua vez, tende a divulgar imagens que podem perpetuar a noção de que o idoso é um peso social ou um membro improdutivo na sociedade. Quando o idoso é destaque na mídia geralmente as notícias e matérias referem-se à aposentadoria, descaso da previdência social e maus tratos em geral. Côrte, Mercadante e Gomes (2006, p. 33) assim resumem a cobertura da mídia:

A imagem da velhice pela aposentadoria e previdência, na sua maioria, é apresentada por meio de filas enormes de pessoas idosas à espera do recebimento da aposentadoria, ou então idosos à frente de uma grande fila, à espera de serem atendidos nos postos do INSS. Cenas que mostram imagens negativas da velhice e retratam a exclusão, marginalização e carência das pessoas idosas, além do descaso público

Esses autores ainda propõem que a mídia, ao divulgar determinadas representações de “velhos, velhices e envelhecimento”, contribuem decisivamente para a construção, assunção e divulgação de discursos e imagens que podem ter, como principal função, o aumento da discriminação ou da autodiscriminação.

Toda essa complexa rede de comunicação social, que vai desde os valores repassados em família até as novelas, propagandas e noticiários acerca da condição do idoso, afetam diretamente a *identidade* do indivíduo tanto em processo de envelhecimento quanto do indivíduo que já envelheceu. A consciência de que continua a ser quem ele é, mas, ao mesmo tempo, está em processo de decrepitude em relação ao qual nada pode fazer, pode resultar em quadros de depressão e imobilismo na velhice. Cabe à Educação propor ações que ajudem o idoso a ressignificar sua identidade, desconstruir a imagem da decrepitude e a reaprender a lidar consigo e com o ambiente que o cerca. Nesse sentido, conforme será visto a seguir, um dos grandes desafios é aprender a lidar construtivamente com a finitude.

2.3.2 Envelhecimento e finitude

Em-fim!

cede-me o fôlego que ora me tomas
procura o outro se é brasa ou chamas
um novo lado para o todo abstrato

sem sede, sem fome enrijeço calado
e nada me toca insensível o tato
outrora estivera em caminho ousado
não vira que a terra, carne consome
perdera mormente sentidos, de fato
mas a consciência também se desfoca

se vou pr'outro lado já não te percebo
não tenho nenhum elixir encantado
talvez uma água tomo, placebo
mas nem absorve este corpo inerte
somente ideias à mente compete

devolve-me o fôlego ó, certeza ingrata
se ficas na espreita és vil e poderosa
deixa-me ir dessa vida barata
num simples regresso de passo trôpego
a partida se faz, ao menos, honrosa
percebo uma história de glória já feita

e volto anuente à singela nulidade
de minha própria finitude...
... mais nada

Fonte: <http://thiagofloriano.wordpress.com/category/poema/> Acesso em: 07 fev. 2012.

Um dos maiores dramas existenciais é lidar com a certeza da finitude da vida. A morte, certeza absoluta, já foi pensada em prosa e verso, já foi tema de filósofos, psicólogos, psiquiatras, teólogos, ateus; já foi objeto de nossas conversas diárias. E, para muitos, é um tema a ser evitado, ou um pensamento intruso a ser rejeitado.

Na velhice, etapa final do ciclo de desenvolvimento humano, a morte é a concretização de nossa finitude. Os idosos, com maior frequência que as demais pessoas, deparam-se com perdas de entes queridos, amigos, vizinhos, e constatam que seu círculo de relações tende a diminuir gradativamente. E experimentam a finitude em si mesmos.

Segundo Rosa (1998, p. 114), “como nos demais casos do processo evolutivo⁴, os ajustamentos nessa fase da vida humana refletem as experiências prévias do indivíduo. E, como nos outros casos, as diferenças individuais também devem ser levadas em conta”. Por outro lado, nossa sociedade (apesar de ter como um de seus valores a religiosidade e de ter na religião uma de suas instituições mais caras), divulga a noção de morte como algo extremamente doloroso. A transcendência da vida, anunciada por todas as religiões ocidentais, não é capaz de superar o horror que a morte causa. As experiências prévias dos indivíduos, conforme destaca Rosa (1998), determinam em grande parte a forma como aprende a lidar com a morte alheia e com sua própria morte:

Do ponto de vista da psicologia evolutiva⁵, o homem que conseguiu ajustar-se satisfatoriamente às outras fases de sua evolução psicológica não terá grandes problemas em ajustar-se à experiência da própria morte [...]. Se o indivíduo edifica sua vida em termos realistas, a morte para ele será parte dessa realidade, não apenas como a morte do outro, mas, sobretudo, como a sua própria morte. [...]. A maneira como um indivíduo enfrenta a realidade da morte reflete em grande parte sua atitude fundamental perante a própria vida” (ROSA, 1998, p. 116).

Bee (1997) apresenta uma abordagem alternativa e complementar às afirmações de Rosa (1998). Segundo Bee, os significados dados à morte pelos adultos (particularmente adultos intermediários e idosos) extrapolam a noção de finitude inevitável. Essa autora enfatiza que a morte guarda um significado social muito importante, pois funciona como uma espécie de organizador do tempo; ou seja, pessoas na meia idade mudam de perspectiva, passando da noção de “tempo desde o nascimento até agora” para “tempo até a morte”.

No caso de idosos, a noção de “tempo que me resta até a morte” não é tão frequente quanto a princípio poderia parecer. No entanto, os que pensam dessa forma tendem a temer menos a morte e a encará-la com certa naturalidade. Por outro lado, idosos que se apegam ao passado e evitam pensar sobre sua própria morte tendem a apresentar maior dificuldade em aceitar a finitude e se tornam mais ansiosos a esse respeito. A religião não parece exercer grandes diferenças na perspectiva dos indivíduos diante de sua própria morte, tendo em vista que tanto idosos praticantes de uma religião quanto idosos não praticantes não apresentam diferenças significativas de perspectivas. Vale ressaltar, no entanto, que a simples prática ritualística de uma religião é qualitativamente diferente da vivência de seus postulados. Nesse sentido, Bee (1998, p. 587-588) informa que “adultos profundamente religiosos ou que frequentam com maior regularidade a igreja relatam menos medo da morte do que aqueles que são menos

4 Processo evolutivo é equivalente a processo de desenvolvimento.

5 Psicologia evolutiva é outra expressão para se referir à psicologia do desenvolvimento.

religiosos, embora existam alguns estudos que mostram que os profundamente não religiosos também apresentam pouco medo da morte”. Independentemente da presença ou não de uma religião, o que se sabe com certa segurança é que as experiências de vida e os ajustamentos psicológicos, com atitudes realistas diante da vida, tendem a auxiliar os indivíduos na assunção de uma postura mais segura, menos hostil e menos ansiosa diante da própria morte.

Vale ressaltar que um componente importantíssimo no trato com a finitude é a presença de apoios sociais. Os apoios sociais são diversificados e podem envolver desde a presença de um cônjuge dedicado até a rede social de amigos, presença de filhos, netos e outros agregados que fazem com que o idoso seja e se sinta valorizado socialmente, seguro, confortável; são raros os casos de depressão, sofrimento ou ansiedade extrema em idosos que contam com redes sociais de apoio.

Apesar de alguns poucos avanços sociais em relação à questão do idoso, nossa sociedade ainda está marcada pelo preconceito e pelos estereótipos. Os mitos mais frequentes que sustentam o preconceito e os estereótipos, são: 1) o processo de envelhecimento é igual para todos; 2) improdutividade como característica esperada e marcante do idoso; 3) isolamento social como característica psicológica dos idosos; 4) inflexibilidade mental e, por conseguinte, falta de criatividade; 5) diminuição inevitável da memória e da concentração aliadas a uma confusão mental permanente; 6) presença obrigatória de doenças e falta de controle dos processos fisiológicos de excreção.

Esses mitos estão diretamente relacionados à noção de que, por estar caminhando para a morte, há uma tendência natural à desistência da vida. Educadores deveriam promover programas de apoio social que revitalizem no idoso a capacidade de viver criativamente. A seção final da Unidade 3 oferece elementos conceituais e práticos sobre a aprendizagem da resiliência que podem dar suporte aos programas de apoio social oferecidos por educadores em geral.

Para saber mais

Sobre a idade adulta:

- Leituras:

BEE, H.; MITCHELL, S. K. *A pessoa em desenvolvimento*. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1983.

CAMARANO, A. M. *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Brasília: Ipea, 2006.

- Filmes:

Três vezes vinte anos: França, 2011. 90 min. Direção: Julie Gravas. Roteiro: Julie Gravas. Idioma original: Francês. Zon Lusomundo audiovisuais.

Sobre a terceira idade:

No “Portal do Envelhecimento” você terá acesso a estudos científicos sobre a situação do idoso em nossa sociedade, processos de envelhecimento, saúde e muito mais. São textos que podem ser “baixados”, vídeos, notícias etc. Veja em: <http://www.portaldoenvelhecimento.org.br/violencia/violencia19.htm>. Acesso em: 20 mar. 2012.

Para acessar o Estatuto do Idoso: http://www.comprev.org.br/banco_imagens/estatutodoidoso.pdf. Acesso em: 22 mar. 2012.

- Filmes:

Conduzindo Miss Daisy: EUA, 1989. 99 min. Direção: Bruce Beresford. Roteiro: Alfred Uhry. Idioma original: Inglês. Versátil Fimes.

Lugares Comuns: Argentina/Espanha, 2002. 110 min. Direção: Adolfo Aristarain. Roteiro: Adolfo Aristarain, Kathy Saavedra, Lorenzo Aristarain. Idioma original: Espanhol. Europa Filmes.

Referências

BEE, H. *O ciclo vital*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CÔRTE, B., MERCADANTE, E. F.; Gomes, M. R. Quais são as imagens dos idosos na mídia? In: *Velhices: reflexões contemporâneas*. São Paulo: Sesc/PUC, 2006. p. 25-46.

DAVIDOFF, L. L. *Introdução à psicologia*. 3. ed. São Paulo: Pearson, 2010.

MEDINA, J. *Brain rules*. New York: Pear Press, 2008.

POOL, D.; WARREN, A.; NUÑEZ, N. *The story of human development*. New Jersey: Pearson, 2007.

ROSA, M. *Psicologia evolutiva: psicologia da idade adulta*. v. 4. Petrópolis: Vozes, 1998.

UNIDADE 3

Educação de pessoas jovens e adultas:
contribuições da Psicologia da Educação

Primeiras palavras

Nas duas unidades anteriores, fizemos um percurso por aspectos cruciais do desenvolvimento e aprendizagem na juventude e na idade adulta. O ciclo vital é dinâmico, complexo e multidimensional, envolvendo desde processos neurológicos até processos sociais, o que demonstra que somos determinados por diferentes dimensões e, ao mesmo tempo, determinamos o mundo ao nosso redor. Na presente unidade, continuaremos nossa viagem enfatizando contribuições da Psicologia ao trabalho educacional com pessoas jovens e adultas. Não é nossa intenção cobrir todas as nuances da Educação de Jovens e Adultos, por ser esta um campo extremamente rico e dinâmico e que merecia, por si só, um volume especial em função das suas especificidades. Pretendemos tão somente acrescentar reflexões e informações que ajudarão no planejamento e na preparação de ambientes de ensino e aprendizagem produtivos. Juntamente com as demais ciências da Educação, a Psicologia poderá contribuir significativamente com os educadores que lidam com o ensino de jovens e de adultos e, mais além, com a educação desses seguimentos, na medida em que traz conhecimentos acerca de como aprendemos e, também, de como podemos produzir ambientes criativos e resilientes.

3.1 Ambientes de ensino e aprendizagem e perspectivas educacionais para pessoas jovens e adultas

Nas duas primeiras unidades deste Guia de Estudos, fizemos um percurso por diferentes dimensões do desenvolvimento e da aprendizagem de um seguimento etário que, durante muito tempo, foi pouco enfatizado pelos estudos sobre desenvolvimento humano: adultos jovens e de meia idade e idosos. Verificamos que as linhas demarcatórias entre *jovens* e *adultos jovens* é bastante tênue. Identificamos que em todas as fases do ciclo vital estamos em desenvolvimento e, também, não cessamos de aprender. Procuramos desmistificar a noção de que a velhice é marcada tão somente pelas perdas e identificamos no idoso a possibilidade da criatividade e produtividade na vida. Sobretudo, ao longo das duas primeiras unidades, buscamos fornecer elementos conceituais que permitem criar novas imagens tanto da juventude quanto da idade adulta, incluindo os idosos.

Na presente unidade, enfocaremos particularmente alguns aspectos diretamente relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

A Psicologia da Educação tem caminhado de forma ainda bastante incipiente por algumas questões fundamentais e que tocam diretamente a todos

nós educadores: quem são as pessoas jovens e as adultas em nossa sociedade? Representam estas um seguimento único e com uma só identidade histórica e social? Quais as características marcantes de aprendizagem nesses seguimentos etários?

Parte das respostas a essas questões foi indicada nas unidades anteriores, porém é necessário voltar a enfatizar que a pluralidade das histórias e práticas sociais acaba por determinar sujeitos e subjetividades diferenciadas. E nessa perspectiva torna-se fundamental abrir os espaços acadêmicos ao debate sobre os sujeitos que têm sido vilipendiados em seus direitos: segmentos de jovens e de adultos (incluindo idosos) marcados pelo desamparo social e por histórias individuais e coletivas que raramente são conhecidas por aqueles que fazem da academia um espaço para se pensar em uma ciência distanciada do compromisso de transformação social.

Qual seria, especificamente, esse seguimento? Oliveira (2002, p. 15-16) consegue sintetizar uma resposta e, ao mesmo tempo, consegue apontar para as possibilidades de uma especificidade na educação de jovens e adultos:

O adulto – para a educação de jovens e adultos – não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como, por exemplo, artes, línguas estrangeiras e música. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados (sic) e com baixo nível de instrução escolar (muitos frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA, 2002, p. 15-16).

Oliveira (2002), na citação acima, deixa claro que um traço que une esse segmento é a exclusão da escola regular. Além disso, a descrição de Oliveira nos leva à necessária reflexão acerca da concretude desses jovens e adultos, isto é, não podemos encará-los como personagens abstratos, no sentido de que eles não estão presentes nos manuais de psicologia do desenvolvimento, já que estes manuais retratam um jovem e um adulto pertencente a um seguimento social e cultural muito diferente dos jovens e adultos descritos aqui.

Durante muito tempo a educação desses jovens e adultos foi vista sob a ótica de políticas educacionais e econômicas que limitavam esse seguimento a uma espécie de assistencialismo dentro das escolas. Podemos afirmar que, historicamente, as políticas públicas para a educação de jovens e adultos (EJA)

têm se caracterizado como políticas compensatórias, que propõem ações de curta duração e com “soluções” formais e pontuais, perpetuando a precariedade das condições de ensino. Não nos deteremos neste aspecto, mas sugerimos aos leitores a consulta aos textos de Torres (2006) e Siqueira (2007) para uma ampla contextualização acerca das políticas públicas para a educação de jovens e adultos e as propostas alternativas de educação popular emancipatória.

Uma posição alternativa é a que tem sido gestada dentro de movimentos sociais de trabalhadores urbanos e rurais. Por outro lado, embora timidamente, a academia e outras instituições não governamentais já começam a propor e desenvolver programas que visam a uma educação voltada aos setores vulneráveis da população, ou seja, aos que estão marginalizados economicamente e que foram vilipendiados de seus direitos como sujeitos “aprendentes”. Há, portanto, necessidade de ações nas quais “a emergência e o fortalecimento do sujeito situa-se como objetivo prioritário da prática educativa” (SOARES, 2002, p. 205). Nesta educação, ainda segundo Soares:

A ênfase não deve situar-se nem na assimilação da cultura privilegiada, seus conhecimentos e seus métodos, nem na preparação para as exigências do mundo do trabalho, e sim no enriquecimento do indivíduo, constituído como sujeito de suas experiências, pensamentos, desejos e afetos (p. 205).

De tudo o que foi exposto aqui, depreende-se que, até mesmo para se propor ações educacionais e planejar ambientes de ensino propiciadores de aprendizagem significativa, precisamos partir do resgate e entendimento da história desses sujeitos, e do entendimento de seu mundo e de seus modos particulares de funcionamento.

Partir do contexto próprio desses seguimentos é, a rigor, uma tarefa básica em qualquer proposta educacional e, também, uma questão de responsabilidade e compromisso do educador. Por outro lado, mesmo considerando as especificidades desses jovens e adultos, não podemos negar que esses sujeitos compartilham dos mesmos processos cognitivos básicos de qualquer ser humano. Em outras palavras, o fato de identificarmos a necessidade de entender esses seguimentos a partir de seu próprio mundo social, histórico e cultural, não nos isenta de inseri-los na categoria ampla de “seres humanos” e, portanto, detentores de padrões de aprendizagem e de cognição característicos de nossa espécie. Isso não é naturalizar a aprendizagem e muito menos “biologizar” o ensino, num reducionismo absurdo. Ao contrário, é olhar para esses indivíduos como parte integrante do grupo humano e, por isso, devem ser vistos e valorizados a partir do que há de comum em nossa espécie e que nos torna humanos: a capacidade de simbolizar, representar, criar, gerar cultura.

Desse ponto de vista, vale destacar uma crítica aos movimentos sociais de vanguarda que, não raras vezes, negam ou rejeitam dados de pesquisa que poderiam beneficiar as ações promovedoras de aprendizagem e planejamentos de ambientes de ensino. Essa é uma das dimensões fundamentais de contribuição da Psicologia Educacional e que passamos a sintetizar a seguir⁶. Essas dimensões, no entanto, podem ser aplicadas a qualquer ambiente de ensino e aprendizagem, seja na educação formal, na informal ou na não formal.

Motivando a aprendizagem

Ainda hoje, é comum a escola adotar o discurso da culpabilização do indivíduo quando este não se mostra engajado nas atividades pedagógicas. Em outras palavras, a escola ainda classifica os alunos em desatentos ou desmotivados para referirem-se ao baixo engajamento em sala de aula. Com isso, recai no equívoco de explicações internalistas (ou seja, explicações que apontam a causa dos problemas dentro do sujeito e não nas interações com o mundo), olhando apenas para o indivíduo desmotivado sem indagar, minimamente, acerca das contingências que mantêm essa desmotivação.

Harper, Ceccon, Oliveira e Oliveira (2006) identificaram alguns aspectos que podem tornar extremamente desinteressantes (desmotivadores) os ambientes de ensino e aprendizagem:

1. O ambiente de aprendizagem como um mundo à parte, fechado e protegido, onde o estudante é visto como um produto a ser lapidado;
2. Com acesso cuidadosamente controlado por quem detém o saber;
3. Separado da vida, repleto de rituais imutáveis e sem sentido (por exemplo, fazer cópias de frases, de maneira repetitiva e descontextualizada);
4. Marcado pelo silêncio e imobilidade, onde os papéis de cada um estão previamente determinados (ao professor cabe ensinar, ao aluno cabe aprender sem questionamentos. Se não aprende, a culpa recai sobre ele mesmo, tendo em vista que o professor cumpriu seu papel);
5. Onde só é admitido falar bem (a língua culta, distante do contexto de uso da linguagem do aprendiz);
6. Onde só é permitido o que não é proibido
7. Um mundo uniforme, de comunicação artificial, de punições, castigos;
8. Hierarquizado e de conteúdos estranhos que não têm significado ou utilidade imediata para os alunos;

⁶ Parte do material aqui apresentado é uma adaptação do que consta em Carmo, J. S (no prelo). *Psicologia da aprendizagem: uma introdução*. São Carlos, SP: EdUFSCar.

9. Que não leva em conta as diferenças nas histórias de vida, apesar dos discursos progressistas de muitos educadores.

Ambientes de ensino e aprendizagens com as características acima descritas produzem estudantes desmotivados, distantes e passivos. Em suma, estudantes que aprendem a não gostar de aprender e nem estão dispostos a se comprometer com um engajamento artificial e forçado. Pessoas jovens e adultas, por deterem uma ampla e complexa capacidade cognitiva, conforme visto nas unidades anteriores, precisam de ambientes que as desafiem, que proporcionem momentos de criação e de exercício de decisão e de autonomia.

Um psicólogo chamado Abraham Maslow propôs uma espécie de hierarquização das condições motivacionais. Maslow destacou que os seres humanos agem em função de necessidades básicas, estruturadas hierarquicamente, de tal modo que ao ser satisfeito um conjunto de necessidades, um novo conjunto o substitui. Maslow indicou a seguinte hierarquia de necessidades: necessidades fisiológicas (fome, sede, ar etc); necessidades de segurança; necessidades de amor (afiliação, aceitação, pertencimento); necessidades de estima (realização, aprovação, competência, reconhecimento); necessidades de autorrealização.

A hierarquia proposta por Maslow, em que pese o equívoco de enfatizar necessidades (ou seja, condições internas, sem o necessário cuidado com as contingências ambientais), nos dá uma ideia muito clara do quanto a escola está distante de um planejamento de situações que, de fato, possibilitem aos alunos a superação da visão conteudista. Em outras palavras, se o aluno não é visto como um todo, e se, ao contrário, fica reduzido a um mero repetidor de exercícios, fórmulas e definições, então, muito provavelmente, uma parcela significativa e fundamental estará negligenciada.

Neste sentido, é preciso gerar condições para que o aluno possa aprender. E, mais que isso, gerar condições para que o aluno engaje-se efetivamente nas atividades educacionais propostas. Estabelecer condições que motivem o aluno é o que Jack Michael (1993) chama de *operações estabeledoras*. Neste sentido, a motivação não está dentro do indivíduo, nem está fora do indivíduo. A motivação está na interação estabelecida entre as condições planejadas de ensino e as aprendizagens trazidas pelo aluno.

Estabelecer a motivação é, portanto, estabelecer condições que propiciem o engajamento. Para tanto, devemos olhar para o indivíduo como um todo. E este olhar exige estar atento para aspectos básicos como a privação de alimento (ver a hierarquia de Maslow). Um aluno com fome dificilmente ficará atento às instruções do professor. Da mesma forma, um aluno cujos erros são constantemente destacados e firmemente repreendidos, estará desprovido da possibilidade de

realização, aceitação e reconhecimento, e esta carência o levará à procrastinação (adiar o estudo e o contato com o conteúdo ou a realização de tarefas), à fuga e, portanto, ao não engajamento (não motivação).

Lidando com “erros”

Se para crianças e adolescentes a exposição de seus erros em sala de aula é algo extremamente delicado e vexatório, para jovens e adultos, que estiveram excluídos do processo de educação formal por longos anos, errar durante as tentativas de aprendizagem pode resultar em uma intensificação da baixa autoestima que os marca por vários anos. Destacar o erro, mostrando onde e porque aquilo é considerado um erro, pode ser uma estratégia importante e, ao mesmo tempo, bastante diferente da postura do professor que utiliza o erro do aluno para impingir o rótulo da incompetência acadêmica no estudante.

Podemos olhar para os erros sob diferentes ângulos. Primeiramente gostaríamos de destacar que *erros* são simplesmente desempenhos que não atingiram um determinado critério arbitrariamente definido como excelente.

Carmo (2010, p. 223) faz as seguintes ponderações:

Erros são aversivos e podem gerar baixa autoestima e autoconceito negativo. Alunos que cometem erros frequentes são vistos como aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Essa visão, porém, é bastante equivocada e pode desvirtuar o trabalho do professor.

Erros frequentes geram fracasso na aprendizagem, e o aluno passa a evitar ou fugir do contato com a disciplina. Cabe ao professor verificar que alternativas metodológicas possibilitam diminuir a ocorrência de erros e aumentam as chances de sucesso do aprendiz.

Procure identificar a fonte geradora dos erros. Muito comumente você descobrirá que não está no aluno a origem dos erros, mas provavelmente na metodologia utilizada

O autor complementa suas observações acerca do aproveitamento pedagógico dos erros:

Erros são vistos como um desempenho que não atingiu um critério arbitrariamente definido pelo professor. Cabe, então, ao professor verificar se os critérios de desempenho adotados não estão acima da capacidade dos alunos. [...] o professor deve efetivar um ensino que leve o aluno a aprender aquilo que só consegue fazer com ajuda e não aquilo que ainda não é capaz de fazer.

Erros devem ser encarados como tentativas de acerto, como hipóteses inadequadas e como indicativo de uma possível falha no procedimento de ensino adotado.

Erros não devem ser vistos como um desempenho apenas do aluno, e sim como uma produção coletiva, pois só há “erros” em função de que houve a aplicação de um procedimento, o qual pode não ter garantido ao aluno os requisitos necessários à aprendizagem.

Erros não devem servir de recurso classificatório, e sim de indicativo de que o planejamento precisa ser revisto (CARMO, 2010, p. 224)

Pinto (2000, p. 63) chama a atenção do leitor para o fato de que “muitas falhas não são resultado de uma aprendizagem deficiente, mas da relação social em que esta se desenvolve”. Em outras palavras, o erro é um produto gerado em um contexto social específico. Cabe ao educador identificar se este contexto social específico é um fator gerador de erros tão somente ou um fator propiciador de superação do erro.

Parece estar claro que o erro deve ser visto na perspectiva das relações estabelecidas no ambiente de aprendizagem. Por outro lado, devemos atentar para as consequências devastadoras que o erro frequente pode trazer para o indivíduo. Erro e fracasso frequentemente aparecem indissociáveis no discurso de alguns educadores. Esta postura, infelizmente, caba por aumentar o estigma sobre quem erra e encobre as fontes primordiais dos erros. Vejamos como Laplane (2000, p. 38-39) analisa a inter-relação erro-fracasso-baixa autoestima:

As expectativas de sucesso são baixas, a ansiedade e o medo do fracasso e outras emoções inibidoras instalam-se. O aluno não tem por objetivo a realização da tarefa, mas o alívio da tensão e da ansiedade. Os comportamentos prováveis desse aluno serão: o de adiar o começo da atividade ou o de engajar-se em uma atividade substituta [...]. Qualquer dificuldade ou questionamento do professor é visto como obstáculo intransponível que confirma a expectativa de fracasso. A tensão aumenta e novas estratégias evasivas são induzidas [...]. O fracasso é explicado pela incapacidade e o aluno desenvolve sentimentos de culpa e vergonha (LAPLANE, 2000, p. 38-39).

Laplane (2000), ao esboçar as consequências do erro como sinônimo de fracasso, indiretamente nos chama a atenção para a indissociabilidade aprendizagem-emoção. Por isso, cabe sempre a pergunta: *como educadores, quais são as marcas emocionais que deixamos em nossos alunos?*

Diante do quadro esboçado até agora, não estamos advogando uma tolerância despropositada ao erro. Encarar o erro como uma ocorrência que tem potencial pedagógico, ou seja, que pode ser aproveitada para promover

superações e aprendizagens, não deve ser confundido com uma atitude frouxa ou omissa diante do aluno que não consegue aprender.

O erro deve ser relativizado em sala de aula, no sentido de que deve ser uma oportunidade de investigação dos processos e estratégias utilizados pelo aluno em sua tentativa de aprender. Porém, o aproveitamento pedagógico dos erros não deve ser encarado como um relativismo absoluto, no qual tudo é permitido ou aceitável e, por meio do qual, haverá sempre novas oportunidades de recomeçar. Não, não é essa em absoluto a postura que estamos preconizando.

O aproveitamento pedagógico dos erros exige um trabalho lento, gradual e persistente para ensinar ao aprendiz um refinamento na percepção de suas ações, no desenvolvimento de estratégias de solução de problemas (sobre solução de problemas, ver seção 3.3) e no aumento do grau de exigência para consigo.

Aprendendo a aprender

Ao nos referimos a aproveitamento pedagógico do erro e, também, a desenvolvimento de estratégias de solução de problemas, queremos destacar um aspecto fundamental do trabalho do educador: o ensino da autonomia. Autonomia, no ensino-aprendizagem, significa o uso consciente de estratégias e ferramentas de solução de problemas e a aplicação de técnicas que maximizam a aprendizagem. Quando o aluno é autônomo, costumamos dizer que ele *aprendeu a aprender*, ou seja, já não precisa de um controle externo ou extrínseco que o conduza em dada direção.

Entretanto, a autonomia na aprendizagem, embora seja algo bastante desejável, é raramente verificável nas salas de aula. Uma das razões é o controle coercitivo já amplamente destacado ao longo das unidades. Outra razão é o que comumente chamamos de *profecias autorrealizadoras* ou, ainda, *efeito pigmalião* (também conhecido como *efeito Rosenthal*).

Pigmalião foi um escultor, conforme relatado nos poemas de Ovídio (início da era Cristã). Este escultor ficou conhecido por se apaixonar pela própria imagem em uma escultura que ele mesmo elaborou. A deusa Venus deu vida à estátua. Esta história foi adaptada e recontada por George Bernard Shaw, em *My fair lady*, onde uma simples florista passa a ser tratada e reconhecida como *dama (lady)* por alguém que a via como tal. Desse modo, o efeito pigmalião diz respeito à concretização das expectativas e percepções pessoais acerca de coisas, fatos, pessoas ou eventos no mundo. Poderíamos dizer, grosso modo, que o efeito pigmalião refere-se ao fenômeno de olhar para o mundo a partir de uma lente específica.

Em um estudo clássico e bastante influente, Rosenthal & Jacobson (1966) verificaram experimentalmente como a expectativa do professor em relação ao desempenho de seus alunos, pode concretizar-se ao longo de um período letivo. A esse fenômeno Rosenthal & Jacobson (1966) chamaram de *profecia autorrealizadora*. A rigor o que esses psicólogos demonstraram é que o professor passa a agir e a criar contingências de ensino que, em grande medida, acabam por confirmar suas expectativas iniciais.

A expressão *profecia autorrealizadora*, então, refere-se a ações concretas em sala de aula que tendem a gerar, no aluno, os desempenhos previstos inicialmente pelo professor em relação àquele aluno. Resumidamente, Rosenthal & Jacobson instruíram professores sobre o rendimento escolar de alguns alunos. Nessas instruções, os professores eram informados sobre quais alunos tinham alta probabilidade de apresentarem um desempenho cada vez melhor. Em seguida Rosenthal & Jacobson acompanharam as interações professor-aluno a fim de verificar o efeito das instruções prévias sobre os comportamentos dos professores e dos alunos. O que os professores não sabiam, no entanto, era que os alunos apontados como tendo bom desempenho e possibilidade de melhorar, foram escolhidos aleatoriamente, sem nenhum critério a mais. Rosenthal & Jacobson observaram que esses alunos, os mais interessados, possuidores de maior curiosidade intelectual, e mais felizes, passaram a ser descritos pelos professores como os que tinham grandes chances de obter sucesso no futuro. Notemos que as descrições dos professores foram grandemente influenciadas pelas instruções dadas previamente. Estes professores passaram a ver os alunos a partir da ótica que lhes foi dada. Além disso, o estudo demonstrou que os professores passaram a interagir mais com estes alunos do que com os demais e, também, passaram a ser mais condescendentes em relação aos erros desses alunos que interagem mais. Como consequência, os alunos apresentaram maior proximidade e contato com os professores.

Na relação professor-aluno é bastante comum a verificação das profecias autorrealizadoras. Este fenômeno limita a autonomia e, desse modo, torna o aluno dependente de avaliações externas. Insegurança, falta de criatividade e baixa autoestima podem ser gerados pelas ações dos professores se estes forem guiados por expectativas negativas em relação a seus alunos.

Dissemos, no início desta subseção, que aprender a aprender traduz-se em autonomia. E autonomia pode ser ensinada. As estratégias de solução de problemas podem ser ensinadas em situações lúdicas, em situações que requerem a colaboração, a troca de informações, a descoberta.

Mas há outro lado do “aprender a aprender”, que é o elemento mediador entre ensinar e aprender: estudar. Muitos alunos nunca foram instruídos a como estudar. Apenas receberam conselhos ou imposições. Pais e professores falam

sobre a importância e necessidade de estudar, mas não dizem exatamente o que isso significa. É comum, portanto, encontrar alunos que não possuem hábitos adequados de estudo. Por estes hábitos devemos entender:

Regularidade nas leituras: procurar ler sobre o conteúdo estudado sem deixar acumular as leituras;

Realizar leituras de reconhecimento e pontual. Por leitura de reconhecimento devemos entender a primeira leitura de um texto, aquela leitura sem grandes compromissos, apenas para se ter uma ideia do conteúdo. Já a leitura é a volta ao texto, desta vez destacando diferentes aspectos: ideias principais; ideias secundárias; dúvidas; questionamentos; discordâncias etc.;

Reflexão: todo material escrito deveria provocar uma parada para refletir sobre o que foi lido, numa espécie de diálogo consigo, o que permite fazer ligações com a própria vida, com suas experiências pessoais, comparando seus conceitos e entendimentos prévios com os conceitos emitidos no texto;

Revisões periódicas: rever, de tempos em tempos, o que foi estudado, ajuda na retenção do que foi aprendido e evita o acúmulo de conteúdos;

Planejar um ambiente de estudo propício ao aprendizado: o espaço físico adequado exige uma iluminação suficiente; circulação de ar; temperatura confortável; ausência de distratores visuais e sonoros, ou outras fontes de distração que possam concorrer com a atividade de estudo;

Atentar para as condições orgânicas: cansaço, tensões, preocupações, fome ou excesso de alimentação, são condições que podem prejudicar a retenção da informação;

Estabelecer horários de estudo intercalados com horários de lazer e de repouso. O tempo de estudo diário pode variar de minutos a horas, dependendo do ritmo de cada pessoa e do tipo de atividade realizada (leitura, prática de um instrumento, exercício físico), mas os intervalos entre essas atividades são extremamente necessários para um aprendizado eficaz;

Realizar demonstrações do que foi estudado: pode ser uma conversa com alguém, uma redação para resumir o que foi lido, uma apresentação etc. O importante é colocar em prática o que foi estudado. Isso requer *transferência* de aprendizagem para outros contextos e generalização;

Tornar prazerosa a atividade de estudo. Já sabemos que os estados emocionais são determinantes para a retenção e recordação (memória).

O conjunto de indicações apresentadas acima não deve ser encarado como receitas e sim como sugestões que têm por base uma série de investigações sobre hábitos de estudo.

3.2 Por uma educação que possibilite a superação das adversidades

Na Unidade 1 anunciamos o conceito de resiliência, mas não o aprofundamos. Na presente seção voltaremos a esse conceito, fornecendo subsídios que possibilitem aos leitores pensarem em estratégias educacionais que promovam a resiliência nos indivíduos e na coletividade.

Parte significativa de jovens e adultos trabalhadores enfrenta situações adversas em sua sobrevivência diária. Esses trabalhadores muitas vezes chegam às salas de aula cansados ou mesmo esgotados física e emocionalmente após um dia estressante de trabalho. A depender do tipo de trabalho que executam, podem estar expostos a diferentes situações que os colocam em risco. Além disso, seus ganhos mensais nem sempre compensam o esforço e desgaste orgânico. Muitos desistem dos estudos. Para alguns que permanecem, a motivação ao estudo e à aprendizagem é frequentemente vencida pelo sono e os educadores tendem à condescendência e pouco diversificam no atendimento às necessidades educacionais de seus alunos. Alguns indivíduos, entretanto, apresentam motivação e buscam superar as dificuldades diárias, apesar de terem concretamente todos os motivos para desistirem.

Uma pergunta básica que motivou estudos sobre resiliência no campo da Psicologia foi: *“Por que, sob as mesmas condições adversas/estressantes, quando se espera vulnerabilidade, alguns indivíduos manifestam superação e competência?”*.

O que tem sido observado é que alguns indivíduos não somente passam por situações adversas e experiências estressantes, mas o fazem com sucesso, conseguindo superar adversidades e manifestar competência. A essa capacidade de lidar e/ou superar obstáculos e situações de risco e vulnerabilidade chamou-se de resiliência.

A palavra “resiliência” origina-se do verbo latino *resiliere* que significa recuar vivamente, e traz como características básicas:

1. Capacidade de resistência a condições duríssimas e persistentes;
2. Capacidade de pessoas, grupos ou comunidades não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social;
3. Capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis.

A noção de resiliência, conforme visto anteriormente, está diretamente relacionada à exposição do indivíduo a situações de risco e de situações de proteção. Tanto os fatores de risco quanto os fatores de proteção estão presentes em nosso dia a dia, mas nossa história particular de vida pode nos fornecer elementos que tornem um desses fatores mais determinante que o outro de forma a que apresentemos maior ou menor vulnerabilidade diante de situações adversas. Não é possível relacionar todos os possíveis fatores de risco ou de proteção, mas é plenamente viável identificar no ambiente as situações que podem tornar um indivíduo menos ou mais resiliente. Antes, porém, de seguirmos adiante, convém destacarmos mais algumas conclusões que os estudos sobre indivíduos e comunidades resilientes têm apontado.

Todos os organismos são resilientes, em um sentido amplo. Os processos de superação de situações adversas estão presentes desde aspectos biológicos mais simples, como a cicatrização de um tecido lesionado, um espirro que tem a função de expulsar um agente irritante nas narinas, ou a produção de pus que indica a luta do organismo, por meio da ativação de seu sistema imunológico, contra agentes infecciosos. A febre ou a diarreia são, em grande medida, processos resilientes que indicam a tentativa do organismo em superar adversidades. Evidentemente estamos nos referindo a processos herdados filogeneticamente. Quando, porém, passamos a olhar os aspectos do comportamento e da história de vida dos indivíduos, chegamos à conclusão que a resiliência propriamente dita (aquelas capacidades de superação de situações adversas que colocam o indivíduo em vulnerabilidade social ou psicológica) não é inata e sim aprendida. E essa característica pode ser uma grande vantagem, tendo em vista que podemos proporcionar experiências que auxiliam os indivíduos a se reorganizarem, a ser reestruturarem e, como consequência, a superarem situações adversas.

Flach (1988) destacou as características gerais que podem estar presentes em indivíduos resilientes. Porém, ressaltou alguns aspectos fundamentais: 1) nem todas essas características estão presentes em todos os indivíduos resilientes; 2) nem todas essas características encontram-se no mesmo grau de intensidade em um indivíduo resiliente; 3) resiliência não pode ser confundida com invencibilidade ou invulnerabilidade, ou seja, indivíduos resilientes não o são a todo o momento; 4) decorrente da afirmação anterior, tem-se que indivíduos resilientes apresentam variabilidade comportamental, isto é, apresentam variações no grau de resiliência; 5) indivíduos resilientes não estão imunes ao sofrimento e às dificuldades e, tal como qualquer outro indivíduo, também choram, entristecem, mas buscam saídas criativas para os problemas enfrentados.

Feitas essas ressalvas, passemos às características de um indivíduo resiliente, segundo Flach (1988):

1. Busca de soluções;
2. Sentido forte e flexível de autoestima;
3. Independência de pensamento e ação;
4. Habilidade de dar e receber;
5. Disciplina pessoal e senso de responsabilidade;
6. Criatividade;
7. Reconhecimento e desenvolvimento dos próprios talentos;
8. Disposição para sonhar;
9. Mente aberta e receptiva a novas ideias;
10. Grande variedade de interesses;
11. Apurado senso de humor;
12. Percepção dos sentimentos dos outros;
13. Capacidade de comunicar sentimentos de forma adequada;
14. Tolerância ao sofrimento;
15. Capacidade de adaptação e flexibilidade;
16. Compromisso com a vida num contexto filosófico em que experiências pessoais possam ser interpretadas com significado e esperança até nos momentos mais desalentadores.

Essa lista pode, inicialmente, parecer uma exigência enorme e acima das capacidades de seres humanos comuns. No entanto, a boa notícia é que essas características podem ser aprendidas, exercitadas, sobretudo se dispomos de ambientes que instrumentalizem indivíduos e coletividades a problematizarem suas experiências, identificarem suas dificuldades e traçarem ações que visem à superação das adversidades. Não se trata de tentar estabelecer discursos e práticas utópicas, e sim de resgatar uma dimensão fundamental dos indivíduos: a capacidade de transformarem o ambiente e de transformarem-se. Em outras palavras, a possibilidade inerentemente humana de mudança individual e coletiva. Tal como afirmava Paulo Freire (2010): “*Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las*” (p. 30).

Experiências no campo da resiliência têm sido desenvolvidas em países latino-americanos, particularmente em comunidades rurais e em comunidades socialmente carentes, com resultados que demonstram que a promoção de estratégias resilientes parece ser um caminho importante na edificação de ações coletivas que visem não só a superação de adversidades sociais como também a promoção e resgate de nossa dimensão de protagonismo social.

A escola, portanto, pode ser uma comunidade resiliente e as práticas educacionais dentro da escola e em seu entorno podem ser práticas que regularmente promovem e ensinam estratégias de superação. Como destaca Melillo (2005, p. 88):

Enquanto o olhar tradicional enfoca o trauma, os danos, problemas, as limitações, carências e os 'desvios', elaborando diagnósticos cada vez mais complexos, no afã de encontrar causas e consequências, assim como metodologias de correção do desvio ou do 'sintoma', a proposta da resiliência consiste em focar e enfatizar os recursos de pessoas e grupos para 'seguir adiante'

O texto de Melillo (2005) está repleto de relatos e propostas que enfocam a aprendizagem da resiliência e apontam para caminhos alternativos no campo da educação social. Alguns aspectos que integram essas diversas experiências é a aprendizagem da autonomia e da busca de soluções de problemas, seja essa busca individual ou coletiva. Em outras palavras, programas que ensinam os indivíduos a serem resilientes procuram fortalecer nesses indivíduos a noção de que podem "resistir produtivamente" às adversidades, desenvolvendo estratégias de solução de problemas em vez de ficarem presos às dificuldades.

Um ensino de estratégias de solução de problemas deve levar em consideração primeiramente a garantia de que os indivíduos exercitem o que, em Psicologia, é chamado de "comportamentos precorrentes". Os *comportamentos precorrentes* são comportamentos que ocorrem antes da solução de uma determinada situação e têm a função de facilitar, predispor ou preparar o indivíduo à solução do problema. Os comportamentos precorrentes, portanto, seriam as ações antecedentes propiciadoras das ações que levam à solução do problema. Além disso, podemos afirmar que os precorrentes são sistemáticos e não aleatórios (ou seja, não são tentativas e erros) e, portanto, aumentam as chances de encontrar a solução final.

Um indivíduo que é instruído a solucionar problemas poderá apresentar, resumidamente, um conjunto de habilidades precorrentes gerais a serem aplicadas diante das mais diferentes situações: 1) identificar a situação como uma situação problema; 2) ter claro que, por ser uma situação problema, há possíveis saídas produtivas (ou seja, soluções que beneficiam ao indivíduo e à coletividade); 3) antes de agir na base da tentativa e erro, deverá parar e avaliar a situação sob os diversos ângulos possíveis; 4) recorrer a aprendizagens passadas ou instruções e decidir por estratégias e habilidades adequadas à situação; 5) antecipar possíveis resultados ("hipotetizar") antes de agir. Esses são comportamentos precorrentes gerais que podem ser aplicados a quaisquer situações problemas e em quaisquer instâncias da vida do indivíduo, seja na escola, seja

em sua vida cotidiana. Resumidamente temos: raciocínios, imaginação, formulação de hipóteses, comparações, decisões, avaliação dos resultados obtidos e novas decisões.

Trombeta & Guzzo (2002, p. 34), baseados em Winfield (1995, por elas citado), indicam alguns efeitos de programas educacionais que promovem a resiliência ao ensinarem os indivíduos o uso de estratégias produtivas de resolução de problemas:

1. Redução dos efeitos negativos das situações de risco – é possível alterar o impacto do risco, já que muitos dos fatores de risco não são independentes dos processos cognitivos e avaliação do próprio sujeito;
2. Redução da reação negativa ao risco – por meio de mudanças nos padrões de cuidado dispensados aos indivíduos, oferecendo alta qualidade afetiva e continuidade nos relacionamentos;
3. Estabelecimento e manutenção da autoestima e da autoeficácia;
4. Oferecimento de oportunidades diversificadas no processo educacional, para que o indivíduo possa chegar até o nível superior e conseguir trabalho.

Terminamos aqui a breve exposição sobre contribuições da Psicologia ao trabalho no campo da educação social de jovens e adultos, incluindo idosos. É marcante a mudança de paradigmas quando nos referimos ao ciclo de vida dos indivíduos e não ficamos presos aos aspectos tradicionais de patologização e naturalização dos problemas enfrentados cotidianamente, e nem às tendências comuns de rotular os indivíduos. Optar por olhar os seres humanos a partir de uma ótica alternativa, que não a ótica dos problemas e limitações, requer antes de tudo uma mudança em nossas perspectivas educacionais. Se entendermos que as ações educativas formam subjetividades e lidam com os indivíduos em suas diversas dimensões, e não apenas na dimensão intelectual, então saberemos aproveitar os conhecimentos atuais sobre transtornos do comportamento, não para classificarmos as pessoas, e sim para oferecer-lhes estratégias e alternativas de vida que promovam bem-estar, crescimento e as transformem em indivíduos voltados à vida, mesmo que na eminência da morte. Em suma, não propomos negar os conhecimentos atuais acerca dos transtornos do comportamento; propomos que a Educação, enquanto campo científico de formação de indivíduos e subjetividades possa entender que o indivíduo em situação de risco e vulnerabilidade social ou psicológica é capaz de aprender novas estratégias que o capacitem a sair do lugar comum em que foi colocado. Evidentemente a situação é mais complexa do que apenas prover os indivíduos com recursos de enfrentamento e busca de solução produtiva dos problemas.

Mas sem esses recursos dificilmente conseguiríamos seguir adiante em direção a uma Educação transformadora.

Para saber mais

- Leituras sobre resiliência:

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P; AVANCI, J. Q. *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TAVARES, J. *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

- Leituras sobre EJA:

BELTRAME, S.; FREITAS, H.; LENZI, L. H. *Educação de jovens e adultos: estudos e práticas do campo*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2004.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MOURA, T. M. M. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: Edufal, 1999.

- Leituras sobre Psicologia da Educação:

PALACIOS, J. O desenvolvimento após a adolescência. In: Coll, C.; PALACIOS, J.; Marchesi, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. v. 1. Porto Alegre: Artmed.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: TA Queiroz, 1990.

Referências

CARMO, J. S. *Fundamentos psicológicos da educação*. Curitiba: IBPEX, 2010.

FLACH, F. *Resilience: discovering a new strength at times of stress*. New York: Fawcett Columbine, 1988.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HARPER, B.; CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. *Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. 35. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LAPLANE, A. L. F. *Interação e silêncio na sala de aula*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. (Coleção Educação).

MELILLO, A. Resiliência e educação. In: MELLILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (Orgs.). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed, p. 87-101.

MICHAEL, J. L. *Concepts and principles of behavior analysis*. Kalamazoo: ABA, 1993.

OLIVEIRA, M. K. 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 das Letras, p. 15-43. (Coleção Leituras no Brasil).

PINTO, N. B. *O erro como estratégia didática: estudo do erro no ensino da matemática elementar*. Campinas: Papirus, 2000. (Série Prática Pedagógica).

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Teachers' expectancies: determinants of PUPILS IQ gains. *Psychological Reports*, v. 19, p. 115-118, 1966.

SIQUEIRA, J. T. F. A educação de jovens e adultos e as políticas públicas: algumas considerações. In: GUSTSACK, F.; VIEGAS, M. F.; BARCELOS, V. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007. p. 84-114.

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 201-224. (Coleção Leituras no Brasil).

TORRES, C. A. Estado, políticas públicas e educação de adultos. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 8. ed. São Paulo: Cortez, p. 19-27.

TROMBETA, L. H. A.; GUZZO, R. S. L. *Enfrentando o cotidiano adverso: estudos sobre resiliência em adolescentes*. Campinas: Alínea, 2002.

SOBRE O AUTOR

João dos Santos Carmo

Psicólogo pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Minas Gerais e em Terapia Comportamental e Cognitiva pela Universidade de São Paulo (USP). Possui mestrado em Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento) pela UFPA e Doutorado em Educação (Metodologia de Ensino) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tem experiência como psicólogo clínico, em consultório particular, e como psicólogo escolar, tendo atuado em creches e com consultoria na área escolar. Atua como Professor do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSCar. Desenvolve pesquisas relacionadas à aprendizagem da matemática, ansiedade à matemática e dificuldades no ensino e na aprendizagem.

