

**O ENALTECIMENTO DAS ESPECIFICIDADES E DA DIVERSIDADE E A
FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Graziela Lucchesi Rosa da Silva
UFPR/NUPE – Marx
grazielaluc@hotmail.com

O presente trabalho objetiva analisar documentos governamentais e normativos da EJA, a concepção educacional que sustenta esta modalidade de ensino na atualidade, quais os desdobramentos desta concepção à formação do aluno trabalhador. Sob os fundamentos do materialismo histórico-dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, é possível compreender que a concepção de *educação ou aprendizagem ao longo da vida*, amplamente incorporada nesta modalidade de ensino, é uma reprodução da subordinação da educação ao capital que aprofunda o esvaziamento do ensino escolar, enaltece o pragmatismo dos conhecimentos disponibilizados nesta instituição e torna mais precária a formação escolar do trabalhador. Isso porque é anunciado veementemente que na EJA há uma organização pedagógica própria, com determinada sistematização dos conteúdos em função das especificidades do alunado desta modalidade, no que se refere à flexibilidade do tempo para acesso, frequência e aproveitamento escolar; articulação dos conteúdos à realidade sócio-cultural e interesses dos alunos trabalhadores. Não obstante a relevância e legitimidade das preocupações em relação às especificidades dos alunos da EJA, estas têm gerado desvios que resultam na mera certificação. Tal análise possibilita, neste sentido, a discussão das implicações e limitações à formação escolar do trabalhador na sociedade capitalista, bem como considerações para a promoção do processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos trabalhadores.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos, Psicologia Histórico-Cultural, formação escolar do trabalhador.

A concepção de educação e aprendizagem para a vida e ao longo dela, amplamente incorporada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da década de 1990, passou a ser disseminada pelos organismos internacionais – tais como UNESCO – enquanto um “novo” projeto de educação para o século XXI.

Convém salientar que as reformas educacionais não ocorrem abstratamente, mas, como afirma Nagel (1992), são correlatas às crises econômicas gerais do capital. No início da década de 1990, padrões de acumulação baseados nas premissas neo-liberais¹ estavam sendo legitimados no contexto nacional, seguindo os caminhos percorridos e

¹ Concordamos com Nagel ao afirmar que o liberalismo, consagrado a partir do século XIX, renova-se no final do século XX sob o codinome neoliberalismo.

V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO
MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA
11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC - Brasil

firmados, décadas antes, pelos países capitalistas centrais. Lembramos que esses padrões representam o *velho padrão* do sistema capitalista que pretende assegurar sua continuidade ultrapassando algumas dificuldades que lhe cerceiam (NAGEL, 1992). Essa reconfiguração trouxe implicações às políticas governamentais brasileiras em geral, bem como às políticas educacionais, e, dentro destas, à modalidade da EJA, em particular.

Sob o discurso de novas proposições ou sob o exorcismo de velhas formas, apregoa-se uma “nova” forma de educar, pautada na experiência mais íntima do indivíduo, transformando-se no *crème de la crème* pedagógico atual. Sobre esse quadro simplista de pensar, Nagel (2003) afirma que não são estabelecidas claras relações que levam ao exame dos nexos entre as proposições na área educacional cada vez mais banalizadas e aligeiradas, e a atualização da economia do mercado movida pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas atrelada ao aprofundamento do grau de alienação.

Em contraposição a esta análise restrita e com a intenção de avançar na compreensão da aprendizagem de jovens e adultos, objetivamos no presente artigo discorrer, sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, a respeito da concepção educacional que alicerça a modalidade da EJA a partir dos anos 1990 e seus desdobramentos na efetivação da aprendizagem de jovens e adultos precariamente escolarizados, no contexto atual.

1. Os fundamentos educacionais norteadores da modalidade de EJA: educação e/ou aprendizagem ao longo da vida

A concepção *educação ao longo da vida* ganhou ampla repercussão com o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (1993-1996), coordenado por Jaques Delors, o qual defende, dentre outros aspectos, a necessidade de uma cultura de aprendizagem aberta a todos e que englobe um *continuum* de aprendizagem, que incorpora a educação formal e não formal. (DELORS, 1999). Segundo o entendimento da Comissão, educação ao longo de toda a vida “[...] é a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessárias às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito, dos ritmos e dos tempos da pessoa humana” (DELORS, 1999, p. 104).

V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO
MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA
11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC - Brasil

O papel atribuído à educação neste documento consiste em propiciar que cada indivíduo, ao longo da sua vida, seja capaz de participar ativamente de um projeto de sociedade, desenvolvendo a democracia e a cidadania. Sob esta perspectiva, a educação ao longo da vida

Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao *desafio de um mundo em rápida transformação*, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que os anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos *aprendermos a aprender* (DELORS, 1999, p. 19, grifos nossos).

Para responder a sua “nova” missão a educação deve ser organizada em torno de quatro aprendizagens que “ao longo da vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento” (DELORS, 1999, p. 90). Segundo consta no Relatório, as quatro vias do saber compõem apenas uma, já que há entre elas múltiplos pontos de contato, relacionamento e permuta, são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Em linhas gerais, *aprender a conhecer* significa adquirir instrumentos de compreensão a serem utilizados no decorrer da vida, já que “o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência” (DELORS, 1999, p. 93). Embora o segundo pilar – *aprender a fazer* – esteja em relação direta com o primeiro, volta-se, mais estreitamente, à formação profissional por meio de competências que tornem a pessoa apta a enfrentar situações diversificadas e trabalhar em equipe. Mediante as qualificações exigidas pelos novos processos de produção, as tarefas físicas são substituídas por tarefas de produções mais intelectuais o que demanda a aquisição de competência ampla que prepare para agir sobre o meio em diferentes situações, “[...] muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos” (DELORS, 1999, p. 20). Daí a necessidade de conferir maior importância às diferentes formas de alternância entre trabalho e escola, já que “O desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não

V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO
MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA
11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC - Brasil

transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas” (DELORS, 1999, p. 95).

Quanto ao pilar *aprender a viver juntos* constata-se a prerrogativa de realização de projetos comuns, participação e cooperação com os demais homens nas atividades humanas, sendo este um mecanismo estratégico de eliminação, por exemplo, de preconceitos e da violência. Neste sentido, constitui-se um dos maiores desafios da educação na atualidade, sendo necessária a utilização de duas vias complementares para a solução ou minimização das mazelas sociais “[...] Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes” (DELORS, 1999, p. 97)

Finalmente, o *aprender a ser* constitui o pilar integrante dos demais, pois valora “contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS, 1999, p. 99), na realização de um destino coletivo. Além disso, é aconselhado que cada um se conheça e se compreenda melhor, sendo necessário “[...] não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano” (DELORS, 1999, p. 20).

De modo geral, esse Relatório pseudovaloriza o acesso a uma cultura vasta por meio desses pilares, uma vez que, conforme aponta Sforni (2004), os conteúdos das várias ciências são valorizados na exata medida que servem de instrumentos para realização de uma formação imediata e utilitária posto que o único pilar de aprendizagem voltado especialmente para o conhecimento científico limita-se a pretender que “[...] cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver suas capacidades profissionais, para comunicar” (DELORS, 1999, p. 91).

Ao propor a redefinição dos espaços e tempos destinados à aprendizagem, é considerado, nesse Relatório, que na educação deveriam ser explorados os potenciais educativos dos meios de comunicação, profissionais, culturais e de lazer, para que seja garantido o sucesso escolar. Sendo assim, a educação escolar ganha “novos” contornos ao primar pelos saberes e práticas provenientes do cotidiano e pela contínua renovação dos conhecimentos.

V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO
MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA
11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC - Brasil

Salientamos que a escola é considerada, por si mesma inadequada e promotora do não cumprimento da tão proclamada função de ensinar. *Está implícita a idéia de que o ensino não pode influenciar de modo substancial o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos, mas apenas pode utilizar-se dos resultados alcançados no desenvolvimento espontâneo de suas capacidades.* Sob esta concepção, torna-se vital maior flexibilização dos sistemas educacionais que suprirão a necessidade de atualização do indivíduo e ampliarão seus conhecimentos, capacidades e competências ao longo de sua existência. Estende-se, portanto, a todo e qualquer espaço e tempo a aprendizagem, sendo esta espontânea, flexível, fluída, contínua e provisória. Esta seria a saída para eliminar as chagas sociais como a miséria, o desemprego, a precária formação, a violência.

Nagel (2002, p. 2) aponta que esse discurso na atualidade “ganha estatuto de verdade, e, conseqüentemente, o ‘selo de garantia’ para a formação do novo homem”, portadora de modificação ímpar na formação do cidadão, capaz de superar os obstáculos para o desenvolvimento mais amplo. Tal enunciado responde, na verdade, às urgências candentes do mercado regulado pelos interesses econômico-financeiros da esfera internacional – desregulamentação do trabalho, redimensionamento político das telecomunicações e às novas tecnologias, às reformas nos setores de saúde e previdência social, entre outros.

No entanto, segundo Nagel (2002), estes fatos – educação e interesses parciais presentes no sistema capitalista – quando desconectados incitam, por exemplo, a concepção da transformação educacional por si mesma, trazendo em seu bojo pressupostos inovadores – como a aprendizagem ao longo da vida e os pilares da aprendizagem – que dão vazão para descrições elogiosas sobre a autonomia intelectual, as experiências individuais e a criatividade personalizada como fonte para a solução dos problemas.

A exigência do mercado, de não interferência do Estado nos negócios do capital, metamorfoseia-se em discurso que suscita no indivíduo a premissa do realizar-se por si só, como condição para o desenvolvimento individual (NAGEL, 2003). Neste ínterim, surgem propostas limitadas que ao afirmarem a ampliação da educação e o princípio de igualdade restringem a formação humana a uma suposta fluidez e flexibilidade de competências e habilidades pelas quatro vias do saber ao longo de toda a vida. Ao não

V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO
MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA
11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC - Brasil

serem explicitados os fundamentos da proposta educacional e as contradições sob a qual reside cai-se em abstrações como “educação e aprendizagem ao longo da vida” e na proposição da justiça social via educação. Diante do exposto até aqui, questionamos: Quais seriam as reverberações da concepção *educação e aprendizagem ao longo da vida* à EJA?

2. Educação e aprendizagem ao longo da vida, na EJA

A concepção *educação e aprendizagem ao longo da vida* incorpora os princípios divulgados na Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos que, por sua vez, se fundamenta no Relatório Jaques Delors. Dada a relevância e abrangência desta Declaração no campo da EJA, destacaremos trechos de alguns dos vinte e sete itens que a compõem para exemplificar a interrelação entre tal concepção e os fundamentos educacionais da EJA.

No terceiro item da Declaração verifica-se a referência ao relatório Jaques Delors ao ser definido que

A educação de adultos *engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal*, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade². (CONFITEA V, 1999, p. 19).

Esta concepção é fortalecida ao ser explicado, no quarto item, que embora os conteúdos de aprendizagem de adultos e da educação de crianças e adolescentes possam variar mediante o contexto social, econômico, cultural e ambiental e de acordo com as necessidades pessoais, ambas “são elementos necessários a uma *nova visão de educação*, onde o *aprendizado acontece durante a vida inteira*” (CONFITEA V, 1999, p.20, grifo nosso). Com isso, é necessário, segundo consta na Declaração, complementaridade e continuidade na aprendizagem, condições essenciais para a construção de uma sociedade instruída e tolerante.

² Para demonstrar a incidência destas premissas na atualidade, vale mencionar que este item é afirmado no Documento Marco de Ação Belém, oriundo da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA VI), ocorrida em Belém – Brasil, em dezembro de 2009. Ressalta-se que a concepção de educação ao longo da vida é enaltecida neste Documento, sendo que agora, o termo mais utilizado é “aprendizagem ao longo da vida”, embora o conteúdo em si não seja modificado, como constata-se nos itens 7, 8 e 9 do referido Documento (UNESCO, 2010).

V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO
MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA
11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC - Brasil

Neste passo, é afirmado, em conformidade com os pilares da aprendizagem propostos no Relatório Jaques Delors, que os objetivos da educação voltada a adultos são o desenvolvimento da autonomia, da tolerância, e do senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades (CONFITEA V, 1999).

Emergem, neste contexto, propostas que têm por finalidade levar os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a se relacionarem com mais harmonia a se esforçarem por causas mais cidadãs, como aponta Barroco (2004). Não ao acaso, é enaltecida, no décimo item da Declaração de Hamburgo, a relevância dos meios educacionais não formais em relação com aos formais para a construção de uma sociedade igualitária.

O novo conceito de educação de jovens e adultos apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um *maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade*. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da *educação continuada durante a vida*. (CONFITEA V, 1999, p.23, grifos nossos)

Ainda que se não seja reconhecido o abandono total dos estudos teóricos, é enaltecida a atribuição de novos sentidos aos conceitos elaborados, sendo estes flexíveis numa época em que a lógica instituída é a lógica do mercado, da produção e da circulação (BARROCO, 2004). Busca-se, portanto, uma “nova” escola, a educação para todos, a educação ao longo da vida, a educação que promova a qualificação para o mercado de trabalho.

É neste sentido que, no que se refere à relação educação e trabalho, é salientado, no oitavo item da Declaração, o papel reservado à educação de salvaguardar a qualificação profissional, já que “as novas demandas da sociedade e as expectativas de crescimento profissional requerem, durante toda a vida do indivíduo, uma constante atualização de seus conhecimentos e de suas habilidades” (CONFITEA V, 1999, p. 8).

Esta antiga premissa é revigorada em uma época na qual não existe garantia alguma de êxito social por meio do trabalho que se apresenta da forma mais brutalizante e limitadora das potencialidades humanas. Concordamos com Barroco (2004) ao afirmar que a classe trabalhadora continua tão explorada como sempre foi pelo capital.

V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO
MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA
11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC - Brasil

A armadilha ideológica aprofunda a idéia de que o trabalhador educado certificado pode ter uma vida melhor e fazer do mundo um lugar melhor para se viver.

Com essa diretriz, passou a ser divulgada a concepção da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem ao longo de toda a vida”, sendo que no campo da EJA esta nova concepção é, recorrentemente, destacada com positividade, pois se considera que houve um *alargamento da concepção de educação*, abandonando a idéia de educação centrada no ensino de conteúdos para aquela centrada na aprendizagem do indivíduo, enaltecendo os processos educativos não-escolares e a continuidade, ao longo da vida, em adquirir informações, atualizando suas habilidades e competências bem como seus valores.

Defrontando-se com a produção educacional elaborada pelos os órgãos governamentais prenes da literatura desenvolvida pelos órgãos internacionais, constata-se a incorporação desta concepção em documentos oficiais que tratam da modalidade da EJA, como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA.

O PNE, principal medida política educacional decorrente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 –, endossou a concepção de educação ao longo da vida ao ser salientado que as profundas transformações em escala mundial, provenientes dos avanços científicos e tecnológicos, implicaram na reorganização dos valores culturais, nas rotinas individuais, nas relações sociais e políticas, bem como no mundo do trabalho (BRASIL, 2001). Mediante isso, impera

A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações *alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos*, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de *educação ao longo de toda a vida*, que há de se iniciar com a alfabetização (BRASIL, 2001, p. 73, grifos nossos).

Permeada por esta concepção, consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA que sua função qualificadora, que constitui o próprio sentido desta modalidade de ensino, sua *função permanente*, reside no caráter incompleto do ser humano, cujo “potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares e não escolares” (BRASIL, 2000, p. 11). Assim, a EJA é “um apelo para a educação

V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO
MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA
11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC - Brasil

permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000, p. 11). Esta defesa se fundamenta no Relatório coordenado por Jaques Delors, como exposto nas Diretrizes da EJA:

Como já dizia a Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, o chamado Relatório Jacques Delors para a UNESCO: “uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não para continuar a definir-se a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo – ou a uma finalidade demasiado circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de *aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem outros* (p. 89)” (BRASIL, 2000a, p. 11, grifo nosso).

Esta proposição vincula-se ao discurso educacional que enaltece o aproveitamento os interesses dos alunos e dos conhecimentos provenientes de suas experiências para que a aprendizagem seja movimentada. Trata-se, conforme aponta Duarte (2003), de teorias pedagógicas³ que consideram que o essencial não é aprender, mas *aprender a aprender*. Ou seja, é estabelecida “[...] uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (DUARTE, 2003, p. 8), bem como é “mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2003, p. 8).

Duarte (2003, p.11) assevera que a construção do conhecimento pelo próprio aluno, mobilizado por uma necessidade inerente ao indivíduo, fragmenta a possibilidade de avanços significativos no seu desenvolvimento. O autor revela que sob esta lógica, o aprender a aprender torna-se uma “arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego”, constituindo-se “um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”, formando as competências necessárias à condição, por exemplo, de desempregado.

De forma geral, a lógica instituída, sob os fundamentos da educação e aprendizagem ao longo da vida, aflora a diversidade e as especificidades da EJA em

³ O termo “pedagogias do aprender a aprender” foi elaborado por Duarte (2001) e pode ser definido como um termo que reúne os traços essenciais de diferentes correntes pedagógicas, entre elas, a Escola Nova, o Construtivismo, a Pedagogia das Competências e os estudos na linha do Professor Reflexivo.

V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO
MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA
11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC - Brasil

relação às outras modalidades de ensino. Isso porque é anunciado veementemente que na EJA há uma organização pedagógica própria, com determinada sistematização dos conteúdos em função das especificidades do alunado desta modalidade, no que se refere à flexibilidade do tempo para acesso, frequência e aproveitamento escolar; articulação dos conteúdos à realidade sócio-cultural e interesses dos alunos trabalhadores (BRASIL, 2000). Não obstante a relevância e legitimidade das preocupações em relação às especificidades dos alunos da EJA, estas têm causado alguns desvios que, conforme Klein (2003), precisam ser questionados e superados. Desvios estes que estão em consonância direta com a “nova” concepção de educação reinante na EJA, como exposto a seguir.

3. Os desvios na EJA: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

Um dos desvios refere-se ao *processo de ensino-aprendizagem voltar-se aos interesses e necessidades do aluno trabalhador* (KLEIN, 2003). Consta, a título de exemplo, nas Diretrizes Curriculares para a EJA que a

[...] LDB incentiva o aproveitamento de estudos e sendo esta orientação válida para todo e qualquer aluno, a *fortiori* ela vale mais para estes jovens e adultos capazes de tomar decisões ainda que, muitas vezes, não hajam tematizado ou elaborado estas competências. A EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. A validação do que se aprendeu “fora” dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes “saberes” nascidos destes “fazer” (BRASIL, 2000, p. 34).

Neste sentido, os debates sobre temas do cotidiano, vivências e experiências de vida, muitas vezes, limitados pelo senso comum, podem subordinar o domínio do conhecimento científico ao barateamento do conteúdo, desprivilegiando a devida articulação entre ambas as esferas de interesses (particular – cotidiano imediato – e o universal) (KLEIN, 2003). A valorização da educação informal, não escolarizada pode traduzir a ciência como mera prática cultural, já que a ênfase dada é transpor a riqueza cultural dos discentes em componentes curriculares.

Em contraposição a esta tendência e sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, afirmamos que *o ensino destinado ao trabalhador ao se ater ao*

V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO
MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA
11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC - Brasil

imediatismo cotidiano pouco contribui para o desenvolvimento cognitivo e adensa a alienação reinante na atualidade. Essa afirmação exige discutir um aspecto de grande relevância na educação escolar: a promoção do desenvolvimento psíquico por meio da apropriação dos conceitos científicos (não cotidianos).

Vigotski (2001) esclarece que o desenvolvimento dos conceitos científicos ocorre no interior do processo educativo sistematizado e a apropriação desta forma de conhecimento assegura a emancipação do pensamento pautado na experiência prática, ascendendo a formas mais complexas de análise do real, ou seja, a formas mais abstratas e generalizadas do pensamento.

Ao explicitar a importância dos conceitos científicos no reequipamento das funções psíquicas⁴, Vigotski (2001) enfatiza sua estreita relação com os conhecimentos espontâneos (cotidianos), isto é, com os conceitos que se originam da experiência direta, formados na esfera do concreto. Estes são o ponto de partida para a formação dos conceitos científicos que uma vez apropriados possibilitam a elevação a um novo grau de sistematicidade daqueles. De acordo com Vigotski (2001), o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos são processos intimamente interligados, que exercem influência um sobre o outro.

Vigotski (2001) explica que conquanto haja uma unidade entre os conceitos espontâneos e os científicos no desenvolvimento psíquico, não há identidade entre eles, posto que o papel desempenhado por cada um apresenta especificidades em função das vias de desenvolvimento e pelo modo de funcionamento. Enquanto os conceitos espontâneos derivam do desenvolvimento ascendente – do concreto ao abstrato, da vivência para o conceito –, os conceitos científicos se pautam no desenvolvimento descendente – do abstrato ao concreto, do conceito para a vivência.

Com essa diretriz, Vigotski (2001) assevera que o ensino disponibilizado na escola, por meio dos conceitos científicos, deve movimentar e mobilizar o

⁴ Em relação às funções psicológicas superiores, Vygotski (1995) propõe que a origem e o desenvolvimento de tais funções supõem dois grupos de fenômenos, aparentemente, heterogêneos. O primeiro corresponde aos processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento, como linguagem, escrita, cálculo, desenho. O segundo refere-se ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, abstração, etc. A unidade entre estes dois processos está na base do desenvolvimento das formas superiores da conduta da criança.

V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO
MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA
11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC - Brasil

desenvolvimento cognitivo ao servir de ferramenta para expandir as experiências dos alunos para além do seu cotidiano, possibilitando a tomada de consciência.

Ressaltamos que a possibilidade de níveis diferenciados do pensamento está intimamente relacionada ao caráter das operações disponíveis ao intelecto. Isso quer dizer que não basta o aluno frequentar a escola, entrar em contato com novas informações e reproduzir o que foi ensinado para estes níveis serem mobilizados. Os conceitos científicos precisam, sobretudo, ter sentido para os alunos e o seu ensino deve ser direcionado para que resulte em ampliação do conteúdo e da forma do pensamento, gerando novos processos de elaboração prática e mental, novas necessidades, motivos e interesses. Desse modo, *a metamorfose cultural é movimentada e enriquecida* (VYGOTSKY e LURIA, 1996).

Salientamos, em conformidade com Vieira Pinto (1989), que a finalidade da educação não se limita à apropriação do saber formal, científico, técnico, artístico, etc. Esta aquisição é indispensável, está claro. Todavia o que se intenta por meio dela *é a mudança da condição humana do indivíduo que adquire o saber*. Por isso, a educação é *substantiva*, promove mudança nos vínculos e relações interfuncionais da consciência do homem. Somente assim passa a entender o mundo e a si mesmo de outro ponto de vista, ultrapassando o seu aspecto fenomênico. Caso contrário, a educação sistematizada “será apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência” (VIEIRA PINTO, 1989, p. 49).

Ao discutir a essencialidade da educação formal à atividade psíquica, salientamos que Vigotski enaltece a importância da aprendizagem de conceitos científicos na infância – e não na vida adulta –, mediada pelas ações dos professores, sendo esta a fonte essencial para ascensão ao pensamento categorial. Reiteramos que Vigotski, tal como os demais autores desta abordagem, ao defender a formação do *novo homem* e da *nova sociedade* apóia-se nos fundamentos da humanização do homem. Por isso, ao tratar do desenvolvimento humano, tem como pressuposto as especificidades do desenvolvimento na infância e o papel das relações sociais na ontogênese enquanto condição para a humanização (VIGOTSKI, 2001; VYGOTSKI, 1995; VYGOTSKY e LURIA, 1996).

Consideramos que o enaltecimento do autor à escolarização na infância não anula a relevância dos conceitos científicos à escolarização do adulto. Isto porque se tal processo foi inviabilizado na infância, pelas condições estruturais da sociedade de

V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO
MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA
11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC - Brasil

classes capitalista, isto não significa que seja impeditivo ocorrer na vida adulta. Neste sentido, afirmamos que *independentemente da idade do alunado é fulcral no processo de escolarização a apropriação dos conceitos científicos.*

Relacionado a este, outro desvio se revela: a *subordinação do processo pedagógico às limitações do alunado.* A título de exemplo consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA que

No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, *a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante.* (BRASIL, 2000, p. 58, grifo nosso).

Compreendemos que ao ser enaltecida a necessidade de flexibilização curricular devido ao perfil dos alunos e à limitação de tempo dedicado aos estudos em função do aluno ser, em sua maioria, trabalhador pode acarretar a secundarização dos conteúdos científicos, a desvalorização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, a fragmentação da formação do aluno trabalhador levando à mera certificação (KLEIN, 2003). Klein enfatiza que

[...] é necessário, sim, promover adequações no que diz respeito à organização do processo pedagógico, ao calendário, ao horário das aulas, às possibilidades de frequência dos alunos, criando condições concretas para sua inserção no processo de ensino-aprendizagem; entretanto, essas adequações *devem ter como meta a possibilidade de apropriação do conhecimento científico* que se inscreve num quadro transformador, e não, a pretexto de “poupar” um aluno já tangido por inúmeros sofrimentos, desembocar em encaminhamentos que resultam na redução de oportunidades de aprendizagem (KLEIN, 2003, p. 14).

Salientamos que os conhecimentos provindos da experiência do aluno são importantes para o processo de aprendizagem, contudo, reiteramos a vitalidade em propiciar generalizações conceituais por meio de novos conhecimentos sistematizados, que irão somar ao que já sabe ou substituir as concepções ingênuas que possuía (VIEIRA PINTO, 1989; LURIA, 2003; LURIA, 1986). Neste sentido, é fundamental que as ações intencionais desenvolvidas junto ao aluno trabalhador no processo de

V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO
MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA
11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC - Brasil

escolarização devem mobilizar as suas potencialidades, aprimorar o seu conhecimento da realidade e oportunizar o alcance de consciência crítica instruída de si e do mundo. Não serão os conhecimentos espontâneos, cotidianos, flexíveis, por si mesmos, que conduzirão a esta forma de pensamento.

Outro desvio refere-se à *diferenciação do processo de aprendizagem entre adultos e crianças pelos procedimentos pedagógicos*. Reiteradamente, é mencionado que o adulto aprende diferentemente das crianças e com isso é fundamental uma concepção e organização pedagógicas próprias, conforme explicitado nas Diretrizes da EJA: “não se pode ‘infantilizar’ a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos” (BRASIL, 2000, p.57). Contudo, ao ser focado que esta diferença reside no arcabouço de conhecimentos desenvolvidos pelas experiências de vida não são explicadas como o processo pedagógico do adulto é qualitativamente distinto do infantil.

Entendemos, a partir de Vigotski (2001), Leontiev (1978), Luria (2003), Vygotsky e Luria (1996), que os adultos possuem comportamentos e atividade psíquica distintos em relação à criança em função da metamorfose cultural pelo qual passaram no decurso da vida, mesmo sob condições alienadas. O adulto não é uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente. O desenvolvimento não pára pelo fato de o indivíduo permanecer analfabeto ou precariamente escolarizado (VIEIRA PINTO, 1989). Em contrapartida, embora não possa ser equiparado à criança, o seu desenvolvimento está marcado pelas apropriações das objetivações humanas no decurso de sua vida, constituindo-se esse processo a origem da individualidade humana.

O nó górdio desta questão repousa na compreensão de o *adulto possuir inserção diferente da criança na realidade existencial e nas relações sociais* – são pais de família, líderes de comunidade, trabalhadores, por exemplo.

Além dos desvios supracitados, constata-se na EJA a exaltação da *relação entre escolarização e trabalho e a expectativa de melhoria de vida*, como por exemplo, manifestado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA:

O trabalho, seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional merece especial destaque. A busca da alfabetização ou da complementação de estudos participa de um projeto mais amplo de cidadania que propicie *inserção profissional e busca da melhoria das condições de existência*. Portanto, o tratamento

V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO
MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA
11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC - Brasil

dos conteúdos curriculares não pode se ausentar desta premissa fundamental, prévia e concomitante à presença em bancos escolares: *a vivência do trabalho e a expectativa de melhoria de vida*. Esta premissa é o contexto no qual se deve pensar e repensar o liame entre *qualificação para o trabalho, educação escolar e os diferentes componentes curriculares* (BRASIL, 2000, p. 61).

Renova-se a premissa de que a pobreza e a desigualdade podem ser combatidas pelo aumento da escolaridade e pela educação permanente, continuada e flexível formando trabalhadores eficientes, autônomos e responsáveis, alavancando o crescimento econômico e a produção de bens com trabalhadores qualificados. O desemprego, o exército industrial de reserva e a precarização da formação humana são compreendidos, portanto, como acidental ou expressão de uma crise conjuntural e não como um dos traços essenciais e inerentes da sociedade de classes capitalista, não importando, de fato, quão desenvolvidos são os países. *Destituem-se as bases materiais de produção e reprodução da alienação das potencialidades humanas ao compreender o trabalho enquanto empregabilidade e assalariamento e a sua relação com a educação enquanto promotora da tolerância e do apaziguamento da exclusão e pobreza*. A escola torna-se palco para certificação possibilitando ao indivíduo, ilusoriamente, condições para a disputa no mercado de trabalho.

Revigora-se o caráter messiânico da educação, desprovido de toda e qualquer análise que exponha as bases materiais da não aprendizagem e do cultivo, via exploração do homem pelo próprio homem, da miséria e da ignorância do trabalhador desde a sua infância. Questionamos: se a falta de educação é a fonte da miséria do trabalhador, o que *motiva efetivamente* a falta de educação ou a falta de aprendizagem propulsora da emancipação? Ao não ser dita uma palavra a esse respeito, prolifera-se, no último século, medidas paliativas abstraídas das condições materiais de vida que permitem, por sua vez, a não explicação das causas da não aprendizagem. Ademais, *educar efetivamente o proletariado significaria a transformação qualitativa da consciência desta classe e, com isso, a compreensão daquilo que transcende a sua vida particular e que a (de)forma* (MARX, 1998; VYGOTSKY, 2004).

Consideramos que a relação trabalho e educação, ao não ser claramente desenvolvida, torna insuficiente o entendimento da adaptação da formação humana às necessidades impostas pelo capital bem como a possibilidade de superação das relações alienadas que expropriam os trabalhadores das riquezas produzidas. Esvazia-se,

V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO
MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA
11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC - Brasil

portanto, o conteúdo conceitual, criando-se um ambiente propício ao ecletismo estéril e comprometedor das intenções proclamadas dando margem à mera certificação e ao discurso mistificador da escola, sem um processo real de aprendizagem e desenvolvimento do aluno (KLEIN, 2008).

Todavia, acentuamos que cruzar os braços diante desta situação não é a solução. Sempre há o que fazer, mas esta possibilidade tem que estar assentada no aprofundamento do conhecimento das contradições da sociedade de classes que permita aos homens se reconhecerem em seus limites e possibilidades de humanização. A Psicologia, sob a concepção histórico-cultural, pode auxiliar neste sentido, na medida em que favorece explicações que explicitam as causas da constituição e do desenvolvimento humanos.

Referências bibliográficas

BARROCO, Sônia Mari Shima. A família fetichizada na Ideologia Educacional da Sociedade Capitalista em crise: Uma questão para a Psicologia. IN: **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (p. 169-194)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº.11, homologada em 07 de junho de 2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. PNE/Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS – CONFITEA (nº. V, 1997: Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo**: Agenda para o Futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. – (Coleção polêmicas do nosso tempo:86). P. 5-16.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO
MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA
11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC - Brasil

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização de jovens e adultos**: questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica. Brasília: Universa, 2003.

KLEIN, Lígia Regina. Fundamentos filosófico-epistemológicos do PROEJA: o trabalho como princípio educativo. In: **Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LEONTIEV, Aléxis. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA. A. R. **Desarrollo histórico de los procesos cognitivos**. Madrid, Espanha: Ediciones Akal, 2003.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1, v. I e II. Trad. Reginaldo Sant'Anna, 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

NAGEL, Lízia Helena. Educação. IN: **Apontamentos**. Maringá, nº 09, p. 1-13, novembro/1992.

NAGEL, Lízia Helena. Transformações históricas e processos educativos. In: **Anais do II Congresso Nacional de História da Educação**: história e memória da educação brasileira. Natal, RN: Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002.

NAGEL, Lízia Helena. Política, Planejamento Educacional e Didática: Sua modernização. In: **Gestão Democrática**: Desafios e Compromissos, Maringá/PR, v. 1, p. 65 - 74, 21 nov. 2003.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM, 2004.

UNESCO. **Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA VI – Marco Ação Belém**. Brasília: UNESCO, 2010.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre Educação de Adultos**. 6ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev. A Transformação socialista do homem 1930. Trad. Nilson Dória. **Marxists Internet Archive**, 2004. Disponível em:

V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO
MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA
11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC - Brasil

<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/atransformacaosocialistadohomem.htm>. Acesso em: outubro de 2009.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Tradução de Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.