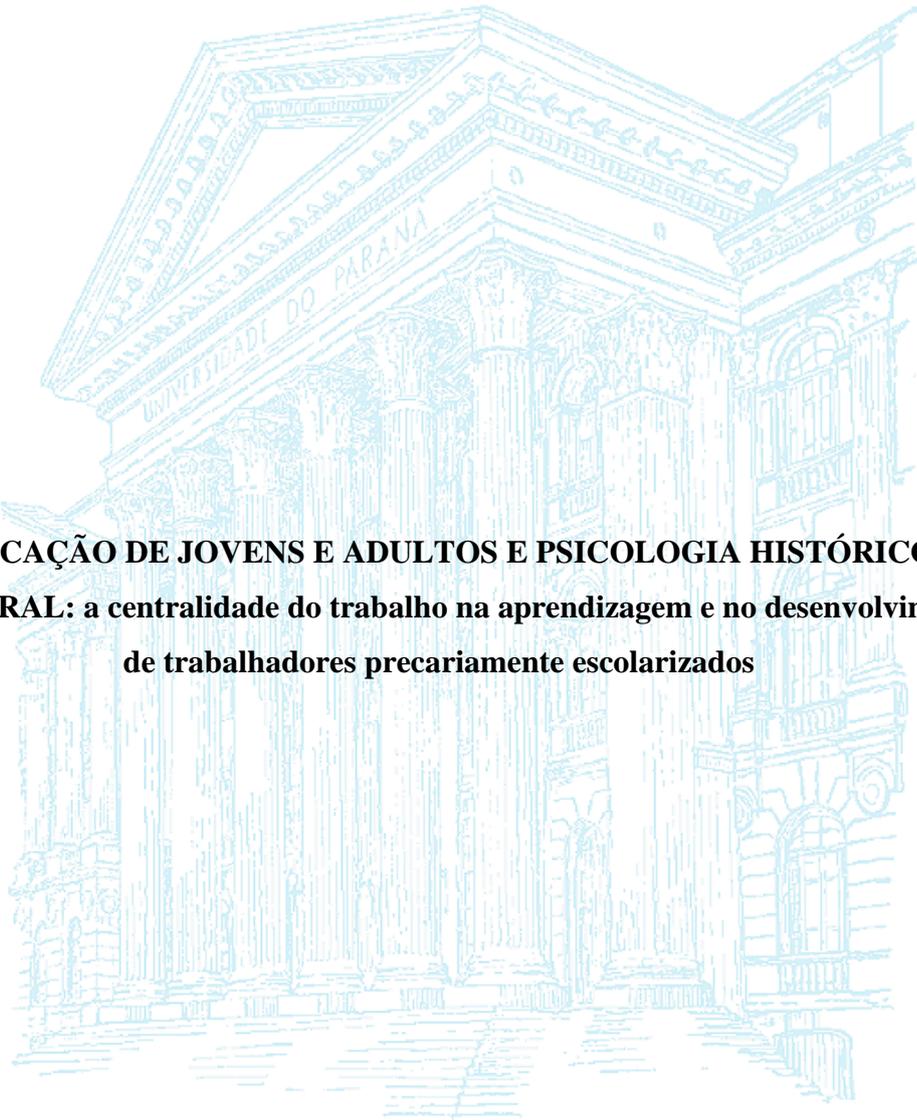


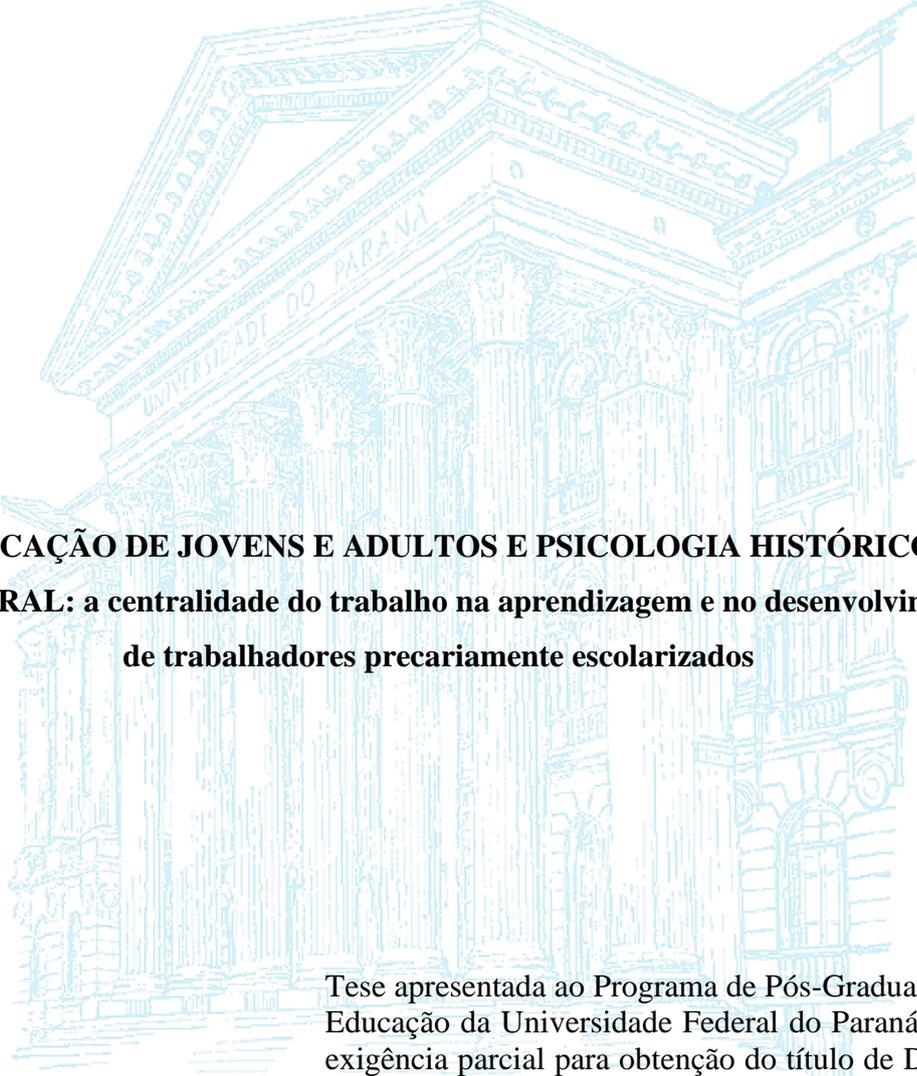
GRAZIELA LUCCHESI ROSA DA SILVA



**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento
de trabalhadores precariamente escolarizados**

Curitiba
2011

GRAZIELA LUCCHESI ROSA DA SILVA



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação.

Orientadora Prof^ª Dr^ª Lígia Regina Klein.

Curitiba
2011

GRAZIELA LUCCHESI ROSA DA SILVA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL: A CENTRALIDADE DO TRABALHO NA APRENDIZAGEM E
NO DESENVOLVIMENTO DE TRABALHADORES PRECARIAMENTE
ESCOLARIZADOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Lígia Regina Klein
Orientadora

Prof^ª Dr^ª Maria Auxiliadora Cavazotti
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Prof^ª Dr^ª Maria Denise Guedes
Universidade Estadual Paulista – São José de Rio Preto

Prof^ª Dr^ª Mônica Ribeiro
Universidade Federal do Paraná

Prof^ª Dr^ª Sônia Maria Shima Barroco
Universidade Estadual de Maringá

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
- CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
- CNEAA – Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes Analfabetos
- CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
- CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- Cruzada ABC – Cruzada da Ação Básica Cristã
- DNE – Departamento Nacional de Educação
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências em Educação de Jovens e Adultos
- FAO – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (Food and Agriculture Organization)
- FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FNEP – Fundo Nacional Primário
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MARE – Ministério da Administração e da Reforma do Estado

MDM – Metas de Desenvolvimento do Milênio

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEPF – Ministério Extraordinário da Política Fundiária

MNCA – Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo

MOBRAL – Movimento de Alfabetização

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

MTE – Ministério do Trabalho e do Emprego

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONG – Organização não-governamental

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PAS – Programa de Alfabetização Solidária

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (United Nations Development Programme)

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PRoJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

REUNI – Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SECAD – Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEFOR/MTb – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
(United Nations Educational Scientific and Cultural Organization)

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund)

USAID – Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional (United
States Agency of International Development)

RESUMO

A presente pesquisa objetiva elaborar, a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, uma abordagem crítica à Educação de Jovens e Adultos no que tange ao papel do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de sujeitos precariamente escolarizados. Para tanto, consideramos fundamental apreender a determinação da categoria trabalho, seja enquanto práxis seja enquanto trabalho alienado, na constituição do psiquismo e na aprendizagem do trabalhador. A investigação realizada levou à formulação da tese de que a Psicologia Histórico-Cultural, ao se fundamentar na categoria trabalho, nos marcos do materialismo histórico-dialético, pode contribuir para a promoção do processo de ensino-aprendizagem do jovem e do adulto, bem como para a crítica aos limites da EJA na sociedade contemporânea, na medida em que oferece novos e diferentes instrumentos para o entendimento dos processos cognitivos, sob a perspectiva das determinações histórico-sociais. Com essa diretriz, analisamos o desenvolvimento histórico de proposições voltadas a esta população no contexto brasileiro, para o que impôs-se a análise das condições materiais da universalização da escola pública e da criação e expansão desta modalidade de ensino no Brasil. A análise histórica possibilitou o entendimento de que a EJA é um dos fenômenos que manifestam a formação limitada de grande parte da população em uma sociedade fundamentada na propriedade privada dos meios de produção. Constatamos, ainda, 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. Ao mesmo tempo em que esta concepção educacional conclama a educação e aprendizagem para a transformação da realidade, os meandros da aprendizagem não são suficientemente explicitados e, com isso, os conhecimentos de diferentes áreas científicas, incluindo os da Psicologia, que poderiam auxiliar na promoção destes estudos não são referenciados com a consistência exigida pela relevância do tema. Concluimos que a Psicologia Histórico-Cultural, à luz do materialismo histórico-dialético, fornece instrumentos teórico-metodológicos fundamentais à formação escolar do trabalhador ao explicitar como homens precariamente escolarizados se constituem enquanto tal, o que isso implica na formação de seus psiquismos e seus desdobramentos para a prática social, sem incorrer na vitimização dos alunos fracassados ao demonstrar de modo concreto e suficiente a possibilidade, que tem essa população, de mobilização das potencialidades, de aprimoramento do conhecimento da realidade e da formação de consciência crítica instruída de si e do mundo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Psicologia Histórico-Cultural, Formação escolar do trabalhador, Trabalho, Alienação, Psicologia Escolar/ Educacional.

SUMMARY

The current research aims at elaborating a critical approach upon the Education of young people and adults, from the contributions of the Cultural-Historical Psychology, concerning the role of work in the learning process and development of precariously educated people. For this purpose, it is considered essential to learn the determination of the work category, being either praxis or alienated work in the constitution of the worker psyche and learning. The conducted research led to the statement of the thesis in which the Cultural-Historical Psychology, based on the working category, on the milestones of the dialectic-historical materialism, can contribute to the promotion of the learning process of young people and adults, as well as being a criticism to the limits of the Education of young people and adults in the contemporary society, once it offers new and different instruments to the understanding of cognitive processes, from the perspective of the social-historical determinations. Based on this, the historical development of propositions focused on this population in the Brazilian context was analyzed, to which was imposed the analysis of the material situation of the universalisation of the public school and the creation and enlargement of this modality of teaching in Brazil. The historical analysis enabled the understanding that the Education of young people and adults is one of the phenomena that express the limited formation of a large part of the population in a society based on the private property in the means of production. It can also be attested that, the idea of *education or learning throughout the life*, extensively incorporated in this modality of teaching, is a copy of the subordination of the education to the capital that deepens the emptying of the school education, praises the pragmatism of knowledge available in this institution making the school formation of the worker even more precarious. At the same time that this educational conception calls for the education and learning to the transformation of the reality, the meanders of learning are not sufficiently explained, and, consequently, the knowledge of different scientific areas, including the ones from Psychology, which could contribute to the promotion of these studies are not reported with the consistency demanded by the relevance of the theme. We come to the conclusion that the Cultural-Historical Psychology, in light of the dialectic-historical materialism, provides essential methodological-theoretical instruments to the school formation of the worker when it explains the way precariously educated men are constituted as such, what is implied in the formation of their psyche and their consequences to the social practice, without incurring the victimization of the failed students when demonstrating in a concrete and sufficient way, the possibility that this population has, of mobilization of potentialities, of improvement of knowledge about the reality and the formation of an instructed critical conscience of themselves and the world.

Key-words: Education of Young people and Adults, Cultural-Historical Psychology, Worker school formation, Work, Alienation, School/Educational Psychology.

Com esperança em um novo tempo, dedico este trabalho

Aos meus pais, *Clovis* e *Sidalva*, faróis nos tempestuosos mares da vida, em que atribulações e calma compõem o cenário das transformações (nem sempre pacíficas) que a existência requer.

Ao *Vilson*, pelo companheirismo intenso, amoroso e vivo, que enriquece o essencial da vida, não esmorece diante dos desafios e encoraja, com ternura e justiça, o vir a ser.

AGRADECIMENTOS

Tenho claro que embora a produção da tese seja, em muitos momentos, solitária, as condições para realização de um trabalho desta natureza envolvem a presença de muitas pessoas. Com isso, manifesto a minha profunda gratidão e apreço a todos que direta ou indiretamente e de diferentes maneiras participaram e colaboraram para a concretização deste processo. Em especial, agradeço:

À *Professora Dr.^a Lígia Regina Klein*, que soube ser orientadora e amiga na justa medida, enriquecendo minha vida com sua sabedoria, generosidade e vivacidade, tornando-se uma grande referência.

Aos membros da banca de defesa e qualificação,

À *Professora Dr.^a Sônia Mari Shima Barroco*, que me orientou, desde a graduação, nos caminhos do conhecimento e possibilitou, através de sua sabedoria e sensibilidade, a construção de minha aprendizagem e desenvolvimento, sendo inspiração para vida profissional e pessoal.

À *Professora Dr.^a Maria Auxiliadora Cavazzotti*, pelo exemplo de disciplina, serenidade e amabilidade, imprescindíveis nesta caminhada.

À *Professora Dr.^a Mônica Ribeiro da Silva*, pelas valiosas e coerentes contribuições no decurso do doutorado e pela participação na banca de qualificação e defesa.

À *Professora Dr.^a Maria Denise Guedes*, pela gentileza e pertinência de suas sugestões por ocasião do exame geral de qualificação e por participar na banca de defesa.

Aos meus irmãos, *Gláucia e Sylvio*, pela vida de descobertas, traquinagens, amizade, companheirismo, contradições e, acima de tudo, amor.

À *Toninha*, minha sogra, que com a simplicidade e a ternura aprendida na escola da vida expressa sabedoria e sensatez capazes de me indicar o caminho certo.

Aos meus cunhados, *Juliana, Kleber, e Viviane*, que muito me incentivaram e apoiaram para efetivação dos meus projetos pessoais e profissionais.

Ao *Marcelo* e à *Mari*, ao *Claudio (in memoriam)* e à *Madalena*, pela acolhida em todos os sentidos, pelo apoio incondicional e pela inconformidade com a desvalorização do trabalho docente.

Aos sobrinhos amados, *Cecília, Victor Hugo, Vitória, Ana Caroline e Ana Luíza*, na ingenuidade da infância me faz acreditar num mundo melhor.

Às queridas e grandes amigas, *Bianca, Eliane, Griziele, Melissa, Nádia, Lucinéia, Luciana, Patrícia, Pricila e Solange*, pela companhia carinhosa, fiel e singela, tornando a vida mais serena e animadora.

À professora *Lízia Helena Nagel*, personificando os meus professores da graduação e da pós-graduação, pela contribuição indelével à minha formação humana e acadêmica.

Aos companheiros do Diretório de Pesquisa “NUPE-MARX”, pela amizade, pelas risadas, pelos estudos e pelo profícuo futuro.

Aos companheiros do Diretório de Pesquisa “Psicologia Histórico-Cultural e Educação”, em especial à *Silvana, Marilda, Marta, Lenita e Carmem*, pela valiosa amizade, pela dedicação vigorosa na divulgação da Psicologia Histórico-Cultural e que muito auxiliaram em minha formação profissional e pessoal.

Aos membros dos Diretórios de Pesquisa “PROEJA”, em especial ao *professor Domingos Leite* e às “meninas do PROEJA”, *Adriana, Angela e Eloísa*, companheiras que tornaram-se grandes amigas no decorrer deste trabalho.

Aos demais professores e funcionários da pós-graduação que possibilitaram a elaboração do nosso aprendizado e o desenvolvimento do nosso conhecimento.

Aos colegas do Doutorado, Sidiney, Alessandro, José, Maria, Sandra, Anne, pelas discussões a respeito da Educação

Aos alunos, que entenderam que o estudo do conhecimento científico revela maravilhas que a realidade não oferece pela sua mera aparência e me lembraram a alegria e a leveza do ensinar e aprender.

Aos Professores do Departamento de Psicologia da UFPR, em especial ao *João Henrique Rossler, Miriam Pan, Norma Ferrarini, Luciana Valore, Elaine Schmidt* pelo apoio e incentivo.

Forçando a vista, movendo as sobrancelhas com dificuldade, ela esforçava-se para lembrar as letras esquecidas e, entregando-se, imperceptivelmente, aos esforços, esqueceu-se. Cedo sentiu os olhos cansados. Primeiro, surgiram as lágrimas de fadiga, às quais se seguiram lágrimas de tristeza.

– Estou aprendendo o alfabeto! – disse, entre soluços. – Quarenta anos e só agora fui começar a aprender o alfabeto...

– Não precisa chorar! – disse o ucraniano com carinho. – A senhora não podia viver de outro modo, e, de qualquer modo, e, de qualquer maneira, entende que vive mal! Milhares de pessoas podem viver melhor que a senhora; no entanto, vivem como gado e, ainda por cima, se gabam: que vida boa! O que há de bom nisso: trabalhar, comer, hoje; trabalhar e comer, amanhã, e assim até o fim da vida: trabalhar e comer? No meio disso, ele faz um monte de filhos e, no início, distrai-se com eles, e assim, que eles começam a comer demais, ele se zanga, e fica dizendo: andem logo, seus comilões, cresçam, está na hora de ir para o trabalho! E gostaria de transformar seus filhos em gado doméstico, mas eles começam a trabalhar para suas próprias panças, e continuam a vida da mesma forma! Só são verdadeiramente homens aqueles que arrancam as algemas da mente humana. Pois agora, a senhora também, por esforço próprio, tomou a si esta tarefa.

Maksim Gorki (Mãe)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Justificativa e objeto de estudo.....	15
Do objeto e dos instrumentos teórico-metodológicos da investigação da pesquisa	20

CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO DA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES NA SOCIEDADE CAPITALISTA

1.1 A desigualdade na sociedade de classes: a precarização da formação humana	34
1.2 A igualdade burguesa e a universalização da escola pública: condições para a criação da Educação de Jovens e Adultos	54

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DAS PROPOSIÇÕES HISTÓRICAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO

2.1 A instrução pública gratuita no Império: a educação simbólica no Estado dito “liberal”	78
2.2 O desenvolvimento das forças produtivas e das atividades improdutivas: a expansão do direito à educação	82

CAPÍTULO III – AS PROPOSIÇÕES EDUCACIONAIS E A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM NA EJA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: O “VELHO” TRAVESTIDO DE “NOVO”

3.1 A crise do capital e as exigências de reforma do Estado e de reforma educacional: o “velho” travestido de “novo”	120
3.2 Programas destinados à EJA: antigas propostas travestidas em novos discursos messiânicos da educação	141
3.3 Os fundamentos educacionais norteadores da modalidade de EJA: educação e/ou aprendizagem ao longo da vida	151
3.3.1 Educação e aprendizagem ao longo da vida, na EJA	162
3.3.2 Os desvios na Educação de Jovens e Adultos: o enaltecimento das especificidades e da diversidade e a fragmentação do conhecimento científico.....	169
3.4 A ausência da Psicologia nos documentos da EJA	176

CAPÍTULO IV – ONTOLOGIA DO TRABALHO E TRABALHO ALIENADO: FUNDAMENTOS TANGENCIADOS NA EJA

4.1 Fundamentos do materialismo histórico dialético: a formação do ser social pelo trabalho	184
---	-----

4.2 A alienação do trabalho na sociedade capitalista: a precarização da aprendizagem humana.....	202
4.3 Do reino da necessidade ao reino da liberdade: a defesa da humanização sob a concepção da Psicologia Histórico-Cultural.....	223
CAPÍTULO V – PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO ESCOLAR DO TRABALHADOR.....	239
5.1 A metamorfose cultural da criança ao adulto: desenvolvimento, modo de vida e relações sociais	241
5.2 Atividade humana enquanto substância da consciência	274
5.3 Implicações da Psicologia Histórico-Cultural na EJA: a formação escolar do trabalhador em direção a humanização	290
CONSIDERAÇÕES FINAIS – RUMO A NOVAS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO ESCOLAR DOS TRABALHADORES.....	310
REFERÊNCIAS	320
ANEXO.....	339

INTRODUÇÃO

O que é velho diz: fui, sou, serei assim. O que é novo diz: cai fora o que é ruim.

Bertold Brecht (Vida de Galileu)

Justificativa e objeto de estudo

No presente trabalho, apresentamos os resultados de uma pesquisa teórica, cujo objeto de estudo centra-se na formação escolar do trabalhador na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente, no que se refere à relação trabalho e aprendizagem de trabalhadores jovens e adultos, a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural.

O estudo do tema em questão deriva da minha prática, enquanto psicóloga escolar e supervisora de estágio curricular na área educacional, na qual constatei recorrentes queixas referentes à precarização da aprendizagem, ao fracasso escolar, à evasão e ao iletrismo, explicitadas, em sua maioria, sob a forma de dificuldades no processo de escolarização, distúrbios de aprendizagem, problemas de comportamento e de relacionamento. Essa constatação é corroborada por autores que ao referirem-se à mesma problemática denunciam que uma das hipóteses mais propaladas como causa da inadaptação de amplos contingentes de alunos à escola é a presença, por exemplo, de problemas psicológicos e problemas familiares (ASBAHR e LOPES, 2006; BARROCO, 2007b; CHECCHIA e SOUZA, 2003; EIDT, 2004; EIDT, TULESKI e FACCI, 2006; MACHADO e PROENÇA, 2004; PATTO, 2000, SOUZA, 2000).

Ao que parece, estas explicações podem ser limitadas ao não incorporarem as implicações sócio-históricas que formam e conformam esta realidade. Em face disso, é justo supor que sem a análise do contexto que produz os problemas que se quer enfrentar (NAGEL, 1992), é muito provável que se incorra em proposições aligeiradas, superficiais e efêmeras

Alguns autores como Barroco (2004a, 2007a, 2007b), Eidt (2009), Facci (2004a), Machado (2000), Meira (2000, 2003), Patto (1984, 1990), Souza (2000, 2004), Tuleski (2002, 2004, 2007), entre outros, vêm tecendo críticas contundentes a estas práticas realizadas por psicólogos, as quais são resultantes de análises particularizadas

acerca dos problemas de escolarização. Na sua crítica, esses autores, demonstram, com muita pertinência, a concepção que torna natural o que em sua origem é social.

Em conformidade com estes autores, consideramos que lidar com as queixas escolares é tarefa de vulto na atualidade e requer que, na sua análise, o investigador não se atenha apenas à aparência do fenômeno. Ao se restringir à aparência, nega-se que cada fato ou evento traz em si a totalidade das relações sociais e, conseqüentemente, esvazia-se a possibilidade do entendimento das causas daquilo que aflige pais, professores e profissionais que atuam na escola, bem como embota-se a possibilidade de enfrentamentos possíveis, em sentido prospectivo.

Em suma, compreendemos que estas queixas escolares são reais e apreendê-las demanda pôr os fatos em relação entre si e com as condições objetivas da realidade que as originam.

Por meio desta perspectiva, ao propormos intervenções no contexto educacional para lidar com as constantes demandas referentes ao fracasso escolar, a não aprendizagem e ao iletrismo, algumas inquietações surgiram e uma delas levou à proposta desta pesquisa: é sabido que entre as fontes de demanda por EJA ressalta o insucesso escolar, resultante do acesso precário, seja de permanência escolar, seja de conteúdo escolar ou ambos, de setores da população que, por diferentes motivos, não concluíram o processo de escolarização na idade adequada. A isto se junta a pura e simples ausência de oportunidade de iniciação escolar (KLEIN, 2003a). Estes fatos são os que, mais comumente, geram a formação de uma nova necessidade em tempos de universalização da escola: a modalidade de ensino da *Educação de Jovens e Adultos*.

Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001) assinalam que o segmento da população que compõe esta modalidade de ensino possui três trajetórias escolares básicas: aqueles que iniciaram a escolaridade na condição de aluno trabalhador; os adultos e adolescentes que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo; e os adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam grande defasagem entre idade e série cursada.

Atentamos que os jovens e adultos que compõem essa modalidade de ensino não são aqueles que frequentam cursos de graduação, de pós-graduação ou cursos de aperfeiçoamento de conhecimentos específicos (línguas, artes, música, etc), mas são homens e mulheres pertencentes, por excelência, à *classe trabalhadora* que retornam aos bancos escolares na juventude ou na adultidade para cumprir uma etapa que deveriam ter tido acesso na infância (KLEIN, 2003a). O alunado dessa modalidade

apresenta, portanto, a especificidade de ser, majoritariamente, “trabalhadores (às vezes desempregados) ou filhos de trabalhadores que vivem uma condição socioeconômica que determina inúmeras restrições”, as quais devem ser consideradas na análise do seu fracasso escolar (KLEIN, 2003a, p. 11).

Estes alunos que retornam aos bancos escolares na juventude ou na vida adulta têm uma história escolar pregressa, seja aquela que retrata o processo de escolarização marcado pelos fracassos, insucessos e rótulos; seja aquela que foi conduzida ao abandono da escola pela necessidade de trabalhar ou pela defasagem entre série-idade. Há também aqueles que têm a sua história assentada na impossibilidade de iniciar os estudos, até então. Estas situações são, em última instância, causa das queixas apresentadas aos profissionais que atuam na escola, em geral, e, ao psicólogo, em específico, e manifestam explicitamente a precarização da formação humana de grande uma massa populacional significativa¹.

Frente a essa constatação, há duas questões a serem analisadas: por um lado, as causas do fracasso, por outro, as contribuições que a Psicologia pode oferecer ao alunado da EJA, que vive uma situação escolar própria. Indagamos, portanto, sobre a possibilidade das contribuições da Psicologia à EJA quando se almeja o exercício de uma psicologia crítica que supere a apreensão aparente em direção à apreensão essencial do fenômeno.

É importante assinalar que os estudos da área da Psicologia a respeito da formação escolar do trabalhador precariamente escolarizado são escassos (HADDAD, 2002, OLIVEIRA, 2004, SZANTO, 2006) e os existentes², em sua grande maioria, se

¹ A Síntese de Indicadores Sociais (SIS) 2010, disponibilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revela que em 2009, a taxa de frequência à escola entre os adolescentes de 15 a 17 anos, “alcançou 85,2%, mas a taxa de escolarização líquida (percentual de pessoas que frequentavam a escola no nível adequado à sua idade, ou seja, o Ensino Médio) era de 50,9% (era de 32,7% em 1999). E ainda havia grande disparidade territorial: Norte e Nordeste tinham, respectivamente, 39,1% e 39,2% de jovens de 15 a 17 anos no nível médio, não chegando a atingir os 42,1% que o Sudeste já tinha em 1999 (em 2009 eram 60,5%)”. Embora estes dados estatísticos indiquem mudanças neste quadro, ainda cabe discutir os motivos que suscitam essa defasagem e evasão, verificável na cotidianidade das escolas, e que explicitam a formação escolar limitada na atualidade. Informação disponível no endereço eletrônico http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1717&id_pagina=1.

² Realizamos, em 2010, um levantamento das publicações científicas a respeito da formação escolar do trabalhador jovem e adulto precariamente escolarizado e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural nesta área de pesquisa, nas seguintes fontes: Banco de dissertações e teses do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (período entre 1987 a 2009); artigos publicados no Scientific Electronic Library Online – SCIELO; artigos publicados nos grupos de trabalho Psicologia da Educação, Trabalho e Educação e Educação de Jovens e Adultos nas Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação de Educação – ANPED, entre 2003 e 2010; Artigos publicados na Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE das edições disponíveis no site da Associação (ano de 1996, períodos de 1998 a 1999 e 2001 a 2010). Pontuamos que não pretendíamos caracterizar esse levantamento como “estado da arte”, mas como levantamento de publicações que

restringem à análise de questões subjetivas e intrínsecas dos jovens e adultos precariamente escolarizados, deslocando-os da sociedade da qual fazem parte e desarticulando este fenômeno social das condições objetivas de vida que o impulsiona (SILVA, 2007). Conforme assinala Szanto (2006), embora o tema Educação de Jovens e Adultos venha sendo objeto de muitas pesquisas, principalmente na área da Pedagogia, a Psicologia pouco tem contribuído com pesquisas e propostas práticas nesta área.

Nossa proposta é avançar, em sentido prospectivo, na interlocução entre Psicologia e EJA, a partir da hipótese de que a precária aprendizagem de jovens e adultos está atrelada às condições sócio-históricas desta sociedade e quais são, objetivamente, os limites e possibilidades para o enfrentamento desta situação.

O desenvolvimento da análise que transcende o âmbito individual e leva em conta os problemas sociais que afetam a vida dos sujeitos só é possível por meio de uma perspectiva teórico-metodológica que apreenda as relações humanas como históricas, ou seja, como produto da forma como os homens produzem e reproduzem a vida e que considere o psiquismo humano individual como produto das relações sociais mais amplas (SILVA, FACCI, EIDT, TULESKI, BARROCO, 2008). Nesta perspectiva, a Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por um grupo de psicólogos soviéticos e fundamentada no método materialista histórico-dialético, é uma ferramenta imprescindível na elaboração desta investigação, pois compreende os problemas centrais da vida humana articulados às contradições próprias do momento histórico, às condições objetivas de vida no seio da totalidade social.

expressasse, de forma geral, as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no país acerca da temática. No Banco de dissertações e teses da CAPES foram localizadas 127 teses/dissertações com a palavra-chave exata “Psicologia Histórico-Cultural”, 194 teses/dissertações com a palavra-chave exata “Psicologia Escolar” e 93 teses/dissertações com a com a palavra-chave exata “Psicologia Educacional”, entretanto *nenhum* dos trabalhos relacionava-se com o objeto de pesquisa (EJA). Com a palavra-chave “Vigotski”, encontrou-se 363 pesquisas e somente *uma pesquisa* de Mestrado referia-se à educação voltada a jovens e adultos. Com a palavra-chave “Educação de Jovens e Adultos” das 856 teses/dissertações apenas *nove pesquisas* relacionavam-se com o objeto de estudo. Nos artigos publicados no SCIELO utilizei as mesmas palavras-chave e somente *um artigo* foi localizado. Na investigação de artigos apresentados nos grupos de trabalhos de Trabalho e Educação, Educação de pessoas jovens e adultas e Psicologia da Educação publicados nos anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação revelou que *um artigo* sobre Psicologia Histórico-Cultural e Educação de Jovens e Adultos foi publicado nos três grupos. Na pesquisa de artigos na Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) encontrou-se apenas *um artigo*, na revista do último semestre de 2006. De forma geral, averiguamos a carência de trabalhos sobre EJA amparados pela ciência psicológica. A tabela com a descrição dos títulos e objetivos dos trabalhos citados encontra-se no Anexo A.

Coerentes com a base filosófica marxista, Lev S. Vigotski³ (1896-1934), fundador desta escola psicológica, juntamente com seus colaboradores Alexander R. Luria (1902-1977) e Alexei N. Leontiev (1904-1979), afirmaram que o psiquismo humano é determinado pelas relações reais que os homens estabelecem entre si e com a natureza, as quais dependem das condições objetivas de vida. Sob essa diretriz, destacaram o desenvolvimento histórico do psiquismo humano e assinalaram que as condições que possibilitaram o processo de hominização e a passagem à consciência humana foram dadas pelas ações do homem sobre a natureza, por meio do *trabalho*. Ao postularem esses fundamentos à Psicologia, permitiram, em linhas gerais, a compreensão da subjetividade humana articulada com a objetividade, com o contexto histórico social, do qual decorre a individualidade do homem, bem como reconheciam que o homem desenvolve-se passando por crises e saltos qualitativos, e apontavam como e quanto as mediações com outros homens e com suas produções promovem a humanização.

Humanização, para a Psicologia Histórico-Cultural, não se refere à mera explicitação do conteúdo e da forma das etapas de desenvolvimento – algo tão destacado pela psicologia em geral. Na visão dos autores soviéticos (LEONTIEV, 1978a, 1978b; VYGOTSKI, 1995; VYGOTSKI e LURIA, 1996) o desenvolvimento humano é mediado pelas relações objetivas de vida, não se limitando a seguir uma sequência ou escala universal e previsível.

Na medida em que os autores da Psicologia Histórico-Cultural possibilitam apreender a aprendizagem e desenvolvimento humanos em sua totalidade, conduzem também à compreensão dos motores que levam a não aprendizagem e ao insucesso escolar. Ou seja, fornecem instrumentos para elucidar como e por que homens precariamente escolarizados têm sobrevivido em uma sociedade letrada e com ampla possibilidade de divulgação do conhecimento científico elaborado historicamente, como se constituem enquanto tal, o que isso implica na formação de seus psiquismos e seus desdobramentos para a prática social.

Ante ao exposto, esperamos que este estudo ofereça subsídios aos psicólogos e educadores no trato do relevante tema da aprendizagem e desenvolvimento humanos, de

³ Optamos por esta forma de representação do sobrenome do autor por ser a mais recente no Brasil e ser a forma utilizada na tradução literal da obra russa que chegou ao Brasil no ano de 2001 (A construção do pensamento e da linguagem), pela editora Martins Fontes. No entanto, podemos encontrar seu sobrenome grafado como Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, entre outras variações, conforme a tradução. Nas citações e referências, no presente texto, foi mantida a grafia utilizada no original.

forma geral, e da formação escolar do trabalhador, em específico. Além disso, intentamos explicitar a essencialidade da Psicologia à educação de jovens e adultos precariamente escolarizados ao sair da cilada da vitimização dos alunos fracassados, demonstrando de modo concreto e suficiente a possibilidade de mobilização das potencialidades, de aprimoramento do conhecimento da realidade e da formação de consciência crítica instruída de si e do mundo. Para discutir estas questões basilares, é preciso compreender o que é esta modalidade de ensino, o que significa para a sociedade e do que resulta.

Do objeto e dos instrumentos teórico-metodológicos da investigação da pesquisa

Do ponto de vista legal, a EJA é uma modalidade da educação básica oferecida, na atualidade, “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, em que devem ser asseguradas, gratuitamente, pelos sistemas de ensino “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”, sendo viabilizado e estimulado pelo Poder Público “o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”, conforme contido no artigo 37, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996a). De acordo com a Resolução CNE/CEB n. 1/2000 (BRASIL, 2000b) esta modalidade possui especificidade própria em função do perfil e situação dos estudantes a serem atendidos, do modelo pedagógico específico a ser adotado, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade⁴, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um *patamar igualitário de formação* e

⁴ Mesmo não sendo nosso objeto de estudo, chamamos a atenção para o uso do termo *equidade*, amplamente difundido nas últimas décadas, no campo da educação. Saviani (1998) explica que este termo é utilizado, freqüentemente no nível do senso comum, como sinônimo de igualdade. Tal fato decorre, pois “afirma-se, por vezes, que igualdade é um conceito geral, abstrato e, como tal, tratando igualmente os desiguais, resultava em injustiças, aprofundando as desigualdades, ou seja, gerando iniquidades” (SAVIANI, 1998, p. 2). O autor assevera que o ideário liberal, desde o final do século XVIII, incorporou a ideia da educação como condição para a igualdade entre os homens. Contudo, tal premissa referia-se a uma igualdade meramente formal por contradizer e acobertar ideologicamente a desigualdade intrínseca à forma de organização das relações produtivas da sociedade capitalista. Neste sentido, ao se distinguir a igualdade formal da igualdade real, a igualdade de direito da igualdade de fato “a luta contra as supostas *iniquidades* já havia sido desencadeada sem que se precisasse abandonar o conceito de igualdade”. Neste

restabelecer a *igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação*;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes *identidade formativa comum* aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000b, p. 1-2, grifos nossos).

De acordo com o Parecer CNE/CEB n. 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, o atendimento educacional pode ser efetuado de forma presencial ou semi-presencial e, predominantemente, em instituições próprias.

Sem uma fundamentação teórica precisa, esse Parecer apenas menciona que a EJA representa uma “*dívida social* não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a *força de trabalho* empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas” (BRASIL, 2000a, p. 5, grifos nossos). Acrescenta, ligeiramente, que a ênfase nas lacunas do analfabetismo pode ocultar formas de riqueza cultural e potencial

sentido, o autor formula a seguinte tese: “é exatamente o recurso ao conceito de *equidade* que vem justificar as desigualdades ao permitir a introdução de regras utilitárias de conduta que correspondem à desregulamentação do Direito, possibilitando tratamentos diferenciados e ampliando em escala sem precedentes a margem de arbítrio dos que detém o poder de decisão” (SAVIANI, 1998, p. 2). O autor ressalta, do ponto de vista lógico, três acepções para o vocábulo equidade: “[...] sentido nº 1: *Disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um*. Este, certamente, está na base do significado do sendo comum que considera equidade como sinônimo de igualdade. Sentido nº 2: *conjunto de princípios imutáveis de justiça que induzem o juiz a um critério de moderação de igualdade, ainda que em detrimento do direito positivo*, isto é, o direito normativo ou objetivo (Novo Dicionário Aurélio, 1986). E o que é o direito objetivo? Direito objetivo ou normativo é o *conjunto de normas de caráter obrigatório impostas pelo Estado, e que compreende o direito escrito e o consuetudinário* (Ibidem p. 594). Sentido nº 3: *Sentimento de justiça avesso a um critério de julgamento ou tratamento rigoroso e estritamente legal* (Ibidem, p. 675). Em contrapartida, encontramos os seguintes registros para o termo igualdade; sentido nº1: *qualidade ou estado de igual, paridade*; sentido nº 2: *uniformidade, identidade*; sentido nº 3: *igualdade moral; relação entre os indivíduos em virtude da qual todos eles são portadores dos mesmos direitos fundamentais que provêm da humanidade e definem a dignidade da pessoa humana* (Ibidem, p. 915)” (SAVIANI, 1998, p. 2). O autor explica que enquanto o conceito de igualdade ancora-se na raiz ético-ontológica da dignidade humana, o conceito de equidade parece basear-se em razões utilitárias próprias do neo-pragmatismo que vem se estruturando como a filosofia dominante. Do ponto de vista histórico, Saviani (1998) explicita que o conceito equidade era utilizado pelos juristas romanos, sendo este suscetível “[...] de elástica adaptação do direito às diferentes circunstâncias favorecendo, em consequência, a margem de arbítrio das decisões daqueles que se encontram em posição de mando” (SAVIANI, 1998, p. 3). De forma geral, a equidade é compreendida como equilíbrio entre o mérito e a recompensa, o que para Saviani (1998) justifica a prioridade dada a esse conceito na atualidade uma vez que há a intensificação, por meio do endeusamento do mercado, da concorrência e da competitividade.

humano, já que a ausência deste tipo de conhecimento não significa que este indivíduo seja inculto, que apresente pouca lógica ou seja destituído de densidade psicológica. A população atendida nesta modalidade constitui-se, conforme consta nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, de

[...] contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo *trabalho*, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Muitos já estão trabalhando, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho. Cabe aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso a escolarização no momento da escolaridade universal obrigatória, via *oportunidades educacionais apropriadas* (BRASIL, 2000a, p. 27, grifos nossos).

De forma geral, nos documentos governamentais destinados à EJA é assinalado, de forma breve, que a população atendida pela EJA constitui-se de

[...] *sujeitos marginais ao sistema*, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007, p. 11, grifo nosso).

Quanto aos documentos orientadores da EJA é importante destacar que, ao estabelecerem as diretrizes, normativas e princípios que norteiam essa modalidade, não desenvolvem de forma clara as suas funções e proposições e ainda, os autores se eximem de uma crítica mais profunda e ampla sobre os motivos que inviabilizam “oportunidades educacionais” a esse contingente populacional. Por outro lado, acabam por mitigar a gravidade deste problema social, quando afirmam que alguns milhões de jovens e adultos não frequentaram a escola ou tiveram limitada passagem nesta instituição na idade adequada, mas possuem conhecimentos pautados em suas experiências de vida. Essa apologia da experiência acaba por enfraquecer a luta pela escola pública para todos.

Consta ainda nas Diretrizes da EJA, sem uma referência mais analítica da realidade concreta que culminou neste quadro, que as raízes da contínua reprodução destes “excluídos dos ensinos fundamental e médio” (BRASIL, 2000a, p.4) são de ordem sócio-histórica, já que no Brasil os descendentes de negros escravizados, índios,

caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros sofrem as “sequelas de um passado ainda mais perverso” (p. 4) bem como inviabilizava acesso à educação escolar na idade adequada e a sustentação do princípio de igualdade o qual se contrapõe a discriminação e ao preconceito com base na raça, origem, cor, idade, sexo, etc. Neste sentido, “fazer a *reparação* desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e *um dos fins da EJA* porque reconhece o advento para todos deste *princípio de igualdade*” (BRASIL, 2000a, p. 9, grifos nossos).

A mera referência, nas Diretrizes da EJA, sobre a origem sócio-histórica da reprodução destes “excluídos” e que a *reparação* desta realidade constitui um dos fins da EJA, é insuficiente para a compreensão dos mecanismos que estão na origem da desigualdade social, ou seja, os mecanismos da base econômica da sociedade de classes. A ausência dessa compreensão tende a levar à postulação, pelo viés moral, da possibilidade de superação deste quadro por meio da função *reparadora* da educação, enaltecendo o caráter messiânico da escola frente os problemas sociais e a “inclusão”, portanto, destes “sujeitos marginais ao sistema”. É ponto comum na justificativa da proposição da EJA a necessidade de ampliar oportunidades educacionais, reparar o quadro de exclusão social e qualificar profissionalmente estes indivíduos. No entanto, é de se fazer notar que nenhuma tinta é gasta na defesa objetiva de políticas que garantam a produção permanente de iguais condições materiais para o conjunto da população. Trata-se, assim, a nosso ver, de uma concepção negadora da história, até mesmo quando se pretende discorrer sobre história

Lembramos que a proposição governamental referente à EJA de reparar esta “dívida social aos sujeitos marginais do sistema”, fundamentada no direito de “todos” os cidadãos pela educação básica não é uma questão nova na história brasileira, ao contrário, esse discurso remonta a velhas questões coadunadas à luta, cada vez mais intensa, pelo direito ao acesso aos bens sociais pela classe trabalhadora, destinatária, por primazia, da EJA. Entre tais bens, destaca-se a educação formal e o recorrente esforço pelo *acesso igualitário de oportunidades à escola pública* (KLEIN e SILVA, 2008).

Enfatizamos que vivemos em uma época em que avanços científicos, tecnológicos, produtivos aumentaram o potencial para a erradicação do analfabetismo e para a formação humana em níveis mais avançados, contudo, constata-se que o número absoluto de analfabetos quadruplicou ao longo do século passado, conforme apresenta Saviani (2004a):

[...] em 1890, quando tinha início, para nós, o “longo século XX”⁵, a taxa de analfabetismo estava em torno de 85% em relação a população total (12.213.356 para uma população de 14.333.915). Passados cem anos, constata-se uma redução relativa, já que aquela taxa caiu para cerca de 30% (oficialmente se registram 21,6% em relação à população de idade igual ou superior a 7 anos, o que projeta uma taxa de 33,68% para a população total, tomando-se os dados de 1991). No entanto, se considerarmos a população total (146.825.475, conforme o Censo de 1991), veremos que 33,68% correspondem a 49.458.776. Portanto, *o número absoluto de analfabetos quadruplicou* (SAVIANI, 2004a, p. 51, grifo nosso).

Este fato nos leva a questionar os motivos reais que inviabilizam, historicamente, a superação da condição miserável – intelectual e material – que se encontra um contingente populacional de trabalhadores, mesmo sendo anunciado veementemente, por meio de planos governamentais e documentos não oficiais, mas diretivos, como a Declaração de Hamburgo (1997), o desafio de eliminar as desigualdades no âmbito educacional, de propiciar a participação plena na sociedade e da “construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na *justiça*” (CONFITEA V, 1999, p. 18, grifo nosso). Obviamente tanto as proposições feitas quanto a sua ineficácia ao longo dos últimos séculos não são desvinculadas dos aspectos históricos e econômicos da sociedade capitalista que as fomentam.

Neste sentido, cabe, aqui, um registro de monta, a partir do método materialista histórico-dialético: o estudo de um determinado fenômeno – no caso, a EJA – não pode estar desconexo de suas bases empíricas que representam a manifestação da realidade em suas definibilidades exteriores (MARTINS, 2006). Entretanto, aprisionar-se ao imediatamente presente, desarticulado dos fundamentos ontológico-históricos que sustentam tal prática, conduz a uma análise presa às percepções imediatas e espontâneas da vida cotidiana. Entendemos que há uma interdependência entre a *aparência* e a *essência* do fenômeno, cuja apreensão do objeto deve partir da *forma* que se expressa na realidade com vistas a apreender em sua particularidade o *conteúdo*, a essência do objeto estudado, possível somente à luz da totalidade social.

⁵ Saviani (2004a, p. 13) propõe a categoria “longo século XX”, pois defende a idéia de que “as transformações mais decisivas do nosso país nos planos econômico, político, social, cultural e educacional parecem situar-se nas duas décadas finais do século definido cronologicamente pelo número XIX e não na virada cronológica para o século XX ou na Primeira Guerra Mundial. Assim, se optássemos pela categoria ‘breve século’, teríamos de deslocar o início do século XX brasileiro para 1930. Mas a explicação desse marco inaugural nos obrigaria a recuar aos anos de 1880, pois é nesse momento em que foram gestadas as condições que desembocaram nas transformações condensadas na expressão ‘Revolução de 1930’”.

Nas palavras de Kosik (1976, p. 15), para ultrapassar a *pseudoconcreticidade*, ou seja, “o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural”, é essencial o desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais. Este caminho só é possível ser trilhado mediante a abstração, via pensamento teórico, que possibilita a apreensão das leis que regem o funcionamento da realidade, superando e compreendendo em sua totalidade a parcialidade, a superficialidade e a dimensão periférica do real imediato.

Neste sentido, o entendimento das funções concretas que a educação formal, como um todo, e, em específico, a EJA, exercem no interior desta sociedade só é possível a partir do domínio das leis que constituem a dinâmica da totalidade social. A compreensão dos fenômenos sociais estabelecidos para além da sua aparente demanda, portanto, o acesso à totalidade em pensamento, sendo esta a via para que o homem compreenda não só a si mesmo, mas todas as atividades humanas e os seus resultados, dentre eles a educação (ALVES, 2001). Corroboramos com a concepção de Alves (1996) ao explicar que totalidade não se refere às imprecisas noções de “todo”, de “contexto social”, mas,

[...] à forma de sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade capitalista. Apreender a *totalidade* implica, necessariamente, captar as leis que a regem e o movimento que lhe é imanente. Compreender a educação, nessa perspectiva, supõe, antes de mais nada, o domínio teórico que permite apreender a *totalidade* em pensamento. Educação, como parte da *totalidade social*, não nos conduz à *totalidade*, por mais que as boas intenções dos educadores procurem fazê-lo através de um mergulho nas questões especializadas da área. Aliás, a especialização já é uma limitação ideológica, pois permite apreender a educação como uma questão social, como uma questão que diz respeito à *totalidade*. Tratá-la como questão educacional, técnica e especializada, equivale à criação de um impedimento que inviabiliza a captação de seus determinantes (ALVES, 1996, p. 10, grifos do autor).

Compreender o fenômeno em sua totalidade permite que se considere o que o indivíduo apresenta de imediato e o que pode impulsionar para além do que ele é, ou seja, oferece subsídios para que se possa considerar *o que ele é* e o que traz embutido, o seu *vir a ser* (BARROCO, 2007a).

É com essa diretriz que nos interessa compreender como a Psicologia, sob a concepção Histórico-Cultural, fundamentada no materialismo histórico-dialético, pode

auxiliar a entender as limitações da educação burguesa e seus efeitos sobre a classe trabalhadora bem como auxiliar no processo de aprendizagem de trabalhadores que não frequentaram a escola na idade adequada. Sob esses fundamentos, a investigação, por parte da Psicologia, acerca das relações da formação escolar do trabalhador exige uma análise comprometida com a categoria do trabalho.

Para fugir à abordagem dominante das propostas governamentais da EJA, erigida sob a fragmentação da categoria trabalho, compreendemos, por meio do método materialista histórico-dialético, que as determinações do trabalho dão rumo tanto à compreensão da constituição humana quanto da formação de trabalhadores na atualidade, chamando a emergência de estudos que expliquem esta condição e possibilitem enfrentamentos, pautados na realidade, pela ciência psicológica.

Neste sentido, a investigação acerca da aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos precariamente escolarizados exige trilhar uma análise fundada na categoria trabalho, sendo este um caminho que conduz a resultados e conclusões inatingíveis por outras vias. Trata-se da direção que norteia a apreensão das leis que regem a educação do trabalhador jovem e adulto na sociedade capitalista, por, pelo menos, duas razões. A primeira aponta que é por meio do trabalho, atividade em que o homem se auto constitui, que os conteúdos e formas da educação são historicamente fundados. O trabalho se configura, ontologicamente, como atividade emancipadora, promovendo a libertação do homem das condições instintivas rumo à formação de características do gênero humano. A partir da divisão do trabalho – execução e planejamento – e consequente instituição da propriedade privada e da sociedade de classes, o trabalho passa a ter caráter alienado. Deste, depreende-se o segundo motivo: o trabalho alienado na sociedade capitalista, fundado na propriedade privada dos meios de produção, inviabiliza a grande parcela da humanidade o desenvolvimento das potencialidades humanas e o acesso a bens culturais e materiais gerando, portanto, um montante de pessoas ignorantes, inábeis e com o mínimo desenvolvimento cultural, condição pertinente a uma sociedade de classes que não necessita que indivíduos dominem conhecimentos que vão além de sua prática, vivências e experiências cotidianas.

Em decorrência da forma que assume o trabalho na sociedade capitalista que, via de regra, dissocia prática e teoria obrigando a apropriação teórica em instituição especializada – a escola –, questionamos: *Qual é o papel do trabalho na aprendizagem de jovens e adultos trabalhadores precariamente escolarizados?* Partindo desta questão

mais ampla, outra se apresenta: como a Psicologia em geral e, em específico, a Psicologia Escolar/Educacional, sob a concepção histórico-cultural, pode auxiliar para este entendimento e contribuir na elaboração de pressupostos teórico-práticos acerca do processo de aprendizagem de jovens e adultos trabalhadores precariamente escolarizados?

Diante destas considerações, o *objetivo geral* deste trabalho é elaborar uma abordagem crítica à Educação de Jovens e Adultos, à luz do referencial da Psicologia Histórico-Cultural, no que tange ao papel do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento em jovens e adultos precariamente escolarizados. Este objetivo desdobra-se em:

- Apreender a determinação da categoria trabalho, seja enquanto práxis seja enquanto trabalho alienado, na constituição do psiquismo e na aprendizagem de jovens e adultos precariamente escolarizados;

- Investigar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento de jovens e adultos e de como o psiquismo pode ser impactado pelo processo de escolarização;

- Desvelar as condições materiais que alavancaram o desenvolvimento de proposições voltadas à educação de jovens e adultos precariamente escolarizados na sociedade capitalista brasileira;

Em síntese, o interesse desta pesquisa volta-se à discussão entre a relação trabalho e aprendizagem de jovens e adultos trabalhadores precariamente escolarizados numa perspectiva do materialismo histórico-dialético, por meio das obras de Vigotski e seus colaboradores, de forma que permita buscar elementos que dêem subsídios para uma análise crítica aos limites da EJA na sociedade contemporânea bem como oferecer novos instrumentos para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem da EJA.

Com este ensejo, o nosso estudo avalia, de fato, a real possibilidade de contribuição da Psicologia à EJA à medida que analisa a constituição humana articulada às condições objetivas de vida, indo além das explicações que naturalizam ou tornam individual aquilo que é histórico e social.

Salientamos que desde sua emergência, na modernidade, como disciplina científica, a Psicologia vem se impondo à educação como teorização inafastável no entendimento do processo de ensino-aprendizagem. Daí deriva-se, em específico à aprendizagem de adultos, uma preocupação, a partir da concepção histórico-cultural, com a categoria trabalho, em sentido ontológico, e como esta se manifesta sob a

determinação do capital. A partir desta premissa, formulam-se as seguintes *hipóteses* de trabalho:

- 1) O trabalho, como categoria fundamental da Psicologia Histórico-Cultural, é pouco incorporado ao debate pedagógico em EJA;
- 2) O trabalho, como categoria fundamental da Psicologia Histórico-Cultural, é pouco incorporado nas propostas governamentais da Educação de Jovens e Adultos;
- 3) Nessa incorporação, o manejo da categoria trabalho nem sempre é coerente com o que propõem os autores mais relevantes da Psicologia Histórico-Cultural.

A investigação orientada pelas hipóteses levou à formulação da *tese* de que a Psicologia Histórico-Cultural, ao se fundamentar na categoria trabalho, nos marcos do materialismo histórico-dialético, pode contribuir para a promoção do processo de ensino-aprendizagem do jovem e do adulto, bem como para a crítica aos limites da EJA na sociedade contemporânea, na medida em que oferece novos e diferentes instrumentos para o entendimento dos processos cognitivos, sob a perspectiva das determinações histórico-sociais.

Para a investigação destas hipóteses e para a validação da tese, realizou-se uma revisão histórica para a análise das condições concretas que viabilizaram a criação e expansão desta modalidade de ensino no Brasil, além dos fundamentos e diretrizes da concepção educacional que vigora na EJA na atualidade. Concomitantemente, foram sistematizadas as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural voltadas à Educação de Jovens e Adultos, por meio de estudos da obra de Vigotski e seus continuadores com o intuito de aprofundar conhecimento sobre a Psicologia fundamentada no método do materialismo dialético e suas implicações à Educação de Jovens e Adultos (aprendizagem e desenvolvimento humanos, mediações educacionais, processo de escolarização, conhecimentos espontâneos e científicos). Esse eixo também envolveu o estudo do contexto histórico (econômico, político, científico) quando da constituição dessa escola psicológica e da perspectiva defendida em relação ao atendimento educacional voltado aos indivíduos jovens e adultos.

Para a exposição do percurso realizado, o presente trabalho está organizado em cinco capítulos. No Capítulo I, *A construção da modalidade da Educação de Jovens e Adultos: a educação de trabalhadores na sociedade capitalista*, o objetivo foi demonstrar que a EJA só adquire significação real se entendida no quadro histórico-concreto do desenvolvimento do capitalismo. Defendemos que a compreensão desta questão demanda a explicitação de dois aspectos inter-relacionados, a saber: o primeiro

refere-se que a desigualdade social, aspecto reiterativamente citado como justificativa para a proposição da EJA como política pública, é condição da sociedade de classes. O segundo refere-se ao fato que a propagação secular da educação voltada a jovens e adultos está atrelada a expansão e universalização da escola pública na sociedade capitalista, incorporado ao discurso ideológico da escola enquanto instituição capaz de solucionar os desarranjos sociais.

No Capítulo II, *Educação de Jovens e Adultos: das proposições históricas do direito à educação*, trabalhamos com a compreensão de que a proposição educacional não ocorre independente dos movimentos históricos específicos a um espaço sócio-cultural. Neste sentido, objetivamos evidenciar, em consonância com a discussão realizada anteriormente, as necessidades concretas que levaram ao surgimento desta modalidade no Brasil e ao desenvolvimento de reiteradas proposições e políticas públicas para enfrentamento do analfabetismo e da defesa dos direitos à educação a todos os cidadãos.

A partir deste entendimento, no Capítulo III, *As proposições educacionais e a concepção de aprendizagem na EJA a partir da década de 1990: o “velho” travestido de “novo”*, apresentamos a discussão, a partir da análise de documentos governamentais e normativos da EJA, da concepção educacional que sustenta esta modalidade de ensino na atualidade, quais os desdobramentos desta concepção ao processo pedagógico, à prática docente e à formação do aluno trabalhador. Asseveramos que tal discussão é relevante à pesquisa, pois se objetivamos analisar o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento de trabalhadores por meio da escolarização é essencial apreender sob quais fundamentos e diretrizes este processo ocorre na atualidade. Além disso, buscamos demonstrar a ausência da incorporação das contribuições da Psicologia em tais documentos e anunciamos a necessidade e possibilidade de interlocuções entre ciência psicológica e EJA, a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

No Capítulo IV, *Ontologia do trabalho e trabalho alienado: fundamentos tangenciados na EJA*, objetivamos avançar nas discussões ao apresentar elementos que contribuam para o processo de aprendizagem de jovens e adultos, sob a concepção da Psicologia Histórico-Cultural, ao discutir a ontologia do trabalho e a alienação do trabalho na sociedade capitalista. Tal discussão é imprescindível para apreender a essência real do objeto estudado e, com isso, avançar prospectivamente.

A partir destes fundamentos, tratamos no capítulo V, *Psicologia Histórico-Cultural e Educação de Jovens e Adultos: implicações à formação escolar do*

trabalhador, das contribuições desta escola psicológica à aprendizagem de jovens e adultos precariamente escolarizados. Para tanto, consideramos fundamental explicitar o entendimento desta abordagem acerca da formação do homem adulto cultural, bem como da relação entre a estrutura da atividade humana e estrutura do psiquismo humano. A partir destas considerações, discutimos as implicações da Psicologia Histórico-Cultural à formação escolar do trabalhador.

de categorias econômicas, como portadoras de determinadas relações ou interesses de classe". Neste sentido, Klein (2010, p. 12) lembra que, "no que tange à teleologia, não se pode confundir o evoluir da história e as ações dos sujeitos concretos, embora indissoluvelmente integrados". Segundo a autora:

A História não tem um caráter teleológico, mas a ação dos indivíduos concretos é, sim, fulcrada na teleologia, e esta se orienta pelos seus interesses de classe. Daí a afirmação de Marx, de que os homens fazem a história, entretanto não a fazem conforme seu desejo, formulação esta que recebe uma síntese extremamente didática no excerto lukacsiano de que "os homens fazem certamente sua própria história, mas os resultados do decurso histórico são diversos e frequentemente opostos aos objetivos visados pelos inelimináveis atos de vontade dos homens individuais" (KLEIN, 2010, p. 12).

Impõe-se, portanto, o desafio de compreender o interesse de quem a estas soluções servem, a quem são dirigidas, com qual finalidade e por quais meios demanda contextualizá-las no patamar de *luta de classes*⁶.

Com isso, a nosso ver, esta modalidade é uma expressão desta época histórica e está em consonância com o discurso ideológico e com as concepções jurídica e política de igualdade e liberdade do pensamento liberal que alicerçam as relações capitalistas e ofuscam a exacerbação das contradições e luta de classes deste sistema produtivo. Barroco (2007a) salienta que nesta fase, em que se tornam mais agudas as contradições do processo de reprodução sócio-metabólica do capital, é preciso entender que não se pode falar de propostas de inclusão social e escolar – como é o caso da EJA – sem atentar para aquilo que a provoca.

Isso porque, como aponta Nagel (1992), é cada vez mais comum a não reflexão sobre as causas que levam à produção e estabelecimento das formas de ser dos homens ao longo do tempo, daí resultando uma visão de matiz naturalizante e, por isso mesmo, conservadora, relativa à condição humana. Quando tal conduta é adotada as "referências políticas e sociais tendem a desaparecer e as circunstâncias, condicionadas sócio-historicamente, da vida atomizada e privatizada do indivíduo são caracterizadas de maneira a-histórica, como 'a condição humana'" (MÉSZÁROS, 2006, p. 235).

⁶ Mézáros (2004, p. 11) chama a atenção de que é comum em círculos de intelectuais e de políticos respeitáveis a afirmação de que não existe essa "[...] coisa chamada de luta de classes. Acredita-se que ela seja uma invenção de um certo Karl Marx, embora o vigoroso papel seminal desempenhado pela luta de classes no desenvolvimento histórico tenha sido primeiramente elaborado por alguns importantes historiadores franceses da 'burguesia educada' e sua contribuição teórica altamente original tenha sido reconhecida pelo próprio Marx".

Esta questão é elucidativa quanto à EJA e à Psicologia, pois ir contra explicações naturalizantes e imutáveis acerca da educação e da constituição humana suscita o seguinte questionamento: quais os motivos reais que engendram a organização histórica de movimentos populares, propostas governamentais e diretrizes deliberativas voltadas a jovens e adultos “marginalizados” e “excluídos” ao longo do século XX e que permanecem no século atual?

À primeira vista, pode parecer uma questão absurda já que saltam aos olhos situações recorrentes que revelam o pauperismo das massas que, por diferentes motivos, não conseguiram permanecer na escola ou não tiveram acesso a ela. A título de exemplo, citamos os dados do Censo de 2000, IBGE que, ao considerar a distribuição da população de 10 anos ou mais de idade, constatou que “cerca de 31,4% tem até três anos de estudo. Isso significa que o terço da população brasileira que consegue ir à escola não chega à metade do ensino fundamental de oito anos” (PAIVA, 2005 apud BRASIL, 2007, p. 16). Arelado a este dado, outro se revela: mais de 16 milhões de pessoas com 15 anos ou mais são analfabetas, e este montante, por si mesmo bastante significativo, sobe para 30 milhões se nele incluirmos os analfabetos funcionais, ou seja, indivíduos que não possuem domínio fluente da escrita e da leitura e de operações matemáticas, já que reconhecem letras e palavras, mas não compreendem e interpretam o que lêem; reconhecem números, mas não conseguem realizar operações matemáticas básicas (MEC/INEP, 2003). Estes índices, que poderiam ser somados a tantos outros publicados pelos órgãos governamentais e institucionais, podem não revelar em números absolutos a miséria humana que assola a atualidade, mas dão indícios da premência de ações educativas que atendam a população “marginalizada” e “fruto da perversidade do passado”, conforme exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (BRASIL, 2000a).

No entanto, a constatação do problema ou a explanação de dados referentes a este problema não revela as condições objetivas que propiciam esta dinâmica instalada, apenas expõe o fenômeno, sem explicá-lo. Não descartando ou desconsiderando os dados referentes à precarização da formação humana na atualidade, é preciso esmiuçar esta questão para além da aparência, ou seja, é preciso atentar que as *desigualdades e as injustiças não são questões sociais novas ou particulares da sociedade capitalista*, já que em outras formas de organização social a condição de desigualdade e injustiça sociais também existia (NETTO, 2008). Cabe, portanto, outro questionamento interrelacionado ao primeiro: o que configura o *novo* desta questão na sociedade

capitalista, intitulada como “democrática” e “igualitária”? E como essa novidade atende à necessidade da EJA na atualidade?

Há de se esclarecer que a precária formação humana não é questão recente na história da humanidade, não surgiu com o advento da sociedade capitalista, mas ganha *nova* forma e conteúdo nesta sociedade e se intensifica na crise estrutural do capital. Entender essa questão, que aparentemente é de fácil apreensão, suscita, ao menos, dois apontamentos inter-relacionados: o primeiro refere-se que a desigualdade social, aspecto reiterativamente exposto como justificativa para a proposição da EJA como política pública, é condição das sociedades de classes; o outro diz respeito ao fato de que a propagação secular de ações voltadas a jovens e adultos precariamente escolarizados está atrelada à expansão e à universalização da escola pública na sociedade capitalista.

A discussão destes dois aspectos fundamenta a compreensão das bases materiais da constituição da EJA, bem como a organização das propostas e movimentos voltados a jovens e adultos no contexto brasileiro desde o final do século XIX até os dias atuais.

1.1 A desigualdade na sociedade de classes: a precarização da formação humana

Marx e Engels (1976) expressam que a história de todas as sociedades⁷ é a história de *luta de classes*, cada qual com suas particularidades, conforme o grau de desenvolvimento dos meios de produção e das relações sociais de produção, regidas por formas próprias de propriedade privada⁸, as quais expressam relações humanas determinadas. A mudança da organização social só é possível quando, em determinado estágio do desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em colapso com as relações de produção existentes, tornando-se estas obstáculos àquelas e

⁷ Márkus (1974a, p. 70) salienta que “[...] a concepção marxiana de sociedade e de história não é nenhuma forma abstrata que permite deduzir de alguns princípios gerais a evolução ocorrida na humanidade e construir a priori os acontecimentos futuros; é um método destinado a compreender e a configurar ulteriormente mediante a ação em sua totalidade e em seu movimento a *empiricidade* histórica resultante do passado e do presente, da totalidade das concretas ações humanas.

⁸ Mészáros (2006, p. 140) esclarece que “Toda forma original de propriedade privada é *sui generis* e não há razão para supor que esse caráter específico não tenha nada a ver com a forma específica de propriedade anterior, cuja base ele se originou. As diferenciações em fases posteriores de desenvolvimento são determinadas, pelo menos até certo ponto, pela série particular de condições que caracterizam as fases anteriores. Isso significa que temos de descartar a idéia ingênua de uma propriedade comunal original idílica e homogênea. A propriedade comunal deve também ela mesma ser concebida como apresentando tipos muito diferentes. Isso ajudará a explicar o caráter específico da propriedade privada que se desenvolveu a partir de tais tipos”.

levando a uma época de revolução social (MARX, [19--]a). Lembramos, conforme afirma Marx ([19--]a, p.302) que

[...] Nenhuma formação social desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela contém, e jamais aparecem relações de produção novas e mais altas antes de amadurecerem no seio da própria sociedade antiga as condições materiais para sua existência.

Assim, o desenvolvimento das sociedades de classes não é fruto da evolução natural ou mecânica e nem de idéias brilhantes que, por si mesmas, geram a realidade material. Ao contrário, são os homens reais, no processo de vida real, que ao produzirem intencionalmente seus meios de existência pelo trabalho a partir da matéria já existente possibilitam o estabelecimento das relações de produção social correspondentes a uma determinada fase das suas forças produtivas materiais (MARX, [19--]a). Marx ([19--]a, p. 301), em conhecida passagem, afirma “O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina sua consciência”.

É preciso ressaltar que a produção dos meios de existência, das relações sociais e da consciência só é possível pelo *trabalho*, atividade que criou o próprio homem e criou também a própria consciência do homem (MARX, 1989, 1998; ENGELS, [19--]a; MARX e ENGELS, 1976; LEONTIEV, 1978a, 1978b, 1980; LURIA, 1986, 1991, VYGOTSKY, 2004; VYGOTSKY e LURIA, 1996). A passagem da condição biológica, orgânica, à condição de ser social não deriva, assim, da evolução natural e não ocorre de forma contínua ou espontânea. A mudança na “essência” humana, que possibilita a passagem da mão selvagem à mente cultural, funda-se, ontologicamente, no trabalho que possibilita ao homem novas estruturas anatômicas e fisiológicas, novos recursos que potencializam ou desenvolvem essas novas estruturas e provoca a condição de consciência de si e da realidade objetiva, a condição de ser criativo (MARX, 1989; KLEIN e KLEIN, 2008).

Essa transformação que emancipa o homem das condições instintivas propicia a adaptação da natureza a si e promove relações mediadas e interdependentes com outros homens e com a própria natureza que possibilita, por sua vez, diferenciar e diversificar as atividades produtivas. Neste patamar do desenvolvimento, não há condições de exigir de todos os membros a mesma capacidade de trabalho e suas mesmas funções sociais,

consequentemente, a capacidade geral de trabalho torna-se especializada, em conformidade com a diversificação do trabalho social (KLEIN e KLEIN, 2008; VIEIRA PINTO, 1989).

Em síntese, o desenvolvimento da produção conduziu à divisão social do trabalho, de suas funções sociais e de formas diferentes de propriedade, ou seja, a “cada novo estágio na divisão de trabalho determina igualmente as relações entre os indivíduos no que toca à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho” (MARX e ENGELS, 1976, p. 20). Ao longo da história da humanidade existiram diferentes formas, historicamente específicas, em que os meios de produção e a força de trabalho se combinaram para reproduzir as condições materiais de vida e, por conseguinte, diferentes modos de produção⁹.

Considerando a atualidade do objeto desta tese, não nos debruçaremos sobre os distintos momentos do desenvolvimento da propriedade privada e da divisão social do trabalho¹⁰. Com efeito, delas trataremos já na forma que assumem na sociedade capitalista e de suas reverberações à educação.

⁹ Netto e Braz (2009) salientam que o conjunto dos elementos *meios de trabalho, objetos de trabalho e força de trabalho* é designado como *forças produtivas*, sendo que estas se inserem em relações interligadas de caráter técnico (grau de especialização do trabalho, as tecnologias empregadas) e de caráter social (historicamente determinadas pelo regime de propriedade dos meios de produção fundamentais) e constituem, por sua vez, as *relações de produção*. A articulação entre as forças produtivas e relações de produção – denominada de *modo de produção* – é extremamente complexa, varia ao longo da história e apresenta leis de desenvolvimento que lhe são peculiares.

¹⁰ Bottomore (2001, p. 137-138, p. 157-159, p. 342-343) esclarece que há grandes controvérsias acerca da explicação dos estágios de desenvolvimento das diferentes sociedades elaboradas por Marx e Engels, já que o primeiro esboço nesse sentido, presente na obra “A Ideologia Alemã”, limita-se à história européia e caracteriza quatro épocas: a primeira, comunal ou tribal primitiva; a era clássica ou antiga, fundamentada na escravidão; a terceira, a época feudal; precedida pela capitalista. Contudo, Marx e Engels (em obras posteriores como os Grundrisse, Anti-Dühring, A origem da Família, da Propriedade privada e do Estado) revelam indícios desta evolução ser mais complicada e da necessidade de empreender um estudo histórico real das sociedades específicas. Além disso, repudiam qualquer crença numa série fixa de fases históricas que pudesse ser reproduzida por toda parte. Reiteramos que para Marx e Engels, a idéia central, que permeia a explicação da existência da história como uma sucessão de modos de produção é justamente a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção que culmina com o colapso necessário de um modo de produção e a sua substituição por outro no decorrer de um longo processo histórico de transformações e revoluções. Assim, são o nível de desenvolvimento das forças produtivas materiais e as relações de produção a ele correspondentes que determinam o caráter dos distintos tipos de sociedade. Corroboramos com Bottomore (2001, p. 346, grifos nossos) ao assinalar que “[...] Podemos apenas observar, contudo, que o interesse de Marx e Engels pelas formações pré-capitalistas estava subordinado à sua preocupação com a teoria do desenvolvimento histórico e não exigia nem a pesquisa intensiva nem as sofisticadas nuances imprescindíveis à sua preocupação predominante: *a análise e a compreensão da sociedade capitalista*. Como observou Hobsbawm (1964), o próprio Marx não discutiu a ‘dinâmica interna dos sistemas pré-capitalistas exceto na medida em que eles *explicam as precondições do capitalismo*’ ou ‘as contradições econômicas concretas de uma economia escravista’, ou ‘porque na Antiguidade desenvolveu-se a escravidão e não a servidão’, ou ainda porque e como o modo de produção antigo foi substituído pelo feudalismo.”

À época da revolução capitalista foi alavancada pelo desenvolvimento vigoroso do mercado que já não podia satisfazer-se com a produção resultante do trabalho artesanal, culminando na ampliação da fonte de produtos trocáveis através de outra organização do trabalho:

[...] no mundo produtivo, a reorganização do trabalho impõe a passagem do artesanato à manufatura e, depois, à indústria. Essa mudança se caracteriza, entre outros aspectos, pela objetivação [transferência da habilidade laboral do trabalhador para o instrumento] e especialização do trabalho e a multiplicação de um vasto contingente de trabalhadores (KLEIN, 2000, p.3).

Lombardi (2010) ressalta que, desde meados do século XII, os processos de auto-suficiência dos feudos foram se rompendo, em razão de inovações técnicas na agricultura, pelo crescimento populacional e pelo renascimento urbano. Dito de outro modo, a propriedade feudal e as relações sociais de produção ali estabelecidas tornaram-se um entrave ao desenvolvimento da produção, ao alargamento do comércio, e à objetivação do trabalho abrindo caminho para intensas mudanças econômicas, bem como mudanças na forma de organização e estruturação do processo produtivo que levam a subsunção do trabalho ao capital. Esse longo período de transição foi caracterizado por Marx (1998) como acumulação primitiva do capital, fundado na economia mercantil, em que a produção se destinava fundamentalmente para troca.

A base para essa revolução derivou-se, por um lado, da apropriação privada dos meios de produção e dos meios de subsistência pelos capitalistas, e de outro, o trabalhador, expropriado da propriedade dos meios de trabalho, à exceção da sua própria força de trabalho. A respeito da emergência do proletariado, Marx explica que:

O produtor direto, o trabalhador, só pode dispor de sua pessoa depois que deixou de estar vinculado à gleba e de ser escravo ou servo de outra pessoa. Para vender livremente a sua força de trabalho, levando sua mercadoria a qualquer mercado, tinha ainda de livrar-se do domínio das corporações, dos regulamentos a que elas subordinavam os aprendizes e oficiais e das prescrições com que entravam o trabalho. Desse modo, um dos aspectos desse movimento histórico que transformou os produtores em assalariados é a libertação da servidão e da coerção corporativa; e esse aspecto é o único que existe para nossos historiadores burgueses. Mas os que se emanciparam só se tornam vendedores de si mesmos depois que lhes roubaram todos os seus meios de produção e os privaram de todas as garantias que as velhas instituições feudais asseguravam à sua existência.

Os capitalistas industriais, esses novos potentados, tiveram de remover os mestres das corporações e os senhores feudais, que possuíam o domínio dos mananciais das riquezas. Sob esse aspecto, representa-se sua ascensão como uma luta vitoriosa contra o poder feudal e seus privilégios revoltantes, contra as corporações e os embaraços que elas criavam ao livre desenvolvimento da produção e à livre exploração do homem pelo homem (MARX, 1998, p. 829).

A expropriação dos meios de trabalho do trabalhador pelo capitalista encontra-se nas origens históricas do capitalismo, que remonta a acumulação primitiva, e torna-se cada vez mais aprofundada à medida que este sistema solidifica suas bases, levando, por sua vez, a uma dissociação mais intensa entre trabalhadores da propriedade dos meios de trabalho (MARX, 1998). O que diferencia, essencialmente, as sociedades de classes anteriores e o capitalismo, embora subordinadas por formas próprias de propriedade privada, é justamente a *separação entre trabalhador e meios de trabalho* (KLEIN, KLEIN, 2008), estando presente nas formas mais elementares da cooperação simples e da manufatura e se intensificando na sua forma característica com a mecanização da produção. Nas palavras de Marx (1998, p. 378), a submissão do trabalho ao capital significa o

[...] processo de dissociação entre os trabalhadores e suas condições de trabalho, os meios sociais de produção e de subsistência se transformaram em capital, num pólo, e, no pólo oposto, a massa da população se converteu em assalariados livres, em “pobres que trabalham”, essa obra-prima da indústria moderna. Se o dinheiro, segundo, Augier, ‘vem ao mundo com uma mancha natural de sangue numa de suas faces, o capital, ao surgir, escorrem-lhe sangue e sujeira por todos os poros, da cabeça aos pés.

Marx (1998) revela que era necessário submeter o campesinato à exploração capitalista, contudo, ao não ser possível o empregar o contingente de trabalhadores no mesmo ritmo que eram expulsos, muitos acabavam tornando-se mendigos, ladrões e vagabundos. Assevera ainda que a população rural expropriada de suas terras foi

[...] enquadrada na disciplina exigida pelo sistema de trabalho assalariado, por meio de um grotesco terrorismo legalizado que empregava o açoite, o ferro em brasa e a tortura. Não basta que haja, de um lado, condições de trabalho sob a forma de capital e, do outro, seres humanos que nada têm para vender além de sua força de trabalho. Tampouco basta forçá-los a se venderem livremente. A progredir a produção capitalista, desenvolve-se uma classe trabalhadora que, por educação, tradição e costume, aceita as

exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes (MARX, 1998, p. 851).

Configura-se, portanto, uma nova forma de apropriação e expropriação da propriedade, levando a mudanças de ordem objetiva e subjetiva de vida.

Marx (1998, p. 378) considera que o ponto de partida de subordinação do trabalho ao capital foi a *cooperação*, ou seja, “[...] A forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos”. Diferentemente da organização do trabalho artesanal feudal, os trabalhadores foram reunidos em grande número pelo capitalista num mesmo espaço físico, o que permitia a este supervisionar as tarefas produtivas daqueles, além de tornar possível o aumento da escala de produção, a conjunção de vários processos de trabalho num mesmo espaço e a concentração dos meios de produção, conforme aponta Marx (1998).

Mesmo não havendo a divisão técnica do trabalho na produção, já que as técnicas produtivas eram controladas pelos trabalhadores, esta forma de organização da força coletiva disciplinada leva a uma “revolução nas condições materiais do processo de trabalho” (MARX, 1998, p. 377), pois o uso comum do capital constante – trabalho *morto*, cristalizado e acumulado nos meios de produção – barateia a mercadoria e aumenta tanto a *mais-valia*¹¹ quanto a exploração do trabalhador. Nas palavras de Marx,

¹¹ Para a apreensão do conceito de *mais-valia* é fundamental o entendimento de que sua obtenção pelo capitalista é originária da diferença entre o valor da mercadoria e o valor do capital investido no processo de produção. No valor do capital, por sua vez, estão embutidos dois tipos de capital: o *capital constante*, que se refere à parte do capital que se converte em meios de produção e que é transferido para a mercadoria no decorrer do processo de produção; e o *capital variável* que se refere à parte do capital convertida em força de trabalho e que muda de valor durante o processo de produção, já que reproduz o próprio equivalente e gera a *mais-valia*. Na divisão social capitalista, a classe expropriada dos bens de produção vende a sua força de trabalho como meio de satisfazer suas necessidades, e, uma vez vendida, não lhe pertence mais, sendo propriedade do capitalista, bem como as mercadorias produzidas. Marx (1998) reitera que a força de trabalho é vendida numa determinada jornada, parte dela é determinada pelo tempo de trabalho necessário à reprodução de si própria, mas a sua magnitude total varia de acordo com o trabalho excedente que corresponde ao tempo não pago. A sociedade capitalista não é a primeira a produzir valor excedente, ele é uma característica de qualquer sociedade de classes, mas, diferentemente do que ocorria na sociedade escravista e feudal, na produção capitalista não há uma relação evidente entre trabalho necessário para reprodução da força de trabalho e trabalho excedente. Marx (1988) explica que ao capitalista interessa diminuir o tempo de trabalho necessário e aumentar o tempo de trabalho excedente, por sua vez, os trabalhadores resistem a tal dinâmica. Neste sentido, a classe dominante elaborou formas para aumentar a *mais-valia*, sendo uma delas a extração da *mais-valia absoluta*, característica dos períodos iniciais do desenvolvimento capitalista, que se especifica pelo prolongamento extensivo ou intensivo da jornada de trabalho, que gera o aumento da *mais-valia* através do aumento total do valor produzido por cada trabalhador. Com o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, a extração da *mais-valia absoluta* chegou a um limiar que não sanava mais a necessidade para a (re)produção do capital, a *mais-valia relativa* foi a solução encontrada. Sob esta lógica, é mantida a mesma duração da jornada, com intensificação do trabalho, de forma que a divisão entre tempo de trabalho necessário e tempo de trabalho excedente se altera, barateando o valor das mercadorias unitárias,

Construções onde muitos trabalham, depósitos para matéria-prima etc., recipientes, instrumentos, aparelhos etc., que servem a muitos simultânea ou alternadamente, em suma, uma parte dos meios de produção é agora consumida em comum no processo de trabalho. [...] Essa economia no emprego dos meios de produção decorre apenas de sua utilização em comum no processo de trabalho de muitos. E esses meios adquirem esse caráter de condições do trabalho social ou condições sociais do trabalho em comparação com os meios de produção esparsos e relativamente custosos de trabalhadores autônomos isolados ou pequenos patrões, mesmo quando os numerosos trabalhadores reunidos não se ajudam reciprocamente, mas apenas trabalham no mesmo local. Uma parte do instrumental ou dos meios de trabalho adquire esse caráter social antes que o processo de trabalho o conquiste (MARX, 1998, p. 377-378).

A cooperação é o modo fundamental da produção capitalista em função de quatro características: a força de trabalho é realizada de forma social, pois há a força média entre um número de operários, com grau médio de habilidade e intensidade em determinado centro de produção; economia dos meios de trabalho (capital constante); aumento da força de trabalho, já que a soma das forças de trabalho em ação de forma simultânea difere da soma de forças de trabalho individuais; combinação da união das forças de trabalho para a execução de trabalho.

A reunião dos trabalhadores e a fusão de muitas forças em uma força comum resultam, em última instância, a criação de uma força produtiva nova, a *força coletiva*, que “[...] provoca emulação entre os participantes, animando-os e estimulando-os, o que aumenta a capacidade de realização de cada um [...]” (MARX, 1998, p. 379). No entanto, Marx (1998) adverte que a unidade que compõe a produção está fora dos trabalhadores, ou seja, se encontra no capital que os põe juntos e os mata juntos. Neste

inclusive a mercadoria força de trabalho, com o intuito de melhor enfrentar a concorrência e obter mais lucro. Para que se produza em menos tempo o equivalente ao salário do trabalhador é necessário uma transformação nos processos técnicos do trabalho e nos métodos de produção, fato constatado no período manufatureiro que levou tanto a fragmentação e parcelamento do trabalhador quanto a especialização dos instrumentos de trabalho. Com essa divisão do trabalho há a produção da mais-valia absoluta em função da crescente intensidade do processo de trabalho, bem como a produção da mais-valia relativa em função da desvalorização relativa da força de trabalho. Com o desenvolvimento da grande indústria, caracterizado pelo uso da maquinaria, a base subjetiva como fator principal do processo de produção é eliminado. A dependência com a qualificação e habilidades humanas é substituída por um processo totalmente objetivo, automotivo. A máquina, do ponto de vista das relações sociais de produção, é um meio de diminuir o valor das mercadorias pelo aumento crescente de produtividade e, portanto, de mais-valia. A máquina por si só não produz mais-valia, já que esta é produzida pelo capital variável (força de trabalho). Independente da duração da jornada de trabalho, a máquina aumenta a taxa de mais-valia, barateando as mercadorias, através da redução do valor da força de trabalho pela diminuição do número de trabalhadores empregados que leva a uma intensiva exploração da força de trabalho. Marx (1998) pontua que a produção capitalista não produz apenas mercadorias, mas essencialmente mais-valia e o trabalhador coletivo e fragmentado serve de autoexpansão do próprio capital, enquanto instrumento que cria valor.

sentido, os trabalhadores entram em relação com o capital e não entre si, já que “sua cooperação só começa no processo de trabalho, mas, depois de entrar neste, deixam de pertencer a si mesmos. Incorporam-se então ao capital” (MARX, 1998, p. 386).

Lombardi (2010) lembra que na origem do capitalismo, com a cooperação, ocorre a reorganização classista da sociedade bem como da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual que, paulatinamente, implicou a crescente perda de controle do trabalhador sobre a produção e, sob o controle do capital, erigiu a divisão entre concepção e execução da produção.

Com o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, a subordinação do trabalho ao capital se tornou mais intensa, avançando da cooperação à manufatura. Marx (1998) salienta que mesmo a manufatura sendo uma organização produtiva sob o crescente controle do capital, representou, ainda, uma continuidade da produção artesanal por depender da força, da habilidade, da segurança e da rapidez do trabalhador individual no manejo do seu instrumento. A manufatura se origina e se forma, a partir do artesanato, de duas maneiras:

De um lado, a combinação de ofícios independentes diversos que perdem sua independência e se tornam tão especializados que passam a constituir apenas operações parciais do processo de produção de uma única mercadoria. De outro, tem sua origem na cooperação de artífices de determinado ofício, decompondo o ofício em suas diferentes operações particulares, isolando-as e individualizando-as para tornar cada uma delas função exclusiva de um trabalhador especial. A manufatura, portanto, ora introduz a divisão num processo de produção ou a aperfeiçoa, ora combina ofícios anteriormente distintos. Qualquer que seja, entretanto, seu ponto de partida, seu resultado final é o mesmo: um mecanismo de produção cujos órgãos são seres humanos (MARX, 1998, p. 393)

Mudanças substanciais foram geradas no processo produtivo. Neste momento, não bastava somente reunir os trabalhadores no mesmo espaço físico, era preciso também especializar as suas atividades, sendo introduzida a divisão do trabalho no interior das unidades produtivas. A especialização e divisão do trabalho resultaram na destruição dos conhecimentos do conjunto das operações necessárias para o trabalhador realizar o ofício e produzir determinado bem. Assim, o trabalhador foi despojado da totalidade da produção e do controle da tarefa, limitando-se a realização de uma determinada parcela da atividade, de uma única operação, diminuindo o tempo

necessário para sua realização, quando comparado ao tempo em que o artesão tinha para executar toda a série de diferentes operações.

Concomitante a especialização do trabalhador, os meios de produção também se adequaram às operações realizadas nas diferentes fases do processo produtivo. No período manufatureiro as ferramentas tiveram de ser simplificadas e aperfeiçoadas, adaptando-as às necessidades do trabalhador. Marx (1998) pontua que

[...] logo que as diversas operações de um processo de trabalho se dissociam e cada operação parcial assume nas mãos do trabalhador parcial a forma mais adequada possível e portanto exclusiva, tornam-se necessárias modificações nos instrumentos anteriormente utilizados para múltiplos fins. [...] A manufatura se caracteriza pela diferenciação das ferramentas, que imprime aos instrumentos da mesma espécie formas determinadas para cada emprego útil especial e pela especialização, que se permite a cada uma dessas ferramentas operar plenamente em mãos do trabalhador parcial específico. [...] O período manufatureiro simplifica, aperfeiçoa e diversifica as ferramentas, adaptando-as às funções exclusivas especiais do trabalhador parcial (MARX, 1998, p. 396).

No período manufatureiro o trabalhador realiza o seu trabalho individualmente, mas o processo produtivo assenta na coletividade. Isso porque se criou uma dependência direta entre as atividades e as operações dos trabalhadores parciais, obrigando cada um a produzir com continuidade, uniformidade, regularidade, e intensidade de produção. Ao retirar do trabalhador a autonomia em gerir o seu tempo de trabalho para a produção, este passa a ser determinado externamente, ampliando, assim, a mais-valia apropriada pelo capital. Ressalta-se que “para executar trabalho parcial tornou-se parcial também o trabalhador, que, desde então, passou a realizar trabalho simples” (ALVES, 2001, p. 92).

A divisão do trabalho no interior da produção viabilizou um extraordinário aumento da produtividade do trabalho, introduzindo uma diferenciação, classificação e agrupamento na força de trabalho de acordo com determinadas qualidades ou peculiaridades dominantes do trabalhador. Com a parcialidade exigida do trabalhador, diferentes funções no trabalho manufatureiro estabelecem a especialização no interior do processo de trabalho e a hierarquia na organização do trabalho e, por conseguinte, dos salários. Marx (1998, p. 404) pontua que “as diferentes funções do trabalhador coletivo são simples ou complexas, inferiores ou superiores, e seus órgãos, as suas forças individuais de trabalho, exigem diferentes graus de formação, possuindo, por isso, valores diversos”.

Na medida em que a divisão do trabalho multiplica as atividades simples, possibilita-se a utilização de trabalhadores individuais desqualificados, submetidos à ignorância e estupidez, desvalorizando ainda mais o valor da força de trabalho. “A desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou da redução dos custos de aprendizagem, redundante, para o capital, em acréscimo imediato de mais-valia, pois tudo o que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho aumenta o domínio do trabalho excedente (MARX, 1998, p. 405).

A longa aprendizagem do trabalhador tornou-se, portanto, dispensável; abriu-se caminho para a desqualificação do trabalhador. Marx afirmou, enfaticamente, que a forma manufatureira de produção leva o trabalhador a desenvolver uma habilidade deformadora, suscitadora de monstruosos aleijamentos, convertendo-o numa anomalia.

[...] Deforma o trabalhador monstruosamente, levando-o, artificialmente, a desenvolver uma habilidade parcial, à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas, lembrando aquela prática das regiões platinas onde se mata um animal apenas para tirar-lhe a pele ou o sebo, Não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações são distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial, tornando-se, assim, realidade a fábula absurda de Menenius Agrippa que representa um ser humano como simples fragmento do seu próprio corpo. [...]

[...] Esse processo de dissociação começa com a cooperação simples, em que o capitalista representa, diante do trabalhador isolado, a unidade e a vontade do trabalhador coletivo. Esse processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, reduzindo-o a uma fração de si mesmo, e completa-se na indústria moderna, que faz da ciência uma força produtiva independente do trabalho, recrutando-a para servir ao capital (MARX, 1998, p. 415-416).

Com a grande indústria ocorre a subordinação real do trabalho ao capital, consumando o processo produtivo especificamente capitalista, implementado por meio de profunda mudança das bases técnicas das forças produtivas, regidas, essencialmente, pela maquinaria. A instauração da base técnica de produção foi possibilitada na “Era das Revoluções”¹² – período que compreende os anos entre 1789 e 1848 – marcado por dupla revolução: “a transformação industrial, iniciada e largamente confinada à Inglaterra, e a transformação política, associada e largamente confinada à França” (HOBBSAWM, 2002, p. 20). Além destas, no cenário europeu ocorreu a Revolução religiosa (a Reforma) que teve como berço a Alemanha. Estas revoluções representaram

¹² Termo utilizado por Hobsbawm (1996).

fatos históricos de nítida ruptura com as relações feudais e coroaram o triunfo da sociedade capitalista, fundamentada na *propriedade privada dos meios de produção*. Lombardi (2010) ressalta que embora haja a tendência de ressaltar tais revoluções como centrais neste período, elas são, na verdade, consequências de profundas transformações nas dimensões e estruturas da vida econômica, social, política e ideológica.

Esse triunfo não ocorreu de forma espontânea ou linear e não foi obra de indivíduos isolados, mas foi resultado de um longo processo de transformações e lutas de forças antagônicas, desenvolvidas pelos próprios homens ante as necessidades produtivas e econômicas que se apresentavam, em dado momento, levando a mudanças bruscas, a revoluções. A superação – por incorporação ou negação – das relações feudais não ocorreu com o aniquilamento dos homens daquela época, mas com a transformação destes em *novos homens* – no que se refere aos seus comportamentos, hábitos, crenças, valores, costumes, usos, consciência, regras, etc. – engendradas pelas *novas condições objetivas de vida*. *A educação e formação humana eram estabelecidas, portanto, sobre novos modelos de adultidade*.

Nessa época de revoluções, destaca-se a Revolução Industrial, que segundo Hobsbawm (2003, p. 13), “assinala a mais radical transformação da vida humana já registrada em documentos escritos”.

A origem histórica dessa revolução é revelada de forma explícita na clássica obra “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra¹³”, texto da juventude de Engels, em que expôs como o desenvolvimento das forças produtivas, engendrado pela invenção da máquina a vapor, desencadeou transformações radicais que, simultaneamente, modificaram a sociedade burguesa em seu conjunto e promoveram as condições para a construção societária urbano-industrial e para a constituição da classe proletária e de sua condição miserável.

O autor salienta que o desenvolvimento da maquinaria e as transformações nas atividades produtivas levaram à superação do trabalho manufatureiro pelo trabalho mecânico e, por conseguinte, os trabalhadores manuais foram deslocados de suas posições. Marx (1998) explica que

¹³ Engels (2008) elege a Inglaterra como fonte de análise, pois é nesta nação que emergiu a Revolução Industrial e que por esse motivo se adiantou materialmente em relação as demais, tornando-se a economia mais avançada à época do capitalismo competitivo. Além disso, no momento em que realiza a análise e apresenta o quadro das condições de vida da classe operária, essa classe já existe na sua forma madura, como resultado principal desta revolução, o que possibilita a descoberta das leis do objeto estudado. Desta forma, Engels analisa tanto a nação – Inglaterra – quanto a classe social – o proletariado – nas suas formas mais desenvolvidas, o que possibilita revelar, com maior riqueza de determinações, as tendências históricas e sociais envolvidas.

A máquina, da qual parte a revolução industrial substitui o trabalhador que maneja uma única ferramenta por um mecanismo que, ao mesmo tempo, opera com um certo número de ferramentas idênticas ou semelhantes àquela, e é acionada por uma única força motriz, qualquer que seja sua forma. Temos então a máquina, mas ainda como elemento simples da produção mecanizada (MARX, 1998, p. 432).

A inserção da maquinaria no processo produtivo viabilizou, segundo Marx (1998), a emancipação dos limites postos pela força humana à produção. Inicialmente com o vapor e após com forças ainda mais intensas e menos onerosas, tornou-se possível o uso do princípio mecânico à produção e, por conseguinte, a ampliação crescente da produção de mercadorias. A produção mecanizada acarreta, portanto, a eliminação do princípio subjetivo da divisão do trabalho, presente até a manufatura, já que, com a maquinaria, cada operação não é mais executada de acordo com as habilidades e necessidades do trabalhador individual, mas por meio da combinação de trabalhadores parciais (KLEIN, 2003b).

Vygotsky (2004) alerta para o fato de que o avanço do capitalismo e o desenvolvimento da produção acarretaram a divisão progressiva do trabalho e o crescente embotamento do potencial humano. Para ele,

Se ‘na manufatura e no trabalho artesanal o trabalhador faz uso de suas ferramentas, então na fábrica ele se torna o criado da máquina’. Marx diz que no primeiro caso ele inicia o movimento da ferramenta, mas no segundo ele é forçado a seguir seu movimento. Os trabalhadores se transformam em ‘extensões vivas das máquinas’, o que resulta na ‘tenebrosa monotonia do infinito tormento do trabalho’ que Marx [1890/1962, pág. 445] diz ser o elemento característico daquele período no desenvolvimento do capitalismo que ele está descrevendo. O trabalhador é preso a uma função específica, e de acordo com Marx [ibid, pág. 381], isto o transforma ‘de um trabalhador em uma anormalidade que artificialmente [‘treibhausmässig’] é nutrida por apenas uma habilidade especial, suprimindo toda a riqueza restante de seus talentos e inclinações produtivas’ (VYGOTSKY, 2004, p. 5).

Desse modo, a divisão, a objetivação e a simplificação do trabalho aprofundaram-se. Junto a elas a *desqualificação do trabalhador foi agudizada*. Neste contexto, tornou-se possível a exploração do trabalho infantil e feminino, bem como a constituição de grande massa de trabalhadores que não dispõem de saberes para a realização do trabalho.

Antes, vendia o trabalhador a sua própria força de trabalho, da qual dispunha formalmente como pessoa livre. Agora, vende mulher e

filhos, Torna-se traficante de escravos. A procura de trabalho infantil lembra, às vezes, a procura de escravos através de anúncios que costumávamos ler nos jornais americanos (MARX, 1998, p. 453).

Ao confrontar a situação da classe trabalhadora antes e depois da invenção da maquinaria – e de sua contínua reiteração –, Engels (2008) revela que os trabalhadores manuais foram sucessivamente deslocados de suas posições pelo trabalho mecânico, o que causou

[...] uma rápida redução dos preços de todas as mercadorias manufaturadas, o florescimento do comércio e da indústria, a conquista de quase todos os mercados estrangeiros não protegidos, o crescimento veloz dos capitais e da riqueza nacional; por outro lado, o crescimento mais rápido do proletariado, a destruição de toda a propriedade e de toda a segurança de trabalho para a classe operária, a degradação moral, as agitações políticas e todos os fatos que tanto repugnam os ingleses proprietários [...]. (ENGELS, 2008, p. 50)

Ao explicitar o desenvolvimento da indústria inglesa, começando pelo seu ramo principal, a indústria do algodão, Engels (2008) exemplifica as mudanças nas relações sociais de produção: o aumento tanto da importação da matéria-prima quanto da exportação do produto (mercadoria); a ampliação do número de máquinas e de trabalhadores; o desenvolvimento das cidades industriais e aumento da população, majoritariamente, na classe dos operários; o crescimento do comércio; a evolução gigantesca de diferentes ramos da atividade industrial; a reiteração da maquinaria; a divisão do trabalho; o desenvolvimento da agricultura e da ciência; a ampliação das comunicações (estradas, navegação, ferrovias), financiadas, principalmente, pelas companhias privadas. Salienta que este desenvolvimento, sem precedentes na história da humanidade, fez da Inglaterra “uma nação diferente em tudo, com outros costumes e com necessidades novas” (p. 58), tendo como “o fruto mais importante dessa revolução industrial, porém, o proletariado inglês” (p. 59) em contraposição aos capitalistas. A divisão do trabalho, a utilização da força hidráulica – especialmente do vapor – e, sobretudo, a maquinaria alavancaram a grande indústria e criaram, por um lado, os ricos capitalistas e, por outro, os operários miseráveis, o que fez desaparecer gradativamente, pela livre concorrência, a pequena burguesia.

Com a grande indústria, os trabalhadores passaram a ser apêndices das máquinas – ou o acessório consciente de uma máquina parcial – acarretando no aguçamento da desqualificação bem como no aprofundamento da divisão técnica do trabalho pela

divisão entre a concepção dos processos produtivos e a sua execução. Assim, a *limitação e deformação do trabalhador foram levadas ao extremo com a objetivação do trabalho na grande indústria* – transferência da atividade laboral do trabalhador para a máquina.

Netto e Braz (2009) salientam que as funções dos capitalistas também se alteraram, pois, neste período, há a real possibilidade de separar a propriedade dos meios de produção – que cabe ao capitalista – das obrigações de gerência e administração, repassadas a profissionais assalariados.

Marx (1998) explica que a revolução operada pela maquinaria e grande indústria aprofunda a formação do *trabalhador coletivo*, iniciado na etapa precedente. A parcelarização do processo produtivo, crescente sob a lógica do capital, exige que os trabalhadores executem apenas uma fração das atividades que compõem o processo integral de produção de dada mercadoria, dinâmica que conduz, inevitavelmente, a conjunção dos trabalhadores. Marx (1998) ressalta que

[...] No sistema de máquinas, tem a indústria moderna o organismo de produção inteiramente objetivo que o trabalhador encontra pronto e acabado como condição material da produção. Na cooperação simples e mesmo na cooperação fundada na divisão do trabalho, a supressão do trabalhador individualizado pelo trabalhador coletivizado parece ainda ser algo mais ou menos contingente. A maquinaria, com exceções a mencionar mais tarde, só funciona por meio do trabalho diretamente coletivizado ou comum. O caráter cooperativo do processo de trabalho torna-se uma necessidade técnica imposta pela natureza do próprio instrumental de trabalho (MARX, 1998, p. 442).

Sob esta lógica, o trabalhador não produz mercadoria completa alguma, mas é restringido a participar de apenas um momento desta produção, constituindo, nesta nova forma de divisão do trabalho processos de socialização e parcelarização que são concomitantes e interdependentes e que, por sua vez, acarretam no “*processo de produção social do conhecimento e o estreitamento e deformação da habilidade manual e capacidade intelectual do trabalhador individual*” (KLEIN, 2003b, p. 21, grifo nosso). A autora explica que as habilidades e conhecimentos exigidos à produção não provêm diretamente do trabalhador, mas passam a ser elaborados e definidos pela unidade mais ampla de produção. Como consequência deste processo há o desenvolvimento teórico-prático no processo produtivo efetivado pelo trabalhador coletivo, em contraposição à brutalização, empobrecimento e fragmentação dos conhecimentos, habilidades e vontade do trabalhador individual (KLEIN, 2003b).

A expropriação do trabalhador dos meios de produção e da possibilidade de produção e criação de bens em sua totalidade acarreta, portanto, a *exacerbação da mutilação, degradação e alienação humana*, conforme assinala Marx (1998) nessa passagem elucidativa:

[...] dentro do sistema capitalista, todos os métodos para elevar a produtividade do trabalho coletivo são aplicados à custa do trabalhador individual; todos os meios para desenvolver a produção redundam em meios de dominar e explorar o produtor, *mutilam* o trabalhador, *reduzindo-o* a um fragmento de ser humano, *degradam-no* à categoria de peça de máquina, destroem o conteúdo do seu trabalho, transformado em tormento, tornam-lhe *estranhas as potências intelectuais* do processo de trabalho, na medida em que a este se incorpora a ciência, como força independente, *desfiguram* as condições em que trabalham, submetem-no constantemente a um despotismo mesquinho e odioso, transformam todas as horas de sua vida em horas de trabalho e lançam sua mulher e filhos sob o rolo compressor do capital.[...] Acumulação de riqueza num pólo é, ao mesmo tempo, acumulação de *miséria*, de *trabalho atormentante*, de *escravatura*, *ignorância*, *brutalização* e *degradação moral*, no pólo oposto, constituído pela classe cujo produto vira capital (MARX, 1998, p. 749, grifos nossos).

Vigotski, ao citar Engels, chama a atenção que a divisão do trabalho não traz consequências somente aos trabalhadores, mas também às classes que os exploram direta ou indiretamente:

[...] os burgueses mesquinhos, por seu capital e desejo por lucro; o advogado pelas idéias jurídicas ossificadas que o governam como uma força independente; ‘as classes educadas’ em geral, por suas limitações locais particulares e unilaterais, suas deficiências físicas e miopia espiritual. Estão todos mutilados pela educação que os treina para uma certa especialidade, pela escravização vitalícia a esta especialidade, até mesmo se esta especialidade é fazer absolutamente nada (VYGOTSKY, 2004, p. 4).

Desde os primórdios das relações capitalistas a produção mercantil se volta para a *expansão e valorização do capital e por meio do desenvolvimento das forças produtivas capitalistas há o movimento renovado de produção do capital à custa da limitação e deformação do trabalhador individual*, seja este homem, mulher ou criança. Nesta senda, bem lembra Lombardi (2010, p. 266) que “O problema não é a máquina, em si mesma, considerando-a como um desenvolvimento que bem poderia contribuir

para a liberação do fardo que é, para o trabalhador, o trabalho árduo. O problema é sua utilização capitalista”.

Neste sentido, a divisão e objetivação do trabalho impactam a organização burguesa de educação e a estruturação hierárquica da educação, conforme aponta Klein (2003b), pois ao passo que emerge uma hierarquia de funções e o isolamento de diversas operações na elaboração de um produto desenvolve-se a *classificação de trabalhadores hábeis e inábeis, exigindo diferentes graus de formação*. Ao citar a seguinte passagem de Marx, Klein (2003b) explica que tal classificação dos trabalhadores orienta a demanda da educação para o capital: “[...] ao lado da graduação hierárquica, surge a classificação dos trabalhadores em hábeis e inábeis. Para os últimos, não há custos de aprendizagem, e, para os primeiros, esses custos se reduzem em relação às despesas necessárias para formar um artesão, pois a função dele foi simplificada (MARX, 1998, p. 405).

Aos inábeis, maioria significativa dos trabalhadores requeridos pelo capitalismo, são destinados os rudimentos civilizatórios e a aprendizagem dos valores morais e comportamentos necessários essenciais ao exercício da dominação. Em contraposição, aos hábeis, àqueles que exercem funções mais qualificadas, destinam-se o ensino de certas habilidades especializadas. Klein (2003b) acrescenta que

[...] que tal separação se refere, não apenas às diversas etapas da atividade manual, mas, igualmente, separa a atividade manual da atividade intelectual. Tal separação, classificação e agrupamento de novas tipologias de trabalhadores, agora não mais distinguidos pela sua arte, mas pela especialização de sua atividade, as quais se enquadram em um novo formato de hierarquia, no corpo do *trabalhador coletivo*. Neste novo cenário, a formação dos trabalhadores se organiza em termos dessa classificação e correspondentemente a essa hierarquia (KLEIN, 2003b, p. 23).

O processo de objetivação do trabalho leva a uma expropriação ainda mais radical da habilidade do trabalhador, nivelando as atividades executadas pelos trabalhadores para baixo; dissolvendo a hierarquia dos trabalhadores especializados e tornando mais tênue o limiar entre hábeis e inábeis, estendendo o contingente destes últimos por tornarem-se, os primeiros, supérfluos em boa medida. (KLEIN, 2003b). Nas palavras de Marx (1989, p. 161)

[...] o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz a privação para o trabalhador. Produz palácios, mas casebres para o trabalhador.

Produz beleza, mas deformidade para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores para um trabalho bárbaro e transforma os outros em máquinas. Produz inteligência, mas também produz estupidez e o cretinismo para os trabalhadores (MARX, 1989, p. 161).

Há, portanto, a total separação entre trabalho intelectual e trabalho manual e, por conseguinte, a educação passa a ser um tema ideológico e politicamente frisado pelos burgueses que defendem a necessidade de educação profissional para os trabalhadores na medida em que o trabalho complexo é substituído por trabalho simples, não exigindo formação mais apurada (LOMBARDI, 2010). O autor ressalta ainda,

A ampliação da escolaridade não somente não tem importância para a empregabilidade (como se diria atualmente) do trabalhador, como também não exerce influência direta ou indireta sobre o seu salário, mas essa educação somente tem a função de formação moral, pela qual se transmitem os princípios burgueses (LOMBARDI, 2010, p. 264).

De fato, a *produção capitalista aniquilou a base material de qualificação profissional do trabalhador*, presente na época feudal com os artesãos, produzindo em seu lugar, a base material da especialização e da brutalização do desenvolvimento do trabalhador parcial e inábil (ALVES, 2001).

Conforme Lombardi (2005, p. 4), compreender a educação, ou qualquer outro aspecto da vida social, demanda inseri-lo no contexto em que emerge e se desenvolve, especialmente “nos movimentos contraditórios que surgem os processos das lutas entre classes e frações de classe”. Salienta, ainda, que “não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência da vida dos homens”.

Esta incursão foi longa, mas necessária para afirmarmos que se em outras organizações sociais as relações de produção estabelecidas – que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais acarretaram *lutas efetivas entre as diferentes classes sociais*, estas se aguçaram na sociedade capitalista, posto que é nela que a consciência de classe pode se apresentar de modo mais completo (BARROCO, 2007a). A respeito da sociedade de classes, Engels ([19--c]) assinala:

Desde que a civilização se baseia na exploração de uma classe por outra, todo o seu desenvolvimento se opera numa constante contradição. Cada progresso na produção é ao mesmo tempo um retrocesso na condição de classe oprimida, isto é, da imensa maioria. Cada benefício para uns é necessariamente um prejuízo para outros; cada grau de emancipação conseguido por uma classe é um novo elemento de opressão para a outra. A prova mais eloquente a respeito é a própria criação da máquina, cujos efeitos, hoje, são sentidos pelo mundo inteiro. Se entre os bárbaros, como vimos, é difícil estabelecer a diferença entre direitos e os deveres, com a civilização estabelece-se entre ambos uma distinção e um contraste evidentes para o homem mais imbecil, atribuindo-se a uma classe quase todos os direitos e à outra quase todos os deveres (ENGELS, [19--c], p. 141).

Vigotski elucida esta questão ao citar Engels

Já a primeira grande divisão do trabalho, a divisão entre a cidade e o campo, condenou a população rural a milênios de entorpecimento mental, e os moradores de cidade à escravização, cada um segundo seu trabalho particular. Destruiu a base para desenvolvimento espiritual do primeiro, e a do físico para o último. Se um camponês é o mestre de sua terra e o artesão de sua arte, então, em grau nada menor, a terra governa o camponês e a arte o artesão. A divisão do trabalho causou ao homem sua própria subdivisão. Todas as demais faculdades físicas e espirituais são sacrificadas a partir do momento que se desenvolve somente um tipo de atividade (VYGOTSKY, 2004, p. 4).

Acentuamos, então, que as *desigualdades sociais são pertinentes às sociedades de classes* e não uma característica particular das relações sociais e produtivas capitalistas, contudo, assumem uma configuração determinada na sociedade capitalista. Por sua vez, as práticas educativas para a formação de um determinado homem são datadas e determinadas pelas condições materiais de dada época engendradas pelo seu grau de desenvolvimento das forças produtivas.

Nesse sentido, se a questão social de polarização entre pobreza e riqueza – material e intelectual – não é recente na história da humanidade, o que causa maior espanto não é a existência da pobreza, pois em outras sociedades tal fato existia; bem como o fator de maior estarrecimento não é a desigualdade social em si, já que em outros contextos históricos segmentos se apropriavam da riqueza social enquanto outros extratos sobreviviam em precárias condições. São fenômenos antigos, porém não eternos, mas históricos, produzidos nas sociedades de classes. Mas, na sociedade capitalista, como indica Netto (2008), há um *caráter novo e contraditório* que leva ao assombro: pela primeira vez na história da humanidade produz-se massivamente a

pobreza material e intelectual e a desigualdade social ao mesmo instante que estão sendo dadas as condições para sua superação. Zanardini (2008) esclarece que

Este modo de produção econômico por certo, não inaugurou a pobreza, mas tem na pobreza uma de suas condições constituintes e irreparáveis, pois de forma muito mais eficiente do que qualquer outro modo de produção econômica tem na *produção da riqueza a correlata produção e reprodução da pobreza* como condição intrínseca e inexpugnável, tenha essa última a definição que tiver. Trata-se de um processo sóciometabólico de controle social (MÉSZÁROS, 2002) que carrega como forma indissociável a contradição de produzir a vida pela produção da morte, de produzir riqueza pela produção da pobreza (ZANARDINI, 2008, p. 163, grifo nosso).

Precisamente hoje a questão do pauperismo se generaliza e isto se deve não a herança genética desfavorável ou desinteresse intrínseco, mas, fundamentalmente, a *impossibilidade de uma massa populacional de ter acesso a certos bens culturais*, dentre eles o conhecimento científico e a educação escolar, em função das condições objetivas do processo produtivo capitalista. Obviamente, a desigualdade não se revela somente pela expropriação de conhecimentos científicos na “sociedade do conhecimento”. Podemos citar, a título de exemplo, através dos dados levantados na segunda metade da década de 1990 em 175 países, outros fatos que expõem a miséria humana na atualidade: 2 bilhões e 700 milhões de pessoas, aproximadamente 50% da população mundial, vivem em situação de pobreza ou miséria, ou seja, vivem com menos de dois dólares por dia. Em relação ao desemprego há 160 milhões, cerca de 6,1% da população economicamente ativa, à procura de postos de trabalho. O analfabetismo não é uma especificidade brasileira já que há aproximadamente 736 milhões de jovens e adultos analfabetos com 15 anos ou mais, nos 145 países analisados, compreendendo algo em torno de 20% da população mundial. Em média, de cada 100 habitantes dessa faixa etária, 20 são analfabetos; no contexto brasileiro de cada 100 habitantes com 15 anos ou mais, 13 são analfabetos (POCHMANN, 2004)¹⁴. Parafrazeando Smith, Marx (1989, p. 107) salienta que “[...] a mais próspera situação da sociedade origina o sofrimento da maioria [...]”.

Da Mata, Klein e Silva (no prelo) enfatizam a necessidade de se considerar que tais índices são estarrecedores, sobretudo se levarmos em conta o nível de

¹⁴ Em contraposição aos dados acerca da miséria que assola a humanidade, exemplifico a concentração de riqueza com os dados veiculados na Revista Forbes, em março de 2010: o homem mais rico do mundo, Carlos Slim Helu, possui cerca de 53,5 bilhões de dólares. Disponível em <http://www.forbes.com>.

desenvolvimento científico-tecnológico da sociedade contemporânea. De fato, não obstante vivenciarmos uma época sem precedentes na história da humanidade no que tange à criação de bens materiais e simbólicos – que potencializam extraordinariamente os recursos da ação do homem sobre os objetos de seu trabalho – verificamos, simultaneamente a mais extremada situação de alienação humana. Produz-se, massivamente, a formação de indivíduos cada vez mais unilaterais, limitados, abstratos e abstraídos (MÁRKUS, 1974a).

No capitalismo, o preço que se paga para a produção da riqueza é o empobrecimento de um grande contingente populacional, pertencente à *classe trabalhadora*, os quais devem ser entendidos como *indivíduos concretos, que sintetizam a luta de classes desta época histórica e vivenciam objetivamente um nível crescente de desumanização*. Em síntese, a desigualdade social é inerente à sociedade de classes, mas na sociedade capitalista esta questão se intensifica dadas as condições de exploração de uma classe pela outra.

Esse fato é candente à compreensão da EJA, pois esta modalidade de ensino emerge na sociedade capitalista e busca justamente enfrentar e minimizar as injustiças causadas pela desigualdade social, que inviabiliza uma parcela significativa de seres humanos – enfatizamos, os trabalhadores –, ao acesso a um bem produzido historicamente – a leitura e escrita e os conhecimentos científicos. São justamente estes os indivíduos que recorrentemente são denominados nos documentos governamentais e deliberativos da EJA como “excluídos dos ensinos fundamental e médio” (BRASIL, 2000a, p.4), “sujeitos marginais ao sistema” (BRASIL, 2007, p. 11) ou àqueles a quem devem ser dirigidos mecanismos de reparação da “dívida social” (BRASIL, 2000a, p. 5), que devem ter garantida a sua cidadania.

Nagel (1992) esclarece que ao não serem reconhecidas as origens efetivas dos problemas vividos e das desigualdades postas, explodem explicações mágicas e soluções abstratas e morais, além de denúncias sobre instituições sociais, as quais incorrem na impropriedade de responsabilizar indivíduos ou grupos por situações que vão além dos seus próprios limites, sem a análise do contexto que produz tal estado de coisas, como se observa no Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos: “A baixa participação entre os grupos que mais teriam a ganhar com programas de aprendizagem mantém um ciclo de pobreza e desigualdade” (UNESCO, 2010, p. 9).

É justamente esta impropriedade que nos conduz ao segundo apontamento – de caráter mais específico, mas em inter-relação com o primeiro – o qual possibilita a

compreensão da urgência da EJA nesta sociedade marcada pela desigualdade: a expansão e difusão da escola pública¹⁵ no último terço do século XIX, a partir das determinações do trabalho (ALVES, 2001), incorporado ao discurso ideológico da escola enquanto instituição capaz de solucionar os desarranjos sociais.

1.2 A igualdade burguesa e a universalização da escola pública: condições para a criação da Educação de Jovens e Adultos

Para o entendimento das bases materiais que levam à expansão e difusão da escola pública, destacamos interessantes e profícuas análises e conclusões elaboradas por Alves (2001), em seu livro “A produção da escola pública contemporânea”, que constituem importante contribuição ao nosso trabalho por evidenciarem a relação conflituosa entre a educação escolar e a classe trabalhadora na sociedade capitalista.

O autor demonstra que a escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita é resultante do processo de produção material erigida no interior da sociedade capitalista para a formação e educação do homem. Através da análise das formas mais desenvolvidas de realização desta instituição social¹⁶ assevera que sua origem, sob os ideais burgueses, remonta o século XVII e evidencia a impossibilidade de sua expansão, em função dos limites materiais da sociedade em escala suficiente para atender também aos filhos dos trabalhadores, entre fins do século XVIII e meados do século XIX. O referido autor salienta que a escola à época imediatamente anterior ao século XVII,

[...] não era mais um produto feudal típico, sua clientela já não era exclusivamente composta pelos filhos da nobreza nem por futuros quadros da Igreja Católica. A escolástica também perdera seu domínio. A burguesia, ancorada no movimento ilustrado e no

¹⁵ Saviani (2004a) assinala, subsidiando-se na obra “História da educação pública”, de Luzuriaga (1959), que nos séculos XVI e XVII houve o predomínio da “educação pública religiosa”, sendo sucedida pela “educação pública estatal” no século XVIII, que teria dado lugar à “educação pública nacional”, no século XIX, culminando com a “educação pública democrática” no século passado.

¹⁶ Segundo Alves (2001, p. 53), “as vertentes do pensamento burguês que permitem captar de forma mais universal a gênese da escola pública, são três: 1) a vertente revolucionária francesa; 2) a vertente econômica clássica; 3) a vertente religiosa da Reforma. As contribuições da primeira foram analisadas, pela ordem, por meio dos escritos de Condorcet, de Diderot e de Lepelletier. As considerações de Adam Smith, o único da primeira linha da economia política que se referiu explicitamente à *escola pública*, serviram à análise e ilustração da segunda vertente, no interior da qual foi feita, ainda uma rápida referência a Quesnay. Finalmente, a vertente religiosa da Reforma foi objeto de uma extensa análise, tendo como foco a proposta educacional de Comenius, o pensador que concebeu a moderna organização escolar; as referências de Kant e Hegel acerca da escola pública, assim como as idéias de Horace Mann, o reformador da instrução pública no estado norte-americano de Massachusetts”.

despotismo esclarecido, havia assegurado não somente uma relativa ampliação dos serviços escolares como, também, operara uma profunda mudança dos conteúdos didáticos pela alteração do foco das matérias humanísticas e pelo acréscimo das matérias derivadas das ciências modernas. Mas a escola, por sua dependência administrativa, caracterizava-se à formação do súdito. Em absoluto a universalização era posta em questão, até essa época, pois o trono, no interior de uma política de reconciliação com a burguesia, pleiteara o alargamento para incluir, no máximo, as crianças e jovens dessa classe (ALVES, 2001, p. 53).

Conforme aponta Klein (2009, p. 75), a universalização estava inserida na retórica burguesa que num primeiro momento respaldou-se no interesse dessa classe de abertura da escola para seus filhos, ou seja,

[...] Propugnar por uma escola para todos, nesse primeiro momento, significa tão somente reclamar à nobreza o direito de escolarização de outros que não a própria nobreza e o clero. ‘Todos’, aqui, representa a burguesia, que se entende de fato porta-voz da sociedade.

Ao longo da pesquisa, Alves (2001) evidencia que a articulação da escola com as demandas sociais se dá sempre de forma singular nas diferentes nações e regiões, mas, de forma geral, a escola pública, até o último terço do século XIX, teve sua amplitude limitada e diferenciada. Na França, por exemplo, desenvolveu-se um debate mais perceptível e profícuo, do ponto de vista teórico, acerca das temáticas da educação, contudo, faltaram iniciativas para levar a cabo tais proposições. Em outros países o debate sobre a instrução pública tinha menos peso político, sendo tangenciado a partir de outros referenciais, como o caso da Inglaterra, onde a instrução pública foi desencadeada pela economia política. Em resumo, em função das condições materiais, que ganhavam especificidades nas diferentes nações, nenhum país completou o processo de difusão e realização plena da escola pública no século XIX. Além disso, para que a escola pública se tornasse universal, de fato, ainda se impunha a produção de um maior grau de riqueza material, fato que foi consolidado somente no século XX (ALVES, 2001).

Não se trata aqui de historiar o surgimento da escola burguesa, mas nos limitarmos a uma análise que desvele a relação entre educação e classe trabalhadora e a emergência da legalização da EJA como uma produção material, decorrente das determinações do trabalho em uma sociedade de classes. Em outros termos, essa modalidade de ensino representa uma necessidade histórica em função das condições

objetivas de vida que apartam uma massa populacional dos bens sociais elaborados pela humanidade, dentre eles a educação formal, ao mesmo tempo em que é propagada, nesta sociedade, a necessidade da educação única e igualitária para a transformação social, para a erradicação da pobreza e ignorância e para o progresso nacional.

Neste sentido, esclarecemos que a gênese desta modalidade vai muito além dos movimentos populacionais que emergiram nas primeiras décadas do século XX no Brasil. Estes movimentos singulares, na verdade, são expressões de um fenômeno maior, discutido anteriormente: a exploração do homem pelo próprio homem e a apropriação privada dos bens elaborados pela humanidade na sociedade capitalista. Para entender esta práxis instituída, remontamos, como assinala Alves (2001), à origem da escola burguesa interrelacionada às condições materiais para sua produção, expansão e difusão, determinada pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Em documentos franceses que reportam o final do século XVIII, já estavam presentes os princípios que norteariam séculos mais tarde a expansão e difusão deste tipo de escola. Um exemplo é o Rapport (1792), documento elaborado por Condorcet (1745-1794), pensador iluminista identificado com as bandeiras democráticas na França Revolucionária, que manifesta a idéia de que *instrução deve se estender a todos os cidadãos*¹⁷. Contudo, não realizou uma defesa incondicional da implementação imediata e plena da escola pública por reconhecer os limites materiais que, à época, impediam sua disseminação geral e inviabilizavam a igualdade de oportunidades educacionais para todos, inclusive no plano da instrução primária, levando ao caráter seletivo da organização educacional propalada neste documento (ALVES, 2001; ARAUJO, 2005; KLEIN, 2009). Outros representantes desta vertente são Diderot (1713-1784), Rousseau (1712-1778) e Lepelletier (1760-1793), que, de forma geral, defenderam os princípios de que a escola fosse pública, gratuita, laica, obrigatória, mas, paralelamente, revelaram a noção das limitadas possibilidades concretas para a universalização dessa instituição

¹⁷ O processo revolucionário francês desencadeou uma série de medidas políticas, condizentes com as exigências deste momento. Uma delas foi a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, promulgada pela Assembléia Constituinte, em 26 de agosto de 1789, que proclamava a igualdade de todos, por nascimento perante a lei. A declaração assegurava o direito de todos à liberdade, à propriedade, à segurança e à resistência à opressão. Decretou-se a liberdade do indivíduo concernente as convicções religiosas, assim como foi afirmado o direito da propriedade sem os privilégios e as arbitrariedades reguladoras da nobreza feudal. A *individualidade, liberdade, propriedade, igualdade e democracia* expressavam o processo de transformação decorrente da consolidação do capitalismo e, com isso, proposições para a formação do cidadão precisavam ser asseguradas. A instrução escolar, neste entremeio, ganhava papel importante.

emergente (ALVES, 2001). Em linhas gerais, na França, tratar a instrução pública implicava

[...] considerar a escola, sobretudo, como a instituição que tinha a mais relevante função social: *a formação do cidadão*. Nesse sentido, ela era entendida como única via de consolidação e preservação da República, bem como para a derrota definitiva dos inimigos feudais; situava-se, portanto, no âmago da questão central posta pela Revolução Francesa (ALVES, 2001, 129-30, grifo nosso).

Alves (2001) ressalta que outra concepção que ganhou ampla difusão a partir do final do século XIX, foi elaborada por Comenius (1592-1670), considerado o pai da escola moderna e autor da Didáctica Magna, que defendia, no século XVII, o barateamento dos custos da escola pública como condição *sine que non* de sua universalização. A sua proposta voltava-se a transformação do trabalho didático através de sua simplificação com o manual didático que se distinguia dos livros clássicos (caros e pouco universalizados) e das antologias (subprodutos escolares dos livros clássicos), e possibilitaria que *qualquer homem mediano pudesse ensinar, dispensando a figura do mestre sábio*. Constata-se que “a escola ajustava-se à nova época, na qual o conhecimento humano se tornara objetivo e o trabalho se objetivara por força da mediação dos instrumentos” (ALVES, 2001, p. 87-88). Desta maneira, segundo o autor, ascendia, em função do processo de produção manufatureira que acometia a divisão do trabalho, o professor manufatureiro, o qual submeteu-se a um processo de especialização juntamente com seus complementos indissociáveis, o que desencadearia a redução do custo de formação dessa modalidade de trabalhador parcial e, como resultado direto, o barateamento dos serviços escolares. O educador, bem como o trabalhador manufatureiro e, posteriormente, o operário da indústria, perde o domínio dos fundamentos do conhecimento e conteúdos que se propõe a ensinar, os quais se transmudam em fragmentos, organizados de forma etapista – como é etapista a produção manufatureira e industrial – e desarticulada (KLEIN, 2000).

Segundo Alves (2001), em Comenius essa transformação na educação formal se apresentava ainda como mera concepção, já que as condições materiais, vigentes em seu tempo, conspiravam contra sua realização imediata.

Alves (2001) destaca, ainda, que é preciso reconhecer como verdadeira a premissa de que essa escola foi, sobretudo, um fruto da Revolução Industrial¹⁸, mas reconhece, também, que esta instituição não se difundiu nos albos de tal movimento econômico, justamente pela necessidade de reprodução do capital. A burguesia tornou-se, portanto, uma classe muito resistente ao que pudesse comprometer a acumulação da riqueza social. Assim, se revelou contrária, à época do capitalismo competitivo¹⁹, à instrução pública e contou com o apoio da Igreja Anglicana cuja atuação política se desenvolveu no sentido de associar a escola aos seus interesses de assegurar o anglicanismo enquanto religião oficial. Como consequência, no país mais avançado do mundo capitalista observou-se, à época da fase concorrencial, uma maior reserva à difusão da escola pública e uma luta dos trabalhadores visando, dentre outras coisas, à conquista da escola.

A intensificação do trabalho e a grande oferta de força de trabalho exacerbaram, por sua vez, um quadro de miséria material e moral aos trabalhadores e a exploração desenfreada da força de trabalho desta classe por aquela que possui a propriedade dos meios de produção (ENGELS, 2008).

É neste contexto que amadurecem a reação dos trabalhadores bem como os confrontos internos entre diferentes frações da burguesia, tendo como um dos resultados a elaboração da legislação social inglesa do século XIX. Um dos efeitos destes confrontos foi a elaboração de dispositivos legais, como por exemplo, a redução da jornada de trabalho infantil e a obrigatoriedade da escolarização dessas crianças que deveria ser assegurada pelos donos da indústria. (ALVES, 2001; KLEIN, 2009)

É fundamental lembrar que a limitação de jornada e dispensa de trabalhadores, neste caso das crianças, só foi possível com o avanço e inovação da tecnologia (ALVES, 2001). A objetivação do trabalho, através da maquinaria, possibilitou a exoneração gradativa da força de trabalho da indústria, no caso, da força de trabalho

¹⁸ Alves (2001) elege como referência o caso da Inglaterra por ser a nação onde emergiu o movimento revolucionário na indústria e, por conseguinte, se adiantou materialmente em relação as demais nações, constituindo-se como a economia mais avançada na fase do capitalismo competitivo.

¹⁹ O historiador Hobsbawm, tendo como eixo de análise a problemática econômica define o século XIX, como o “longo século XIX”, em função de três momentos cruciais: a Era das Revoluções (1789-1848), a Era do Capital (1848-1975) e a Era dos Impérios (1875-1914). O momento que sucede as revoluções, marcado pelas Revoluções Francesa e Industrial, caracteriza-se como a época do capitalismo competitivo, ou seja, fase que se moveu pela necessidade de reproduzir predominantemente a riqueza social, de reproduzir o próprio capital. O momento seguinte é marcado pelo imperialismo, que tem como característica fundamental a substituição da livre concorrência pelo monopólio, além da instauração do domínio do capital financeiro, nova forma assumida pelo capital como fusão entre capital industrial e capital bancário. Antes, na era do capital competitivo, havia sido a época dominada pelo capital industrial (ALVES, 2001).

infantil que se desvalorizava frente aos adultos que continuavam desprotegidos frente à lei, não tendo limites para a jornada de trabalho ou financiamento de seus estudos, como ressalta Alves (2001). Foi esta dinâmica que viabilizou as condições concretas para o surgimento de leis que aparentemente favoreciam o trabalhador; mas, em essência, eram dispositivos legais que permitiram o apaziguamento dos conflitos através de normas que primavam não pela melhoria de condições de trabalho e de qualidade de vida dos trabalhadores, mas, que possibilitavam aos capitalistas burlarem os confrontos existentes a partir da real possibilidade de dispensarem uma parte dos trabalhadores em função da inovação tecnológica produtiva, restringindo, portanto, as leis aos seus interesses de classe. Além disso, conforme aponta Lombardi (2010), a burguesia precisava garantir mão-de-obra trabalhadora a ser usada no futuro.

Atentamos, portanto, que essa dispensa das crianças da fábrica e a tentativa de inserção na escola não foram fatos dissociados de seu tempo²⁰. Como nos lembra Engels, no prefácio à edição Alemã de 1892 do livro “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, na medida em que ocorre o progresso da grande indústria pelas condições reais de expansão – novos mercados, novos meios de comunicação – abre-se caminho para o mercado mundial e, com isso

[...] A concorrência entre os industriais, fundada em pequenos furtos contra os operários, deixou de ser rentável. Os negócios desenvolveram-se numa tal escala que esses meios mesquinhos de ganhar dinheiro ficaram ultrapassados; o industrial milionário tinha mais que fazer que perder tempo com essas estratégias, só convenientes a pequenos empresários sem dinheiro, que precisam de qualquer tostão para não sucumbir à concorrência. Assim, nos distritos industriais desapareceu o *truck system*, aprovaram-se no Parlamento a lei que limitava a jornada de trabalho a dez horas²¹ e outras reformas menores. Tudo isso entrava em contradição com o espírito do livre-cambismo e da concorrência desenfreada, mas tornava mais sólida a

²⁰ A reviravolta no âmbito produtivo e nas relações sociais de produção, de acordo com Alves (2001), provocou, por exemplo, uma nova necessidade social: o que fazer com o tempo disponível das ex-crianças da fábrica se tornasse socialmente útil? Os pais por trabalharem durante o dia não poderiam prover, neste período, cuidados necessários de segurança e atendimento geral aos seus filhos. Frente a esta demanda, de forma antagônica, “[...] a escola se refuncionalizou visando colocar-se como alternativa para preencher o tempo disponível do jovem trabalhador, então desempregado. Ex-criança de fábrica se metamorfoseia em criança de escola”. (ALVES, 2001, p.150). Além de atender aos filhos da classe capitalista, a escola dava a esperança à classe trabalhadora de atender gratuitamente os seus filhos. Corroboramos com Klein (2009, p.19) ao defender a tese de que “[...] a luta proletária pela diminuição da exploração sobre as crianças e os jovens e a necessidade daí decorrente de uma garantia de condições concorrenciais mais equilibradas para os proprietários de fábricas, ao promoverem o aparecimento de leis fabris reguladoras de jornada e idade mínima para o trabalho na fábrica, inauguram o debate sobre um período de transição entre a infância e a adultidade”.

²¹ A nota de rodapé presente na publicação explica que “essa lei, respeitante somente ao trabalho infantil e feminino, foi aprovada pelo Parlamento em 8 de junho de 1847” (p. 347).

posição do grande capitalista em face dos seus colegas menos afortunados. (ENGELS, 2008, p. 347, grifo do autor)

Com este novo espírito, proveniente do avanço do sistema capitalista e objetivação do trabalho, os fabricantes, em particular os grandes industriais, evitavam confrontos desnecessários com os trabalhadores e estes que “antes tinham sido os instigadores diretos da luta contra a classe operária, passaram a ser os primeiros a exortar à paz e à harmonia” (ENGELS, 2008, p. 347). Obviamente, esse novo fato não ocorreu pela complacência dos capitalistas, ao contrário, na realidade, ações voltadas a concessões de filantropia e justiça, eram uma forma de “acelerar a concentração de capital em poucas mãos e esmagar os concorrentes mais débeis, que não podiam subsistir sem aqueles ganhos suplementares” (ENGELS, 2008, p. 348). De maneira irrefutável, Engels esclarece: “fato essencial de que causa a miséria da classe operária deve ser procurada não nos pequenos abusos, mas *no sistema capitalista em si mesmo*” (ENGELS, 2008, p. 348, grifo do autor). Neste sentido, Engels (2008) salienta que as relações entre as duas classes passaram a um patamar diferenciado: sindicatos foram aceitos como instituições legítimas, greves passaram a ser vistas como úteis em certas ocasiões, leis foram criadas para amenizar a situação e servir de programa político àqueles que antes as combatiam.

Nesta moldura, Saes (2003a, p. 13) salienta que “conquistadas as liberdades de ir-e-vir e de contratar, era inevitável que as classes trabalhadoras se lançassem, contra a vontade política da burocracia estatal e da classe capitalista, na luta pela conquista dos direitos de reunião e de associação”. Em virtude disso se travou, ao longo do século XIX, uma intensa luta popular em prol da conquista de tais direitos, daí resultando, no fim do século, o reconhecimento estatal da legitimidade das atividades sindicais e partidárias das classes trabalhadoras. Exemplos não faltam a este respeito:

[...] na Alemanha, a Lei sobre Serviços (1869) reconheceu o direito de associação para fins sindicais; e já em meados da década de 1870 o Partido Social Democrata Operário Alemão, dotado de amplas bases nos meios sindicais, será integrado ao jogo institucional, logrando acesso ao Parlamento (onde controlará 12 das 397 cadeiras). Na década seguinte, sob a pressão dos sindicatos e do partido (pressão essa que não cessou a despeito da legislação anti-socialista de 1878), o governo Bismarck edita uma série de leis de proteção social: a de proteção aos doentes (1882), a de proteção aos acidentados (1884) e a de proteção aos velhos e inválidos (1889). Na Inglaterra, formou-se em 1906 o primeiro partido da classe trabalhadora inglesa integrado ao jogo institucional: o Labour Party, de bases amplamente sindicais

(inclusive porque contemplava a filiação coletiva dos membros das trade-unions, ao invés de sua filiação individual). E, imediatamente após, já sob pressão, o governo inglês tomará importantes medidas sociais, como a proteção à velhice (1908) e o seguro nacional (1911) (SAES, 2003a, p. 13-14).

Estas ações se concretizaram justamente por serem ineficazes enquanto ameaças aos capitalistas e pela eficácia ao apaziguamento dos confrontos e ao aniquilamento dos pequenos burgueses. Não por isso a luta de classes deixou de existir, mas se configurou em novas formas, permanecendo, em níveis cada vez mais aprofundados, a miséria que assola a classe trabalhadora. Como salienta Lênin (1985), com o desenvolvimento das forças produtivas o capitalismo chega a sua fase superior – o imperialismo – e traz embutido em si a *degradação das condições de vida dos trabalhadores num nível de exploração cada vez mais insuportável*. Vale reproduzir a definição de Lênin acerca do imperialismo, através de cinco traços fundamentais, a saber:

[...] 1) a concentração da produção e do capital chega a um grau tão elevado de desenvolvimento, que cria os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o industrial e a criação, no terreno deste “capital financeiro”, da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4) formam-se associações internacionais monopolistas capitalistas, as quais repartem o mundo, e 5) termina a divisão territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes. O imperialismo é o capitalismo na fase de desenvolvimento em que ganhou corpo a dominação dos monopólios e do capital financeiro, adquiriu marcada importância a exportação de capitais, começou a divisão do mundo pelos trusts internacionais e terminou a divisão de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes (LÊNIN, 1985, p. 98-99).

É nesta fase, da transição da livre concorrência ao monopólio – traço fundamental do imperialismo, que se consolida a real possibilidade do Estado destinar, nos países mais desenvolvidos, volumes de capital para atividades improdutivas²², ou seja, para aquelas atividades associadas ao trabalho, mas que não geram mais-valia,

²² Para Marx (1975), é produtivo o trabalho que valoriza diretamente o capital, que produz mais-valia. Noutras palavras, só é produtivo o trabalho que serve diretamente ao capital como instrumento de sua *autovalorização*, como meio para a produção de mais-valia. Já o trabalho improdutivo, é aquele que não se troca por capital, mas *diretamente* por renda. Marx (1975) aponta para o fato de que o assalariamento, ainda que condição necessária, não é suficiente para pensar trabalho produtivo, posto que nem todo assalariado é trabalhador produtivo. Marx (1975), desta forma, delinea uma diferença importante: aquela que separa o trabalho assalariado pelo capital – trabalho produtivo –, do trabalho assalariado que se troca por renda – trabalho improdutivo, porém necessários para produção.

como o funcionalismo público, contingente das forças militares, rede pública de saúde e educação (ALVES, 2001). Uma das especificidades dessa nova fase do capitalismo é seu caráter parasitário, ou seja, a acumulação de riqueza com base na especulação e não na produção (LÊNIN, 1985). Alves (2001) explica ainda que através do contínuo desenvolvimento e aprimoramento das máquinas modernas sob a lógica do capital, passou-se, ao mesmo tempo, a produzir imensa capacidade de excedentes bem como aumentou o exército industrial de reserva. De um lado, há a concentração de riqueza social e, de outro, de ociosos e miseráveis.

A produção mecanizada, no interior das relações de assalariamento, cria um *exército industrial de reserva* (expressão elaborada por Engels inspirado pelos cartistas ingleses) à medida que são elaborados novos métodos para aumentar a escala de produção, substituindo os trabalhadores por máquinas, reduzindo a demanda por trabalho. Este crescimento dos meios de produção e da produtividade, conforme aponta Marx (1998), reduz a demanda de trabalho e cria um montante de pessoas que não conseguem tornar-se assalariadas. Essa população excedente, por sua vez, fornece matéria humana explorável e disponível para a produção do capital quando necessário.

Marx (1998) constatou a existência de formas variadas da superpopulação que compõe o exército industrial de reserva, sendo que as principais, são: a *flutuante*, composta pelos trabalhadores dos grandes centros industriais e mineiros que ora estão empregados, ora estão desempregados; a *latente*, população que migra da zona rural para a cidade em função do desenvolvimento das relações capitalistas no campo; e a *estagnada*, formada por aqueles que não conseguem emprego fixo (NETTO e BRAZ, 2009). Assim, o contingente enorme de desempregados possibilita ao capitalista pressionar os salários para um nível inferior, além de oferecer ao capital farta força de trabalho que pode ser mobilizada, recrutada e deslocada para atender a demandas temporárias (NETTO e BRAZ, 2009). Marx (1998) salienta que o processo de acumulação não é uma expansão contínua, harmoniosa ou simples, há crises, obstáculos, recessões, mas estes, por sua vez não são absolutos. Sob esta lógica, a acumulação de capital é cada vez mais acelerada, há uma concentração violenta do capital, sendo que o caráter ilimitado, em sua essência, tem a ver com o caráter ilimitado da concepção burguesa, de consumo da força de trabalho da classe trabalhadora para a extração e acúmulo do capital. A população trabalhadora supérflua ou subsidiária deriva, essencialmente, da reprodução ampliada do capital (acumulada), o que não significa que ela seja produto do progresso tecnológico, posto que “o *desemprego em*

massa não resulta do desenvolvimento das forças produtivas, mas sim do desenvolvimento das forças produtivas sob as relações sociais de produção capitalistas” (NETTO e BRAZ, 2009, p. 134). Assim, “se esse exército reserva inicialmente resulta da acumulação capitalista, torna-se em seguida indispensável ao prosseguimento dela; por isso mesmo, constitui um componente ineliminável da dinâmica capitalista” (NETTO e BRAZ, 2009, p. 135).

Alves (2001) salienta ainda que uma das maneiras encontradas para administrar as tensões sociais de modo a não modificar o *status quo* foi absorver parcela dos trabalhadores excluídos da produção direta, como por exemplo, das camadas médias da sociedade capitalista, os transferindo para atividades improdutivas financiadas pelo Estado. Para Alves (2001, p. 194), “[...] Essa é uma forma de assegurar a existência parasitária de uma parcela significativa desses contingentes, de manter em equilíbrio social e, como decorrência, as condições de reprodução do capital”. Sob o signo do capitalismo monopolista o parasitismo se tornou indispensável, assim como a sua reprodução intensiva, controlado pelo Estado, através de transferência de impostos, de parte dos ganhos dos capitalistas para atividades improdutivas; da venda de títulos públicos e de empréstimos internos e externos para o investimento estatal em indústrias de base e em infra-estrutura (ALVES, 2001).

O novo estágio da sociedade capitalista culminou na reconfiguração do Estado, sendo atribuída a esta esfera, no final do século XIX, a administração dos conflitos sociais e manutenção da ordem capitalista por meio de política intervencionista sobre a economia. Assim, “[...] O compromisso do Estado contemporâneo foi firmado sobretudo com o capital, [...] no sentido de assegurar não só a reprodução direta do capital, mas também as condições que a viabilizam [...]” (ALVES, 2001, p. 195)²³.

Foi neste contexto de expansão das atividades improdutivas, por força da ação reguladora do Estado, financiada por meio de fundos públicos, que a escola pública começou a se alastrar mundialmente, no último terço do século XIX e nas primeiras décadas do próximo século ao lado da difusão dos serviços de saúde pública e do funcionalismo público, do incremento do quadro das forças armadas e no desenvolvimento de obras públicas (ALVES, 2001).

²³ Alves (2001) atesta que o Estado assume a função reguladora da sociedade burguesa, inexistente em sua fase competitiva, o que mais tarde, em função da expansão e do amadurecimento desta função, foi denominado de *Estado de Bem Estar Social*.

Se esta passa a ser a lógica que movimenta a universalização da escola bem como dos demais serviços públicos, esta instituição na “[...] na perspectiva do capital, não precisa cumprir suas proclamadas funções específicas” (ALVES, 2001, p.197). Contudo,

[...] a sua expansão é necessária, do ponto de vista material, pois permite a alocação dos trabalhadores das atividades produtivas junto às camadas intermediárias da sociedade, executoras de atividade improdutiva. Eis o *segredo* da força irrefreável do processo de expansão da escola pública no final do século XIX e ao longo do século XX (ALVES, 2001, p. 197, grifo nosso).

Por este prisma, para a escola se erigir em sua plenitude impunha-se uma intensificação extraordinária da produção e reprodução do capital, e, até então, a maior parte da riqueza social produzida era destinada a outras atividades. Como consequência, “na medida em que a escola para todos manteve-se, até o último terço do século XIX, na condição de idéia objetivamente irrealizável, conclui-se que a sua universalização não pode ser considerada uma conquista pertinente à fase concorrencial do capitalismo, mas sim à sua fase monopolista” (ALVES, 2001, p.41)

Em função destes novos tempos, engendrados pelo aumento da produção das riquezas materiais, houve, por um lado, a real possibilidade da expansão da escola pública; por outro, ocorreu uma esterilização dos conteúdos através do manual didático, preconizado por Comenius²⁴ séculos antes, o que acarretou a simplificação e especialização do conhecimento e o barateamento dos serviços prestados pelos professores e queda dos custos de instrução. Assim, “[...] apesar do anacronismo de sua organização didática e do aviltamento de seu conteúdo, a escola pública revelou, ao longo do século XX, uma força de expansão tão avassaladora que demoliu todas as resistências ao seu avanço” (ALVES, 2001, p. 186), inclusive nas nações mais atrasadas. A escola, na sociedade capitalista, deixa de ser frequentada exclusivamente pelos “filhos da burguesia, dos gerentes de seus negócios e dos funcionários do Estado. Ao chegar também à classe trabalhadora, finalmente a escola viu-se tomada por um movimento que começava a realizar sua necessária e irremediável universalização” (ALVES, 2001, p. 152).

²⁴ Atentemos, de acordo com Alves (2001), que as proposições de Comenius eram destinadas à tarefa de adaptar o ensino às necessidades históricas postas pela manufatura. Neste sentido, toda a organização da escola que se tornou universal nos fins do século XIX revela-se anacrônica, já que nos albores do século XX a maquinaria e a grande indústria, através de um profundo processo de objetivação do trabalho, solidificaram-se como a força produtiva dominante.

Ponderamos que se Alves (2001) vê na reprodução do parasitismo²⁵ uma importante função da escola contemporânea – via alocação de trabalhadores produtivos supérfluos das camadas média assim como a continuidade das gerações que lhe sucedem – entende que esta não é a única, já que no atual estágio do desenvolvimento capitalista é fundamental a esta instituição, por exemplo, reproduzir a ideologia burguesa, liberar a mulher para o trabalho e servir como refeitório e convivência social para sua clientela. “Ou seja, o simples fato de a escola existir representou para o capital a criação de condições materiais para acrescentar-lhes outras funções, além das já referidas” (ALVES, 2001, p. 211)

Além do mais, Alves (2001) ressalta que enquanto *locus* de atividade improdutiva, a escola intensifica atividades produtivas, como por exemplo, indústria de papel, editorial, móveis. Nestes moldes, a tendência geral do direito à educação a todos os indivíduos não está dissociada de seu tempo, ou seja, o movimento de defesa da instrução pública com o propósito de *ensinar tudo a todos*, intrínseco ao modelo de educação escolar burguês, alavancou a expansão e universalização da escola bem como o atendimento de uma população extraordinariamente multiplicada, o que demandou, obviamente, a multiplicação de recursos materiais e humanos (KLEIN, 2000).

Destas afirmações, é preciso reiterar que a escola não se universalizou como uma instituição autônoma das condições objetivas de vida, ao contrário, a sua difusão foi impregnada das determinações sociais, justamente por ser uma criação humana, respondendo a necessidades datadas. Se nos albores da sociedade capitalista já era pleiteada a expansão dos serviços escolares, somente séculos mais tarde esta defesa é concretizada dadas as condições materiais oriundas do desenvolvimento do capitalismo.

De fato, no nascedouro da sociedade capitalista é pleiteada a concepção da escola como uma garantia para o desenvolvimento social e para a promoção humana a todos os cidadãos, como indicam, por exemplo, os documentos elaborados por Condorcet e Comenius, já citados. Lombardi (2005) aponta que justamente as mudanças desencadeadas pela Revolução Industrial e o desenvolvimento teórico do liberalismo causaram as condições para a proclamação, via pensadores liberais, da educação e do conhecimento como responsáveis pela criação das condições de igualdade entre todos os cidadãos, obscurecendo as reais causas de sua expansão.

²⁵ Alves (2001, p. 204) esclarece que “a atividade escolar, enquanto atividade improdutiva, não pode ser reduzida, mecanicamente, a atividade parasitária. Uma atividade improdutiva não gera mais valia, mas pode ser socialmente útil. Só quando deixa de ser socialmente útil assume caráter de atividade parasitária, como é o caso da atividade escolar exercida na perspectiva do capital”.

Seguindo esta lógica, assinalamos que a propagação da escola bem como do discurso profético sobre a capacidade dessa instituição solucionar os desarranjos sociais e efetivar os direitos sociais, estava condicionada à divisão do trabalho e às relações sociais de produção estabelecidas pelos homens, ou seja, pelas relações de classes na sociedade capitalista. O desenvolvimento da educação nesta sociedade acompanha, portanto,

[...] os vaivéns entre burguesia e proletariado, assumindo características e particularidades próprias dos processos históricos de cada uma das formações sociais articuladas na ampla teia de relações e divisões do trabalho própria da gênese e desenvolvimento desse modo capitalista de produção da existência dos homens (LOMBARDI, 2005, p. 5).

No processo de consolidação da burguesia, reconhecendo a desigualdade e a impossibilidade de atacá-la, a *igualdade* e a *universalidade dos direitos* se constituem como algo cada vez mais *abstrato*, descolado das relações sociais *desiguais* que as fomentam (ZANARDINI, 2008).

Esta abstração, por meio do discurso ideológico liberal, faz com que seja destinado à escola o papel de redentora da sociedade, capaz de livrar os indivíduos da condição miserável e formar o cidadão para participar ativamente da sociedade. É delegada à escola pública a tarefa de aumentar a riqueza social, regenerar os vícios e crimes dos marginais e eliminar as diferenças entre os indivíduos (ALVES, 2001). Configura-se, portanto, a mística em torno da escola pública de salvaguardadora das mazelas sociais e de promotora do desenvolvimento humano, premissa recorrente no discurso acerca da educação voltada a jovens e adultos precariamente escolarizados. Conforme salienta Barroco (2007, p. 17, grifo da autora), tal cobrança torna-se algo que merece cautela, pois “a escola não possui, em si mesma, o poder imediato de transformação da realidade objetiva; isto é, o de solidificação dos alicerces de uma sociedade democrática e inclusiva”. A autora salienta ainda que a “história da educação testemunha que a escola pode *divulgar* e *buscar* uma dada proposta de vida social, mas, analisando a fundo, ela não assume o papel de locomotiva, uma vez que as bases daquilo que a move e a comove não se atêm aos seus muros”.

Em contraposição a esta concepção, a educação para muitos de seus profissionais e pensadores seria o motor ativo da sociedade e a escola, dotada de seus atributos positivos e virtudes intrínsecas inquestionáveis, levaria, necessariamente, o

homem ao seu amadurecimento pleno e ao progresso e harmonia da sociedade (ALVES, 2001). Essa concepção, própria de ideólogos que colocam tudo de ponta-cabeça, “revela a falta de capacidade para apreender a determinação material da escola” (ALVES, 2001, p.17), bem como de suas limitações. Atestar que a escola é alavanca da história reflete um desconhecimento absoluto da realidade social e da luta de classes (PONCE, 1985).

Esclareça-se que a *universalização da escola* encerra em si a noção e princípio ideológico de *igualdade burguesa* – sob o signo dos direitos de cidadania –, ou seja, a escola é *universal*, pois todos os indivíduos são cidadãos, logo, iguais, tendo, portanto, as mesmas garantias legais²⁶. A forma pela qual o princípio de igualdade se efetiva é abstrata e legalista-formal, ou seja, “Cria-se uma concepção formal, jurídica e política de igualdade, de liberdade e de justiça, mediada pelo papel do Estado, visando substituir a igualdade real” (NORONHA, 2002, p. 61). A lógica legalista-formal paramenta-se em explicações lineares (A causa B), assim, a norma e a lei pairam sob a realidade material e sob o homem concreto. Ao determinar que há igualdade na sociedade capitalista, como por exemplo nas Leis Constitucionais, afirma-se que todos os homens são iguais e, com isso, possuem direitos iguais. Cabe lembrar que a instauração destes direitos civis – universalização da liberdade e igualdade civil bem como da aparência universalista e democrática do Estado – são indispensáveis à consolidação do capitalismo, já que destituído de tais direitos os homens não poderiam participar livremente do mercado, seja como compradores, seja como vendedores de força de trabalho (SAES, 2003a, 2006c).

Disso decorre, conforme explicam Klein e Silva (2008), que sendo o Estado o ente responsável pela oferta, no caso, do “direito à educação”, cabe compreender que este mesmo Estado está subsumido a uma condição maior na sociedade capitalista: os

²⁶ Vale mencionar que configuram-se na sociedade capitalista os direitos civis, através da forma-sujeito de direito, essencial ao modo de produção capitalista pela conversão de todos os homens – independente da classe – em pessoas capazes de praticar atos de vontade. Expropriados da liberdade de ir e vir, de celebrar contratos (inclusive contratos de trabalho), não seria possível estabelecer o assalariamento como forma específica de relação de exploração capitalista de trabalho (SAES, 2003b; SAES, 2006c). Contudo, se os direitos civis são essenciais à reprodução do capital, na esfera do mercado de trabalho; os direitos sociais, não obstante a sua relevância a reprodução da força de trabalho, não o são. Saes (2006c) explica que mesmo não sendo essenciais, os direitos sociais são inevitáveis para a mínima garantia de reprodução da força de trabalho, através da melhoria das condições de trabalho e de vida às classes trabalhadoras bem como do nível de consumo das massas. Contudo, [...] essa ação não tem necessariamente de assumir a forma da atribuição, por parte do Estado, de direitos aos trabalhadores; ela também pode ser implementada individualmente pelas empresas capitalistas. Aliás, a classe capitalista sempre tendeu, no terreno do resguardo mínimo à reprodução da força de trabalho, a defender a implementação de políticas filantrópicas privadas e a criticar a interferência estatal (SAES, 2006c, p. 26). Conforme Saes (2006c), os direitos sociais – dentre eles, os educacionais – só emergem num processo de luta entre capital e trabalho e não como consequência natural dos direitos civis, ainda que estes possam ter servido de suporte para a reivindicação de direitos sociais.

interesses antagônicos da divisão social de classes. Se o Estado é um aparato a serviço da classe dominante, no caso da burguesia, a institucionalização e a ampliação do aparato escolar se convertem em meio de dominação ideológica, em apêndice da classe dominante, revelando os limites dos direitos sociais ofertados (LOMBARDI, 2005) e explicitando as razões da destituição concreta dos direitos recorrentemente defendidos na “letra da lei”.

Klein e Silva (2008) enfatizam que a efetivação dos direitos sociais na sociedade capitalista está condicionada a um aspecto estrutural do sistema, qual seja, a propriedade privada dos meios de produção, do que resulta que a grande maioria dos produtores não tem acesso aos bens que produzem, não participam de forma igualitária nesse processo. O “Direito do Homem” oculta – sob o véu de uma igualdade formal – a origem da desigualdade de suas relações – a propriedade privada dos meios de produção –, conferindo-lhe, portanto, o caráter de legitimador da injustiça (KLEIN e SILVA, 2008). Mézáros (2006) denuncia que

O caráter abstrato legalista-formal dos “Direitos do Homem” é determinado pela contradição irreconciliável entre forma e conteúdo: a nova *parcialidade* do conteúdo motivador e a *universalidade* formal do apelo ideológico. Não se trata de uma abstração conceitual que pudesse ser eliminada ou melhorada. É uma abstração objetivamente necessária, determinada pelas contradições internas de uma situação histórica concreta (MÉSZÁROS, 2006, p. 126).

Assim, em função das condições objetivas de vida, os interesses de uma parcela da sociedade – classe dominante – ocupam a totalidade da sociedade e “impossibilita a percepção das múltiplas variedades dos fenômenos sociais como manifestações específicas de uma totalidade sócio-histórica internamente interligada, modificando-a de maneira dinâmica” (MÉSZÁROS, 2006, p. 42). O autor húngaro atesta que, em consequência, a crua relação de forças eleva a forma predominante de parcialidade a uma universalidade fictícia, abstrata. Nas palavras de Marx e Engels

Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das idéias, a dar aos seus pensamentos a forma de universalidade, a representá-los como os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos (MARX e ENGELS, 1976, p. 57)

A universalidade, sob esta índole, decorrente do discurso ideológico dominante, provoca a determinação de valores que muito frequentemente não temos a leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamento e de forma acrítica, ao qual se poderia opor uma posição alternativa bem fundamentada, juntamente com seus comprometimentos mais ou menos implícitos (MÉSZÁROS, 2004). Esta impossibilidade, como lembra Paiva (1987, p. 24) não é causal, resulta da própria ideologia²⁷ do sistema capitalista, que “absorvemos e que nos cimenta em nossas posições, determinando aquilo que deve ser defendido num momento dado, mascarando a realidade para nossa compreensão e impedindo não só a crítica da sociedade como também a crítica dos nossos atos”.

A falta deste questionamento faz com que desigualdades sociais sejam entendidas como algo que deve ser combatido em si mesmo, destituindo, portanto, as bases reais e concretas que as fomentam – a sociedade de classes. Neste sentido, são disseminadas, reiteradamente e secularmente, propostas governamentais e ações sociais que visam enfrentar as mazelas sociais, como a fome, a violência, o desemprego estrutural, a miséria intelectual e material que assolou a humanidade no decorrer dos últimos séculos e que se apresentam em níveis mais aprofundados no atual.

No caso da educação escolar, o artifício retórico no discurso oficial dos órgãos do Estado inviabiliza a compreensão de que em uma sociedade de classes, baseada nos ideais liberais, a expansão e difusão da escola não significam que o acesso a ela tenha ocorrido nas mesmas condições para todos os indivíduos. Ao contrário, o que os fatos e os dados históricos demonstram é que as situações pedagógicas específicas existentes no interior da escola não são disponibilizadas a todos e quando disponibilizadas não ocorrem com a mesma forma e conteúdo. Isso porque na sociedade capitalista, em função da intensidade da luta de classes, não há interesses e nem possibilidades de formar indivíduos iguais, mas se busca manter a desigualdade presente (VIEIRA PINTO, 1989). Chauí (2001 apud BARROCO, 2004b), na mesma linha de pensamento, salienta que é irrealizável a cidadania a todos em uma sociedade de classes antagônicas, em constante processo, não mais somente de lutas de classes, mas de lutas humanas que se dão no interior das classes.

²⁷ Ideologia é aqui entendida no sentido explicitado Marx e Engels (1976) na obra *A Ideologia Alemã*: a universalidade da consciência de uma classe social particular. Noutras palavras, a generalização de uma visão particular da realidade para todas as classes em função dos seus interesses, o que reverbera numa naturalização das relações de dominação.

Reiteramos que a escola não obstante fundar-se sobre determinações materiais, é difundida universalmente como se tivesse o poder de formação do cidadão, independentemente destas determinações. Concretamente esta predição igualitária não se efetiva, haja vista que a educação escolar chega à grande parte da população, majoritariamente formada pela classe trabalhadora, de forma superficial e rala. Isso porque a escola, nesta sociedade, não tem como finalidade cumprir as suas proclamadas funções; contudo, a sua expansão, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade adequada, é necessária, do ponto de vista material, como afirma Alves (2001). *É neste contexto, portanto, que emerge a Educação de Jovens e Adultos.*

A compreensão da dificuldade de realizar na prática o direito universal à educação demanda analisar que somente no início do século XXI o direito universal à entrada no sistema escolar parece estar em vias de ser efetivado no país (SAES, 2006a). Não podemos dizer o mesmo em relação ao direito de saída da escola: antagonicamente, “sua concretização vai sendo cada vez mais difícil, já que a expansão da oferta do ensino fundamental, motivada pelo propósito de concretizar o direito universal de entrada no sistema escolar, vai tornando cada vez mais estreito o gargalo instaurado no ensino médio” (SAES, 2006a, s/p).

Não obstante as especificidades da atualidade é preciso compreender que a não concretização do direito de saída do sistema escolar traz em seu bojo um preceito que alimentou a proposição da idéia da expansão da escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita no advento da sociedade capitalista por inúmeros representantes do pensamento burguês emergente: *a organização do ensino segundo as classes sociais que se destinam* (KLEIN, 2009).

Klein (2009) exemplifica este preceito através da proposição de Condorcet, consubstanciada no *Rapport*, já citado, onde o iluminista defendeu a divisão em três distintas espécies de instrução que supõe distinção de terminalidade e função:

[...] Após uma base comum, que a todos deve beneficiar, seguem-se duas outras espécies: uma, de nível técnico, destinada aos trabalhadores em geral – mas com conteúdos próprios de cada atividade profissional; outra, centrada nas ciências, é reservada a um grupo especial, capaz de, pelas descobertas científicas, “aperfeiçoar a espécie” (KLEIN, 2009, p.79).

Condorcet, como já salientado anteriormente, defendia a universalização da instituição escolar e, como outros pensadores da época, reconheceu a impossibilidade

econômica de realizá-la (ALVES, 2001; KLEIN, 2009). Nesta senda, pleiteou a instrução escolar por meio de um sistema piramidal²⁸, universalizando-se na base, por meio de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, mas restringindo progressivamente sua expansão nos níveis superiores a classes específicas, os sábios, cientistas e dirigentes, com específicos papéis na sociedade (KLEIN, 2009). Na concepção de Condorcet, tal distinção não significava um obstáculo à universalização, em função do efeito indireto à população de uma educação mais qualificada para alguns. Referindo-se às causas da desigualdade da educação escolar propostas pelo iluminista, Klein faz uma constatação que não hesitamos aproveitar, por constituir-se fulcral para a nossa análise

[...] propõe [Condorcet] que “a instrução deve ser universal; melhor dizendo, deve se estender a todos os cidadãos. Ela deve ser repartida com toda a *igualdade possível, nos necessários limites do dispêndio, da distribuição dos homens sobre o território e do tempo mais ou menos longo que as crianças lhe possam consagrar*” (Grifou-se).

Veja-se que neste curto parágrafo Condorcet estabelece todos os pressupostos que orientarão a oferta do ensino pelo sistema público: a) a oferta distribuir-se-á em conformidade com os recursos do tesouro; b) a criação de estabelecimentos atenderá ao princípio da otimização de recursos, o que implica inexistência de oferta nas localidades em que não se verifique uma população escolar razoável – o que, até hoje, explica significativo contingente de não escolarizados nas populações rurais; c) a possibilidade de escolarização é limitada pela disponibilidade de tempo livre para o estudo – o que já exclui do sistema as crianças trabalhadoras.

[...]

Como se pode depreender, a destinação classista do sistema escolar é perfeitamente definida. Extraordinário leitor do movimento histórico de seu tempo, sob o ponto de vista de sua classe, Condorcet assenta a possibilidade pedagógica no *tempo*. Com efeito, posto que o *tempo de trabalho* é o que se compra do trabalhador, ele, o tempo – convertido em valor a tal ponto que se difunde a expressão popular “tempo é dinheiro” – converte-se em medida de várias práticas sociais. Tal divisa aplica-se, igualmente, à instrução. (KLEIN, 2009, p. 82, grifos da autora).

Condorcet é um dos inúmeros exemplos que manifestam as soluções pensadas pela classe burguesa frente os problemas postos em relação a “igualdade” de direitos e oportunidades na nova sociedade (KLEIN, 2009). Tais premissas, pensadas para o seu tempo, se mantém na atualidade, pois, mesmo divergindo no acessório, confluem no

²⁸ Com efeito, Condorcet propõe um sistema piramidal composto de cinco graus de instrução, sob as seguintes designações: 1º Escolas primárias; 2º Escolas secundárias; 3º Institutos; 4º Liceus; 5º Sociedade nacional das ciências e das artes (KLEIN, 2009).

essencial: o “critério sócio-classista que alimentou a construção dos sistemas públicos de ensino”, culminando no “critério etário [seriação de conteúdos] – que só se consolida mais tarde, a partir da efetivação de um currículo de base cartesiana e, pois, classificatória” (KLEIN, 2009, p. 87).

O critério sócio-classista da instrução escolar, em última instância, expressa, conforme aponta Klein (2009), a divisão técnica do trabalho na sociedade capitalista, não carecendo, todos, dos mesmos conhecimentos e habilidades. Com isso, *o tempo disponível para os estudos (tempo escola) é antagônico ao tempo de trabalho, criando uma indissociabilidade entre escola e trabalho* (KLEIN, 2009). Por consequência, o conhecimento mais aprimorado e clássico é limitado a uma restrita parcela de população que consegue finalizar normalmente os estudos, ou seja, tem o seu direito de saída da escola garantido.

Saes (2006a, s/p) esclarece que os trabalhadores manuais, submetidos a pressões imediatas de caráter material e financeiro, “acabam tendo de encarar as suas crianças como mão-de-obra presente, necessária à reprodução material de toda unidade familiar, e não como mão-de-obra futura, a ser progressivamente formada através de um processo educacional de longa duração”. Sob esta lógica, os pais não têm condições de organizar e planejar estratégias para o investimento do plano educacional dos filhos. É neste sentido que os “trabalhadores manuais podem ser a favor da educação escolar dos filhos, desde que a instrução não se coloque como um princípio absoluto e incondicional, situado acima das necessidades materiais da família” (SAES, 2006a, s/p). De outra banda, à classe capitalista interessa que sua mão-de-obra tenha, ao menos, instrução básica (ler, escrever, contar). Contudo, na prática, segundo Saes (2006a, s/p), “se os empresários de um lado esperam que a sua mão-de-obra não tenha ‘instrução de menos’, eles temem de outro lado que a sua mão-de-obra tenha ‘instrução demais’”, pois isto poderia levar à politização e sobre-qualificação (SAES, 2006a).

É por meio desse mecanismo ardiloso do sistema capitalista que se forma a população da EJA. Nas palavras de Saes:

[...] a maioria da clientela escolar não cumpre uma trajetória escolar longa; ela realiza apenas uma trajetória curta, quando não é prematuramente expulsa do sistema escolar. Isso significa que há obstáculos de monta à concretização do direito universal de saída do sistema escolar” (2006a, s/p).

A limitada trajetória escolar não deriva, portanto, de problemas familiares ou de distúrbios psicológicos²⁹, como corriqueiramente manifestado pela Psicologia; mas sim do processo histórico de construção da hegemonia capitalista (SAES e ALVES, 2004), que se concretiza através da *organização do ensino segundo as classes sociais que se destinam* (KLEIN, 2009).

Entender essa lógica atrelada à história da EJA nos conduz a postular que não basta discutir apenas os fatores que propiciam a aprendizagem e desenvolvimento no jovem e adulto, mas, é fundamental, entender as causas histórico-concretas que inviabilizam a aprendizagem de conteúdos formais na idade adequada, formando o adulto culturalmente limitado pelas experiências concretas e conhecimentos tácitos. Contudo, as relações que explicitariam o homem como um ser histórico e social, no caso, como protótipo de uma sociedade de classes, são sistematicamente ignoradas no percurso da louvação da independência e/ou do individualismo (NAGEL, 2003a).

A partir desta discussão afirmamos que a EJA no Brasil surgiu para concretizar a concepção ideológica de escola para todos. Sua história está atrelada, portanto, à expansão da escola pública movimentada pelo desenvolvimento das forças produtivas no estágio do capitalismo monopolista.

É neste contexto que é produzido o processo educacional marcado por essa mesma contradição e que resulta na educação voltada a jovens e adultos. Pensar tal dinâmica é tarefa de vulto na atualidade: são as bases materiais da sociedade capitalista, a partir das determinações do trabalho, que alavancam as condições que levam a universalização da escola e, conseqüentemente, a organização de movimentos populares, propostas governamentais e diretrizes deliberativas voltadas a jovens e adultos “marginalizados” do sistema escolar, ao mesmo tempo, que inviabilizam a concretização da universalização da instrução, gerando os adultos expropriados das riquezas intelectuais.

A educação voltada para jovens e adultos precariamente escolarizados, neste sentido, reflete a contradição da sociedade de classes que pleiteia, ideologicamente, a igualdade entre os indivíduos. A lógica que fomenta o modo de produção capitalista inviabiliza a igualdade entre os cidadãos, justamente, por ser uma sociedade que tem em

²⁹ Corroboramos com Saes e Alves (2004) ao enfatizarem que não tem por que negar a existência desses tipos de perturbação no plano da vida escolar. Porém, é fundamental apreender que a inadaptação de um amplo contingente de alunos à escola pública é, antes de tudo, um *fenômeno social* regular, mesmo que ela resulte, em alguns casos, de problemas particulares.

sua base a luta de classes e o trabalho alienado como obstáculo para a emancipação humana.

É preciso esclarecer que não somos contra a proposição desta modalidade de ensino, pois é inegável a necessidade de combater esta situação. Mas não basta ser contra ou a favor dela, é fundamental buscar propostas e enfrentamentos pautados na razão e não na emoção ou no julgamento moral (BARROCO, 2004b). Se não conhecermos a lógica histórica que movimenta tais propostas, caímos no discurso do “desafio social” de combater a “dívida aos sujeitos marginais do sistema” e não nos atentamos o porquê da existência dos marginalizados e como a educação de adultos se constituiu enquanto modalidade de ensino no Brasil.

Todos estes traços e aspectos expostos confirmam que a EJA está amarrada ao fio da história do desenvolvimento das forças produtivas capitalistas. Com essa análise, ratificamos que a estruturação e a legalização da educação voltada a jovens e adultos precariamente escolarizados no Brasil decorreu das determinações do trabalho em uma sociedade de classes.

A partir de tais considerações e argumentações consideramos ter sustentação para discutirmos fatos históricos pertinentes à estruturação e organização da EJA no Brasil, a partir das relações de produção.

CAPÍTULO II
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DAS PROPOSIÇÕES
HISTÓRICAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO

*Quem construiu Tebas, a das sete portas?
 Nos livros vem o nome dos reis,
 Mas foram os reis que transportaram as pedras?
 Babilônia, tantas vezes destruída,
 Quem outras tantas a reconstruiu? Em que casas
 Da Lima Dourada moravam seus obreiros?
 No dia em que ficou pronta a Muralha da China para onde
 Foram os seus pedreiros? A grande Roma
 Está cheia de arcos de triunfo. Quem os ergueu? Sobre quem
 Triunfaram os Césares? A tão cantada Bizâncio
 Sò tinha palácios
 Para os seus habitantes? Até a legendária Atlântida
 Na noite em que o mar a engoliu
 Viu afogados gritar por seus escravos.
 O jovem Alexandre conquistou as Índias
 Sòzinho?
 César venceu os gauleses.
 Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?
 Quando a sua armada se afundou Filipe de Espanha
 Chorou. E ninguém mais?
 Frederico II ganhou a guerra dos sete anos
 Quem mais a ganhou?
 Em cada página uma vitória.
 Quem cozinhava os festins?
 Em cada década um grande homem.
 Quem pagava as despesas?
 Tantas histórias
 Quantas perguntas*

Bertold Brecht (Perguntas De Um Operário Que Lê)

A história da EJA no cenário brasileiro tem sido contada recorrentemente por diferentes autores em artigos científicos e em documentos normativos com o intuito de contextualizar tal modalidade para a discussão dos diferentes aspectos que a compõem (BEISIEGEL, 1974, 1999; BRASIL, 2000a; DI PIERRO, JÓIA e RIBEIRO, 2001; HADDAD, 2002; HADDAD e DI PIERRO, 2000a; PAIVA, 1987). Longe de realizarmos uma revisão histórica esmiuçada da EJA e expormos uma sucessão de fatos cronológicos – e tem havido muito dessas revisões – objetivamos, neste capítulo, evidenciar, em consonância com a discussão realizada anteriormente, as necessidades

concretas que levaram ao surgimento desta modalidade no Brasil e ao desenvolvimento secular de reiteradas proposições e políticas públicas para enfrentamento do analfabetismo e da defesa dos direitos à educação a todos os cidadãos.

Dada a impossibilidade de explicitar todos os fatos históricos reveladores desta modalidade – que apresenta um universo tão plural de práticas formativas relacionadas à alfabetização, à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências e técnicas profissionais ou de habilidades socioculturais (HADDAD e DI PIERRO, 2000a) –, atentaremos, fundamentalmente à análise da organização histórica desta modalidade de ensino.

A exemplificação da instituição desta modalidade educacional no cenário brasileiro demanda, a nosso ver, o resgate de documentos históricos legais – legislação constitucional educacional e legislação ordinária educacional – que normatizaram essa modalidade de educação.

O exame da legislação da educação de jovens e adultos, enquanto fonte de estudo, é fundamental – embora não suficiente –, pois revela, a partir de uma análise materialista, como as leis são erigidas pelas condições objetivas em função da infraestrutura do modo de produção capitalista bem como reflete o conflito de interesses de classes antagônicas nas práticas sociais. Por este prisma, temos claro que “nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja” (ROMANELLI, 1978, p. 179). As leis refletem, portanto, o desenvolvimento e reprodução da sociedade capitalista, quando novos padrões de acumulação emergem ou quando determinado tipo de acumulação não está se viabilizando (NAGEL, 1992).

Paiva (1987) esclarece que os sistemas educacionais e os movimentos educativos em geral, ainda que influam sobre a sociedade, refletem basicamente as condições sociais, econômicas e políticas dessa sociedade. Em função disso, as características dos vários períodos da história da educação de um país acompanham suas reformas econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político, o que pode ser observado nos documentos legais. Essas reformas e lutas, decorrentes das exigências práticas de reprodução do capital, exigem a mudança em diferentes esferas da sociedade, inclusive da educação e de seus modelos institucionais com seus procedimentos, até então considerados válidos (NAGEL, 1992). É essa dinâmica, alavancada pelas necessidades

do capital e pelos interesses das classes dominantes de determinado período histórico, que mobiliza a aprovação de leis constitucionais e leis ordinárias.

Reiteremos que os documentos legais, ao refletirem tais transformações e lutas sociais, estão impregnados de materialidade e justamente para entender esta materialidade e fugir do arrolar factual, acrescentaremos apontamentos e explicações a partir dos quais procuraremos dar vivacidade aos marcos históricos apresentados, buscando situar a relação da prática social e da legislação educacional pertinente a EJA³⁰.

A análise das disposições jurídicas que regulam determinada prática social – no caso, o direito à educação a todos os cidadãos – não representa o ponto final, nem o ponto de partida da investigação, haja vista que, por um lado, se inscrevem nos interesses materiais e, por outro lado, tais dispositivos legais nem sempre serem cumpridos e aqueles que o são, corriqueiramente, têm o seu verdadeiro significado obscurecido ao leitor (SAES, 2006b). Corroboramos com Saes (2006b, p. 10) ao enfatizar que “a análise do significado social de determinado corpo de leis só se contempla com a abordagem dos conflitos de interesses subjacentes à sua elaboração e à sua aplicação nas relações sociais concretas”.

Nesta moldura, descobrir as reais funções políticas e a avaliação da eficácia concreta sobre a realidade dos documentos legais destinados a jovens e adultos precariamente escolarizados, demanda a atenção para a fase em que se encontra o sistema sócio econômico, a natureza e o nível das forças da produção, o estágio dos conflitos das classes, a configuração do bloco dos estágios dominantes, a modalidade de relação que tal formação mantém com outras formações sociais (SAES, 2006b). Destacamos, conforme Saes (2006b), que a clareza e a precisão ou, ao contrário, a ambiguidade ou a obscuridade da lei constitucional ou da lei ordinária dependem, principalmente, da função política real preenchida pelo documento legal em certa formação social e num momento histórico determinado. Voltar às proposições legais da EJA significa, por conseguinte, atrelar esses fatos históricos aos condicionantes sociais e econômicos que moveram e mobilizaram tais proposições. Isso porque, segundo

³⁰ Neste e no próximo capítulo serão citados autores, alguns dos quais não se fundamentam no materialismo histórico-dialético, que discutem a história da EJA e do Brasil e trazem importantes considerações à compreensão da gênese e desenvolvimento desta modalidade de ensino no cenário nacional. Assim, a partir dos documentos constitucionais e educacionais e dos escritos destes autores, intentaremos demonstrar, sob o método materialista histórico-dialético, as bases objetivas que promovem o surgimento e desenvolvimento da EJA. Para tanto, nos valeremos das produções de autores como Saes, Nagel, Guedes, Saviani, Fernandes, Zanardini, Alves, Klein, Mészáros para realizar a análise da materialidade da EJA.

Nagel (2003b, p. 1), “[...] O contexto, portanto, nunca pode deixar de ser lido, quando se pretende estimar os limites e as possibilidades reais da educação brasileira”.

O primeiro passo na discussão dessa questão consiste em lembrar – nunca é demais – que o modo capitalista de produzir e reproduzir a existência humana, por fundamentar-se em uma sociedade de classes de exploração do homem pelo próprio homem e de apropriação privada dos meios de produção, inviabiliza a formação igualitária dos homens, contudo, ideologicamente, é difundido o discurso da educação escolar para todos os cidadãos como um direito, inclusive àqueles que foram expropriados no decorrer da vida dos conhecimentos disponibilizados, majoritariamente, por meio desta instituição.

Assim, as proposições legais pertinentes à educação voltada a jovens e adultos³¹, desde o seu nascedouro, estão em sintonia mais ou menos direta com as demandas de produção e, como decorrência, com a oferta estatal da universalização da escola pública e com o apelo ideológico da educação como direito universal de todos. Este direito foi declarado pela primeira vez na Constituição imperial de 1824 e se estendeu, sofrendo nuances de acordo com as especificidades e conjunturas de cada momento histórico, nos documentos constitucionais elaborados entre 1934 e 1988. Senão, vejamos.

2.1 A instrução pública gratuita no Império: a educação simbólica no Estado dito “liberal”

Os documentos legais e normativos da educação voltada a jovens e adultos precariamente escolarizados remontam a Constituição Imperial de 1824³², a qual reservava, a “instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (inciso XXXII, do artigo 179, do Título 8º), excetuando os escravos, já que a cidadania brasileira era reconhecida aos “[...] que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos,

³¹ Segundo Carlos (2007, p. 8), encontram-se registros de outras designações dadas outrora à educação de jovens e adultos, tais como: escola noturna, alfabetização, ensino primário supletivo, ensino profissional, instrução primária das praças, educação de adolescentes e adultos analfabetos.

³² Lembramos que ações educacionais voltadas a adultos ocorreram em momentos históricos anteriores, fato que pode ser exemplificado no período colonial, onde os jesuítas exerceram ação educativa catequizadora em índios, em grande medida adultos, posteriormente, estendida aos escravos negros. A função desta ação voltava-se fundamentalmente à difusão do evangelho e transmissão de normas comportamentais e ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial (HADDAD e DI PIERRO, 2000a). Por não tratar do processo de escolarização especificamente, não discutiremos esse período no presente trabalho. Acerca da educação de adultos e educação popular neste período, veja Haddad e Di Pierro (2000a), Paiva (1987).

ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação (inciso I, do artigo 6, do Título 2º)³³.

Aparentemente, segundo Saes (2006a), esta declaração constitucional foi revolucionária, especialmente ao se ter em conta o caráter escravista da sociedade imperial. No entanto, a leitura da íntegra do documento constitucional denota que a decretação do princípio da “instrução elementar gratuita para todos” não foi acompanhada da decretação da *obrigatoriedade* do ensino elementar, cujas implicações práticas seriam: “a) a obrigação dos pais de inscreverem seus filhos em alguma unidade de ensino elementar; b) a obrigação do aparelho estatal de oferecer ensino elementar gratuito aos necessitados” (SAES, 2006a, s/p.). Em outras palavras, a Constituição Imperial de 1824 declarou a gratuidade do ensino a todos os cidadãos, sem afirmar, em paralelo, a obrigatoriedade a todas as crianças (SAES, 2006b). Além do mais, esta Lei não estabeleceu recursos orçamentários fixos a serem destinados em instrução elementar. Fundamentalmente, “o compromisso desse texto legal com o direito à educação foi sobretudo um compromisso *simbólico*, destinado a produzir mais efeitos políticos externos que internos” (SAES, 2006a, s/p., grifo nosso).

Saes (2006a, 2006b) salienta que a instauração do direito à educação, destituída de recursos orçamentários próprios e de obrigatoriedade nesse momento histórico, fez parte de um conjunto de garantias que as classes dominantes escravistas brasileiras – latifundiários escravistas e os traficantes de escravos – procuraram oferecer à potência capitalista emergente (Inglaterra), no sentido de promover a legitimação externa do Estado e de convencer os setores dirigentes da monarquia inglesa que o Estado nacional em formação desde 1822 era um *Estado liberal*. Nesse ensejo, a educação popular era “sinônimo de liberdade e riqueza, já que a ausência de instrução, afirmava-se, era razão de pobreza e despotismo” (XAVIER, 1980, p. 59). Contudo, o Estado pós-colonial brasileiro, apesar do apelo a dispositivos ideológicos burgueses e a fórmulas jurídicas de feição liberal, “era um *Estado escravista mercantil*, que articulava a economia agrária

³³ Eram considerados brasileiros também os “II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os ilegítimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio; III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil; IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residência; V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação” (artigo 6, título 2º). Consta, no artigo 7, que perde os direitos de cidadão brasileiro aqueles que “I. O que se nataralisar em paiz estrangeiro; II. O que sem licença do Imperador aceitar Emprego, Pensão, ou Condecoração de qualquer Governo Estrangeiro; III. O que for banido por Sentença” (BRAZIL, 1824)

escravista brasileira ao mercado mundial e que funcionava preponderantemente segundo os interesses de latifundiários escravistas e de traficantes de escravos” (SAES, 2006a, s/p, grifo nosso).

O novo Estado era, portanto, o resultado histórico de um acordo entre as classes dominantes escravistas de diferentes regiões, com intuito de romper com a dominação colonial portuguesa e manter a unidade político-administrativa do antigo território colonial – monarquia – e incorporar a dinastia ocupante do Estado metropolitano (casa de Bragança) ao novo Estado Nacional (SAES, 2006b). Neste sentido, a independência político de Portugal, não significou um rompimento com os laços coloniais, já que esta situação foi mantida sendo determinada agora pelo jugo econômico do novo imperialismo europeu (XAVIER, 1980).

Livre da velha potência mercantilista e pré-industrial portuguesa, as classes dominantes brasileiras necessitavam definir as suas relações políticas com a Inglaterra e mostrarem-se confiáveis. Em linhas gerais, precisavam

[...] conferir ao Estado (escravista) nacional em formação uma *aparência liberal-burguesa*, o que implicava a criação de uma Constituição “moderna” onde estariam consagrados os direitos da cidadania e os mecanismos institucionais promotores do equilíbrio entre os poderes do Estado (executivo, judiciário, legislativo). Só assim tal Estado poderia cumprir sua função mediadora, vale dizer a função de articular eficazmente a economia escravista mercantil exportadora brasileira, agora desembaraçada do estatuto colonial ao mercado mundial. (SAES, 2006b, p. 14, grifo do autor)

Com efeito, o novo sistema político que se estabelecia postulava-se liberal e acompanhava, na aparência, os modelos da época. Xavier (1980) assinala que da mesma forma que eram proclamadas, apenas formalmente, a “soberania nacional”, a “representatividade de interesses” e outros postulados liberais, era necessário instituir a “escola universal”, sob o risco de pôr a claro os interesses de classe que se escondiam por trás dos tão apregoados interesses nacionais. Daí resulta que a classe dominante opunha-se fundamentalmente aos interesses das classes dominadas, mas necessitava revestir as suas ações e decisões de caráter popular e nacional que estavam intrinsecamente destituídas, com isso a proposta da escola universal funcionou ao lado da “farsa” liberal do novo sistema monárquico constitucional (XAVIER, 1980).

Prenhe de dispositivos de inspiração liberal-burguesa, inaplicáveis a uma sociedade escravista, com *parco orçamento para cobrir necessidades mínimas do*

Estado e para efetivar ação estatal na área de prestação de serviços, como a extensão da instrução primária gratuita a todos os cidadãos, a declaração constitucional do direito à educação configurou-se *ilusória* (SAES, 2006a; SAES, 2006b). Esta lei constitucional expressava, portanto, a aliança da classe dominante à burguesia inglesa e a manutenção da estrutura econômica colonial, mantendo, para tanto, a monarquia e o trabalho escravo.

Aqui, mais uma contradição se apresenta: o texto constitucional de 1824 proclamava que todos os indivíduos nascidos no Brasil eram *cidadãos*, mas não eliminava a distinção entre pessoa (homem livre) e coisa (escravo), o que inviabilizava, portanto, qualquer leitura liberal-burguesa, pois a liberdade individual continuava a ser privilégio de uma categoria particular de indivíduos, os homens livres (SAES, 2006b). No entanto, Nagel (1992) afirma que era exigida a crença e a atitude, independentemente das relações sociais de produção, de que todos gozavam de situações e oportunidades idênticas, o que exigia, por sua vez, a crença de absoluta liberdade.

Diante deste quadro político constitucional, Saes (2006b) questiona como era possível conjeturar o comprometimento das classes dominantes com a promoção da alfabetização em massa, bem como à concretização do direito universal à educação de base? A função política desse processo constituinte, em última instância, estava voltada à legitimação externa do Estado Nacional e não a expansão da educação escolarizada e ao atendimento educacional igualitário aos cidadãos, o qual demandaria o investimento de recursos inexistentes no país a atividades improdutivas.

Não obstante a impossibilidade de efetivação do direito à educação consubstanciada na Lei, várias propostas e reformas educacionais foram formuladas nos anos seguintes, como por exemplo, o decreto nº 7.247 de 19/4/1879, referente à reforma do ensino proposta por Leôncio Correia, cuja discussão deu origem ao parecer-projeto de Rui Barbosa em 1882³⁴, apresentada em 1878 e transformada em lei por decreto em

³⁴ Paiva (1987) afirma que o parecer-projeto Rui Barbosa (1882), primeiro diagnóstico da educação popular no Brasil, foi sobressalente e indicou a ligação fundamental entre educação e riqueza de um país, propondo um programa nacional de defesa *contra a ignorância popular*, tida como a *causa da servilidade e da miséria* (PAIVA, 1987). Embora a educação popular não chegasse a constituir um aspecto fundamental da luta política neste momento, tornava-se uma questão importante à medida que o desenvolvimento das forças produtivas encaminhava o país para a mudança de regime. Neste sentido, Paiva (1987) reitera que a apresentação do Parecer de Rui Barbosa indicava que a discussão política começava a se vincular à luta pela difusão do ensino e à conseqüente expansão das bases eleitorais, vínculo este oriundo da “ação dos liberais, da democratização do ensino e da sociedade em geral, da valorização da educação como instrumento da ascensão social” (PAIVA, 1987, p. 54-55).

abril de 1879 (PAIVA, 1987). Defendia a obrigatoriedade do ensino, preconizava a criação de escolas normais e noturnas, estabelecendo que o Governo Central poderia criar ou auxiliar escolas normais nas províncias bem como cursos para o ensino primário de adultos analfabetos (PAIVA, 1987).

Conforme Paiva (1987), na década de 70 do século XIX, foram criadas aulas noturnas para o ensino de adultos em todas as províncias do Império, algumas oriundas de iniciativa particular e outras mobilizadas pela administração provincial. Contudo, tanto as escolas noturnas destinadas a adultos quanto a educação elementar em geral não passaram por grandes mudanças na última década do Império como por toda Primeira República.

Xavier (1980) esclarece que, frequentemente, tem se atribuído ao Ato Adicional de 1834, aprovado pela Lei nº. 16 de 12 de agosto, a responsabilidade pelo insucesso das aspirações de educação popular do período pós-Independência. Isso porque consta neste Ato, no que se refere à educação, que as escolas primárias e secundárias passariam a ser responsabilidade das províncias. Este Ato, de acordo com Xavier (1980), legalizou que o poder central, único capaz de concentrar riquezas para a extensão do ensino elementar, não era responsável pela organização da escola pública, deixando à mercê da insuficiência de recursos e da instabilidade política preponderante nas províncias. Este decreto “[...] fora um recurso conciliatório do governo regencial, na tentativa de afastar a federação que parecia iminente na ausência de um poder central forte” (XAVIER, 1980, p. 103) e só veio legalizar uma situação de fato: “a omissão do poder central em relação à educação popular” (XAVIER, 1980, p. 63).

A omissão do poder central bem como o insucesso de propostas educacionais e a desordem pertinente a organização do ensino ocorreu em uma sociedade de classes em que a Lei Constitucional deixou de ser aplicada em função da estrutura econômica de um país colonial, escravista e conservador mobilizado pelos interesses políticos liberais coerentes ao desenvolvimento das forças produtivas neste momento histórico.

2.2 O desenvolvimento das forças produtivas e das atividades improdutivas: a expansão do direito à educação

Em 1889, constitui-se o governo provisório da República, tendo como chefe o Marechal Deodoro da Fonseca. Com a formação do Estado burguês, entre 1888-1891,

deflagra-se o processo de transição do escravismo moderno para o capitalismo iniciado pela revolução jurídico-política que criou “[...] toda uma legislação que dá proteção material, em termos setorializados, às diversas categorias de trabalhadores do serviço público federal; bem como uma legislação que regulamenta o trabalho menor no Distrito Federal [...]”, cerceando, dentro das possibilidades, deflagrações em prol dos direitos sociais da classe trabalhadora (SAES, 2006c, p. 33). Saes (2006c) explica que a classe média, o capital mecantil-exportador e o capital relacionado aos serviços urbanos foram os agentes ativos e propositivos à instauração de direitos sociais, em contraposição aos proprietários fundiários e aos industriais que impunham resistência às medidas sociais.

Essa transição, segundo Saes (2006c), se deu sob a forma de conservação da grande propriedade fundiária e de formas econômicas pré-capitalistas (colonato, parceria, meação, moradia, etc.), gerando a ausência, na Primeira República, dos processos de mecanização da agricultura e de assalariamento dos trabalhadores. Neste contexto, foi proclamada a primeira Constituição Republicana (1891).

Diferentemente da Constituição Imperial de 1824, o direito à educação não foi reconhecido na nova Constituição, pois ao ser mencionada a existência do ensino oficial, não foi fixada a obrigatoriedade do ensino elementar. A educação ao não ser uma competência da União³⁵, conforme consta no artigo 7º, é incorporada como uma das trinta e cinco atribuições do Congresso Nacional, o qual tem a competência privativa de “legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a polícia, o *ensino superior* e os demais serviços que na Capital forem reservados para o governo da União” (inciso 30, do artigo 34, grifo nosso). No artigo seguinte é incumbido ao Congresso, mas não privativamente, “animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais” (inciso 2º, do artigo 35); e, “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (inciso 4º, do artigo 35)³⁶. A originalidade deste texto constitucional decorreu da laicidade do ensino oficial, conforme consta no inciso 6º, do artigo 72, “Será leigo o ensino ministrado nos

³⁵ Consta no artigo 7º que é da competência exclusiva da União decretar: 1º) impostos sobre a importação de procedência estrangeira; 2º) direitos de entrada, saída e estadia de navios, sendo livre o comércio de cabotagem às mercadorias nacionais, bem como às estrangeiras que já tenham pago impostos de importação; 3º) taxas de selo, salvo a restrição do art. 9º, § 1º, nº I; 4º) taxas dos correios e telégrafos federais (BRASIL, 1891).

³⁶ Os outros dois incisos que compõem o artigo 35 são: “1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” (BRASIL, 1891).

estabelecimentos públicos”. Nesta Lei Constitucional não consta mais nada a respeito da educação ou instrução.

Em termos históricos, o descompromisso desta Constituição com o direito à educação não se originou da “distração” ou do “descuido” dos legisladores republicanos, mas do curso da Revolução política burguesa, isto é, do processo social em que os objetivos de classes antagônicas se explicitavam ao máximo e direcionavam a configuração da legislação educacional bem como as tendências ideológicas das classes sociais em confronto (SAES, 2006a).

Neste momento, tanto os latifundiários quanto os emergentes industriais não tinham interesses em instruir, ainda que minimamente, os seus trabalhadores. Nos primeiros, após a abolição da escravidão, em 1888, manteve-se o temor de que a educação escolar auxiliasse a organização de revoltas no campo, propondo, nesta senda, a escolinha da fazenda, onde o ensino estaria sob o estrito controle do latifundiário (SAES, 2006a). A manifestação desta oposição à consagração do direito à educação é explicitada na seguinte passagem

Na Conferência Interestadual do Ensino Primário (1926), o ponto de vista retrógrado das classes dominantes rurais brasileiras encontrou perfeita tradução na intervenção de Noé Azevedo, que declarou que “... não vale a pena meter muitas idéias na cabeça do povo”; bem como na de Azevedo Sodré, para quem se deveria deixar tranquilos “... os iletrados adultos que trabalham, produzem, não fazem revoluções, não perturbam nem anarquizam nosso meio” (SAES, 2006a, s/p.)

É curioso notar que no Brasil republicano a classe fundiária e os seus representantes ideológicos se posicionaram concomitantemente contra a universalização da educação básica e contra o voto do analfabeto³⁷, pois, conforme Saes (2006b), a institucionalização da participação eleitoral das massas rurais poderia levar à sua submissão a outras forças políticas, como a burguesia urbana, classe média ou lideranças revolucionárias. Sendo assim, os grandes proprietários de terra tenderam a defender o ensino privado e às massas trabalhadoras só restariam “a escolinha de fazenda, a escolinha das vilas operárias ou o analfabetismo” (SAES, 2006b, p. 24). O

³⁷ Na Constituição de 1891, mesmo sendo considerados todos iguais perante a Lei (Inciso 2º, do Artigo 72) foi vedado o direito de voto aos analfabetos, conforme consta no artigo 70: “§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados: 1º) os mendigos; 2º) os analfabetos; 3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior; 4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual (BRASIL, 1891).

autor explica, ainda, que o papel da classe fundiária, desde a construção do Estado nacional até 1930, é um dos fatores que explicam o caráter limitado das declarações constitucionais do direito à educação desse período.

De outra banda, de acordo com Saes (2006a), os industriais – grupo insignificante no momento da Proclamação da República, mas que foi se convertendo gradualmente, ao longo das duas primeiras décadas do século XX, em um grupo mais influente, ainda que subordinado aos desígnios do capital mercantil exportador – se opuseram à intervenção do Estado em qualquer assunto destinado à classe trabalhadora, inclusive a educação elementar. Isso porque a grande maioria da mão de obra encontrava-se no segmento produtivo que ainda vivia num estágio manufatureiro e pré-industrial e logo tinha de “ostentar um nível de qualificação que a aproximava mais dos artesãos que dos operários da linha de montagem industrial” (SAES, 2006a, s/p.). Nesta lógica, a burguesia industrial em ascensão tinha o interesse em estabelecer um controle pessoal e direto sobre seus empregados a fim de evitar a rotatividade da força de trabalho, posto que os trabalhadores qualificados não eram facilmente substituídos. Como alternativa à oposição à educação elementar, esta classe propôs ações filantrópicas e assistencialistas, cuja verdadeira função era

[...] impedir a circulação livre da mão-de-obra qualificada no mercado de trabalho urbano e nada tinha a ver com o reconhecimento de “direitos” dos trabalhadores industriais. A melhor expressão dessa estratégia controladora, a que se procurava conferir a aparência da filantropia, foi a criação, ao lado das indústrias, de vilas operárias, fornecedoras de serviços pessoais (inclusive educação primária) aos trabalhadores e às suas famílias. (SAES, 2006a, s/p.)

Segundo Saes (2006a), a contraposição dos empresários industriais à intervenção estatal na educação de massa foi bem sucedida, visto que o princípio da educação elementar pública, gratuita e obrigatória não foi declarado na Constituinte de 1891, bem como nas emendas constitucionais e leis ordinárias desse período. O autor assinala que os representantes da burguesia empresarial no Congresso se “empenharam em barrar todo e qualquer projeto de lei que prescrevesse a intervenção estatal nas relações entre capital e trabalho: projetos de limitação do trabalho infantil, projetos para a melhoria das condições de vida e de trabalho dos trabalhadores assalariados etc.” (SAES, 2006a, s/p.).

É interessante observar, ainda, que, diferentemente da classe fundiária, todas as frações do capital – industrial, bancário, comercial – tinham algum interesse que sua mão-de-obra tivesse acesso à instrução elementar para possuir o mínimo domínio da leitura, escrita e aritmética. Contudo, a burguesia temia que a dinâmica escolar possibilitasse aos seus trabalhadores a aquisição de mais conhecimentos do que aqueles necessários para sua inserção, em caráter subordinado, no processo de trabalho, criando uma massa de “sobrequalificados” que se converteria em fator de atrito no processo de trabalho e exerceria pressão na redefinição de sua atividade laboral (SAES, 2006b).

De forma geral, observa-se, conforme Saviani (2004a), que ao longo do século XIX o poder público foi normatizando, de acordo com os jogos de interesses em questão, os mecanismos legais de criação, organização e funcionamento das escolas que, por esse aspecto, adquiriram caráter de instrução pública. Com o advento da República, os Estados passaram a assumir a tarefa de organização da instrução pública, especialmente do ensino primário, e em alguns deles, como por exemplo, em São Paulo³⁸, foram sistematizadas as reformas educacionais que não chegaram a se consolidar (SAVIANI, 2004a).

De acordo com Paiva (1987), em termos de realizações concretas pouco se fez pelo ensino elementar nas primeiras décadas republicanas, embora em outras áreas – ensino secundário e superior, e, sobretudo, no ensino pedagógico, técnico e profissional – tenha se observado um ligeiro avanço³⁹. Haddad e Di Pierro (2000a) assinalam que a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se diferenciava como origem de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas.

³⁸ Caetano Campos, diretor da Escola Normal de São Paulo, tomou a iniciativa e elaborou, em conjunto com Rangel Pestana, o decreto de 12 de março de 1890 que estabelecia a instrução pública como elemento do progresso, destacava a relevância da instrução primária e a necessidade da formação de seus professores. Em 1892, empreendeu-se, através da Lei n. 88, de 8 de setembro, regulamentada pelo Decreto n. 144B de 30 de dezembro, a reforma geral da instrução pública paulista (SAVIANI, 2004a). Uma década após a reforma educacional paulista e da implantação dos grupos escolares, os estados de Minas Gerais (1906), Paraíba (1908), Rio Grande do Norte (1908), Santa Catarina (1911), Paraná (1903) iniciaram o estabelecimento dos grupos escolares (SAVIANI, 2004a). Contudo, é preciso salientar, conforme Saviani (2004a), que a reforma educacional paulista de 1892 não chegou a se consolidar e a involução na reforma coincidiu com o fortalecimento da oligarquia cafeeira, que passou a gerir o regime republicano através da “política dos governadores”. Somente com a crise dos anos 20 que as reformas educacionais foram retomadas.

³⁹ Romanelli (1978) esclarece que as disposições da Lei Constitucional de 1891 enveredaram, na prática, no sistema em que a União ficou responsável pela criação e controle da instrução superior em toda Nação bem como pelo ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis no Distrito Federal, e aos Estados cabia a criação e o controle do ensino primário e do ensino profissional, consagrando um sistema dual de ensino, ou seja: distância, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias, acadêmicas e superiores) e a educação do povo (escola primária e profissional). Tal dualidade não era destituída de seu tempo.

Na República permanecia, portanto, a discussão dos mesmos problemas educacionais elencados nos últimos anos do Império, iniciando-se ainda na primeira década do século XX a campanha que, intensificada nas décadas subsequentes, tentará levar a União a assumir um papel de responsabilidade e investimento em relação à instrução (PAIVA, 1987).

A campanha para investimento na educação escolar só foi possível graças às transformações ocorridas nas últimas décadas do século XIX, que configuraram as condições, nos planos econômico, político, social, cultural e educacional, que fomentaram as mudanças sintetizadas na expressão “Revolução de 1930⁴⁰” e que, por sua vez, repercutiram intensamente na expansão da escola pública e na difusão do direito à educação, pleiteada na Constituição de 1934 (SAVIANI, 2004a).

Do ponto de vista econômico, Saviani (2004a) destaca que no último quartel do século XIX a cultura do café estabeleceu-se como o principal produto de exportação, viabilizando, pelo quase monopólio no mercado internacional, alto grau de capitalização que, com a crise mundial financeira dos anos de 1920, foi o fator basilar da industrialização do país, sob o modelo de “substituição de importações” que marcou uma nova fase com a Revolução de 1930. No âmbito social, as mudanças mais expressivas também datam do final do século XIX: A Abolição da Escravatura (1888); o aumento da imigração; o surgimento de novos grupos de pressão sobre o modelo exportador, principalmente a classe média urbana, os assalariados urbanos e rurais, os produtores agrícolas e as empresas estrangeiras (SAVIANI, 2004a). No aspecto político, Saviani (2004a) salienta a queda da Monarquia e o advento do regime republicano (1889). Em relação ao aspecto cultural, novas idéias e concepções adentravam o país: “positivismo, evolucionismo, darwinismo, crítica religiosa, naturalismo, cientificismo na poesia e no romance, folclore, novos processos de crítica e de história literária, transformação da intuição do Direito e da política (SAVIANI, 2004a, p. 14).

Esse esclarecimento histórico conduz à compreensão do recorrente salto histórico do final do século XIX para as primeiras décadas do século XX no que diz

⁴⁰ Ainda conforme Romanelli (1978, p.47, grifos nossos) “[...] o que se convencionou se chamar de Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. Foram esses movimentos que, em seu conjunto e pelos objetivos afins, que possuíam, iriam caracterizar a Revolução Brasileira, cuja meta maior ter sido a implantação definitiva do *capitalismo* no Brasil. Por meio desses movimentos e, sobretudo, em função da Revolução de 1930, o que se procurou foi um reajustamento constante dos setores novos da sociedade com o setor tradicional, do ponto de vista interno e, destes dois, com o setor internacional, do ponto de vista externo”.

respeito às questões educacionais, bem como para a constante menção à Lei Constitucional de 1934, considerada um avanço quanto ao direito à educação por afirmar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar, o papel nuclear da escola pública no sistema educacional e atribuir recursos orçamentários fixos à educação. Nesta Lei Constitucional a educação passa a ser reconhecida como

[...] direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (artigo 149).

É salientado ainda que compete à União

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
- b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
- c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;
- d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;
- e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória *extensivo aos adultos*;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível; [...] (BRASIL, 1934)

É salientado que os Estados e o Distrito Federal estão incumbidos de “organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União” (artigo 151). Quanto ao ensino religioso, a legislação estabeleceu “frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas primárias, secundárias, profissionais e normais” (artigo 153). Os analfabetos permanecem sem direito ao voto (artigo 108). Outra peculiaridade

desta Constituinte referia-se que o ensino primário gratuito deveria ser proporcionado por toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalhassem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos (artigo 139).

Lembramos que a difusão da educação escolar bem como a propagação de políticas sociais consubstanciadas na nova Lei derivaram da nova forma de acumulação do capital que, desde a Primeira República, demandava novas funções estatais. Este novo padrão, gerado pela expansão do capitalismo, “exigia a organização da produção ao nível urbano e industrial onde a compra e a venda da força de trabalho deve ser vivida como regulada por força de *vontades livres*” (NAGEL, 1992, p. 6, grifo da autora). Transformação de tal monta demandava a defesa da condição de reprodução da sociedade capitalista: a idéia de liberdade dos direitos. Assim, “o comércio precisava desenvolver-se, o povo precisava ser habilitado para as trocas, para o consumo, a cultura deveria incorporar os novos comportamentos relativos ao assalariamento e a educação deveria concretizar esse projeto” (NAGEL, 1992, p. 6).

Além disso, com o fim da hegemonia inglesa, após a Primeira Grande Guerra, a economia de exportação e a capacidade de importação brasileira foram abaladas, afetando os mecanismos internos de financiamento bem como daqueles que dependiam das atividades agro-mercantis ou ligadas ao capital internacional (PERONI, 2003). Nesse momento, explica a autora, os setores médios e a classe operária aumentaram, o que promoveu demandas conflitantes ao padrão de desenvolvimento concentrador de distribuição de renda, agravando o desemprego e a situação de miséria absoluta. Terreno fértil para o desenvolvimento de atividades improdutivas no país.

Estas condições, conforme Nagel (1992), foram aprofundadas e culminaram em novo padrão de acumulação que se impôs a partir dos anos 1920 e que impeliram, a nível internacional, a prática da organização científica do trabalho – mecanização, padronização, planejamento do trabalho, decomposição em tarefas, etc. –, levando assim não só à destruição de velhos padrões de produção, como à própria crise de 1929.

[...] A crise econômica mundial de 1929 dificultou momentaneamente o intercâmbio dos países desenvolvidos e países atrasados; e tornou necessária a aceleração da industrialização nos países atrasados já alçados a um patamar industrial mínimo. Consequentemente, *intensificou-se a necessidade de qualificação mínima de mão-de-obra urbana e de fornecimento de instrução elementar às massas urbanas* (SAES, 2006a, s/p, grifos nossos).

Vale, aqui, expor que a crise mundial desencadeou, no plano internacional, a busca por saídas para sua superação. De acordo com Guedes (2006), pode-se afirmar que, dadas as urgências para a expansão e reprodução do capital, empregou-se uma política econômica baseada no pleno emprego e na intervenção do Estado na economia, identificada com a doutrina keynesiana. Desponta o Estado de Bem-Estar Social, já que acreditava que a crise poderia ser contida com planejamento econômico, no qual o Estado atuaria como agente ativo da economia capitalista, por meio de investimentos da infra-estrutura e investimentos sociais, garantindo acumulação do capital e reprodução da força de trabalho (GUEDES, 2006, p. 41). Isso porque, conforme aponta Marx (2010a), a existência do Estado deriva, primordialmente, para garantir a propriedade privada e o mercado, já que numa sociedade de classes não se pode ter um Estado que se ocupe do bem de todos.

Guedes (2006) salienta ainda que o regime de acumulação, conhecido como modelo fordista-keynesiano, garantiu a expansão do processo de acumulação, principalmente nos países capitalistas centrais, mediante um pacto social entre capital e trabalho e o Estado financiou, com fundo público, a reprodução da força de trabalho e investimento pesado no avanço tecnológico, como agente regulador deste pacto. Advertimos que, embora destituído dos caracteres keynesianos, a atribuição à esfera estatal da manutenção e regulação da ordem capitalista e a administração dos conflitos sociais já estava sendo gestada no final do século XIX em função das demandas provenientes do capitalismo monopolista, dentre elas, o desenvolvimento das atividades improdutivas (ALVES, 2001).

Peroni (2003) esclarece que a intervenção estatal não se disseminou da mesma forma em todos os países. A forma de intervenção dependia de certas especificidades: o modo de administrar as relações de trabalho; a política monetária e fiscal e investimento público, os quais eram determinados pelas relações de classe; e pela posição hierárquica na política internacional. Assim, em cada país tal intervenção dependeu do nível de subordinação à lógica do capital internacional, das condições de reprodução destas relações, assim como da acumulação produtiva (FIORI, 1995). Em função das especificidades do Brasil, o Estado de Bem-Estar Social não foi implantado como nos países do capitalismo central, o que não descartou, por sua vez, a ampliação do papel econômico estatal, tanto na regulação quanto na condução da acumulação, resultando no alargamento burocrático do Estado.

Ante esse contexto, Teixeira (1998) deixa bem marcado que a partir dos anos 1930 do século passado instaurou-se, no Brasil, um novo modelo de acumulação que demandou a substituição de um modelo agro-exportador por outro que passou a ter na indústria o centro do processo de acumulação. Essa transformação, segundo o autor, teve três problemas centrais, os quais a burguesia não tinha como resolver: a inadequabilidade do mercado de trabalho frente às novas exigências do modelo de acumulação emergente; a ausência de um setor financeiro capaz de custear o processo de acumulação de capital; e a ausência de um setor produtivo de bens de capital – máquinas, equipamentos, instalações – e insumos básicos.

A solução foi a criação das condições materiais para o desenvolvimento do novo modelo de acumulação industrial a partir da presença ativa do Estado, por meio da criação de legislação trabalhista compatível com as novas relações capital - trabalho, incluindo a instituição de um salário mínimo; do financiamento do processo de investimento, como por exemplo: o confisco cambial imposto sobre as receitas exportadoras de café, através do qual o excedente gerado era transferido para o setor industrial, e a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE); do incentivo das exportações para gerar as divisas necessárias, com as quais seriam comprados, no exterior, os insumos para as mercadorias a serem produzidas no país e investimento direto na produção de máquinas, equipamentos e instalações, energia, por meio da criação de empresas estatais que provessessem a produção de insumos básicos.

A função clássica estatal, por excelência, foi a de “criar e recriar, permanentemente, através de *fundos públicos*, as condições para o processo de acumulação do capital. De Estado gendarme passa a ser Estado interventor” (TEIXEIRA, 1998, p. 220, grifo do autor). A lógica instituída exigiu do Estado, principalmente através da dívida pública, a revalorizar os capitais improdutivos, assumindo funções permanentes de planejamento da economia via intervenção direta nas políticas de inversão privada bem como por meio da produção de bens públicos – educação, saúde, transporte, saneamento, seguridade social, etc. Neste contexto, o Estado começou a destinar volumes de capital para atividades improdutivas, fornecendo a real possibilidade de expansão da escola pública no país.

Neste quadro, a educação voltada a adultos ganhou novas proporções, dada as exigências objetivas do processo de industrialização e aceleração da urbanização. À medida que a modernização tecnológica implicou a intensificação da importação tecnológica, a escola assumiu papel de relevo nos setores básicos de expansão

econômica: “o de treinamento e qualificação de mão-de-obra” (ROMANELLI, 1978, p. 55). Estas foram exigências reais do modelo econômico que engendraram a organização de ações voltadas à educação escolar, de forma geral, e, fundamentalmente, a expansão, dentro do limites do desenvolvimento do sistema capitalista, à educação de adultos analfabetos ou com rudimentos de escolarização, de forma específica.

Observamos que mesmo constituindo-se legalmente o direito à educação no Império e na Primeira República e, por conseguinte, mobilizações reticentes voltadas à educação de adultos, é somente a partir de 1930 que foram realizados movimentos de monta destinados à educação, de forma geral, e à educação de adultos, de forma específica (PAIVA, 1987). De acordo com a autora, o tema da educação popular, incluindo a educação de adultos, se fez em conjunto com a difusão do ensino elementar, ou seja, as reformas na segunda década do século XX trataram da educação de adultos em paralelo ao tratamento da renovação dos sistemas educacionais de um modo geral. É nesse momento que há a intensificação da defesa da difusão do ensino para as massas por parte de políticos e diletantes da educação, possível somente com a ampliação da intervenção estatal.

A defesa ao direito de educação pelos políticos e educadores, consubstanciada na constituição de 1934, derivou de uma nova função política entre as diferentes classes sociais: se outrora a função política da Constituição era a legitimação externa do Estado Nacional, neste momento a função política se volta a validar o compromisso político selado entre as forças conservadoras, representada pelas classes dominantes, e as forças progressistas, representada pela classe média⁴¹ (SAES, 2006b).

⁴¹ Saes (2003b, p. 100) esclarece que não é tarefa fácil uma sociografia precisa da classe média na sociedade capitalista, já que em cada fase do desenvolvimento do capitalismo, com seu patamar específico das forças produtivas, redefine-se a fronteira entre trabalho manual e trabalho não-manual, “‘proletarizando’ algumas profissões e ‘nobilizando’ outras”. Contudo, em linhas gerais, defende a concepção de que esta classe refere-se ao grupo social que “congrega todos os trabalhadores, assalariados ou não, que, além de desempenharem algum trabalho apenas indiretamente produtivo (quando não absolutamente improdutivo), auto-representam-se, no plano ideológico, como trabalhadores não-manuais, distintos dos trabalhadores manuais e superiores a eles nos planos profissional e social. A constituição da classe média no plano ideológico não é um processo simples, que possa ser identificado com a emergência de uma consciência de si entre os trabalhadores intelectuais propriamente ditos: isto é, aqueles trabalhadores não-manuais que exercem atividades mentais criadoras e inovadoras. Na verdade, a classe média passa a atuar concretamente como um grupo social específico quando os trabalhadores intelectuais na acepção estrita da palavra se reúnem ideologicamente com os trabalhadores cuja atividade é predominantemente mental, mas tem um caráter reiterativo, e não criativo ou inovador. Isso ocorre quando esses dois segmentos de trabalhadores não-manuais entendem que é possível usar, cada um a seu modo (o primeiro segmento valorizando, sobretudo, a criatividade, o segundo grupo limitando-se a valorizar a ausência de esforço físico de monta), o prestígio social do ‘trabalho intelectual’, agora definido de modo amplo e impreciso, para afirmar a sua superioridade econômica e social com relação às classes trabalhadoras manuais”.

Nesta empreitada, as classes dominantes defenderam o ensino laico “[...] em versão agnóstica, isto é, transformam o ensino da religião em disciplina facultativa ministrada no horário das disciplinas dentro da escola pública, o que equivale a equiparar o valor da religião e o da ciência como formas diferenciadas de acesso ao conhecimento [...]” (SAES, 2006b, p. 15). Neste sentido, a reafirmação, conforme Romanelli (1978), dos princípios e valores da escola confessional significou, fundamentalmente, a determinação das classes dominantes que se uniam a liderança educacional exercida pela Igreja Católica, de impedir a perda desse monopólio para o Estado. Romanelli (1978) esclarece que a Igreja Católica estava, desde a proclamação da República, agastada com a laicidade do ensino, instituída pela primeira Constituição Republicana. Agora, em face do alcance máximo do movimento renovador e em face, principalmente, das reivindicações que este fazia em torno da necessidade de se implantar efetivamente o ensino público, de âmbito nacional e gratuito, ela se via ameaçada de perder aquele quase monopólio. Contudo, as classes dominantes não entendiam que o Estado, mesmo destinando fundos públicos para atividades educacionais, não tinha condições materiais de implantar o monopólio, nem tinha intenção de fazê-lo (ROMANELLI, 1978).

Resta mencionar, de acordo com Saes (2006a, 2006b), que a classe média, desenvolvida com o processo de industrialização brasileiro, por meio de seus ideólogos – professores, intelectuais, cientistas, escritores – tem estado à frente pela democratização do ensino, pela luta da escola pública gratuita e obrigatória e pela defesa do direito à educação a todos. Esta luta no plano educacional não ocorre pela benevolência e altruísmo dos integrantes dessa classe ou pelo ensejo patriótico dos mesmos, mas, fundamentalmente, porque somente a escola pública, com intervenção estatal, pode assumir a aparência de uma *escola única, universal*, onde, em princípio, estão incluídas todas as classes sociais: alunos ricos, alunos da classe média e alunos de origem popular, com vistas a ministrar-lhes um ensino igual e a proporcionar-lhes iguais oportunidades de sucesso profissional, não obstante as diferenças de aptidão individual. Assim,

[...] A escola pública, ao assumir, aparência de uma *Escola Única*, permite que a classe média suponha a existência de uma competição de saber entre os indivíduos pertencentes às diferentes classes sociais. Na realidade, essa competição não existe; ela é *simulada*. Os agentes do sistema escolar pertencem à classe média e organizam a competição de saber em função das expectativas, princípios e

exigências típicas da classe média. A competição de saber se faz, portanto, com “cartas marcadas”; e o resultado final só pode ser o sucesso dos filhos da classe média e o fracasso escolar dos filhos das classes trabalhadoras manuais (SAES, 2006a, s/p, grifos nossos).

Este simulacro dá a impressão de que os indivíduos que possuem a mesma educação formal conquistam bons postos de trabalho – funções de concepção, direção e responsabilidade – apenas pelos seus méritos individuais. Na verdade, de acordo com Saes (2006a, 2006b), essa simulação encobre os efeitos produzidos, no plano das trajetórias individuais, pela convergência entre o modelo de sistema escolar e o universo ideológico da classe média, que busca a valorização do trabalhador intelectual em detrimento do trabalhador manual. Esta é a razão pela qual a classe média se coloca à frente da luta pelo direito à educação e, por conseguinte, nos períodos ou conjunturas em que a classe média conquista maior força política, aumentam as possibilidades de concretização deste direito (SAES, 2006b). Não ao acaso, na década de 1930 a classe média ao assumir uma posição política renovadora estratégica e decisiva, teve a possibilidade da normatização do direito à educação, presente na Constituição de 1934 e preservada até 1964 e que deu sustentação para os educadores e intelectuais progressistas dos anos 1970 e 1980 erigirem um movimento democrático pela educação.

Daí, conseguimos apreender a afirmação de Paiva (1987, p.27) em torno do “entusiasmo pela educação” nas duas primeiras décadas do século passado que visava a eliminação do analfabetismo através da expansão dos sistemas educacionais existentes: “foram realmente os políticos e os elementos interessados por problemas educacionais que se encarregaram não somente de promover a luta em prol da ampliação das oportunidades de educação elementar para as massas, como de teorizar sobre o assunto”. Este momento é marcado, ainda, pela supervalorização da educação, motivado pelo movimento escolanovista, como fator capaz de solucionar todos os demais problemas do país (PAIVA, 1987) que, por sua vez chamava a atenção para a necessidade de universalização da instrução elementar bem como obscurecia a análise da sociedade, deslocando da economia e da organização de uma sociedade de classes antagônicas a origem dos problemas mais relevantes, inclusive do analfabetismo.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 é destacado como o movimento social indispensável para a expansão da escola, pois além de defender o direito individual à educação integral sustentava a necessidade de se estender a obrigatoriedade ao ensino primário até os 18 anos. Nagel (1992) deixa bem marcado

que no bojo das mudanças da ordem capitalista as idéias consideradas renovadoras acerca do sistema educativo dominaram a sociedade e mobilizaram os meios de comunicação e os educadores. Reconhece ainda que a Reconstrução Educacional no Brasil, proposta via o Manifesto de 1932, “é a expressão mais acabada da falta de autonomia pedagógica na dinâmica de um modo de produção”, ao denunciar que graças à incompetência científica e técnica da educação os problemas sociais continuavam sem solução após 40 anos de instrução pública (NAGEL, 1992, p. 7). Para livrar o povo brasileiro da desordem era preciso aniquilar

[...] uma série de “*erros e boçalidades*” curriculares que se mantinham, tais como: *ensino artificial, rígido, enciclopédico, dogmático, verbalista, fechado no interior dos muros da escola, emancipado de situações sociais concretas, independente da realidade regional ou local, estéril, com desdém pela multidão, independente das necessidades e/ou interesses dos alunos*, etc. Precisava-se de uma escola única, gratuita, ligada à atividade prática, ao trabalho, com terminalidades profissionalizantes definidas (NAGEL, 1992, p. 8, grifos da autora).

Garante-se, na concepção de Nagel (1992), com esta defesa, a incompreensão do significado de conflito de classe, fundamentalmente, quando se fomentava a concepção de que as diferenças entre as pessoas podem ser exclusivamente consequência de mérito e não de classe social.

Havia uma luta ideológica travada entre os partidários das teses católicas e os defensores da escola pública: os primeiros – identificados pelos reformadores como partidários da escola tradicional e, por conseguinte, representantes da velha ordem – não temiam apenas o risco de esvaziamento das escolas primárias, mas, sobretudo, o risco de extensão da educação escolarizada a todas as camadas, evidente ameaça para os privilégios até então assegurados pelas elites (ROMANELLI, 1978); os segundos, almejavam a difusão da escola pública e gratuita, buscando compatibilizar a educação de massas aos interesses do capital (SAES, 2003b).

Ainda que a classe média tenha logrado introduzir, pela primeira vez em textos constitucionais, o tema das condições materiais essenciais à efetivação do direito à educação⁴², não se verifica referência muito menos prioridade à escola pública. De fato institui-se que o Estado tem a obrigatoriedade de financiar o sistema educativo, seja ele

⁴² No artigo 156, da Constituição Federal de 1934, foi estabelecido que “A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos”.

público ou privado, conforme as necessidades do momento (SAES, 2006b). Além disso, a Constituição de 1934, adotando o ensino religioso facultativo, fez concessão aos católicos (ROMANELLI, 1978). De forma geral, observa-se que

No processo constituinte de 1933-1934, enquanto as classes dominantes se aglutinaram em torno da liderança educacional exercida pela Igreja Católica, os segmentos civil, burocrático e militar da classe média (representados pelas lideranças tenentistas, nacionalistas e escolanovistas), buscaram implantar as bases constitucionais mínimas para a concretização do direito universal de entrada no sistema escolar (SAES, 2006a, s/p).

Vale lembrarmos: a educação se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade, pois é esse processo que determina as possibilidades e condições de cada fase cultural, a distribuição das probabilidades educacionais na sociedade, proporciona os meios materiais e dita os fins gerais da educação – determina se serão formados indivíduos de níveis culturais distintos, de acordo com sua posição no trabalho comum (VIEIRA PINTO, 1989). O autor afirma ainda que os fins da educação são determinados pelos interesses da classe social dominante. Em outras palavras, a complacência não é o motor para as mudanças do sistema educacional e a extensão do conhecimento às massas privadas; mas, deriva do grau de desenvolvimento das forças produtivas e dos conflitos das forças sociais presentes que engendram, de acordo com os interesses em voga, a difusão do direito à educação e da promoção a educação escolar para diferentes segmentos.

Neste momento de grande ebulição social encontramos no país, portanto, movimentos de combate ao analfabetismo e movimentos voltados à educação de adultos, de alguma significação, como por exemplo, a Cruzada Nacional de Educação (1932) e, no ano seguinte, a Bandeira Paulista de Alfabetização. Em específico ao primeiro movimento, os seus promotores – cujos principais colaboradores eram encontrados nas forças armadas, nas classes conservadoras, na indústria, no comércio – tinham como objetivo a luta contra a *ignorância popular*, considerada como principal problema da Nação e, para tanto, sua atuação se desenvolveu através de intensa propaganda em favor da difusão do ensino bem como através da criação de escolas para adultos e crianças mantidas pelas contribuições dos sócios e doações (PAIVA, 1987). Violentemente criticado esse projeto sobreviveu por mais de 25 anos em torno de uma concepção humanitarista e filantrópica e revelou o entusiasmo ingênuo – importante ao

capital – de que a paz social seria conquistada via educação e com o aniquilamento do analfabeto incapaz (PAIVA, 1987).

O período da Segunda República (1930-1937)⁴³, caracterizado pelos ideais democrático-liberais e pela tentativa de dinamização da vida política, como exposto, foi suplantado pelo Estado Novo (1937-1945), marcado pelo regime autoritário e dirigismo estatal, que favoreceu a indústria, em específico a implantação da indústria pesada, e culminou, por ora, no declínio do movimento de renovação escolar e do prestígio dos educadores liberais ligados à Escola Nova.

Frente às mudanças políticas decorrentes do golpe de Estado, a noção de direito à educação na Constituição de 1937 (BRASIL, 1937) é descrita da seguinte forma: “A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares”, e o Estado deverá “*contribuir, direta e indiretamente*, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino” (artigo, 128).

No artigo 129 da mesma Constituição, é descrito que o ensino pré-vocacional destinado às classes menos favorecidas é dever primeiro de Estado, cabendo-lhe a função de fundar institutos de ensino profissional e subsidiar iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. Além disso, consta que “É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (artigo 129). No artigo seguinte é explicitada a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, não excluindo o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados, sendo exigida, por ocasião da matrícula, contribuição módica e mensal para a caixa escolar àqueles que não alegarem ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos. Quanto ao ensino religioso poderá ser contemplado como matéria nas escolas, contudo, não poderá constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos (artigo 133).

É importante notar, segundo Saes (2006a), um fato causal deste novo Estado: nos dois momentos históricos da República brasileira em que o regime democrático foi substituído por um regime ditatorial suprimiu-se a atribuição de recursos orçamentários

⁴³ A segunda República correspondeu ao período do governo provisório (1930-1934) e do governo constitucional (1934-1937). Getúlio Vargas governou o Brasil nestes dois momentos, sendo que no segundo foi eleito pelo Congresso Nacional. Através de um Golpe de Estado, continuou a frente do governo federal no Estado Novo (1937-1945) e foi eleito como presidente do país através do voto direto em 1951, permanecendo até 1954 quando cometeu suicídio.

fixos à educação, dispositivo essencial para a concretização do direito universal de entrada no sistema escolar. Fato que pode ser averiguado na Carta Constitucional implantada pelo Estado Novo em 1937 e a Carta Constitucional de 1967, imposta pelo Regime Militar. Daí decorre a transmutação da noção de direito para noção de proteção e controle estabelecida na Lei Constitucional de 1937.

Romanelli (1978, p. 152) salienta que quanto à educação esta Nova Lei teve amplitude menor em relação à Constituição de 1934, mas declarou a necessidade da União fixar as bases e traçar as diretrizes da educação nacional (inciso IX, do artigo 15) e enfatizou o ensino profissional que deveria ser destinado às classes menos favorecidas. Destaca-se que entre 1942-46, um conjunto de reformas⁴⁴ foram encaminhadas pelo Ministro do Estado Novo, Gustavo Capanema, dentre elas o desdobramento do ensino primário em ensino primário fundamental – com duração de cinco anos, destinado a crianças entre 7 e 12 anos – e o *ensino primário supletivo* – com duração de dois anos, destinado a adolescentes e adultos que não haviam tido a oportunidade de frequentar a escola na idade adequada (SAVIANI, 2004a).

Até o final do Estado Novo, o problema da educação de adultos era discutido, majoritariamente, como parte daqueles relativos à educação popular e o governo central assumiu a responsabilidade de levar à prática a educação das populações rurais e da educação técnico-profissional, as duas grandes linhas diretrizes da educação popular firmadas na Segunda República e que, neste momento, serviram como instrumento para difusão ideológica (PAIVA, 1987).

Mediante a necessidade de força de trabalho qualificada, minimização do analfabetismo e a busca de maior controle social, o ensino primário passou a ser objeto de atenção, resultando na criação do Fundo Nacional Primário (FNEP, decreto nº 4.958 de 14.11.1942), o qual tinha como finalidade a ampliação e melhoria do sistema escolar primário em todo o país. Este fundo foi regulamentado somente em 1945 e seu funcionamento iniciou somente em 1946, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio federal seria aplicado na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos⁴⁵ (HADDAD, DI PIERRO, 2000a; PAIVA, 1987)

⁴⁴ Segundo Romanelli (1978), essas reformas, nem todas efetivadas sob o Estado Novo, foram denominadas de Leis Orgânicas do Ensino e contemplaram todos os ramos do ensino primário e do médio e foram complementadas por outras decretadas entre os anos de 1942-1946.

⁴⁵ A criação do FNEP foi marco propulsor de uma política pública de educação de adultos, reconhecida no espectro da instrução básica popular (PAIVA, 1987). Contudo, segundo Paiva (1987, p. 172), “[...] a primeira manifestação importante que anuncia o desvinculamento da educação de adultos da educação elementar comum é o Convênio Estatístico de 1931, o qual se incluiu a categoria ‘ensino supletivo’”. A

Segundo Paiva (1987), até os anos de 1940, o problema da educação de adultos era tratado juntamente com a difusão do ensino elementar. Somente na segunda metade dessa década, com a queda do Estado Novo, o tema dos altos índices de analfabetismo começou a ganhar relevância, tornando a educação de adultos independente da educação popular com a regulamentação e funcionamento do FNEP. Paiva (1987) salienta ainda que a efetivação do programa do FNEP ocorreu exatamente ao término da Segunda Guerra Mundial⁴⁶, num momento de inúmeras mudanças nas relações internacionais e, especificamente, no Brasil, com o fim da ditadura Vargas, iniciou-se um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos que demandava, dentre outras coisas, a necessidade da educação das massas para garantir a legitimidade dos governos. Aliada à pressão interna, a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura⁴⁷ (UNESCO), em 1945, acirrou a pressão internacional para maiores esforços na luta contra as desigualdades sociais, indicando o papel da educação, em especial à educação dos adultos, no processo de desenvolvimento das nações denominadas como “atrasadas” (HADADD, DI PIERRO, 2000a; PAIVA, 1987). De forma geral, Paiva (1987) esclarece que o fim da Segunda Guerra Mundial e a criação da UNESCO, no plano internacional, e a derrubada do Estado Novo, internamente, fez com que a alfabetização e a educação de adultos passassem a ser percebidas como instrumentos de redemocratização, concentrando as atenções na possibilidade de veicular a educação em

autora esclarece ainda que a reforma educacional do Distrito Federal, iniciada em 1928, que contemplou os Cursos Populares Noturnos e educação de adultos, teve também um papel político importante no campo da atuação educativa e provocou maior interesse pelo problema. Além disso, o tratado escrito sobre educação de adultos por Paschoal Lemme, os resultados do Censo de 1940 – o qual indicou a existência de 55% de analfabetos nas idades de 18 anos e mais – e o problema do analfabetismo também influenciaram na organização de programas educacionais independentes para adultos e na criação da contemplação de porcentagem da FNEP, a partir da qual, houve verdadeiro favorecimento da educação de adultos em maior escala.

⁴⁶ O período entre o fim da 2ª Guerra Mundial até aproximadamente meados da década de 80, conhecido como os “trinta gloriosos” anos do capitalismo fordista ou de Estado de Bem-Estar Social, foi marcado pelo crescimento econômico no Ocidente, no bloco socialista e também em alguns países do denominado Terceiro Mundo; além da manutenção da hegemonia norte-americana (ZANARDINI, 2008). Nos países do capitalismo avançado, o capital manteve um período de estabilidade e desenvolvimento econômico, conciliando altas taxas de lucro, padrão de vida elevado e garantindo a democracia em massa (HARVEY, 1993). Nesse período, Peroni (2003) ressalta que o Estado tinha o papel de controlar os ciclos econômicos, combinando políticas fiscais e monetárias, sendo estas direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores relacionados ao crescimento da produção e do consumo em massa, tendo a função, ainda, de garantir o pleno emprego. Contudo, é neste momento também que surgiu, nos principais países do mundo do capitalismo maduro, o neoliberalismo como reação teórica e política ao modelo de desenvolvimento centrado na intervenção do Estado, o qual ganhou terreno na crise de 1970 (TEIXEIRA, 1998).

⁴⁷ Em sua criação, a UNESCO “[...] tinha como objetivo *promover a paz, os direitos humanos, a solidariedade intelectual e moral*, hoje se propondo, também, a *combater a exclusão ou a pobreza nos países menos desenvolvidos*” (NAGEL, [19--], p. 9)

função dos novos objetivos políticos, relacionados ao processo de industrialização e ao estabelecimento positivo com o capital financeiro internacional.

Com a queda do Estado Novo, organizou-se a Constituição de 1946 (BRASIL, 1946) que reconheceu a educação como direito de todos (artigo 166), bem como a gratuidade do ensino primário (inciso II, do artigo 167) e previu recursos mínimos destinados à educação (artigo 169). Esta Constituição confirmou tendências que vinham se impondo desde a 1930, como por exemplo, de se considerar a educação um assunto de interesse nacional e de determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, voltada à construção de um projeto de reforma geral da educação (SAVIANI, 2005). Como resultado, formulou-se, em 1947, um projeto que, após longa e tumultuada tramitação no Congresso Nacional, se converteu na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961 (SAVIANI, 2004a, 2005).

Nesta lei ordinária evidenciou-se que o ensino primário poderia ser realizado através de classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao nível de desenvolvimento aos que iniciarem após a idade de 7 anos; que aos maiores de 16 anos seria permitida à obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial e aos maiores de 19 anos a obtenção do certificado de conclusão do curso colegial, mediante a prestação de exames de madureza. No entanto, não foram especificados quem eram os responsáveis pela organização dos exames, possibilitando tanto aos estabelecimentos oficiais quanto às escolas privadas autorizadas realizá-los.

Saviani (1973) ressalta que algumas pendências decorreram desta Lei, em consequência do embate acerca de temas como escola particular x escola pública e centralização x descentralização. Tais pendências decepcionaram setores progressistas da educação, levando-os a, junto com movimentos populares, deflagrarem campanhas em defesa da educação.

Atentemos que tanto a Lei Constitucional de 1946 quanto a LDB 4024/61 foram proclamadas no chamado período do nacional-desenvolvimentismo, que teve lugar no Brasil entre os anos de 1946 e 1964, constituindo um processo de industrialização em que se buscou, ao mesmo tempo, defender os interesses nacionais e estabelecer relações com o capital financeiro internacional (KLEIN, KLEIN, MATIAS, SILVA e TEIXEIRA, 2008). Assim,

O nacional-desenvolvimentismo, articulado com o populismo na política brasileira, se dá a partir de um modelo baseado em exportações e de substituições de importações – iniciada por bens de consumo não-duráveis, na primeira metade da década de 1950 e a substituição de bens de consumo duráveis, durante o governo de Juscelino Kubitschek. O processo de desenvolvimento da industrialização atrai capital estrangeiro, impõe a necessidade da inversão de capital e, assim, facilita a entrada do capital internacional e a instalação de multinacionais no Brasil (KLEIN et al, 2008, p. 6)

Fiori (1986) esclarece que o Estado, no período de 1930 e do Estado Novo, foi o responsável pela escassa ousadia e pelos limites impostos à expansão da industrialização no Brasil. Apenas na década de 1950 o Estado buscava recursos necessários para um processo de industrialização no Brasil, o qual estimulou a urbanização acelerada, avolumando, por sua vez, a massa de desempregados e subempregados e aumentando a marginalização social e os bolsões da miséria rural e urbana. Aqui foi reforçada a relação simbiótica da burguesia com o Estado⁴⁸, já que dependia dele para subsídios e investimentos, competindo, desse modo, com as frações agromercantil e financeira da burguesia, articuladas politicamente sob a forma de oligarquias regionais (FIORI, 1995).

A política nacional-desenvolvimentista acarretou a internacionalização da economia, gerando uma “contradição entre o modelo econômico desnacionalizante e a ideologia política nacionalista” (SAVIANI, 1991, p. 64). Diante desse contexto, a funcionalidade da educação, sobretudo do ensino público, passou a ser orientado pela tendência produtivista por meio da pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2006). Klein et al (2008) destacam que a partir de 1947, instituiu-se o ensino supletivo nos períodos vespertino e noturno e o índice de analfabetismo teve uma queda considerável, em face da Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes Analfabetos (CNEAA).

Esta Campanha foi o resultado prático das atividades desenvolvidas pelo Serviço de Educação de Adultos (SEA), criado em 1947, como um órgão do Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Saúde que tinha como objetivo a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD, DI PIERRO, 2000a). Com o funcionamento do SEA as atividades na área da educação de jovens e adultos foram

⁴⁸ Salientamos que a relação simbiótica da burguesia com o Estado foi *reforçada*, uma vez que este não foi em momento algum gerenciador dos interesses de uma classe diferente da burguesa e porque a própria sociedade civil já era, à época, uma sociedade civil burguesa, por mais tautológico que isso possa parecer.

aceleradas e a sua finalidade era a constituição de um Plano Nacional de Educação para jovens e adultos analfabetos (BEISIEGEL, 1974, p. 88-89 apud GUIDELLI, 1996)

Reiteramos que esta campanha surgiu a partir da regulamentação da FNEP, a fim de atender os anseios da UNESCO, preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, atingir a população da zona rural e os imigrantes bem como constituir elemento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo, além de combater o marginalismo e a ignorância e as idéias anarquistas e socialistas. Objetivos de grande monta foram suplantados pelo predomínio do caráter quantitativo, ou seja, caráter de campanha alfabetizadora que pretendeu atingir grandes contingentes populacionais, por meio de atividades desenvolvidas por professores e voluntários (PAIVA, 1987).⁴⁹.

Embalados pelas discussões a respeito da educação de Adultos, o Ministério da Educação, com apoio dos delegados dos Estados e territórios, realizou, em 1947, o Iº Congresso Nacional de Educação de Adultos que marcou o início das atividades da CEAA. Em 1949, a partir da III Conferência Geral da UNESCO, em Beirute, foi organizado, no Brasil, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, sob patrocínio da UNESCO e da Organização dos Estados Americanos, que reuniu profissionais de diversos países e possibilitou a troca de experiências, aprofundamento das discussões nesta área e analisou a experiência brasileira criticamente, buscando – a luz das práticas de diversos países – uma orientação segura para a solução do analfabetismo, entendendo o problema da educação de adultos relacionado aos problemas do ensino primário comum (PAIVA, 1987). A autora (1987) explica que este Seminário marcou no Brasil o início do desenvolvimento comunitário, como estratégia para o desenvolvimento dos núcleos urbanos no interior do país, via educação.

Em 1952, foi organizada, pelo Ministério da Educação e Cultura, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), cuja existência foi bastante acidentada. Tinha dois pontos de apoio: as Missões rurais e os Centros de Treinamento (destinados a

⁴⁹ Segundo indicam os dados, as atividades da Campanha, extintas em 1963, mantiveram-se em ascensão até o início da década de 50 num clima de euforia; entre 1951 e 1954 tais atividades persistiram e se expandiram embora já não provocassem tanto entusiasmo. A partir de 1954, iniciou-se a fase de declínio e desinteresse: o voluntariado praticamente deixa de existir, a execução dos planos pelos Estados era frequentemente fictícia e a qualidade do ensino era extremamente precária. O declínio da Campanha chegou ao auge em 1958 quando foi convocado II Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde se reconheceu de público o fracasso do programa do ponto de vista propriamente educativo, carecendo de profundidade e se limitando a redução do analfabetismo e “fabricando eleitores”. No entanto, havia se mantido fiel ao seu fundamento político, formando novos contingentes eleitorais e, por outro lado, havia contribuído para diminuição dos índices do analfabetismo no Brasil (PAIVA, 1987).

professores leigos, à preparação de filhos de agricultores para atividades agrárias e à preparação de técnicos em audiovisuais aplicados à educação de base). Teve curta duração e pouco realizou (HADDAD, DI PIERRO, 2000a; PAIVA, 1987).

Paiva (1987) esclarece que o período que sucedeu ao reconhecimento público do fracasso das campanhas de massa promovidas pelo Departamento Nacional de Educação (DNE) é, incontestavelmente, aquele em que se desenvolveu a maior mobilização no campo da educação de adultos. Segundo a autora, isso ocorreu em grande medida, pois

[...] As condições políticas brasileiras após o suicídio de Vargas estimulavam o livre debate de idéias e a participação política, e seus reflexos no campo educacional atingiram especialmente aquela área educativa que mais imediatamente poderia concorrer para novas mudanças no panorama político, através da formação de novos contingentes eleitorais. Durante o governo Kubitschek vive-se um período de relativa liberdade de idéias e de euforia nacionalista; a ênfase recebida pelo processo de industrialização na política econômica do governo estimula a participação de intelectuais na teorização do “nacionalismo desenvolvimentista” (PAIVA, 1987, p. 203).

Em meio à efervescência deste período, a educação de adultos, de forma geral, se intensificou a partir de 1962, ficando algumas características entre o período de 1958/1964 que permanecem no período subsequente: preconceito em relação ao analfabeto e a proibição ao direito de voto, aspectos combatidos pelas proposições de Paulo Freire, cuja posição se voltava para uma nova imagem do analfabeto, como homem capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza social. Nesse período, a Educação popular voltou a ser considerada, de forma intermitente, em conjunto pelos organismos governamentais e houve a tendência da tecnificação do campo educativo, por meio do planejamento da educação (PAIVA, 1987)⁵⁰.

⁵⁰ Em 1958, no Rio de Janeiro, realizou-se do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, patrocinado por entidades públicas e privadas, com apoio do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), como tentativa de revisão conjunta dos profissionais da educação em relação à concepção do adulto como ignorante (HADDAD, 1987) e daquilo que se efeturara no país nessa área e na busca de soluções mais adequadas para o problema, além de indicar diretrizes para a atuação governamental em matéria de educação de adultos (PAIVA, 1987). Este Congresso marcou, de acordo com Paiva (1987), o início do novo período da educação de adultos no país, caracterizado pela busca de eficiência metodológica e inovações neste campo. Neste mesmo ano – 1958 –, conforme Paiva (1987), foi lançada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) como um programa experimental de integração da educação elementar comum e educação de adultos que se voltava, efetivamente, “[...] com a educação popular de crianças e adultos e com a contribuição potencial do desenvolvimento econômico-social. [...] visava combater o analfabetismo em todas as suas frentes [...]” (PAIVA, 1987, p. 215). A CNEA foi

No período que se sucedeu ao governo Juscelino Kubitschek assistiu-se à promulgação da LDB bem como seus efeitos no campo das iniciativas governamentais concernentes à Educação Popular. Em função deste documento ordinário da educação elaborou-se o Plano Nacional de Educação e finalizaram-se as campanhas coordenadas pelo DNE, a fim de atender ao princípio de descentralização administrativa das atividades educacionais prescrita pela LDB. A partir de então a ação federal deveria se voltar à cooperação financeira, à assistência técnica, à pesquisa pedagógica e à convocação de congressos e seminários, além dos objetivos gerais – quantitativos e qualitativos – a serem alcançados (PAIVA, 1987).

O governo de Jânio Quadros (janeiro-agosto de 1961) aparentava enfatizar as metas educacionais, por meio da promessa de financiamento federal para os planos de desenvolvimento mais substanciais, que abrangessem o setor educacional, no sentido de maximizar a rentabilidade neste setor e integrá-los nos objetivos globais do desenvolvimento nacional. Na área da educação de adultos, este interesse se converteu na criação do Movimento de Educação de Base (MEB), em 1961; e da Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA), no mesmo ano⁵¹.

Entre o início dos anos de 1962 e 1963, o governo federal lançou mais dois programas direcionados à educação dos adultos: a MNCA – que desempenhou neste momento um “programa tampão”, já que os recursos do MEC deveriam ser aplicados enquanto o Plano Nacional de Educação (PNE) não fosse aprovado. Ao ser sancionado o PNE, pelo Conselho Federal de Educação (CFE), em setembro de 1962, reorganizou-se a Mobilização, surgindo em seu lugar, o Programa de Emergência, cujo objetivo referia-se à ampliação e melhoria qualitativa do ensino primário bem como da alfabetização de adultos. Este Programa foi extinto, juntamente com os demais programas do MEC – em março de 1963, a fim de permitir a descentralização determinada da LDB.

Durante o ano de 1963, o descontentamento dos setores progressistas da educação com a vitória das classes dominantes, consubstanciou-se nas formulações da LDB e na extinção oficial das campanhas nacionais destinadas à educação de adultos.

reestruturada em 1960 e sofreu nos anos seguintes dificuldades financeiras enfrentadas por todas as campanhas educativas do MEC, sendo extinta em 1963.

⁵¹ Ao primeiro movimento – MEB – foram fornecidos recursos federais a emissoras católicas para o desenvolvimento de ações de elementos gerais de educação às populações rurais em regiões subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. Ao segundo movimento – MNCA – foram destinados recursos para a atuação em outras regiões – mais urbanizadas –, unificando as campanhas ministeriais, movimento que não foi implantado (PAIVA, 1987).

Este descontentamento fez prosperar movimentos locais, públicos e privados, que mesmo apresentando grandes divergências políticas e ideológicas, pressionavam o governo para a criação de uma coordenação nacional que permitisse a intensificação da troca de experiências e a obtenção de verbas federais para a sua ampliação e fortalecimento. Esse movimento culminou na organização do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, em setembro de 1963 (PAIVA, 1987). Nagel ([19--]) explica

[...] Católicos, integralistas e comunistas ou, simplesmente, liberais, até meados de 60, mesmo reconhecendo-se em suas diferenças ideológicas, tinham uma *utopia* comum: lutavam por um *projeto nacional*, pelo *conhecimento objetivo* e realista do país, pela *educação do homem brasileiro com atuação prática e política amparada na disciplina científica*. Lutavam, conseqüentemente, por uma *cultura brasileira* que não poderia perder de vista o *saber já acumulado na esfera internacional* (NAGEL, [19--], p. 7).

Nesta moldura, na década de 1960, atrelados às reivindicações para reformas de base, surgiram movimentos populares que apresentaram novas perspectivas de cultura e educação popular e representavam a luta política dos grupos políticos, já que a educação de adultos passou a ser reconhecida como poderoso instrumento de ação política: Movimento Cultural Popular, criado em Recife, em 1960; Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, a partir de 1961; Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em 1961; Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal, em 1961; Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, em 1964, que contou com a participação de Paulo Freire (BRASIL, 2000a; HADDAD e DI PIERRO, 2000a; PARANÁ, 2006). Foi neste contexto que Paulo Freire produziu seu paradigma teórico e pedagógico para a EJA. A sua influência foi tão expressiva nesse campo que no final de 1963 foi criado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização baseados no método freiriano (PAIVA 1987). Manzano e Costa (2007) enfatizam que

[...] ao longo dos primeiros quatro anos da década de 60 o Brasil viveu o seu momento de maior polarização da sociedade e com enorme politização dos setores populares. O projeto das reformas de base, com apoio majoritário da sociedade brasileira, foi derrotado pelo golpe militar de 1964, patrocinado pelas classes dominantes ligadas ao capital internacional, por setores conservadores da igreja e pelos altos

mandos das Forças Armadas, com o apoio estratégico do governo norteamericano (MANZANO e COSTA, 2007, p. 5).

A grande mobilização destinada à educação de adultos mediante campanhas governamentais e movimentos sociais a partir dos idos anos 1920 e estendida no decorrer de 35 anos, sob diferentes modos, me leva a questionar quais as condições materiais que motivaram a ascendência destas propostas. Como exposto, compreendemos que tal mobilização responde às necessidades candentes do processo de industrialização bem como corporificaram o jogo de interesses entre as frações da classe dominante.

Ademais, campanhas e movimentos voltados à alfabetização e escolarização para a população adulta não foram uma especificidade dessa época, mas ganharam nas décadas seguintes diferentes roupagens, dada as novas configurações do capital, permanecendo o problema, em essência, até os dias atuais. Lembramos que se, por um lado, tais campanhas são funcionais às necessidades do capital, por outro, à classe trabalhadora são funcionais pelo acesso a educação escolar. Contudo, ao destituir tais mobilizações de sua raiz, não compreendendo aquilo que as fomenta e, em certa medida, aquilo que as alija de seus objetivos finais, podemos incorrer no equívoco de julgar que tais campanhas foram (e são) suficientes à qualificação profissional, formação humana e ascensão social da classe trabalhadora e, em essência, correspondeu (correspondem) à mudança da ordem social via eliminação das desigualdades e injustiças sociais.

Revela-se apropriado explicitar que a série de campanhas e mobilizações supracitadas, muitas de caráter compensatório, que antecederam o Golpe Militar, foram ineficazes quanto aos objetivos propostos, haja vista não extinguirem o analfabetismo e nem sequer formarem ou qualificarem o contingente de adultos que não tiveram acesso à escola ou que lá permaneceram por pouco tempo. Entretanto, as campanhas governamentais e os movimentos sociais, cada qual a sua maneira, responderam dentro dos limites e possibilidades, à necessidade de busca de formação do cidadão e da preparação para o trabalho, pilares da sociedade burguesa (NAGEL, 1992). Se estes objetivos foram alcançados de forma superficial ou rala, este fato não deriva, conforme afirma Saes (2006b), da ineficácia técnica ou da incompetência dos quadros burocráticos e nem da falta de recursos para converter a lei em realidade, mas sim de um fato presente em uma sociedade de classes, onde a educação não consiste na

formação uniforme de todos os seus membros, mesmo com a expansão real da escola. Assim, formação escolar é fornecida na exata medida das necessidades provenientes da reprodução do capital, seja para a qualificação mínima do trabalhador, seja para conter as tensões sociais, seja para acenar ideologicamente à possibilidade de desenvolvimento político e econômico do país.

Opera-se, portanto, a ilusão de que a igualdade de direitos é possível através da universalização da escola e de movimentos e campanhas renovadoras, aparentemente democráticas. Na verdade, com estas proposições forma-se uma cortina de fumaça que encobre as contradições das relações produtivas no sistema capitalista e dos mecanismos de reprodução do capital, além de ocultar os jogos de interesses das classes dominantes. Destituídas de suas causas a série de campanhas podem induzir a concepção de que os direitos sociais estabelecidos no texto constituinte começam a se concretizar e que tais mobilizações são feitas na certeza de que a igualdade entre os homens seria consequência direta da socialização do direito (NAGEL, 1992), ocultando, assim, sua verdadeira essência.

Obviamente, estes movimentos bem como as suas causas não foram aniquilados com o Golpe Militar. Na verdade, a ditadura foi uma resposta às necessidades do sistema capitalista e, com isso, novas demandas surgiram às instituições sociais, dentre elas a educação escolar. Isso porque, grosso modo, o modelo econômico de desenvolvimento brasileiro baseado na substituição de importações entrou em colapso, pela rigidez do mercado interno, levando as indústrias a operarem com capacidade ociosa, causando uma inflação de custos e gerando uma nova crise que demandou a reorganização do processo produtivo, demanda esta que constituiu o estopim para o movimento político-militar de 1964, somado à abertura cada vez mais acentuada de investimento e controle do capital estrangeiro no país, combatido pelos grupos pró-esquerdas (ROMANELLI, 1978). Fernandes (1986, p. 10) esclarece que a ditadura militar no Brasil, “[...] foi um meio de impedir que a revolução nacional e democrática interferisse ‘negativamente’ na eclosão do capitalismo monopolista”.

Com o Golpe de Estado em 1964, se iniciou um período de recuperação econômica no qual o Governo se ocupou da captação de recursos e retomada do investimento público, procedida, a partir de 1967/68⁵², pela fase de recuperação de

⁵² Peroni (2003, p. 42) esclarece que “Até 1968, as forças agrárias, mercantis, financeiras e industriais e os setores da classe média que apoiaram o Golpe de 1964 buscaram a hegemonia do processo, que passou para as mãos do grande capital. A partir de 1968, a burguesia monopolista industrializada, em aliança

expansão (ROMANELLI, 1978). A autora (1978) salienta ainda que o modelo que se estabeleceu foi de concentração de renda, o que implicou o estabelecimento de uma estratégia que favorecia determinadas camadas sociais, por serem as mais aptas a alavancarem o processo, pela capacidade de consumo. Entre outras medidas, à classe trabalhadora restou o arrocho salarial⁵³ enquanto às classes alta e média alta destinou-se o aumento do poder aquisitivo, além da redefinição das funções estatais, dentre elas a centralização e o alijamento da esfera das decisões, de amplos setores da sociedade (ROMANELLI, 1978). A redefinição dos meandros políticos, motivado em parte pelo fortalecimento do empresariado, teve amparo na própria modernização e na evolução dos interesses e da consolidação das forças armadas. Para dar continuidade à integração brasileira no movimento econômico do capital, conforme explica Nagel (1992), foi encaminhada uma série de medidas práticas de reorganização das instituições sociais, entre as quais podem ser incluídas as educacionais.

O acesso à educação sofreu reveses e, com isso, campanhas, programas e movimentos foram interrompidos, pois, segundo Paiva (1987, p. 259) “[...] a alfabetização e educação de massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista”. Com isso, o temor dos efeitos destes programas desencadeou a repressão contra os programas e seus promotores. Alguns poucos programas sobreviveram, como o MEB, graças a sua ligação com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), à custa da intensa revisão da metodologia, do material didático e da orientação do programa, além da demissão de grande parte dos seus técnicos, transformando-se em um programa evangelizador (PAIVA, 1987, GUIDELLI, 1996).

Segundo Saviani (2004a), a nova situação instaurada com o Golpe Militar exigia adequações que demandavam mudanças na legislação constitucional e, em específico, na legislação educacional. Contudo, o governo militar não considerou necessário modificar completamente a legislação educacional mediante a aprovação de uma nova

com o Estado, comandou o novo ciclo de expansão industrial. Isso ocorreu até 1974, quando, para diluir conflitos, a burguesia passou a assumir algumas demandas das diversas frações da classe dominante”.

⁵³ Nagel (1998, p. 7) pontua que é importante lembrar que “[...] a desaceleração no investimento industrial a partir de meados de 70, a consequente falta de demanda de mão-de-obra qualificada nas atividades urbanas e continuada expulsão do homem do campo pela mecanização, traz um quadro de desemprego desalentador para o país. A aplicação de uma política recessiva para combater a inflação, os desajustes externos da economia, tem como resultado um aumento significativo das favelas nas periferias das cidades e essa realidade termina por expressar-se em políticas públicas”.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bastava ajustar a organização do ensino à nova situação⁵⁴.

A Constituição de 1967 manteve, enquanto competência da União, o estabelecimento dos planos nacionais de educação (inciso XIV, do artigo 8º); as diretrizes e bases da educação nacional (inciso XV, do artigo 8º); a educação como direito de todos (artigo 168); a obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos sete aos quatorze anos nos estabelecimentos primários oficiais (II, § 3º, do artigo 168), sendo estendida a gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário a todos que demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos (III, § 3º, do artigo 168) (BRASIL, 1967)

Vale dizer que o processo constitucional brasileiro de 1967, no qual o regime político procurou outorgar uma aparência parlamentar, se configurou, fundamentalmente, como processo constitucional autocrático (FÁVERO, 2001 apud SAES, 2006b). A deflagração deste processo constituinte foi a institucionalização da Revolução de 1964 por meio de uma nova Constituição sob a qual o grupo dirigente desejava anunciar às demais classes sociais que o novo regime político e a orientação geral da política do Estado, por meio do qual se solidificava a hegemonia do capital monopolista, estavam fortalecidos e deveriam orientar todos os agentes sociais na tomada de decisões, organização de expectativas e equacionamento de estratégias (SAES, 2006b). Esta nova orientação refletiu no tratamento do texto constitucional ao direito à educação. Segundo Saes (2006b),

[...] O interesse do capital monopolista em concentrar recursos orçamentários nas mãos dos condutores da política econômica concentradora e centralizadora do capital explica a desapareção, nesse texto, de uma importante garantia material da concretização do direito à educação: a vinculação obrigatória e regular da parte da receita tributária, nos três níveis (União, estados e municípios), com gastos em educação (SAES, 2006b, p. 17).

⁵⁴ Segundo Saviani (2004a, p. 41-42), “o ajuste foi feito pela Lei n. 5.540/68, aprovada em 28 de novembro de 1968, que reformulou o ensino superior, e pela Lei n 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que alterou os ensinos primário e médio, modificando sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus. Com isso os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61) correspondentes às bases da educação consubstanciadas na estrutura do ensino primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelas duas novas leis, permanecendo em vigor os primeiros títulos da LDB de 1961 (Dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino), que enunciavam as diretrizes da educação nacional”.

Configura-se, portanto, um recuo nas condições materiais necessárias à concretização do direito à educação em detrimento da possibilidade de dispor de maior mobilidade para gastos considerados como verdadeiramente produtivos (SAES, 2006b). Ao fim e ao cabo, este texto constitucional, dirigido pelo capital monopolista já hegemônico, ao reconhecer a legitimidade do ensino público e a necessidade de universalização da educação básica, representou tão somente a repetição quase mecânica de princípios instaurados nas Constituições populistas (1930-1964).

Se nos dois primeiros anos do governo militar, o problema da educação de adultos foi deixado de lado pelo Ministério da Educação, nos anos seguintes à educação de adultos foram destinadas novas campanhas e programas que atenderiam a nova estrutura política do país, além de atender aos apelos de mecanismos internacionais – como da UNESCO – no combate ao analfabetismo, a “chaga social” (HADDAD e DI PIERRO, 2000a; PAIVA, 1987). Isso porque “[...] Perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir” (HADDAD e DI PIERRO, 2000a, p. 114)

Em 1966, o governo retomou o problema, por meio do MEC – Plano Complementar⁵⁵ – e do apoio financeiro da Cruzada da Ação Básica Cristã – Cruzada ABC –, em colaboração com a United States Agency of International Development (USAID). O novo plano parecia, segundo Paiva (1987), uma nova versão do MNCA (1962) e que não chegou a sua fase de implantação por falta de recursos. Entretanto, no mesmo ano o governo federal realizou primeira doação de recursos à Cruzada ABC e, com a orientação norte-americana, em função da dotação de recursos dos ianques⁵⁶, as atividades foram desenvolvidas principalmente no Nordeste, onde os programas anteriores haviam semeado pela organização política das massas idéias que precisavam ser neutralizadas. A Cruzada ABC objetivava auxiliar o homem analfabeto nordestino a

⁵⁵ O Plano Complementar, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, estabeleceu que “70% dos saldos de recursos destinados ao Ensino Primário seriam aplicados na extensão da educação primária a analfabetos de 10 anos e mais. Para a população analfabetos entre 10 e 14 anos e entre 15 e 20 anos seriam organizados cursos primários intensivos de 3 anos, enriquecidos com atividades de trabalho. Aos adultos de 20 e 30 anos seriam oferecidos cursos intensivos de alfabetização com 8 meses de duração, seguidos de cursos rápidos de 6 meses para capacitação profissional em nível elementar. Em virtude da escassez de recursos disponíveis em 1966, o passo inicial para a implantação do Plano Complementar seria a execução de um Projeto Piloto de Erradicação do Analfabetismo na capital de uma das unidades federadas. [...] O Plano Complementar, apesar de ter provocado discussões e crises, não foi executado (PAIVA, 1987, p. 264-265).

⁵⁶ A expansão da Cruzada também contou com o financiamento oriundo de doações privadas como as que foram pelo Bradesco, pelas igrejas evangélicas da Holanda e da Alemanha e pela Fundação Reynold Tobacco Company (PAIVA, 1987).

acompanhar o desenvolvimento industrial da região e começar a produzir e participar da vida comunitária (PAIVA, 1987). Para tanto, almejava inicialmente “‘treinar um milhão de adultos em alfabetização básica num período de 5 anos’ ou ‘extinguir o analfabetismo’” (PAIVA, 1987, p. 273), mas com o desenvolvimento das atividades esses objetivos se ampliaram em dois sentidos: reforçar o caráter comunitário do programa e dar ênfase também à educação continuada, e montar e orientar os sistemas estaduais de educação de adultos (PAIVA, 1987). No entanto, as atividades desenvolvidas pela Cruzada centraram-se na alfabetização de adolescentes e adultos. Conquanto a extinção da Cruzada ABC, entre os anos de 1970 e 1971, estivesse relacionada ao mau emprego de recursos, às deficiências técnicas, também se relacionava às mudanças ocorridas na orientação política, a partir de 1968, referente à recuperação da expansão industrial no país.

Uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC foi a criação da fundação denominada Movimento de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, como entidade coordenadora dos esforços nacionais em matéria de educação de adultos e que tinha por objetivo erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e de adultos, em consonância com a perspectiva econômica do país de formar mão de obra com mínimo de escolarização (HADDAD e DI PIERRO, 2000a; GUIDELLI, 1996; PAIVA, 1987). Reestruturado, a partir de 1970, o MOBRAL tornou-se uma entidade executora e passou a receber grandes quantias de verbas providas de percentual da Loteria Esportiva e, principalmente, das deduções do Imposto de Renda, viabilizando uma campanha massiva de alfabetização e outras ações educacionais até meados da década de 80. No entanto, sofreu várias críticas pelo desperdício de dinheiro, pela ineficiência – já que apenas 10% das 40 milhões de pessoas que frequentaram este Movimento foram alfabetizadas (PARANÁ, 2006) – e pelo ensino aligeirado destinado ao desenvolvimento dos carentes (BRASIL, 2000a).

Outra ação nessa área destinou-se ao ensino supletivo, que passou a ter sua realização facultada por meio de ensino à distância, por correspondência ou por outros meios julgados adequados. Além das diferentes formas para a realização deste ensino, havia também uma grande flexibilidade curricular, já que o número de horas destinado aos cursos deveria se ajustar ao tipo especial de alunos que se destinam (DI PIERRO, JÓIA e RIBEIRO, 2001). O Parecer nº 699/72 destaca quatro funções básicas do então ensino supletivo: a suplência (substituição do ensino regular pelo supletivo via cursos e exame com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de

ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o suprimento (cursos de aperfeiçoamento e de atualização), a aprendizagem e a qualificação (BRASIL, 1972). Em princípio, o ensino supletivo foi apresentado como uma modalidade temporária, de suplência; porém tornou-se uma forma de ensino permanente, de oferta necessária, considerando a crescente demanda (PARANÁ, 2006). Segundo Haddad e Di Pierro (2000a, p. 117), o ensino supletivo almejava “recuperar o atraso, recuperar o presente, formando mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”.

Vale esclarecer que a expansão destes programas destinados a jovens e adultos, ainda que no plano formal, aos níveis do ensino fundamental e médio, além da ampliação da formação profissional, segundo Haddad e Di Pierro (2000a), não ocorreu ao acaso, mas veio ao encontro do mito da sociedade democrática brasileira em um regime de expansão, cujo sentido era oferecer às camadas populares novas chances de ascensão social, em uma época de “milagre econômico” e a área educacional se incumbiria de corrigir as desigualdades produzidas pelo modo de produção. No entanto, o Estado, ao não assumir o compromisso pela gratuidade e pela expansão da oferta, deixou essa modalidade de ensino a revelia da oferta privada.

Nota-se que somente a partir de 1968 medidas práticas, em curto prazo, em relação à educação começaram a ser mobilizadas pelo Governo para levantar recursos para a expansão do ensino coerente com o modelo do desenvolvimento econômico, via expansão industrial, que se intensificava no país (ROMANELLI, 1978).

No entanto, conforme Peroni (2003), nesse período de expansão industrial, as contradições acirraram-se já que o quadro social da desigualdade e de classe aprofundou-se. Concomitante, as dívidas externa e interna intensificaram-se e a crise tornou-se insustentável, gerando o início de processo de abertura, que, novamente, foi pactuado pelas forças das classes dominantes. Mudanças no cenário brasileiro não estão dissociadas do contexto internacional. Nagel explica que

Na década de 60 as tentativas de viabilização do padrão de acumulação – definido após 30 e garantido no período desenvolvimentista – que implicam na concentração do capital e prenunciam a 3ª grande crise do modo de produção⁵⁷ [deflagrada a

⁵⁷ Segundo Nagel (1992), a primeira crise do capital nacional se processa entre 1873-1896 e associa-se ao novo padrão de acumulação da República. A segunda crise tem como marco os limites de 1929-30, gerada pela nova forma de acumulação – monopolista – que trouxe consigo a prática da organização científica do trabalho em função das novas exigências da reprodução do capital.

partir de 1970], exigem, na prática, apenas a reafirmação de comportamentos anteriormente estimulados. Isto porque não é um novo padrão de acumulação que se impõe exigindo alterações comportamentais mais profundas. É apenas o *velho padrão* que pretende assegurar sua perenidade ultrapassando algumas dificuldades que lhe cerceiam. Essa tentativa de manutenção de um *padrão velho* traz uma dificuldade maior (inclusive na própria reelaboração de propostas para a educação) porque nem a crise do capital se resolveu e nem dá sinalizações precisas do horizonte econômico – deixando em aberto as possibilidades de novas formas de organização e da exploração da dinâmica imperialista (NAGEL, 1992, p. 10, grifos da autora).

Nagel (1992) assevera ainda que a reorganização do padrão de acumulação capitalista ao nível internacional, a partir da década de 1970, demandou o sucateamento do Estado para conseguir capital privado em novo patamar de competitividade bem como a reapreciação e fortalecimento dos padrões coletivos de comportamento até então praticados. Assevera, ainda, que tal reorganização acarreta em todas as instituições mudanças aparentes em sua prática, mas que, em sua essencialidade, “[...] mantêm a marca ou a força das relações sociais de classe”, consagrando a rota do desenvolvimento capitalista (NAGEL, 2003a, p. 1).

Se de imediato tais reformas políticas e estatais não foram mobilizadas no cenário nacional, como vinha ocorrendo nos países centrais do capitalismo, ressonâncias já se faziam sentir⁵⁸. Uma delas, no entendimento de Nagel (1992), é que o sujeito imediato desta atualização dos valores do capital no cenário brasileiro, não foi nenhum elemento dos extremos da relação capital e trabalho: não foi o ex-escravo, desempregado por falta de infra-estrutura da Primeira República; nem o latifundiário convidado a industrializar a nação; tampouco o operário da indústria já estabelecida; ou sequer o cidadão que lida com as incessantes promessas do código jurídico. Atenta que é a própria classe média que,

[...] empobrecendo aceleradamente, sonha com o *status da burguesia*. A “reciclagem” necessária para a mobilização do sistema, desta vez, tem em mira o próprio *instrutor*. É a própria classe média que, na década de 70, é convocada para, em uma nova prática, *redimensionar o significado do trabalho (ao nível ainda mais individual)* (NAGEL, 1992, p. 11, grifos da autora).

⁵⁸ Somente na década de 1990 se faz presente, de forma mais explícita, a reconfiguração do papel do Estado na América Latina a partir do neoliberalismo, fato que será discutido no próximo capítulo. Contudo, isso não significa que algumas peculiaridades das políticas do Estado neoliberal deixaram de ser manifestadas no cenário brasileiro, mesmo que de forma obscura e limitada.

No patamar das mudanças que se impunham frente ao novo padrão de acumulação não totalmente reconhecido, os anos 1980 marcaram a ascensão do movimento democrático, no qual o conjunto da classe média e o movimento docente tiveram papel decisivo, e que levou a novos avanços no terreno da declaração constitucional do direito à educação (SAES, 2006a).

Vale, aqui, expor que a ditadura foi um projeto do capital e a sua derrota se caracterizou pela autopreservação e pela reorganização do poder, necessária para que a classe dominante continuasse no poder (FERNANDES, 1986). Assim, a Nova República marcou a “continuidade que se estabeleceu entre a ditadura e a ‘república’ que nasceu do seu ventre” (FERNANDES, 1986, p. 11). Ressaltamos também que esse período de transição por ter ocorrido em meio à crise do capital, sobre o qual explanarei no capítulo seguinte, a década de 1980 na América Latina foi marcada pelo fim das ditaduras e pela degradação econômico-social (PERONI, 2003).

No período de transição do regime autoritário para o regime das eleições livres, estavam em evidência os debates acerca da “recuperação da cidadania” e da “redemocratização do país”, os quais enalteciam, sob novos patamares, a educação escolar como alavanca desse processo. Com esse ensejo, os críticos da educação – digase, os educadores e intelectuais progressistas da classe média – revigoraram o discurso de que “a simples redemocratização por dentro possa transformar esse antigo ‘aparelho de Estado’ em um órgão a favor da classe dominada” (NAGEL, 1992, p. 11). Exacerbavam, pois, a antiga premissa da independência da escola em relação ao sistema econômico desde que a vontade política fosse acionada, assim como defendiam a inexistência de contradições internas à instituição, se estas fossem gerenciadas por projetos da classe dominada (NAGEL, 1992).

Em relação à educação voltada a jovens e adultos, com o advento da Nova República, a partir de 1985, o governo federal rompeu com a política do período militar, extinguiu o MOBREAL e criou a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), em 1985, que apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas voltadas a esta população, conduzidas por prefeituras municipais e instituições da sociedade civil (PARANÁ, 2006). Ao invés de ser uma instituição executora direta, a Fundação Educar, órgão de fomento e apoio técnico, foi responsável pela articulação, em conjunto, do subsistema de ensino supletivo e da política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe promover atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, viabilizar a formação e o aperfeiçoamento dos educadores,

elaborar material didático, supervisionar e avaliar as atividades (HADDAD e DI PIERRO, 2000a). A Fundação Educar foi extinta em 1990, década marcada pela reforma do Estado e pela intensificação das propostas educacionais com cunho assistencialista e com finalidade de superação da pobreza e das desigualdades sociais, como discutiremos a seguir.

CAPÍTULO III

AS PROPOSIÇÕES EDUCACIONAIS E A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: O “VELHO” TRAVESTIDO DE “NOVO”

*Sonhos e hipóteses douradas
Encomendam o mar prometido
De grãos maduros germinando.
Semeador, prepara a tua foice;
Vais usá-la para colher o amanhã.
Que se tornará o teu verdadeiro hoje.*

Bertold Brecht

É justamente em face do antagonismo entre as propostas educacionais, que ciclicamente são reeditadas com novas roupagens e sua não concretização – que conduz, por sua vez, a novas propostas sob os signos do direito inerente à cidadania – que objetivamos, neste capítulo, discorrer sobre as concepções educacionais que alicerçam 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.

Apresentamos, nos capítulos anteriores, as causas histórico-concretas que inviabilizaram, majoritariamente, a aprendizagem de conhecimentos disponibilizados na escola a jovens e adultos trabalhadores e levaram, por conseguinte, à organização, no Brasil, de propostas governamentais, campanhas nacionais e regionais, movimentos sociais voltados a essa população no decorrer do último século e no atual.

Neste sentido, a totalidade histórica e social se revela essencial para apreender como a modalidade da EJA se constituiu, quais os desafios postos e as soluções encontradas que levaram a sua organização atual para, assim, termos uma visão prospectiva de como contribuir para o encaminhamento do processo educativo e de aprendizagem de adultos precariamente escolarizados. Segundo Barroco (2007a, p. 376), “Quando se dispensa a história e a historicidade, corre-se o risco de se tomar os fatos de modo restrito e limitado, ignorando os nexos que os põem em relação, limitando-se as alternativas de se lidar com os mesmos”. De outra banda, voltar-se à história não significa utilizá-la de forma finalística, isto é, determinados fatos – quase sempre parciais e arbitrariamente extraídos das peças documentais de origem – servem

para, obstinadamente, reforçar uma tese ou somente para problematizar uma dada questão (ALVES, 2001). Voltar à história pressupõe ater-se não somente aos fatos que revelam os marcos históricos deste fenômeno, mas, fundamentalmente, ao desvelamento de uma práxis instituída voltada à educação e formação de um homem concreto na sociedade capitalista.

Sob esta concepção, constatou-se o quão candente é, historicamente, a necessidade de ações voltadas à formação de jovens e adultos precariamente escolarizados; mas, verificou-se, ainda, as limitações reais na universalização do processo de escolarização dadas as relações produtivas estabelecidas na sociedade capitalista, já que “[...] o sistema regido pelo capital não pode eliminar a pobreza, deve mantê-la em níveis suportáveis, para si, de barbarização, pois se trata de um mal necessário e vital para o sistema de produção capitalista” (ZANARDINI, 2008, p. 55).

A partir dos pressupostos debatidos, afirmamos que a universalização da escola é inviável na ordem burguesa, contudo, isso não significa imobilismo ou que não há o que fazer. Longe de fazer apologia do pessimismo, e defendendo a humanização do homem, corroboramos com Netto (2003, p. 25, grifo do autor) ao assinalar que é “*precisamente porque há esse limite que é necessário avançar*”. O limite absoluto não inviabiliza a luta pela mobilização e enfrentamento da dinâmica instituída bem como não leva ao menosprezo pelas políticas sociais instituídas (NETTO, 2003). O fato de ser insuprimível não significa que devemos nos conformar, no entanto, é preciso saber sob quais condições as limitações existem para conduzir o enfrentamento. Conforme Netto (2003, p. 28), “se não jogamos com a efetividade dos limites aí contidos ou estamos enganando ou estamos estagnados”.

É mister marcar, de acordo com Saes (2006a), que o bloqueio ao avanço do processo de concretização do direito à educação – expresso pelo fracasso escolar e abandono da escola por uma massa significativa da população – não é atual; existe desde que se estendeu a educação escolar elementar às classes dominadas. Contudo, essa situação ganha dramaticidade na atualidade e as razões para isso devem ser buscadas em fatores estruturais e econômicos, ao invés da simples explicação via ineficácia ou má vontade dos governos.

De fato, conforme aponta Klein (2003b), há a emergência de novas questões ou, ainda, a necessidade de enfrentamentos mais consequente de velhos dilemas – reais ou aparentes –, contudo, isso não significa atribuir novo conteúdo a questões já consagradas. Põe-se como questão fulcral, nas palavras da autora, “[...] apreender o que,

na realidade concreta, está nascendo e o que está morrendo; o que constitui o velho (sob velha ou nova forma) e o que constitui conteúdo novo (sob nova forma aparentemente velha)” (KLEIN, 2003b, p. 19).

No caso da EJA voltar ao passado significa, em última instância, apreender, sob base material, o “velho” gerando novidades, ou seja, as mudanças aparentes em suas práticas que mantém, em sua essencialidade, a marca ou a força das relações sociais de classes (NAGEL, 2003a). Ou seja, a educação com “novas” premissas retorna às suas raízes, ajustada à (re)construção da forma burguesa de ser e de pensar (NAGEL, 2001b).

Essas transformações que consagram o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, de acordo com Nagel (2003a), apresentam-se, frequentemente, no âmbito educacional, como propostas inovadoras, porém, descontextualizadas ou desistoricizadas. 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 e como solução das desigualdades sociais. Sobre esse quadro simplista de pensar, Nagel (2003a) afirma que não são estabelecidas claras relações que levam ao exame dos nexos entre as proposições na área educacional, em geral, e na EJA, em específico, 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.

É evidente que as formas e a intensidade das mudanças na sociedade capitalista constituíram novidades que se expressam, no cenário da educação voltada para jovens e adultos em inúmeros programas, campanhas e movimentos sociais, principalmente no último século. Cada qual foi marcado por especificidades coerentes com o contexto social – condicionado pelo desenvolvimento capitalista e dependente da configuração da hegemonia política no seio do bloco no poder, do nível de confronto entre classes sociais antagônicas e da natureza do regime político (SAES, 2006c) – em que emergiu ora enfatizando a elevação cultural do analfabeto, o desenvolvimento e progresso nacionais, profissionalização e a democratização de oportunidades via escola; ora enaltecendo a educação mais justa e qualificação profissional para o mercado de trabalho, via autonomia, cidadania e justiça social. De forma geral, afirmamos com fulcro na exposição realizada que o discurso educacional do período republicano dividiu-se em dois momentos distintos, como expõe Nagel (1998)

[...] o da construção da chamada *ideologia nacionalista* que, a grosso modo, vai do final do século XIX até 1970 e o caracterizado pela *ideologia da globalização*, cujo marco localizamos no princípio da década de setenta. Para nós, no período compreendido entre 1891 e 1970 há uma linha de continuidade no discurso (governamental) a respeito da educação, representada pelo predomínio das idéias de desenvolvimento econômico, profissionalização e/ou instrução adequada a uma necessidade já definida. Essa linha é interrompida a partir de 1970, quando começam a ganhar relevo idéias-força como justiça social, cidadania, criatividade, participação, entre outras (NAGEL, 1998, p. 1-2)

É importante reconhecer que em cada fase do desenvolvimento capitalista a evolução dos direitos sociais – incluindo os educacionais – apresenta certa continuidade, mesmo com mudanças no regime político, pela vigência de um único padrão de desenvolvimento capitalista (SAES, 2006c).

Assim, em sua essencialidade, o combate ao analfabetismo e, em contrapartida, a luta pela escolarização de jovens e adultos está presente na história da educação brasileira – com alguns avanços e sistemáticos fracassos – por refletir a impossibilidade da educação igualitária na sociedade de classes capitalista. Esta modalidade se mantém secularmente, de diferentes formas, pois o tipo de existência humana é coerente com as necessidades econômicas e culturais do modo de produção capitalista e portadora das contradições inerentes à divisão de classes. Em outras palavras, o desvendamento do conteúdo ideológico desta modalidade de ensino articula-se, em relação de dependência, aos meandros da sociedade de classes e das necessidades candentes que levam à propagação da expansão da escola pública e da universalização dos direitos educacionais. Não explicitar com clareza o conteúdo e a forma desta modalidade induz à criação de campo fértil para o vicejamento de formulações redutoras dessa modalidade e, conseqüente naturalização e coisificação das relações sociais; reducionismos que se desdobram em práticas educativas com o mesmo caráter (KLEIN, 2003a).

Em contraposição a esta análise restrita e com a intenção de avançar na compreensão da aprendizagem de jovens e adultos, defendemos a relevância de apreender a articulação dos programas e projetos sociais atuais – no caso da educação voltada a jovens e adultos precariamente escolarizados – com a esfera econômica proposta com a Reforma do Estado, na década de 1990. Esta análise abre caminho para a apreensão da essência da concepção teórico-prática que fundamenta tais programas e projetos e como se articula à questão da aprendizagem e formação dos jovens e adultos trabalhadores.

3.1 A crise do capital e as exigências de reforma do Estado e de reforma educacional: o “velho” travestido de “novo”

Haddad e Di Pierro (2000a) salientam que o período de democratização e revigoração dos movimentos sociais, com o fim do regime militar, resultou no processo da promulgação da Constituição Federal de 1988. A nova Constituição, promulgada em 5 de outubro de 1988, apresentou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (artigo 205), assegurando a obrigatoriedade e gratuidade do ensino a todos, inclusive aos que não tiveram acesso na idade adequada (artigo 208), além da necessidade da erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar (artigo 214).

Nesta Constituição foram consagradas várias aspirações educacionais decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados, tais como:

[...] direito à educação desde o zero ano de idade, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios na organização dos sistemas educativos e a vinculação de percentuais mínimos do orçamento da União, estados, Distrito Federal e municípios a serem destinados à educação (SAVIANI, 2004a, p. 46).

Salientamos, de acordo com Saes (2006a), que a Constituição de 1988 enriqueceu a enunciação das condições legais de concretização do direito universal de entrada no sistema escolar, reafirmando o princípio do ensino fundamental obrigatório e gratuito, como também reintroduzindo a atribuição – suprimida na Carta Constitucional de 1967 – de recursos orçamentários fixos para a educação. Sobre essa base legal, os governos social-democratas da década de 1990, traduzindo anseios ideológicos da classe média, buscaram promover a ampliação da oferta de ensino fundamental, apoiados nas propostas internacionais de priorização do ensino fundamental, nos países periféricos, em detrimento do ensino universitário (SAES, 2006a). Ademais, é importante frisar que as disputas entre as classes dominantes – ligadas aos interesses dos empresários e dos católicos na defesa do ensino privado – e a classe progressista – classe média vinculada à defesa da escola pública – se mantiveram presentes na nova

Constituição e os seus conflitos se fizeram manifestos na elaboração e promulgação do texto constitucional⁵⁹, resultando, mais uma vez, em solução de conciliação entre as partes. Como resultado pode-se citar, dentre outros, a manutenção da gratuidade e da destinação orçamentária à educação e a transferência de recursos públicos para escolas particulares (PINHEIRO, 2001).

Haddad e Di Pierro (2000a) destacam o reconhecimento, nesta Lei, dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal. Salientam ainda que as disposições transitórias da Carta Magna estipularam um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam dirigir atenção para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos os quais deveriam ser destinados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo. Contudo, a modalidade da educação de jovens e adultos foi marcada nesse período de redemocratização pela “contradição entre a afirmação no plano jurídico do plano formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas concretas, de outro” (HADDAD e DI PIERRO, 2000a, p. 119).

Merece destaque, na Constituição de 1988, a eleição da garantia de escolaridade fundamental como *direito público subjetivo*. Ao ser estabelecido na nova Constituição o ensino fundamental como obrigatório e gratuito a todos os cidadãos, inclusive aos que não tiveram acesso na idade apropriada, enquanto direito público subjetivo, aplicou uma dupla obrigação: obrigação civil aos responsáveis ou ao adulto e uma obrigação política para o Estado.

Até 1934, o tratamento dado à educação no plano constitucional não se fez acompanhar da discriminação das condições orçamentárias e jurídicas necessárias à concretização da expansão do ensino público (SAES, 2006b). A partir de 1934, excetuando 1937 e 1967, as Constituições brasileiras discriminaram o percentual da receita tributária a ser gasto em educação, nos três níveis, contudo não propuseram instrumentos jurídicos para proteger, apoiar e fortalecer o cumprimento do preceito constitucional sobre educação. Somente a última Constituição definiu a educação como *direito público subjetivo*, ao responsabilizar a “autoridade competente” pelo não

⁵⁹ A fim de aprofundar a descrição e identificação do processo dos conflitos entre as forças conservadoras e progressistas presentes na elaboração e promulgação da Lei Constitucional de 1988, ler PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? IN: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. – (Coleção memória da educação). (p. 255-291)

oferecimento ou pela oferta irregular do ensino considerado obrigatório, bem como ao criar as figuras do mandado de injunção – exigência de regulamentação legal de preceitos constitucionais e do habeas-data – para acesso aos dados controlados pelo poder público, ou de correção de dados incorretos a prejudiciais aos interesses do impetrante (SAES, 2006b).

Destacamos que esta Constituição foi impregnada pela euforia da “recuperação da cidadania”, após a autocracia, e as propostas educacionais consubstanciadas na Lei Constitucional de 1988 evidenciaram a “fé” na democracia e no poder das propostas políticas. Contudo, a década de 1990 deixa a nu as contradições da realidade social, posto que a reorganização do padrão de acumulação já começava a ser melhor discriminada (NAGEL, 1992) e a Lei Constitucional ganhava novas proporções frente a reforma educacional ocorrida nesta década, proveniente da Reforma do Estado.

Convém repetir que as reformas educacionais não ocorrem abstratamente, mas, como afirma Nagel (1992), são correlatas às crises econômicas gerais do capital. Assim, no início da década de 1990, padrões de acumulação baseados nas premissas neo-liberais⁶⁰ estavam sendo legitimados no contexto nacional, seguindo os caminhos percorridos e 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 educação de jovens e adultos, em particular.

Entender tais implicações exige o esforço de apreender o quadro de reformulações ao nível internacional que se tornou hegemônico no último terço do século XX. Conquanto na América Latina as mudanças decorrentes da política neo-liberal ocorreram fundamentalmente na última década do século XX, no cenário internacional tais mudanças remontam a crise da década de 70, que romperam com a “era de ouro” do crescimento capitalista e demandaram a reestruturação do capital para a sua reprodução. Fiori (1997) explica que entre 1968 e 1973 ocorreram os principais

⁶⁰ Concordamos com Nagel (2002, p. 7-8) ao compreender que o neo-liberalismo “[...] resgata, com intenções modernizadoras, os pressupostos que organizaram e sedimentaram a sociedade produtora de mercadorias a partir do século XV, e afirma, de modo dogmático, a-histórico, a superação das dificuldades sociais na atualidade pela mera reprodução desse homem já consagrado [o indivíduo como ponto de partida, como princípio supremo, como fundante de inúmeras possibilidades para melhoria da própria sorte]”. Assim, “o liberalismo, que se consagra a partir do século XIX, se renova no final do século XX sob o codinome neoliberalismo” (NAGEL, 2003b, p. 1).

acontecimentos e decisões que mudaram o rumo da história, ruindo os pilares em que se sustentou o êxito dos estados keynesiano e desenvolvimentista:

[...] iniciava a crise de hegemonia norte-americana; rompem-se os acordos de Bretton Woods, reacende-se o conflito social na Europa, fragmenta-se a sociedade e o *establishment* norte-americano e os Estados Unidos são derrotados no Vietnã, além de serem obrigados a absorver o relativo sucesso militar dos egípcios e sírios, rearmados pela União Soviética, na guerra do Yom Kippur. E logo em seguida aceitar o choque de preços com que o cartel da OPEP⁶¹ jogou pela janela o ‘regime energético’ em que sustentara o crescimento barato da economia mundial durante os anos 50/60 (FIORI, 1997, p. 107-108, grifo do autor).

A partir dali desenvolveu-se, segundo Fiori (1997), a conhecida história econômica da década de 1970, marcada pela estagflação⁶², pela impotência das políticas nacionais anticíclicas e pelo avanço da internacionalização financeira alimentada, por meio da reciclagem dos petrodólares e pela expansão da dívida pública norte-americana. Em linhas gerais, chegava ao fim o ciclo mais duradouro de desenvolvimento continuado do capitalismo e entrava em crise a economia mundial promovida pela combinação de baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação.

Nesse momento de crise, as idéias neo-liberais, cuja pedra fundamental se encontra na obra *O caminho da servidão*, de Friedrich Von Hayek⁶³, publicada em 1944, saíram de décadas de “hibernação” e ganharam terreno, mesmo sendo necessários alguns anos de crise e de insistente pregação para que o novo ideário impusesse sua hegemonia⁶⁴. (ZANARDINI, 2008).

Anderson (1995) escreve que a origem da crise, no entendimento de Hayek e de seus companheiros, estava fixada no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia deteriorado as bases de

⁶¹ Organização dos Países Exportadores de Petróleo.

⁶² Estado de estagnação das atividades econômicas e de produção com inflação dos preços. Informação obtida em <http://michaelis.uol.com.br>

⁶³ Anderson (1995, p. 9) explica que “[...] o alvo imediato de Hayek, naquele momento, era o Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945 na Inglaterra, que este partido efetivamente venceria. A mensagem de Hayek é drástica: ‘Apesar de suas boas intenções, a social-democracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – uma servidão moderna’.

⁶⁴ O primeiro país capitalista avançado a pôr em prática os preceitos neoliberais foi o governo de Thatcher, em 1979, na Inglaterra, sob o tripé da desregulação, da privatização e da abertura comercial. Logo após, Reagan, em 1980, nos Estados Unidos da América implementa essa política, procedido por Kohl, em 1982, na Alemanha. Em seguida a maioria dos países do norte da Europa Ocidental se abriu ao neoliberalismo. Com a derrocada do que se convencionou denominar de socialismo real, as idéias neoliberais atingiram os últimos focos de resistência, também no final dos anos de 1980 a América Latina adere ao neoliberalismo (CARCANHOLO, 1998; FIORI, 1997; ZANARDINI, 2008).

acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. A mudança desse quadro derivaria da manutenção de “um Estado forte para romper com o poder do sindicato e no controle do dinheiro mas parco em todos os fatos sociais e intervenções econômicas” (ANDERSON, 1995, p. 11). Esse novo discurso burguês taxava, em linhas gerais, que a agregação das camadas parasitárias em todas as atividades estatais auxiliou a crise graças à incompetência do Estado em gerir as empresas (ALVES, 2001).

De forma geral, a lógica do pensamento neo-liberal estava na tensão entre a liberdade individual e a democracia, já que para Hayek, “[...] a maximização da liberdade está em proteger-se do sistema de mercado, necessário e suficiente para a existência da liberdade individual. Assim, o mercado deve ser protegido contra o Estado e, também, da tirania das maiorias (PERONI, 2003, p. 27). De forma elucidativa, Moraes (1997, p. 16) destaca o traço que viria a ser evidente no fundamentalismo hayekiano: “a insistência na necessidade de guardar intactos, radicalmente, os princípios da ‘sociedade aberta’, centrados numa implacável crítica do Estado-providência, tido como destruidor da liberdade dos cidadãos e da competição criadora, bases da prosperidade humana”.

Defende-se, portanto, que a estabilidade econômica seria oriunda de disciplina orçamentária, com contenção dos gastos com bem-estar; da restauração de taxas de desemprego e reestruturação e intensificação do controle de trabalho para quebrar os sindicatos – criando um exército de reserva de trabalhadores –; de reformas fiscais para incentivar os agentes econômicos e privatização ao máximo das empresas públicas⁶⁵ (ANDERSON, 1995; FIORI, 1997). No âmbito do sistema produtivo, foi promovida a reestruturação do processo de trabalho, por meio de novas estratégias técnico-organizacionais, conhecida como acumulação flexível⁶⁶, cuja finalidade consistiu na

⁶⁵ Em específico à privatização das empresas públicas, Alves (2001) esclarece que em função da agregação de camadas parasitárias em todas as atividades estatais, os defensores da livre iniciativa denunciaram tal tendência como simples manifestação da incompetência estatal no sentido de gerir empresas. A competência seria atributo específico das empresas privadas, que, movidas pelas forças de mercado, buscariam sistematicamente racionalizar a administração e diminuir custos de produção. Daí, segundo esse discurso, a necessidade de privatização das empresas estatais.

⁶⁶ As demandas oriundas da reestruturação produtiva, em função da crise do capital, têm forte impacto no processo da constituição humana, pois a tônica do processo é a formação de um trabalhador livre, criativo, autônomo, competente, capaz de produzir o seu próprio conhecimento para acompanhar as mudanças tecnológicas e a dinamicidade das relações de trabalho. Entretanto, à medida que é instituído o discurso da necessidade de profissionais flexíveis e independentes, constata-se a polarização entre uma parcela restrita de indivíduos capacitados, em detrimento de uma multidão de trabalhadores sem

redução do custo da produção e no aumento da produtividade para o restabelecimento da concorrência no mercado internacional (GUEDES, 2006).

Nesse contexto, as velhas teses liberais⁶⁷ recrudesceram: “busca de despolitização total dos mercados e a liberdade absoluta de circulação dos indivíduos e dos capitais privados”⁶⁸, “defesa intransigente do individualismo” e “o tema da igualdade apareceu no discurso dos liberais, assim como nos neo-liberais, apenas enquanto igualização de oportunidades ou condições iniciais igualizadas para todos” (FIORI, 1997, p. 202), sendo a desigualdade um valor positivo para a concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos⁶⁹. Conquanto essas sejam permanências do plano doutrinário do liberalismo, não é negado que existam especificidades no último terço do século XX, conforme aponta Fiori (1997): o individualismo liberal se apresenta na atualidade com pretensão de cientificidade e se manifesta na tentativa, enquanto corpo teórico, cada vez mais aprimorado de sofisticação formal; essas idéias e políticas se combinaram com as transformações econômicas e políticas materiais que o capitalismo vem vivendo desde a crise na década de 1970; a derrota do comunismo e avanço das idéias e políticas dos novos liberais para o Leste Europeu e, mais recentemente, para os países da Ásia, tem fornecido ao neo-liberalismo condições que o liberalismo jamais gozou, de uma ideologia que consegue ser quase universalmente hegemônica; e o neo-liberalismo aparece como uma vitória ideológica do capital contra a política e contra os trabalhadores.

Afirmamos, em consonância com Klein (2003b), que a reestruturação produtiva associada à ideologia de reorganização do papel estatal – neo-liberalismo –, e à mundialização do capital, não constituem uma novidade, enquanto fundamento, mas refletem um grau novo da velha necessidade de aumento da produtividade, do

qualificação adequada, precariamente escolarizada, formando um exército de reserva às forças produtivas. Sendo assim, o processo de acumulação flexível traz consequências diretas sobre os trabalhadores, pois com o crescimento do desemprego estrutural, os empregadores exercem maior pressão sobre a força de trabalho, impondo regimes e contratos mais flexíveis (PERONI, 2003).

⁶⁷ A pedra angular do liberalismo se identifica com a publicação, em 1776, de *A riqueza das nações*, do economista inglês Adam Smith, sendo esta considerada a primeira grande obra que lançou as bases científicas da Economia Política.

⁶⁸ Conforme Zanardini (2008, p. 85), “Podemos relacionar o fato da liberdade fornecer seu nome para denominar a doutrina a uma das idéias principais da espinha dorsal do liberalismo a de que o progresso geral da sociedade está ligado ao progresso individual dos sujeitos que a compõem, de forma que o conjunto social nada mais é do que o somatório de indivíduos. O fato de uns indivíduos alcançarem mais êxito do que outros é considerado como um fator de predisposição natural”.

⁶⁹ Para o liberalismo, portanto, o Estado é um agente legal, porém de atuação restringida por princípios constitucionais. Segundo os princípios liberais, o Estado é protetor dos direitos do homem que, por seu esforço, por sua capacidade e racionalidade conseguia acumular bens e propriedades (ZANARDINI, 2008).

revolucionamento das condições tecnológicas e da universalização do capital. Como lembra Klein (2003b), ao recorrermos à compreensão do modo capitalista, sistematizada por Marx e Engels, há mais de um século, constatamos tais indicações:

A necessidade de mercados cada vez mais extensos para seus produtos impele a burguesia para todo o globo terrestre. Ela deve estabelecer-se em toda parte, instalar-se em toda parte, criar vínculos em toda parte. Através da exploração do mercado mundial, a burguesia deu um caráter cosmopolita à produção e ao consumo de todos os países. Para grande pesar dos reacionários, retirou debaixo dos pés da indústria o terreno nacional. As antigas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a ser destruídas a cada dia. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão de vida e morte para todas as nações civilizadas – indústrias que não mais empregam matérias-primas locais, mas matérias-primas provenientes das mais remotas regiões, e cujos produtos são consumidos não somente no próprio país, mas em todas as partes do mundo. Em lugar das velhas necessidades novas, que para serem satisfeitas exigem os produtos das terras e dos climas mais distantes. Em lugar da antiga auto-suficiência e do antigo isolamento local e nacional, desenvolve-se em todas as direções um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. Os produtos intelectuais (*die geistigen Erzeugnisse*) de cada nação tornam-se patrimônio comum. A unilateralidade e a estreiteza nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis, e das numerosas literaturas nacionais e locais forma-se uma literatura mundial (MARX e ENGELS, 1989, p. 69-70)

Nesse sentido, o neo-liberalismo é difundido, sob nova roupagem do discurso burguês, como instrumento capaz de reconstituir e reafirmar os interesses do modo de produção capitalista (ANDERSON, 1995). O projeto hegemônico materializado pelo neo-liberalismo pode, grosso modo, ser marcado como um processo de duplo caráter, que possibilita:

[...] por um lado, impor uma intensa dinâmica de mudança material composta por estratégias políticas, econômicas e jurídicas que visam encontrar uma saída para o processo de crises cíclicas do capitalismo a partir do fim dos anos 1960, e por outro representar e aglutinar um projeto com força ideológica na sociedade, atuando principalmente na construção de outro senso comum que fornecesse coerência rumo à legitimidade de suas propostas reformistas (ZANARDINI, 2008, p. 89).

Nesse contexto, o padrão de Estado neo-liberal foi produzido unido tanto à idéia de internacionalização da economia quanto à da globalização⁷⁰ em substituição ao Estado de Bem-Estar Social bem como pela defesa da liberdade de mercado e, portanto, uma nova forma de intervenção do Estado na regulação da economia (ZANARDINI, 2008). Contudo, é importante frisar que a teoria neo-liberal se assenta, aparentemente, em um paradoxo: declarar um Estado que seja concomitantemente forte e fraco, ou seja, um Estado que se torna mínimo apenas para as políticas sociais conquistadas no período do Bem-Estar Social e máximo para regular as atividades do capital corporativo, para atrair capital financeiro transnacional e conter a fuga do capital para outros países (PERONI, 2003).

Lembramos, como afirma Mészáros (2003), que a reprodução e a sustentação do sistema de produção capitalista não sobrevive sem o forte apoio do Estado. Em outra obra o filósofo húngaro esclarece que

[...] o Estado se afirma como pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital, em seu microcosmo e nas interações das unidades particulares de produção entre si, afetando intensamente tudo, desde os intercâmbios locais mais imediatos até os de nível mais mediato e abrangente (MÉSZÁROS, 2002, p. 109).

Diante da essencialidade do Estado para o sistema do capital, reformá-lo, sempre que as condições objetivas o exijam, significa rever entraves e fatores de ineficiência para a reprodução desse modelo social (ZANARDINI, 2008). Assim, o papel do Estado é determinado, historicamente, em conformidade com as exigências apresentadas pelo capital, em suas diferentes fases, ora demandado como agente ativo na economia capitalista, ora reduzida a sua intervenção possibilitando a livre concorrência do capital privado (GUEDES, 2006). Destacamos, portanto, que tanto na forma do chamado Estado de Bem-Estar Social quanto na forma de Estado pautada no ideário neo-liberal, o Estado continua sendo burguês.

⁷⁰ Nas palavras de Zanardini (2008, p. 31), “O credo globalizante deve ser analisado levando-se em conta a essência social dos novos fenômenos políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que ocorreram na esteira do movimento de reorganização do capital em escala mundial. Trata-se de uma perspectiva que dissimula as desigualdades sociais e legitima as políticas autocráticas neoliberais que impulsionam a recomposição dos processos produtivos e de circulação, tanto de mercadorias como de moedas com vistas a garantir a valorização crescente do capital financeiro mundializado (CHESNAIS, 1996) [...] De forma geral, a ideologia da globalização se presta a responder à necessidade de legitimação e dissimulação da enorme concentração de poder de decisão que se manifesta nas relações de dominação nos aspectos econômicos, políticos e culturais”.

Netto (1996) chama a atenção que a reestruturação do capitalismo tardio não escapou à sociedade brasileira, mas tais mudanças sociais apresentaram o agravante por serem mediadas pela inserção subalterna do país no sistema capitalista mundial e pelas especificidades de sua formação econômico-social.

No Brasil e demais países latino-americanos⁷¹ o neo-liberalismo se propagou na dupla vida do econômico e do político, principalmente a partir da década de 1990. Enquanto o primeiro caminho alavancou o neo-liberalismo em função da renegociação da dívida externa e aceitação das condicionantes e das políticas e reformas de econômicas de reforma liberal; o segundo propiciou uma adesão crescente no plano ideológico por parte das elites econômicas e políticas latino-americanas (FIORI, 1997). Salientamos que a consolidação na Nova República, nos idos anos 1980, ocorreu em meio à crise da dívida externa, que aprofundou a crise fiscal do país, em função do processo de estagflação nos países capitalistas centrais; da elevação das taxas de juros mundiais que aumentou a dívida pública; da globalização financeira (FIORI, 1995)

Esta explanação é fundamental para a compreensão de que a Reforma do Estado brasileiro, iniciada na década de 1980 e escancarada na década seguinte, teve como objetivo a legitimação das estratégias políticas e econômicas necessárias ao funcionamento do sistema capitalista, em sua nova fase de acumulação e de reprodução ampliada, a chamada acumulação flexível, solidificada pela doutrina neo-liberal e ideologia pós-moderna (GUEDES, 2006). Em que pesem as mudanças no sistema capitalista nas últimas décadas do século XX, se, por um lado, em nada alteraram a essência das relações sociais de produção desta sociedade, por outro, exacerbaram as contradições inconciliáveis entre capital e trabalho, “cuja face mais perversa é a sujeição da individualidade humana à intensificação da alienação e da miséria humana absoluta” (GUEDES, 2006, p. 12).

Guedes (2006) e Zanardini (2008) esclarecem ainda que os grandes propagadores da nova ordem do capital mundial foram os organismos internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), e os regionais, como UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Nesta empreitada, na década de 1990, esses organismos passaram a convocar e

⁷¹ Anderson (1995) enfatiza que os países latino-americanos constituem a terceira grande cena de experimentações neoliberais, sendo a primeira difundida nos países pertencentes a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, procedida pela antiga União Soviética.

patrocinar conferências internacionais, com o objetivo de impor a reforma política a ser seguida pelos Estados nacionais, fundamentalmente, aos países periféricos do sistema capitalista, a fim de implementar estratégias econômicas, políticas e ideológicas para o permanente movimento de reprodução do capital, ditando regras para as ações do Estado e às políticas educacionais. É com este ensejo que o Brasil deveria seguir o receituário neo-liberal: “a minimização do Estado é assim recomendada como condição prévia indispensável para que a economia brasileira se torne atraente aos olhos dos investidores estrangeiros” (GONÇALVES, 1992, p. 165 apud PERONI, 2003, p. 46).

Pontuamos que tal receituário aos países periféricos do sistema capitalista foi sintetizado no encontro conhecido *Consenso de Washington*, realizado em novembro de 1989, no qual estavam presentes os representantes dos organismos de financiamento internacional – FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial –, funcionários do governo americano e economistas da América Latina (GUEDES, 2006). Este Consenso, segundo Fiori (2002), conjecturava as principais reformas estruturais/institucionais a serem seguidas pelos países da América Latina, sendo que as “recomendações” centraram-se em quatro pontos: desregulação dos mercados financeiro e do trabalho; privatização das empresas e dos serviços públicos; abertura comercial; garantia da propriedade dos estrangeiros.

Tais recomendações constituíam-se, na verdade, em condicionalidades, exigidas pelos organismos internacionais e pelo sistema bancário privado, para a renegociação da dívida externa dos países latino-americanos, bem como para a readmissão destes no sistema financeiro internacional (GUEDES, 2006)⁷².

A reforma do Estado brasileiro alavancada no governo Fernando Collor de Mello, no início da década de 1990, foi de fato consolidada durante os governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 2002) por meio do Ministério da

⁷² Anos mais tarde (1997), o documento “O Estado num mundo em transformação: Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial”, elaborado pelo Banco Mundial contém as prerrogativas essenciais para a redefinição do papel do Estado, inclusive nos vários países em desenvolvimento “[...] onde o Estado não logrou proporcionar sequer bens públicos fundamentais, como direitos de propriedade, estradas e serviços básicos de saúde e educação” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 3). Salienta ainda que “[...] o relatório não só dirige a atenção para a redefinição do papel do Estado, mas também mostra como os países podem começar o processo de fortalecimento da capacidade do Estado” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 3-4). É prescrito neste documento também as cinco tarefas essenciais para o desenvolvimento sustentável, cujo objetivo último é corrigir a ineficiência estatal e diminuir a pobreza no planeta: “Formar uma base jurídica; manter políticas não-distorcionistas, inclusive a estabilidade macroeconômica; investir em serviços sociais básicos e infra-estrutura; proteger grupos vulneráveis e proteger o meio ambiente” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 4).

Administração e da Reforma do Estado – MARE –, o qual incorporou a proposta de desobrigação por parte do Estado de tarefas que até então eram suas.

Neste Plano foi enaltecido que o objetivo da reforma do Estado era reforçar a capacidade de governabilidade do Estado por meio da “transição programada de um tipo de administração pública, burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente voltada para o atendimento da cidadania” (BRASIL, 1995b, p. 12 apud PERONI, 2003, p. 59). É explicitado, no referido Plano, que ao Estado caberiam as funções de promoção e regulação na esfera federal, devendo descentralizar-se progressivamente.

[...] a reforma do Estado deve ser entendida no contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

Nesse ensejo, era necessária a transmissão, para as esferas estaduais e municipais, das funções de execução dos serviços sociais e de infra-estrutura bem como que a administração pública se tornasse permeável à maior participação de agentes privados ou outras organizações da sociedade civil (ZANARDINI, 2008). Peroni assevera que

[...] a proposta de descentralização ocorre em um contexto de grande competitividade internacional, cuja regra é a desregulamentação, como meio de eliminar os obstáculos ao livre jogo do mercado, e que, em se tratando de Brasil e América Latina, além desse processo, vive-se ainda a crise avassaladora da dívida externa, que se aprofundou nos anos 1980, tornando esses países reféns dos organismos internacionais, principalmente no FMI, cuja determinação é a de se diminuir os gastos públicos (PERONI, 2003, p. 69).

A reforma política brasileira fez parte, portanto, de um movimento maior dessa fase do capitalismo. A educação escolar, como não poderia deixar de ser, foi convocada a se adaptar às exigências técnicas e ideológicas do sistema capitalista contemporâneo, sendo profundamente marcada, na década de 1990, pela orientação de organismos internacionais à descentralização da política educacional. Isso porque, segundo Zanardini (2008, p. 31),

A reforma da Educação Básica nacional, a partir da década de 1990, foi instrumentalizada para garantir a efetivação de inúmeros aspectos da reforma do Estado. Despontou, nesse movimento um novo modo de gerir a educação, isto é, era necessário adequar a gestão educativa às leis do mercado.

Silva Júnior enfatiza a relação entre a reforma estatal e a reforma educacional

[...] 1) a universalização do capitalismo, particularmente por meio do capital produtivo macrogerido pelo financeiro, impôs profundas mudanças no metabolismo social do mundo todo (MÉSZÁROS, 2002, p. 133); 2) a profunda mudança no metabolismo social impôs um novo processo de reprodução social que, por sua vez, implicou alterações intensas nas estruturas sociais; e 3) isso pôs em movimento reformas institucionais em várias áreas da atividade humana neste modo de produção, mas principalmente na esfera educacional [...]. Portanto, o movimento reformista em geral, especialmente para a educação, não é um movimento que deva ser estudado destacado das mudanças apontadas no item 1; menos ainda, ser pensado como um fato de um único país, pois trata-se de um movimento mundial, com especificidades históricas de cada um, que mantém traços de identidade em todos eles segundo a racionalidade de transição do metabolismo social capitalista (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 61 apud ZANARDINI, 2008, p. 96).

Nesta senda, as reformas educacionais, ditadas e prescritas, por exemplo, pelo Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1998-1999; BANCO MUNDIAL, 2000), focalizaram-se em noções assistencialistas, apregoaram o fim da pobreza – sendo esta uma anomalia social e não uma condição própria da sociedade capitalista – e objetivaram antes a governabilidade do que a difusão do conhecimento científico, tecnológico, artístico e cultural (LEHER, 2008). A tese central do Banco Mundial constitui-se de que a falta de conhecimento impede o desenvolvimento, gerando a pobreza; em outras palavras, a superação da pobreza ocorrerá pela perspectiva do conhecimento (NAGEL, 2001a).

Nestes meandros, a educação eficiente “ressurge” como solução para aliviar a pobreza, alavancar o crescimento econômico e ajustar as desigualdades sociais. Reiteramos, em conformidade com Zanardini (2008), que a justificativa de que a educação promoverá a mobilidade social numa sociedade de classes antagônicas não é original, mas remonta o século XVIII quando os princípios educativos, como o da universalização da educação, constituem os princípios liberais, a par da igualdade de direitos e de oportunidades, do respeito pelas capacidades individuais e às iniciativas. Nagel (2001a) pontua

[...] Tese aparentemente cativante porque, ao recuperar o ideal *Iluminista*⁷³, que promete pelo saber a transformação social, reativa em muitos homens, em muitos professores, o otimismo perdido nos discursos asseguradores da morte de paradigmas, tão comuns neste fim de século. Reativa, na verdade, nos mais desavisados, um certo *otimismo pedagógico*, que se esforça por difundir a nova forma de ser que deve ter o ensino, acreditando nas virtudes do novo modelo sugerido pelos organismos internacionais e confirmado pelos órgãos competentes do Estado (NAGEL, 2001a, p. 2).

A par destas “inovações” destacamos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, resultando no documento-síntese Declaração Mundial sobre Educação para Todos⁷⁴. Essa Conferência, convocada e patrocinada por organismos internacionais – Banco Mundial, UNESCO, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), UNICEF – objetivou apresentar as diretrizes políticas e pedagógicas que passariam a orientar a reforma educacional da década de 1990 nos países periféricos do sistema capitalista, por meio da promoção da *universalização* do acesso à educação e da promoção da equidade, priorizando a aprendizagem e ampliando os meios e alcance da educação básica (UNESCO, 1990). Assim, os 155 países participantes, firmaram o compromisso de universalizar e assegurar uma *educação básica de qualidade* às crianças, jovens e adultos, consubstanciado no referido documento. A Declaração reitera que, desse modo, se efetivaria o enfrentamento dos graves problemas contemporâneos, tais como: o aumento da dívida externa de muitos países, o perigo de estagnação e da decadência econômicas, o crescimento demasiado da população e as diferenças econômicas entre as nações (ZANARDINI, 2008)

⁷³ Nagel (2001a) esclarece que o conceito de razão presente nas teses Iluministas – ou mesmo de partícipes de um otimismo pedagógico – não é o mesmo que o Banco Mundial utiliza para defender as nações subdesenvolvidas, já que sugere para o Terceiro Mundo um produto acabado feito no Primeiro Mundo, passível de ser adquirido como mercadoria.

⁷⁴ Figuram entre as propostas da *Declaração de Educação para Todos*: - a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todos – crianças, jovens e adultos; - a eliminação de práticas de discriminação na educação, dando prioridade às meninas e mulheres, e dando atenção especial aos grupos desamparados e aos portadores de necessidades especiais; - a concentração de atenção mais na aprendizagem do que em aspectos formais, como as taxas de matrícula, o número de anos de escolarização e de certificação. A atenção na aprendizagem demandaria esforços de qualificação dos professores e a utilização de sistemas de avaliação de resultados; - a valorização do ambiente para a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, responsabilizando cada sociedade pela garantia de condições materiais, físicas e emocionais essenciais para aprender, incluindo-se dentre essas condições a nutrição e a atenção à saúde, por exemplo; - o fortalecimento do consenso acerca da necessidade de oferta, por parte do Estado, de educação básica para todos e incentivo para o envolvimento da sociedade: organismos governamentais e não-governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias, e para a chamada solidariedade internacional e a idéia de que a educação se dá ao longo da vida e que a educação das crianças é fator primordial para a continuidade do processo educativo, que não se realiza apenas na escola, mas também por meio de modalidades não formais (UNESCO, 1990, p. 2-3).

No Brasil, os compromissos fixados na Conferência promoveram a elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos* (BRASIL, 1993) incumbido da universalização e valorização da Educação Básica. De fato, a organização deste Plano era requisito para que o Brasil, um dos nove países do planeta com maior índice de analfabetos, conseguisse recursos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos (HADDAD e DI PIERRO, 2000a). Concluído em 1994, fixou, como metas, fornecer oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos precariamente escolarizados⁷⁵ (HADDAD e DI PIERRO, 2000a). Entretanto, os autores (2000) salientam que o novo governo, presidido por Fernando Henrique Cardoso, preteriu o Plano Decenal em detrimento da reforma político-institucional da educação pública. Isso porque tal Plano, “[...] mais do que um compromisso com a nação, foi realizado em um contexto em que o Brasil tinha de prestar contas à comunidade internacional acerca do seu fracasso na área da educação” (PERONI, 2003, p. 95).

Neste momento, em meio à profusão de medidas jurídico-administrativas, foi produzida a reforma educacional e ocorreu a promulgação

[...] da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares para Educação Profissional de Nível Técnico MEC/CNE, dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, das diretrizes curriculares para os cursos da graduação, da regulamentação dos cursos sequenciais, dos Processos de Avaliação da Educação Brasileira, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, da Descentralização ou Desconcentração da gestão educacional, da reorganização da educação superior, da eventual mudança do conceito de Autonomia Universitária na Constituição ou sua regulamentação, do autoritário decreto sobre a formação de professores etc. (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 244)

Conquanto se desconheça a inter-relação das reformas educacionais com a reforma estatal brasileira, acredita-se que esse emaranhado de decretos-leis e outros

⁷⁵ De forma geral, “[...] o *Plano* propunha para a Educação Básica, em linhas gerais, os mesmos objetivos da *Declaração mundial de educação para todos* e afirmava a necessidade da atuação sobre a demanda e sobre a oferta escolar. Esse esforço foi empreendido tendo em vista: o estabelecimento de padrões básicos para a rede pública, fixação dos conteúdos mínimos determinados pela Constituição Federal de 1988, valorização do magistério, desenvolvimento de novos padrões para a gestão educacional, estímulo às inovações, eliminação das desigualdades educacionais, melhoria do acesso e da permanência escolar e sistematização da educação continuada de jovens e adultos” (ZANARDINI, 2008, p.132)

expedientes jurídico-administrativos levariam a uma profunda mudança na educação brasileira no sentido de fortalecimento da universalização do direito à educação, “[...] mediante o alardeamento do novo cidadão, cujo perfil teria como pilares o *modelo de competência e da empregabilidade*” (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 244, grifo do autor). Contudo, emerge, nesse contexto, o acirramento da precarização educacional em todos os níveis, inclusive, na educação voltada a jovens e adultos precariamente escolarizados.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96⁷⁶, desvela, em linhas gerais, a nova proposta estatal, que ruma em direção contrária aos interesses maiores do povo brasileiro e vem ao encontro das expectativas dos empresários brasileiros e do fortalecimento dos empresários privados da educação. Saviani (2000a, 2000b) é contundente ao afirmar que na nova LDB é apresentada uma redefinição do lugar do Estado na organização da educação nacional, destacando-se a centralidade que Ministério da Educação passou a desempenhar nas decisões de políticas educacionais e de avaliação e na descentralização das responsabilidades no que se refere à manutenção do ensino. Destaca que

Com efeito, a orientação adota pelo governo Collor e agora pelo de Fernando Henrique Cardoso vem se caracterizando por políticas claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e a organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea “boa vontade pública” (SAVIANI, 2000a, p. 230)

O autor esclarece que esta Lei, bem como as demais políticas educacionais estabelecidas neste momento, levou em conta a “[...] valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em

⁷⁶ Saviani (2000b) explica que fixar as diretrizes da educação nacional significa estabelecer os rumos, princípios, parâmetros que se deve imprimir a educação no país. Ao se fazer isso será explicitada a concepção de homem, sociedade e educação através dos enunciados da LDB. A respeito da tramitação da Nova LDB, Peroni (2003, p. 77-78) esclarece que a “Segundo Rocha (1993, p. 111), a elaboração da LDB iniciou-se em um momento privilegiado, quando a sociedade civil passava a participar de mecanismos de funcionamento até então restritos à sociedade política. ‘A primeira fase de elaboração da LDB, de dezembro de 1988 a dezembro de 1990, aconteceu em plena efervescência democrática, consagrando agentes coletivos, oriundos da sociedade civil como co-autores da legislação’. Já na segunda fase, no período de fevereiro de 1991 a maio de 1993, ainda na Câmara dos Deputados, verificou-se um retorno à velha forma de fazer política: “cercear a ingerência dos grupos privados publicistas da sociedade civil no Legislativo, tentando mantê-lo restrito à atuação de agentes reconhecidos como legais e significantes para tal os partidos políticos, através dos parlamentares eleitos’ (ROCHA, 1993, p. 122)”. Para maiores esclarecimentos a respeito da trajetória da nova LDB, ver SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000a. (Coleção educação contemporânea).

detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a consequente redução das ações e dos investimentos públicos [...]” (SAVIANI, 2000a, p. 200). Evidencia, ainda, que há um ponto em comum com todas as iniciativas da política educacional: “o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais” (SAVIANI, 2000a, p. 201). Com esta mesma vertente, Dourado (2001, p. 51), salienta que há um redirecionamento, presente na LDB, das formas de gestão, dos padrões de financiamento, da estrutura curricular e das formas de profissionalização e da estruturação dos níveis de ensino nas modalidades de educação infantil, educação básica e educação superior, que possibilitaram, dentre outros, “[...] o estabelecimento de mecanismos de descentralização, entendidos como desconcentração e/ou desobrigação por parte do poder público e, paradoxalmente, como formas de centralização e controle por parte do poder central”.

Especificamente em relação a EJA, na nova LDB, a sessão dedicada a esta modalidade (sessão V), abrigada no título V – Dos Níveis e Modalidades de Ensino, capítulo II – Da Educação Básica, consolidou que a EJA constitui-se enquanto modalidade de educação básica, nas suas etapas fundamental e média, rompendo com a noção de ensino supletivo existente na Lei anterior, embora mantendo o termo supletivo para os exames. Essa sessão preconiza que sejam oferecidas aos jovens e adultos “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (artigo 37). Contudo, resultou pouco inovadora, pois, segundo Haddad e Di Pierro (2000a),

[...] seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa sessão foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e para 18 anos para o ensino médio. [...] Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica da educação de jovens e adultos (HADDAD e DI PIERRO, 2000a, p. 122)

Rummert (2007, p. 39) assinala que a redução das idades para a prestação dos exames supletivos evidencia a “ênfase atribuída à certificação, em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico”. Ratifica, portanto, a subordinação da educação dos trabalhadores aos interesses do capital.

Saviani (2000b) esclarece que a principal medida de política educacional decorrente da LDB foi o Plano Nacional de Educação (PNE), consoante a Declaração Mundial de Educação para Todos, cuja importância

[...] deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já implica na definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidos em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um prazo de dez anos (SAVIANI, 2000b, p. 3).

Segundo Haddad e Pierro (2000a), o relator da matéria⁷⁷, em fins de 1999, incorporou o paradigma da *educação continuada ao longo da vida*, “[...] compreendida como direito de cidadania, motor de desenvolvimento econômico e social e instrumento de combate à pobreza” (HADDAD e PIERRO, 2000a, p. 122). Tal concepção está presente na Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, documento síntese da V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFITEA⁷⁸ –, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, na qual reafirma os compromissos dos países signatários da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ampliando-as com base nos fundamentos e princípios da educação mundial para o século XXI, expressos no Relatório, encomendado pela UNESCO, da *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, coordenado por Jaques Delors (1993-1996) e publicado, no Brasil, em 1998, com o título *Educação, um tesouro a descobrir* (GUEDES, 2006).

⁷⁷ Saviani (2000b) explica que “[...] em 1999, o relator, Deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS), apresentou seu relatório que, juntamente com o respectivo parecer, foi aprovado na Câmara no dia 9 de dezembro. E, em 14 de junho de 2000, o projeto logrou aprovação no plenário na Câmara dos Deputados. O texto do projeto aprovado, como não poderia deixar de ser, já que o relator integra o principal partido da base governista, tomou como referência a proposta apresentada pelo MEC. Entretanto, acabou por incorporar alguns pequenos avanços decorrentes da pressão da comunidade educacional expressa no projeto da oposição. Dentre esses pontos destacamos a elevação progressiva para até 7% do PIB no que se refere ao montante de recursos a ser investido anualmente em educação”

⁷⁸ Tal como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a V CONFITEA também foi convocada e patrocinada por organismos internacionais e regionais – Banco Mundial, BIRD, OMC, UNESCO, UNICEF, PNUD, CEPAL –, legitimando o projeto neo-liberal do governo, desqualificando e secundarizando a educação de jovens e adultos. As Conferências anteriores ocorreram em Elsinore-Dinamarca (1949), Montreal-Canadá (1960), Tóquio-Japão (1972), Paris-França (1985). As posteriores foram realizadas em Bancoc- Tailândia (2006) e em Belém do Pará-Brasil (2010).

Esse relatório traz de modo subjacente à valorização do acesso a uma cultura vasta, a noção de “aprendizagem ao longo da vida” tendo em vista a capacidade de desenvolver competências para enfrentar os “desafios” profissionais da sociedade moderna (ZANARDINI, 2008).

Com esse ensejo, é descrito no PNE que a educação de jovens e adultos teria três desafios: “resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para o mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente” (HADDAD e PIERRO, 2000a, p. 122). Aprovado, em 9 de janeiro de 2001, tais prerrogativas não foram modificadas e, consubstanciada na lógica da racionalidade econômica, a educação de adultos foi propagada, sob novas roupagens, como mecanismo para o *alívio da pobreza* e para o *crescimento econômico*. Isso porque há o entendimento de que mediante a universalização da Educação Básica – que compreende o Ensino Fundamental segundo a compreensão do Banco Mundial – e o combate ao analfabetismo, os “graves” problemas mundiais poderiam ser gradativamente solucionados, já que “[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p.2). De forma geral, este Plano acabou por ser tornar um paliativo aos efeitos anti-sociais da economia, manifestando as limitações e carências produzidas pela sociedade capitalista e incorporando a EJA como *política compensatória* coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza.

Neste íterim, entre a apresentação do PNE e sua aprovação no Congresso, outros decretos-leis e expedientes jurídico-administrativos foram promulgados, seguindo a lógica vigente. Vale mencionar que não obstante a Lei n. 9394/96 apresentar um capítulo específico para a EJA, a Emenda Constitucional n. 14/1996⁷⁹, regulamentada pela nova LDB, suprimiu a obrigatoriedade do poder público em oferecer o Ensino Fundamental para os que a ele não tiveram acesso na idade própria e, ainda, exclui tanto o compromisso de eliminar o analfabetismo no prazo de dez anos

⁷⁹ A Emenda Constitucional 14/96 foi promulgada em 12 de setembro de 1996 e entrou em vigor a 1º de janeiro do ano subsequente ao de sua promulgação (01/01/1997). A Nova LDB, por sua vez, foi decretada e sancionada no dia 20 de dezembro de 1996 e entrou em vigor na data de sua publicação. Com isso, a Emenda Constitucional 14/96 foi aprovada anteriormente a Nova LDB, mas entrou em vigência após a publicação da LDB, sendo, inclusive, regulamentada por esta.

quanto a vinculação dos percentuais de recursos financeiros estabelecidos em Lei para este fim (HADDAD e DI PIERRO, 2000a; PARANÁ, 2006).

Esta Emenda incorporou a posição marginalizada dada à EJA, já patente nas políticas públicas de âmbito nacional, reforçando as tendências à descentralização do financiamento e da produção dos serviços (HADDAD e DI PIERRO, 2000a). Atentamos que a descentralização financeira não foi uma particularidade da EJA, mas sim destinada ao ensino de forma geral, o que, por sua vez, não delimitou o controle político-ideológico da educação básica, mas o ratificou “[...] por meio da avaliação (Exames Nacionais do Ensino Básico, Médio e Superior), do currículo (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN) e da formação do professor (Escolas Normais Superiores, Institutos Superiores de Educação)” (LEHER, 2008, p. 166). Neste sentido, a posição “marginalizada” da EJA expressa a concretização das reformas oriundas da necessidade de reprodução ampliada do capital, não sendo, portanto, novidade alguma.

A nova redação dada, nesta Emenda, ao artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)⁸⁰ – popularmente conhecido como “Fundão” –, o qual consistiu num

[...] mecanismo engenhoso pelo qual a maior parte dos recursos públicos vinculados à educação foi reunida em cada unidade federada em um Fundo contábil, posteriormente redistribuído entre as esferas do governo estadual e municipal proporcionalmente às matrículas registradas no ensino fundamental regular nas respectivas redes de ensino (HADDAD e DI PIERRO, 2000a, p. 123)

Haddad e Di Pierro (2000a) e Di Pierro e Graciano (2003) assinalam que coube ao governo federal a função supletiva e redistributiva de complementar os Fundos aos Estados cuja arrecadação não assegurasse o valor mínimo por aluno ao ano, estabelecido em decreto Presidencial anualmente com base na previsão de receita e

⁸⁰ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (1997), “[...] trata-se de um fundo de natureza contábil que define o montante de recursos que os municípios, estados e a União devem destinar à educação básica, estabelecendo as formas de sua distribuição pelos diferentes níveis e modalidades de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 26). Este Fundo foi substituído no governo de Luiz Inácio Lula da Silva pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2005). Embora o segundo amplie a cobertura de sua ação, estendendo para toda educação básica, ambos se constituem em mecanismos que não agregam novos valores ao investimento em educação, operam, ao contrário na redistribuição de recursos já vinculados à educação (ZANARDINI, 2008), inclusive a educação de jovens e adultos. Apesar de a Proposta de Emenda Constitucional ter sido apresentada em 2005, a Lei nº 11.494, que regulamenta o FUNDEB foi promulgada e entrou em vigor a partir de 20 de junho de 2007.

matrículas. Esta Emenda determinou aos Estados e Municípios a implementação de planos de carreira para o magistério, a aplicação de ao menos 60% dos recursos do Fundo na remuneração dos professores em efetivo exercício e na habilitação de docentes leigos, e a instituição de conselhos de controle e acompanhamento nos quais tinham assento autoridades educacionais, representantes da família e dos professores. Tal redistribuição dos encargos educacionais, destituída de ampliação dos recursos públicos, deu margem a dúvidas acerca das possibilidades reais de expansão do sistema público de ensino (HADDAD e DI PIERRO, 2000a). De fato, Gohn (2008) assinala que esta Emenda Constitucional induziu, de forma geral, a municipalização no atendimento, seja por meio da criação de redes próprias, seja pela absorção de redes estaduais pelas prefeituras, através de convênios com os estados.

A operacionalização do FUNDEF demandou regulamentação adicional, pois mesmo tendo sido aprovada por unanimidade pelo Congresso, a Nova LDB recebeu vetos presidencial (HADDAD e DI PIERRO, 2000a). Um destes vetos referiu-se ao impedimento de computar, para efeitos dos cálculos do fundo, o registro de matrículas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos. Assim, ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, este Fundo não garantiu o financiamento da educação infantil, do ensino médio e da educação básica de educação de adultos. Com a aprovação da Lei 9.424/96, a modalidade da EJA passou a competir com a educação infantil e com o ensino médio no âmbito estadual pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF (DI PIERRO e GRACIANO, 2003; HADDAD e DI PIERRO, 2000a; PARANÁ, 2006).

Em inter-relação à redução do financiamento destinado a EJA, outra mudança pertinente a esta modalidade foi promulgada na Emenda Constitucional: a redação do inciso I, do artigo 208 da Constituição Federal. Se outrora era estabelecido como dever do Estado “ensino fundamental, obrigatório e gratuito inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988), agora é estipulado, no inciso I do artigo 2, da Emenda Constitucional 14/96, “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996b, grifos nossos). Essa sutil alteração determina que o governo mantenha a gratuidade da educação pública para jovens e adultos, mas elimina a obrigatoriedade do Estado em ofertá-la, restringindo o direito público subjetivo de

acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular (HADDAD, 2003). Com isso, amplia-se a possibilidade de

[...] transferência da responsabilidade em relação ao direito público subjetivo à educação – do qual são portadores os trabalhadores – do Estado para diferentes iniciativas tomadas pelas esferas públicas não-estatais e privadas a partir dos mecanismos centrados nas práticas de parceria e/ou de filantropia, com ênfase nas Organizações não Governamentais, sempre marcadas pelo caráter compensatório (RUMMERT, 2007, p. 39).

Sendo assim, os adultos que não tiveram acesso à escolaridade obrigatória gozam da faculdade de decidir se frequentarão a escola bem como gozam da faculdade de exigir que o Estado lhe forneça educação escolar. É um direito que pode ser usado, ou não, conforme o arbítrio de cada trabalhador. Assim, compete aos indivíduos, por sua “livre e espontânea vontade e desejo”, inscreverem-se na escola, frequentar as aulas, submeter-se às provas e exames, obter aprovação e receber o certificado. Contudo, uma questão de base não é salientada: quais são as condições reais para o trabalhador se qualificar e usufruir dos conhecimentos disponibilizados na escola? Depende da sua vontade a concretização em reverter essa “dívida social”? *Acreditar que as escolhas dependem dos indivíduos vem ao encontro com a ideologia da sociedade capitalista*, sob roupagem neo-liberal, a qual defende que no regime de concorrência mesmo os pobres tendo oportunidades limitadas em relação aos ricos, têm maior liberdade de escolha, pois trata-se de um regime no qual o enriquecimento depende exclusivamente do indivíduo (GUEDES, 2006). Há a transferência estrita, para o indivíduo, das iniciativas e responsabilidades referentes à sua situação no quadro societário.

De forma obscura, essa dinâmica concretiza a não garantia de condições reais para a escolarização do trabalhador, haja vista que não é a pobreza em si ou a falta de condições materiais deste sujeito que inviabiliza o estudo, mas, a impossibilidade real de estudo dada a condição de trabalhador. Em outras palavras, reiteradamente é propagado, pelo governo e organizações não governamentais, que o trabalhador não tem acesso à escola bem como é desprovido de condições materiais (KLEIN, 2009). Com isso, são asseguradas, ao menos na letra da lei, condições, como: gratuidade, flexibilidade de tempo e conteúdo, materiais escolares, bolsas de estudo, bolsas trabalho, etc. Conquanto essas medidas sejam necessárias, o que falta realmente ao trabalhador é tempo para estudo, para aprofundar o conhecimento disponibilizado na

escola, condição fundamental para não cair na mera certificação (KLEIN, 2009). Assim, na medida em que se veicula que cabe ao trabalhador, espontaneamente, aproveitar a oferta do governo para o estudo, se nega que este indivíduo, aparentemente livre, está alienado ao capital (KLEIN, 2009). Klein (2009) salienta ainda que o *tempo escola se contrapõe ao tempo trabalho*. O grau de compulsoriedade do trabalho, portanto, é o que determina as possibilidades de estudo do indivíduo.

De forma geral, os documentos legais e normativos expressam o processo de desqualificação da educação em geral e da EJA em específico. Contudo, conforme aponta Guedes (2006), essa desqualificação e descompromisso significam, em última instância, a consolidação do processo de dilapidação do Estado brasileiro e das políticas públicas sociais iniciadas com os governos militares.

3.2 Programas destinados à EJA: antigas propostas travestidas em novos discursos messiânicos da educação

No contexto da reforma educacional da década de 1990, o precário financiamento para ações educacionais se concretiza, ideológica e praticamente, por meio da valorização da educação informal, não escolarizada, mediante projetos e programas de parceria entre governo e empresas, governo e organizações não-governamentais (ONGs), governo e o chamado sistema “S” (SESI, SENAI, SENAR, SENAT) (GUEDES, 2006). A autora enfatiza que a EJA constituiu-se num campo profícuo para a aplicação dessas parcerias à medida que esta concepção de educação visa “[...] a constituição de um mercado educacional mediante a transferência da responsabilidade estatal para com a educação para a chamada ‘sociedade civil organizada’, pela iniciativa privada, pelo setor do voluntariado e por organizações não-governamentais” (GUEDES, 2006, p. 16).

Um fato importante precisa ser lembrado: “[...] Limitando a reprodução do parasitismo, o Estado compromete a sua função estabilizadora da sociedade capitalista; perde meios para o controle de focos de tensão que podem redundar em conflitos sociais e ameaças à ordem capitalista” (ALVES, 2001, p. 229). Como saída, segundo o autor, configuram-se duas possibilidades: atenuação do ritmo da expansão escolar ou comprometimento das condições que a cercam (precária manutenção dos prédios escolares, danos a relação professor-aluno, limitadas condições de ensino, aviltamento

do salário dos professores, parcerias para proposição de ações educacionais etc). No Brasil, a segunda opção prevaleceu, conforme constatado no Parecer 11/2000, ao salientar que a “[...] efetivação deste direito de todos [à educação] existirá se e somente se houver escolas em número bastante para acolher todos os cidadãos brasileiros e se desta acessibilidade ninguém for excluído” (BRASIL, 2000a, p. 66). As consequências desta escolha se fazem sentir em todos os níveis, inclusive na EJA.

Exemplo do desmembramento estatal para outras instâncias governamentais e para da sociedade civil, relativamente à EJA, foi a organização e a iniciação, a partir da segunda metade da década de 1990, de três programas federais de formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade que guardavam entre si pelo menos dois traços comuns: “nenhum deles é coordenado pelo Ministério da Educação e todos são desenvolvidos em regime de parceria, envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa” (HADDAD e DI PIERRO, 2000a, p. 124)

O primeiro foi o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), idealizado pelo MEC, em 1996, e implementado em 1997, coordenado pelo Conselho de Comunidade Solidária, organismo vinculado à Presidência da República que desenvolveu ações sociais de *combate à pobreza*. O objetivo consiste na redução das disparidades regionais e dos índices de analfabetismo até o final do século passado. Haddad e Di Pierro (2000a, p. 124) enfatizam que o PAS teve rápida expansão em função “[...] da parceria envolvendo o co-financiamento do MEC, empresas e doadores individuais, a mobilização de infra-estrutura, alfabetizando e alfabetizadores por parte dos governos municipais, e a capacitação e a supervisão pedagógica dos educadores realizadas por estudantes e docentes de universidades públicas e privadas”. Segundo dados da coordenação do Programa, no primeiro triênio 776 mil alunos foram atendidos, sendo que menos de um quinto adquiriu capacidade de ler e escrever pequenos textos em função do curto tempo – cinco meses – para a alfabetização (HADDAD, DI PIERRO, 2000a). Rummert e Ventura (2007, p. 35) asseveram que o PAS simboliza a concretização da tendência à descentralização, cuja finalidade era de “empreender ações sociais de combate a situações de extrema pobreza”.

O segundo refere-se ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), idealizado em 1997 e operacionalizado a partir de 1998, tem como singularidade o fato de ser um programa do governo federal gestado fora do âmbito governamental, já que é resultado da articulação do Conselho de Reitores das

Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), cuja intenção era propor uma política pública de EJA no meio rural no cenário das ações governamentais de reforma agrária (HADDAD e DI PIERRO, 2000a). Os autores salientam ainda que a coordenação ficou sob responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF). O Programa prevê parcerias entre o governo federal (responsável pelo financiamento), as universidades (responsáveis pela formação dos educadores) e os sindicatos e movimentos sociais do campo (responsáveis pela mobilização dos educandos e educadores). O objetivo maior do PRONERA é a alfabetização inicial dos trabalhadores rurais assentados, através de cursos com duração de um ano letivo, cujos alfabetizadores seriam formados pelas universidades, propiciando a promoção de sua escolaridade básica.

O outro programa, coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTb), foi denominado de Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador⁸¹ (PLANFOR) e destinado à qualificação profissional da população economicamente ativa, sendo uma formação complementar das competências exigidas pelo mercado de trabalho e não substitutiva à educação básica. Por meio de recursos financiados pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), o PANFLOR é operado descentralizadamente por uma gama de parceiros públicos e privados: secretarias de educação, órgãos públicos estaduais e municipais, instituições do “Sistema S”, organizações não-governamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas e fundações, universidades e instituições de pesquisa.

De forma geral, as ações políticas do governo brasileiro destinadas à EJA na década de 1990 são marcadas, segundo diferentes autores (DI PIERRO, 2005; HADDAD, 2003; HADDAD e DI PIERRO, 2000a, 2000b, SOARES, 2001, dentre outros) por um processo de desqualificação e marginalização, o que pode ser constatado através da diminuição progressiva dos orçamentos; transferência de responsabilidades públicas – no caso, ações educacionais a jovens e adultos – para o setor civil organizado; desarticulação entre alfabetização e escolarização; convocação de

⁸¹ Segundo Batista (2009), várias são as formas de se decifrar a sigla PLANFOR, dentre elas: Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador, Plano Nacional de Educação Profissional, Programa Nacional de Qualificação Profissional, Plano Nacional de Formação Profissional, e Plano Nacional de Educação do Trabalhador. Utiliza-se, conforme aponta Batista (2009), a denominação que consta da resolução n. 194/98 do CODEFAT, ou seja, Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador.

voluntários – não profissionalizados – para desenvolver as atividades do setor, cuja ação transforma qualquer indivíduo que saiba ler e escrever em alfabetizador. Contudo, Guedes (2006), assertivamente, afirma

Críticas ao governo federal, referente às políticas públicas, recaem sobre a questão do financiamento e da ausência de articulação das políticas da EJA, entre as três esferas do governo: federal, estadual e municipal. Ou seja, em nenhum momento da análise desse debate nos deparamos com algum questionamento dos pressupostos teórico-ideológicos que orientam a reforma educacional (GUEDES, 2006, p. 107)

Guedes (2006) identifica que há a crítica negativa à reforma educacional implementada pelo governo no Brasil, cuja ênfase recai sobre o descompromisso do Estado para com os direitos educacionais, sobretudo no que tange à EJA, ao mesmo tempo em que há a apropriação da concepção de educação, imposta pelo capital, como uma concepção ampliada e, portanto, positiva para a EJA. Assevera que a crítica à redução de financiamento da educação por parte do governo é crucial, pois deriva da possibilidade ou não de garantir uma educação de qualidade para a população. No entanto, essa redução do financiamento constitui-se como uma das recomendações do *Consenso de Washington* aos países da periferia do sistema capitalista. De forma geral, Guedes (2006) chama atenção para a contradição no interior do debate da EJA: ao mesmo tempo em que os estudiosos e participantes dos Fóruns da EJA tecem críticas ao modelo da reforma educacional, sobretudo, com aquelas advindas da gestão de Fernando Henrique Cardoso, não questionam os pressupostos norteadores dessa reforma e ainda defendem os fundamentos e princípios que passaram a orientar a EJA. Dessa maneira, na medida em que os princípios teórico-ideológicos, divulgados nas conferências internacionais de educação, capitaneadas e patrocinadas pelos agentes do capital, são apropriados pelos interlocutores desse debate de forma a-crítica, a essência do fenômeno da reforma educacional permanece intocada. Esta contradição apresenta o seguinte resultado

Na verdade, uma (nova) proposta pedagógica não se constrói apenas pela força inusitada do poder econômico, expresso na diretividade orgânica articulada pelos órgãos governamentais como o MEC e as Secretarias de Estado. Os educadores, em adesão crescente ao neoliberalismo, alicerçam essa proposta no seu dia-a-dia, assumindo a ciência e a filosofia como meras práticas culturais, fundadas em subjetividades diferenciadas e criativas, estimulando,

fundamentalmente, a tolerância, o respeito acrítico por opiniões diferentes. Recuperam, nesse sentido, sob nova forma, a antiga religião positivista da harmonia social, agora não mais garantida pela lei, mas pela inculcação do desejo interior de fugir de dogmatismos preconceituosos, para não dizer das ortodoxias que inviabilizariam a retórica ou a sofística modernizadora (NAGEL, 2001b, p. 8).

Esta contradição e seus resultados estão presentes até os dias atuais, mesmo no período compreendido entre 2003-2006, referente ao primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, onde houve um maior destaque a EJA em relação ao obtido nos governos anteriores da Nova República (RUMMERT e VENTURA, 2007). Contudo, se houve um discurso que anunciou a sua valorização, esse não foi seguido de ações concretas para a superação das construídas em período anterior. Rummert e Ventura (2007) afirmam ainda que mesmo havendo uma gama de ações e iniciativas destinadas a esta modalidade, estas permanecem centradas em políticas focais e fragmentadas e de cunho de certificação, principalmente, relativos à conclusão do Ensino Fundamental e à formação profissional.

Dentre tais iniciativas do Governo Federal, peculiarmente por meio do MEC, do Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE) e da Secretaria-Geral da Presidência da República, estão: Exame Nacional de Certificações de Competências em Educação de Jovens e Adultos — ENCCEJA, 2002⁸²; Programa Brasil Alfabetizado – PBA, 2003; Programa Fazendo Escola, 2003; Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, 2005; Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, 2005; Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação a Ação Comunitária – PROJOVEM, 2005;

⁸² Segundo Rummert (2007), a primeira versão do ENCCEJA foi apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, vinculado ao MEC, ao final de 2002, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso. Em outubro de 2004, o novo governo, instituiu o Exame Nacional de Avaliação de Educação de Jovens e Adultos, pela portaria nº 3415. Cinco meses mais tarde, após reformulações pouco significativas em seu conteúdo, o Exame foi implementado pela Portaria nº 44, do mesmo órgão, passando a integrar o conjunto de instrumentos de avaliação da Educação Básica no país, cuja função consiste em de avaliar as competências e habilidades de jovens e adultos seguindo os preceitos legais, que atenda as necessidades e ao perfil dessa população (INEP, 2005 apud RUMMERT, 2007). Em última instância, conforme aponta Rummert (2007, p. 45), “sua finalidade é, assim, possibilitar a obtenção de certificado de conclusão de cursos e não propiciar as condições de acesso ao conhecimento”, já que é atribuído a este instrumento “constituir uma referência nacional de auto-avaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades, adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil” (INEP, Portaria 44, Art. 2º, Inciso I apud RUMMERT, 2007, p. 45). Vale lembrarmos que as competências a serem testadas referem-se aos “eixos cognitivos básicos, as ações e operações mentais que os jovens e adultos devem desenvolver como recursos mínimos que os habilitem a enfrentar melhor o mundo que os cerca” (DOCUMENTO BÁSICO, Livro introdutório, 2003, p. 15 apud RUMMERT, 2007, p. 46).

Escola de Fábrica, 2005⁸³, PROJovem Campo – Saberes da Terra, 2005; Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA, 2007.

Conquanto reconheça que Programas voltados à formação escolar e qualificação profissional são fundamentais nessa época, é importante salientar que se configura como ponto comum, na justificativa de proposição e no desenvolvimento destas ações, a exaltação da ampliação de oportunidades educacionais e reversão do quadro de pobreza social através da promoção profissional e do combate ao analfabetismo e à baixa escolarização. Ou seja, mais uma vez, a educação formal é enaltecida como portadora das soluções para grande parte dos problemas do país.

Exemplificando: ações, como o PBA, tem como finalidade alfabetizar jovens, adultos e idosos, constituindo-se “porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade”⁸⁴, no sentido de contribuir para a superação do analfabetismo, promovendo acesso à educação como direito de todos, bem como colaborar com a universalização do ensino fundamental (BRASIL, 2009, p. 2). Convém mencionar que a efetivação deste Programa é possível pela ação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e do MEC – responsável pela coordenação, acompanhamento e avaliação da implementação das ações, prestação de apoio técnico, definição de distribuição de recursos, dentre outros –; do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) – responsável pela elaboração, em conjunto com a SECAD, dos atos normativos do Programa, transferência de recursos, monitoramento de pagamento de bolsas, fiscalização de aplicação de recursos, etc. –; dos Estados, Distrito Federal e os Municípios – entes executores –; da Comissão Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos (CNAEJA) – assessoria a SECAD/MEC⁸⁵. Os alfabetizadores devem ser, preferencialmente, professores da rede pública de ensino, com, no mínimo formação de nível médio completo e com experiência anterior em educação, preferencialmente, em educação de jovens e adultos que recebem uma bolsa do Ministério da Educação para desenvolver esse trabalho, no contraturno de suas atividades. Contudo, qualquer cidadão, com nível médio completo, pode se tornar um alfabetizador do programa. O período estipulado para a alfabetização varia entre 6 e 8 meses, com carga horária mínima estimada entre

⁸³ Em setembro de 2007, a Escola de Fábrica foi integrado ao Programa Unificado de Juventude (ProJovem).

⁸⁴ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em setembro de 2009.

⁸⁵ Segundo Rummert e Ventura (2007), o repasse de recursos financeiros, nos primeiros anos, era feito por meio de convênios, indistintamente realizados com as secretarias de educação ou instituições interessadas.

240h/a e 320h/a. Salientamos que o PBA sofreu algumas reformulações nos últimos anos em função de críticas, dadas as semelhanças deste Programa a outras iniciativas formuladas nas últimas décadas, como por exemplo, MOBREAL e PAS. Entretanto, os ajustes se limitam a aprimoramentos que não rompem com a concepção de um programa emergencial que o estrutura e transcende o próprio Programa (RUMMERT e VENTURA, 2007).

O PROEJA⁸⁶ é outro exemplo das ações sistematizadas no campo da EJA nos últimos anos. Concebido pelo Ministério da Educação (Decreto nº 5480/2006)⁸⁷, sob coordenação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) cujas diretrizes político-pedagógicas são explicitadas no Documento Base que expõe, entre outros conteúdos pertinentes ao Programa, o rol de princípios que, nos termos do próprio documento, “consolidam os fundamentos dessa política”, a saber: a) compromisso das entidades públicas do sistema educacional com a inclusão da população em suas ofertas educacionais; b) inserção orgânica na modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; c) ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; d) o trabalho como princípio educativo; e) a pesquisa como fundamento da formação dos educandos; f) consideração quanto às condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundamentos da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (BRASIL, 2007).

Esse Programa apresenta suas especificidades em relação às demais ações da EJA em função da possibilidade de construção curricular inovadora, posto que se trata da integração do Ensino Profissional e Ensino Médio na educação de jovens e adultos. Nesse sentido, a demanda pela EJA no nível do ensino médio, dentre outros desafios

⁸⁶ Os cursos que podem ser oferecidos no âmbito do PROEJA são: Educação profissional técnica de nível médio com Ensino Médio, destinado a quem já concluiu o Ensino Fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir formação profissional mais rápida; Formação Inicial Continuada com o Ensino Médio, destinado a quem já concluiu o Ensino Fundamental e ainda não possui o Ensino Médio e pretende adquirir formação profissional mais rápida; Formação Inicial e continuada com Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), para aqueles que já concluíram a primeira fase do Ensino Fundamental. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em setembro de 2009.

⁸⁷ Esta legislação revoga o Decreto nº 5478/2005, o qual constituía o PROEJA apenas no âmbito das instituições federais de Educação Tecnológica, trazendo as seguintes orientações: amplia para todos os sistemas públicos de ensino e para as instituições do Sistema Nacional de Aprendizagem Social (Sistema S) a possibilidade de atuar como proponente, contundo, mantendo a obrigatoriedade para a Rede Federal; amplia a abrangência para a educação básica na modalidade educação de jovens e adultos; inclui a possibilidade de oferta de cursos na forma concomitante, além da forma integrada; prevê a conclusão de estudos e a respectiva certificação a qualquer tempo desde que demonstrado o domínio dos conteúdos do nível do Ensino Médio e constitui um Comitê Nacional para acompanhamento e controle social de implementação nacional do PROEJA, em que a composição, as atribuições e o regimento serão definidos conjuntamente pelos Ministérios do Trabalho e da Educação.

pedagógicos e políticos, requer, como preconiza o princípio defendido no Documento Base, a oferta de educação profissional “que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica e tecnologia, humanismo e cultura geral” (BRASIL, 2007, p.09). A educação profissional do segmento jovem e adulto é um projeto educacional que objetiva “contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania” (BRASIL, 2007, p.09), desempenhando papel estratégico nas políticas públicas de inclusão social, tendo em vista que se trata de uma população que, além de excluída do sistema escolar, é marginalizada do processo produtivo da sociedade (CAVAZOTTI, 2008).

Klein, Cavazotti, Klein e Silva (2008) consideram que este Programa vale-se de termos que expressam categorias fundamentais – como por exemplo, *trabalho como princípio educativo* – do discurso contra-hegemônico ao capital, mas o faz de forma a esvaziar-lhes o conteúdo conceitual, criando um ambiente propício a um ecletismo estéril e comprometedor das intenções progressistas proclamadas. Este é um traço que se apresenta comum aos programas que, no atual contexto, vêm sendo destinados aos segmentos da classe trabalhadora mais vulneráveis à expropriação de vínculos de assalariamento, prestando-se, geralmente, a promover uma ocupação temporária travestida de inserção educacional.

De forma geral, o foco de tais ações, como aponta Rummert (2007), consiste na

[...] na *ampliação de mecanismos de certificação*, relativos a conclusão do Ensino Fundamental, a formação profissional — particularmente a de caráter inicial, que não exige níveis de escolaridade mínimos, conforme previsto na legislação atual — e, com *menor ênfase, ao término do Ensino Médio*. As ações governamentais restringem-se, ainda, a *metas quantitativas modestas*, que não fazem frente ao grande contingente populacional sem escolaridade completa. Soma-se a isso a clara ausência de uma política unitária e fecunda que aponte, de forma segura, para a efetiva democratização do acesso as bases dos conhecimentos científicos e tecnológicos e não para a mera ampliação de indicadores de elevação de escolaridade da classe trabalhadora destituída do direito a educação (RUMMERT, 2007, p. 40, grifos nossos).

Tais propostas demonstram a configuração de uma preocupação oficial com a formação escolar e qualificação profissional, particularmente de caráter inicial, de jovens e adultos com baixa renda, sendo esta uma forma de combate à pobreza e às desigualdades sociais. Estas iniciativas vêm ao encontro das propostas de

universalização do saber que norteiam as ações do atual Governo, dentre as quais destacamos o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como sustentáculo o Programa Brasil Alfabetizado, o Compromisso Todos pela Educação, a criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs e o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007b apud ZANARDINI, 2008).

Zanardini (2008) evidencia que a premissa central do PDE reside que somente a melhoria na expansão e na qualidade da educação brasileira – via melhor capacitação dos brasileiros – garantirá a construção da riqueza nacional mais sólida e firmará uma presença cada vez mais soberana no mundo, fato explicitado no discurso do presidente da República ao afirmar que: “O PDE nasce da reflexão política de que o *fortalecimento da educação* é, antes de tudo, o fortalecimento da nossa capacidade de *resolver todos os demais problemas do nosso país*” (BRASIL, 2007c apud ZANARDINI, 2008, p.116).

Nesta senda, as ações destinadas aos trabalhadores precariamente escolarizados são anunciadas como portadoras de “inclusão social” e da promoção nacional, contudo, apresentam um caráter aligeirado justamente por “atuar de forma urgente para controlar disfunções de um sistema que, por sua origem estrutural, continuará a gerar, cada vez mais, demandantes de novas modalidades de caráter emergencial” (RUMMERT, 2007, p. 38). Mais uma vez, lembramos a afirmação de Guedes (2006) de que estas iniciativas estão em consonância aos pressupostos teórico-ideológicos que orientaram a reforma educacional nos idos anos 1990.

Corroboramos com Zanardini (2008) ao afirmar que as reformas implementadas nos governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), persistem nos nossos dias, nas gestões de Luiz Inácio Lula da Silva à frente da Presidência da República (2003-2010), o qual se coaduna com o referencial liberal-conservador. Boito esclarece que

O Governo Lula está construindo uma nova versão do modelo capitalista neoliberal. Ele promoveu pequenas mudanças na política econômica e na política social que, embora não cheguem a provocar mudanças na dependência econômica e financeira da economia nacional e nas condições de vida da população trabalhadora, poderão dar um novo fôlego político a esse modelo antinacional e antipopular de capitalismo (BOITO, 2005, p. 7)

No campo das políticas educacionais do governo Luiz Inácio Lula da Silva há a adesão às políticas emanadas do Banco Mundial e mesmo que o atual governo, no âmbito do discurso, propague a idéia de defesa e luta pelos acordos e consensos coletivos, seu alinhamento aos ditames do Banco contraria as lutas em defesa da educação pública, travadas sobretudo nos anos 1990 (ZANARDINI, 2008)⁸⁸.

Neste sentido, os “novos” Programas se fundamentam na mesma lógica que gerou, no último século, um conjunto de propostas com vistas a atender, essencialmente, às “velhas” necessidades do capital nos países periféricos.

Não é sem razão que as ações historicamente destinadas à formação escolar e profissional dos trabalhadores, como discutido, são descontínuas e voltam-se, prioritariamente, a iniciativas de alfabetização. Tais propostas, ciclicamente sob novas roupagens, são circunscritas, portanto, aos limites da sociedade de classes que não se pretende transformar. Ao não compreender esse fator de base, a precarização da escolaridade na atualidade é entendida como disfunção do sistema, que gera um conjunto de medidas que reiteradamente almejam minorar consequências oriundas do quadro de desigualdade, mas, não eliminam suas determinações estruturais (RUMMERT, 2007).

Como já mencionado a descontinuidade de ações, a marginalização da EJA e a secundarização nas políticas educacionais a esta modalidade não se reduzem a um fato discriminatório ou excludente, mas são próprias de uma sociedade de classes, que gera, segundo Rummert (2007), a oferta de simulacros de processos educacionais que propiciem à população precariamente escolarizada a crença de receber do Estado as oportunidades de superação individual das marcas desta sociedade.

Ao desconhecer a raiz dos fundamentos que orientam as ações do governo e a confecção das leis ordinárias e constitucionais prevalecem as preocupações de ordem prática e imediata, como por exemplo, as questões referentes ao financiamento da EJA nos últimos anos (GUEDES, 2006). Esta lógica pragmática inviabiliza a compreensão dos motivos reais da não concretização do direito de educação a todos permanecendo nos dias atuais como bandeiras educacionais inovadoras: Brasil Alfabetizado, 2003;

⁸⁸ Zanardini (2008, p. 120) aponta que “O caráter ideológico do discurso que confere papel preponderante à educação se mostra quando nos reportamos às demais ações do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que ao dar continuidade na forma como tratar os compromissos macroeconômicos impede por outro lado o investimento em políticas sociais. Como exemplo de ações políticas que funcionam como gargalo do investimento em políticas sociais, podemos citar a manutenção de níveis elevados de superávit primário¹²⁶ e a manutenção dos 20 % de Desvinculação dos Recursos da União, permitindo que o governo desvie parte considerável de recursos de áreas sociais como a educacional”

Educação para Todos, UNESCO, 2000; Todos pela Educação⁸⁹, Compromisso Todos pela Educação, MEC, 2007.

Nagel (2002) questiona o potencial dessas bandeiras ao serem permeadas por grandes refrões, por estribilhos desgastados teoricamente, que, na verdade, preenchem o vazio explicativo para sua existência por uma mera retórica. Nagel explica

[...] idéias ou *bandeiras* empregadas em momentos distintos e, como tal, com entendimento e funções ajustadas ao seu tempo, são retomadas, sem nenhuma reserva, como ícones do século XXI. Retiradas do “*túnel do tempo*”, sem qualquer sinalização quanto à sua função em séculos ou momentos anteriores, são retomadas no estágio atual da sociedade capitalista. Pior, são defendidas como inéditas, como se essas bandeiras já não tivessem expressado as exigências da sociedade da mercadoria em sua gênese (NAGEL, 2003, p. 31, grifos da autora).

Laboriosas promessas quase sempre falaciosas que induzem a repetição de velhos chavões sob novas roupagens. Falaciosas porque se firmam em um discurso afirmativo, linear, imediatista, pragmático, sem contradições, abandonando raciocínios que contemplariam a oposição, a tensão e a luta entre os diversos elementos ou processos que compõem a sociedade capitalista (NAGEL, 2003a; NAGEL, [19--]). Acima de qualquer contradição, pleiteia-se a superação dessa situação por meio da vontade democrática em prol da cidadania e da modernização (NAGEL, 2003a).

Com este ensejo, a bandeira *Educação para Todos* é veementemente anunciada desde o final do século passado enquanto fator basilar para a amenização das injustiças e das desigualdades sociais, para a garantia da empregabilidade, da tolerância e da paz. Enquanto tal traz em seu bojo a premissa “inovadora” de *educação ao longo da vida* que influenciará diretamente a concepção educacional da EJA, a partir da década de 1990.

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

Nos documentos governamentais voltados à EJA há unanimidade na defesa da valorização do acesso à cultura vasta, da universalização da educação e da noção de

⁸⁹ Aliança da sociedade civil, iniciativa privada e gestores públicos da educação para garantir educação a todas crianças e jovens até setembro de 2022. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em setembro de 2009.

educação ou aprendizagem ao longo da vida. Salientamos que esta concepção considerada inovadora e progressista oculta, sob nova roupagem, velhas concepções fundadas na subordinação da educação ao capital que aprofunda o esvaziamento do ensino escolar, enaltece o pragmatismo dos conhecimentos disponibilizados nesta instituição e torna mais fragmentada a formação escolar do trabalhador. Vamos aos fatos.

A concepção de educação e aprendizagem para a vida e ao longo dela, amplamente incorporada na modalidade EJA, passou a ser disseminada pelos organismos internacionais – tais como UNESCO – enquanto um “novo” projeto de educação para o século XXI⁹⁰. Expõe a necessidade de repensar e ampliar a forma institucional de educação, valorizando os conhecimentos provenientes da prática e do cotidiano para a formação e “construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão” (DELORS, 1999, p. 18).

Nesta perspectiva, a educação tem como missão “fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização de seu projeto

⁹⁰ Nagel (2002, p. 8) explica que “[...] os princípios emulados e exaustivamente divulgados na década de 90, para a formação do ‘novo homem’ capaz de enfrentar o século XXI, são meras repetições retóricas dos pressupostos que um dia foram fundamentais para a gênese e o desenvolvimento da sociedade capitalista. Um consenso muito bem orquestrado diz-se favorável à transformação social retomando de forma descontextualizada, acanhada e vulgar os princípios que um dia se opuseram à economia feudal”. A autora (2002, p. 2) explica ainda que a glorificação da experiência individual, substitutiva da voz de autoridade, não é uma inovação da época atual, mas já se encontra em “[...] pensadores que explicitaram a prática da sociedade burguesa nos limites da sociedade moderna e nos contornos da doutrina liberal”. A título de exemplo, homens de seu tempo, Maquiavel (1469-1527) defendia o sujeito a fazer sua prática e teoria ao repudiar os conteúdos e métodos da escolástica; Rabelais (1483-1534) propôs que a educação fosse organizada “[...] por interesses utilitários, nunca discursivos ou com fins teóricos identificados com interesses de um clericalismo considerado obsoleto” (NAGEL, 2002, p. 5). Salienta ainda, que Vives (1492-1540), mesmo mantendo a religiosidade, é também “[...] adepto da substituição da autoridade pela experiência, e, com grande competência, estimula os educadores a acreditarem no papel fundamental da emoção, do sentimento e do interesse individual no processo de ensino-aprendizagem” (NAGEL, 2002, p. 6). Comenius (1592-1672), posteriormente, pleiteia a “[...] a necessidade de educar sob os limites de quem aprende, ou regular o ensino pelos interesses de quem recebe o conhecimento. [...] Multiplica-se a idéia de que os conteúdos formadores do novo homem só serão decodificados caso sejam escolhidos e/ou de acordo com a capacidade sensorial e emocional dos aprendizes. [...] Sedimenta-se, assim, a compreensão de que a educação deve ficar subordinada ao sujeito com suas potencialidades ou habilidades naturais, capaz de escolher o que lhe seria fundamental para existir em sociedade, sob o princípio de escolhas prazerosas. O desenvolvimento dessa cultura que sai de dentro das catedrais e adentra a organização dos grandes impérios vai dando solidez às orientações que, mais tarde abstraídas do processo histórico, consolidam o dogma do homem como (único) criador de si mesmo”. Dessa forma, concordamos com a autora ao afirmar que os princípios propagados exaustivamente na década de 1990, são, guardadas as especificidades, repetições dos pressupostos que outrora foram fundamentais para a gênese e desenvolvimento da sociedade capitalista e das transformações na educação.

peçoal” (DELORS, 1999, p. 16). Aponta ainda que isso contribuirá para um mundo mais habitável e mais justo e mesmo havendo vários problemas a serem resolvidos em um mundo assolado pelas desgraças provenientes das guerras, da criminalidade e do subdesenvolvimento, é preciso uma outra saída que não seja a fuga ou a resignação. A saída proposta é caminhar para uma sociedade educativa já que

Tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de *viagem interior* guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocracia (DELORS, 1999, p. 16, grifo nosso)

A formulação desta “inovação” no campo educacional remonta à década de 1960⁹¹, passando por reformulações nas décadas posteriores⁹², as quais não abalaram as

⁹¹ Consta no Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, de Jacques Delors, duas outras obras relevantes acerca da necessidade de inovação da concepção educacional baseada nas noções de educação permanente, educação e/ou aprendizagem ao longo da vida e sociedade educativa, a saber: 1) o livro *A crise mundial da Educação – uma análise sistêmica* (1968), de Philip Coombs, então diretor do Instituto Internacional de Planificação da Educação da UNESCO. Esta publicação resultou do relatório elaborado como documento de trabalho na Conferência Internacional de Educação de Williamsburg-EUA, cujo objetivo voltava-se à análise dos problemas da educação no mundo e recomendação de ações inovadoras; 2) o relatório intitulado *Aprender a ser – a educação do futuro* (1972), resultado da Comissão Internacional para a Educação, presidida por Edgar Faure, que tinha como objetivo definir as novas finalidades da educação em função da rápida transformação do conhecimento e das sociedades (DELORS, 1998). Ou, como ressalta Rodrigues (2008, p. 13), “a Comissão tinha o papel de formular sugestões quanto aos meios intelectuais, humanos e financeiros a serem utilizados para a consecução dos objetivos fixados pela UNESCO”. Além destas obras, o próprio relatório de Jacques Delors (1996), resultado da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI instaurada pela UNESCO em 1993, o qual tinha por objetivo identificar as tendências da educação nas próximas décadas, o novo modelo e as novas missões para a educação, bem como os pilares de aprendizagem que o sustentarão constitui obra amplamente disseminada nas últimas décadas acerca desta nova concepção educacional. Rodrigues (2008, p. 62) salienta que “Este documento obteve importante repercussão, não apenas no âmbito da UNESCO, mas nos meios acadêmicos, haja vista as inúmeras referências a esta publicação cujo tratamento, em sua grande maioria, se assemelha a uma ‘bula’, com indicações e contra-indicações a serem seguidas para a construção da ‘boa educação’ no século XXI”.

⁹² Consta no *Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*, publicado pela UNESCO em 2010, que “O relatório de 1996 [referência ao Relatório Jacques Delors] também marcou a mudança do uso do termo ‘educação ao longo da vida’, no Relatório Faure, para ‘aprendizagem ao longo da vida’, que é atualmente mais usado. Esta mudança representou não só uma mudança semântica, mas um desenvolvimento substancial na área. A educação ao longo da vida, tal como apresentada no Relatório Faure, foi associada ao objetivo mais abrangente e integrado de desenvolvimento de indivíduos e comunidades mais humanas face às rápidas mudanças sociais. Por outro lado, a interpretação mais dominante de aprendizagem nos anos 1990, especialmente na Europa, foi relacionada à reciclagem e aprendizagem de novas competências que permitem aos indivíduos lidar com as rápidas mudanças no local de trabalho (MATHESON; MATHESON, 1996; GRIFFIN, 1999; BAGNALL, 2000). Por outro lado, a ênfase no educando na aprendizagem ao longo da vida também pode ser interpretada como atribuidora de um maior protagonismo aos indivíduos, em contraste com o foco da educação ao longo da vida sobre estruturas e instituições (MEDEL-AÑONUEVO, 2006). Essa mudança também influenciou os resultados da CONFINTEA V, que deu mais destaque à discussão da aprendizagem de adultos do que as

bases do projeto educativo que responde, por sua vez, às necessidades da reforma estatal alavancada pela crise do capital no último terço do século passado.

A concepção *educação ao longo da vida* ganhou ampla repercussão com o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenado por Jaques Delors (1993-1996), 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 formal⁹³. (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). Além disso, defende que “A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o *meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem* bem como ao exercício de uma cidadania ativa” (DELORS, 1999, p. 105, grifo nosso).

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

Conferências Internacionais de Educação de Adultos anteriores” (UNESCO, 2010b, p. 22-24). Consideramos que mesmo havendo mudanças na forma de denominação da concepção educacional (educação permanente, educação/aprendizagem ao longo da vida ou durante toda a vida), o conteúdo permanece o mesmo. Salientamos, ainda, conforme será apresentado que no Relatório Jacques Delors está presente a concepção “educação ao longo de toda a vida”, sendo esta inter-relacionada aos quatro pilares da aprendizagem que desdobram-se em habilidades e competências que devem ser desenvolvidas em todos os níveis e modalidades educacionais no decurso da vida.

⁹³ Rodrigues (2008, p. 7-8) ressalta que “Um aspecto importante a ser considerado é que o Relatório Delors trata a educação não formal e informal indistintamente [...]. Embora a Comissão do Relatório ‘Educação um tesouro a descobrir’ não tenha reservado ao sistema formal um lugar tão privilegiado, nem palavras elogiosas, ela tenta acomodar a educação formal e não formal nessa perspectiva de educação ao longo da vida. Para tal, enfatiza que essa perspectiva não leva à negligência da educação formal, mas, que “é no seio dos sistemas educativos que se forjam as competências e aptidões que farão com que cada um possa continuar a aprender”. Desse modo, propõe que ambas, educação formal e informal fecundem-se mutuamente, no sentido de que os sistemas educativos se adaptem às novas exigências [...]”. No Relatório é enaltecido que “é preciso deixar de considerar as diferentes formas de ensino e aprendizagem como independentes umas das outras e, de alguma maneira, sobrepostas ou concorrentes entre si, e procurar, pelo contrário, valorizar a complementaridade dos espaços e tempos da educação moderna” (DELORS, 1999, p. 104)

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)

Neste passo, é reiterado ainda que

Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar um mundo em mudança (DELORS, 1999, p. 89).

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 (1999), 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.

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). Segundo consta no Relatório este é “[...] o passaporte para uma educação permanente, na medida em que fornece o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida” (DELORS, 1999, p. 20). Conforme apresentado neste Documento (1999, p. 92), esta via de aprendizagem supõe, “[...] aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” em todas as etapas da vida, já que o conhecimento nunca está acabado, podendo enriquecer-se com qualquer experiência, inclusive com o trabalho.

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 (DELORS, 1999). Para tanto, é essencial, segundo consta no Relatório (1999, p. 93), compreender a seguinte questão: “como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?”. A este propósito é distinguido o caso das economias industriais – onde domina o trabalho assalariado e a substituição do trabalho

humano pelas máquinas, acentuando o caráter cognitivo das tarefas – das economias onde domina, ainda em grande escala, o trabalho independente ou informal (DELORS, 1999). Ao desconsiderar as bases materiais que alavancaram o desenvolvimento da grande indústria, do trabalhador parcial e do exército de reserva, é asseverado no Relatório que

O futuro destas economias depende, aliás, da sua capacidade de transformar o progresso dos conhecimentos em inovações geradoras de novas empresas e de novos empregos. Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar (DELORS, 1999, p. 93)

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 transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas” (DELORS, 1999, p. 95). Ou seja, enquanto a educação tradicional seria decorrência de sociedades estáticas, cuja transmissão do conhecimento das gerações passadas era suficiente para a formação das novas gerações, a “nova” educação passa a ser organizada pela sociedade em constante mudança, na qual o conhecimento é cada vez mais provisório, demandando do indivíduo a constante atualização de seus conhecimentos, habilidades e competências (DUARTE, 2003).

É afirmado, ainda, no Relatório, que o aumento do tempo livre – em função da diminuição do tempo dedicado ao trabalho e da inviabilidade do pleno emprego – deve ser acompanhado por um aumento do tempo consagrado à educação, quer se trate da educação inicial ou de educação de adultos (DELORS, 1999).

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*⁹⁴ 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, conforme explicitado no Relatório, 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). Acrescenta que “este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até a morte, é um processo dialético, que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, em relação ao outro” (DELORS, 1999, p. 101)⁹⁵. Em outras palavras, o desenvolvimento orienta-se do aspecto individual para o social, já que há a primazia do indivíduo e dos aspectos subjetivos e espontâneos para a aprendizagem e socialização.

De modo geral neste Relatório pseudovaloriza-se o acesso a uma cultura vasta por meio destes pilares (ZANARDINI, 2008). Isso porque, conforme aponta Sforini (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

⁹⁴ Delors (1999) aponta que este pilar foi o tema dominante no relatório Edgar Faure, encomendado pela UNESCO e publicado em 1972.

⁹⁵ Rodrigues (2008, p. 65) ressalta que foi acrescentado o quinto pilar no Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC), em 2002: o “aprender a empreender”, cuja finalidade é o desenvolvimento de uma atitude proativa e inovadora, capacitando a cada pessoa a construir projeto de vida e orientando a ação das instituições educativas para que isto seja possível. Ressalta, ainda, que a expressão *aprender a empreender* havia sido referida no *Boletín Proyecto Principal de Educación*, órgão de divulgação do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe, em 1999. Na ocasião, era “identificada como eixo de aprendizagem no âmbito da educação de jovens e adultos e sua vinculação ao mundo do trabalho: A oferta de programas de capacitação nos setores de pobreza deve ocorrer no marco de um ‘aprender a empreender’”, sendo esta uma forma de potencializar as “pequenas atividades econômicas, os pequenos empreendimentos das pessoas, em muitos casos as estratégias de sobrevivência”.

na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver suas capacidades profissionais, para comunicar” (DELORS, 1999, p. 91). Neste sentido, é ressaltado no Relatório que, “[...] em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o *aprender a conhecer* e, em menor escala, para o *aprender a fazer*”, sendo que as duas outras aprendizagens são direcionadas, geralmente, pelas outras primeiras.

O acesso à cultura deve ocorrer, portanto, predominantemente, por meio de ações contínuas, cotidianas e espontâneas o que possibilitaria “[...] imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno (DELORS, 1999, p. 18), embora seja salientado que “Cabe ao professor transmitir ao aluno, o que a Humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial” (DELORS, 1999, p. 19), mas isso deve ser feito de forma flexível e não estandardizada, levando em consideração a diversidade dos talentos individuais. Nesta configuração, a educação não se restringe ao tempo e ao espaço da educação formal, já que esta tende

[...] a privilegiar o acesso ao conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual. De acordo com as suas aptidões e os seus gostos pessoais, que são diversos desde o nascimento, nem todas as crianças retiram as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns. Podem, até, cair, em situação de insucesso, por falta de adaptação da escola aos seus talentos e aspirações (DELORS, 1999, p.55).

Ao propor a redefinição dos espaços e tempos destinados à aprendizagem, é considerado, neste 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 universalização do direito à educação ganha “novos” contornos ao primar pelos saberes e práticas provenientes do cotidiano e pela contínua renovação dos conhecimentos. É enaltecido o movimento de horizontalização dos espaços educativos em que, retoricamente, todos os tempos e espaços são considerados *locus* de aprendizagem (RODRIGUES, 2008).

Salientamos que ao serem destituídas as relações que propiciam a análise dos nexos econômicos e históricos desta proposição educacional, considera-se a escola, por si mesma ineficiente, 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 suprimirão 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. Com isso,

Os *conteúdos escolares*, itens dos antigos programas de ensino, itens antes ensinados nas disciplinas, *também passam a ser banalizados.* Os *conhecimentos* existentes do repertório social passam a ser *relativizados.* Estimula-se a *descrença na razão, na ciência.* *Negam-se as teorias que tornam os fatos ou acontecimentos inteligíveis.* Diz-se *não à teoria.* Acusa-se a escola de *academicismo.* Desvaloriza-se o *aprofundamento* próprio das especializações e *estimula-se o saber descartável, temporário, sem poder explicativo.* Encoraja-se a *tolerância* com todos os pontos de vista, *com todas as justificativas dadas.* O *conhecimento* é pensado apenas como um produto individual, fora das relações sociais, *sem exigência,* portanto, de qualquer *parâmetro para seu próprio julgamento,* para crítica ou, mesmo, para a autocrítica. Mais do que em qualquer outra área, *a escola perde a sua função* específica, precisamente, a de ensinar às gerações novas o saber acumulado pelas gerações que lhes antecederam. (NAGEL, [200-], p. 5, grifos da autora)

Nagel (2002, p. 2, grifo nosso) aponta, ainda, 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, o subjetivismo e a criatividade personalizada como fonte para a solução dos problemas. Neste sentido,

A educação ao longo da vida é uma idéia profícua que oferece respostas, de um lado, ao mercado, por outro, fornece ao trabalhador a ilusória possibilidade de inclusão na denominada “sociedade do conhecimento” na medida em que, recorrendo a espaços formativos (o próprio local de trabalho, a sua casa, dentre outros), adapta-se à imediata e efêmera necessidade do mercado de trabalho. Ao justificar a educação ao longo da vida, desqualificam-se os saberes produzidos na escola e pela escola; clama-se pelo cidadão ativo, pelas responsabilidades partilhadas e nega-se o ensino estandardizado (RODRIGUES, 2008, p. 112).

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, 2003a). Assim,

[...] Na descaracterização do acadêmico, do teórico, engaja-se a importância da prática subjetiva, independente, já adjetivada de flexível. No aplauso sistemático da atividade como um valor em si mesmo educativo fica reativado o conceito de educação regulada pelo empírico, ou pelo experimentalismo, já descaracterizado em sua forma original (NAGEL, 2002, p. 8).

Entendemos, portanto, que a concepção de educação e aprendizagem ao longo da vida, sob o imperativo do “novo”, promove o esvaziamento do ensino escolar, fragmenta a relação entre educação e trabalho, imprimindo à educação formal caráter espontâneo, volátil, flexível, pragmático, cuja finalidade se reduz à adaptabilidade ao mercado de trabalho da forma mais precária. Em última instância, *esta concepção responde às necessidades do aprofundamento da formação do trabalhador inábil, nesta época histórica, dada a divisão técnica do trabalho*. Em outras palavras, conforme exposto no capítulo primeiro, torna-se cada vez menos exigido do trabalhador individual destreza especial e habilidade específica (KLEIN, 2003b).

Enganam-se aqueles que imaginam estarem ocorrendo mudanças substanciais e progressivas no contexto educacional. Como disse Hobsbawn (2003), temos formação de “rótulos velhos em frascos novos”. Mediante o aumento vegetativo da população economicamente ativa, a modernização das empresas privadas que impede a elevação das taxas de emprego, aumentando a taxa de informalidade do trabalho e do desemprego, o Estado deixa de arrecadar volumes de impostos o que implica em perdas

de recursos (ALVES, 2001). Como decorrência o investimento em atividades parasitárias, como na educação formal, sofre reveses comprometendo e precarizando as condições físicas e humanas que cercam o trabalho de ensino, como exposto no primeiro capítulo. Além disso, há ainda a tendência global de desaceleração do processo de expansão dos serviços escolares, principalmente nos países do Terceiro Mundo (ALVES, 2001), sendo disseminadas, então, as “propostas educacionais ‘mais avançadas’ para os países menos desenvolvidos” (NAGEL, [19--], p. 16) e afastando a possibilidade de conflitos iminentes.

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. Seria isso que promoveria, conforme a concepção defendida no Relatório Delors (1999), a correção das desigualdades perante a educação, posto que poderiam ser criadas

[...] novas oportunidades aos que não puderam, por razões várias, ter uma escolaridade completa ou que abandonaram o sistema educativo em situação de insucesso. De fato, a reprodução das desigualdades educativas não é nem total nem automática, desde que, por exemplo, se *reforce a escolarização das populações mais desfavorecidas* ou se desenvolva a *educação não-formal* dos jovens que abandonaram a escola precocemente. [...]

De um modo geral, o *princípio da igualdade de oportunidades* constitui um critério essencial para todos os que se dedicam à progressiva concretização das diferentes vertentes da educação ao longo da vida. Correspondendo a uma *exigência democrática*, seria justo que este princípio estivesse presente, de maneira formal, em modalidades mais flexíveis de educação, através das quais a *sociedade* apareceria, logo de saída, como *responsável pelas igualdades de possibilidades de escolarização e de formação posterior oferecidas a cada um no decurso da sua vida*, sejam quais forem os desvios ou incertezas do seu percurso educativo (DELORS, 1999, p. 106, grifos nossos).

Discurso vazio revestido de pretensas inovações que atendem, fundamentalmente, às necessidades presentes na sociedade capitalista. Ao não ser explicitado que é a estrutura econômica desta sociedade de classes que promove as desigualdades, proliferam proposições as quais manifestam apenas a expressão mais imediata do problema, disseminando a prerrogativa que o empenho pessoal e o apoio financeiro estatal e da sociedade civil para a educação promoverão uma sociedade mais justa e igualitária. Desconsidera-se, portanto, que *o problema reside na estrutura da*

sociedade capitalista, encobrendo as questões essenciais para a superação das desigualdades: a propriedade privada, a exploração do trabalho e a luta de classes.

Nas palavras de Klein e Klein (2008, p. 14, grifo nosso)

Trata-se de mais um discurso pedagógico que se conduz ao sabor da conjuntura econômica, sem entretanto questionar suas estruturas. Não serve nem aos filhos da classe trabalhadora, nem aos pequenos aspirantes a empresários, porque descarta aquilo que é fundamental no processo pedagógico: *uma sólida formação teórico-prática.*

Nesta senda, aspectos fulcrais ao ensino – determinados pela estrutura do capital – não são explicados em essência, tais como: Como os indivíduos aprendem? O que causa a não aprendizagem de determinados conhecimentos? Como a aprendizagem ao longo da vida é mobilizada? Como ocorre o movimento contínuo entre aprendizagem e desenvolvimento? Como os conhecimentos provindos do conhecimento cotidiano podem movimentar a aprendizagem? Quais as especificidades da aprendizagem nas diferentes etapas da vida?

Estas perguntas não são respondidas em documento algum [seja governamental, seja dos órgãos internacionais, seja de organizações não-governamentais] e, com isso, ao não 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?

3.3.1 Educação e aprendizagem ao longo da vida, na EJA

A concepção “educação e aprendizagem ao longo da vida” e os pilares da aprendizagem têm sido considerados um grande avanço por supostamente manifestarem as necessidades individuais e sociais deste novo século.

Estes postulados incorporam 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 inter-relação entre a concepção de educação e aprendizagem ao longo da vida 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 sociedade⁹⁶. (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.

Ainda que não se negue a escola enquanto instituição promotora de situações pedagógicas específicas, é evidente, dadas as novas formas de educação pleiteadas, que

⁹⁶ 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: “7. *O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, ‘do berço ao túmulo’, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem*, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros. 8. Reconhecemos que aprendizagem e educação de adultos representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal.[...] 9. Estamos *convencidos e inspirados* pelo papel fundamental da aprendizagem ao longo da vida na abordagem de questões e desafios globais e educacionais. Além disso, estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento.” (UNESCO, 2010a, p. 6-7, grifo nosso).

a escola, na condição de instituição social, não comporta a efetivação daquilo que seria sua função fundamental: a de ensinar. Nagel ([200-]) explica que

Contraditoriamente, a escola – como espaço destinado para a produção de conhecimentos, não conseguindo resgatar a importância do trabalho na construção da sociedade, na concretização do homem enquanto ser social – perde as bases para a execução de sua função educativa. Da mesma forma, a escola perde sua possibilidade educativa quando – ao tentar reagir contra a perda de significado do contrato social, do efetivo sentido das trocas, do significado da equivalência, da compreensão de que os direitos são imbricados em deveres – enfrenta uma população que, por seus valores e sua prática, não a justifica, embora a mantenha ideologicamente. (p.5, grifos do autor)

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).

Reiteramos que quanto mais se propaga, na atualidade, a idéia de coletividade, paz, tolerância, igualdade, menos efetivados tais ideais se apresentam. Há a defesa de postulados apologéticos que estão na contramão do que ocorre objetivamente por serem retiradas todas as contradições presentes na sociedade de classes. Nagel pontua ainda que

*O discurso estabelecido que se propõe a promover a educação ideal no século XXI, ignora a história, defende métodos muito antigos para a compreensão do mundo com o da mera indução/dedução, retira a contradição da realidade ou das reflexões e impulsiona, pela exaltação do subjetivismo, o desuso de recursos indispensáveis ao domínio dos processos cognitivos que levam à ciência, à filosofia, à política. Depreciando o saber acumulado, desqualificado o saber enquanto um produto da humanidade, esse discurso que se assume como vanguarda é capaz de conceituar a cultura como *uma abertura a outras linguagens e outros conhecimentos* e a educação como mero *instrumento capaz de revelar o tesouro escondido em cada um de nós* ou, apenas, como uma *viagem interior, cujas etapas correspondem à maturação contínua da personalidade*, como já bem propôs Jacques Delors no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (NAGEL, 2002, p. 9, grifos da autora).*

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 (2004a). 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*. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é responsabilidade de governos e de toda a sociedade civil. O objetivo principal deve ser a *criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral*. (CONFITEA V, 1999, p.23, grifos nossos)

Barroco (2004a) salienta que concepção desta índole promove o *recuo da teoria* pela depreciação da explicação teórica a respeito dos eventos humanos, pela prevalência do saber tácito. 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, 2004a). 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 e para o desenvolvimento da sociedade, 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).

Tomada isoladamente, como instituição capaz de transformar a sociedade toda, a educação passa a ser idealizada como redentora dos valores que a sociedade deixou de realizar. Quanto mais profunda a separação entre idealidade e realidade, maior o clamor por uma educação/formação “moral” do homem. Isolada, a educação só pode ser tida como formação técnica do trabalhador para ingressar no mercado de trabalho, mantendo a concepção capitalista do mundo e forjando uma subjetividade embrutecida, de sentidos adormecidos para aquilo que humaniza (DA MATA, 2010).

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 (2004a), ao afirmar que a classe trabalhadora continua tão explorada como sempre foi pelo capital. 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. Explica a autora que

Talvez essa seja uma das piores formas de exploração ou de dominação pelo capital, posto que não provoca os sujeitos para a indignação ou para o embate; a ilusão de ser livre e de ser o patrão de si mesmo congela qualquer possibilidade de organização, de mobilização. Ironicamente, de fato, o individuo pode ser o próprio patrão, posto que continuará a explorar a si mesmo para dar lucro ao capital, já que nesse momento, definido como capitalismo monopolista hegemônico (MÉSZÁROS, 2003), o dinheiro ainda precisa transformar-se em mais dinheiro. (BARROCO, 2004a, p. 190-191)

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 de Educação de Jovens e Adultos, como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (2000).

Como exposto anteriormente, o PNE, principal medida política educacional decorrente da 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, 2000a, p. 11). Sendo assim, a EJA é “um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000a, 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 está vinculada ao discurso educacional que enaltece o aproveitamento das peculiaridades e interesses dos alunos e dos conhecimentos provenientes de suas experiências para que a aprendizagem seja movimentada, tal como enaltificado no Relatório Jacques Delors e na Declaração de Hamburgo. Trata-se, conforme aponta Duarte (2001, 2003), de teorias pedagógicas⁹⁷ 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

⁹⁷ O termo “pedagogias do aprender a aprender” foi empregado 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.

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). Concordamos com Duarte (2003) ao assinalar a possibilidade de uma educação que fomente a autonomia intelectual desde que ocorra por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas dos conhecimentos existentes, produzidos socialmente.

Duarte (2003) assevera que a construção do conhecimento pelo próprio aluno, mobilizado por uma necessidade inerente ao indivíduo, fragmenta a possibilidade de avanços significativos no desenvolvimento do aluno. A conclamação desta forma de aprendizagem ocorre justamente quando se alastra a concepção de que a educação deve preparar os indivíduos para seguir a sociedade em acelerado e dinâmico processo de mudança que torna os conhecimentos cada vez mais provisórios, conforme exposto no Relatório Jacques Delors (1999). Duarte (2003, p. 11) 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.

Em termos especificamente pedagógicos o lema do “aprender a aprender” consiste na “[...] na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor com alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar” (DUARTE, 2004a, p.08).

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 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, 2000a). Não obstante a relevância e legitimidade das preocupações em relação às especificidades dos alunos da EJA, estas têm causado alguns desvios que, conforme Klein (2003a), 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.

3.3.2 *Os desvios na Educação de Jovens e Adultos: o enaltecimento das especificidades e da diversidade e a fragmentação do conhecimento científico*

Um dos desvios refere-se ao *processo de ensino-aprendizagem voltar-se aos interesses e necessidades do aluno trabalhador* (KLEIN, 2003a). 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, 2000a, p. 34, grifos no original).

Neste sentido, a aprendizagem de conteúdos constitutivos de um currículo que incorpore aquilo que é fundamental e avançado em cada disciplina é subordinada aos interesses e necessidades do alunado. Em seu lugar, avultam conteúdos escolares trabalhados em sua superficialidade ou aparência, de modo desconexo e sem cumprir caráter rigorosamente científico (BARROCO, 2007a). Passa-se a privilegiar no contexto educacional

[...] *o conhecimento imediato, prático*, o conhecimento que os indivíduos lidam em sua vida cotidiana, fora da escola, no trabalho, bem como em outras esferas da vida social. Parte-se então do pressuposto que a educação deve valorizar, sobretudo, esse conhecimento prático, o qual, afirmamos, passou a ser requisito e valorizado pelo capital, com o objetivo de apropriação do valor de uso da força de trabalho, que ao comprá-la, só a adquire potencialmente (GUEDES, 2006, p. 109, grifos nossos).

Como resultado, 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, 2003a, 2007). 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. É o reino do senso comum, tanto daqueles que ensinam quanto daqueles que aprendem.

Com maior ou menor senso crítico, a maioria dos professores e profissionais que atuam nesta modalidade acaba incorporando concepções desta índole e, com isso, o entendimento da realidade social significa o aprimoramento acerca das competências que a realidade social exige dos indivíduos, ao invés de ser a alavanca para a construção de uma educação comprometida com as lutas por uma transformação na consciência dos alunos e da sociedade de classes (DUARTE, 2003).

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

A rigor, as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como *expressão de uma cultura própria* que considere as *necessidades de seus alunos* e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. Tais unidades educacionais da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam capazes de *aprender a aprender* em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver. Outro elemento importante a se considerar é que tal combinação da faixa etária e nível de conhecimentos exige professores com carga horária conveniente e turmas adequadas para se aquilatar o progresso obtido, propiciar avaliação contínua, identificar insuficiências, carências, aproveitar outras formas de socialização e buscar meios pedagógicos de superação dos problemas. O *perfil do aluno da EJA e suas situações reais* devem se constituir em princípio da organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos, de acordo com o art. 25 da LDB (BRASIL, 2000a, p. 35-36, grifos nossos).

É salientado ainda 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, 2000a, p. 58, grifo nosso).

Ou especificamente que a heterogeneidade e diversidade dos alunos da EJA requerem diferenças no tratamento como forma de garantir a todos um patamar comum

Uma destas diversidades se expressa nos *horários* em que a EJA é oferecida, especialmente o noturno. Se cansaço e fadiga não são exclusividade dos cursos da EJA, também *métodos ativos* não são exclusividade de nenhum turno.

Esta atenção não pode faltar também a outros aspectos que se relacionam com o perfil do estudante jovem e adulto. A *flexibilidade curricular* deve significar um momento de *aproveitamento das experiências diversas* que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não – presencial e uma *sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos*, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente. (BRASIL, 2000a, p. 58, grifos nossos)

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, 2003a). 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, 2003a, 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). Neste sentido, é fundamental que as ações intencionais desenvolvidas junto ao aluno trabalhador no processo de 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.

Esclareça-se, portanto, que aos trabalhadores devem-se vigorar os conhecimentos que lhes permitam entender a sociedade capitalista e seu movimento, que lhes dêem condição de apreender a totalidade em pensamento (ALVES, 2001). Não serão os conhecimentos espontâneos, cotidianos, flexíveis, por si mesmos, que conduzirão 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, 2000a, p.57). Ou ainda ao ser ressaltado que

Desse modo, os projetos pedagógicos devem considerar a conveniência de haver na constituição dos grupos de alunos momentos de homogeneidade ou heterogeneidade para atender, com flexibilidade criativa, esta distinção. Não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos *como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes* seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético (BRASIL, 2000a, p. 63, grifos nossos).

Na proposta curricular elaborada para o Ensino Fundamental da EJA consta que muitos professores desta modalidade tiveram ou ainda têm atuação na Educação Infantil e com isso questionam: “Os métodos e conteúdos da educação infantil servem para os jovens e adultos? Quais as especificidades dessa faixa etária? (AÇÃO EDUCATIVA, MEC, 2001)

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, em consonância com Vieira Pinto (1989), que o ponto de partida do processo formal de educação não é a ignorância do aluno, mas ao contrário, é aquilo que ele sabe. Assim, a diferença de procedimento pedagógico se origina no acervo cultural e no desenvolvimento psíquico, provenientes da realidade existencial, que possuem a criança e o adulto ao serem instruídos na escola, *mas não se limita a este acervo*, é preciso avançar quanto os conhecimentos e saberes dos alunos mediante a apropriação de conceitos científicos e pela operacionalização destes conceitos.

Além disso, conforme Vieira Pinto (1989), é preciso considerar que a distinção fundamental entre as modalidades da educação – infantil e adulto – não são seus aspectos pedagógicos específicos – conteúdo e forma, conhecimento e método. Isto é o *secundário*, estruturado sobre uma realidade de base, o primário, que se refere à distribuição das possibilidades sociais de trabalho: possibilidade real do direito à educação a todas as pessoas, condições objetivas para a apropriação dos conhecimentos científicos por crianças, jovens e adultos numa sociedade de classes. Assim, “o que distingue uma modalidade de educação de outra não é, portanto, o conteúdo, os métodos, as técnicas de instruir (isto é secundário, o reflexo) e sim os *motivos*, os *interesses* que a sociedade, como um todo, tem quando educa a criança ou adulto. Este é o fator primário, fundamental” (VIEIRA PINTO, 1989, p. 72).

Consideramos que algumas especificidades da EJA – saber, metodologias específicas – têm pleno significado e estão plenas de valor. Contudo, quando estas especificidades se tornam desvios passam a ditar a organização do ensino nesta modalidade, secundariza-se a relevância dos conteúdos científicos – como defendido no Relatório Jacques Delors e na Declaração de Hamburgo e em documentos governamentais – minando possibilidades reais de transformação da consciência do adulto.

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 pelo ex-diretor geral da UNESCO, Koïchiro Matsuura, na introdução do Relatório global sobre a sobre a aprendizagem e educação de adultos:

A educação de adultos é mais importante do que nunca na era da globalização, caracterizada por mudanças rápidas, integração e avanços tecnológicos. *A aprendizagem emancipa os adultos, dando-lhes conhecimentos e competências para melhorar suas vidas*. Mas também beneficia suas famílias, comunidades e sociedades. *A educação de adultos desempenha um papel crucial na redução da pobreza, na melhoria da saúde e da nutrição e na promoção de práticas ambientais sustentáveis* (UNESCO, 2010b, p. 8, grifos nossos)

Ou ainda quando é explicado na Proposta Curricular para o Ensino Fundamental da EJA que a pobreza e a miséria são males próprios dos países não desenvolvidos e precisam ser combatidos pela educação:

No aspecto econômico, o Brasil tem de enfrentar ainda uma somatória de problemas antigos e modernos: produzir mais para suprir as carências materiais de grandes parcelas da população, distribuir a riqueza mais equitativamente e cuidar para que uma exploração predatória não esgote os recursos naturais de que dispomos. Parece haver um razoável consenso de que para se atingir essas metas é preciso elevar o nível de educação de toda a população. Reforçando argumentos nesse sentido, tem sido muito apontado o exemplo de países asiáticos que conseguiram um importante desenvolvimento econômico baseado num investimento maciço em educação. Trabalhadores com uma formação mais ampla, com mais iniciativa e mais capacidade de resolver problemas e aprender continuamente têm mais condições de trabalhar com eficiência e negociar sua participação na distribuição das riquezas produzidas (AÇÃO EDUCATIVA/MEC, 2001, p.38).

Esta concepção também está presente 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 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, 2000a, 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. Isto porque a educação

não tem condições, por si mesma, de propor a superação da alienação reinante a não ser no quadro dos postulados morais mais gerais e na conformação reformista do Estado capitalista, procurando melhorá-lo ou humanizá-lo (DA MATA, 2010).

É neste sentido que a impossibilidade de eliminação da miséria converte-se em disciplinamento da miséria (MARX, 2010a), desempenhando a educação papel importante nesta ação, inclusive, ao ser propalado que a negativa no mercado de trabalho se associa à baixa escolaridade, como constatado na seguinte passagem:

Homens e mulheres jovens com melhor educação, formação e qualificação podem melhorar suas chances e padrões de vida. É mais provável que tenham um emprego bem remunerado e que sejam capazes de se aventurar como profissionais autônomos. A aprendizagem mais tarde na vida proporciona um retorno por meio da melhoria no *status* social, baseado na ocupação (BLANDEN et al., 2009 apud UNESCO, 2010, p. 20).

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. Prolifera-se, de diferentes formas, a concepção de que por falta de educação há desigualdades e injustiças sociais. 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.*

Denota-se, assim, que a contradição entre os avanços tecnológicos na era da globalização [diga-se na sociedade de classes] e a miséria humana é passível de ser reparada. Contudo, nunca é demais lembrar que as tentativas de reparar tal contradição falharam dada a impossibilidade de igualdade na sociedade de classes ou, dito de outra forma, porque a sociedade de classes capitalista repousa sobre esta contradição, como exposto no primeiro capítulo.

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, 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.

3.4 A ausência da Psicologia nos documentos da EJA

A concepção educacional que, atualmente, alicerça a EJA ao mesmo tempo em que define o atendimento das especificidades do aluno como condição para a reparação da dívida social, para a equalização das oportunidades e para a qualificação por meio da atualização de competências por toda a vida, não estabelece a discussão das particularidades da aprendizagem nesta modalidade de ensino e quais os meios para o seu alcance. Dito de outro modo, as elaborações sobre as especificidades da EJA se atêm a generalidades que nada esclarecem acerca do processo de aprendizagem desta população.

Como salientado, a noção ampliada de educação e aprendizagem é exaltada nos documentos, entretanto, o seu discurso baseia-se em marcos conceituais limitadíssimos, configurando uma retórica ideológica condizente com a proposta pedagógica que alicerça a educação escolar, de forma geral, e a educação destinada a jovens e adultos, em particular. Nesta moldura, a ausência da discussão aprofundada sobre a aprendizagem, dentre outros elementos, vem ao encontro dos fins educacionais propostos para esta modalidade. Destacamos que a ausência da discussão acerca dos processos de aprendizagem de jovens e adultos nos documentos não pode ser explicada

por si mesma. A base deste desinteresse decorre da vinculação da concepção educacional que perpassa a EJA à política macroeconômica.

Nessa conjuntura, é importante ressaltar que ao não ser esclarecido o processo de aprendizagem de jovens e adultos as contribuições de diferentes áreas científicas a esse respeito não são incorporadas nos documentos. Este é o caso da Psicologia. Em todos os documentos analisados não há menção – seja em forma de citação direta ou indireta – dos estudos provenientes desta ciência acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento humanos ou da necessidade de aprofundamento de pesquisas acerca do processo de aprendizagem em jovens e adultos precariamente escolarizados. Percebe-se, portanto, uma contradição presente nos documentos da EJA: ao mesmo tempo em que há a conclamação da educação e aprendizagem ao longo da vida para a transformação da realidade, os meandros da aprendizagem não são suficientemente explicitados e, com isso, os conhecimentos de diferentes áreas científicas, incluindo os da Psicologia, que poderiam auxiliar na promoção destes estudos não são referenciados com a consistência exigida pela relevância do tema.

A esse respeito dois apontamentos precisam ser feitos: o primeiro relaciona-se a escassez de produções teóricas da Psicologia acerca da EJA ou da formação escolar do trabalhador, já que não se conta com um cabedal teórico consistente da temática em referência (HADDAD, 2002; OLIVEIRA, 2004; SZANTO, 2006), como salientamos na Introdução. O que tem dominado, nesse campo, é o vácuo de iniciativas de pesquisas. De acordo com Souza (2000), a Psicologia tem se ocupado em explicar os processos de aprendizagem que ocorrem na infância e na adolescência. Reiteramos que o mesmo não ocorre na vida adulta, especificamente quando se trata daqueles que não frequentaram a escola na idade adequada. Daí a importância deste trabalho.

O outro apontamento refere-se ao fato de que embora não haja menção das contribuições da Psicologia nos documentos e nem mesmo o assinalamento de sua importância à EJA, é possível afirmar que há uma relação profícua entre o ideário pedagógico do “aprender a aprender” com teorias psicológicas que naturalizam o desenvolvimento psicológico, dissociam a formação humana das condições objetivas de vida e primam pela naturalização dos fenômenos psíquicos.

Assim, há mutua ressonância entre tal ideário pedagógico e abordagens da Psicologia guiadas por pressupostos liberais que impedem a compreensão dos fenômenos sociais a partir da perspectiva histórica, adensando o entendimento de que aspectos subjetivos e espontâneos são os motores para a aprendizagem o que acarreta,

por conseguinte, a valorização do saber esvaziado de fundamentação científica em detrimento do saber clássico.

Facci (2004b, p. 100) assinala que “Na história da psicologia, o ideário liberal tem norteado grande parte da atuação dos psicólogos, sendo que esse ideário atribui aos indivíduos as causas do sucesso e insucesso na escola e também na sociedade”. Mesmo não sendo citada e não tendo presença teórica consistente sobre a EJA, a Psicologia, por esta perspectiva, fortalece o discurso da exaltação do subjetivismo e glorificação da experiência individual, aspectos canonizados na EJA.

Neste contexto, o discurso estabelecido ignora contribuições, seja da Psicologia seja da Pedagogia, que avancem para além do aparente, que tragam elementos que esclareçam como se vive e porque se vive de uma dada forma, como os processos de aprendizagem podem ser movimentados e como essa realidade pode ser enfrentada concretamente. Neste sentido, nos contrapomos à idéia de que a Psicologia não configure contribuições à EJA ou que se limite a esfera subjetiva dos processos de aprendizagem. Ao contrário. As contribuições da ciência psicológica nesse âmbito demandam que coloquemos os fenômenos em relação entre si e com as condições objetivas da realidade para buscar proposições, em sentido prospectivo.

O fato que sejam escassos os estudos desta área científica a respeito da EJA não quer dizer que não vá existir ou que não deva existir e que não seja possível nem necessário iniciá-los.

A modalidade da EJA está, deste modo, desamparada em seus fundamentos explicativos sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos e a Psicologia Histórico-Cultural, sob os fundamentos do materialismo histórico-dialético, é, no nosso entendimento, a única que oferece instrumentos consistentes para a formação escolar do trabalhador, posto que fornece fundamentos teóricos para a compreensão das necessidades materiais do desenvolvimento da proposta da EJA na sociedade capitalista, para o entendimento das limitações da EJA e para a apreensão do processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos trabalhadores. Esse entendimento apóia-se na segurança com que os próprios autores da Psicologia soviética enfatizam a prevalência do materialismo dialético, em vários momentos de sua obra (VIGOTSKI, 1999; VYGOTSKY, 2004; LEONTIEV, 1978a, 1978b, 1980; LURIA, 1986, 1991, VYGOTSKY, LURIA, 1996)

Somente uma escola psicológica que tenha como tese que “as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas

peculiaridades da ‘alma’ nem no íntimo do organismo humano mas nas condições sociais de vida historicamente formadas” (LURIA, 1991, p. 75) pode auxiliar no entendimento do que o indivíduo é e do que pode ser a partir da estreita relação com a realidade objetiva, questões candentes na EJA. Este é caso da Psicologia Histórico-Cultural, cujo fundador, Lev S. Vigotski, juntamente com seus colaboradores Alexander R. Luria e Alexei N. Leontiev, se esforçaram para formular, no contexto pós-revolucionário soviético, um novo tipo de psicologia que compreendesse o homem a partir daquilo que ele produz e do modo como se reproduz. Fundamentados nos pressupostos do materialismo histórico-dialético discutiram algo inovador na psicologia: *a essência humana e a sua relação com as condições materiais de vida, com a realidade humana.*

Afirma-se, nesta perspectiva teórica, que o desenvolvimento humano é necessariamente um processo cultural. Tal perspectiva teórica enfatiza que compreender a evolução humana e a constituição do homem cultural, a estruturação da sua personalidade e de seu comportamento, demanda situá-lo em contexto histórico, com determinado desenvolvimento das forças produtivas e com formas específicas de relações sociais. Sob estes fundamentos, os autores supracitados defendem que é crucial a compreensão da configuração da divisão do trabalho e das relações produtivas na sociedade de classes e, especificamente, na sociedade capitalista, para o entendimento das possibilidades e limitações da aprendizagem e desenvolvimento humanos. Caso o entendimento das causas dos problemas humanos não sejam postos em relação com as condições objetivas de vida, estes acabam por ser naturalizados, tornando-os responsabilidade do homem em sua particularidade.

Vygotsky (2004) assevera que as limitações postas ao desenvolvimento humano não são provenientes de questões hereditárias ou de incapacidade intrínseca, mas estão em relação direta com as relações sociais produtivas. Neste sentido, entende a própria aprendizagem e o desenvolvimento humano numa relação dialética entre o que a humanidade construiu e desenvolveu, por meio do trabalho, e o que os indivíduos são ou poderiam vir a ser (LEONTIEV, 1978a).

Ante o exposto, esta abordagem psicológica nos remete à necessidade de fundamentar-se na categoria trabalho, tanto na dimensão ontológica quanto na dimensão de trabalho alienado na sociedade capitalista, para o desvelamento das limitações postas ao homem nesta sociedade e a busca de proposições para o desenvolvimento de suas potencialidades. A partir desta discussão será possível compreender as especificidades

desta abordagem bem como suas contribuições, em sentido prospectivo, à aprendizagem de jovens e adultos trabalhadores precariamente escolarizados. Com essa diretriz desenvolveremos o próximo capítulo.

CAPÍTULO IV
ONTOLOGIA DO TRABALHO E TRABALHO ALIENADO: FUNDAMENTOS
TANGENCIADOS NA EJA

Ela ouvia e balançava a cabeça, tristemente, sentido algo de novo, desconhecido, triste e maravilhoso que acariciava suavemente seu coração sofrido. Era a primeira vez que ouvia aquilo sobre si mesma, sobre sua vida, o que despertava nela pensamentos vagos há muito enterrados. Reacendia lentamente as sensações apagadas de insatisfação com a vida, pensamentos e emoções da remota mocidade. Costumava falar da vida com as companheiras, longas conversas sobre todos os assuntos, mas todos, e ela também, só sabiam queixar-se, ninguém explicava por que a vida era tão difícil e penosa. Agora tinha o filho diante de si e tudo aquilo que dizem os seus olhos, rosto e palavra vão direto ao coração, cumulando-a de orgulho pelo filho que soube compreender a vida de sua mãe, e que lhe fala dos sofrimentos dela, lamentando-a.

Não se lamentavam as mães.

Ela sabia disso. Tudo aquilo que o filho dizia sobre a vida das mulheres era uma triste e bem conhecida verdade, e um sentimento novo vibrava em seu peito, aquecendo-a com a desconhecida carícia.

Maksim Gorki (Mãe)

Apresentamos, nos capítulos anteriores, a análise das causas que expropriam um contingente populacional dos conhecimentos científicos na sociedade capitalista bem como a proliferação, sob diferentes roupagens, de propostas educacionais e campanhas governamentais e sociais voltadas aos jovens e adultos alijados do processo de escolarização. Essa discussão, dentre outros elementos, evidenciou a inviabilidade de educação para todos na sociedade capitalista e a profusão de mecanismos e discursos ideológicos que encobrem essa realidade e resultam em enfiamentos efêmeros por serem destituídos das bases reais que a fomenta – a sociedade de classes capitalista.

Defendemos, conforme os fundamentos do materialismo histórico dialético, que somente por meio de uma análise mais precisa, mediada pela teoria, que permita a decomposição do fenômeno – no caso, a EJA – em categorias cada vez mais simples e abstratas e ao mesmo tempo relacionadas entre si, podemos chegar à totalidade concreta do fenômeno e compreendê-lo em suas múltiplas determinações. Exercitamos nessa direção, nos capítulos anteriores, para o desvelamento das condições objetivas que distanciam o homem daquilo que o constitui como ser social e que o expropria das

potencialidades elaboradas ao longo da humanidade, como por exemplo, o domínio da leitura e da escrita e dos conhecimentos científicos.

Sob essa fundamentação, no presente capítulo, objetivamos avançar nas discussões a esse respeito ao apresentar elementos que contribuam para a aprendizagem de jovens e adultos, sob a concepção da Psicologia Histórico-Cultural, ao discutir a ontologia do trabalho e a alienação do trabalho na sociedade capitalista. Tal discussão é imprescindível para apreender a essência real do objeto estudado e, com isso, avançar prospectivamente. Vigotski preleciona:

Na realidade, a psicologia nos ensina a cada passo que duas ações podem ocorrer por sua aparência externa de maneira similar e serem, todavia, muito distintas por sua origem, essência e natureza. Em casos assim são necessários meios especiais de análise científica por detrás da semelhança exterior às diferenças internas. Nesses casos resulta necessário, à análise científica, o saber descobrir sob o aspecto externo do processo seu conteúdo interno, sua natureza e sua origem. Toda a dificuldade da análise científica radica no fato da essência dos objetos, isto é, sua autêntica e verdadeira correlação não coincidir diretamente com a forma de suas manifestações externas e por isso é preciso analisar os processos; é preciso descobrir por esse meio a verdadeira relação que subjaz nesses processos por detrás da forma exterior de suas manifestações. *Desvelar essas relações é a missão que há de cumprir a análise.* A autêntica análise científica na psicologia se diferencia radicalmente da análise subjetiva, introspectiva, que por sua própria natureza não é capaz de superar os limites da descrição pura. A partir de nosso ponto de vista, somente é possível a análise de caráter objetivo já que *não se trata de revelar o que nos parece o fenômeno observado, mas sim o que ele é na realidade.* (VYGOTSKI 1995, p. 104, grifos nossos)

Com essa diretriz, objetivamos esclarecer que somente a análise comprometida com a categoria trabalho possibilita compreender as leis que regem a precária formação dos trabalhadores e fornece condições para o desenvolvimento das reais possibilidades de enfrentar tal situação ao propor os encaminhamentos à aprendizagem escolar dos trabalhadores. Neste sentido, nos contrapomos à visão reducionista, fragmentada e simplista reinante nos documentos governamentais da EJA que ao defender, apologeticamente, o direito à educação dos trabalhadores não explicam, em essência, o que é trabalho, a relação entre trabalho e educação e as consequências da alienação do trabalho na formação desse trabalhador, com isso, enfrentamentos reais se dissipam e propostas educacionais ideológicas se renovam.

Corroboramos com Klein (2008) ao enfatizar que o destaque à categoria trabalho, como por exemplo, no Documento Base do PROEJA⁹⁸, tem a positividade de apontar sua fecundidade e atualidade; entretanto, sua presença de forma tão insuficiente pode sugerir preocupação meramente retórica, não incorporando à proposta todas as consequências dessa adesão, ou, ainda, incorporando-a com conteúdo não só diferente como, inclusive, adverso à sua formulação original. Alerta a autora que uma consistente compreensão da categoria trabalho é exigência irrecusável para a discussão das relações entre trabalho e educação.

Neste sentido, para fugir à abordagem dominante das propostas governamentais destinadas à formação escolar e qualificação profissional de trabalhadores, as quais tangenciam a categoria trabalho e não explicam a aprendizagem de jovens e adultos, compreende-se que as determinações do trabalho estão na base tanto do entendimento da constituição humana quanto da formação de trabalhadores na atualidade.

Desvelar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural à aprendizagem de jovens e adultos precariamente escolarizados demanda, pois, os fundamentos do materialismo histórico dialético para o estudo do desenvolvimento do gênero humano e da individualidade, a compreensão da ontologia do trabalho e o trabalho alienado sob a determinação do capital e seus desdobramentos ao processo de formação humana. Sob estas considerações, discutiremos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que possibilitam profícuas contribuições à EJA. Vale mencionar que as produções da escola de Vigotski a respeito de aprendizagem e desenvolvimento de adultos são escassas em relação ao volume da obra destes autores. Contudo, os seus escritos lançam pistas e fundamentos para a compreensão da formação humana, de forma geral, e do processo de alienação no processo de humanização decorrente das relações concretas estabelecidas na sociedade capitalista, em específico.

⁹⁸ Ao eleger os princípios que norteiam o Programa, os autores do Documento Base/PROEJA os comentam de forma brevíssima, não os desenvolvendo de forma clara. No caso do *trabalho como princípio educativo*, restringem-se a uma ressalva para elucidar que a “vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem” (BRASIL, 2007, p. 38).

4.1 Fundamentos do materialismo histórico dialético: a formação do ser social pelo trabalho

Marx (1989) salienta que o homem é um ser da natureza tanto quanto qualquer outra criatura, é um ser objetivo, e, como tal, seus objetos são efetivamente manifestações de vida. Um ser objetivo implica, necessariamente, outro ser – objeto desse ser objetivo –, sendo que essa relação não é unilateral, já que “[...] Logo eu tenho um objecto, este objecto tem-me como objecto” (MARX, 1989, p. 250). Sob estas considerações, Marx salienta que todo ser natural tem a sua natureza fora de si mesmo

O *homem* é directamente um *ser da natureza*. Como ser natural e enquanto ser natural vivo é, por um lado, dotado de *poderes* e *faculdades naturais*, que nele existem como tendências e capacidades, como pulsões. Por outro lado, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objectivo, é um ser que *sofre*, condicionado e limitado, tal como o animal e a planta, quer dizer, os *objetos* das suas pulsões existem fora dele, como *objectos* independentes dele e, no entanto, tais objectos são *objectos* de suas *necessidades*, *objectos* essenciais, indispensáveis ao exercício e à confirmação de suas *faculdades*. [...] A *fome* é uma *necessidade* natural; portanto, requer uma *natureza* fora de si, um *objecto* fora de si, de maneira a satisfazer-se e a acalmar. A fome constitui a necessidade objectiva de um corpo por um *objecto* exterior, indispensável à sua integração e expressão da própria natureza. O sol é o *objecto* da planta, objecto indispensável e que lhe assegura a vida, da mesma maneira que a planta é objecto do Sol, enquanto *expressão* da força suscitadora de vida do sol, do poder *objectivo* do Sol.

Um ser, que não tenha sua natureza fora de si, não é nenhum ser *natural*, não participa do ser da natureza. Um ser, que não tenha objecto fora de si, não é nenhum ser objectivo. Um ser, que não seja ele próprio objecto para um terceiro ser, não tem existência para o respectivo *objeto*, quer dizer, não possui relação objectiva, o seu ser não é objectivo.

Um ser não-objectivo é um *não-ser* (MARX, 1989, p. 250, grifos do autor).

Mészáros (2006) afirma que a natureza de qualquer ser objetivo se define como uma relação necessária do ser objetivo com seus objetos, isto é, é uma relação objetiva específica. Além disso, salienta que ter a própria natureza fora de si mesmo é modo de existência necessário de todo ser natural, não sendo específico do homem. Contudo, além das características gerais de um ser natural, o homem apresenta características específicas de um *ser natural humano*.

Diferentemente dos demais seres vivos, o homem se diferenciou da natureza, sem dela separar-se; e estabeleceu com ela determinado intercâmbio que transforma a

própria natureza e transforma o próprio homem, promovendo a *potencialização das forças corpóreas e psíquicas naturais e a criação de novas propriedades* (KLEIN, KLEIN, 2008) bem como a formação da consciência humana. Esta forma peculiar de diferenciação do homem no interior da natureza deriva da atividade vital essencial: o trabalho, prática especificamente humana. Nas palavras de Marx, o trabalho é antes de tudo

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui de formas instintivas, animais, de trabalho. [...] Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. (MARX, 1998, p. 211-212).

À diferença das atividades animais, o trabalho consiste na atividade prática humana que rompe com a relação imediata com a natureza e muda radicalmente o modo de satisfação das necessidades e de objetivação de sua existência. Em consonância com Mészáros (2006), salientamos que a relação entre o homem e a natureza é automediadora num duplo sentido. Sob o primeiro aspecto ontológico⁹⁹, é a natureza que se medeia consigo mesma no homem, ou seja, a natureza medeia a si mesma com a natureza. O homem é, portanto, parte específica da natureza, sendo esta a relação historicamente primária. Sob o segundo aspecto, a atividade mediadora é um atributo do homem, localizado numa parte específica da natureza, ou seja, em virtude de que a atividade produtiva é inerentemente atividade social, o homem medeia a si mesmo com o homem. Nesta relação prática do homem com a natureza, “*existência natural* do homem se tornou a sua existência *humana e a natureza se tornou*, para ele, humana” (MARX, 1989, p. 195). Há entre o homem, a natureza e a atividade produtiva uma reciprocidade dialética, já que o homem não apenas cria a atividade produtiva, mas é também produto dela, bem como é criador e produto da natureza (MÉSZÁROS, 2006).

⁹⁹ Netto e Braz (2009, p. 54), esclarecem que as relações ontológicas são aquelas que têm existência real, histórico-concreta, ou seja, “[...] são formas, modos de existência do ser social, que funcionam e operam efetivamente na vida em sociedade, independentemente do conhecimento que tenham os homens a seu respeito”

Essa forma peculiar de diferenciação do homem¹⁰⁰ no interior da natureza é possível, porque o processo de trabalho implica necessariamente a unidade de três elementos: “1) a atividade orientada a um fim, isto é o próprio trabalho; 2) a matéria que se aplica ao trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho”. (MARX, 1998, p. 212).

O primeiro elemento do trabalho é o emprego, pelo homem, do conjunto de suas capacidades físicas e mentais – sua força de trabalho – para a criação de produto útil à vida humana¹⁰¹. No entanto, essa atividade não é aleatória, espontânea ou instintiva; mas orientada a um fim, o que implica o planejamento para sua execução. Em outras palavras, o sujeito inicia o trabalho tendo um projeto mental do produto, uma idéia do resultado de seu trabalho que orientará sua ação até a concretização desse produto (KLEIN, KLEIN, 2008). Com isso, o ato planejado é objetivado no produto, sendo possível identificar e reconhecer sua atividade laboral no resultado produzido. Marx explica o caráter teleológico do trabalho, em célebre passagem de *O Capital*:

[...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior do arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do

¹⁰⁰ Leontiev (1978a) explica que a passagem dos animais ao homem trata-se de um longo processo que compreende uma série de estágios. O primeiro estágio refere-se à *preparação* biológica do homem, do fim do terceário ao início do quaternário, cujos representantes – os australopitecos – eram animais com vida gregária, que conheciam a posição vertical, utilizavam utensílios rudimentares e possuíam primitivos meios de comunicação. O segundo estágio designado de *passagem* ao homem contempla uma série de grandes etapas que vai desde o aparecimento do pitecantropo à época do homem de Neanderthal. É um estágio marcado pelo início da fabricação de instrumentos e pelas formas embrionárias de sociedade, sendo que a formação dos homens estava submetida às leis biológicas, ou seja, a formação estava determinada pelas alterações anatômicas, transmitidas pela hereditariedade. Contudo, novos elementos, sob influencia do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem, começam a ser produzidos: modificações na constituição anatômica, do seu cérebro e órgãos do sentido, da sua mão e dos órgãos da linguagem, ou seja, “[...] o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo leis sócio-históricas” (LEONTIEV, 1978a, p. 262). O terceiro estágio representa o aparecimento do homem atual – o Homo Sapiens –, em que “[...] a evolução se liberta totalmente de sua dependência inicial para com mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. *Apenas* as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem” (p.263). Em outras palavras, o homem possui as propriedades biológicas necessárias para o seu desenvolvimento sócio-histórico, com isso podem avançar num ritmo desconhecido no mundo animal (LEONTIEV, 1978a). Na base desta mudança qualitativa do ser natural social – dos primatas, passando pelos homínídeos até o surgimento do homem – está o trabalho. Vale lembrar que a primeira forma homínídea – *Ardipithecus ramidus*– surgiu na Terra há quase quatro milhões e meio de anos e a evolução que resultou no aparecimento da espécie que descendemos – *Homo sapiens sapiens* – surgiu há cerca de cem mil anos.

¹⁰¹ Marx (1998, p. 214) explica que “O produto é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma”. E, prosseguindo, acrescenta “Valor-de-uso que é produto de um trabalho torna-se, assim, meio de produção de outro. Os produtos destinados a servir de meio de produção não são apenas resultado, mas também condição do processo de trabalho” (MARX, 1998, p. 15).

processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar a sua vontade (MARX, 1998, P. 212).

O segundo elemento integrante do processo de trabalho é o objeto do trabalho ou a matéria sobre a qual se aplica o trabalho, fornecidos pela natureza, transformando-o em produto¹⁰². Sem esse material é impossível produzir qualquer coisa.

O terceiro elemento essencial ao processo de trabalho – os meios de trabalho – é, segundo Marx (1998),

[...] uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas, para fazê-las atuarem como forças sobre as outras coisas, de acordo com o que tem em mira. [...] Desse modo, faz de uma coisa da natureza órgão de sua própria atividade, um órgão que acrescenta a seus próprios órgãos corporais, aumentando seu próprio corpo natural [...] (MARX, 1998, p. 213).

São os meios de trabalho que possibilitam a mediação entre o sujeito e o objeto a ser trabalhado, tendo em vista a produção de algo útil¹⁰³. Entre o sujeito e a matéria do trabalho há um meio de trabalho – um *instrumento* – planejado mentalmente e produzido pelo homem, tornando mediada a relação entre ambos.

¹⁰² Marx (1998, p. 212) esclarece que a terra (e o que dela provém como água, floresta, etc) é o objeto universal do trabalho. Salienta que “Se o objeto do trabalho é, por assim dizer, filtrado através de trabalho anterior, chamamo-lo de matéria-prima. O objeto do trabalho só é matéria-prima depois de ter experimentado modificação efetuada pelo trabalho”. Neste sentido, o termo matéria-prima se afasta do comumente utilizado, como algo vindo diretamente da natureza. No entanto, no processo de trabalho, “[...] é matéria-prima tudo aquilo que constitui-se como objeto de ação do sujeito trabalhador, independentemente de constituir-se, em etapa anterior, como produto, ou seja, como resultado de um trabalho anterior” (KLEIN e KLEIN, 2008, p. 6). Este produto pode, por sua vez, ser utilizado como matéria-prima de outro processo de trabalho: uma tábua, madeira transformada pela ação do homem, pode ser transformada em matéria-prima do processo de trabalho do marceneiro; já o produto do trabalho do marceneiro – uma esquadria – pode ser transformada em matéria-prima de construção de uma casa (KLEIN e KLEIN, 2008)

¹⁰³ Constituem os instrumentos de trabalho, ainda, as condições que, mesmo não cumprindo a função mediadora, são indispensáveis à realização do processo de trabalho, como por exemplo, edifícios, estradas, etc. A terra, objeto universal do trabalho, é também seu meio universal, visto que “[...] fornece o local ao trabalhador e proporciona ao processo que ele desenvolve o campo de operação” (MARX, 1998, p. 214). Preleciona Marx (1998, p. 216) que “O mesmo produto do trabalho pode, no processo de trabalho, servir de meio de trabalho e de matéria-prima. Na engorda de gado, por exemplo, o boi é matéria-prima a ser elaborada e, ao mesmo tempo, instrumento de produção de adubo. [...] Como se vê, um valor-de-uso pode ser considerado matéria-prima, meio de trabalho ou produto, dependendo inteiramente da sua função no processo de trabalho, da posição que nele ocupa, variando com essa posição a natureza do valor-de-uso”.

Para o processo do trabalho se efetivar deve haver, portanto, uma ação teleologicamente organizada para retirar da natureza aquilo que satisfaz demandas específicas. Nestes moldes, a atividade humana efetua, mediante os meios de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, cuja finalidade é antecipada idealmente. Essa é condição essencial da vida humana, comum a todas as formas sociais, mesmo variando a forma como é efetivada. Para além de ser resultado do processo de trabalho, esse produto servirá ainda de condição ou meio para o desencadeamento de um novo processo de trabalho visando à satisfação de *novas necessidades produzidas*¹⁰⁴ (MARX, 1998; MARX e ENGELS, 1976).

Enquanto atividade de autodesenvolvimento e auto-realização da existência humana, o trabalho é necessidade essencial de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 1998). Por meio do trabalho, o homem produz valores de uso ao apropriar-se dos elementos da natureza de forma intencional e planejada, imprimindo-lhes forma útil à vida que satisfazem as necessidades individuais ou coletivas e potencializam atributos naturais por meio destas criações humanas. O homem humaniza-se, desenvolve capacidades antes adormecidas (MARX, 1998).

Humanização, conforme explicitam Marx e Engels (1976), pressupõe a *existência de indivíduos humanos vivos* que se destacam da natureza por produzirem intencionalmente seus meios de vida e ao produzirem os seus meios de vida, desenvolvem, indiretamente, sua própria vida material. Esta produção depende, antes de tudo, da constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm que produzir para além da mera existência física, pois esta não é suficiente para a sobrevivência do gênero

¹⁰⁴ Márkus (1974a) pontua o caráter histórico das necessidades humanas é uma consequência da atividade de trabalho. O objeto que serve de satisfação das necessidades humanas não é um objeto natural, mas um objeto alterado pela atividade produtiva. Assim, se alteram os desejos e as necessidades “naturais” presentes em cada formação social, mudando de forma e de orientação, isto é, assume em seu caráter concreto um caráter histórico-social. Marx ilustrou este fato com o exemplo da satisfação da fome: “fome é fome, mas a fome que é saciada com carne cozida comida com garfo e faca é uma fome diferente daquela na qual carne crua é comida com as mãos, as unhas e os dentes. Portanto, a produção produz não somente o objeto de consumo, mas também o modo de consumo, e não só objetivamente, mas também subjetivamente” (MÁRKUS, 1974a, p. 17, tradução nossa). Neste sentido, Márkus (1974a) salienta que no curso da produção aparecem necessidades completamente novas, sociais por sua origem e por seu conteúdo, e lembra que Marx considera a dinâmica dessas necessidades sociais nascidas da natureza da produção material *um dos motores principais da evolução da sociedade*, pois leva à produção de novas necessidades e à produção de meios inexistentes na natureza que permitem, por sua vez, ampliar as capacidades humanas na produção de sua vida, acarretando o desenvolvimento da história.

humano¹⁰⁵. É preciso a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, sendo este o *primeiro ato propriamente humano*.

O homem, enquanto ser natural, é limitado pela natureza, contudo, é capaz de suplantar tais limites pelos seus atos de autotranscendência como ser natural, subordinando à sua ação prática o conjunto da natureza, transformando tal conjunto em seu corpo inorgânico – natureza trabalhada e capacidade produtiva externalizada – e criando um mundo propriamente humano, onde se articulam elementos naturais e não naturais (artificiais), sendo os últimos inventados e produzidos intencionalmente pelos homens (KLEIN, 2007). O processo de trabalho possibilitou a passagem, em larguíssimo período temporal, da condição animal à condição humana, da mão selvagem à mente cultural, de espécie humana a gênero humano.

A mão, órgão de complexidade impressionante, só se tornou mão humana a partir do trabalho, sendo o órgão do trabalho e produto dele (ENGELS, [19--a]). Com o aperfeiçoamento da mão, durante centenas de milhares de anos, o ser humano foi capaz de criar centenas de operações irrealizáveis por outros animais, como salienta Engels ([19--a], p. 270): “[...] Nenhuma mão siamesa construiu jamais um machado de pedra, por mais tosco que fosse”. Ao mesmo tempo em que a mão humana se complexificava, o restante do corpo – físico e mental¹⁰⁶ - também se modifica. “Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas” (ENGELS, 19--a, p. 271)

No processo de hominização dos nossos antepassados, o intercâmbio específico com a natureza criou extensões do corpo, produtos do trabalho: o machado, a lança, o

¹⁰⁵ É importante destacar, em conformidade com Duarte (1993), a diferença entre espécie e gênero humano. O homem enquanto ser natural é parte da natureza, possui relação de indissociabilidade com a natureza. É, portanto, antes de tudo, uma espécie animal, a *espécie humana*, que se constitui por meio das características específicas herdadas da espécie. Contudo, é ainda um ser genérico, posto que se constitui por características criadas e desenvolvidas pelos homens no decorrer no processo histórico da humanidade. Ser genérico, pois o homem é um ser social, dependente dos demais seres humanos e do caráter coletivo da atividade produtiva.

¹⁰⁶ Leontiev (1978a, p. 73) explica que “As modificações anatômicas e fisiológicas devidas ao trabalho acarretaram necessariamente uma transformação global do organismo, dada a interdependência natural dos órgãos. Assim, o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho modificaram a aparência física do homem bem como a sua organização anatômica e fisiológica. Evidentemente, o aparecimento do trabalho fora preparado por toda a evolução anterior. As condições necessárias à execução das operações complexas do trabalho foram criadas primeiro pela passagem progressiva à posição vertical, aliás já esboçada nos símios antropóides, depois pela formação correlativa de extremidades anteriores extremamente móveis, aptas para apanhar objetos e cada vez mais libertas da função da marcha (o que se aplica pelo modo de vida dos antepassados animais do homem)”.

arco e a flecha, por exemplo, potencializaram o alcance e a força dos membros humanos, transformando o homem de caça em caçador (KLEIN, 2007; DA MATA, KLEIN e SILVA, no prelo). A força foi expandida por meio dos instrumentos criados, conscientemente, pelo conjunto dos indivíduos na prática social de trabalho (KLEIN, 2007)¹⁰⁷. Nas palavras de Leontiev (1978a, p. 82): “o instrumento não é apenas um objecto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objeto social, isto é, tendo um certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo e atribuído a ele”.

De acordo com Leontiev (1978a) e Luria (1991), o fabrico dos instrumentos – as extensões corpóreas – configura uma mudança radical na estrutura psíquica, por demandar abstração e generalização consciente e racional. Isso significa dizer que o processo de preparação e elaboração de instrumentos não é determinado por um motivo biológico imediato, mas só adquire sentido mediante o conhecimento do futuro emprego destes recursos extracorpóreos. Os instrumentos só podem ser elaborados e usados, portanto, na medida em que se tem consciência¹⁰⁸ do modo como os utilizará em sua atividade produtiva (LURIA, 1991).

Por si só a atividade de elaboração da pedra carece de sentido e não tem qualquer justificativa em termos biológicos; ela adquire sentido somente a partir do uso posterior do instrumento preparado para a caça, ou seja, exige, juntamente com o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento. É esta a condição fundamental, que surge no processo de preparação do instrumento de trabalho, e pode ser chamada de primeiro surgimento da consciência, noutros termos, primeira forma de atividade consciente (LURIA, 1991, p. 76).

¹⁰⁷ Klein (2007) de forma elucidativa explica que as invenções humanas são ampliações das propriedades e das funções do corpo e do psiquismo. Exemplifica que ao longo da história as potencialidades humanas desenvolvidas são fruto da produção humana, do trabalho humano, socialmente realizado. Exemplifica ao salientar que os homens não seres capazes de voar ao considerar suas características biológicas. Contudo, o gênero humano produziu, dadas as condições materiais e o desenvolvimento das forças produtivas, a capacidade do voo ao criar, por exemplo, o avião. Da mesma forma, a humanidade aumentou a capacidade de visão ao inventar o microscópio e o telescópio. Mas além de ampliar as capacidades físicas, nesta relação mediada com a natureza, as capacidades psíquicas foram transmutadas. Com a invenção da linguagem, por exemplo, mudou-se substancialmente a capacidade de abstração e generalização. Salienta ainda que “[...] não é porque se apóiam em um instrumento exterior ao corpo que essas capacidades deixam de ser capacidades humanas. A capacidade é essencialmente humana porque foi produzida pelos homens, está posta na sociedade e o indivíduo só é privado dela se lhe for impedido o acesso a esse recurso” (KLEIN, 2007, p. 2).

¹⁰⁸ Sob os fundamentos do materialismo histórico-dialético, a consciência é “[...] a forma mais complexa de refletir a realidade, um produto do desenvolvimento sócio-histórico; as principais formas de atividade consciente do homem se enfocam como etapas deste processo. [...] Seguindo as teorias de C. Marx e V. Lenin, a psicologia soviética considera que a consciência é a forma suprema de refletir a realidade, ainda mais, esta forma não se dá de antemão, invariável e passiva, mas se forma ao longo da atividade; não somente se acomoda as condições que a rodeiam, mas também as modifica.” (LURIA, 2003, p. 21)

Neste sentido, *não somente as capacidades físicas foram ampliadas e criadas; as capacidades psíquicas sofreram o mesmo processo*. A invenção da *linguagem*, por exemplo, culminou no reequipamento do psiquismo que permitiu o desenvolvimento da atividade consciente. A produção da linguagem bem como da consciência e do pensamento humano está intrinsecamente relacionada na origem, à atividade produtiva dos homens, à comunicação material dos homens. Para Marx (1976, p. 36),

[...] a linguagem é tão velha como a consciência: é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que portanto existe igualmente só para mim mesmo e, tal como a consciência, só surge com a necessidade, as exigências dos contactos com os outros homens.

A criação da linguagem não foi aleatória, mas resultado da necessidade dos homens de, a partir do trabalho, em determinado momento transmitirem informações uns aos outros – fator essencial na hominização do cérebro (ENGELS, [19--a]; LEONTIEV, 1978a; LURIA, 1986; 1991). Na atividade prática, os homens entraram forçosamente em comunicação uns com os outros e, originariamente, suas ações e sua comunicação formaram um processo único, ou seja, as ações dos homens possuíam tanto a função imediatamente de produção quanto ações sobre outros homens (LEONTIEV, 1978a).

Neste sentido, nos primórdios da humanidade, a linguagem esteve estreitamente entrelaçada à atividade produtiva e o significado dos sons inarticulados dependia “[...] da situação prática, dos gestos e da entonação com que era pronunciado” (LURIA, 1986, p. 22). Durante longo tempo, a linguagem esteve estritamente ligada à prática dos homens, possuía caráter *simpráxico*, ou seja, os sons e as palavras possuíam significado mutável já que sua compreensão dependia da situação que se realizava bem como dos gestos e entonação (LURIA, 1991). Ao passo que a ação coletiva do homem sobre a natureza e sobre si mesmo se tornava mais complexa, a linguagem foi separando-se da ação prática, levando ao desenvolvimento de um sistema de códigos suficientes para a transmissão da informação, constituindo um sistema *sinsemântico*, isto é, um sistema de signos entrelaçados uns aos outros por seus significados, formando um sistema de códigos que podiam ser compreendidos mesmo quando se desconhecia a situação. Luria explica:

O nascimento da linguagem levou a que, progressivamente, fosse aparecendo todo um sistema de códigos que designava objetos e ações. Logo, esse sistema de códigos começou a diferenciar as características dos objetos, das ações e suas relações. Finalmente, formaram-se códigos sintáticos complexos de frases inteiras, as quais podiam formular as formas complexas de alocação verbal (LURIA, 1986, p. 22)

Por sua vez, como salienta Leontiev (1978a, 1978b), para que um determinado fenômeno possa ter significado e refletir-se na linguagem é fundamental tornar-se fato de consciência. Este sistema de códigos foi essencial para o desenvolvimento da atividade consciente do homem e transformou-se em instrumento crucial do conhecimento humano ao possibilitar a superação dos limites sensoriais, individualizar as características dos fenômenos e formular determinadas generalizações ou categorias (LURIA, 1986). Nas palavras de Luria (1986, p. 22, grifo nosso), “Pode-se dizer que sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o *pensamento abstrato ‘categorial’*”.

Luria (1991) afirma que a linguagem imprimiu, ao menos, três mudanças essenciais na vida do homem: 1) ao designar os objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinadas, a linguagem permitiu discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória, resultando que o homem pode lidar com os objetos e situações inclusive quando estão ausentes. A linguagem, portanto, duplica o mundo perceptível, conserva a informação recebida e cria um mundo de imagens interiores; 2) as palavras não apenas indicam determinadas coisas, mas, também, abstraem as propriedades essenciais destas, assegurando o processo de abstração e generalização; 3) a linguagem é o veículo fundamental de transmissão de informação que se formou na história social da humanidade. Nas palavras de Luria (1991, p. 81), “[...] com o surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido nos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência”.

Consoante aos instrumentos que servem de mediadores na ação do homem sobre a natureza e expandem as funções e capacidades corpóreas, a linguagem potencializa as funções psíquicas e se torna, no decorrer do desenvolvimento do gênero humano, um *instrumento psicológico* (ou signo)¹⁰⁹ que engendra mudanças substanciais na condição

¹⁰⁹ Vigotski (1999, p. 93) conceitua instrumentos psicológicos enquanto “[...] criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza”.

psíquica do homem. À medida que o homem produz mudanças na natureza, transforma a sua própria natureza humana (VYGOTSKI, 1995) e neste sentido, a criação de instrumentos (materiais e psicológicos) elevou o ser humano, das potencialidades físicas até as mais altas operações do pensamento (DA MATA, 2010).

O desenvolvimento da linguagem permitiu que *funções psicológicas elementares passassem a superiores*¹¹⁰: a percepção torna-se mais profunda, generalizada e permanente; a atenção passa a ser dirigida arbitrariamente; a memória torna-se consciente, passível de evocação, organização e escolha; a imaginação possibilita o desligamento da experiência imediata e assegura o processo de criação; o pensamento torna-se abstrato e generalizado. Além disso, a vivência emocional também se reorganiza a partir da linguagem, ultrapassando os limites das reações afetivas imediatas (LURIA, 1991). Tais funções, especificamente humanas, se formam e ocorrem com base na linguagem. Convém lembrar também que as funções psicológicas não se desenvolvem isoladamente, mas unidas em um sistema interfuncional da consciência, em que as mudanças não ocorrem separadamente, mas afetam o sistema como um todo (VYGOTSKI, 1995).

Se no decurso de longuíssimo período temporal houve complexificação e aperfeiçoamento das funções psíquicas e dos órgãos da atividade externa, o mesmo ocorreu com os órgãos dos sentidos e com os sentidos humanos sob a influência do trabalho. Leontiev (1978a) salienta que

O sentido do tacto tornou-se mais preciso, o olho humanizado vê muito mais nas coisas que o olhar da ave mais perscrutante, o ouvido tornou-se capaz de perceber as diferenças e as semelhanças mais ligeiras entre os sons da linguagem articulada do homem. O desenvolvimento do cérebro e dos órgãos dos sentidos agiu em contrapartida sobre o trabalho e sobre a linguagem para lhes dar, a um e a outro, impulsões sempre novas para continuar a aperfeiçoar-se. (LEONTIEV, 1978a, p. 71-73).

Além da linguagem, são exemplos de instrumentos psicológicos: “as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc.” (VIGOTSKI, 1999, p. 93-94).

¹¹⁰ Almeida (2008) esclarece que as funções elementares são herdadas pelos indivíduos da espécie a que pertencem e determinadas fundamentalmente por peculiaridades biológicas. Há, por exemplo, algumas funções que são encontradas nos animais, como a percepção, atenção, memória, emoção, nas formas elementares, ou seja, funcionam de acordo com o necessário para orientar a atividade vital animal. Já as funções superiores (ou funções corticais superiores, funções psíquicas superiores, funções culturais) nascem ou transformam-se com o desenvolvimento histórico-social do homem e reorientam toda a conduta humana. Essas funções passam por mudanças qualitativas importantes quando os homens desenvolvem a cultura a partir do trabalho, o que também contribui para a criação de funções antes inexistentes, como a imaginação.

Mészáros (2006) explica que à medida que o mundo natural tornou-se mais humanizado, com as marcas das atividades humanas, os sentidos, relacionados com os objetos cada vez mais humanamente configurados, tornaram-se especificamente humanos, com traços qualitativamente novos e cada vez mais refinados, expressando uma imensa variedade e riqueza que corresponde à riqueza infinita dos objetos com os quais os sentidos humanos se relacionam. É este, também, o conteúdo da preleção de Marx:

O sentido musical do homem só é despertado pela música. A mais bela música *nada* significa para o ouvido completamente amusical, não constitui nenhum objecto, porque o meu objecto só pode ser a confirmação de uma das minhas faculdades. Portanto, só pode existir para mim na medida em que a minha faculdade existe para ele como capacidade subjectiva, porque para mim o significado de um objecto só vai até onde chega o meu sentido (só tem significado para um sentido que lhe corresponde). Por consequência, os *sentidos* do homem social são *diferentes* dos do homem associal. Só através da riqueza objectivamente desenvolvida pelo ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjectiva *humana* (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em suma, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como faculdades *humanas*). De facto, não são apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (amor, vontade, etc.), numa palavra, a *sensibilidade humana* e o carácter humano dos sentidos, que vêm à existência mediante a existência do *seu* objecto, através da natureza *humanizada*. A *formação* dos cinco sentidos é obra de toda a história mundial anterior. (MARX, 1989, p. 199, grifos do autor).

Mészáros (2006) enfatiza que o processo histórico de refinamento e humanização dos sentidos é um processo inerentemente *social*, sendo que os sentidos propriamente humanos são caracterizados pela mais alta complexidade. Nesse sentido, a posse dos olhos, por exemplo, não é suficiente para captar a beleza visual, é preciso o sentido da beleza. Salienta, ainda, que os sentidos humanos além de estarem interligados uns aos outros, estão cada um deles com todas as outras potências humanas, inclusive, claro, o poder do raciocínio. A sensibilidade só existe para homem enquanto sensibilidade humana por meio de outros homens, das ações e criações humanas (MARX, 1989).

Nesta relação prática do homem com a natureza, ao mesmo tempo em que ele a modifica, transmuda a si mesmo, potencializando, por conseguinte, capacidades naturais e criando novas funções e habilidades, modificando a anatomia humana e, junto com

ela, a hominização do cérebro, dos órgãos da atividade externa e dos órgãos dos sentidos (LEONTIEV, 1978a). Esse desenvolvimento supõe que o trabalho jamais é um processo capaz de surgir, de se desenvolver ou se realizar como atividade isolada; é, em essência, uma atividade coletiva (NETTO e BRAZ, 2009).

Para Leontiev (1978a), o *trabalho humano assenta no trabalho coletivo* que supõe, por mais embrionária que seja, uma divisão social das funções, pois o homem, enquanto *ser genérico*, é um ser dependente dos demais seres humanos e do caráter coletivo da atividade produtiva. A complexidade da atividade de intervenção na natureza impõe, desde o início da história humana, a necessidade da *cooperação*, estabelecendo relações sociais determinadas, encaminhadas por indivíduos determinados, com uma atividade produtiva realizada de determinado modo.

A divisão do trabalho, desde os primórdios da humanidade, consistiu, como assinalam Leontiev (1978^a, 1978b) e Luria (1991), na mudança radical da estrutura de atividade¹¹¹ dos indivíduos partícipes do processo de trabalho, por atender, além das necessidades individuais, às finalidades sociais. Reside no caráter social da atividade humana o desenvolvimento da atividade consciente do homem. Ao exemplificar este fato na caçada primitiva, Leontiev (1978a) expõe que alguns indivíduos, para a realização desta atividade, se tornam responsáveis, por exemplo, pela ação de espreitar a presa, outros de apanhá-la e ainda aqueles que deverão sacrificá-la. A ação, por exemplo, de espreitar a presa na caçada coletiva primitiva é motivada pela necessidade alimento; entretanto, essa ação não coincide imediatamente com o objetivo, ou seja, não gera por si mesma a satisfação do alimento. Este processo em que o fim da ação (espreitar) e o motivo (alimento ou vestuário) separam-se só é possível no seio do processo coletivo, já que a ação do homem de espantar a caça só adquire sentido porque outros indivíduos se encontram posicionados para abatê-lo em momento posterior. Ações que se contradizem adquirem sentido se forem planejadas e praticadas em conjunto e ao comporem uma atividade única. Luria (1991) salienta que

A mudança mais importante na estrutura geral do comportamento – surgida no processo de transição da história animal à história social do homem – dá-se quando, da atividade geral, separa-se uma “ação” que não é dirigida imediatamente por motivo biológico e só adquire sentido com o emprego posterior de seus resultados. Percebe-se facilmente que, na medida em que se tornam mais complexas a

¹¹¹ As categorias *atividade*, *ação*, *operação*, *motivo*, *significado* e *sentido* serão tratadas de forma aprofundada no capítulo seguinte.

sociedade e as formas de produção, essas ações, não dirigidas por motivos biológicos começam a ocupar posição cada vez mais marcante na atividade consciente do homem (LURIA, 1991, p. 77, grifos do autor)

Markus (1974a) pontua que a ação orientada ao objeto não é idêntica à satisfação imediata da necessidade, porque o homem, ser natural social, necessita transformá-lo, rompendo a fusão existente nos demais seres naturais de necessidade e objeto, de sujeito e objeto. Por assim dizer, a atividade vital do animal é uma atividade imediata, pois, diferentemente dos homens, os meios não possuem caráter de um processo social e não se fixam para ele, razão pela qual os animais não fabricam instrumentos e não os conservam; a linguagem não designa coisas ou ações e não transmite informações, ao contrário, expressa apenas um estado ou uma vivência do animal (LURIA, 1986); e a ação coincide com o motivo para satisfazer de forma imediata uma necessidade biológica.

Márkus (1974b) reitera que a causa da diferença entre o homem e o animal radica na diversidade de suas respectivas atividades vitais. Enquanto a atividade dos animais se orienta, exclusivamente, para consumir os objetos de sua necessidade, coincidindo imediatamente com a satisfação ativa da atividade dada; *o homem faz da sua atividade vital o objeto da consciência e da vontade, possui uma atividade vital consciente*. Nas palavras de Marx (1989):

Sem dúvida o animal também produz. Faz um ninho, uma habitação, como as abelhas, os castores, as formigas, etc. Mas só produz o estritamente necessário para si ou para as suas crias; produz apenas numa só direção, ao passo que o homem produz universalmente; produz unicamente sob a dominação da necessidade física imediata, enquanto o homem produz quando se encontra livre da necessidade física e só produz verdadeiramente na liberdade de tal necessidade; o animal apenas se produz a si, ao passo que o homem reproduz toda a natureza; o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem é livre perante o seu produto. O animal constrói apenas segundo o padrão e a necessidade da espécie a que pertence, ao passo que o homem sabe como produzir de acordo com o padrão de cada espécie e sabe como aplicar o padrão apropriado ao objecto; deste modo, o homem constrói em conformidade com as leis da beleza (MARX, 1989, p. 165)

A constatação é de que a produção de instrumentos, da linguagem e da socialidade¹¹², fundadas no e pelo trabalho, são fatores interdependentes e fundamentais à passagem da história natural do animal à história social do homem, que possibilita ao homem superar a impressão imediata que o circunda e os limites da experiência sensível e desenvolver o reflexo consciente da realidade concreta. Neste sentido, a “consciência humana distingue a realidade objetiva do seu reflexo, o que a leva a distinguir o mundo das impressões interiores e torna possível com isso o desenvolvimento da observação de si mesmo” (LEONTIEV, 1978a, p. 69). O homem não apenas percebe as coisas, mas reflete, raciocina e deduz sobre as mesmas por meio de conceitos abstratos. Luria explica que

[...] o homem dispõe, não só de conhecimento sensorial, mas também de um conhecimento *racional*, possui a capacidade de penetrar mais profundamente na essência das coisas do que lhe permitem os órgãos dos sentidos; quer dizer que, com a passagem do mundo animal à história humana, dá-se um enorme salto no processo do conhecimento desde o sensorial até o racional (LURIA, 1986, p. 12)

À medida que o desenvolvimento do trabalho acarretou a transformação e hominização do cérebro, dos órgãos da atividade externa e dos órgãos do sentido, por meio da vida coletiva, do uso e fabrico de instrumentos e da elaboração da linguagem, este desenvolvimento complexificou, em contrapartida, a ação do homem sobre a natureza¹¹³ (LEONTIEV, 1978a). O processo de trabalho integra uma totalidade, que se

¹¹² Mészáros (2006) explica que a abordagem de Marx – cujo centro é a atividade produtiva – define a socialidade – conjunto das relações sociais – a essência, a característica definidora da essência da natureza humana. Concordamos com Mészáros (2006, p. 160-161) ao explicar a diferença entre socialidade e sociedade. “Esta última, em contraste com a imediação sensível – ‘sensorial’ – dos indivíduos, é uma abstração: para percebê-la, é necessário transcender esta imediação dos indivíduos. ‘Socialidade’, porém, é na realidade inerente a todo indivíduo isolado. É por isso que uma sociedade jamais pode ser chamada de ‘natural’, ao passo que a *socialidade* é adequadamente definida como *a segunda natureza do homem*”. Afirma que a “essência da natureza humana” é a socialidade – conjunto das relações sociais –, característica definidora da natureza humana, cujo centro de referência é a atividade produtiva ou *práxis*.

¹¹³ Cabe sublinhar, de acordo com Netto e Braz (2009), que o trabalho é constitutivo do ser social, mas o ser social não se reduz ao trabalho, visto que quanto mais se desenvolve e se complexifica o ser social, mais as suas objetivações tornam-se diversificadas e se distanciam das exigências imediatas do trabalho, sendo elaboradas, por exemplo, a ciência, a filosofia, a arte. Consequentemente, o papel específico da educação torna mais complexa a sua tarefa (LEONTIEV, 1978a). O desenvolvimento do ser social implica, portanto, o aparecimento de uma racionalidade, de uma sensibilidade e de uma atividade, que mesmo sendo produtos necessários e inevitáveis do trabalho, o transcende (NETTO e BRAZ, 2009). A esta categoria mais abrangente denomina-se *práxis*, considerada por Marx como a atividade objetivo-criadora do ser social, posto que “[...] envolve o trabalho, que, na verdade, é o seu modelo – mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas” (NETTO e BRAZ, 2009, p. 43). Neste sentido, o ser humano não se reduz ou se esgota no trabalho, na medida em que o trabalho humano se torna mais complexo, as necessidades satisfeitas e por satisfazer se multiplicam e a sociedade humana também torna-

transforma dialeticamente, pois os meios criados e aperfeiçoados pelo homem influem no modo como se transforma a natureza e as relações sociais criam normas morais, regras e condutas que determinam a divisão de funções da atividade produtiva (DA MATA, 2010).

Os homens, na conservação de sua vida genérica, se apropriam e atuam crescentemente nos objetos da natureza e seu corpo inorgânico se faz cada vez mais complexo bem como sua relação com a natureza externa e, conseqüentemente, cada vez mais flexível, tornando sua relação com o mundo cada vez mais complexa. (MÁRKUS, 1974a). *Das objetivações criadas pelos homens, novas necessidades – bem como novas habilidades e capacidades – foram geradas e, então, novas atividades exigidas, caracterizando a formação do gênero humano inter-relacionado ao processo ininterrupto da produção* (DUARTE, 1993a; MÁRKUS, 1974b) a que podemos atribuir o papel de gerador da história humana.

A história da humanidade caracteriza-se por uma sucessão de gerações, sendo que a cada nova geração cabe a tarefa de se apropriar das objetivações elaboradas pelas anteriores, isto é, dos instrumentos, conhecimentos, funções, habilidades e técnicas que, no transcurso da atividade criadora e produtiva dos homens, objetivaram-se em produtos materiais e intelectuais (LEONTIEV, 1978a). Eis que

[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. [...]

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 1978a, p. 267, grifo do autor)

A apropriação das objetivações criadas pelas inúmeras gerações de homens possibilita a multiplicação e o aperfeiçoamento encadeando o desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 1978a). O autor salienta que esse processo ocorre de forma ativa, pois é preciso que o homem exerça, em relação aos produtos do desenvolvimento histórico, uma atividade que se aproprie e reproduza os traços essenciais da atividade neles incorporada. Consoante a esta premissa, Barroco (2007a) afirma que a condição

se mais complexa. O trabalho não se constitui mais como sendo a única objetivação humana, embora seja primordial (DA MATA, no prelo). Na e pela práxis o ser social produz para além de suas objetivações primárias, criando um mundo humanizado, derivado do trabalho.

de ser integrante do gênero humano implica em um *novo nascimento*, pois é essencial que o indivíduo se aproprie e reproduza as características, faculdades e modos de comportamento formados pelo desenvolvimento da cultura humana.

A esse processo de apropriação das objetivações humanas, Leontiev (1978a) afirmará que só é possível por meio da *educação*, na medida em que a relação entre o indivíduo e o mundo das objetivações humanas exige, irremediavelmente, a mediação por parte de outros indivíduos.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenómenos objectivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenómenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. (LEONTIEV, 1978a, p. 272, grifos do autor)

Origina-se da relação objetivação-apropriação a individualidade humana, já que o indivíduo não se apropria das forças materiais e espirituais historicamente produzidas se não for por meio do intercâmbio com outros homens. “Assim, o indivíduo humano concreto como tal é um *produto em si mesmo histórico-social*” (MÁRKUS, 1974a, p. 27, grifo nosso). Acrescenta ainda

O indivíduo não pode apropriar-se das forças materiais e espirituais historicamente produzidas senão através da coletividade humana, do intercâmbio com outros homens. A criança encontra dado um meio humanizado, configurado pelo trabalho humano, materialização de forças essenciais humanas, mas não lhe são dados diretamente os objetos em sua estrutura humana. [...] Para poder comportar-se a respeito deles enquanto objetivações de potencialidades essenciais humanas terá de desenvolver a capacidade de usá-los ou produzi-los, a qual não é uma faculdade naturalmente dada (MÁRKUS, 1974a, p. 29).

Quanto mais os homens se apropriam das objetivações, mais se humanizam e se desenvolvem, distanciando-se das “barreiras naturais” e afastando-se, em função da complexificação da socialidade, do nível primário de troca entre homem e natureza (NETTO e BRAZ, 2009). Contudo, Marx (1989) é contundente ao afirmar que o homem, embora se revele como indivíduo particular, expressa em si a existência

subjetiva da sociedade enquanto pensada e sentida, como uma totalidade de manifestação humana da vida, expressa a universalização do homem.

É preciso considerar que quanto mais as objetivações tornam-se diversificadas e complexas, maiores são as exigências para a sociabilização de seus membros. Contudo, as especificidades do grau de desenvolvimento das relações sociais de produção nas sociedades de classes, em função da divisão social do trabalho e da propriedade privada, acarretam a incorporação das objetivações sociais de forma desigual pelos homens particulares, como salientado no primeiro capítulo. Netto e Braz (2009) ressaltam que

[...] até hoje, o desenvolvimento do ser social jamais se expressou como o igual desenvolvimento da humanização de *todos os homens*; ao contrário: até os nossos dias, o preço do desenvolvimento do ser social tem sido *uma humanização extremamente desigual* – ou dito de outra maneira: até hoje, o processo de *humanização* tem custado o sacrifício da maioria dos homens (NETTO e BRAZ, 2009, p. 46, grifos dos autores)

A desigualdade entre os homens, como bem nos lembram Leontiev (1978a) e Vygotsky (2004), não provém das diferenças biológicas naturais ou de incapacidade intrínseca, mas da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da consecutiva disparidade das suas relações com as aquisições que cristalizam todas as capacidades e faculdades humanas, elaboradas no decurso do processo histórico. Neste sentido, entendem a própria aprendizagem e o desenvolvimento humano numa relação dialética entre o que a humanidade construiu e desenvolveu, por meio do trabalho, e o que os indivíduos são ou poderiam vir a ser.

Na sociedade de classes, como exposto no primeiro capítulo, a partir da divisão do trabalho e conseqüente divisão da propriedade privada, as relações decorrentes são de antagonismo, uma vez que os proprietários apropriam-se dos produtos do trabalho alheio (dos não-proprietários), acarretando a exploração destes por aqueles (NETTO e BRAZ, 2009). Neste sentido, é essencial considerar, como aponta Barroco (2007a), que a universalização do gênero humano, não pressupõe, necessariamente, a formação de indivíduos cada vez mais universais e livres. Ao contrário. *Em condições de exploração de uma classe social por outra, o processo de universalização do gênero humano sucumbe à produção de indivíduos cada vez mais unilaterais e limitados, alienados das riquezas materiais e espirituais criados pelos homens.* Neste pormenor, “A diferença

entre o alcance do desenvolvimento genérico do homem e do homem particular, em uma mesma época, pode ser imensa” (BARROCO, 2007a, p. 236).

Especificamente no capitalismo, as relações humanas regidas pela propriedade privada dos meios de produção subtraem do gênero humano o *poder* de atuação sobre a natureza, transformando-o em propriedade particular de alguns. Vigotski, em seu texto *A transformação socialista do homem*, de 1930, afirma como o desenvolvimento humano é determinado pelas relações sociais de produção capitalista que está baseada na

[...] exploração de enormes massas da população e que resultou em uma situação na qual em vez de todo passo novo para a conquista da natureza pelos seres humanos, todo novo patamar de desenvolvimento da força produtiva da sociedade, não só elevou a humanidade como um todo, e cada personalidade individual, para um nível mais alto, mas conduziu a degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento.

[...] Realmente, uma análise mais profunda das tendências econômicas e históricas que regulam o desenvolvimento do capitalismo mostra que esse processo de mutilação da natureza humana, acima discutida, é inerente não só ao crescimento da indústria de grande escala, mas à específica forma de organização da sociedade capitalista (VYGOTSKY, 2004, p. 6-7).

Sève (1989) esclarece que na história da sociedade de classes, a divisão do trabalho, a apropriação privada e o antagonismo entre as classes, instauraram um profundo divórcio entre os homens e as suas condições de vida, entre a essência e a existência humana, metamorfoseadas em poderes independentes e cegos que o subjagam, alienando-os. Esse divórcio, na sociedade capitalista, em função das relações sociais de produção, faz com que a alienação ganhe formas marcantes e universais.

Considerando que a sociedade capitalista determina uma forma significativamente rígida de mecanismos de produção/apropriação/expropriação da riqueza social, a partir da divisão de classes e da divisão técnica do trabalho, tem-se que o trabalho é o elemento ontológico por excelência, mas apresenta-se, nesta sociedade, com uma estrutura marcadamente alienante.

É vital compreender as causas que levam a tal estrutura, sob a forma do capital, e quais as consequências da alienação do trabalho na sociedade capitalista e suas reverberações ao desenvolvimento e aprendizagem humanas.

4.2 A alienação do trabalho na sociedade capitalista: a fragmentação da aprendizagem humana

A produção e distribuição dos meios que permitem a satisfação das necessidades dos homens é condição ineliminável do gênero humano, pois a sociedade, em qualquer modo de produção, não pode manter-se e reproduzir-se sem a produção da riqueza social. A produção dos meios para a satisfação de necessidades, a produção da vida material, é um ato histórico, é condição fundamental da história humana e tem de ser cumprida diariamente para manter os homens vivos, como assinalam Marx e Engels na obra *A ideologia Alemã*. Como exposto, na base desta atividade está o trabalho que cria bens que se constituem em valores de uso, ou seja, algo que tem a finalidade de satisfazer necessidades humanas, os quais precisam ser distribuídos e consumidos (MARX, 1998).

Nas sociedades em que a propriedade é privada, a distribuição e o consumo destes bens – sejam materiais ou simbólicos – tendem a ser profundamente desiguais, como discutido no primeiro capítulo e exemplificado nos seguintes.

Na sociedade capitalista, especificamente, a forma elementar de produção e distribuição destes bens é a *mercadoria*, a “célula econômica da sociedade burguesa” (MARX, 1998, p. 16). Ao almejar chegar à essência das leis que engendram o processo de produção e acumulação do capital, Marx (1998) configura a mercadoria como a metamorfose do capital, uma vez que os produtos do trabalho humano, no capitalismo, são convertidos em formas de valor, sendo justamente a mercadoria a forma elementar de valor, de riqueza. Nesta perspectiva, a mercadoria representa a unidade dialética entre *valor de uso* e *valor de troca* ou *valor*.

O *valor de uso* está contido no corpo da mercadoria por ser determinado pelas propriedades físico-químicas naturais das matérias e pela utilidade social e histórica que os homens dão à matéria, por meio do *trabalho concreto*, o qual promove a modificação e adaptação da natureza segundo uma finalidade previamente idealizada. Marx (1998) explica que a mercadoria só se caracteriza, portanto, como valor de uso por conter trabalho humano. Além destas características, um valor de uso para ser configurado enquanto mercadoria deve ser consumido por outra pessoa que não seja o seu produtor; deve ser produzido para a troca, para a venda. Para tanto, é fundamental a produção de valores de uso qualitativamente diversos que implica, conseqüentemente, trabalhos concretos qualitativamente diferentes.

A relação de troca entre produtos de valores de uso diversos possibilita, de acordo com Marx (1998), uma relação de igualdade entre os diferentes produtos. Essa relação demanda uma grandeza comum aos valores de uso, que lhes permite serem equacionados numa troca. Para tanto, no modo de produção capitalista ocorre a abstração tanto das diferenças qualitativas dos produtos (características, utilidades, etc) quanto das formas específicas do trabalho útil concreto (trabalho do marceneiro, pedreiro, sapateiro, etc), reduzindo-o a uma única forma de trabalho, um trabalho que seja qualitativamente igual, mas quantitativamente diferente: *o trabalho humano abstrato*¹¹⁴. A abstração do trabalho útil demonstra que cada mercadoria possui a propriedade comum de ser produto de *dispêndio de força de trabalho humano* que cria valor. É o trabalho abstrato que permite que os produtos sejam trocados, mesmo não tendo qualidades em comum, a não ser a duração social média do trabalho.

A substância do valor é o trabalho abstrato, e a magnitude do valor é o *tempo de trabalho socialmente necessário*, uma quantidade de tempo de trabalho incorporado na produção, à média social do dispêndio da força humana. Sob esta lógica, Marx (1998) salienta que os valores de uso são valores de determinada grandeza e a diferença entre suas grandezas de valor deriva do *quantum* de trabalho despendido em sua produção.

É importante salientar que a forma de valor mercadoria é um produto histórico e comum em diferentes sociedades, mas é na produção capitalista que se torna forma elementar de riqueza, forma geral dos produtos do trabalho, sendo isso possível quando a *força de trabalho humana* se torna *mercadoria*.

Mészáros, ao analisar a teoria da alienação elaborada por Marx, pontua que o avanço, sem barreiras, da sociedade mercantil demandou, graças ao princípio da livre alienabilidade, converter tudo em objeto vendável, inclusive da sua própria força de trabalho por meio de uma disposição contratual, de que a pessoa interessada seria parte (MÉSZÁROS, 2006). Nas palavras do autor

A principal função do tão glorificado “contrato” era, portanto, a introdução – em lugar das relações feudais rigidamente fixas – de uma nova “fixidez” que garantisse ao senhor o direito de manipular os

¹¹⁴ Chagas (2008, p. 4-5) esclarece que “O trabalho do carpinteiro, por exemplo, enquanto trabalho útil concreto, que produz valor de uso, é distinto de outros trabalhos produtivos, como o trabalho do sapateiro. Considerando-se, porém, o trabalho do carpinteiro como criador de valor, como fonte de valor, sob este aspecto, ele não difere do trabalho do sapateiro. É essa identidade que permite aos trabalhos do carpinteiro e do sapateiro constituírem partes, que diferem apenas quantitativamente, do mesmo valor global, como, por exemplo, do valor do ouro, das botas, do banco de quadro pés forrada a couro. Não se trata mais, aqui, da qualidade, do conteúdo específico do trabalho, mas apenas de sua quantidade, do dispêndio da força de trabalho (*Arbeitskraft*), do trabalho abstrato”.

seres humanos supostamente “livres” como coisas, objetos sem vontade própria, desde que estes “escolhessem livremente” celebrar o contrato em questão, “alienando voluntariamente aquilo que lhes pertencia”. (MÉSZÁROS, 2006, p. 38, grifos do autor)

Sob o capitalismo, a única propriedade que pertence ao trabalhador é a sua força de trabalho, já que a unidade entre produtor direto e os meios de produção é cindida pela expropriação do trabalhador da propriedade de seus meios de trabalho (MARX, 1998). Conforme expõem Klein e Klein (2008, p.8), “tem-se, pois, de um lado o capitalista, proprietário dos meios de produção e dos meios de subsistência, e de outro, o trabalhador expropriado de toda e qualquer propriedade, exceto uma única: a sua própria força de trabalho, vale dizer, seu corpo e sua mente”.

A possibilidade de existência e reprodução do trabalhador depende do acesso aos meios de trabalho, possível, nos moldes do capitalismo, por meio de uma relação social entre capitalista e trabalhador, formalizada no contrato de assalariamento¹¹⁵, que implica, por sua vez, na *conversão da força de trabalho em mercadoria* e sua venda ao capitalista (KLEIN e KLEIN, 2008).

Contudo, para dispor livremente da força de trabalho e celebrar o contrato em questão, repita-se, é fundamental a formação de uma classe de trabalhadores “livres”, ou seja, o trabalhador deve ser o livre proprietário de sua força de trabalho, sendo esta vendida ou oferecida pelo próprio possuidor num processo de contrato com o capitalista (MARX, 1998). Isso só é possível se o possuidor da força de trabalho tiver somente esta mercadoria para vender, não tendo outros bens de produção e instrumentos de trabalho para suprir suas necessidades (MARX, 1998). Em outras palavras, os trabalhadores precisam ter sido expropriados de todos os meios de produção e livres do senhor ou das regras coercitivas e limitadoras nas corporações de ofício para sujeitarem-se ao capitalista em troca de um salário e, com isso, adquirir bens necessários à sua subsistência (KLEIN e KLEIN, 2008). Pela primeira vez na história, há uma pressão exclusivamente econômica para a venda da força de trabalho.

¹¹⁵ Marx (1989, p. 101-102) explica que “A mais baixa e a única necessária tabela de salários é aquela que provê à subsistência do trabalhador durante o trabalho e a um suplemento adequado para criar a família a fim de que a raça dos trabalhadores não se extinga. Segundo Smith, o salário normal é o mais baixo que for compatível com a *simple humanité* [simples humanidade], isto é, com a existência bestial”.

Além disso, Marx (1998) pontua que é essencial que o possuidor “livre” venda a sua força de trabalho por tempo determinado¹¹⁶, já que tem de manter sua força de trabalho enquanto mercadoria, sua propriedade.

A força de trabalho enquanto mercadoria é ineliminável no sistema capitalista por uma característica que a distingue das demais: ela produz *mais valor ou mais-valia*, ou seja, ao ser utilizada, produz mais valor do que o necessário para sua reprodução, origina valor superior ao que custa. Reside aí o segredo da produção capitalista: “o capitalista paga ao trabalhador o equivalente ao valor de troca de sua força de trabalho e não o valor criado por ele na sua utilização (uso) – e este último é maior que o primeiro” (NETTO e BRAZ, 2009, p. 100). A força de trabalho possui a singularidade de produzir mais do que custa.

Marx (1998) reitera que a força de trabalho é vendida numa determinada jornada, parte dela é determinada pelo *tempo de trabalho necessário* à reprodução de si própria, pago pelo salário. No entanto, em contato com os meios de produção, o valor de uso da força de trabalho (trabalho criador de valor) produz mais valor (excedente) do que o pago por sua utilização na jornada de trabalho. Este valor não repassado pelo capitalista ao trabalhador é a *mais-valia*, que valoriza o capital, como exposto no primeiro capítulo. Este trabalho não pago – apropriado pelo capitalista –, que gera a mais-valia, denomina-se *tempo de trabalho excedente*¹¹⁷. Deriva-se desta dinâmica a relação de exploração da força trabalho na sociedade capitalista, base para a acumulação de capital (aplicação de mais-valia em capital ou retransformação de mais-valia em capital), sem a qual inexistiria o capitalismo (NETTO e BRAZ, 2009). Soma-se a esta especificidade, a necessidade contínua de produção das relações sociais entre capitalistas e proletários.

¹¹⁶ Marx (1998) salienta que bem como as outras mercadorias a força de trabalho possui valor que também é determinado através do tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção e reprodução. Entretanto, tempo de trabalho varia, dentre outros fatores, de acordo com as condições naturais, o desenvolvimento tecnológico e a intensidade média do tipo de trabalho realizado, a qualificação da classe trabalhadora e os interesses da classe dominante. Há, portanto, um elemento histórico-moral na determinação do valor da força do trabalho, que a diferencia das demais mercadorias, já que a capacidade de trabalho depende em grande medida da organização das relações produtivas e de aspectos culturais.

¹¹⁷ A sociedade capitalista não é a primeira a produzir valor excedente, ele é uma característica de qualquer sociedade de classes, mas, diferentemente do que ocorria na sociedade escravista e feudal, na produção capitalista não há uma relação evidente entre trabalho necessário para reprodução da força de trabalho e trabalho excedente. Se era nítida a condição de exploração dos escravos já que nada do que produziam lhes pertencia, e se ao servo era fácil a constatação de que ao produzir em diferentes lugares (terras do senhor, gleba) parte desta produção era apropriada pelo senhor, ao trabalhador assalariado possui, por meio do contrato, a falsa noção de que o salário paga toda a jornada de trabalho (MARX, 1998).

É vital ao modo de produção capitalista que o trabalhador venda a sua força de trabalho; e, por isso, ao capitalista é imprescindível que o trabalhador não disponha de outra mercadoria, a não ser da sua força de trabalho. Neste sentido, Marx (1989, p. 102, grifo do autor) afirma que “*a procura de homens regula necessariamente a produção de homens como de qualquer outra mercadoria*”.

Marx (2010c) afirma que a venda é a prática da alienação, transformando todas as coisas em objetos vendáveis, em mercadorias, pondo em relevo o princípio *bellum omnium contra omnes*¹¹⁸ (guerra de todos contra todos). Sob estas condições, “[...] o trabalhador desce até o nível de mercadoria, e de miserabilíssima mercadoria; que a miséria do trabalhador aumenta com o poder e o volume de sua produção [...]” (MARX, 1989, p. 157).

Frente ao cinismo do homem livre, apregoadado pela economia política, Marx (1989) é contundente ao afirmar que no âmbito da propriedade privada, a existência do trabalhador encontra-se restrita às mesmas condições que qualquer outra mercadoria e a atividade do trabalhador torna-se repetitiva, mecânica, degradante. Sob o capitalismo, o homem é força de trabalho qualitativamente indiferenciável do restante dos meios de trabalho. Ademais, “o trabalhador como ‘capital vivo’ é uma forma especial de mercadoria que tem a infelicidade de ser um capital ‘*carente*’” (MÉSZÁROS, 2006, p. 133, grifos do autor).

Marx (1989, 108) afirma que “[...] o trabalho em si, não só nas presentes condições, mas universalmente, na medida em que a finalidade se resume ao aumento da riqueza, é pernicioso e deletério [...]”. O trabalhador torna-se tanto mais pobre – materialmente e espiritualmente – quanto mais riqueza produz; torna-se mercadoria mais barata quanto mais mercadorias cria; e, nesta senda, “[...] com a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção directa a *desvalorização* do mundo dos homens” (MARX, 1989, p. 159, grifos do autor).

Isso porque, na produção capitalista, a unidade dos elementos do trabalho realiza-se somente sob o controle do capitalista e sob seu interesse, haja vistas que este é o detentor tanto dos meios de produção e da força de trabalho que lhe é vendida, sendo proprietário dos produtos do trabalho do trabalhador, não tendo este controle da sua atividade. Ao invés de sua atividade produtiva realizá-lo, avilta-o.

¹¹⁸ Mézáros (2006) considera que este princípio tem implicação fundamental para a alienação; bem como para a elaboração do caráter contraditório do mundo, ao ressaltar – baseado no pressuposto epicurista de analisar a natureza do átomo como contraditória – a contradição que se manifesta na “existência alienada de sua essência”.

Nestas condições, o trabalho deixa de ser uma atividade livre e consciente, tornando-se pernicioso, deletério, imposto, estranhado (CHAGAS, 1994). *O trabalho, sob a forma capitalista, se realiza, portanto, sob a forma alienada*¹¹⁹.

Sob esta perspectiva, Marx (1989) considera a alienação do trabalho sob quatro dimensões inter-relacionadas: 1) alienação do homem com relação à natureza; 2) a alienação do homem de si mesmo, da sua atividade vital; 3) alienação do homem com relação ao seu ser genérico; 4) a alienação do homem em relação aos outros homens.

A primeira dimensão manifesta a relação do trabalhador com o produto do seu trabalho, sendo esta, ao mesmo tempo, sua relação com o mundo sensível exterior, com os objetos da natureza (MÉSZÁROS, 2006).

Eis que Marx (1989, p. 159) é contundente ao afirmar que o produto do trabalho – o trabalho que se objetivou num objeto –, defronta o seu produtor como um ser estranho e alheio, como independente. Esta objetivação do trabalho aparece como “[...] *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *alienação*”. Assevera ainda que

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objecto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se

¹¹⁹ Há controvérsia, entre autores marxistas, a respeito da forma mais apropriada para tradução do termo alienação para o português, já que em alemão as palavras *Entäusserung*, *Entfremdung* e *Veräusserung* são usadas para significar “alienação” ou “estranhamento”. Mézáros (2006p. 19) explica: “*Entäusserung* e *Entfremdung* são usadas com muito mais frequência por Marx do que *Veräusserung*, que é, como Marx define, ‘die Praxis der Entäusserung’ (a prática da alienação) [...], ou em outro trecho ‘Tat der Entäusserung’ (o ato da alienação). Assim, *Veräusserung* é o ato de traduzir na prática (na forma da venda de alguma coisa) o princípio da *Entäusserung*. No uso que Marx faz do termo, “*Veräusserung*” poder ser intercambiado com *Entäusserung* quando um ‘ato’ ou ‘prática’ específica são referidos [...]. Tanto *Entäusserung* como *Entfremdung* têm uma tríplice função conceitual: (1) referindo-se a um princípio geral; (2) expressando um determinado estado de coisas; e (3) designando um processo que engendra esse estado. Quando a ênfase recai sobre “externalização” ou “objetivação”, Marx usa o termo *Entäusserung* (ou termos como *Vergegenständlichung*), ao passo que *Entfremdung* é usado quando a intenção do autor é ressaltar o fato de que o homem está encontrando oposição por parte de um poder hostil, criado por ele mesmo, de modo que ele frustra seu próprio propósito”. Nesse sentido, alguns autores como, por exemplo, Chagas (1994), Raniere (2001), Tumolo (2004) e Antunes (2002) entendem que a forma mais adequada, na língua portuguesa, para expressar o sentido negativo da alienação seja *estranhamento*, ressaltando o termo *alienação* enquanto esfera ontológica do ser humano e valorado positivamente. O termo *estranhamento* corresponde, portanto, a uma forma particular da objetivação, em que o produto do trabalho é para o sujeito algo autônomo, alheio e independente de sua atividade. Outros autores, como Duarte (1993), Saviani (2004b) entendem como sinônimos os termos alienação e estranhamento (no sentido de *Entfremdung*), na tradução para o português. Concordamos com esta posição e por isso utilizaremos o termo alienação e estranhamento para designar as relações estranhadas de trabalho estabelecidas na sociedade de classes, em geral, e na sociedade capitalista, em específico. Contudo, a escolha quanto aos termos de tradução e emprego da palavra alienação não inutiliza ou desconsidera a relevância do trabalho dos autores que fazem tal diferenciação, já que, independente da opção semântica, tratam do mesmo fenômeno não apresentado entendimento divergentes acerca dos processos basilares e consequências da alienação à formação humana na sociedade capitalista.

torna um poder autônomo em oposição com ele; que a vida que deu ao objecto se torna uma força hostil e antagónica (MARX, 1989, p. 160).

É preciso salientar, conforme aponta Marx (1989, p. 162), que a alienação não se revela somente no produto do trabalho, mas no processo de produção, no interior da atividade produtiva. “Na alienação do objeto de trabalho, resume-se apenas a alienação na própria actividade do trabalho”, posto que a produção em si tem de ser alienação ativa – alienação da atividade e atividade da alienação. Mészáros (2006, p. 136) reitera que o trabalhador se defronta com o produto de sua atividade como algo estranho justamente por estar alienado de si mesmo no ato da produção. Assim, “[...] a atividade não pode ser uma atividade inalienada, se o seu produto é a alienação; pois o produto nada mais é do que o resultado da atividade da produção”.

Marx (1989) explica que na sociedade capitalista, quanto mais o trabalhador se apropria pelo trabalho do mundo externo, da natureza sensível, tanto mais se priva dos meios de existência, pois o mundo externo sensível torna-se cada vez menos um objeto que pertence ao seu trabalho ou um meio de existência no sentido imediato, meio para a subsistência física do trabalhador. Nesta direção, “A culminação de tal servidão é que ele só pode se manter como sujeito físico enquanto trabalhador e só é trabalhador enquanto sujeito físico” (MARX, 1989, p.160).

Sob as condições histórico-sociais do capitalismo, os produtos do trabalho humano deixam de se mostrar como objetivações que expressam a humanidade dos homens e de suas forças vitais sociais, impondo-se a eles como exteriores e dominadores. Como consequência, as objetivações humanas quando alienadas incitam regressões do ser social, ao invés de promover a humanização (NETTO e BRAZ, 2009).

O trabalho, por ser exterior ao trabalhador, não pertence à sua natureza e, com isso, “o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é *trabalho forçado*”. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um *meio* de satisfazer outras necessidades. O seu carácter estranho ressalta claramente do facto de se fugir do trabalho como se foge da peste [...]” (MARX, 1989, p. 162).

Por conseguinte, o trabalhador “só sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si” (p. 162). O trabalho não lhe pertence, “pertence a outro e é a perda de si mesmo” (p. 162). Em conhecida passagem, Marx afirma:

Chega-se a conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente activo nas suas funções animais – comer, beber e procriar,

quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto que nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano animal.

Comer, beber, procriar etc., são também funções humanas certamente genuínas funções humanas. Mas, abstractamente consideradas, o que as separa da restante esfera da actividade humana e as transforma em finalidades últimas e exclusivas é o elemento animal (MARX, 1989, p. 162).

Nesta dinâmica, a relação do trabalhador à própria atividade é estranha, alheia e não lhe oferece, portanto, satisfação em si e por si mesma. A alienação do homem de si mesmo – segunda dimensão do trabalho alienado – expressa

[...] a actividade como sofrimento (passividade), a força como impotência, a criação como emasculação, a *própria* energia física e mental do trabalhador, a sua vida pessoal – e o que é a vida senão a actividade? – como uma actividade contra ele, independente dele, que não lhe pertence. Tal é a *auto-alienação*, em contraposição com a acima referida alienação da coisa (MARX, 1989, 163, grifo do autor).

A partir destas determinações, Marx chama a atenção para a alienação do homem de seu ser genérico – terceira dimensão do trabalho alienado. O homem, como já assinalado, é um ser genérico, por meio do trabalho, na ação sobre o mundo objetivo, produz a sua existência, cria a atividade vital consciente e atinge a existência de um ser universal e livre (CHAGAS, 1994). Nas palavras de Marx (1989, p. 194): “É a vida criando vida”. Sendo a natureza a condição insuprimível para a realização do trabalho – por ser o imediato meio de vida bem como o objeto material e instrumento da atividade vital – é considerada o corpo inorgânico do homem, ou seja, é o corpo do homem com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio para não morrer. “Afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se interrelaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza” (MARX, 1989, p. 164).

Contudo, Marx (1989) enfatiza que o trabalho alienado ao fazer do homem um ser estranho à natureza e a ele mesmo, transforma a vida genérica em meio de sua existência individual. Dessa forma, a atividade vital produtiva humana, “[...] aparece ao homem como o único meio de satisfação de uma necessidade, a de manter a existência física. [...] A vida revela-se como simplesmente *meio de vida*”

(p. 164, grifo do autor). O trabalho alienado transforma a sua atividade vital, o seu ser genérico consciente, em simples meio da existência do homem (MARX, 1989).

Considerando que o objeto do trabalho é a *objetivação genérica da vida do homem*, uma vez que o homem se duplica não somente na consciência, intelectualmente, mas ativamente, efetivamente, contemplando o seu próprio reflexo num mundo criado por ele, Marx afirma que

[...] o trabalho alienado subtrai ao homem o objecto da sua produção, furta-lhe igualmente a sua *vida genérica*, a sua objectividade real como ser genérico, e transforma em desvantagem e a sua vantagem sobre o animal, porquanto lhe é arrebatada a natureza, o seu corpo inorgânico (MARX, 1989, p. 166).

A consequência imediata da alienação do homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e da sua vida genérica é a alienação do homem relativamente ao homem – quarta dimensão da alienação do trabalho. Ao não reconhecer a si próprio como produto das relações sociais, mas como estranho ao todo a que pertence, percebe o produto do trabalho como algo exterior e a si próprio como desligado nas relações com os outros homens bem como ao trabalho e ao objeto de trabalho dos outros homens e cada um dos outros se encontra alienado da vida humana. Ao enfatizar que a relação alienada do homem consigo mesmo, realiza-se e exprime-se, primeiramente, na relação do homem aos outros homens, Marx (1989) lembra que toda auto-alienação do homem, de si mesmo e da natureza transparece na relação que mantém entre os homens, consigo mesmo e com a natureza.

Nas palavras de Mészáros (2006, p. 21), “o conceito de alienação de Marx compreende as manifestações do ‘estranhamento do homem em relação à *natureza* e *a si mesmo*’, de um lado, e as expressões na relação *homem-humanidade* e *homem e homem*, de outro”.

Marx (1989) é incisivo ao afirmar que a *alienação do trabalho* é a raiz de todo o complexo de alienações inerentes ao capitalismo¹²⁰. Explica que o trabalho é exterior ao

¹²⁰ A esse respeito Mészáros (2006, p. 86) esclarece que “[...] Marx compreende que o fundamento não-alienado daquilo que se reflete de uma forma alienada na economia política como uma esfera *particular* é a *esfera ontológica fundamental* da existência humana e, portanto, o fundamento último de todos os tipos e formas de atividade. Assim, o *trabalho*, em sua “forma sensível”, assume significação universal na filosofia de Marx. Ele se torna não só a chave para entender as determinações inerentes a todas as formas de alienação, mas também o centro de referência de sua estratégia prática apontada para a superação real

trabalhador e ao invés de se afirmar no trabalho e desenvolver livremente as energias físicas e mentais, nega-se a si mesmo e o mortifica.

Sendo assim, o trabalho torna-se, no sistema capitalista, intensamente alienado e alienante, visto que o trabalhador perde a condição humanizadora de definir objetivos para sua atividade, de orientar sua atividade por uma finalidade previamente estabelecida por si e, logo, perde a possibilidade de auto conduzir sua própria atividade laboral. “Assim como aliena a própria actividade, da mesma maneira outorga a um estranho a actividade que não lhe pertence” (MARX, 1989, p. 168). Coloca-se, pois, em situação de subordinação alienada aos desígnios do novo proprietário¹²¹ de sua força de trabalho (DA MATA, KLEIN, SILVA, no prelo), já que

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, se a ele se contrapõe como poder estranho, isto só é possível porque o produto do trabalho pertence a *outro homem distinto do trabalhador*. Se a sua actividade constitui para ele um tormento, tem de ser fonte de *gozo* e de prazer para outro. Só o homem, não os deuses ou a natureza, é que pode ser este poder estranho aos homens (MARX, 1989, p. 167, grifos do autor).

É neste sentido que “[...] No âmbito da propriedade privada, produz-se o fenômeno geral do estranhamento, pelo qual as forças e os produtos se subtraem ao controle e ao poder dos indivíduos, transformam-se em forças contrapostas aos homens” (CHAGAS, 1994, p. 25-26). Em outras palavras, o produto do trabalho separa-se do trabalhador, torna-se independente, objeto alheio, impeditivo do exercício de suas capacidades produtivas e, concomitantemente, como algo dotado de certo poder que volta contra o próprio trabalhador como uma força hostil e estranha (MARX, 1989).

da alienação capitalista”. Acrescentamos que o desenvolvimento e aprofundamento do estudo de Marx sobre a sociedade capitalista, promove o desenvolvimento e aprofundamento da categoria alienação e mesmo esta não sendo explicitamente discutida, como por exemplo, na obra *O Capital* como o fora na obra *Os Manuscritos Econômico-Filosóficos*, está presente nas produções de Marx.

¹²¹ Marx (1989) ao contrapor a relação do não trabalhador (capitalista ou a nomeação que se queira dar ao senhor do trabalho) ao trabalhador, ao trabalho e ao respectivo objeto, salienta: aquilo que aparece no trabalhador como *atividade de alienação*, se expressa no não trabalhador como *condição da alienação*; a atitude prática do trabalhador na produção e em relação ao produto aparece ao não trabalhador como uma atitude *teórica*; e o não trabalhador faz contra o trabalhador tudo o que este realiza contra si mesmo, mas aquele não faz contra si o que leva a cabo contra este. Márkus reforça essa idéia ao enaltecer que “Há que se indicar também que o fenômeno da alienação não afeta somente a classe explorada, mas abrange todas as classes sociais, ainda com características distintas com tendências diametralmente opostas. ‘A classe possuidora e a classe do proletariado representam a mesma auto-alienação humana. Mas a primeira classe se encontra nessa auto-alienação e se vê confirmada nela, percebe a alienação como *sua força própria* e possui nela a *aparência* de uma existência humana; a segunda se sente aniquilada na alienação, vê nela sua impotência e a realidade de uma existência inumana” (MÁRKUS, 1974a, p. 59).

A reificação¹²² capitalista das relações sociais de produção perturba, conforme assinala Mészáros (2006), a mediação de primeira ordem, ou seja, a autmediação ontologicamente fundamental do homem com a natureza por intermédio de sua própria atividade produtiva e autoprodutora. Quando a atividade produtiva se torna alienada, em função das condições materiais de existência, uma forma historicamente específica de mediação erige: a relação entre homem e sua atividade, entre o homem e a natureza, entre homem e o homem passa a estar interposta por mediações de segunda ordem, institucionalizadas na forma *divisão do trabalho – propriedade privada – intercâmbio capitalista*, o impedindo de realizar seu trabalho, no exercício de suas capacidades criativas, e de se apropriar dos produtos de sua atividade (MÉSZÁROS, 2006). Nas palavras de Mészáros,

As mediações de segunda ordem do capital – ou seja, os meios alienados de produção e suas “personificações”; o dinheiro; a produção para troca; as variedades da formação do Estado pelo capital em seu contexto global; o mercado mundial – sobrepõem-se, na própria realidade, à atividade produtiva essencial dos indivíduos sociais e na mediação primária entre eles. (MÉSZÁROS, 2002, p. 71)

O sistema de mediações capitalistas de segunda ordem manifesta a contradição entre as “possibilidades” da humanidade e as “probabilidades” dos indivíduos particulares, vez que sua universalidade é negada pela reificação das relações sociais de produção capitalista, limitando sua “esfera ontológica”, à mera particularidade. Frisamos, em conformidade com Mészáros (2006), que sua universalidade é necessariamente cindida do homem, já que, sob a forma do capital, a própria humanidade está divorciada de suas potencialidades efetivas, restando à realização de suas potencialidades alienadas. “[...] Assim, ao invés de ampliar a gama de capacidades efetivas do indivíduo, o desenvolvimento capitalista termina restringindo e negando também as potencialidades humanas” (MÉSZÁROS, 2006, p. 258).

Mészáros (2006) reiteradamente chama a atenção que a mediação de segunda ordem só pode surgir “com base na ontologicamente necessária ‘mediação de primeira ordem’ – como a *forma* específica, *alienada*, desta última. Mas a própria ‘mediação de

¹²² “É o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação é um caso ‘especial’ de *alienação*, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista” (BOTTOMORE, 2001, p. 314)

primeira ordem' – a atividade produtiva como tal – é um fator ontológico absoluto da condição humana” (MÉSZÁROS, 2006, p. 78). Neste sentido, as mediações de segunda ordem não podem ser consideradas inerentes à natureza humana, pois se o for, este tipo de mediação aparece como mediação de primeira ordem, ou seja, como fato ontológico absoluto (MÉSZÁROS, 2006).

Sob a estrutura do capital, todas as relações ontológicas “são viradas de cabeça para baixo”, pois o indivíduo é confrontado como mero objeto (coisa, mercadoria), sendo o seu corpo inorgânico alienado de si (MÉSZÁROS, 2006, p. 80). O antagonismo entre trabalho e capital transforma a inter-relação original do homem com a natureza na relação trabalho assalariado e capital que confina a atividade produtiva do trabalhador à sua auto-reprodução como indivíduo isolado e reificado, em seu ser físico (MÉSZÁROS, 2006). Desse modo, "O capitalismo não se caracteriza simplesmente pela alienação e reificação, mas também pela *maximização* da *tendência* a alienação, a tal ponto que é a existência mesma da humanidade que está agora em jogo” (MÉSZÁROS, 2006, p. 228, grifo do autor).

O processo de alienação tem, portanto, um caminho histórico, da parcialidade à universalidade concretizada no capitalismo, correspondente a forma como a propriedade privada desenvolve-se nos diferentes momentos históricos, determinados modos de produção e relações sociais de produção. Em síntese, as formas de propriedade são expressões de relações humanas determinadas¹²³: “[...] a propriedade privada é trazida à existência pela atividade alienada e então, por sua vez, afeta profundamente, é claro, as aspirações humanas” (MÉSZÁROS, 2006, p. 137).

Nesse contexto, afirma Mézáros (2006), a questão da alienação afeta negativamente a liberdade na relação do homem com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo – com seus poderes essenciais, poderes essencialmente humanos que distinguem os homens de outras partes da natureza. Assim sendo, as relações de propriedade capitalistas não tornam o homem mais livre, mesmo causando aumento da

¹²³ Importante marcar, em conformidade com Marx (1989, p. 168, grifo do autor), que “[...] a propriedade privada constitui, portanto, o resultado, a consequência necessária do *trabalho alienado*, da relação externa do trabalhador à natureza e a si mesmo”. Mézáros (2006, p. 140) lembra que a questão da alienação não se resolve negando as relações de propriedade capitalista, já que “[...] estamos tratando de uma série complexa de inter-relações, das quais as ‘relações de propriedade’ são apenas uma parte”. A propriedade privada é, portanto, considerada um produto, consequência necessária do trabalho alienado – da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo. Contudo, a análise histórica das relações de propriedade é fundamental em relação à alienação, uma vez que os problemas essenciais da liberdade humana estão interligados com ela, já que “[...] toda produção – primitiva e feudal, capitalista e socialista, igualmente – tem de ser regulada no quadro das relações de propriedade específicas” (MÉSZÁROS, 2006, p. 140).

capacidade produtiva da sociedade e promovendo o avanço da liberdade humana. Essa potencialidade positiva é contrabalanceada por dois aspectos importantes, a saber:

Primeiro: as forças produtivas, cada vez maiores, não são governadas pelo princípio de “associação consciente”, mas estão sujeitas a uma “lei natural” que prevalece cegamente sobre os indivíduos.

Segundo: embora as crescentes forças produtivas pudessem satisfazer as necessidades humanas reais, devido o carácter irracional do processo como um todo (denominado pelo jovem Engels de “condição inconsciente da humanidade”), as necessidades *parciais* da propriedade privada – as necessidades abstratas da expansão e do lucro – prevalecem como necessidades humanas reais. Para usar as palavras do próprio Marx: “Com a massa dos objetos cresce, por isso, o império do ser estranho ao qual o homem está submetido e cada novo produto é uma nova *potência* da recíproca fraude e da recíproca pilhagem.

Assim, a força libertadora potencial das novas capacidades é desperdiçada. A esfera dos poderes estranhos a que o homem está sujeito, como diz Marx, é *ampliada*, ao invés de ser reduzida.

[...] O que temos que sublinhar aqui é que, devido à artificialidade de um grande número de necessidades criadas pelas relações capitalistas de propriedade, a questão de sabermos se a liberdade humana progrediu ou *não* em relação à natureza teve de ser respondida por Marx com uma negativa (MÉSZÁROS, 2006, p. 143, grifos do autor).

A alienação transforma a atividade produtiva em mera sobrevivência e meio de vida individual de obter fins essencialmente animais (comer, beber, procriar) e, com isso, “o animal se torna humano e o humano, animal” (MARX, 1989)¹²⁴. Mézáros assinala que o homem não pode “contemplar a si mesmo num mundo criado por ele; mas, submetido a um poder exterior e privado de sentido de sua própria atividade, ele inventa um mundo irreal, submete-se a ele, e com isso restringe ainda mais a sua liberdade” (MÉSZÁROS, 2006, p.146).

Se o homem é alienado dos outros homens e da natureza, então os poderes que lhe pertencem como um “ser universal” não podem, evidentemente, ser exercidos. A universalidade é abstraída do homem e transformada num poder interpessoal que o confronta na forma de *dinheiro*, esse “vínculo de todos os vínculos”, “o *meio* universal de *separação*”, “o verdadeiro *meio de união*, a força *galvano-química* da sociedade” (MÉSZÁROS, 2006, p.146, grifos do autor).

¹²⁴ Marx (1989, p. 217) afirma que “A alienação não se revela apenas no facto de que *meus* meios de vida pertencem a *outro*, de que *meus* desejos são a posse inatingível de *outro*, mas de que tudo é *algo diferente* de si mesmo, de que a minha actividade é qualquer *outra coisa* e que, por fim – e é também o caso para o capitalista – um poder *inumano* impera sobre tudo”.

A partir da concepção de que aquilo que não está em harmonia com o funcionamento do homem como ser natural social, ou seja, com a sua “segunda natureza” do homem, criada pelo funcionamento da sociedade¹²⁵, Mészáros (2006) assinala que as necessidades e os poderes do homem na sociedade capitalista, expressos majoritariamente pelo sentido do ter, da posse, sendo esta uma necessidade artificial, por fazer a abstração do homem concreto e das condições materiais que o produzem. A materialização deste sentido, de acordo com Mészáros (2006), é o dinheiro¹²⁶; este se interpõe entre o homem e seu objeto, substituindo o último e dominando o primeiro. Imposto como a medida comum de tudo, o dinheiro destitui a natureza social do objeto da atividade humana e desumaniza o indivíduo. Para o autor:

A razão disso é que as necessidades abstratas (artificiais) não podem gerar poderes que correspondem à natureza essencial (social) do homem. Só podem gerar *poderes abstratos*, que estão divorciados do ser humano, e mesmo contrapostos a ele. Ou inversamente: poderes abstratos só podem gerar necessidades abstratas, artificiais.

De acordo com Marx, no curso da auto-alienação o homem “torna-se uma *atividade abstrata* e uma *barriga*”. Suas funções naturais: comer, beber, procriar – que são “funções genuinamente humanas” – tornam-se, então, *animais*, porque na “abstração que as separa da esfera restante da atividade humana, e faz delas finalidades últimas e exclusivas, são funções animais. Ou, para expressar essa contradição em termos mais fortes, em consequência da alienação o “homem (trabalhador) só se sente como livre e ativo em suas funções animais [...] e em suas funções humanas só se sente como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal. (O fato de Marx mencionar aqui o trabalhador – devido ao contexto particular – não significa, é claro, que essa alienação afete somente o trabalhador e não o dono do capital. Ele ressalta, com frequência, que há dois lados da *mesma* alienação humana. O trabalho é o “sujeito sem objeto”, ao passo que o capital é “objeto sem sujeito”). (MÉSZÁROS, 2006, p. 162, grifos do autor)

¹²⁵ Mészáros (2006) ressalta, ainda, que as necessidades e poderes criados pelos seres sociais são naturais à medida que está em consonância com a riqueza humana, com o ser natural social. Em contrapartida, as necessidades artificiais geram poderes, cindidos do ser humano, levando o homem a sentir-se livre nas suas atividades animais. Contrapõe-se, portanto, a riqueza interior e a riqueza física, sendo esta específica da sociedade alienada e mediada pelo dinheiro na sociedade capitalista.

¹²⁶ Marx (1988) explica que com o avanço da produção mercantil, o dinheiro passou a se destacar entre as demais mercadorias, convertendo-se no padrão de medida do valor das demais mercadorias e tornando-se, assim, o equivalente geral (ou universal), permitindo a ampliação da circulação das mercadorias. Netto e Braz (2009) salientam que somente quando esse equivalente universal passou a ter características especiais – durabilidade, facilidade de transporte, divisibilidade – a circulação mercantil prosperou e foram os metais (ouro, prata), convertidos em dinheiro, que se mostraram adequados a essa função. Assim, o dinheiro é a mercadoria na qual todas as outras se expressam o seu valor.

A necessidade de posse, historicamente variável, é uma necessidade artificial e, por isso, oposta à natureza do homem enquanto socialidade, causando o estranhamento de todos os sentidos físicos e mentais pelo sentido do ter (MARX, 1989). Em outras palavras, a natureza genérica do homem se manifesta de forma alienada, como a universalidade do dinheiro, secundarizando as características e qualidades pessoais do indivíduo (MÉSZÁROS, 2006, p. 164). Neste sentido, “[...] o dinheiro é o *alcoviteiro* entre a necessidade e o objeto, entre a vida do homem e os meios de subsistência (MARX, 1989, p.230) e por meio de seu poder de ser medida comum de tudo, “[...] muda a fidelidade em infidelidade, o amor em ódio, o ódio em amor, a virtude em vício, o vício em virtude, o servo em senhor, o senhor em servo, a estupidez em inteligência, a inteligência em estupidez (MARX, 1989, p. 234). Em decorrência do domínio do sentido do ter sobre todas as coisas, se interpõe o homem e seu objeto:

Se não tenho dinheiro para viajar, não tenho necessidade – nenhuma necessidade real e que se auto-realize – de viajar. Se tenho *vocação* para estudar, mas sem dinheiro para isso, então *não* tenho vocação para estudar, isto é, uma vocação efectiva, *genuína*. Reciprocamente, se não tenho verdadeira vocação para estudar, mas tenho a vontade e o dinheiro para isso, então tenho vocação *autêntica* (MARX, 1989, p. 233, grifos do autor).

O homem, em consequência da alienação, não se apropria da sua essência unilateral, o que acarreta o extremo empobrecimento das capacidades, funções e sentidos humanos, ao passo que os objetos com os quais o indivíduo isolado se defronta correspondem ao imediatismo da utilidade e da apropriação privada. Há a *cisão entre a existência e a essência, entre a objetivação e a auto-afirmação, entre a liberdade e a necessidade, entre o indivíduo e o gênero* (MARX, 1989). Assim, [...] “O resultado geral é o empobrecimento humano em escala maciça, ocorrendo paralelamente ao enriquecimento material do indivíduo isolado” (MÉSZÁROS, 2006, p. 184).

Estabelece-se como contradição fundamental da sociedade capitalista a produção socializada e a apropriação privada, fundada no antagonismo entre propriedade privada e trabalho (MÉSZÁROS, 2006; NETTO e BRAZ, 2009). O resultado da acumulação de capital é, como exposto nos capítulos precedentes, a polarização da riqueza/pobreza.

Obviamente que no decurso temporal o capitalismo passou por grandes transformações, como as exemplificadas no segundo e terceiro capítulos, contudo, permanece como fato e processo insuprimível da acumulação do capital o exército

industrial de reserva e a polarização entre riqueza social – que pode se expandir amplamente – e pobreza social – que gera um contingente populacional cujo acesso aos bens necessários à vida é extremamente restrito (NETTO e BRAZ, 2009).

Sendo assim, sob a lógica da propriedade privada, as potencialidades desenvolvidas no decurso da humanidade não estão disponíveis a todos os seres humanos, desenvolvendo-se um processo de alienação que produz, inevitavelmente, um abalo na formação humana ao afastar, distanciar e apartar o homem das possibilidades de desenvolvimento de suas potencialidades, sendo este processo determinado por relações econômicas determinadas (MARX, 1989; MARX, 1998; VYGOTSKY, 2004).

Um sistema produtivo que articula extraordinário desenvolvimento e a mais vil alienação, só é capaz de produzir uma educação marcada por essa mesma contradição. Segundo Klein (2007, p. 1), a finalidade mais ampla da educação, em uma perspectiva trans-histórica, é a “produção da condição humana adulta”, ou seja, ao longo da história da humanidade, independente do contexto societário, o processo educacional volta-se à formação do ser humano adulto. Entretanto, a autora salienta que tais caracteres variam a cada período histórico, a cada sociedade, revelando que o modelo de adulto que cada sociedade pretende formar não é um fenômeno natural, espontâneo, mas marcado pelo desenvolvimento histórico da humanidade, cujo grau de desenvolvimento social, fundado na forma dos homens produzirem a vida, propicia, a cada época, determinados recursos e apresenta determinadas demandas. Ao considerar tais perspectivas, compreende que a educação é “ação transformadora intencional e sistemática que incide sobre sujeitos que se situam em determinado grau de desenvolvimento do processo civilizatório” (KLEIN, 2007, p. 3).

A educação se desenvolve, portanto, sob o fundamento do processo econômico da sociedade, pois é esse processo que determina as possibilidades educacionais, proporciona os meios materiais e dita os fins gerais da educação (VIEIRA PINTO, 1989). Nesta perspectiva, é preciso considerar que os jovens e adultos precariamente escolarizados não são casos de anomalia ou desvio social, mas, ao contrário, são *produtos normais da sociedade em que vivemos* (VIEIRA PINTO, 1989). O autor é contundente ao afirmar que o adulto se *torna* precariamente escolarizado porque as condições materiais de sua existência lhe permitem sobreviver dessa forma. Por conseguinte, o analfabeto ou o iletrado, por exemplo, em sua essência, não é aquele que não sabe ler, mas sim aquele que, pelas condições concretas de existência, *não necessita ler* (VIEIRA PINTO, 1989).

Não é, pois, no indivíduo em si mesmo nem na idéia abstrata de “falta de oportunidade”, como exposto nos documentos governamentais da EJA, que se há de buscar a explicação para o fracasso escolar e seu produto inevitável: *o jovem ou adulto precariamente escolarizado, sendo este uma das consequências de um processo mais amplo de alienação.*

Da Mata, Klein e Silva (no prelo) explicam que, expropriado do desenvolvimento dos sentidos, o homem torna-se reificado, mercadoria vendável para o trabalho abstrato, brutalizado pela impossibilidade de elevar sua percepção e capacidade de compreensão de sua própria miséria. Na sociedade que cria as mais avançadas potencializações humanas já conquistadas historicamente, a maior parte dos homens, mulheres e crianças do mundo vivem em condições sub-humanas. *Pela mesma senda se explica sua condição de trabalhador analfabeto, iletrado ou precariamente escolarizado.*

Este jovem ou adulto visado pela EJA não é fruto de uma escola inadequada, nem, muito menos, de uma auto incompetência para a atividade intelectual. A questão basilar reside na estrutura econômica capitalista, cujas contradições se reproduzem, também, no âmbito educacional, marcando com o selo da alienação as gerações mais jovens. Se as suas relações de produção são alienantes, produz-se o indivíduo alienado, expropriado daquilo que constitui o gênero: este é, também, o limite da educação na sociedade contemporânea (DA MATA, KLEIN e SILVA, no prelo).

Diante das considerações das consequências da alienação do trabalho à formação humana, uma pergunta de monta subjaz: frente ao aprofundamento das relações sociais alienadas e reificadas na sociedade capitalista como é possível o enfrentamento positivo desta situação?

Mészáros (2006) esclarece que a mediação alienada da atividade humana, em que a atividade produtiva do homem está sob domínio de um “mediador estranho” – ao invés do homem ser mediador do homem –, não é eterna e universal, mas uma forma social determinada da atividade produtiva que obtém o “crescente valor do mundo das coisas” ao preço da “desvalorização do mundo dos homens” é passível de ser superada. A esse respeito escreve Leontiev

Esta alienação provocou uma ruptura entre, por um lado, as gigantescas possibilidades desenvolvidas pelo homem e, por outro, a pobreza e a estreiteza de desenvolvimento que, se bem que em graus diferentes, é parte que cabe aos homens concretos. Esta ruptura não é

todavia eterna, como não são eternas as relações sócio-econômicas que lhe deram origem. É o problema do seu desaparecimento completo que está no centro dos debates sobre as *perspectivas de desenvolvimento do homem* (LEONTIEV, 1978a, p. 280, grifo do autor).

A alienação é um fato, mas por ser histórico, não é absoluto e inerente à condição humana, pois tudo o que é específico – tudo o que tem uma forma expressa em uma *relação* específica com o seu *conteúdo* – deve ser explicado em termos do *vir-a-ser* (MÉSZÁROS, 2006). Marx (2009) explica que

Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as relações sociais. Assim, essas ideias, essas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são *produtos históricos e transitórios* (MARX, 2009, p. 126, grifo do autor).

Em conformidade com este pressuposto, Mészáros (2006) é contundente ao afirmar que toda necessidade histórica, é necessidade em desaparecimento, ou seja, necessidade que se encontra em processo de extinção, sendo transformada em outras novas pelas condições objetivas desenvolvidas pelas mudanças reais na forma de produção e reprodução da vida. Contudo, o autor salienta que a forma de superar positivamente a alienação da atividade humana é a própria atividade humana autoconsciente e assinala:

Isso pode parecer um círculo vicioso. Se a “alienação da autoconsciência” é resultado da atividade alienada (“alienação do trabalho”), como pode se esperar a superação da atividade alienada *por meio* da “atividade humana autoconsciente”, que é o “fim em si mesmo” e não simplesmente “um meio para um fim”? A contradição é óbvia e, apesar disso, apenas aparente. Surge uma concepção rígida e mecanicista das relações entre “meios e fins”, e de uma visão igualmente mecanicista da causalidade como mera sucessão (MÉSZÁROS, 2006, p. 165).

A supressão da atividade alienada por meio da prática humana autoconsciente não é uma relação estática de um meio em relação a um fim, sem possibilidade de influência mútua; bem como não é uma cadeia causal mecanicista. A superação da atividade alienada por meio da iniciativa autoconsciente, só pode ser concebida como um processo complexo de interação, que produz mudanças estruturais em todas as partes da totalidade humana (MÉSZÁROS, 2006).

Enquanto a atividade vital do homem for apenas um meio para um fim, não se pode falar de liberdade, pois, de acordo com Mészáros (2006), as potências humanas que se manifestam nesse tipo de atividade são dominadas por uma necessidade exterior a elas. A resolução dessa contradição demanda que o trabalho – simples meio na presente relação – se torne um fim em si mesmo, ou seja, “apenas se o trabalho chega a ser uma necessidade interior do homem é que será possível referir-se a ele como ‘atividade livre’”. (MÉSZÁROS, 2006, p. 170).

É preciso considerar que essa necessidade interior não brota das entranhas do indivíduo abstraído das relações históricas concretas, mas é resultado da própria atividade alienada. Mészáros (2006) explica que a atividade alienada não produz só a consciência alienada, mas também a consciência de ser alienado, a qual contradiz a idéia de uma totalidade alienada inerte bem como indica o aparecimento de uma necessidade positiva de superação da alienação.

[...] A verdadeira autoconsciência de uma tal sociedade não pode ser sua consciência como a de uma “sociedade não alienada”, mas simplesmente a consciência de uma “sociedade humana”. Ou seja, essa consciência não é a consciência de uma *negação* – condicionada pelo seu objeto negado – mas uma consciência de *positividade* (MÉSZÁROS, 2006, 167, grifos do autor).

A negação da alienação não é uma negatividade absoluta (vazia), mas a afirmação positiva de uma relação de unidade dos opostos (vida pública – vida privada; produção – consumo; fazer – pensar; meios – fins), possível de ser realizada somente pelos indivíduos reais

[...] Essa unidade significa não só que a vida privada tem que adquirir consciência prática de seu embasamento social, mas também que a vida pública tem de ser personalizada, isto é, tem de tornar-se o modo natural de existência do indivíduo real; não somente o consumo passivo deve transformar-se em consumo criativo (produtivo, enriquecedor do homem), mas também a produção deve tornar-se gozo; não só o “ter” abstrato sem sujeito deve adquirir um ser concreto, mas também o ser ou o “sujeito físico” não se pode transformar num ser humano real sem “ter”, sem adquirir a “capacidade não-alienada da humanidade”; não só o pensar a partir da abstração deve tornar-se pensamento prático, relacionado diretamente com as necessidades reais – e não-imaginárias ou alienadas – do homem, mas também o “fazer” deve perder seu caráter coercitivo e inconsciente e tornar-se atividade livre autoconsciente (MÉSZÁROS, 2006, p. 169)

A alienação, enquanto negação do especificamente humano, é uma característica de certa fase da história, de certo estágio do desenvolvimento da ontologia do ser automegador da natureza que se mantém por meio da reificação das relações sociais de produção. Tanto a alienação quanto a sua transcendência¹²⁷ devem ser definidas em termos de necessidades objetivas que caracterizam a *ontologia social objetiva* do homem (MÉSZÁROS, 2006). Em outras palavras, a necessidade da alienação é definida como uma necessidade, numa certa fase do desenvolvimento da atividade produtiva humana, para a auto-realização do potencial humano, mesmo submetendo-se, contraditoriamente, à reificação (MÉSZÁROS, 2006; MÁRKUS, 1974a). Mas, essa necessidade é *histórica* e, portanto, está fadada a ser superada por intermédio do desenvolvimento histórico concreto da mesma atividade produtiva, desde que:

- 1) O desenvolvimento das forças produtivas *permita* a negação radical da alienação capitalista;
- 2) O amadurecimento das contradições sociais do capitalismo (no mais íntimo intercâmbio com o desenvolvimento das forças produtivas) *empurre* o homem a mover-se na direção de uma *Aufhebung*¹²⁸;
- 3) Os conhecimentos dos seres humanos sobre as características objetivas de seus instrumentos lhes *capacitem* a elaborar formas de controle e intercâmbio que impeçam a reprodução das velhas contradições em nova forma;
- 4) A transformação radical da educação, como mero instrumento da hegemonia burguesa num órgão de autodesenvolvimento e automediação consciente, *inspire* os indivíduos a produzirem “segundo as suas verdadeiras capacidades humanas”, unificando conhecimentos e ideais, projeto e execução, teoria e prática, bem como *integrando* as aspirações particulares dos indivíduos sociais aos objetivos, conscientemente adotados, da sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2006, p. 230)

Nesta perspectiva, a transcendência da alienação não pode ser abstraída das relações concretas entre indivíduo e sociedade ou ser postulada num fictício mundo interior, divorciado do mundo real dos homens. Compreender a raiz material da alienação humana na sociedade capitalista – a alienação do trabalho – faz frente à resignação da desumanização na realidade, à aceitação “natural” das condições humanas

¹²⁷ Mézáros (2006) pontua que a preocupação de Marx com as classes e com o proletariado em particular continuou para ele sempre idênticas à sua preocupação com a *emancipação humana geral*. Esse programa é apenas outra expressão daquilo que chamou de “transcendência da alienação”. Emancipação humana geral é, portanto, sinônimo de transcendência da alienação

¹²⁸ Mézáros (2006) salienta que a *Aufhebung* - em alemão pode significar “transcendência”, “supressão”, “preservação”, “superação” (ou substituição) pela elevação a um nível superior – implica necessariamente não apenas a superação de qualquer forma de alienação, mas também a “preservação” de alguns de seus “momentos”.

postas e engendra a compreensão que o processo que resulta na criação de seres humanos fragmentados pode ser revertido, a partir de mudanças radicais no modo de produção da humanidade. Esta era a defesa incondicional da *troika*: a possibilidade real de superação da alienação reinante na sociedade capitalista, sendo esta a condição vital para o aniquilamento da exploração do homem pelo próprio homem e para o início da “verdadeira história da humanidade” (MARX, [19--a]). Parafraseando Marx e Engels, Vigotski escreve:

Coletivismo, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre o desenvolvimento físico e intelectual, estes são os aspectos fundamentais daquela *alteração do homem que é o assunto de nossa discussão*. E o resultado a ser alcançado, a glória e coroamento de todo esse processo de transformação da natureza humana, deveria ser o aparecimento da forma mais alta de *liberdade humana* que Marx descreve da seguinte maneira: “Somente em comunidade, [com os outros, cada] indivíduo [possui] os meios de cultivar seus talentos em todas as direções: só em comunidade, então, é possível a liberdade pessoal”. Assim como a sociedade humana, a personalidade individual precisa dar este salto que a leva do reino da necessidade à esfera da liberdade, como foi descrito por Engels (VYGOTSKY, 2004, 11).

Coerentes com os pressupostos do materialismo histórico dialético, os autores soviéticos tinham claro a empreitada da luta por uma *nova sociedade e um novo homem*, a qual exigia, dentre outros aspectos, o avanço teórico-prático nas diferentes áreas científicas, mediante a integração recíproca destas, já que a supressão da alienação na prática social propriamente dita, demanda a superação das alienações nos campos teóricos. Da ciência psicológica, em estreita relação com outras ciências, era central o entendimento da historicidade humana, da ontologia social engendrada pelo trabalho. Explicar as características humanas e funções psicológicas superiores em sua gênese histórica e em determinadas condições objetivas de vida significava compreender o homem em termos de suas necessidades e poderes, ambos passíveis de modificações e desenvolvimento. Com esse ensejo, Vigotski, Luria e Leontiev iniciaram a formulação de uma *nova Psicologia*, a *Psicologia Científica*, cujo método que lhe confere sustentação é o materialismo histórico-dialético.

4.3 Do reino da necessidade ao reino da liberdade: a defesa da humanização sob a concepção da Psicologia Histórico-Cultural

A sistematização de uma abordagem teórica só adquire significado real se entendida no quadro do desenvolvimento do contexto histórico-social de sua elaboração. Isso porque a elaboração científica é eminentemente histórica, depende do nível de desenvolvimento das forças produtivas e das condições e exigências objetivas para o seu desenvolvimento. Mészáros (2006, p. 76) salienta que “[...] os grandes homens, assim como as grandes idéias surgem na história ‘quando o tempo está maduro para eles’”. Neste sentido, situar os autores em seu tempo e contexto social é vital para a compreensão dos fundamentos da teoria elaborada enquanto resposta às exigências objetivas de uma situação historicamente dada.

No caso da Psicologia Histórico-Cultural, a produção desta abordagem situava-se na defesa da construção de uma *nova sociedade* e, portanto, de um *novo homem* a partir das condições reais existentes na Rússia e posterior União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), após a Revolução de Outubro, ocorrida no ano de 1917¹²⁹,

¹²⁹ Tuleski (2009) esclarece que as transformações na Rússia no decorrer e após a Revolução de Outubro estão inter-relacionadas com as transformações das sociedades capitalistas, determinadas pela primeira grande crise do capital e suas consequências: o imperialismo expansionista e o movimento revolucionário da classe operária, que culminaram nas duas grandes guerras mundiais e no fortalecimento momentâneo dos Estados Nacionais de bem-estar social. Neste contexto, Tuleski (2009) explica que a Rússia desponta como o país catalisador do ideal revolucionário do operariado ao unir interesses contraditórios do proletariado e do campesinato, desembocando na Revolução de Outubro. Segundo Barroco (2007a) e Tuleski (2009), a Revolução Russa foi a última das grandes revoluções burguesas e a primeira revolução proletária na Europa, e se dividiu em dois momentos: a Revolução de *Fevereiro* e a de *Outubro* de 1917, que resultaram na derrota do czarismo e na instalação do regime comunista, respectivamente. O período entre fevereiro a outubro de 1917 foi marcado pela “revolta popular” e pela tentativa de organização da sociedade pelo governo provisório, representando, portanto, interesses divergentes da burguesia, do proletariado e do campesinato. A divergência entre interesses conduziu à radicalização das posições proletárias revolucionárias, que juntamente com os soldados e com camponeses, derrubou o governo provisório e estabeleceu um governo forte, capaz de cessar a participação da Rússia na Guerra Imperialista. O segundo momento da Revolução, iniciada em outubro de 1917, consistia na defesa da extinção da propriedade privada e, conseqüente rompimento da aliança entre campesinato e burguesia, a qual tinha possibilitado a formação do governo provisório. Tuleski (2009, p. 38) explica que “O programa de Lênin, de empenhar o novo governo na transformação socialista, era uma aposta na transformação da Revolução Russa em revolução mundial, ou ao menos européia. A princípio, o governo bolchevique deveria ‘aguentar-se’, mantendo a produção e estimulando a Revolução entre outros países. Tal revolução mundial não aconteceu e a Rússia Soviética foi condenada ao isolamento empobrecido e atrasado, em decorrência dos anos de guerra civil e da intervenção estrangeira”. Como saída, Hobsbawn (1998) explica que aos bolcheviques restou à tarefa de transformar a economia e a sociedade atrasadas em avançadas o mais breve possível, sendo necessário combinar o atraso cultural da população em sua maioria ignorante e analfabeta com a modernização tecnológica.

a qual primava pela superação das relações sociais de produção capitalistas e a construção da sociedade socialista¹³⁰.

Tal projeto foi alavancado pela situação catastrófica e tensa na Rússia no início do século XX: país vasto, atrasado economicamente em relação aos países da Europa, com economia calcada na agricultura baseada em relações feudais, com indústria precária e pequeno percentual de proletários, arrasado pelas guerras (mundial e civil), com 90% da população analfabeta e com milhões de crianças órfãs¹³¹ (TULESKI, 2002; PRESTES, 2010). O país estava, portanto, longe do patamar de desenvolvimento capitalista de outros países e Lênin considerava que a revolução proletária deveria partir dos países onde o capitalismo estivesse mais desenvolvido e onde o proletariado fosse melhor organizado (TULESKI, 2009). Contudo, em função do anacronismo das instituições sociais e classes sociais, do agravamento do custo de vida, bem como pelas péssimas condições de vida tanto do campesinato quanto do proletariado, agravadas pela crise gerada pela participação do país na Primeira Guerra Mundial, acirraram a oposição da massa ao regime czarista e ao imperialismo capitalista, conduzindo à Revolução de 1917 (TULESKI, 2009).

Mesmo não sendo objeto de estudo desta pesquisa, consideramos necessário explicitar, minimamente, o contexto pós-revolucionário por constituir-se elemento crucial para a formulação da Psicologia científica, já que o amadurecimento relativo das contradições entre os interesses burgueses e socialistas presentes na URSS serviu de balizador às produções de Vigotski, Luria, Leontiev e continuadores¹³².

Tuleski (2002, 2009) salienta que a luta de classes antagônicas – burgueses e proletários – não desapareceu com a abolição da propriedade privada dos meios de

¹³⁰ Prestes (2010, p. 27-28) explica que “na Rússia do final do século XIX, havia se formado uma intelectualidade, munida das ideias revolucionárias de Marx que foi capaz de organizar um partido político atuante e com liderança entre as classes trabalhadoras. As obras de Marx começaram a entrar na Rússia muito antes da Revolução de 1917. Em março de 1872, a primeira edição russa de *O Capital* cai nas mãos da censura tsarista, que em seu parecer afirma que ‘muito poucas pessoas na Rússia a lerão, e ainda menos a compreenderão’ (FIGES, 1999, p. 192). A decisão de não proibir a obra pegou de surpresa os editores, pois qualquer obra que expusesse as ‘doutrinas nocivas do socialismo e comunismo’ tinha de ser proibida”.

¹³¹ Prestes (2010, p. 30) revela que até a 1ª Guerra Mundial (1914-1918) havia na Rússia tsarista mais de 2 milhões e meio de crianças abandonadas. Situação agravada no decurso desta guerra, nos anos de intervenção e da guerra civil. Nos primeiros anos do regime socialista, “[...] começaram a ser criadas as casas da criança que, até o início de 1921, já eram 5 mil unidades que atendiam a 260 mil crianças órfãs ou abandonadas. No ano seguinte, o número cresceu para 7.815 casas, com 415 mil crianças abrigadas. A experiência de Anton Semionovitch Makarenko em uma colônia para crianças abandonadas na Ucrânia tornou-se referência para os profissionais da educação”.

¹³² Destacam-se entre os pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural autores como Piotr I. Galperin (1902-1988), Daniil B. Elkonin (1904-1984), Vasíli V. Davidov (1930-1998), Aleksandr V. Zaporózhets (1905-1981).

produção: na verdade, metamorfoseou-se em cada etapa da construção do socialismo russo. Neste sentido, o fato da propriedade privada ter sido suprimida juridicamente não garantiu que, automaticamente, a abolição das relações burguesas nos anos que seguiram à Revolução Socialista. Além desta contradição, internamente, estava posta uma situação de interesses antagônicos entre parte dos camponeses e dos operários, pois enquanto aqueles visavam a propriedade ou a pequena propriedade, estes almejavam a socialização dos meios de produção e da propriedade (TULESKI, 2002).

O novo ordenamento social e o isolamento promovido pelos países capitalistas demandavam a mudança em várias esferas da sociedade, dentre elas: a organização da relação com as massas camponesas, maioria esmagadora da população; novas formas de desenvolvimento da agricultura, que apresentava relações próprias da época feudal; o rápido desenvolvimento da indústria que à época era precário pelo lento desenvolvimento do capitalismo da Rússia em relação aos países centrais do capitalismo. Além disso, era preciso estabelecer novas relações de dinheiro e de mercado, já que as relações capitalistas não foram eliminadas completamente, pois, como explica Tuleski (2009, p. 39), “[...] as formas, sob as quais estas se manifestavam, continuavam a reproduzir-se, como: a moeda, o preço, o salário, o lucro, etc. Tais formas não podiam ser abolidas por decreto”.

Medidas objetivas, pautadas em mudanças econômicas e sociais profundas, foram instituídas no contexto pós-revolucionário: transição da pequena produção agrícola para a agricultura coletiva viabilizada pelo desenvolvimento da indústria leve e, prioritariamente, da pesada, base da economia nacional (TULESKI, 2002; BARROCO, 2007a) “A industrialização significaria, portanto, um processo para transformar um país agrário em outro industrialmente desenvolvido, alcançando a independência tecnológica e econômica, reforçando a sua capacidade defensiva” (BARROCO, 2007a, p. 56). A industrialização dependeria, desse modo, do avanço técnico e da qualificação dos trabalhadores em sua maioria oriundos do campo (TULESKI, 2009).

Vale lembrar, em conformidade com Barroco (2007), Tuleski (2002, 2009) e Prestes (2010), que a superação das relações capitalistas de produção no contexto soviético demandava a superação do caráter individual e individualista com vistas à coletividade, não se tratando, portanto, de substituir uma dada forma de exploração por outra, mas de construir uma nova forma de viver. Em função disto, promulgou-se, após a proclamação da República Soviética, a expropriação da propriedade privada; a centralização do poder e coordenação do processo produtivo para enfraquecer

econômica e politicamente a burguesia e restabelecer a produção; a nacionalização da terra, sem qualquer tipo de compensação aos ex-proprietários, abolindo as bases econômicas do domínio político dos latifundiários bem como conquistando aqueles que trabalhavam na terra, a quem fora entregue o objeto da expropriação; o fim dos títulos de nobreza e instituída a denominação comum “cidadãos da república Russa”; a extinção dos poderes do governo provisório e criação dos Comissariados do Povo¹³³. Contudo, é preciso salientar que foi a organização paulatina de cooperativas que permitiu a nova forma de organização social e de sobrevivência (BARROCO, 2007a).

Antes da *Revolução de Outubro*, existiam mais de 20 milhões de pequenos agricultores na Rússia. Milhões de trabalhadores rurais trabalhavam para grandes latifundiários e capitalistas agrários, e a união dos camponeses em cooperativas socialistas, bem como a grande organização das terras do Estado permitiriam à União Soviética, num curto período histórico, pôr fim ao atraso de séculos da agricultura, à miséria, àquela forma de exploração e obscurantismo no campo. Paralelamente, realizou-se uma *Revolução Cultural* no campo, retirando as pessoas do atraso em que se encontravam ao se apropriarem de novos aspectos ou conteúdos da cultura (BARROCO, 2007a, p.53, grifos da autora).

No que se refere à cidade, a organização da indústria também regulou-se pela propriedade socialista dos meios de produção, por meio da nacionalização e estatização das empresas, almejando a produção pública¹³⁴. Para tanto, Lênin elaborou um programa concreto, estabelecendo os métodos para a nacionalização da propriedade

¹³³ Tuleski (2009) explica que em 1921 foi instituída a Nova Política Econômica (NEP) que tinha por objetivo recuar do Comunismo de guerra para o Capitalismo de Estado com a finalidade de reconstrução da sociedade e o fortalecimento da aliança entre campesinato e operariado, essencial para o restabelecimento da economia bem como para o fortalecimento do socialismo. Neste sentido, um dos objetivos da NEP era vencer a crise e superar a fome e o caos econômico do país, sendo necessária a recomposição da produção, alcançada no período de vigência da NEP. Além deste objetivo, era vital o desenvolvimento rápido das trocas entre cidade e campo, base material para aliança entre camponeses e proletariado. Com a morte de Lênin (1924) e com a crise da “coleta” de cereais (1927) – produtos que desempenhavam papel essencial na alimentação das cidades e nas exportações russas –, a NEP foi gradativamente, a partir de 1927, sendo abandonada pelo partido. A autora salienta que “As tendências antagônicas, ou seja, a luta de classes, permanece durante a NEP e torna-se acirrada após a crise da ‘coleta’ de 1927, as contradições ficam mais evidentes, exprimindo as dificuldades de se construir o socialismo em um só país” (TULESKI, 2009, p. 55)

¹³⁴ Tuleski (2009, p. 42-43) alerta para o fato de que importantes participantes da burguesia passaram a ocupar cargos elevados pelo seu conhecimento técnico-administrativo, pois “o conhecimento técnico passava a ser valorizado em todos os órgãos estatais, principalmente naqueles responsáveis pela coordenação e organização da produção. Observa-, portanto, que as condições específicas criadas pela Revolução, no âmbito da produção, determinaram, em grande parte, a reinserção da burguesia nas mesmas atividades exercidas anteriormente. Alguns membros desta *intelligentsia* penetraram nos aparelhos administrativos do Estado, sobretudo nos da área econômica, no novo sistema jurídico e na polícia política. Ao mesmo tempo, parte da burguesia continuou a participar ativamente de operações econômicas vantajosas, por meio de tráfico ilegais, conservando uma força econômica que não poderia ser negligenciada”.

privada da burguesia, que incluía os bancos bem como o controle tanto do operariado na produção, compra, armazenamento, venda de produtos quanto nas atividades financeiras das empresas e indústrias nacionalizadas e estatizadas (BARROCO, 2007a). A autora salienta ainda que a sustentação destas medidas demandou, de forma geral, a criação de sindicatos e de organizações cooperativas para aprimorar a direção das indústrias, para implementar a participação da coletividade na gestão, para lidar com as sabotagens da burguesia e para a organização da classe trabalhadora. Contudo, estas medidas não eliminaram a luta de classes presente URSS.

Um ponto que merece destaque refere-se que esta mudança radical não era obra de um indivíduo ou de um grupo de camaradas bolcheviques¹³⁵. Ao contrário, a construção da sociedade socialista, mesmo com todas as adversidades, sofrimentos, renúncias e embates sangrentos – próprios de uma época revolucionária – advinha das massas dos trabalhadores, em estado de fome e miséria, em contraposição aos interesses da burguesia. Neste contexto, cientistas, pesquisadores e especialistas, de diferentes áreas, que permaneceram no país objetivavam colaborar com o novo regime, promovendo o avanço da ciência para a educação do povo, para a construção do novo homem e da nova sociedade. Como já salientado, a ciência nesta sociedade era extremamente valorizada, pois postulava-se que os avanços científicos poderiam auxiliar no enfrentamento dos problemas políticos e econômicos da época (SHUARE, 1990).

Tal como Barroco (2007a) não entendemos a sociedade soviética como perfeita, mas como uma construção histórica que se desenvolveu a partir de necessidades humanas reais e que seus pontos críticos, especialmente no período stalinista¹³⁶, não

¹³⁵ Bottomore (2001, p. 34) explica que o *bolchevismo* é a prática revolucionária socialista marxista. Lênin é considerado o fundador desta tendência política, explicitada em 1903, no Segundo Congresso Social Democrata dos Trabalhadores Russos. “Desde então, Lênin reconheceu a existência do bolchevismo como ‘uma corrente do pensamento político e um partido político’”. Surge de uma cisão em dois grupos, a partir da divergência sobre as quais eram as condições para que se fosse considerado membro do partido: os *bolcheviques*, sendo a parte majoritária e os *mencheviques*, a minoritária; mas somente em 1917, a expressão *bolchevique* apareceu oficialmente como denominação do Partido Social-Democrata dos Trabalhadores Russos (Bolcheviques). A partir de 1918, o partido passou a ser nomeado de *Partido Comunista Russo* e, em 1925, mudou para *Partido Comunista de Toda a União* (Bolcheviques). Em 1952, a designação tornou-se *Partido Comunista da União Soviética* (PCUS).

¹³⁶ Prestes (2010, p. 49-50) explica que “o final dos anos 20 e 30 foram marcados por uma reviravolta na cultura, na ciência e na educação. Para se fortalecer no poder, Stalin iniciou a caça às bruxas e adotou a censura e a repressão como armas para atingir seus objetivos. As produções científicas passavam pelo crivo da censura e tinham que declarar seus fundamentos marxistas para serem publicadas. O fortalecimento do poder de Stalin, em 1930, revela a perversidade daqueles que começavam a dar as cartas. Foram significativas as baixas nas fileiras das mais diversas áreas, desde os órgãos governamentais, passando pela classe artístico-cultural e atingindo de forma contundente os cientistas, principalmente os judeus. O marxismo transformara-se em dogma e não só a psicologia, mas todas as

anulam o trabalho de cientistas e educadores soviéticos, como é o caso de Vigotski e continuadores, bem como não eliminam a defesa destes por uma sociedade socialista. É patente, segundo Barroco (2007a), que a nacionalização e a coletivização dos meios de produção e da propriedade como medidas oficiais em si e por si mesmas não garantiriam a formação da nova sociedade, a qual demandava a formação de uma nova consciência. O avanço das ciências neste ínterim era essencial.

Neste contexto, o grupo de estudiosos, liderado por Vigotski, elaborou a Psicologia Histórico-Cultural, necessária em uma época em que a luta pela educação do novo homem, dentre outros elementos, caracterizava-se pela defesa da formação de um homem letrado e com consciência crítica que pudesse ser partícipe das riquezas da cultura humana (SILVA, 2007). Aos pensadores soviéticos era clara essa empreitada, sendo que muitos deles – como é o caso de Vigotski e colaboradores –, envolveram-se com ela de modo direto¹³⁷, desenvolvendo seus estudos.

Desenvolver estudos para Vigotski exigia uma nova compreensão da constituição humana e a elaboração de uma “nova” psicologia que superasse as explicações reducionistas, auxiliasse na solução dos problemas postos pela prática social e promovesse a humanização. Para tanto, era fundamental a eliminação das relações sociais de produção capitalista, as quais dão base material para psicologia burguesa.

Neste sentido, Vigotski no célebre texto *O significado histórico da crise da Psicologia*, de 1927, explicita o quanto a ciência psicológica carecia de um novo método, para apreensão e explicação dos fenômenos ou eventos humanos que

áreas do conhecimento deveriam basear-se nos postulados da ‘filosofia marxista’, tendo, que, obrigatoriamente, trazer citações das obras de Marx, Engels e Lênin. [...] ‘o pensamento ousado, inquieto, fecundo de Marx sofreu uma codificação doutrinária que o engessou. Transformou-se num repertório cada vez mais ineficaz de respostas prontas para todas as questões, a juízo dos dirigentes políticos da ordem constituída (tida como intrinsecamente ‘revolucionária’)’ (KONDER, 2000, p. 22). A psicologia também foi atingida pela luta ideológica. As ideias de Marx, Engels e Lenin se transformaram em dogmas e deveriam, a partir de então, fundamentar qualquer trabalho científico. O fogo da crítica atingiu a reflexologia, de Berrterev, a reatologia, de Kornilov, a escola de Bassov, acusada de mecanicismo em seus estudos, e a concepção histórico-cultural de Vigotski. A opinião de que as posições ideológicas e científicas de Vigotski e de seus colaboradores eram duvidosas começou a ser propagada em determinados círculos após a expedição, liderada por A. Luria, à Ásia Central, mais precisamente, para o Uzbequistão.” (PRESTES, 2010, p. 49-50). As produções vigotskianas foram proibidas na URSS, em 1936 até 1956.

¹³⁷ Prestes (2010) atenta para o fato do compromisso de Vigotski com a educação social, sendo que [...] alguns documentos atestam que, já formado e ainda em Gomel, ocupou cargos importantes não só em instituições de educação, nas quais lecionou, mas também em órgãos do Comissariado do Povo para Instrução, em sua região. Além disso, existem registros de seu compromisso com as tarefas lançadas pelo poder dos Sovietes que estabelecia como meta a transformação do homem novo, o homem da nova sociedade socialista (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996 apud PRESTES, 2010, p. 37).

suplantassem os dualismos tais como normal/patológico, individual/social, orgânico/mental e a fragmentação, por conseguinte, da compreensão do psiquismo humano.

Sobre a base do materialismo histórico-dialético, compreendia quanto era necessária nas primeiras décadas do século XX uma psicologia científica que buscasse o princípio explicativo essencial dos fenômenos e que superasse os limites dos sistemas teóricos que apresentam multiplicidade de fenômenos e métodos de investigação e, com isso, não unificam fatos de diferentes domínios, bem como não conectam os conhecimentos com os fatos que estão fora deles (VIGOTSKI, 1999). Contrapunha-se, portanto, às inúmeras disciplinas particulares (ou sistemas teóricos) – como, por exemplo, a psicanálise, a psicologia da Gestalt, a reflexologia e o personalismo – que ao serem desprovidas de princípios explicativos gerais transformavam princípios parciais em leis universais, tendendo a se transformar num princípio explicativo de todos os fenômenos psicológicos.

As idéias da psicanálise nasceram de descobertas específicas no campo da neurose; estabeleceu-se de forma indiscutível o fato de que toda uma série de fenômenos psíquicos é determinada pelo inconsciente e o fato de que a sexualidade se oculta numa série de atividades e sob formas que anteriormente não eram consideradas eróticas. Paulatinamente, essa descoberta concreta, respaldada pelo êxito de sua aplicação terapêutica e com a autoridade que isso lhe conferia (isto é, sancionada pela veracidade de sua prática), foi transposta por uma série de campos adjacentes, como a psicologia da vida cotidiana ou a psicologia infantil, além de apropriar-se da totalidade dos enfoques teóricos sobre a neurose. No confronto disciplinar, essa idéia se impôs sobre os mais distantes ramos da psicologia, sustentando-se que com ela se poderia estudar a psicologia da arte ou a psicologia dos povos. Mas a psicanálise estava ultrapassando desta forma os limites da psicologia: a sexualidade se transformava no princípio metafísico de uma série de idéias metafísicas [...] O comunismo e o totem, a Igreja e a obra de Dostoiévski, o ocultismo e a publicidade, o mito e as invenções de Leonardo da Vinci são apenas sexo disfarçado e mascarado.

Semelhante foi o caminho seguido pela idéia do reflexo condicionado. [...] Todo sonho, pensamento, trabalho ou criação é um reflexo. A psicologia da arte, a psicotecnia e a paidologia, a psicopatologia e inclusive a psicologia subjetiva acabam submetidas. [...] E, de novo, assim como na psicanálise, no mundo tudo é reflexo. Anna Karênina e a cleptomania, a luta de classes e a paisagem, o idioma e os sonhos também são reflexos.

A psicologia da Gestalt [...] transformada finalmente em ideologia, a psicologia da Gestalt descobre as Gestalten na física, na química, na fisiologia e na biologia, e a Gestalt, enxugada até chegar a se converter numa fórmula lógica, aparece no fundamento do mundo; ao

criar o mundo, disse Deus: 'que seja Gestalt' e tudo se transformou em Gestalt (VIGOTSKI, 1999, p. 225-226).

O mesmo ocorreu com o personalismo, pois as investigações da psicologia diferencial teriam se ampliado para além dos seus limites, incluindo no conceito de personalidade não somente o homem, mas também os animais e plantas, e “todo mundo se converteu em personalidade” (VIGOTSKI, 1999, p. 226).

Vigotski (1999) analisa que há a tendência em estabelecer um princípio explicativo unitário que atue para além dos limites da ciência que surgiu, convertendo-se num princípio explicativo do sistema global da realidade. Com isso, determinado princípio explicativo que tudo pretende explicar, acaba por nada explicar.

Vigotski, de modo algum, nega os estudos realizados até então pelas correntes da psicologia, contudo, explica que a *crise* da ciência psicológica não reside na vasta e complexa série de fatos e fenômenos (psiquismo, comportamento, inconsciente, etc.), pois estes são necessários e vitais. O problema centra-se na forma particular e específica de explicações parciais e fragmentadas dos sistemas ou correntes teóricas, culminando em classificações distintas, fatos distintos e ciências distintas. Neste sentido,

[...] O volume do conceito aumenta e tende ao infinito e, de acordo com a conhecida lei da lógica, seu conteúdo tende com idêntica celeridade a zero. Cada uma dessas idéias é, no lugar que lhe corresponde, extraordinariamente rica quanto ao seu conteúdo, está cheia de significado e sentido, está plena de valor e sentido, está plena de valor e é frutífera. Mas quando as idéias se elevam à categoria de leis universais passam a valer o mesmo, tanto umas quanto as outras são absolutamente iguais entre si, isto é, simples e redondos zeros; a individualidade de Stern é para Békhterev um complexo de reflexos, para Wertheimer uma Gestalt e para Freud sexualidade (VIGOTSKI, 1999, p. 227).

Era premente a defesa pelo autor soviético da coordenação crítica da diversidade dos dados heterogêneos, da proposição de princípios gerais fundamentais e, essencialmente, da construção de unidade teórico-metodológica na Psicologia coerente com as exigências da realidade objetiva (MARTINS, 2008). Para Vigotski, a elaboração da Psicologia soviética não consistia na construção de mais uma abordagem da Psicologia, mas na sistematização de uma *Psicologia verdadeiramente científica*, ou seja, “[...] de uma psicologia única, que não admite outra. Se trata de realizar a psicologia como ciência” (VIGOTSKI, 1999, p. 416). É com este ensejo que Vigotski

afirma que o materialismo histórico-dialético dará unidade à Psicologia enquanto ciência. Preleciona Vigotski

E para nós a questão deve ser formulada assim: nossa ciência se tornará marxista na medida em que se tornar verdadeira, científica; e é precisamente à sua transformação em verdadeira, e não a coordená-la com a teoria de Marx, que nos dedicaremos. Tanto para preservar o legítimo significado da palavra, como para responder à essência do problema não podemos dizer: “psicologia marxista”, no sentido em que se diz: psicologia associativa, experimental, empírica, eidética. A psicologia marxista não é uma escola dentre outras, mas a única psicologia verdadeira como ciência; outra psicologia, afora ela, não pode existir. E, pelo contrário: *tudo* que já existiu e existe verdadeiramente científico na psicologia faz parte da psicologia marxista: esse conceito é mais amplo que o de escola e inclusive o de corrente. Coincide com o conceito de psicologia *científica* em geral, onde quer que se estude e seja quem for que o faça (VIGOTSKI, 1999, p. 415, grifos do autor).

Como salientado, tal proposição não surgiu ao acaso, mas foi erigida pelas contradições sociais de uma época específica: o desenvolvimento desta teoria ao almejar a superação da “velha” psicologia – guiada pelas relações capitalistas de produção – e a criação da “nova” psicologia – coerente com os postulados socialistas – refletia a luta de classes presente na URSS (TULESKI, 2002, 2009). Esta teoria é expressão, portanto, de uma necessidade histórica de explicação da condição humana enquanto *vir a ser* humano, sendo que as necessidades e poderes dos homens podem ser transformados em outras novas pelas condições objetivas que surgem pelas mudanças reais de vida.

Era claro a Vigotski que a concretização da Psicologia científica demandava, em última instância, a superação dessa dicotomia na realidade objetiva, pois estando a sociedade comunista em formação não era possível existir uma psicologia comunista acabada. Esta só seria capaz de se completar com a concretização desta forma de organização social e com a mudança das relações sociais de produção (TULESKI, 2002). Nas palavras de Vigotski,

Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não seja dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Ao contrário, na nova sociedade, nossa ciência se encontrará no centro da vida. “O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade” colocará inevitavelmente a questão do domínio do próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos. (VIGOTSKI, 1999, p. 417)

Mesmo não estando o socialismo e, por conseguinte, a Psicologia comunista acabadas, as condições precárias de existência e as explicações subjetivistas ou mecânicas destas condições e da formação do homem estavam postas e precisavam ser pensadas no sentido de autotranscendência.

Para Vigotski (1999), as correntes da Psicologia vigentes – idealistas e científico-natural – não esclareciam a essência do desenvolvimento do gênero humano e não explicavam a origem das limitações e as desigualdades do desenvolvimento social e individual na sociedade capitalista. Cada qual a sua maneira, desvincularam a subjetividade das condições objetivas de vida, o psiquismo e comportamentos humanos se dissolveram no relativismo e no individualismo. Em outras palavras, o homem é determinado por leis individuais e subjetivistas que desconsideram o encadeamento da história pelos homens em suas ações coletivas.

Vigotski, por meio de estudo detalhado das abordagens dominantes na Psicologia, demonstra os pontos positivos e negativos, e o faz explicitando os avanços e retrocessos, historicamente.

Para Vigotski (1999), as teorias existentes diferem umas das outras apenas na forma, sendo expressões alienadas de uma desumanização crescente e, por isso, incapazes de perceber o especificamente natural como o fundamento humano dos comportamentos e fenômenos psíquicos afirmados. Ao não exporem as questões basilares do desenvolvimento humano, explica Vigotski, inviabilizam a possibilidade de pleitear a mudança dessa sociedade, como se esta fosse imutável ou uma totalidade inerte homogênea. Contrapor-se a tais tendências implicaria em se ter algo a pôr no lugar o que significava para Vigotski apreender que a solução dos problemas não seria encontrada no interior das fronteiras do mundo especulativo do indivíduo efetivamente isolado, mas nos fenômenos sócio-históricos específicos da sociedade de classes, em geral, e na sociedade capitalista, em específico. Barroco esclarece que

Na verdade, o tempo todo, mesmo tratando de temas específicos, demonstra a vivacidade, a dinâmica e a riqueza do desenvolvimento humano e a impossibilidade de se tentar apreendê-lo sob moldes tão áridos e infrutíferos como apresentados pela psicologia do início do século XX, conforme as diferentes escolas e correntes existentes (BARROCO, 2007a, p. 21).

Remetendo-se aos fundamentos do materialismo histórico-dialético, Vigotski enfatizava que a psique humana – bem como a essência humana – não é imutável ou

invariável no decorrer do desenvolvimento histórico em função da sua origem social. Na VI Tese sobre Feuerbach, Marx afirma que “[...] a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo. Na sua realidade ela é o conjunto das relações sociais” (MARX, [19--]c, p.209). Por essa perspectiva, Vigotski afirmava que tudo no homem é social ainda que as manifestações da sua psique ocorram subjetivamente (VYGOTSKI, 1995).

[...] cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais.

Podemos ver que nesta apresentação o conhecimento do singular é a chave de toda psicologia social; de modo que temos de conquistar para a psicologia o direito de considerar o singular, isto é, o indivíduo, como microcosmo, como um tipo, um exemplo e modelo da sociedade (VIGOTSKI, 1999, p. 368)

Uma das teses centrais da Psicologia Histórico-Cultural trata do desenvolvimento do psiquismo como sendo sócio-histórico, uma vez que a formação e estruturação da consciência e das capacidades humanas são originadas no e pelo *trabalho*. O conteúdo da essência e do psiquismo humanos reside no trabalho, ou seja, a existência do homem não é dada pela natureza, mas é criada e produzida pelo próprio homem (VYGOTSKY e LURIA, 1996). Parafrazeando Engels, Vygotsky e Luria (1996, p. 88) afirmam que o trabalho “é a primeira condição fundamental de toda a vida humana; e o é em tal grau que, em certo sentido, devemos dizer: o trabalho criou o próprio homem”. É com este ensejo que Leontiev (1967) assevera que

Todas as criações do homem, a partir do primeiro instrumento manual até a técnica mais moderna, desde a palavra mais primitiva, até as línguas vivas contemporâneas altamente desenvolvidas, levam a marca do trabalho do conjunto de seres concretos, de sua atividade material e espiritual, que adquire condição de objeto em seu produto; o que implica que o que se manifesta na atividade do homem, isto é, na natureza essencial deste, suas aptidões, fica encarnado em seu produto (Marx disse: aparece na forma de natureza latente). Por outro lado, cada ser humano isolado que se desenvolve em sociedade se encontra com um mundo transformado e criado pela atividade de gerações precedentes, com um mundo que encarna os progressos do desenvolvimento histórico das aptidões humanas (LEONTIEV, 1967, p. 57-58).

A essência humana é determinada pelos indivíduos reais em sua existência efetiva, pelas ações humanas concretas em determinadas condições materiais de vida, as

quais engendram contradições e a história humana. Vigotski dá materialidade aos fenômenos e fatos da consciência humana, pedra angular da Psicologia científica. Leontiev (1997) explica que,

Através da hipótese do caráter mediado dos processos psíquicos mediante “instrumentos peculiares”, Vygotski tratava de introduzir na ciência psicológica as diretrizes da metodologia dialética marxista, não de um modo [apenas] declarativo, senão materializado em um método. Essa é a principal característica de toda obra de L. S. Vygotski e nela precisamente radica todo seu êxito (LEONTIEV, 1997, p. 432).

Vigotski propunha algo inovador para o entendimento dos processos psíquicos: estes ao serem mediados por ferramentas ou instrumentos auxiliares, criados pelos homens no decurso do desenvolvimento da história, sofrem alterações qualitativas, reequipando os processos psíquicos naturais ou elementares – pensamento em imagens, memória imediata, atenção involuntária, etc. – em processos psíquicos culturais ou superiores – pensamento lógico, atenção voluntária, memória mediada, etc. A formação dos processos psíquicos tem base histórica e social; o desenvolvimento da humanização e do controle do próprio comportamento é necessariamente um processo cultural decorrente da apropriação das objetivações humanas. A respeito do desenvolvimento humano das funções psíquicas, Vygotski (1995, p.12) não concorda com a concepção tradicional, pois esta

[...] é incapaz de considerar estes fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; dito brevemente, tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda.

Tal perspectiva teórica enfatiza que compreender a evolução humana e a constituição do homem cultural, a estruturação da sua personalidade e de seu comportamento, demanda situá-lo no contexto histórico, com determinado desenvolvimento das forças produtivas e com formas específicas de relações sociais. Possibilita, portanto, explicitar as contradições desta época histórica e vincular a formação dos homens a um determinado modo de existir, derivado da vida coletiva.

Sob estes fundamentos, os autores supracitados defendem que é crucial a compreensão da configuração da divisão do trabalho e das relações produtivas na

sociedade de classes e, especificamente, na sociedade capitalista, para o entendimento das possibilidades e limitações da aprendizagem e desenvolvimento humanos.

Vigotski compreende que a degradação humana não é inerente ao homem, mas é produzida em determinada época e por determinadas condições criadas pelos homens. É justamente por isso que pode ser superada, à medida que o trabalho se torne um fim em si mesmo, enquanto atividade interior, enquanto atividade livre não impeditiva dos poderes humanos.

Tinha clara a empreitada na sociedade pós-revolucionária de que a atividade vital ao deixar de ser baseada na propriedade privada e na troca – sem a mediação alienante da divisão do trabalho na sociedade capitalista –, adquiriria o caráter da atividade do homem como *ser genérico*. Defendia, portanto, que a liberdade humana de exercer os poderes essenciais do homem, cindidos pelas limitações artificiais criadas pelas reificadas relações sociais de produção capitalista, pode ser alcançada a partir de mudanças radicais no modo de produção da humanidade. De acordo com Leontiev (1978a, p. 173-174),

Na sociedade de classes, a encarnação no desenvolvimento dos indivíduos dos resultados adquiridos pela humanidade na sequência do desenvolvimento da sua actividade global, e a de todas as aptidões humanas, permanecem sempre unilaterais e parciais. Só a supressão do reino da propriedade privada e das relações antagonistas que ela engendra pode pôr fim à necessidade de um desenvolvimento parcial e unilateral dos indivíduos. Só ela cria, com efeito, as condições em que o princípio fundamental da ontogênese humana – a saber, a reprodução nas aptidões e propriedades múltiplas formadas durante o processo sócio-histórico – se pode plenamente exercer.

Consoante ao materialismo histórico-dialético é explicitado nesta abordagem que nenhuma sociedade pós-capitalista poderia ter esperanças de realizar o indivíduo social sem aniquilar aquilo que é específico da sociedade de classes: a exploração do homem pelo próprio homem, a luta de classes, a propriedade privada. A defesa de Vigotski à liberdade humana é orientada ao controle e ao domínio humano sobre as forças da natureza e sobre sua própria natureza, fulcrais para o desenvolvimento de seres ativos e criativos (BARROCO, 2007a).

No entanto, a produção tecnológica e objetivação do trabalho têm encaminhado, no decurso da história da humanidade, à produção de homens cindidos das potencialidades humanas, pois quanto mais a divisão do trabalho se impõe, mais degradado se torna o homem (VYGOTSKY, 2004). Esta defesa corrobora com aquilo

que Marx e Engels (1976, p. 28) postulavam: “A ‘libertação’ é um facto histórico e não um facto de intelectual, e é provocado por condições históricas [...]”.

Tal mudança não deriva, como abordado no decurso desta tese, de mudanças institucionais, mas como um processo complexo de mudanças estruturais e radicais em todas as partes da totalidade humana, inclusive na educação do povo para a transformação e elevação da consciência, para o aprimoramento dos instrumentos do pensamento, para o fortalecimento da personalidade e da individualidade, para o desenvolvimento das potencialidades e dos sentidos humanos e para formação do espírito de responsabilidade coletiva, questões candentes no contexto pós-revolucionário, conforme expõe Barroco (2007a)

[...] desde outubro de 1917, a sociedade soviética já se punha a buscar pela ampliação do índice de alfabetizados, visando a atender a todos os cidadãos soviéticos por meio da educação escolar e não-escolar, enfrentando o vergonhoso índice de analfabetismo, criticado por Lênin em diferentes pronunciamentos. Em 1918, por exemplo, discursou: “Na Rússia, a imensa maioria da população é ainda atrasada e ignorante, por se ter feito tudo o necessário para impedir que as massas operárias e exploradas se educassem. Mas existe nessas massas uma enorme força vital que pode revelar capacidade de uma grandiosidade inesperada [...]” (LÊNINE, 1977a, p. 31). Marginalidade, aqui, é atrelada à ignorância e à pobreza, próprias da herança czarista. (BARROCO, 2007a, p. 65)

Com este ensejo, a educação tornava-se uma prioridade e as condições propiciavam a universalização da instrução e desenvolvimento da ciência. Ao contrário dos discursos educacionais pretensamente igualitários propagados na atualidade, como destacado nos capítulos anteriores, na URSS urgia a educação das massas trabalhadoras e o desenvolvimento do trabalho produtivo para a formação da nova sociedade. Neste contexto, foi impulsionada a luta em favor de uma forma de organização entre os homens que favorecesse o coletivo e não o individualismo. Vygotsky (2004, p. 10-11) enfatiza que

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. *As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem.* Neste sentido, o papel da educação social e

politécnica¹³⁸ é extraordinariamente importante. As idéias básicas que justificam a educação politécnica consistem em uma tentativa de superar a divisão entre trabalho físico e intelectual e reunir pensamento e trabalho que foram separados durante o processo de desenvolvimento capitalista.

Vigotsky é claro ao pontuar que a ciência, a arte e a filosofia, pautadas na instrução teórica, por si só não levam ao reino da liberdade; mas é firme ao esclarecer que a educação formal desempenha papel central na transformação do homem e na formação humana, na edificação da nova sociedade e novo homem. Empenho da ciência, portanto, à humanização, à educação para o povo e para o trabalho enriquecedor e criativo. Para tanto, a valorização do conhecimento científico e a vinculação do trabalho cotidiano com a teoria a todos era imprescindível para a promoção do homem desenvolvido, livre e rico, no sentido proposto por Marx. Sob esta concepção, Vigotski enfatiza que a formação do trabalhador deve caminhar passo a passo com a ciência, pois

Em semelhantes formas o trabalho se transforma em conhecimento científico cristalizado e para adquirir habilidades é efetivamente necessário dominar um imenso capital de conhecimentos acumulados sobre a natureza, que são utilizados em cada aperfeiçoamento técnico. Pela primeira vez na história da humanidade, o trabalho politécnico forma o cruzamento de todas as linhas fundamentais da cultura humana que era impensável nas épocas anteriores. O significado educativo desse tipo de trabalho é infinito porque, para dominá-lo plenamente, é necessário o mais pleno domínio do material da ciência acumulada por todos os séculos.

Por último, a questão mais importante: a influência puramente educativa exercida pelo trabalho. Esse trabalho se transforma predominantemente em um trabalho consciente e exige dos seus participantes uma suprema intensificação da inteligência e da atenção, promovendo um labor do operário comum aos níveis superiores do trabalho criador humano (VIGOTSKI, 2001b, p. 257, 258).

Marx e Engels ao tratarem da educação¹³⁹ pontuam que esta não constitui uma revolução por si mesma, mas é um instrumento importante para criar condições de

¹³⁸ Vygotski (2004, p. 10-11) explica que “De acordo com Marx, a educação politécnica proporciona a familiaridade com os princípios científicos gerais a todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, ensina as crianças e adolescentes que habilidades práticas tornam possível para eles operarem as ferramentas básicas utilizadas em todas as indústrias. Krupskaja formula esta idéia da seguinte maneira: ‘Uma escola politécnica pode ser distinguida de uma escola de comércio pelo fato de centrar-se na interpretação de processos de trabalho, no desenvolvimento da habilidade para unificar teoria e prática e na habilidade para entender a interdependência de certos fenômenos, enquanto em uma escola de comércio o centro de gravidade está em proporcionar para os alunos habilidades para o trabalho’”.

¹³⁹ Marx e Engels abordam a temática da educação em obras, como por exemplo, O Capital, escrita por Marx, em específico no capítulo XIII – A Grande Indústria; A Ideologia Alemã, elaborada por Marx e Engels entre os anos de 1845-1846; Crítica ao Programa de Gotha, produzida por ambos entre os anos de

superação daquilo que avilta o homem na sociedade de classes. Por via da educação é possível provocar o conhecimento da realidade, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o aprimoramento da formação cultural, embora as condições históricas não estejam encaminhando para isso.

Notoriamente os autores soviéticos defendem, por um lado, a educação de qualidade para todos, para os trabalhadores e para sua prole; mas, por outro, entendem que é preciso criar condições que transcendam a educação que vigora na sociedade capitalista, já que neste modo de produção a educação igualitária é ilusória.

Fica, assim, evidente, que os pressupostos teóricos desta escola psicológica além de possibilitar pensar sobre os resultados e consequências da educação sob os moldes da sociedade capitalista, nos permite refletir sobre as suas causas e ter uma visão prospectiva do que pode ser feito. Tomando por base Marx e Engels, os autores soviéticos defendem que as transformações dependem dos homens concretos, sendo fundamental a apreensão das leis que regem o funcionamento da sociedade para que, dialeticamente, ocorra uma atuação ativa que, se não modifica a realidade posta, cria condições para modificações significativas no nível de consciência dos indivíduos sobre a sua condição de ser datado e histórico.

A partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, temos clareza que a educação formal, como já salientado, por si só não transforma a realidade da sociedade, mas, nos seus limites, pode auxiliar a transformar a condição dos seus alunos. É neste sentido, que no próximo capítulo analisar-se-ão as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural em relação à aprendizagem do jovem e adulto trabalhador precariamente escolarizado.

CAPÍTULO V

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO ESCOLAR DO TRABALHADOR

*– Que pretende fazer? – quis saber ela, interrompendo seu discurso.
– Estudar, para depois ensinar os outros. Nós, operários, temos que estudar. Temos de saber, compreender o motivo que torna a vida tão dura para nós.*

Maksim Gorki (Mãe)

A aprendizagem de jovens e adultos, como salientado nos capítulos anteriores, é uma temática que ganhou centralidade nas últimas décadas. Contudo, tal discussão, que tem primado pela exaltação das experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida, não explicita suficientemente o processo de aprendizagem de jovens e adultos trabalhadores precariamente escolarizados, levando a *desvios* que fortalecem o senso comum ao subordinarem o processo pedagógico às limitações dos alunos.

Há de se esclarecer que a ciência psicológica pode contribuir sobremaneira para o enfrentamento destes desvios e, fundamentalmente, para a aprendizagem e desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados conquanto o entendimento da constituição humana em sua genericidade e individualidade sejam articulados às condições objetivas de vida, indo além de explicações que naturalizam ou tornam subjetivo aquilo que é histórico e social.

Em face disso, objetivamos nesse capítulo discutir as implicações da Psicologia Histórico-Cultural para a formação escolar do trabalhador. No entanto, consideramos que alcançar este objetivo demanda analisar o entendimento desta abordagem acerca da formação do homem adulto cultural¹⁴⁰. Vygotsky e Luria (1996), a partir dos fundamentos do materialismo histórico dialético, são contundentes ao afirmarem que o estudo do desenvolvimento evolutivo e histórico da humanidade é condição para compreensão da constituição do homem adulto cultural.

A concepção desenvolvida por eles alerta que não basta determinar as fases do desenvolvimento humano – muito comum à Psicologia que dá primazia ao caráter biológico do desenvolvimento –, mas, antes de tudo, é preciso apreender como a

¹⁴⁰ Esclarecemos que o termo “cultural” refere-se à cultura universal, contrário ao entendimento pós-moderno de cultura como negação da totalidade e da universalidade.

ontogênese resulta da apropriação da cultura material e simbólica, produzida e acumulada objetivamente ao longo da história humana. Em outras palavras, como o desenvolvimento humano – manifesto de modo individual ou como característica de um povo – é determinado pelas condições objetivas de vida, produzidas coletivamente pelos homens em suas ações práticas. Com este norte, os autores adensam o pressuposto marxiano-engelsiano de que a essência humana não é natural ou intrínseca, mas deriva da essência das condições sociais concreta. Por essa vertente, os autores soviéticos superam a concepção burguesa de explicação do homem, de sua vida e do seu desenvolvimento.

Ao abordar a metamorfose cultural pela qual o sujeito passa no decurso de sua vida, consideramos que outra questão precisa ser trazida à luz para discutir as implicações da Psicologia Histórico-Cultural à formação escolar do trabalhador: é possível mobilizar a aprendizagem e o desenvolvimento dos adultos? Responder a esta questão demanda a explicitação e exemplificação dos estudos interculturais realizados por Luria e Vigotski, na década de 1930, na famosa expedição ao Uzbequistão e ao Quirguistão, no intuito de observarem as consequências da reestruturação sócio-econômica e cultural no desenvolvimento dos indivíduos, em geral, e dos analfabetos e ou semi-alfabetizados destes locais, em específico.

Os autores soviéticos investigaram, em última instância, a origem social e histórica do psiquismo humano bem como o desenvolvimento das potencialidades humanas enquanto dependentes das condições materiais de existência e da forma de produção e reprodução da vida material. Ao postularem o desenvolvimento humano enquanto processo dinâmico, sob um dado movimento de ordem material objetiva, explicitam a relação entre a estrutura da atividade humana e a estrutura do psiquismo humano. Em face disso, é fundamental entender como o psiquismo humano é determinado pelas condições sociais nas quais vivem os indivíduos concretos almejando apreender a dinâmica dos processos mentais em adultos precariamente escolarizados.

É importante ressaltar que tratar desta questão implica reconhecer o que é geralmente omitido pela Psicologia, como explicita Leontiev (1978b): o homem não acomoda a sua atividade e o seu psiquismo às condições externas, “socializando-os”; posto que as propriedades do psiquismo humano são determinadas pelas relações reais do mundo, ou seja, dependem das condições históricas objetivas da atividade do homem no mundo objetivo. Obviamente, isso não significa, de modo algum, que sua atividade

personifica as relações da sociedade, uma vez que existem complexas transformações e transições que as vinculam.

Esta abordagem teórica postula, portanto, que as atividades psíquicas internas derivam da atividade prática, historicamente estabelecida como resultado da formação genérica do homem, e que nos indivíduos, a cada nova geração, essas atividades vão tomando forma no curso do desenvolvimento ontogenético. Daí, a relevância em se estudar o modo pelo qual determinada estrutura objetiva da atividade do ser social conforma uma dada estrutura subjetiva, a fim de clarificar as consequências da alienação do trabalho à consciência humana.

Somente ao serem feitas tais análises – formação do homem adulto cultural e a relação entre atividade prática e atividade psíquica –, através das quais buscamos aprofundar as proposições desta abordagem ao processo educacional, consideramos ter elementos suficientes para discutir as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural sobre a aprendizagem e do desenvolvimento de jovens e adultos e de como o psiquismo pode ser impactado pelo processo de escolarização.

5.1 A metamorfose cultural da criança ao adulto: desenvolvimento, modo de vida e relações sociais

Se até então objetivamos evidenciar a importância da relação entre a formação do psiquismo humano e as condições objetivas de vida, procuraremos, agora, aprofundar a discussão na direção do desenvolvimento do homem adulto, em geral, e do adulto precariamente escolarizado, em específico. Para tanto, é fulcral expor como a Psicologia soviética explica a constituição do psiquismo em sua genericidade e em sua particularidade.

Na sua teoria explicativa Vygotsky e Luria (1996)¹⁴¹ consagraram a expressão “homem adulto cultural” para esclarecer a concepção de homem fundada em pressupostos materialistas, que põe em destaque o desenvolvimento ontogenético

¹⁴¹ O livro “Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança”, publicado no Brasil em 1996, é uma tradução da obra norte-americana publicada, em 1993, sob o título “Studies on the history of behavior: ape, primitive, and child”. Por não existir tradução da obra original (publicada na Rússia, em 1930) para o espanhol ou para o português salientamos que pode haver problemas na tradução indireta (do russo para o inglês e deste para o português), sendo necessária a análise da obra em conjunto com outros textos lurianos e vigotskianos, bem como sob os fundamentos do materialismo histórico-dialético.

atrelado ao desenvolvimento evolutivo e histórico. Cabe, entretanto, elucidar uma polêmica terminológica no que se refere ao emprego da expressão “homem cultural”, categoria essencial no desenvolvimento do presente capítulo.

Embora os autores não dediquem um verbete especial à explicação desta categoria, depreende-se do conjunto da obra que os autores tomam a expressão “homem cultural” no sentido do homem contemporâneo em oposição ao homem primitivo, ou seja, ao homem dos primórdios da civilização. Os autores explicam que apreender as mudanças *históricas* da natureza humana é fundamental à Psicologia, já que o comportamento do homem adulto cultural não é apenas produto da evolução biológica ou resultado da ontogênese, mas é também produto do *desenvolvimento histórico*: “No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e se desenvolveu” (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 95). Como resultado destas mudanças, formou-se um tipo psicológico de homem cultural moderno.

Advertem os psicólogos soviéticos que o desenvolvimento histórico do homem tem sido estudado menos adequadamente do que as linhas do desenvolvimento evolutivo e do desenvolvimento da criança, uma vez que “[...] a ciência tem tido a sua disposição muito menos material relativo às mudanças históricas da natureza humana do que relativo ao desenvolvimento da criança e ao desenvolvimento biológico”¹⁴²

¹⁴² A respeito do desenvolvimento histórico do homem, Vygotsky e Luria (1996) caracterizam três pontos de vista e três princípios propostos pela Psicologia. O primeiro ponto de vista, apresentado pelo antropólogo inglês Sir Edward Burnett Tylor (1832-1917) – estudioso de temas como mitologia, magia e mentalidade primitivas do ponto de vista darwiniano – e pelo filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903) – proponente da teoria do associacionismo evolutivo – orientou os primeiros etnógrafos e etnólogos que coletaram grande quantidade de material factual sobre questões de moral, crenças, hábitos, instituições e linguagem de povos primitivos. No campo da Psicologia, esses autores defendiam o ponto de vista do associacionismo, ou seja, entendiam “a conexão estabelecida entre os elementos de nossa experiência com base em sua contiguidade e semelhança. Do modo como sugerem esses autores, as leis do espírito humano são sempre uma só e mesma em todo tempo e por todo globo terrestre” (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 97). Por meio desta concepção, entendiam que a estrutura dos processos do pensamento e do comportamento não difere do homem primitivo e do homem cultural. Nas palavras de Vygotsky e Luria (1996, p. 97), “Se nós, como pessoas culturais fôssemos um belo dia despojados de toda a enorme experiência acumulada pelo homem e colocados nas condições de vida em que vivia o homem primitivo, pensaríamos e agiríamos, disseram Tylor e Spencer, do mesmo modo que um homem primitivo pensa e age. Consequentemente, não é uma questão do aparelho de pensamento e comportamento e seus mecanismos especiais o que distingue uma mente cultural [enculturada – J.K.] de outra não exposta à cultura – é apenas uma questão de *quantidade de experiência* adquirida por cada uma delas”. Sob esta concepção, o animismo ou a teoria do espírito de todos os fenômenos e objetos naturais é considerado como fenômeno central e se encontra no cerne do desenvolvimento cultural do homem primitivo. Assim, rejeita-se a questão do desenvolvimento psicológico do homem no decurso da história, posto que o desenvolvimento enquanto tal não é possível “[...] quando, bem no começo do caminho, temos absolutamente o mesmo fenômeno que no fim. O que se quer dizer aqui não é desenvolvimento no

(VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 95). A “psicologia histórica” tem consideravelmente menos material à sua disposição. Por isso

[...] a investigação a respeito dos chamados homens primitivos constitui uma das fontes mais ricas para a psicologia. Certos povos do mundo não-civilizado, por estarem nos níveis mais inferiores de desenvolvimento cultural, são comumente chamados de homens primitivos ou selvagens, naturalmente no sentido relativo da palavra. De pleno direito, esses povos não podem ser chamados de primitivos, porque todos eles parecem possuir um maior ou menor grau de civilização. Todos procedem do período pré-histórico da existência do homem. Muitos possuem tradições muito antigas. Alguns experimentaram diretamente a influência de culturas distintas e poderosas. Outros regrediram a um nível de desenvolvimento inferior. *No sentido estrito da palavra, hoje não existe homem primitivo em parte alguma*, e o tipo humano como se apresenta entre os povos selvagens [os mais antigos] só relativamente falando pode ser chamado de primitivo. A primitividade é o estágio mais baixo e o ponto inicial de desenvolvimento histórico do homem. Os dados a respeito do homem pré-histórico, a respeito do nível mais inferior do desenvolvimento cultural e a respeito da psicologia comparada de

sentido estrito da palavra, mas, antes, acumulação de experiência” (p. 98). Em contraposição a esta concepção, Lucien Lévy-Bruhl procurou demonstrar que o mecanismo psicológico do pensamento do homem primitivo não corresponde ao que se encontra no homem cultural. Constitui o segundo ponto de vista sobre o desenvolvimento histórico do homem primitivo: “tipos diversos de psicologias individuais correspondem a tipos diversos de sociedade” (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 99). Renuncia, portanto, “à idéia de, logo no início, reduzir todas as operações psicológicas a um tipo único, independentemente da estrutura de uma sociedade, e de explicar todas as idéias coletivas por um mecanismo psicológico e lógico que continua sempre um só e o mesmo” (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 99). Luria (2003) explica que Lévy-Bruhl foi um representante destacado da escola sociológica francesa, a qual procurava demonstrar que as principais formas de vida psíquica humana eram produto da vida social. Os estudiosos desta escola afirmavam que as principais categorias especiais não se relacionavam tanto com a origem biológica como com o social e, por isso, remontavam seus estudos à época dos povos primitivos. Contudo, ao discutirem o fator social na formação da consciência individual, analisavam o processo como uma interação entre as representações coletivas ou a consciência social e a consciência individual, ignorando por completo as formas sócio-históricas concretas do regime social e prática do homem. A concepção de Lévy-Bruhl, em consonância com os pressupostos defendidos por outros pesquisadores da escola sociológica francesa, era a de que o pensamento humano na época primitiva caracterizava-se como mágico, diferentemente do pensamento do homem moderno. “Assim, pois, eles diferenciavam entre o pensamento dos povos ‘atrasados’ e os do ‘mundo civilizado’. A única conclusão a que chegavam era a seguinte: os povos atrasados não eram capazes de incluir-se na cultura e representavam grupos humanos psiquicamente deficientes e isolados do resto da humanidade por uma barreira intransponível” (p. 12). Muitos pesquisadores, como Thurnwald, registraram a imprecisão desta interpretação, pois defendiam que o pensamento do ponto de vista do homem primitivo era lógico (VYGOTSKY e LURIA, 1996). Por exemplo, quando acometidos de alguma doença, supunham que algum espírito mau tomara o espírito e, com isso, tentavam exorcizá-lo, assustando-o ou fazendo um barulho específico. Este comportamento se fundamenta em um pensamento lógico, bem como “[...] a invenção e o uso de instrumentos, a caça, a pecuária e agricultura e a guerra, tudo isso exige dele pensamento real, não só aparente. [...] Obviamente, na esfera da atividade prática, paralelamente ao tipo de pensamento descrito por Lévy-Bruhl, o homem primitivo também possui pensamento lógico no sentido estrito dessa palavra, ainda que não suficientemente desenvolvido” (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 101). Reconhecendo o avanço promovido por Lévy-Bruhl a despeito do desenvolvimento histórico do pensamento, Vygotsky e Luria (1996, p. 148) propõem um terceiro ponto de vista sobre o desenvolvimento cultural do homem, cuja centralidade reside no “desenvolvimento da tecnologia e, em correspondência a isso, o desenvolvimento de uma estrutura social”. Este ponto de vista será desenvolvido no corpo do texto deste item.

povos de cultura diversa são úteis como material para a psicologia do homem primitivo (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 96, grifos dos autores).

Leontiev também escreve a respeito do homem na aurora do desenvolvimento humano, ao tratar especificamente da consciência primitiva:

Quando nós falamos de consciência primitiva, entendemos uma coisa absolutamente diferente: a consciência humana nos primeiros estádios do desenvolvimento da sociedade, quando os homens, já munidos de instrumentos primitivos, travavam uma luta colectiva contra a natureza; quando efectuavam o trabalho comum e a propriedade dos meios de produção e dos seus frutos era comum; quando, por consequência da divisão social do trabalho, da propriedade privada e a exploração do homem pelo homem não existiam. Em resumo, queremos falar da consciência das primeiras etapas do desenvolvimento das comunidades primitivas (LEONTIEV, 1978a, p. 100).

Leontiev (1978a, p. 101) assinala que psicologicamente a estrutura da consciência dos homens no início da história humana caracteriza-se, em primeiro lugar, “[...] pelo o facto de a nova estrutura de atividade, social por natureza, não englobar inicialmente todos os aspectos desta atividade”. O domínio consciente restringe-se às únicas relações do indivíduo referentes diretamente ao processo de produção material, conforme explicam Marx e Engels, na obra *A Ideologia Alemã*. Leontiev (1978a, p. 101) exemplifica salientando que “[...] a esfera das significações linguísticas coexiste com a esfera, muito mais vasta, dos sentidos biológicos instintivos, tal como coexistem ainda as relações socialmente mediatizadas do homem com a natureza com as numerosas ligações instintivas que ele mantém com esta” (LEONTIEV, 1978a, p. 101).

Um segundo traço que caracteriza a consciência nessa fase é de que o consciente ainda não está na sua plenitude, haja vista que “o campo interior da percepção, inicialmente sombrio, não se ilumina de súbito regularmente da ‘luz da consciência’, fraca e vacilante à partida [...]. Na origem, o consciente está estreitamente limitado” (LEONTIEV, 1978a, p. 101). Por fim, o terceiro traço da consciência primitiva, apontado pelo autor, refere-se que, na origem, os homens não têm consciência da sua relação com a coletividade. Contudo, a complexificação das relações sociais de produção, e dos instrumentos promove, dialeticamente, o alargamento do domínio consciente compondo a base para o desenvolvimento do homem cultural.

Feita a necessária ressalva, voltamos à análise de Vigotski e Luria sobre a constituição do psiquismo em sua genericidade e em sua particularidade. Os autores advertem que o estudo do homem cultural adulto resulta da evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias, a saber:

A da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p.151)

De acordo com Vygotsky e Luria (1996), o desenvolvimento do comportamento e do psiquismo humano deve se basear nos planos evolutivo, histórico e ontogenético, sendo possível o entendimento, sob base material, da superação da conduta animal, da formação do gênero humano e dos indivíduos particulares. Esta concepção acerca da origem do psiquismo humano e do desenvolvimento desta forma altamente complexa de vida, refuta a explicação postulada tanto pela filosofia idealista, que supõe o psiquismo humano como uma das propriedades naturais do homem, bem como pela filosofia dualista que considera a consciência tão eterna quanto a matéria (LURIA, 1991). Desnaturaliza-se, portanto, o desenvolvimento da humanidade ao se demonstrar que o homem cultural é resultado destas três linhas, as quais não seguem uma sequência linear, mas um processo dialético, uma vez que acarretam mudanças em nova direção e padrão, tendo como base as etapas anteriores.

Em relação ao plano evolutivo, Vygotsky e Luria (1996) identificam três estágios do desenvolvimento: as reações hereditárias, os reflexos condicionados e o intelecto prático.

As reações hereditárias são os instintos inatos que as espécies animais possuem em sua bagagem genética, cuja função é a satisfação básica de auto-preservação e reprodução, desenvolvidos ao longo da luta pela sobrevivência e das manifestações adaptativas ao meio. A principal característica é que atuam automaticamente e não são aprendidos, apesar de que nem todos se apresentam maduros no nascimento. Nas espécies inferiores, as reações instintivas prevalecem, e no caso de alguns insetos e invertebrados o comportamento é totalmente delimitado por elas.

O estágio dos reflexos condicionados, que se ergue sobre a base das reações hereditárias, refere-se aos comportamentos aprendidos por treinamento e provêm da experiência individual do animal. Sua dependência das reações hereditárias determina que todo reflexo condicionado apareça sobre a base de um reflexo incondicionado: são associações entre reações inatas e estímulos ambientais. Ainda que se configurem em formas adaptativas mais sutis e refinadas, não criam novas formas de comportamento por se pautarem em associações a reações inatas, conforme alertam Vygotsky e Luria (1996). Os reflexos condicionados alteram o instinto ou, nas palavras dos autores, há a “perversão do instinto” (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 57). Conquanto nos animais inferiores o comportamento predominante ainda seja instintivo, nos superiores passa a existir uma prevalência dos reflexos condicionados, sendo os vertebrados, na escala evolutiva, os primeiros a demonstrarem esta forma de comportamento (VYGOTSKY e LURIA, 1996).

Sobre este segundo estágio – dos reflexos condicionados – ergue-se o terceiro, denominado de intelecto prático, que delimita o último estágio evolutivo para a classe animal, mas não para o homem. Este estágio é encontrado nos macacos antropóides e caracteriza-se pelo uso de instrumentos rudimentares (VYGOTSKY e LURIA, 1996). Estudando a obra de Köhler¹⁴³ e seus experimentos realizados com macacos antropóides, os autores destacam o comportamento instrumental destes animais. Atestam que embora os símios sejam capazes de utilizar objetos, dispostos no meio, como ferramentas para alcançar seus objetivos, é necessária a presença de ambos – objeto e objetivo – dentro de seu campo visual. O uso de instrumentos rudimentares é resultante da experiência do animal na natureza, como por exemplo, da necessidade de

¹⁴³ Segundo Vygotsky e Luria (1996), dados da anatomia e da fisiologia comparadas, demonstram que os macacos antropóides parecem ser os parentes mais próximos dos humanos. Sob esta concepção, Köhler dedicou-se a procurar o elo perdido da teoria de Darwin que une o homem ao animal – o elo psicológico–, bem como mostrar que tal como o desenvolvimento biológico, o desenvolvimento psicológico também avançou pela mesma rota evolutiva dos animais superiores para o homem. Com isso, Köhler almejou encontrar nos macacos os rudimentos das formas especificamente humanas de seu comportamento, os quais são comumente denominados pelo termo “comportamento geral” ou “mente”. Vygotsky e Luria (1996, p. 59) asseveram que “Ao fazê-lo, Köhler seguiu a mesma trajetória que todas as ciências comparativas de sua época seguiam. ‘A anatomia do homem’, diz Marx, ‘é a chave da anatomia do macaco. Vestígios das formas (de comportamento) superiores presentes nas espécies animais inferiores só podem ser compreendidos quando essas [formas – J.K.] superiores já são conhecidas”. Köhler optou por empregar exatamente essa abordagem em seu estudo sobre o comportamento dos macacos. Considerava que a invenção e a utilização de instrumentos constituíam as características mais essenciais e distintivas do comportamento humano. Por essa razão, dedicou-se à tarefa de demonstrar que já se podem encontrar os rudimentos dessas formas de comportamento nos macacos antropóides. Köhler realizou seus experimentos entre 1912 e 1920 na Ilha de Tenerife, na estação de antropóides que a Academia Prussiana de Ciências organizou especialmente para esse fim. Nove macacos (chimpanzés) estiveram sob sua observação e foram utilizados como sujeitos experimentais”.

alcançar comida. Um ponto importante é que ao ser colocado em situação semelhante, mas com novas condições e com dificuldade para atingir seu objetivo, o animal é capaz de reconstruir a situação anterior naquilo que é essencial¹⁴⁴. Contudo, o animal não elabora idéias, em virtude da limitação do seu reflexo psíquico.

As diferenças entre o segundo e terceiro estágios, conforme assinalam Vygotsky e Luria (1996), podem ser descritas em três traços distintivos. O primeiro e mais significativo traço de distinção é o modo como elas se originam e surgem. Enquanto a origem do reflexo condicionado se forma como uma resposta aprendida, por meio de instrução e treinamento, estabelecendo-se gradativa e lentamente, a reação intelectual prática ocorre de forma mais rápida, desde que o macaco descubra a estrutura que organiza dada situação e, tendo descoberto esta estrutura, determinará a partir daí o lugar e o significado de cada parte isolada em situações semelhantes e, até mesmo, em situações alteradas.

O segundo traço novo refere-se a sua função biológica. O trabalho do intelecto se inicia no momento em que a atividade instintiva ou as reações condicionadas são bloqueadas ou não são mais eficazes. Assim, “adaptar-se a condições alteradas, a novas circunstâncias e a novas situações é o que caracteriza o comportamento dos macacos” (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 82).

A terceira propriedade distintiva refere-se à evidente independência do comportamento inventado em relação à situação concreta em que foi descoberto, fazendo com que o instrumento adquira *significado funcional*, ou seja, “tendo encontrado a solução verdadeira, o macaco adquire imediatamente a capacidade de transferi-la generalizadamente a outras situações” (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 83).

Aqui reside, de acordo com os autores, a diferença entre o animal e o homem. Com efeito, inicialmente, há de se considerar que:

[...] a despeito do fato de que o macaco manifesta uma capacidade para inventar e utilizar instrumentos – o pré-requisito de todo o desenvolvimento cultural humano –, a atividade de trabalho, baseada nessa capacidade, não se desenvolveu ainda no macaco, nem mesmo

¹⁴⁴ Por exemplo, se o macaco antropóide em dada ocasião utiliza um galho para alcançar um alimento, em outro momento, diante de outro alimento, mas movido pela mesma necessidade e dificuldade, lançará mão do mesmo artifício para realizar seu intento, caso estejam em seu campo de visão o alimento e o objeto (seja o galho ou outro objeto que tenha alguma semelhança, como por exemplo, uma vara, um feixe de palha, um pedaço comprido de tecido). Há a reconstrução da estrutura anterior em condições alteradas.

minimamente. *O uso de instrumentos na ausência do trabalho* é o que aproxima o comportamento do homem e o do macaco e, ao mesmo tempo, o que mais o afasta. (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 87, grifo dos autores)

Diferentemente do homem, os macacos usam os instrumentos sem a intenção de transformação da natureza e, ainda, os instrumentos não desempenham papel considerável na história do desenvolvimento da espécie. Não é o que ocorre com o homem, como exposto no capítulo precedente. Segundo Vygotsky e Luria (1996, p. 89),

[...] Na esfera psicológica, é também característica do macaco não possuir autocontrole sobre o comportamento ou, em outras palavras, ser incapaz de controlar o comportamento com a ajuda de signos artificiais. Isso constitui a essência do desenvolvimento cultural do comportamento do homem (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 90)

Juntamente com os instrumentos objetivos, o uso de instrumentos psicológicos desenvolve-se, por meio do trabalho, no período histórico do desenvolvimento da atividade mental humana e constituem o conteúdo principal de toda a história do desenvolvimento sócio-cultural. Assim, os autores são contundentes ao afirmarem que o desenvolvimento do homem, como o encontrado até mesmo entre os povos mais primitivos (no sentido de primórdios da humanidade), é *desenvolvimento social*. O desenvolvimento da condição animal à condição propriamente humana funda-se, como exposto, na atividade produtiva especificamente humana, no *trabalho*.

No homem primitivo, a forma de memorização, de interação com o mundo, de registro, de fala, de operações numéricas, de pensamento já são expressões de sua elevação da condição meramente animal à condição propriamente humana, de regular e dominar a natureza. Por sua vez, Vygotsky e Luria (1996), apoiando-se nos experimentos de Lévy-Bruhl, salientam que as funções psicológicas superiores dos homens primitivos são diferentes em relação ao homem cultural. O tipo e o processo de pensamento e de comportamento é historicamente mutável, posto que a natureza psicológica do homem se altera no desenvolvimento histórico, da mesma forma que sua natureza social. Salientam ainda que, se por um lado, em seu meio, o primitivo revela-se superior ao cultural nas habilidades necessárias à sua sobrevivência (audição, olfato, resistência, etc), por outro, essa capacidade revela um comportamento rudimentar para realizar cálculos simples, refletir, memorizar, generalizar, categorizar, etc.

Vygotsky e Luria (1996, p. 106) pontuam que o cérebro, bem como os aparelhos sensoriais responsáveis, por exemplo, pela visão e pela audição do homem primitivo não apresentavam diferenças estruturais em relação ao homem cultural. De fato, as diferenças que se observam entre ambos, são, na verdade, “[...] extremamente dependentes de prática ou da falta de prática – isto é, em grande medida, as próprias diferenças acabam estando ligadas ao desenvolvimento cultural” (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 106).

É sob esta concepção que os autores soviéticos explicam as diferenças entre as funções psicológicas do homem primitivo e do homem cultural, especificamente em relação à memória, ao pensamento e linguagem e às operações matemáticas. Um dos eixos de suas formulações consiste na relação que os autores estabelecem entre o desenvolvimento do nível superior de controle sobre a natureza e os níveis igualmente mais desenvolvidos para o controle do seu próprio comportamento. Com efeito, maior controle sobre a natureza exige a produção de maior controle do próprio comportamento dos sujeitos. Desta maneira que, por exemplo, a linguagem, o cálculo, a escrita e outros recursos técnicos de cultura são desenvolvidos, aprimorados e complexificados, e, com isso, o comportamento do homem ascende a um nível superior.

Do mesmo modo que a crescente supremacia do homem sobre a natureza baseia-se não tanto no desenvolvimento de seus órgãos naturais, quanto no *aperfeiçoamento de sua tecnologia*, assim também o crescimento contínuo de seu comportamento origina-se primordialmente no *aperfeiçoamento de signos externos, métodos externos, modos que se desenvolvem em determinado contexto social, sob a pressão de necessidades técnicas e econômicas*.

Todas as operações psicológicas naturais do homem também são reconstruídas sob essa influência. Algumas delas definham, outras se desenvolvem. Porém, o mais importante, o mais crucial e o mais característico para todo o processo [do desenvolvimento – J.K.] é o fato de que *seu aperfeiçoamento vem de fora e é afinal determinado pela vida social do grupo ou do povo a que o indivíduo pertence*.

Se no macaco encontramos o fenômeno do uso do instrumento, mas uma ausência do uso de signos, vemos a seguir, no homem primitivo, o fenômeno do trabalho que se desenvolve com base nos instrumentos primitivos como o fundamento de sua existência. Encontramos, também, uma transição a partir dos processos psicológicos naturais (tais como memória eidética¹⁴⁵, a percepção imediata de quantidades)

¹⁴⁵ Tipo de memória, em que os traços são armazenados de forma direta e sensorial, ou seja, a pessoa quando lembra, volta a ver, a ouvir e sentir o estímulo na ausência do mesmo. “Aparentemente, a base psicológica desse tipo de memória é a intensidade da excitação nervosa visual, que se prolonga depois que o estímulo que provocou a excitação no nervo óptico já deixou de ter qualquer efeito. Esse tipo de eidetismo é observado não só na esfera das sensações visuais, mas também na esfera das sensações auditivas e táteis” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 111)

para a *utilização de signos culturais, para a criação de recursos culturais específicos que ajudam o homem primitivo a regular seu próprio comportamento*. (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 143-144, grifos nossos).

Vygotsky e Luria (1996) arriscam a hipótese de que na história do desenvolvimento do controle da natureza e do próprio comportamento, o pensamento mítico assumiu um papel importante, pois possibilitou ao homem primitivo regular a natureza externa e interna e, neste sentido, dar “[...] um grande passo à frente em comparação com o comportamento animal” (p. 144). Pontuam que a mente primitiva ao se direcionar à magia, demonstra pensamento complexo em função do intelecto prático, do pensamento técnico e de um tipo de pensamento verbal. Constitui-se, portanto, como comportamento rigorosamente humano. A tecnologia primitiva e o modo de pensar primitivo não são gerados pela magia, mas, ao contrário, é a tecnologia e os meios técnicos do pensamento primitivo que possibilitam o pensamento mítico.

Esta questão já estava em Marx e Engels (1976) quando de sua crítica à crítica de Feuerbach ao idealismo hegeliano. Para Feuerbach, a natureza não é divina e era preciso inverter a idéia da divinização da natureza, colocando o homem no centro da criação. Contudo, para Marx e Engels (1976), só isso não basta, porque embora a inversão de Feuerbach constitua um avanço sobre a concepção idealista, não integra o homem ao seu contexto social. Para Marx e Engels, Feuerbach:

Não vê que o mundo sensível em seu redor não é objecto dado directamente para toda a eternidade, e sempre igual a si mesmo, mas antes o produto da indústria e do estado da sociedade, isto é, um produto histórico, o resultado da actividade de toda uma série de gerações cada uma das quais ultrapassava a precedente, aperfeiçoando a sua indústria e o seu comércio, e modificava o seu regime social em função da modificação das necessidades. Os objectos da mais simples *certeza sensível* só são dados a Feuerbach através do desenvolvimento social, da indústria e das trocas comerciais. (MARX E ENGELS, 1976, p. 30).

A realidade é racional porque se presta ao entendimento, mas o entendimento da realidade não é possível apenas com as impressões fornecidas por ela ao “olho nu” do observador. Para investigá-la é preciso perscrutar-lhe os segredos por intermédio dos instrumentos da razão. O mundo sensível não é estático, é histórico e, por isso, exige que os homens se efetivem como “atividade sensível”, que é a criação material incessante dos homens das condições que garantam sua existência que, por sua vez,

exige que o homem, embora parte da natureza, se coloque diante dela como diferente. Somente neste sentido é possível pensar na diferenciação entre objetividade e subjetividade.

Vygotsky e Luria (1996) assinalam que a diferenciação entre o objetivo e o subjetivo só é possível quando o homem, ao elaborar um sistema desenvolvido de técnicas que o auxiliam em sua dominação crescente sobre a natureza, torna-se conhecedor desta como algo extrínseco e que possui suas próprias leis. E, na esfera de seu próprio conhecimento, ao acumular experiência psicológica, o homem torna-se consciente das leis que regulam o comportamento. Neste sentido, à medida que há a separação das leis do pensamento e as leis da natureza em função do avanço tecnológico, os atos mágicos envolvem e o homem passa, gradativamente, a tornar-se consciente da realidade objetiva e subjetiva¹⁴⁶.

Tornar-se consciente significa estabelecer mediações complexas com a natureza e com os outros homens em função do desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção. A divisão social do trabalho possibilita o surgimento de novas necessidades e motivos de comportamento, culminando em atividade psíquica específica. Assim, na produção material da vida, os homens apropriam-se das elaborações já realizadas e criam formas novas de estarem no mundo, de apreendê-lo e de transformá-lo, tornando gradativamente menos imediatos os motivos biológicos (BARROCO, 2007a).

A partir da atividade vital humana, desenvolvem-se as condições reais para o surgimento do homem cultural, o qual domina, cada vez mais, formas de refletir a realidade por meio da abstração e da generalização, características específicas da consciência humana desenvolvida. Fundamentados nos escritos de Marx e Engels, os autores soviéticos afirmam o desenvolvimento humano na passagem da condição de espécie biológica à condição de gênero humano e, desta, ao homem particular (BARROCO, 2007a).

Ao dialetizarem desenvolvimento natural e desenvolvimento cultural, Vygotsky e Luria (1996) consideram pontos de virada, ou etapas críticas na evolução do comportamento, o uso de instrumentos pelos macacos, o trabalho e os instrumentos psicológicos pelo homem primitivo e a ruptura, na criança, da linha de desenvolvimento psicológico-natural, que ascende para a condição cultural. Somente a partir das duas

¹⁴⁶ Trata-se, evidentemente, de uma possibilidade nos marcos do trabalho livre, excluindo-se, por óbvio o trabalho alienado.

primeiras linhas do desenvolvimento humano – evolutiva e histórica – os autores explicam a ontogênese, que permite a compreensão da psicologia do homem adulto cultural.

Vygotsky e Luria (1996) salientam que o adulto não só está ligado ao contexto social e histórico por milhares de elos os mais estreitos, como é, ele próprio, *produto dele*; sua essência encontra-se na essência das condições sociais. Assim, o pensamento e o comportamento do adulto devem ser estudados como produtos de um processo muito longo e complexo do desenvolvimento da criança, à luz daquelas condições sociais.

Os sentidos, a percepção e a consciência são pouco funcionais num recém-nascido, comparativamente ao adulto. “As coisas mais essenciais no comportamento de um adulto faltam ao bebê. [...] sob certos aspectos, o bebê difere do adulto tanto quando uma *crisálida de uma borboleta*” (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p.156, grifo nosso).

De fato, não só a criança pensa de modo diferente, percebendo o mundo de maneira diversa do adulto, não só a lógica da criança se baseia em princípios qualitativamente diferentes, que se caracterizam por grande especificidade, como ainda, sob muitos aspectos, a estrutura e as funções de seu corpo diferem grandemente das do organismo adulto.

[...] Rigorosamente, temos o direito de afirmar a existência de uma *construção infantil* específica, pela qual passa a criança depois de nascer, antes de tornar-se um adulto. (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 153, grifo dos autores)

Novas formas culturais de comportamento, de funções psíquicas e de órgãos perceptivos substituem gradativamente as formas elementares da infância. A criança adquire inúmeras novas formas de habilidades, pensamento, lógica e novas atitudes em relação ao mundo. “No processo de desenvolvimento, a criança não só amadurece, mas também *se torna reequipada*. É exatamente esse ‘reequipamento’ que causa o maior desenvolvimento e mudança que observamos na criança à medida que se transforma num adulto” (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 177).

A percepção e o pensamento com características humanas só emergem na criança no processo de prolongado desenvolvimento, sendo necessário para tanto, “[...] substituir a atividade instintiva, imediata, pela atividade intelectual orientada por intenções complexas e traduzida na ação organizada” (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 181). Esta substituição não ocorre de forma imediata ou natural; antes, é determinada pela apropriação dos instrumentos e signos culturais, processo que se dá, essencialmente, mediante processo educacional.

[...] A capacidade de fazer uso de ferramentas torna-se um indicador do nível de desenvolvimento psicológico. Podemos afirmar com toda a segurança que esses processos de aquisição de ferramentas, juntamente com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e com a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, é que caracterizam o desenvolvimento cultural da mente da criança (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 183)

Neste complexo processo de desenvolvimento, o comportamento criança é reorganizado e mudanças substanciais ocorrem, já que ela aprende a se valer de meios indiretos, adquirindo as habilidades culturais necessárias para regular-se e ampliar o seu domínio sobre as situações cotidianas. Lembramos que ao estabelecer relações mediatizadas com os homens, com as produções humanas, com os objetos humanizados a criança se apropria das funções que lhes são específicas, ou seja, desenvolve atitude funcional em relação aos objetos portadores da atividade humana. Nesse sentido, Leontiev (1978a, p. 238) salienta que “[...] o indivíduo, a criança, não é apenas ‘colocada’ diante do mundo dos objectos humanos. Para viver, deve agir (activamente e) adequadamente neste mundo”.

Objetos efetivos tornam-se manifestação da vida, essenciais para o desenvolvimento de funções e faculdades genéricas humanas. A apropriação de instrumentos possibilita a ascensão do *ser natural* ao *ser natural social*, por potencializar as forças corpóreas e psíquicas, além de criar novas propriedades e por mudar radicalmente o modo de satisfação das necessidades.

Em diferentes obras os autores soviéticos evidenciam que o processo de aquisição de ferramentas/instrumentos, o desenvolvimento dos métodos psicológicos internos e a habilidade de organizar funcionalmente o comportamento são as características essenciais da *metamorfose cultural*, cuja centralidade reside nas condições sociais de existência (VYGOTSKI e LURIA, 1996; VYGOTSKI, 1995; LEONTIEV, 1978a, 1978b; LURIA, 2003). Neste sentido, Leontiev (1978a, p. 89) preleciona que “[...] devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nessas relações”.

Tal *metamorfose* deriva do processo de superação de características e funções biológicas quando o sujeito aprende a utilizar instrumentos como recurso para a realização de atividades mediadas, intencionais e planejadas. É neste sentido que o

comportamento, a percepção e as funções psicológicas da criança apresentam diferenças qualitativas em idades diferentes, correspondentes a determinados estágios de desenvolvimento cultural¹⁴⁷ (VYGOTSKY e LURIA, 1996). Tais estágios não dependem somente das mudanças fisiológicas e anatômicas, mas derivam, essencialmente, da possibilidade de apropriação pela criança de instrumentos e signos disponibilizados concretamente para o desenvolvimento de seu *corpo inorgânico*. A humanização dos sentidos, da percepção e das funções psíquicas é um processo inerentemente *social*, pois só existe por meio de outros homens, das ações e criações humanas.

Especificamente 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.

O desenvolvimento humano, sob a perspectiva dialética, ocorre por saltos qualitativos, o que implica, conforme aponta Vygotski (1995), em retrocessos, falhas, conflitos e mudanças revolucionárias. Por meio de um processo ativo de adaptação, mobilizada pelos homens e por suas produções, as funções psicológicas são reequipadas, tornando-se essencialmente humanas. Ou seja, funções psicológicas que, anteriormente, eram regidas por processos biológicos, passam a ser mediadas pela

¹⁴⁷ Vygotski (1996) esclarece que a periodização do desenvolvimento não ocorre pelas mudanças corpóreas ou por índices externos do desenvolvimento, mas por surgir algo novo no psiquismo, oriundo das condições materiais. Contudo, as forças motrizes que alavancam o desenvolvimento não foram detalhadas pelo autor. Leontiev aprofunda o estudo desta temática revelando, de forma geral, que o desenvolvimento é provocado pela alteração da atividade principal e, em consequência, do lugar que a criança ocupa no sistema das relações humanas. O autor (1988, p. 64-65) explica três atributos que sintetizam as características da atividade principal: “1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual são diferenciados [...] 2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados [...] 3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento” Nesse sentido, o conteúdo e a forma dos estágios são determinados pelas condições sociais e históricas concretas, não limitando-se, portanto, a uma sequência universal e previsível do desenvolvimento. Elkonin aprofundou o estudo sobre a atividade dominante e procurou compreender a dinâmica geral da atividade de forma inseparável de seu caráter objetual-de conteúdo da atividade, ou seja, com que aspectos da realidade a criança interage em uma ou outra atividade e, em consequência, a que *aspectos da realidade* se orienta. Para o aprofundamento do estudo acerca da periodização do desenvolvimento, ver Vygotski (1996), Leontiev (1978a, 1988) e Elkonin (1987).

cultura¹⁴⁸ – pelas objetivações humanas apropriadas no processo educacional –, levando a passagem de um estágio de emprego de funções mais elementares para um nível mais elevado ou cultural de existência, de emprego de funções psicológicas mais complexas.

O desenvolvimento da criança segue, por esse modo, uma direção que vai do sentido interpsicológico ao intrapsicológico, isto é, ao estabelecer relações com outros membros mais desenvolvidos da sua cultura ela apropria-se das objetivações humanas (VYGOTSKI, 1995; VYGOTSKI, 1997). Tal conteúdo dará à criança os subsídios para o seu próprio desenvolvimento erigido sobre as bases biológicas, mas que serão *superadas* – no sentido da dialética marxista – pela cultura.

Sob esta concepção, Vygotski (1995, p. 151) afirma que as funções superiores não são produto da história da filogênese pura, mas “[...] cópia do social¹⁴⁹. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade”. Logo a seguir, pontua

Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais trasladadas ao interior e convertidas em funções de personalidade e em formas de sua estrutura. Não pretendemos dizer que esse seja, precisamente, o significado da tese de Marx, mas vemos nela a expressão mais completa de todo o resultado da história do desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 1995, p. 151).

O autor chama a atenção para o fato de a linguagem ser a “[...] função central das relações sociais e da conduta cultural da personalidade” (VYGOTSKI, 1995, p. 148). Como exposto no capítulo anterior, a linguagem tem papel central no desenvolvimento da atividade consciente do homem. Luria (2003, p. 22) esclarece que

[...] desde o início a criança vive num mundo de coisas criadas ao longo da história mediante o trabalho social; aprende a relacionar-se com as pessoas que a rodeia; com ajuda dos adultos elabora sua atitude acerca dos objetos.

¹⁴⁸ Luria (1988a, p. 26) esclarece que o “[...] aspecto ‘cultural’ da teoria de Vigotskii envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotskii deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento”.

¹⁴⁹ Cabe, aqui, esclarecer que cópia do social não significa incorporação passiva. Leontiev (1980, p. 52) esclarece que a atividade do indivíduo não se limita a “[...] copiar e personificar as relações da sociedade com sua cultura. Há ligações cruzadas muito complexas que excluem qualquer redução estrita de uma à outra”.

A criança também começa a dominar a linguagem (um produto do desenvolvimento sócio-histórico) e com sua ajuda analisa, generaliza e codifica suas impressões. Denomina os objetos mediante palavras surgidas em épocas anteriores, ou seja, relaciona os objetos com certa categoria e assimila o sistema de conhecimentos acumulados sobre esses objetos [...] A linguagem, esse intermediário em toda percepção humana, cumpre no ser humano todo o complexo trabalho de analisar e sintetizar a informação que chega ao seu poder, ordena o mundo percebido pelo ser humano, codifica as impressões. É por isso que a palavra, principal unidade da linguagem, não somente se converte em portador do significado léxico, mas também na célula básica da consciência que reflete o mundo exterior.

Uma das peculiaridades para o desenvolvimento ontogenético diferir do filogenético refere-se que a linguagem não é elaborada pela criança por meio da atividade produtiva, mas resulta do processo de apropriação da experiência das gerações precedentes mediante a ação da criança e da comunicação com os adultos. No entanto, “a formação ontogenética da linguagem é também, em certa medida, a emancipação progressiva do contexto simpráxico¹⁵⁰, e a elaboração de um sistema sinsemântico de códigos [...]” (LURIA, 1986, p. 29). Isso é possível quando a palavra é separada da ação prática imediata, quando a criança se torna capaz de realizar operações mentais na ausência do objeto.

Quanto ao psiquismo do adulto, pontua-se inicialmente que este *possui características profundamente distintas da criança*, resultantes, entretanto do processo de educação e formação pela qual passou desde o nascimento. Em outras palavras, o entendimento das especificidades da vida adulta demanda a compreensão da *metamorfose da criança em adulto*, e, fundamentalmente, da relação intrínseca existente entre a infância e a vida adulta mediante o desenvolvimento de dispositivos específicos.

Vygotski (1995) é contundente ao afirmar que a aprendizagem, por meio do processo educativo, é indispensável para que se desenvolvam nos indivíduos as características humanas formadas historicamente. É o mundo criado pelo trabalho e pela luta de inúmeras gerações humanas que fornece ao homem o que ele possui de verdadeiramente humano mediante o processo de apropriação efetivada no curso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo, relações estas que “[...] não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições (LEONTIEV, 1978a, p. 257).

¹⁵⁰ Lembramos que explicação sobre a caráter simpráxico e sinsemântico da linguagem encontra-se na página 190.

Entretanto, sob relações alienadas e reificadas na sociedade capitalista as possibilidades dos homens desenvolverem as propriedades humanas são limitadas e parciais. Leontiev (1978a, p. 282-283, grifo nosso) explica que

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Esse processo coloca-o, por assim dizer, nos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

Mas na *sociedade de classes*, mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza e carácter obrigatoriamente restrito da sua própria actividade; para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis.

Leontiev (1978a, p. 274) pontua que as conquistas inesgotáveis do desenvolvimento humano que potencializaram enormemente as forças físicas e psíquicas humanas não são acessíveis a todos; na verdade, “[...] as aquisições do seu desenvolvimento estão como que separadas dos homens”, em função “[...] da desigualdade económica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico”. Em última instância, essa separação deriva da

[...] alienação *económica* dos meios e dos produtos do trabalho em face dos produtores directos. Ela aparece com a divisão social do trabalho e com as formas da propriedade privada e da luta de classes. Ela é, portanto, engendrada pela acção das leis objectivas do desenvolvimento da sociedade que não dependem da consciência ou da vontade dos homens (LEONTIEV, 1978a, p. 275)

Estabelece-se, então, a estreita relação entre o desenvolvimento humano e o cerceamento desse processo pelo fato de que na sociedade de classes existe a impossibilidade de acesso, para todos os indivíduos, às formas mais elevadas de produção humana, tais como a ciência, a filosofia e a arte (LEONTIEV, 1978a). Isso porque, de acordo com o autor, a concentração da riqueza é acompanhada pela concentração intelectual pela classe dominante e embora

[...] suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente e de se entregar à arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o *mínimo de desenvolvimento cultural* necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhes são destinadas (LEONTIEV, 1978a, p. 275-276, grifo nosso).

Considerar isto significa apreender que o homem, na sociedade de classes, tem o seu desenvolvimento cindido, empobrecido, esvaziado desde a infância, resultando em uma *metamorfose cultural alienada da universalidade do gênero humano*. A exploração do homem pelo próprio homem, a miséria e a ignorância do trabalhador desde a sua infância, proveniente das relações econômicas na sociedade de classes capitalista, promove o desenvolvimento da personalidade e da atividade cognitiva de forma restrita, limitada, expressando a contradição entre as “possibilidades” da humanidade e as “probabilidades” dos indivíduos particulares, restando a estes a ampliação dos *poderes estranhos* a que estão sujeitos (MARX, 1989).

Compreender as consequências desta contradição bem como a possibilidade de superá-la foi uma tarefa de vulto que se colocou aos autores da Psicologia Histórico-Cultural. A objetivação desta questão pode ser constatada, por exemplo, na famosa pesquisa¹⁵¹ realizada por Luria e Vigotski¹⁵² nas remotas regiões de aldeias e pastos

¹⁵¹ Luria no prefácio da obra “Desarrollo histórico de los procesos cognitivos”, escrita em 1976, explica que este livro tem uma história peculiar, pois todo o seu material foi coletado nos anos de 1931-1932, “[...] Aqueles anos foram propícios para realizar observações únicas em seu gênero sobre a influência que exercia a transição nas formas sociais de vida, a liquidação do analfabetismo, etc. Era o momento idôneo para determinar como todos estes fatores conduziam não somente a ampliação do horizonte intelectual do homem, mas também a modificação total dos processos cognitivos” (2003, p. 5). Adverte que o “caráter especial e único das comoções sociais, rápidas e profundas, que serviram de fundo para estas publicações justifica a publicação do material tal e como foi compilado, ainda que o autor compreenda perfeitamente que o progresso da ciência psicológica hoje em dia tivesse permitido realizar semelhante investigação utilizando procedimentos metodológicos mais aperfeiçoados e um sistema conceitual mais adequado” (p. 6). Ressalta que esta pesquisa se contrapõe a um significativo número de investigações “culturoológicas” estrangeiras realizadas nos anos 1940-1950 que, em geral, “indicam somente a limitação intelectual das pessoas analisadas e não penetram profundamente nas particularidades da estrutura psíquica que apresenta sua atividade cognitiva, não a relacionam com as principais formas de vida social e com as rápidas e profundas mudanças que têm lugar ao serem estas modificadas. O que pretendem unicamente estes autores é adaptar a estes povos a ‘cultura ocidental’” (p. 6) Esta obra foi traduzida para o português com o título “Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais”, publicado em 1990, pela editora Ícone. O resumo desta pesquisa, traduzida para o português, foi publicada como artigo intitulado *Diferenças culturais do pensamento*, de Luria, e compõem, por exemplo, os livros “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem”, coletânea de textos inéditos de Vigotskii, Leontiev e Luria; e “Desenvolvimento Cognitivo”, de Luria. Na obra “El proceso de formación de la Psicología Marxista: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria” os resultados da pesquisa são apresentados no capítulo *La Psicología*

montanhosos do Uzbequistão e do Quirguistão, em um período em que a URSS passava por “[...] um momento decisivo de sua história vinculado com a liquidação do analfabetismo, a implantação de novas formas socialistas na economia e a radical transformação de toda a vida social da nação” (LURIA, 2003, p. 6). As profundas transformações no regime sócio-econômico eram uma oportunidade única para a observação da formação sócio-histórica de numerosos processos psíquicos, sendo esta uma grande lacuna na ciência psicológica, conforme escreve Luria (2003).

A mudança radical na estruturação econômica, no início dos anos de 1930, produziu mudanças essenciais na vida da população desta região: o cultivo de hortas, algodão, criação de gado foi substituído por um sistema econômico mais complexo; aumentaram os vínculos com a cidade; a economia coletiva, a planificação e a organização conjunta da produção mudaram radicalmente os fundamentos das formas anteriores de economia; uma grande rede de escolas destinadas a liquidar o analfabetismo abarcou ampla camada da população e ao cabo de poucos anos introduziu os habitantes no sistema de instrução e, com ele, o círculo das operações teóricas antes inexistentes nestas condições. Luria (2003, p. 26) explica que

Apesar de sua recente aparição estas [rede de escolas] tornaram possível que grandes massas da população se familiarizassem com elementos culturais. Um adulto que se sentasse no banco escolar por um tempo abandonava sua atividade puramente prática dedicando-se a uma atividade que (apesar de toda sua simplicidade) não poderíamos denominá-lo mais de “teórico”. O homem aprendia as bases da leitura e da escrita: isto o obrigava a fracionar a linguagem em seus elementos constituintes e a codificá-lo em um sistema de signos convencionais. Começava a dominar os números, algo que até então foi um elemento incluído tão somente na atividade prática direta, enquanto que agora adquiria um caráter abstrato e se convertia em objeto de estudo. Não somente apareceram novas esferas cognitivas, mas (e isso é muito mais importante) novas motivações para a atividade (LURIA, 2003, p. 26).

Juntamente com os cursos de alfabetização, numerosos cursos especiais foram organizados (para educadores do jardim de infância, de iniciação em agronomia, etc). A importância destes centros, segundo Luria (2003, p. 26), “não era apenas preparar

como ciencia historica (acerca de la naturaleza historica de los procesos psíquicos). No presente trabalho, privilegiamos o uso das obras em espanhol por serem traduções diretas do idioma russo.

¹⁵² A expedição foi coordenada por Luria, uma vez que neste período Vigotski encontrava-se doente. Contudo, segundo Luria (2003), a iniciativa para a realização da expedição foi de Vigotski, o qual dirigiu e participou na sua organização. Salienta que Vigotski faleceu pouco depois da conclusão dos trabalhos para a publicação deste livro.

especialistas mais ou menos aptos, mas que mudavam por completo a consciência das pessoas, levavam-nas mais além da prática cotidiana, ampliavam seu horizonte e incluíam os estudantes nas esferas ‘teóricas’ do trabalho”.

As especiais condições do período de transição econômica permitiram conservar o caráter comparativo da pesquisa, pois as investigações abarcaram vários grupos da população dos quais nenhum havia recebido alta instrução (ensino superior). Não obstante, se diferenciavam consideravelmente entre si tanto pelo caráter de sua atividade prática e os modos de comunicação, bem como pelo seu nível cultural. Os grupos observados¹⁵³ foram os seguintes: 1) as mulheres *ichkari*¹⁵⁴, habitantes das aldeias distantes e analfabetas; 2) camponeses das aldeias distantes, trabalhadores independentes, não incluídos nas formas sociais de trabalho e analfabetos; 3) mulheres que assistiam a cursos para educadoras dos jardins de infância, sendo a maioria semi-analfabeta; 4) representantes das cooperativas e jovens que assistiam a cursos de curta duração, os quais realizavam trabalho ativo nas cooperativas na condição de presidentes, membros da direção ou chefes de equipes de trabalho, com certa experiência no planejamento econômico, na distribuição do trabalho, na contabilização e que possuíam formação escolar escassa, sendo muitos semi-analfabetos; 5) estudantes admitidas na escola profissional pedagógica depois de dois-três anos de estudos na escola, com nível cultural relativamente baixo.

¹⁵³ Luria (2003) explica que a investigação não se limitou a observação, mas alcançou caráter de um estudo psicológico-experimental completo. A realização deste trabalho, segundo explica o autor, se deparou com uma série de dificuldades, como por exemplo: experimentos psicológicos de curto prazo seriam problemáticos para o trabalho de campo proposto; a proposição de problemas não relacionados com as atividades habituais dos participantes poderia levar a perplexidade ou desconfiança; aplicação de “testes” isolados em tais circunstâncias poderia produzir dados que representassem incorretamente as capacidades reais dos sujeitos. Com isso, iniciaram o trabalho ampliando o contato com os participantes e, via de regra, as sessões experimentais iniciavam com longas conversas, frequentemente travadas em grupos e, mesmo quando a entrevista era com uma pessoa, o pesquisador e outros sujeitos formavam grupo de duas ou três pessoas que escutavam o entrevistado e, algumas vezes, faziam comentários sobre o que estava sendo falado. Somente assim, os pesquisadores introduziam as tarefas preparadas, as quais se assemelhavam com enigmas familiares à população. Quando proposto uma solução para o problema, o pesquisador conduzia a conversa para determinar como havia chegado à solução e para obter mais informações sobre o significado do que fora proposto. Um assistente tomava nota das respostas e, somente depois, processava os dados. Era comum o pesquisador auxiliar na situação apresentada, no sentido de mostrar aos sujeitos como e em que medida poderiam usar a assistência para solucionar o problema e continuar, por conta própria, resolvendo outros semelhantes. Esta forma de condução permitia aos pesquisadores entender como era a incorporação de novas formas de solução dos problemas pelos participantes.

¹⁵⁴ De acordo com Luria (2003), durante o desenvolvimento da pesquisa havia número considerável de mulheres nestas condições, ou seja, que vivam na parte feminina da casa, apartadas da vida social. As perguntas foram feitas por outras mulheres, já que somente estas podiam entrar na parte feminina da residência.

Luria (2003) explica que os três últimos grupos estavam em condições favoráveis para mudanças psicológicas, já que foram mobilizadas novas motivações para a atividade, antes inexistentes; surgiram novas possibilidades de incluir-se na cultura (os conhecimentos); surgiram novas formas de relações que introduziram novos princípios na vida do homem. Já para os integrantes dos dois primeiros grupos as possibilidades para as modificações radicais eram muito inferiores.

A hipótese geral da pesquisa era a de que pessoas cujo reflexo prático da realidade exercesse papel principal na atividade mostrariam um sistema de processos mentais distinto do encontrado em pessoas em que prevaleciam as formas abstratas de reflexo lógico-verbal. Para Luria (2003, p. 31), “esta diferença deve radicar-se em outro sistema de processos psíquicos: toda modificação no caráter desta codificação deveria refletir na formação estrutural encarregada destes tipos de processos psíquicos”. Esta hipótese foi averiguada com uso de técnicas que demonstravam a forma dos participantes refletirem questões pertinentes à percepção, abstração e generalização, dedução e conclusão, raciocínio e solução de problemas, imaginação, auto-análise e autoconsciência (LURIA, 2003).

A partir da investigação realizada os autores chegaram a conclusões instigadoras acerca da origem e do funcionamento intelectual do homem. Uma delas refere-se que, de forma geral, o pensamento categorial e abstrato está intimamente relacionado com o nível de instrução – alfabetização e introdução de uma nova esfera de conhecimentos teóricos – e com a forma de organização da atividade produtiva, o trabalho. Em outras palavras, constataram mudanças na estrutura psicológica conforme ocorria o processo de alfabetização e a sistematização da educação atrelada a mudanças na organização social de trabalho, proveniente das mudanças radicais na estrutura econômica na URSS. Nas palavras de Luria:

Em todos os casos, descobrimos que mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados. Além disso, pudemos estabelecer que mudanças básicas na organização do pensamento podiam ocorrer em um tempo relativamente curto, quando havia suficientes mudanças agudas nas circunstâncias histórico-sociais, tais como as que ocorreram após a Revolução de 1917 (LURIA, 1988b, p. 58)

O autor pontua que o desenvolvimento dos processos cognitivos não é inato, ao contrário, tem caráter histórico e tais processos se modificam ao modificarem-se as condições sociais de vida e ao serem assimilados novos conhecimentos que sobressaíam dos limites da atividade prática concreta, ampliando o uso de instrumentos e instrumentos psicológicos que tornam mais complexas as relações estabelecidas com a natureza e com os outros homens.

Esta premissa foi elaborada a partir de várias situações constatadas nas entrevistas e tarefas propostas e pode ser ilustrada, por exemplo, na tarefa referente às categorias perceptivas (percepção de cores e das formas das figuras geométricas)¹⁵⁵. Luria (2003) explicita que o olho humano pode distinguir mais de três milhões de matizes de cores, ainda que o alcance do homem seja apenas de vinte a vinte e cinco denominações de cores, posto que ao destacar um ou outro matiz destaca sua característica principal e a relaciona com uma determinada categoria de cor, classificando-a. “Por isso, a percepção de cores com matizes de roxo, amarelo, verde ou azul, ou seja, sua classificação em determinadas categorias, constitui a característica principal da percepção visual desenvolvida” (PUZIREI, GUIPPENRÉITER, 1989, p. 340)¹⁵⁶.

Luria (2003) salienta que o mesmo pode ser constatado com a percepção das figuras geométricas, pois ao passo que existem inúmeras formas geométricas, todas são

¹⁵⁵ Luria (2003) explica que a Psicologia clássica considerava a percepção visual enquanto processos naturais acessíveis, em suas formas mais simples, a análise científico-natural direta. Explica que o desenvolvimento da Psicologia recente rechaçou as representações naturalistas que defendiam a relativa simplicidade da percepção e de seu caráter. Luria (2003) aponta que fundamenta-se no pressuposto formulado por Vigotski de que o caráter sistemático dos processos psicológicos se relaciona com a percepção na mesma medida que se relaciona com outras formas de atividade psíquica humana.

¹⁵⁶ A obra “El proceso de formación de la Psicología Marxista: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria” é uma antologia de obras produzidas por Vigotski, Luria e Leontiev e inclui, segundo os editores, os trabalhos mais importantes de cada um deles, mas pelo volume limitado da antologia, as produções foram abreviadas. Atentamos ao fato de que os textos publicados expressam os fundamentos da Psicologia marxista, mas pela edição feita devem ser analisados em conjunto com as obras originais. Salientamos, também, que em função de A. Puziréi ter sido o responsável pela recopilação, prefácio e comentários e por Yu. Guippenréiter ter sido a responsável pela redação geral dessa antologia, citaremos os sobrenomes destes quando nos fundamentarmos em textos presentes nessa obra. A cada primeira citação destacaremos, em nota de rodapé, o autor da troika e a obra que o capítulo mencionado se refere, conforme informações que constam ao final de cada capítulo da antologia. No caso, a citação feita acima, de um trecho da página 340, compõe o capítulo *La psicología como ciencia histórica (acerca de la naturaleza histórica de los procesos psíquicos)*. Os editores explicam que a obra *La psicología como ciencia histórica* foi publicado em 1971 na recopilação *Psicología e historia*, em que foram apresentados, pela primeira vez, por Luria, os resultados da pesquisa realizado por um grupo de discípulos de Vigotski nos distantes povoados do Uzbequistão e Quirguistão. Salientam que os resultados desta investigação estão descritas de forma mais completa no livro *El desarrollo histórico de los procesos cognitivos*, de autoria de Luria (2003).

percebidas pelo homem como variantes de algumas figuras geométricas fundamentais (quadrado, triângulo, trapézio, etc).

Aceitar que a percepção é uma complexa atividade cognitiva que emprega meios secundários e que se desenvolve com a participação direta da linguagem, muda por completo a imagem clássica da percepção como processo erigido em leis científico-naturais relativamente simples. Assim, pois, temos pleno direito em analisar a percepção como certa atividade cognitiva que estruturalmente depende da prática, historicamente formada, do homem e do sistema que este utiliza para estudar a informação obtida e para “tomada de decisão”. O processo de percepção se aproxima do processo que modifica seu caráter ao longo do desenvolvimento histórico (LURIA, 2003, p. 35).

Luria enfatiza que, se esta tese for correta, supõe-se que na presença de formas de consciência diferentes pelo predomínio de umas ou de outras formas da prática, os processos de evolução da cor e da forma devem ter distinta estrutura psicológica. Ou seja, os processos psicológicos elementares, como a percepção da cor e da forma, constituem produtos do desenvolvimento histórico (PUZIREI, GUIPPENRÉITER, 1989).

Para a constatação desta hipótese, na investigação foi apresentado um conjunto de matizes de cores (em outra série de experimentos, figuras geométricas) e proposto aos sujeitos que, primeiramente, nomeassem cada uma delas e, em seguida, reunissem os matizes (ou figuras geométricas) em um grupo, ou seja, que os classificassem. Durante provas especiais intentou-se obter agrupações “obrigatórias” de matizes (ou figuras), para isso deveriam dividir todos os matizes oferecidos (ou figuras geométricas) em uma determinada quantidade de grupo, bem como valorar certo grupo de matizes (ou figuras geométricas) composto pelo experimentador. Quanto às mulheres *ichkari* e os *campesinos*, constatou que

[...] utilizaram, durante o exame dos matizes de cor, somente um número pequeno de denominações “categoriais” de cores que empregamos; até 60% dos nomes utilizados tinham um caráter material, concreto-visual: “cor de ameixa”, “cor de caramelo”, “cor de esterco de vitelo”, “cor de algodão estragado”, “cor de pistache”, etc. Na forma correspondente, a classificação dos matizes de cor adquiria traços peculiares. A maioria absoluta dos sujeitos deste grupo se negou em geral a classificar os matizes; distribuíram-nos em pequenos grupos, de acordo com as denominações dadas ou, no melhor dos casos, selecionaram-nos segundo sua luminosidade ou saturação. Toda proposta de agrupá-los em grupos maiores foi repelida; a

denominação dos conjuntos de matizes com as palavras “roxos, “azuis”, verdes” foi considerada não essencial (PUZIREI, GUIPPENRÉITER, 1989, p. 341).

A situação de classificação das cores que partia de uma base particularizada, dominada visualmente, mudou com o grupo daqueles que participaram de cursos de alfabetização e que participavam das economias coletivas bem como do grupo das mulheres que tiveram breve preparação formal em cursos, posto que empregaram denominações categoriais dos matizes e, sem dificuldade, os classificaram segundo as correspondentes categorias.

Resultados análogos foram observados nas tarefas sobre denominação das figuras geométricas, como exposto a seguir:

Como mostraram os dados obtidos, tão somente os intelectualmente mais desenvolvidos (estudantes de magistério) denominavam as figuras geométricas com ajuda de definições categoriais (círculo, triângulo, quadrado, etc.). As figuras representadas mediante elementos discretos igualmente eram percebidas como círculos, triângulos, quadrados, etc. As figuras inacabadas eram assinaladas, como “algo parecido ao círculo”, “algo parecido ao triângulo”. As denominações concretas (a régua, o metro) somente apareciam de vez em quando.

Os resultados observados em outros grupos eram muito diferentes.

As mulheres-ichkari, tal como se poderia supor, não davam uma denominação categorial (geométrica) das figuras oferecidas. Elas denominavam as figuras geométricas com nomes de diversos objetos caseiros. Por exemplo, o círculo adquiria a denominação de: prato, caldeirão, relógio, lua; o triângulo, tumar (um talismã uzbeque); o quadrado, espelho, porta, casa, tábua em que se seca o uriuk (pequenos damascos secos com caroço). O triângulo representado com ajuda de cruzeiros inferia-se como bordado, cesto, estrelas; o triângulo representado mediante pequenas luas se declarava um tumar de ouro ou umas unhas, letras, etc. Um círculo incompleto nunca se mencionava como tal, senão como bracelete ou pingente, enquanto que o triângulo incompleto se declarava “tumar” ou “estribo”.

A valoração por parte destas mulheres tinha um claro caráter *concreto, de objeto* que domina indubitavelmente sobre a percepção abstrato-geométrica das formas (LURIA, 2003, p. 48-49, grifo do autor).

Luria (2003) é enfático ao salientar que a percepção de um sujeito submetido às provas, que havia frequentado a escola, empregava conceitos geométricos abstratos e se diferenciava da percepção daqueles que não tinham recebido qualquer tipo de educação sistematizada. Os dados demonstram que ao mudar o nível cultural o princípio de classificação das figuras geométricas também se modifica. De forma geral, afirma:

Agora podemos afirmar que a percepção da cor e da forma, amplamente estudados pela psicologia contemporânea, em realidade é tão somente a percepção de uma pessoa intelectualmente desenvolvida e formada em condições da influência cultural e docente, pessoa que domina um sistema de códigos conceituais aos que se alinha sua percepção.

Em outras condições sócio-históricas, onde a vida do homem se determina por sua experiência prática e onde ainda não se observa uma influência consequente da escola, o processo de codificação dos matizes e figuras geométricas tem um caráter muito distinto. A percepção dos matizes e as figuras geométricas, limitando-se a outro sistema prático e denominando-se mediante outro sistema semântico, subordina-se a leis muito diferentes (LURIA, 2003, p. 59)

Luria (2003) enfatiza que os dados obtidos mostraram que os processos de percepção relativamente simples – tanto das cores quanto das formas geométricas – em grande medida dependiam do caráter da prática desenvolvida pelo sujeito e de seu nível cultural.

Os elementos da formação histórica na atividade consciente do homem também foram encontrados quando analisadas formas mais complexas da atividade cognitiva: processos de abstração e generalização. Luria (2003) destaca que o processo de classificação do objeto é uma forma especial de atividade, cuja essência consiste em destacar os traços fundamentais do objeto e agrupá-los nas correspondentes categorias. “a preferência de classificação se dá em estreita relação com a atividade desenvolvida por cada indivíduo: esta determina tanto os motivos na base a que o sujeito enfoca a tarefa estabelecida, como a estrutura da operação que realiza. (LURIA, 2003, p. 61).

A este respeito os pesquisadores investigaram o princípio que os sujeitos aplicariam para agrupar objetos encontrados na vida diária. Para tanto, foram apresentados aos sujeitos quatro cartões, sendo que três deles continham desenhos de objetos que pertenciam à determinada categoria (por exemplo, serra, machado, pá) e na outra um objeto que não pertencia, claramente, a mesma categoria (um tronco). Pedia-se ao sujeito para reunir os cartões com objetos parecidos¹⁵⁷ que poderiam ser nomeados com somente uma palavra e separar aquele que não era representante desta categoria. Luria menciona que os objetos oferecidos poderiam ser classificados com base em dois princípios: a inclusão em uma categoria lógica ou a participação em uma situação prática comum.

¹⁵⁷ Luria (2003, p. 62) destaca em nota de rodapé que “[...] a palavra ‘parecidos’ (ujshaidi) em uzbeque tem um significado que corresponde plenamente ao termo russo e se diferencia consideravelmente da palavra “apropriados” (‘moskaldi’ ou ‘togrikeldi’)”.

A tarefa principal desta investigação consistiu, segundo Luria (2003), em determinar as formas de agrupar os objetos característicos para distintos níveis de desenvolvimento sócio-econômico; em estudar as operações de generalização e sua dependência de distintos tipos de prática social; em investigar os processos de transformação destas operações a medida que muda a prática do sujeito e sua inclusão em novos tipos de atividade.

No caso das pessoas analfabetas e que não receberam qualquer forma educação formal, o processo de generalização ocorria com base na experiência concreta, ou seja, avaliavam os objetos isoladamente e nomeavam sua função individual, dizendo, por exemplo, que certo objeto era necessário para tal atividade. Sendo assim, não identificaram os traços essenciais e tampouco consideraram necessário reunir os objetos em um conceito abstrato, de compará-los e relacioná-los com certa categoria.

A situação imaginada geralmente reproduz uma real, tomada de sua experiência prática: muito convencidos, agrupam a serra, o machado e o tronco; declarando que “o tronco primeiro deve ser cortado com a serra e depois com o machado”, que “as três coisas trabalham juntas”, que “sem o tronco, a serra não teria o que fazer, nem tampouco o machado”. Igualmente correlacionaram a casa, o pássaro e a rosa, porque “ao lado da casa deve haver uma rosa plantada, assim o pássaro pode pousar na rosa e cantar”. Alguns insistiam, inclusive, em que as imagens desses objetos fossem colocadas perto uma da outra porque “se estivessem longe se perderia muito tempo em reuni-los”. (LURIA, 2003, p. 95)

Assevera, assim, que a forma concreta e prática de pensamento não é inata, mas resulta das formas prático-sociais que prevalecia neste grupo, tendo em destaque a falta de instrução. A modificação da prática social, a inclusão da população em formas coletivas de vida e a alfabetização conduziram, conforme Luria (2003), à aparição de novas motivações originadas por formas de atividades mais complexas. Igualmente propiciaram a rápida transformação do pensamento, o domínio das operações teóricas e categoriais compreendidas anteriormente como insignificantes (LURIA, 2003).

Neste sentido, os sujeitos cujas atividades eram dominadas pelas atividades práticas, mas que frequentaram cursos escolares ou programa de treinamento, tendiam a mesclar modos teóricos e práticos de generalização e, com isso, poderiam desenvolver formas mais complexas de atividade cognitiva. As mulheres que receberam um ou dois anos de escolaridade empregavam a classificação categorial como método de agrupar os

objetos, valiam-se, portanto, de operações teóricas, lógico-verbais do pensamento. A este respeito Luria exemplifica,

[...] quando lhes perguntamos dentre os objetos seguintes – um copo, uma caçarola, óculos e uma garrafa – quais eram os três que combinavam entre si, imediatamente responderam: “o copo, o óculos e a garrafa devem ficar juntos. Os três são feitos de vidro, mas a caçarola é de metal”. Da mesma maneira, quando lhes foi apresentada a série: camelo, carneiro, cavalo e carroça, eles responderam que “a carroça não pertence ao grupo. Todos os outros são animais”. Eu poderia dar mais exemplos, mas eles se repetem: o indivíduo escolhia atributos isolados para sua generalização (tais como “vidro”) e usava o nome genérico para subordinar a ele os diferentes objetos (tais como “animais”) (LURIA, 1988b, p. 51).

Luria (1986) salienta que o reflexo abstrato e generalizado do mundo realiza-se em estreita participação da linguagem, sendo a palavra o “elemento fundamental da linguagem” (p. 27). A palavra torna-se o instrumento principal da abstração e da generalização, posto que permite discriminar o traço essencial do objeto e relacionar este objeto a uma certa categoria. Ou seja, a palavra tem a função de, abstraindo traços do objeto, destacar um traço essencial e a função de generalizar ao colocar em relação dado objeto com certa categoria. “Ao dominar a palavra, o homem *domina automaticamente um complexo sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra e se formaram na história multissecular da humanidade.* (LURIA, 1979, p. 20, grifos do autor).

Ao dizer “vidro” ou “animal”, não só designa coisas determinadas como também as inclui num sistema de relações e enlaces. A palavra, portanto, “[...] designa coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. De outra forma, a palavra *codifica nossa experiência*” (LURIA, 1986, p. 27, grifo do autor). Em relação aos dados obtidos na investigação, Luria (2003) explicita a relevância da linguagem, de forma geral, e da palavra, de forma específica para a estrutura psicológica:

[...] A palavra, que no pensamento teórico desempenha o papel de abstração e codificação do objeto em sistemas conceituais, serve aqui de meio para reproduzir as situações ativo-visuais e implantar vínculos entre os objetos que se incluem na situação ativo-visual. Tal estrutura psíquica, com facilidade retrocede ante as formas de pensamento teórico sempre que mudam as condições de vida do indivíduo: aparece o ensino escolar, a discussão coletiva de problemas vitalmente importantes. Em outras palavras, tão logo a palavra (que

absorve a nova prática e as novas motivações) se converta em *arma fundamental de abstração e generalização*. O pensamento (que anteriormente se baseava em formas ativas-visuais de generalização) passa a codificar os elementos dos sistemas abstratos (“conceituais”): estes últimos passam a ocupar o posto principal.

[...] Pouco a pouco vão superando os limites anteriores e o indivíduo se familiariza com as novas formas, mais desenvolvidas, de abstração e generalização (LURIA, 2003, p. 116).

Destaca o autor que, ao passar do reflexo visual-situacional da realidade ao reflexo pautado no sistema de conceitos, não somente modifica seu lugar e o papel da palavra na codificação, como também muda a própria estrutura da palavra, o significado que se oculta por trás dela, pois seu significado passa a ser determinado por sua própria semântica, formada historicamente junto com sua função abstrata e generalizadora.

Luria (1988b, p. 51) afirma que “[...] a função primária da linguagem muda à medida que aumenta a experiência educacional da pessoa”. Ao empregar uma situação concreta como meio de agrupar os objetos parece que se valer da linguagem “apenas para ajudá-la a relembrar e reunir os componentes da situação prática mais do que para permitir que formulem abstrações ou generalizações”. No caso do grupo dos camponeses, “[...] as palavras não eram usadas para codificar os objetos em esquemas conceituais, estabelecer as inter-relações entre as coisas” (p. 52). Luria explica que

Não é o significado abstrato da palavra, senão as vinculações práticas concretas, reproduzidas na experiência do sujeito, as que jogam aqui o papel orientador; não é o pensamento abstrato o que determina o curso das lembranças, senão as lembranças concretas, em ação, as que determinam o curso do pensamento.

As peculiaridades descritas do procedimento de pensamento não têm nada a ver com a especificidade biológica das pessoas que estudamos. Tais peculiaridades constituem a característica histórico-social da atividade psíquica. Enquanto mudam as condições histórico-sociais, mudam também as peculiaridades dos processos psíquicos. (PUZIREI, GUIPPENRÉITER, 1989, p. 336).

Assim, a transição do pensamento visual-situacional – baseado na atividade prática – ao pensamento conceitual – fundamentado na atividade teórica –, está relacionado, pois, com a modificação radical do tipo de atividade, promovida pela educação sistematizada (LURIA, 2003). Nos sujeitos com alguma instrução e que tiveram participação em discussões coletivas, novas experiências e novas idéias reorganizaram a forma de utilização da linguagem, tornando a palavra o principal agente da abstração e generalização e, com isso, o pensamento teórico tornou-se mais

complexo. Com isso, foram estabelecidas condições reais de ultrapassar os limites da percepção sensorial imediata do mundo exterior e de si para formas de reflexão de conexões e relações complexas (LURIA, 1979). Luria afirma, ainda, que

Esse trabalho sobre a definição das palavras, quando acrescentado àquele sobre a classificação, leva-nos à conclusão de que os modos de generalização, típicos do pensamento de pessoas que vivem em uma sociedade na qual suas atividades são dominadas por funções práticas rudimentares, diferem dos modos de generalização dos indivíduos formalmente educados. Os processos de abstração e generalização não são invariáveis em todos os estágios do desenvolvimento sócio-econômico e cultural. Pelo contrário, tais processos são produtos do ambiente cultural (LURIA, 1988b, p. 52).

Salienta, ainda, que com o domínio da escrita e o desenvolvimento da cultura, o papel da atividade limitadamente prática cede lugar a novas formas de atividade teórica (PUZIREI, GUIPPENRÉITER, 1989, p. 333).

As situações citadas, parte de um conjunto mais amplo de entrevistas e experimentos realizados nas expedições¹⁵⁸, expressam um dos pressupostos centrais da Psicologia Histórico-Cultural: as transformações mais relevantes para a constituição do desenvolvimento tipicamente humano não estão pautadas na condição biológica do indivíduo, mas na possibilidade de *reequipamento* destas condições via apropriação das objetivações humanas, constituindo-se essa relação na origem da individualidade humana. “Com efeito, tudo o que há de especificamente humano no psiquismo forma-se no decurso da vida” (LEONTIEV, 1978a, p. 239). A natureza e a estrutura dos

¹⁵⁸ Também foram realizados experimentos para analisar, por exemplo, a busca de semelhanças no processo de classificação de objetos (comparar objetos e determinar uma semelhança entre eles, sendo necessário, para tanto, abstrair uma característica comum); para definir conceitos pela classificação de um objeto e certa categoria. Além destes, foram aplicados experimentos destinados à análise psicológica do uso de silogismos, um dos mecanismos objetivos que surgem no processo de desenvolvimento da atividade cognitiva e que representa um conjunto de julgamentos individuais com graus variados de generalidade e com determinadas relações de necessidade entre si (Por exemplo: foram apresentadas duas frases, a primeira – *os metais preciosos não se oxidam* – tem um caráter de conclusão geral e a segunda – *o ouro é um metal precioso* – é uma conclusão parcial. Pessoas com pensamento categorial percebem estas frases como uma relação lógica e chegam à conclusão: *ouro não oxida*). De forma geral, almejava-se verificar como se desenvolve o processo de dedução dos silogismos nos indivíduos. Foram realizadas também atividades destinadas ao estudo das particularidades de generalização e dedução por meio da investigação do pensamento discursivo. Para tanto, realizaram-se experimentos de solução de problemas (estudo das condições, a formação de uma hipótese, a busca das vias de solução, a comprovação dos resultados obtidos com as condições iniciais, bem como o grau de correspondência ou de divergência entre as condições da tarefa e a experiência prática). Também foram realizados experimentos voltados ao estudo dos processos de imaginação e atividade prática, mudança do nível da percepção imediata para a operação em um nível puramente simbólico, verbal e lógico. Por fim, realizou-se o estudo da capacidade de auto-análise e de autoconsciência, ou seja, como os sujeitos pesquisados percebiam sua própria vida interna, suas qualidades pessoais (LURIA, 2003).

processos cognitivos do ser humano são históricas e se modificam ao modificarem-se as condições sociais de vida. Leontiev demonstra que quando os homens dominam o já criado, são levados a novos processos de elaboração prática e mental, novas formas de pensamento e novas necessidades de conhecimento e ações práticas. Por meio da quantidade e qualidade das apropriações realizadas, a atividade psíquica vai se tornando, cada vez mais, intencional, auto-regulada, o que viabiliza a emergência de formas mais complexas de pensamento abstrato, teórico, conceitual.

Para tanto, Luria (2003) destaca a essencialidade da educação sistematizada no desenvolvimento do psiquismo, na estruturação dos processos psicológicos. É fato que a escola não surge como instituição capaz de solucionar os desarranjos educacionais, mas o autor esclarece que a educação sistematizada é um dos elementos para a organização da *nova sociedade* e do *novo homem*. Com efeito, apreende a determinação material da escola e estabelece a estreita relação entre produção da vida material e formação humana. Para Luria, à medida que a educação vai se desenvolvendo, em função das mudanças na organização do trabalho, a necessidade da educação de adultos se torna mais imperiosa. Nesta senda, a defesa pela educação sistematizada não se pauta na prerrogativa de criar uma participação dos homens mais justa ou igualitária na sociedade ou, ainda, de inserção no mercado de trabalho, mas, essencialmente, de permitir que a participação destes se faça em *níveis culturais mais elevados*.

Assim, se, por um lado, Luria (2003) explicita que a escola por si mesma não gera mudanças radicais na sociedade por não ser independente das relações econômicas e sociais, por outro, revela a essencialidade da educação formal para transformação e elevação da consciência, para o aprimoramento dos instrumentos do pensamento, para o desenvolvimento das potencialidades e dos sentidos humanos.

Esta conclusão se contrapõe à concepção de que a educação e aprendizagem ocorrem ao longo da vida de forma espontânea e natural, não tendo a educação escolar papel decisivo no desenvolvimento do psiquismo. A este respeito Luria, em consonância com escritos dos demais autores da Psicologia Histórico-Cultural, demonstra a *vitalidade da educação escolar para a ampliação das formas de pensamento, para o reequipamento dos processos psíquicos, independente da idade do aluno*.

Tuleski (2007) salienta que Luria não distingue o tipo de método didático usado na escolarização dos sujeitos entrevistados, o que significa que a diferença entre o escolarizado e o não escolarizado é maior do que possíveis diferenças entre sujeitos

escolarizados por métodos diferentes. Contudo, frisamos que os métodos empregados não se subordinam aos rudimentos da instrução, mas são aqueles que possibilitam a apropriação dos conhecimentos que ampliam os recursos cognitivos e o desenvolvimento do pensamento lógico-abstrato. Para os autores desta abordagem, promover a aprendizagem demanda apreender o psiquismo humano e sua plasticidade bem como demanda o entendimento dos motivos e dos interesses sociais de educar a criança e o adulto.

É importante chamar a atenção para o fato dessa pesquisa com adultos ter sido considerada, por muitos, preconceituosa e racista, por desprezar as peculiaridades culturais da população investigada e pela suposta proposição de “acultramento” dos povos atrasados ou primitivos¹⁵⁹. Tuleski (2007) afirma que somente uma compreensão errônea dos fundamentos sob os quais estava pautada a Psicologia Histórico-Cultural poderia dar margem a tal interpretação.

Consideramos que nem preconceito, tampouco racismo, compunham os pressupostos da investigação e a análise dos dados obtidos, uma vez que Luria

¹⁵⁹ Knox (1996) explica que os primeiros resultados da pesquisa foram interpretados de forma superficial e equivocada na URSS e impediram que a pesquisa tivesse continuidade. Nas palavras do autor: “Pelo fato de que o objetivo de Stálin era coletivizar e industrializar todas as populações, os experimentos que davam atenção a populações semianalfabetas eram muitas vezes considerados, e ainda hoje o são por alguns estudiosos soviéticos, como algo negativo. Essa abordagem era muitas vezes erroneamente julgada como um tipo de ‘racismo’, através do qual, pensava-se, algumas nacionalidades ou culturas populares eram julgadas não como diferentes, mas como inferiores. Como mostramos anteriormente, essa é uma leitura claramente equivocada dos termos primitivo, primário ou natural de Vygotsky – Luria (KNOX, 1996, p. 29). Explica, ainda, que o destino dos dados estava intrinsecamente ligado às políticas oficiais do governo de Stálin “sobre coletivização e universalismo, bem como à sua guerra contra o analfabetismo. No início da primeira expedição, Luria enviou um telegrama a Vygotsky, em Moscou, que assinala um momento crucial no desenvolvimento dessa teoria. Eles haviam começado com experimentos dedicados à investigação de ilusões perceptivas. O telegrama que Luria enviou a Moscou – e pode-se imaginar quão difícil era isso naquela época, pois estavam em algum lugar das montanhas do Uzbequistão – continha apenas três palavras – ‘u usbekov net illiuzii’ (os usbequistaneses não têm ilusões). Como se pode imaginar, esse telegrama causou graves transtornos a Luria: membros da KGB estavam à espera dele quando desceu do trem de volta a Moscou. Segundo o relatório, aquelas palavras haviam sido interpretadas num sentido inteiramente político, como se significassem que usbequistaneses não tinham ilusões suficientes a respeito do poder ou autoridade dos soviéticos naquela região. Essa talvez seja uma das razões por que aqueles dados foram publicados em 1973-1974. Alexander Luria não teve permissão para continuar essa pesquisa extremamente importante e interessante sobre a singularidade cultural ou etnográfica daquele remoto povo da Ásia Central. Em suas próprias palavras, ‘Fui acusado de todos os pecados mortais, até mesmo o de racismo, e fui obrigado a abandonar o Instituto de Psicologia (citado em A. Luria, 1991, p. 98). Após a segunda expedição, a Comissão MKKRKI (Comitê Consultivo Internacional de Inspeção de Operários e Camponeses) passou a atuar no Instituto e não deixou pedra sobre pedra, desferindo duro golpe na teoria histórico-cultural da psicologia proposta por Vigotski e Luria. Essa devastação da escola histórico-cultural vigotskiana influenciou enormemente no curso dos quarenta anos seguintes de pesquisa de Luria [...] levando-o a abandonar novas pesquisas do mesmo tipo. O recurso feito por Luria, em carta à Comissão, mostrou-se infrutífero, de modo que nenhuma outra escolha lhe restou do que deixar de lado durante quarenta anos o material que coletara em suas expedições e mudar a orientação de suas pesquisas, empreendendo um novo programa de investigações clínicas sobre afasia em Kharkov, na Academia Psiconeurológica Ucraniana de Kharkov (KNOX, 1996, p. 30-31).

demonstra, objetivamente, as causas materiais que promovem as desigualdades e as limitações no desenvolvimento humano, bem como as possibilidades reais de superação desta condição. Sob esta concepção, Lúria evidencia as especificidades da atividade psíquica atreladas às condições objetivas de vida. Considera, portanto, que se há pessoas adultas que se pautam na experiência pessoal, em operações do pensamento situacional e prático, isso não deriva de inferioridade, deficiência psíquica ou escolha pessoal; resultam, fundamentalmente, das relações econômicas da sociedade de classes que tem por base a desigualdade social e a propriedade privada dos meios de produção.

Lúria não adjetivava a população pesquisada de “primitiva”, posto que as condições de vida e a estrutura psíquica destes homens e mulheres eram distintas das do homem primitivo em função do desenvolvimento tecnológico e das relações sociais de produção. A consciência primitiva tem uma estrutura completamente diferente da dos homens modernos, conforme discutimos no início deste capítulo. Postular essa semelhança levaria a oposição entre dois tipos de psiquismo, “inferior” e “superior”, a qual fundamenta as doutrinas reacionárias e colonialistas da dita insuficiência psíquica de povos inteiros (LEONTIEV, 1978a), bem como destituiria o caráter histórico do psiquismo e a estrutura da atividade humana e da estrutura da consciência dos homens engendrada pelas relações sociais de produção.

Lúria tampouco considerava os homens e mulheres adultos, participantes da pesquisa, com nível cognitivo semelhante ao de crianças, já que eram homens e mulheres com habilidades, percepções, comportamentos cuja origem era social, embora limitados ao mínimo desenvolvimento cultural. Em outras palavras, são adultos com desenvolvimento cultural, cuja essência se encontra na essência das condições sociais objetivas alienadas.

Em síntese, Lúria compreende as questões candentes da vida humana atreladas às contradições específicas do momento histórico, demonstra a possibilidade de mobilização das potencialidades humanas atreladas à superação da sociedade de classes, explicita a relação entre aprimoramento do conhecimento da realidade e formação crítica de si e do mundo à educação sistematizada.

A investigação, realizada em condições *únicas e irrepelíveis*, demonstra, portanto, que a mudança radical das condições de produção da vida, a assimilação de novos conhecimentos e a passagem a uma nova etapa da prática social alavancam modificações essenciais no psiquismo humano, sendo que estas não se limitam a

ampliar apenas os horizontes intelectuais, mas criam também novos motivos para a atividade, as quais modificam consideravelmente a estrutura dos processos cognitivos.

Sob esta concepção, afirmamos que os dados obtidos e a análise realizada por Luria são fundamentais quando almejamos desenvolver uma abordagem crítica à educação voltada a jovens e adultos precariamente escolarizados, bem como propor enfrentamentos possíveis para esta situação. Obviamente, as experiências e os resultados obtidos na investigação não podem ser transpostos ao contexto histórico-social brasileiro, de forma mecânica. Contudo, ao ser salientada a determinação do trabalho na educação e na transformação da consciência humana, podemos supor que embora no contexto atual não tenhamos as mesmas condições postas – revolução das bases materiais de produção – temos, entretanto, a partir dessas teorizações, um instrumental metodológico que possibilita construir a compreensão dos motivos que levam a não aprendizagem de determinados conhecimentos por uma massa populacional, o que isso resulta ao psiquismo desses sujeitos e como podemos enfrentar esta situação ao propor a escolarização para além dos limites das experiências práticas e espontâneas. Com efeito, essa escolarização, ao disponibilizar conhecimentos mais elevados, abre aos indivíduos a possibilidade de passarem por processos psicológicos mais desenvolvidos.

Sair dos limites práticos implica considerar, conforme apontou Luria em inúmeras passagens da pesquisa realizada, que o psiquismo pode ser impactado pelo processo de escolarização, posto que a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura de sua atividade, já que “[...] é quando no homem se formam novas motivações para a atividade, aparecem novas tarefas, novas formas de conduta, surgem novos procedimentos para assimilar a informação, novos sistemas de refletir a realidade” (LURIA, 2003, p. 22). A este respeito Leontiev (1978a) salienta que

Sabe-se que o desenvolvimento da consciência não tem história independente, que ele é determinado no fim de contas pela evolução da existência. Esta concepção marxista geral conserva naturalmente todo o seu valor em relação ao desenvolvimento da consciência individual.

Em que consiste a *ligação concreta que existe entre as particularidades psicológicas da consciência individual do homem e o seu ser social?* Por outras palavras, como passar da análise das condições de vida da sociedade à análise da consciência individual? Esta passagem é, aliás, possível?

A resposta decorre do facto psicologicamente fundamental de que a *estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da actividade humana*.

A actividade humana não poderia, aliás, ter outra estrutura que a criada pelas condições sociais e as relações humanas que delas decorrem. Sublinhemos, todavia, ao mesmo tempo, que quando se trata da consciência de um indivíduo isolado devemos ter presente, no espírito, as condições concretas em que o homem se encontra colocado pelas circunstâncias e que esta relação está longe de ser directa (LEONTIEV, 1978a, p. 99-100).

Estas considerações nos colocam frente a um problema típico da sociedade capitalista: a condição alienada/alienante do trabalho. Tal condição impõe que *o jovem e adulto precariamente escolarizado não aprendeu determinados conhecimentos porque está vinculado a uma sociedade de trabalho alienado desde a infância e com isso apresenta uma estrutura psíquica alienada*. Combater essa estrutura é essencial para poder abrir espaço para a formação de estruturas mentais mais avançadas, complexas, como demonstrado por Luria e Vigotski. Nesse combate, considerando a contribuição, ainda que relativa, da escola, é importante a compreensão da atividade psíquica como uma forma particular de atividade – produto do desenvolvimento da atividade material que se transforma no decurso do desenvolvimento sócio-histórico em atividade interna – e a possibilidade de metamorfose mediante a apropriação de conhecimentos científicos.

5.2 Atividade humana enquanto substância da consciência

Sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, afirmamos que a estrutura da consciência é impactada pelas apropriações das objetivações humanas e a educação escolar tem papel significativo neste processo. A fim de aprofundar este pressuposto cabe analisar: Mas, afinal, que processos são estes que promovem a mediação entre o mundo objetivo e o psiquismo? Para Leontiev,

A resposta básica a esta questão reside em reconhecer que estes processos são os que uma pessoa realiza na sua vida no mundo objectivo que a rodeia, o seu ser social em toda a riqueza e variedade das suas formas. Por outras palavras, estes processos são a sua *actividade* (LEONTIEV, 1980, p. 50, grifo nosso).

A partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, o autor explica que a constituição do psiquismo não ocorre na imediatez objeto-sujeito, mas, a partir de um padrão que inclui um elo de ligação entre os dois pólos: a atividade¹⁶⁰. Para Leontiev, atividade “[...] é a unidade não aditiva de vida material, corpórea, do sujeito material. No sentido estrito, isto é, no plano psicológico, é uma unidade de vida, mediatizada pela reflexão mental, por uma imagem cuja função real é reorientar o sujeito no mundo objectivo” (LEONTIEV, 1980, p. 51).

O autor assevera que a imagem subjetiva do mundo objetivo – ou o reflexo psíquico da realidade – não é gerada passiva e diretamente pelas influências externas, mas por meio da atividade que

[...] a transição ou “translação” do objecto reflectido na imagem subjectiva, no ideal, tem lugar; ao mesmo tempo é também na actividade que a transição do ideal para os resultados objectivos da actividade, para os seus produtos, para o material, é alcançada. Olhando deste ângulo, a actividade é um processo de trânsito entre pólos opostos, sujeito e objecto (LEONTIEV, 1980, p. 51).

Explicar a natureza do psiquismo humano implica, para Leontiev, retomar os pressupostos do materialismo histórico dialético de que esta transição deriva das relações sociais de produção, ou seja, “a actividade do indivíduo humano é um sistema que obedece ao sistema de relações da sociedade. *Fora destas relações a actividade humana não existe*” (LEONTIEV, 1980, p. 51, grifos nossos). Em que pese toda a diversidade e características especiais da atividade humana, a atividade do sujeito é um sistema incluído no conjunto de relações da sociedade, sendo determinada pelo arsenal de criações humanas – sejam materiais, sejam espirituais – geradas no desenvolvimento do trabalho, forma originária da atividade humana (LEONTIEV, 1978a, 1978b, 1980).

Conforme exposto no início do capítulo anterior, a característica básica da atividade humana é que ela tem um *objeto*, haja vista que “atividade ‘sem objeto’ não tem qualquer significado” (LEONTIEV, 1980, p. 52) ou, nas palavras de Marx (1989, p.

¹⁶⁰ O conceito *atividade*, amplamente utilizada no campo da Pedagogia, geralmente é compreendido nos meandros do “método ativo”, da “escola ativa”, da “atividade da criança”, de “atividades pedagógicas”. Esclarecemos que no presente trabalho não nos valem desta acepção, uma vez que a teoria da atividade, desenvolvida por Vigotski, Leontiev e Luria, em consonância com os fundamentos do materialismo histórico-dialético, trata, fundamentalmente, da relação entre a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência. Concordamos com Duarte (2002, p. 1) que “Embora a denominação 'teoria da atividade' tenha surgido mais especificamente a partir dos trabalhos de Leontiev, muitos autores acabaram por adotar essa denominação também para se referirem aos trabalhos de Vigotski, Luria e outros integrantes dessa escola da psicologia”.

250), os objetos das pulsões dos homens, bem como dos demais seres da natureza, “[...] existem fora dele, como *objectos* independentes dele e, no entanto, tais *objectos* são *objectos* de suas *necessidades*, *objectos* essenciais, indispensáveis ao exercício e à confirmação de suas *faculdades*. [...] Um ser não-objetivo é um *não-ser*”.

Desse modo, “A característica básica ou, como se costuma dizer, constitutiva da atividade é sua *objetividade*. Em rigor, no conceito de atividade está implicitamente contido o conceito de seu objeto (*Gegenstand*)” (LEONTIEV, 1978b, p.68).

Leontiev (1978b, 1980) enfatiza que a investigação científica da atividade demanda, portanto, a descoberta do seu objeto, sendo que este se manifesta de duas formas: 1) em sua existência independente, como elemento da realidade objetiva, a qual comanda a atividade do sujeito, transformando-a; 2) como imagem mental do objeto, como produto de uma detecção pelo sujeito de suas propriedades, que se realiza como resultado da atividade do indivíduo e que não pode realizar-se de outro modo.

O que controla os processos de atividade é, primariamente, o objeto. Desta forma, a imagem subjetiva do mundo objetivo não foi motivada diretamente pelas influências externas, antes, é produto da atividade, a qual estabiliza e transporta em si mesmo o conteúdo objetivo da atividade.

A atividade mental humana sintetiza uma série de estruturas requeridas na atividade social do sujeito, as quais, em certo sentido, independem do desejo ou da vontade deste, já que são determinadas pela trama de relações que se estabelecem. Assim sendo, “a forma *fundamental* e geneticamente inicial da actividade humana é a actividade externa, a actividade prática” (LEONTIEV, 1980, p.53). Tanto a atividade quanto o reflexo psíquico possuem natureza objetiva e, neste sentido, “a atividade do homem é o que constitui a substância de sua consciência” (LEONTIEV, 1978b, p. 123).

É a atividade *prática* que “*desbloqueia o círculo dos processos mentais internos*, que o abre para o mundo objetivo” (LEONTIEV, 1980, p. 54). A atividade interna contém a estrutura geral da atividade humana, independente da forma que se revista. Por mais distante que a realidade se encontre deste princípio, por mais profundas e complexas que sejam as *metamorfoses* da atividade, esta será, em todas as circunstâncias “[...] o agente de materialização da vida de qualquer indivíduo” (LEONTIEV, 1980, p. 54). *A atividade humana engendra um conjunto de processos pelos quais o indivíduo adquire existência psicológica.*

Incontestemente, pois, que da atividade coletiva, esteio dos processos inter-psíquicos, deriva-se a atividade individual, produzindo a constituição dos processos intra-

psíquicos, tal como demonstramos no item anterior. Tal afirmação não subtrai a dimensão subjetiva presente no desenvolvimento, todavia, afirma a sua dimensão objetiva, posto que o psiquismo humano não é constituído pelo indivíduo isoladamente, mas, resulta das relações de interdependência com os demais homens em um esforço comum de produção de condições de existência (KLEIN, 2007; MARTINS, 2010).

Reconhecidas as especificidades entre a atividade prática – externa – e a atividade mental – interna –, é possível compreender a troca de elementos constante entre elas, ou seja, “[...] podemos compreender que certas ações mentais possam tornar-se parte da estrutura da actividade material, prática directa, e, reciprocamente, que as operações motrizes-externas possam servir a actuação da ação material na estrutura da actividade puramente cognitiva” (LEONTIEV, 1980, p. 54). Esse processo resulta na subjetivação do objetivado e na objetivação do subjetivado (MARTINS, 2010).

Em resposta às tendências tradicionais da Psicologia, as quais ignoram o estudo da atividade objetiva externa na estrutura psicológica ou, no limite, entendem-na como expressão da atividade interna (oriunda da consciência), Leontiev escreve: “[...] quer eu queira ou não, sou obrigado a incluir este processo como parte do objecto da minha investigação psicológica” (LEONTIEV, 1980, p. 53).

A partir da acepção geral da atividade, Leontiev (1980) explica a premência em se considerar as atividades específicas, concretas, cada uma das quais satisfaz as *necessidades* dos sujeitos e orientam-se para o objeto dessa necessidade. Afirma que “Toda atividade do organismo está dirigida a satisfazer as necessidades¹⁶¹ daquilo que é

¹⁶¹ Reiteramos o exposto no capítulo IV de que todos os organismos vivos têm necessidades. No entanto, as necessidades humanas se diferenciam das dos animais pelos objetos e maneira de satisfação, produtos do trabalho. Conforme explicam Marx e Engels, na obra *A Ideologia Alemã*, o primeiro ato da história humana é a satisfação de necessidades. A existência de indivíduos vivos depende que lhes sejam supridas necessidades como, por exemplo, alimentação, abrigo, reprodução. As necessidades são satisfeitas com os meios de existência, advindos da natureza e transformados pela ação prática dos homens. O conteúdo e a forma de satisfação das necessidades dependem de condições objetivas determinadas, tendo, portanto, origem histórica e social. Desse modo, o ser humano, enquanto ser natural social, não é movido, essencialmente, pela consciência ou pelos desejos, mas por necessidades humanas, as quais são criadas e supridas na e pela atividade prática. Esse processo dialético faz com que a atividade prática e as necessidades se tornem cada vez mais complexas, ricas e variadas. No desenvolvimento histórico dos homens, conforme expõe Leontiev (1969), são criadas necessidades superiores de caráter social e motivadas pelas condições de vida social, a saber: as *necessidades superiores materiais*, correspondentes a necessidade de objetos criados pela produção social e postos a serviço do homem (objetos caseiros, instrumentos de trabalho, etc); e as *necessidades superiores espirituais*, as quais resultam das necessidades estéticas, culturais (arte, conhecimento, etc). Salienta que “embora entre as necessidades superiores materiais e espirituais haja uma certa diferença, esta é unicamente relativa. Para satisfazer as necessidades espirituais são necessárias determinadas condições materiais; por exemplo, para satisfazer as necessidades intelectuais fazem falta livros, instrumentos, etc. De outra parte, outras necessidades de tipo material, como, por exemplo, a necessidade de vestido, incluem exigências do tipo estético e de tipo social” (LEONTIEV, 1969, p. 344).

indispensável para prolongar e desenvolver sua vida”. (LEONTIEV, 1969, p. 343). A diferença entre uma e outra atividade reside na diferença entre os seus objetos, posto que é o objeto da atividade que lhe confere determinada orientação. Leontiev (1978b, p. 82) pontua que “De acordo com a terminologia que propus, o objeto da atividade é o seu verdadeiro *motivo*”, sendo este tanto material quanto ideal, existente na percepção bem como na imaginação, no pensamento. No entanto, o fundamental é que atrás do motivo está sempre uma ou outra necessidade.

Conquanto a condição fundamental de toda atividade seja uma necessidade, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, uma vez que é somente no objeto da atividade que a necessidade encontra a sua determinação, se objetiva. Por assim dizer, “o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula” (LEONTIEV, 1978a, p. 108).

Neste sentido, o conceito de atividade está ligado ao motivo, isto é, “[...] uma atividade ‘não motivada’ não é uma atividade sem motivo mas actividade com um motivo subjectivo ou objectivamente escondido” (LEONTIEV, 1980, p. 55).

A forma pela qual se realiza o motivo demanda a compreensão de que a estrutura da atividade humana foi alterada radicalmente mediante a complexificação da produção social da vida, exigindo a *diferenciação interna* da atividade. Isso quer dizer que a realização da atividade passa a exigir inúmeros processos internos mobilizados à consecução do seu motivo. Tal complexificação resulta em etapas intermediárias da atividade designadas de *ações*.

Conforme expusemos no capítulo anterior, a emergência na atividade de processos de ação é consequência das relações sociais produtivas, cuja divisão social do trabalho determina a necessidade de resultados intermédios alcançados pela participação individual na atividade produtiva coletiva. Voltemos ao exemplo da caçada primitiva: a fim de satisfazer a necessidade de alimentação, alguns homens do grupo tornam-se responsáveis pela ação de espreitar a presa (fim). Esta ação aparentemente não está relacionada diretamente com a obtenção de alimento (motivo); mas adquire sentido ao ser conectada às ações dos demais membros (outros indivíduos estão posicionados para abater a presa afugentada, por exemplo). O motivo da atividade e o fim da ação, exceto em situações particulares, não coincidem diretamente; no entanto, a ação media a satisfação de necessidades¹⁶².

¹⁶² O seguinte exemplo descrito por Leontiev elucidava a diferenciação entre os motivos da atividade animal e da atividade humana, bem como a relação entre motivo e objeto da atividade: “Vimos que – e da última

Desse modo, os resultados das ações individuais por si mesmas não satisfazem as necessidades dos participantes da atividade coletiva e só fazem sentido se forem componentes da ação coletiva¹⁶³. Com isso, cada ação individual tem que ser previamente planejada e unida ao motivo da atividade, compondo uma atividade única. Destarte, a atividade humana, diferenciada internamente e conscientizada, é causada pelas necessidades criadas no seio das relações sociais.

A ação refere-se, portanto, ao processo “[...] que corresponde à noção de resultado que deve ser alcançado, isto é, o processo que obedece a um *fim consciente*” (p. 55). Ao mesmo tempo em que o conceito de motivo corresponde ao de atividade, o conceito de fim é correlativo ao de ação. A atividade humana existe como uma ação ou uma cadeia de ações organizadas e coerentes e, justamente por isso, não pode ser considerada como simplesmente um processo aditivo entre ações, bem como as ações não podem ser consideradas como coisas separadas incluídas na atividade.

A actividade e a acção são, ao mesmo tempo, ambas genuínas e, mais, realidades não coincidentes, por que uma mesma acção pode realizar várias actividades, pode passar de uma actividade a outra, revelando assim a sua independência relativa. Isto é devido ao facto de que uma dada acção pode ter motivos absolutamente diferentes, isto é, pode realizar actividades completamente diferentes. E um mesmo motivo pode dar lugar a vários fins e daí a várias acções (LEONTIEV, 1980, p. 56).

vez eu enfatizei especialmente isto, que em qualquer momento que observamos algum processo no animal, o que direciona o processo – o objetivo ao qual é direcionado – é simultaneamente o que estimula a atividade, isto é, o que concordamos em chamar pelo termo *motivo*. O animal segue uma linha de ondas sonoras. A que está direcionada a atividade do animal? Direcionada à fonte do som. Mas o que traz, ativa e estimula este processo? É o som emitido em si, é a fonte do som. Elas coincidem. Quais são os traços da estrutura deste novo processo que surge na base da emergência da atividade de trabalho? O que é especial neste processo é que agora o objeto ao qual se direciona o processo não é o que estimula em si mesmo a ação. O fogo não é necessário, não é o seu real calor que é necessário. O fogo é mantido porque ele é essencial para uma outra coisa, por estar relacionado a uma outra coisa, neste caso, à questão nutricional, ou seria mais preciso e correto dizer: o fogo gera a atividade em relação a si próprio, no caso a atividade de mantê-lo aceso, para garantir que uma outra pessoa possa utilizá-lo como uma maneira de cozinhar alimentos. Deste modo, o que é novo aqui é o que estimula – o motivo – e o objeto ao qual a atividade é direcionada, agora não são a mesma coisa. O que no nosso exemplo pode ser visto como o motivo por trás de todo o processo, o que o motiva? É o alimento. Isto é algo que responde a uma necessidade essencial. Mas são o alimento e o fogo a mesma coisa? Não, eles estão relacionados, mas não são a mesma coisa. Que relação é essa? Como ela se expressa especificamente? Já declaramos: ela se expressa particularmente na atividade de outra pessoa, na relação do sujeito desta atividade com o sujeito de uma outra atividade, à atividade, neste exemplo, do caçador. O que é esta relação? Uma relação natural ou uma relação social? É uma relação social. Que forma ela assume? A forma de atividade de outras pessoas” (LEONTIEV, 2005a, p. 60-61).

¹⁶³ Leontiev (1980) pontua que quando tais ações se tornam comunicáveis – por gestos ou discurso oral – surgem as condições reais para ações e operações internas, no plano da consciência.

A atividade adquire materialidade por meio dos vínculos existentes entre as ações e o sistema de produtos de ações teologicamente orientadas pelas finalidades correspondentes. É importante salientar que para o homem apreender as ligações existentes entre o motivo da atividade e relações entre ações em seus fins específicos, é preciso que estas conexões se configurem sob a forma de idéias a serem retidas pela consciência (LEONTIEV, 1978b).

Para clarificar a unidade entre atividade e ação e as especificidades de cada uma, nos valem do exemplo exposto por Leontiev (1988, 2005a) comum ao homem contemporâneo: a leitura de um livro por um estudante ao se preparar para um exame. O objeto deste processo é o conteúdo do livro e o seu resultado é o domínio do conteúdo do livro. Contudo, cabe a pergunta: este processo é estimulado propriamente pelo conteúdo do livro? Isto é desconhecido e, conforme explica Leontiev (1988, 2005a), é essencial desvelar o caráter psicológico deste processo para clarificar o motivo da atividade. Supondo que o aluno saiba que não será absolutamente necessária a leitura do livro para realização do exame, ele poderá ter as seguintes reações: deixar prontamente de ler o livro e começar a fazer outra coisa, continuar a leitura ou, ainda, desistir da leitura com relutância. Nos dois últimos casos, o conteúdo do livro direcionou a leitura, ou seja, a necessidade de conhecer e entender o conteúdo do livro foi o *motivo* da leitura. Já no primeiro caso, o motivo que incitou a leitura foi a necessidade de ser aprovado no exame. A leitura, nesse caso, era uma ação, e a preparação para o exame era propriamente a atividade, já que a necessidade de obter bom resultado no exame era o que mobilizava a ação de ler. Leontiev explica:

Levantei este exemplo, que é um bocado artificial, porque demonstra claramente que quando analisamos psicologicamente um processo, nunca é possível o julgamento baseado em aparências externas e no objetivo resultante. É sempre necessário ver este processo primeiramente pela perspectiva da psicologia. Aparentemente, a leitura do livro nos dois casos parece ser o mesmo processo, mas percebemos a diferença entre eles quando apresentamos a questão da *motivação* atrás do processo, sobre o que estimula a pessoa a agir, sobre a reflexão das conexões correspondentes e relações na consciência da pessoa – em outras palavras, como este processo é conscientemente realizado (LEONTIEV, 2005a, p.63).

Leontiev salienta, ainda, que além do aspecto intencional da ação (o que deve ser alcançado), há o *aspecto operacional* (como, por qual meio pode ser alcançado), ou

seja, a forma e o método de operar a ação, de realizá-la. Nas palavras de Leontiev (1978b, p. 85), “Denomino operações os meios com os quais se executa a ação”.

Correlata à indissociabilidade entre atividade e ação, a ação não pode ser apartada das operações, pois estas consistem em processos operacionais da ação, determinados pelas condições objetivas específicas de se realizar tal ação. Leontiev (1978a) esclarece essa questão ao propor a situação de memorização de um poema. A ação volta-se a memorizar o conteúdo, contudo, como proceder? Caso o sujeito esteja em casa, pode copiar o texto várias vezes. No entanto, se está andando pela rua, será necessário repetir o conteúdo do poema internamente. Em ambos os casos, a ação será a memorização; mas, os modos de operacionalizar essa ação serão diferentes, dependendo, sobretudo, das condições em que a ação é realizada.

Enquanto as ações correlacionam-se aos fins, as operações correspondem às condições. “Suponhamos que o fim segue sendo o mesmo, em troca as condições nas quais ocorre, se modificam; nesse caso se modifica única e precisamente a composição operacional” (LEONTIEV, 1978b, p. 85). Os fins são preservados ao passo que as condições para sua execução são modificadas.

As ações e operações têm distinta origem, distinta dinâmica e distinto destino. A gênese da ação reside nas relações de intercâmbio de atividades; diferentemente, toda operação é o resultado da metamorfose da ação que ocorre porque se inclui em outra ação e sobrevém sua “tecnificação”.

Pode servir como exemplo mais simples deste processo a formação de operações cuja execução se requer para dirigir um automóvel. Em princípio cada operação (a mudança de velocidade, por exemplo) se forma como uma ação subordinada a esse fim e que tem uma “base orientadora” consciente (P. I. Galperin). Posteriormente esta ação se inclui em outra que tem uma complexa composição operacional; na ação de mudar o regime de movimento do automóvel. Então, a mudança de velocidade se converte em um dos procedimentos para ele, isto é, na operação que o executa, e deixa de realizar-se como processo especial orientado a um fim: seu fim não se delimita. Para a consciência do condutor em condições normais parece quase não existir a consciência de mudança de velocidade, ocupa-se de outras situações: faz arrancar o carro, acelera bruscamente, o faz correr, o detém no lugar necessário, etc. (LEONTIEV, 1978b, p. 86).

De maneira geral, ao analisar a estrutura da atividade, Leontiev (1980) identifica a atividade diferenciada entre si pelos seus motivos; ações que são geradas por fins conscientes; e operações que dependem imediatamente das condições para alcançar um fim específico.

Estas “unidades” da atividade humana, de acordo com Leontiev (1978b, 1980), relacionam-se dialeticamente entre si. Com isso, a realidade a ser estudada não está centrada em processos diferentes, mas antes em diferentes planos de abstração.

[...] a atividade é um processo caracterizado por transformações que se produzem constantemente. A atividade pode perder o motivo que a provocou, e então se converte numa ação que concretiza uma relação totalmente diferente com o mundo, outra atividade; a ação, pelo contrário, pode adquirir uma força propulsora própria e chegar a ser uma atividade particular; por último, a ação pode transformar-se num meio para alcançar um fim, em uma operação capaz de efetuar diversas ações (LEONTIEV, 1978b, p. 87).

A possibilidade dos motivos entrarem na esfera consciente quando da passagem de uma ação à atividade demonstra a estrutura dinâmica do psiquismo e sua estreita relação com a atividade, já que este processo – motivos tornarem-se conscientes – não ocorre automaticamente. Para Leontiev (1978a, p. 107), “Este processo exige uma actividade especial, um acto especial. Este acto é aquele que reflecte a relação que existe entre o motivo de uma actividade concreta e o de uma actividade muito mais lata que cria uma relação vital mais lata, mais geral, em que entra a actividade concreta em questão”.

A transformação deste fim em motivo significa a criação de uma *necessidade nova* e, para tanto, os objetos de satisfação das necessidades devem manifestar-se na consciência como imagem interior, como necessidade, como estimulação e como fim. “O nascimento de novos motivos superiores e a formação de necessidades novas, especificamente humanas, correspondentes, constitui um processo extremamente complexo. É este processo que se produz sob a forma de deslocamento dos motivos para os fins e pela sua conscientização” (LEONTIEV, 1978a, p. 109).

No exemplo citado anteriormente a respeito da leitura do livro, podemos verificar este processo. No curso da ação em si, o estudante percebe que começa a agir, não devido ao motivo externo que o estimula à leitura, isto porque o objeto ao qual a ação é direcionada se torna interessante ou atrativo para ele. A leitura do livro passa a ser realizada não para passar no exame, mas pela necessidade de apreender e entender o seu conteúdo. Aquilo que era um motivo compreensível se converte em motivo eficaz, ou seja, a apropriação do conhecimento em si no início era considerada importante pelo estudante, contudo o que lhe motivava eficazmente era a aprovação no exame. Na medida em que realiza a leitura, o conteúdo do livro despertou-lhe o interesse e

gradativamente o motivo da leitura desloca-se da aprovação do exame e passa a situar-se na apropriação do conteúdo da obra. Leontiev (1988, p. 70) assevera que “[...] ‘só motivos compreensíveis’ tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade”.

Quanto à passagem da ação à operação, Leontiev (1978a, 1978b, 1980) explica, ainda, que diferentes ações parciais, em determinado momento, fundem-se em uma única ação, tornando-se operação consciente. Nesse processo, os conteúdos que outrora ocupavam o lugar de fins conscientes de ações parciais passam a ser condições de realização de uma ação complexa, o que acarreta um alargamento considerável na esfera do consciente.

Como exemplo, pode-se citar o ato de escrever, conforme expõe Eidt (2009). No início da apropriação da linguagem escrita, a atividade do escolar consiste em uma soma de ações não automatizadas, ou seja, exigindo a constante mediação da consciência para a reprodução de cada uma das letras.

Mediante a prática, o treinamento, elas se converteram em operações, tornando-se automatizadas, e, dispensando, portanto, essa constante mediação da consciência. O ato de escrever depende da memorização gráfica de cada uma das letras. Esse processo ocorre por meio de uma cadeia de impulsos motores isolados que responde a apenas um elemento da estrutura gráfica. A prática faz com que essa estrutura seja radicalmente alterada, de modo que o ato de escrever se converte em uma “melodia cinética” única, pois ele não se utiliza mais da mediação da consciência para guiar o seu agir. Quando isso acontece, as ações se transformam em operações que compõem a ação de escrever. Entretanto, quando o indivíduo está aprendendo a escrever, cada uma das operações é na verdade uma ação, que contém um fim independente em si. As operações possibilitam o desenvolvimento de estruturas de pensamento cada vez mais complexas, bem como o surgimento de novas ações e, por consequência, de novas atividades (EIDT, 2009, p. 103).

Ao se referir ao desenvolvimento histórico do homem, Leontiev (1978a) assinala o nascimento de operações conscientes como a primeira transformação importante à ampliação do domínio da consciência numa época ainda primitiva. Para o autor, a passagem ao fabrico de instrumentos especializados, que superavam o limite da simples adaptação às condições externas, demandou do homem a consciência das operações. Noutras palavras, além da tomada de consciência do conteúdo que ocupava o lugar de fim na estrutura da atividade, foi necessária a tomada de consciência dos meios e modos da atividade e das condições em que esta se efetuava. Leontiev (1978b, p. 207)

esclarece que “Chamamos de operação consciente somente ao modo de atuar que foi constituído mediante a transformação de uma ação anteriormente consciente e orientada para um fim”. Assim, para que a ação torne-se uma operação é fundamental que novas necessidades exijam ações mais complexas, sendo essencial para isso um contexto que produza, objetivamente, necessidade de novas ações (SFORNI, 2004).

Leontiev salienta que na indissolúvel unidade entre atividade e estrutura da consciência humana radica, ainda, que o reflexo psíquico é caracterizado pela presença da relação interna entre significação e sentido pessoal¹⁶⁴, um dos principais componentes da estrutura da consciência humana. A significação – ou significado – está diretamente ligada ao conteúdo objetivo da atividade humana cristalizado nos produtos culturais – materiais ou não-materiais – dela advindos. “A significação é aquilo que num objecto ou fenómeno se descobre objectivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objectivas” (LEONTIEV, 1978a, p. 94).

Leontiev (1978a, 1978b, 1980) explica que as significações refratam o mundo objetivo na consciência dos homens sob a forma de conceitos na consciência. O veículo de significação é a linguagem, pois esta possibilita a generalização da realidade e das práticas sociais cristalizadas na palavra ou na locução. Contudo, a linguagem não é o demiurgo dos significados, pois sob a base dos significados linguísticos estão os modos de ação socialmente desenvolvidos no processo dos quais as pessoas mudam e conhecem a realidade objetiva. A significação, desse modo, pertence “à forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e reflectida” (LEONTIEV, 1978a, p. 94).

A significação existe ainda como *fato da consciência individual*, pois o “homem que percebe e pensa o mundo enquanto ser sócio-histórico, está ao mesmo tempo armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade” (LEONTIEV, 1978a, p. 94). Entretanto, a apropriação das significações sociais pela consciência individual não ocorre de maneira análoga para todos os homens. Sem que percam o seu carácter objetivo, essas significações ao serem apropriadas na ontogênese, passam a exercer lugar e papel específicos na vida psíquica do sujeito de maneira particular, ou seja, adquirem um *sentido subjetivo e pessoal*.

O sentido pessoal deriva, sobretudo, da atividade do sujeito. Do ponto de vista psicológico concreto, o “sentido consciente é criado pela relação objectiva que se reflete

¹⁶⁴ Leontiev utiliza os termos “significação pessoal” (1980) e “sentido subjetivo” (1978a) como sinônimos de sentido pessoal.

no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir [motivo] e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato [fim]. Por outras palavras, o *sentido consciente* traduz a relação do motivo ao fim” (p. 97).

Leontiev (1978a, p. 97) afirma que para cada sentido pessoal há um motivo que lhe corresponde, já que “todo sentido é sentido pessoal”. Este fato é exemplificado por Leontiev ao esclarecer que um aluno pode ter como objetivo consciente assimilar o conteúdo de uma obra científica, no entanto, a leitura que realizará dessa obra adquirirá diferentes sentidos dependendo daquilo que a motiva, se é a preparação do leitor para uma futura profissão ou se é a sua mera aprovação nos exames (LEONTIEV, 1978a; 1980).

Leontiev (1978a) enfatiza que a significação e o sentido pessoal podem parecer, introspectivamente, estarem fundidos na consciência. Embora estejam ligados um ao outro, não são uma coisa só já que é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não o contrário. O sentido pessoal ao exprimir a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados diferencia-se do significado social, entretanto, depende dele, encontra-se a ele ligado intrinsecamente na consciência. (LEONTIEV, 1978a)

É preciso atentar, conforme destaca Leontiev (1978a), que a distinção entre sentido pessoal e significação não comporta a totalidade do conteúdo refletido, mas unicamente aquilo para que está orientando a atividade do sujeito e, justamente, por isso o sentido pessoal manifesta a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados.

Leontiev (1978a, 1978b, 1980) assinala que nos estádios iniciais da humanidade as relações que os diferentes participantes do trabalho coletivo possuíam com as condições e os meios de produção eram idênticos. Em função deste fato, o mundo objetivo era refletido da mesma maneira sob a forma dos mesmos significados, tanto na consciência individual quanto no sistema de significações que formavam a consciência da coletividade. Desta maneira, o sentido pessoal de um fenômeno da consciência coincidia com as significações elaboradas socialmente e fixadas na linguagem.

Contudo, a fusão entre significação e sentido pessoal não se manteve mediante a desestruturação das relações primitivas dos indivíduos pelo desenvolvimento da divisão social do trabalho. Contudo, por mais que a primitiva divisão social do trabalho tenha incitado o estabelecimento de uma diferenciação entre a maneira como os fenômenos eram refletidos pelos indivíduos e a maneira como eram generalizados nas significações

linguísticas, tal diferenciação não significava ainda a ruptura da inter-relação existente entre sentido e significado na consciência.

Somente sob as condições do desenvolvimento da sociedade de classes, caracterizada pelo aprofundamento da divisão social do trabalho, pela cisão entre trabalho físico e intelectual e pela emergência da propriedade privada, que significação e sentido, além de não mais coincidirem entre si, tornam-se dissociados e contraditórios. (LEONTIEV, 1978a, 1978b, 1980). Por outras palavras, as novas formas de organização produtiva e as relações sociais estabelecidas na sociedade de classes foram acompanhadas de uma transformação na estrutura funcional da consciência, acarretando a oposição entre atividade mental interior e a atividade prática, seguida de ruptura entre elas.

Esta nova estrutura da consciência caracteriza-se pela relação fundamentalmente nova que liga os principais “componentes” da consciência, os sentidos e as significações. Veremos que se tornou uma relação de exterioridade. Por convenção, qualificaremos esta estrutura de “*desintegrada*”.

A transformação essencial que caracteriza a consciência nas condições de desenvolvimento da sociedade de classes é a *modificação que sofre a relação que existe entre o plano dos sentidos e o plano das significações nas quais se produz a tomada de consciência*. (LEONTIEV, 1978a, p.114, grifo nosso)

Como exposto no decurso desta tese, a divisão da sociedade em classes põe as pessoas em relações opostas e desiguais no que se refere aos meios de produção e ao produto social do trabalho e, por conseguinte, “[...] a sua consciência experimenta a influência desta desigualdade e desta oposição” (LEONTIEV, 1980, p. 62).

Na sociedade capitalista, a estrutura da consciência assume contornos evidentes sob o formato da alienação do trabalho. Ao trabalhador – detentor da sua força de trabalho – expropriado dos objetos e dos meios de trabalho mediante a apropriação privada dos meios de produção, resta entrar em “acordo” como proprietário privado e vender sua força de trabalho, tornando-se assalariado, conforme explicado no capítulo anterior. Nas palavras de Leontiev (1978a, p. 121, grifo nosso), “Para viver, para satisfazer as necessidades vitais, vêm-se, portanto, coagidos a vender sua força de trabalho, a alienar o seu trabalho. Sendo *o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo da sua própria vida*”. A alienação do trabalho impõe traços particulares à consciência, pois “o conteúdo objectivo da actividade não concorda agora

com seu conteúdo subjectivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem” (LEONTIEV, 1978a, p. 122).

O autor explica que o trabalhador domina as significações das atividades que realiza; ou, em outras palavras, o produto aparece ante ele em seu significado objetivo, ao menos nos limites necessários para que possa cumprir racionalmente suas funções laborais. Contudo, o sentido da atividade é estranho ao seu produto, é dado unicamente pelo *salário*, posto que é este que lhe garante as condições mínimas de subsistir e satisfazer suas necessidades e de sua prole. Leontiev (1978a, p. 122), citando Marx, explicita este fato:

O que ele produz *para si mesmo* não é a seda que tece, não é o ouro que extrai da mina, não é o palácio que constrói. O que produz para si próprio é o *salário* – a seda, o ouro, o palácio reduzem-se para ele a uma quantidade determinada de meios de subsistência, talvez a uma camisola de algodão, ao papel de crédito e a um alojamento numa cave (LEONTIEV, 1978a, p. 122, grifo no original).

O trabalho ao deixar de ser expressão do indivíduo, não garante a manifestação de sua força criadora e, por conseguinte, autocriadora. O empobrecimento da individualidade humana, sob condições da alienação do trabalho, abarca não somente o âmbito do trabalho social, mas também o âmbito da vida pessoal, posto que o desenvolvimento da atividade interna – da consciência – deriva da atividade produtiva humana e das relações que dela resultam (MARTINS, 2004). Tal como no trabalhador, o capitalista também vivencia a dissociação entre sentido pessoal e significação, já que para ele “o sentido da fiação ou da tecelagem reside no lucro que dela tira, isto é, numa coisa estranha às propriedades do fruto da produção e à sua significação objectiva” (LEONTIEV, 1978a, p. 123).

Sob relações sociais de dominação, de acordo com Martins (2010), as atividades disponibilizadas à grande massa populacional são limitadas às atividades conformadoras da força de trabalho, as quais potencializam a produção do capital e embrutecem o desenvolvimento dos indivíduos.

Se, nas condições da sociedade de classes antagônicas, a maioria dos homens, que pertence às classes exploradas e aos povos oprimidos, é obrigada a efectuar quase exclusivamente os trabalhos físicos grosseiros, as dificuldades correlativas destes homens para desenvolver suas aptidões intelectuais superiores não se explica pela “sua incapacidade para se adaptarem” às exigências superiores, mas

pelo lugar que ocupam – independentemente da sua vontade – no sistema de relações sociais. Determinando as possibilidades destes homens para assimilar a actividade humana, este facto determina, ao mesmo tempo, a sua possibilidade de “adaptação”, isto é, a possibilidade de desenvolver sua natureza humana, as suas aptidões e propriedades humanas (LEONTIEV, 1978a, p. 173).

Nesta senda, o desenvolvimento da estrutura interna da consciência depende das especificidades das condições objetivas de vida e das relações entre sujeito e realidade, as quais determinam as possibilidades do seu desenvolvimento abarcando um vasto conjunto de atividades, sob as quais vão se construindo as estruturas motivacionais, orientadoras dos vínculos com o mundo objetivo. Martins (2010, p. 9, grifo nosso), explica que estas estruturas motivacionais “[...] é que vão criando uma unidade relativamente estável no processo de personalização, possibilitando ao indivíduo colocar-se, por meio da consciência, perante seus próprios motivos, estabelecendo um ‘norte’ para sua vida, isto é, o *sentido dela*”.

A compreensão de si exige, desse modo, o confronto mediado pela consciência entre atividades e motivos. A inexistência da unidade entre atividade e motivo torna impossível a organização da atividade em torno de motivos vitais, criando condições internas para que o homem viva fragmentariamente, bem como embotando o desenvolvimento tanto da consciência sobre si quanto da autoconsciência (MARTINS, 2010).

Deste processo deriva o hiato entre motivos e fins, entre significação e sentido, resultando naquilo que Leontiev denomina de *inadequação da consciência*.

Tal como a vida humana não se encarna totalmente nem de maneira autêntica nestas relações [de exploração do homem pelo próprio homem], assim os sentidos engendrados pela vida humana não se encarnam totalmente nem de maneira autêntica nas significações que reflectem estas relações estranhas à vida. *É esta a causa da inadequação da consciência e da conscientização.*

Devemos sublinhar que, se bem que se trate de uma inadequação interna da consciência, ela não pode ser eliminada de outro modo a não ser pela transformação prática das condições objectivas que a criaram. Mais precisamente, se estas condições se conservam, esta inadequação só pode ser eliminada à custa de um repúdio pela consciência da vida real ou um processo de luta activa contra as ditas condições (LEONTIEV, 1978a, p. 130-131, grifo nosso).

Tal inadequação não deriva de um traço psicológico específico ou individual, mas fundamentalmente resulta do aspecto econômico da sociedade capitalista, o qual

impõe limites estruturais à consciência pela discrepância entre o resultado objetivo da atividade e o seu motivo, acompanhado, por conseguinte, da discordância entre seu conteúdo objetivo e subjetivo. Conforme expõe Martins (2004), esta ruptura se manifesta psicologicamente na desintegração da unidade da consciência, originando o aparecimento de uma relação de alienação entre significação e sentido pessoal, empobrecendo a existência dos indivíduos; ou, mutilando a natureza humana (VYGOTSKY, 2004).

Concordante ao pressuposto de Marx (1989), Leontiev (1978a) chama a atenção para o fato de que a inadequação da consciência ao mesmo tempo em que produz sofrimento, pode mobilizar a tomada de consciência de exploração e engajamento pela superação da sociedade de classes, por meio da atividade prática dos homens. Leontiev (1978a) enfatiza que o aniquilamento da inadequação da consciência deve ser a aspiração por uma *verdadeira vida*; ou, segundo preleciona Vigotski, pelo *reino da liberdade*.

Evidentemente, Leontiev salienta que esta aspiração diverge conforme se considera um ou outro pólo da vida social, já que se reveste de formas contrárias e o seu destino é diferente.

Nos homens das classes dominantes, ela apresenta-se como a negação de si, a negação de sua própria vida; não pode ser, portanto, qualquer coisa de durável, de sólido; a sua caracterização essencial é a sua impotência; ela não pode realizar-se senão ficticiamente nos sentimentos (LEONTIEV, 1978a, p. 131).

Leontiev, sob os fundamentos do materialismo histórico dialético, reitera que somente as mudanças radicais nas relações sociais produtivas possibilitarão mudanças qualitativas na consciência humana, em consonância com a tese defendida por Luria e Vigotski e exemplificada na pesquisa com povos do Uzbequistão e Quirguistão. Para o autor,

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições de sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a *possibilidade prática de tomar o caminho que nada entrave*. Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso.

Este fim é acessível. Mas só o é em condições que permitam *libertar* realmente o homem *do fardo da necessidade material*, de suprimir a

divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações da vida humana (LEONTIEV, 1978a, p. 283-284, grifos nossos).

Leontiev é enfático ao esclarecer que o cerceamento do psiquismo mediante a organização da atividade prática sob o signo do trabalho alienado não é universal tampouco eterna. Nos impulsiona, desta forma, a enfrentar a situação posta, mesmo sabendo que as possibilidades de tal enfrentamento são determinadas e têm limites.

Contudo, o enfrentamento mobiliza a emergência de dimensões e expressões que outrora não eram manifestas. Em face disso, explicitaremos, as implicações da Psicologia Histórico-Cultural na EJA com o intuito de demonstrar uma *nova* concepção referente à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos trabalhadores.

5.3 Implicações da Psicologia Histórico-Cultural na EJA: a formação escolar do trabalhador em direção a humanização

No capítulo terceiro apresentamos os desvios¹⁶⁵ na EJA vinculados à concepção de *educação ou aprendizagem ao longo da vida*, amplamente incorporada nesta modalidade de ensino, os quais precisam, conforme afirmamos, serem superados na medida em que aprofundam o esvaziamento do ensino escolar, enaltecem o pragmatismo dos conhecimentos disponibilizados nesta instituição e tornam mais precária a formação escolar do trabalhador. Ante os fundamentos e as proposições da Psicologia Histórico-Cultural apresentados até o momento consideramos ter condições suficientes para apontar sistematizações das implicações desta abordagem à promoção do processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos trabalhadores.

Lembremos que a concepção *educação e aprendizagem ao longo da vida* ao firmar a vinculação dos conteúdos escolares à necessidade de formação do indivíduo para a vida, valoriza o saber prático que não extrapola, por sua vez, os limites do pensamento empírico. A educação escolar do trabalhador adquire um caráter muito mais

¹⁶⁵ Lembramos que os desvios presentes na EJA em função do enaltecimento das especificidades dos alunos desta modalidade de ensino foram formulados da seguinte forma: Processo de ensino-aprendizagem voltar-se aos interesses do aluno trabalhador, Subordinação do processo pedagógico às limitações do aluno trabalhador, Diferenciação do processo de aprendizagem entre adultos e crianças pelos processos pedagógicos, e Relação entre escolarização e trabalho e expectativa de melhoria de vida.

utilitário¹⁶⁶ e imediatista do que propriamente o desenvolvimento de formas mais complexas de pensamento. Em contraposição a esta tendência e sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, afirmamos que *o ensino destinado ao trabalhador ao se ater ao imediatismo cotidiano pouco contribui para o desenvolvimento cognitivo e adensa a alienação reinante na atualidade.*

Essa postura exige discutir um aspecto de grande relevância na educação escolar: a promoção do desenvolvimento psíquico por meio da apropriação dos conceitos¹⁶⁷ científicos (não cotidianos). Vigotski (2001a) 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 psíquicas, Vigotski (2001a) 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. Facci (2004a, p. 223) explica que os conceitos espontâneos se caracterizam “[...] pela ausência de uma percepção consciente de suas relações, são orientados pelas semelhanças concretas e por generalizações isoladas”.

Os conceitos espontâneos são, desse modo, o ponto de partida para a formação dos conceitos científicos, e estes, uma vez apropriados, possibilitam a elevação a um novo grau de sistematicidade daqueles. De acordo com Vigotski (2001a), o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos são processos intimamente interligados, que exercem influência um sobre o outro. Salienta que

[...] independentemente de falarmos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos, trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob

¹⁶⁶ Vazquez (2007, p. 33) esclarece que a redução do prático a uma única dimensão, a do prático-utilitário, significa o entendimento de que “Prático é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício; imprático, é o ato ou objeto que carece dessa utilidade direta e imediata. O ponto de vista da consciência comum coincide, neste aspecto, como o da produção capitalista é o que produz um novo valor ou mais-valia”

¹⁶⁷ Reiteramos que todo conceito – seja espontâneo, seja científico – “é, em termos psicológicos, um ato de generalização”, a qual se assenta na palavra, e o pensamento sem conceitos é impossível à consciência do ser humano (VIGOTSKI, 2001a, p. 246). O autor esclarece ainda que “Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando no processo na formação de verdadeiros conceitos” (VIGOTSKI, 2001a, p. 246).

diferentes condições internas e externas mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem (VIGOTSKI, 2001a, p. 261)

Vigotski (2001a) 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.

Salienta que os conceitos cotidianos se complexificam com os conceitos científicos, já que estes possibilitam estruturas para o desenvolvimento ascendente daqueles em relação à consciência e ao uso deliberado. Neste sentido, Vigotski é contundente ao afirmar que ao se pretender o desenvolvimento em níveis mais complexos do pensamento abstrato, o ensino formal não pode se limitar à reprodução e repetição dos conceitos espontâneos. Estes devem ser utilizados como meio para elaboração daqueles, isto é, para a transição de uma estrutura de generalização para outra, processo que envolve níveis mais avançados de abstração, reequipando os processos psíquicos dos alunos e possibilitando a formação de operações lógicas.

Os conceitos científicos trazem em sua formulação ações mais complexas do pensamento e permitem ao homem converter a percepção, atenção, memória, em objetos da consciência, dominando-os. Com essa diretriz, Vigotski (2001a) assevera que o ensino disponibilizado na escola, por meio dos conceitos científicos, deve movimentar e mobilizar o desenvolvimento cognitivo ao servir de ferramenta para expandir as experiências dos alunos para além do seu cotidiano, possibilitando a tomada de consciência. Vigotski (2001a) preleciona:

Desse modo, a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em sua apreensão. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o *papel decisivo do ensino*. Os conceitos científicos – com sua relação inteiramente distinta com o objeto –, mediados por outros conceitos – com seu sistema hierárquico interior de interrelações –, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão aparecem surgir antes de qualquer coisa. Assim surgida em um campo do pensamento, a nova estrutura da generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de

atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos. Desse modo, a *tomada da consciência passa pelos portões dos conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2001a, p. 290, grifo nosso).

Obviamente, a tomada de consciência pressupõe a existência de conceitos, sem os quais não disporia daquilo que deve tornar-se objeto de pensamento sistematizado. O autor escreve ainda que

[...] o sistema primário que surge no campo dos conceitos científicos é transferido estruturalmente também para o campo dos conceitos espontâneos, reconstruindo-os e modificando-lhes a natureza interna como que de cima para baixo. Ambas as coisas (a dependência dos conceitos científicos em face dos espontâneos e a influência inversa daqueles sobre estes) decorrem da relação original desse conceito científico com o objeto, relação esta que, como já dissemos, tem como peculiaridade ser mediada por outro conceito e incorporar, simultaneamente com a relação com o objeto, também a relação com outro conceito, isto é, incorporar os elementos primários do sistema de conceitos.

Desse modo, por ser científico pela própria natureza, o conceito científico pressupõe seu lugar definido no sistema de conceitos, lugar esse que determina a sua relação com outros conceitos. Marx definiu com profundidade a essência de todo conceito científico: “Se a forma da manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda ciência seria desnecessária”. Nisto reside a essência do conceito científico (VIGOTSKI, 2001a, p. 293).

Estes conceitos possibilitam o desenvolvimento do pensamento teórico, suscitando formas psicológicas complexas de interagir com o mundo e de intervir na realidade por meio de análises, sínteses e generalizações. Por esta via, o pensamento se renova e se reestrutura, como tão bem demonstrou Luria (2003) nos resultados da pesquisa realizada com adultos.

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 e novas ações práticas. Desse modo, a *metamorfose cultural é movimentada e enriquecida*.

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, para a formação do *homem adulto cultural* plenamente desenvolvido¹⁶⁸.

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 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*.

Todavia, isso não quer dizer que o processo de escolarização dos adultos seja igual ao das crianças. Tal como expusemos anteriormente, 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

¹⁶⁸ Salientamos que Vigotski se dedicou à instrução de adultos, conforme descrito na biografia do autor, escrita por sua filha Vigodskaja e por Lifanova. Segundo Prestes (2010), o trecho abaixo refere-se a um certificado, expedido pelo Departamento da União dos Trabalhadores para a Instrução da cidade de Gomel, apresentado por Vigotski para fins de sua contratação pelo Instituto de Psicologia de Moscou, no qual se lê: Ao longo de 5 anos, L.S.Vigotski lecionou nas escolas de I e II graus, em escolas técnicas, em escolas profissionalizantes de gráficos e metalúrgicos, nas escolas noturnas de Instrução Política para adultos, nos cursos de Educação Socialista de Preparação de Trabalhadores para a Educação Pré-escolar, nos cursos de verão de qualificação dos trabalhadores das escolas, na Faculdade para Operários de Gomel e em escolas [...] (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 68 apud PRESTES, 2010, p. 45).

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.

Especificar esta questão é vital à educação voltada a jovens e adultos, pois ao mesmo passo em que é enaltecida a diferenciação do processo pedagógico entre adultos e crianças, não são explicados os fundamentos desta diferenciação, resultando em discursos vazios e insuficientes para a compreensão real do processo pedagógico do adulto ser qualitativamente distinto do infantil. 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).

Considerar isto denota compreender que o homem, na sociedade de classes, tem o seu desenvolvimento cindido, fragmentado desde a infância, como exposto. Mas, possibilita o entendimento que o homem adulto cultural possui conhecimentos e experiências que podem ser utilizados como propulsores do conhecimento científico, potencializando a atividade cognitiva do aluno. Portanto, são homens educados, com conhecimentos consequentes de suas experiências e práticas. Vazquez (2007, p. 31) esclarece que

O homem comum e corrente é um ser social e histórico; isto é, encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada histórica e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática. Sua consciência nutre-se também de aquisições de todas as espécies: idéias, valores, juízos, preconceitos, etc. Não enfrenta nunca um fato puro; está integrado em uma determinada perspectiva ideológica, porque ele mesmo – com sua cotidianidade histórica e socialmente condicionada – encontra-se em certa situação histórica e social que engendra essa perspectiva.

Enaltecemos, pois, que os conhecimentos provenientes das experiências e das vivências dos adultos precariamente escolarizados não devem, em absoluto, ser nulificados ou desconsiderados no processo de escolarização. Tais conhecimentos são resultado do processo de apropriação que os tornaram adultos culturais, expressam o desenvolvimento cultural em uma sociedade de classes.

Conquanto reconheçamos que os conhecimentos provindos da experiência do aluno são fundamentais ao processo de aprendizagem por serem a base sobre o qual o ensino será desenvolvido, é preciso atentar, segundo aponta Vieira Pinto (1989), que nesta fase a instrução pode ser mais difícil do que a instrução infantil, porque se trata de instruir pessoas já dotadas de uma consciência desenvolvida – oriunda da atividade prática – com hábitos de vida e situação de trabalho que não podem ser arbitrariamente modificados.

Exemplificando: os adultos que não frequentaram a escola necessitam – tal como adultos que receberam instrução formal – realizar cálculos matemáticos em seu cotidiano (pagar contas mediante a quantia do salário recebido, medir e quantificar objetos, realizar cálculos referentes à porcentagem, fração, etc). Neste sentido, quando iniciam o estudo formal, já tiveram ampla experiência com cálculos matemáticos, pois a realidade objetiva impôs e exigiu essa necessidade. A relação com estes conteúdos é, desse modo, muito diferente da vivenciada pelas crianças mediante o lugar que ocupam nas relações sociais.

A forma pela qual este adulto realiza no dia a dia, por exemplo, operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão) envolvem processos mentais abstratos, porém, fundamentados em conceitos espontâneos oriundos de sua experiência prática, do senso comum. Em outras palavras, realizam tais operações, mas não dominam intencionalmente e conscientemente os conceitos presentes nestas operações. Falta a instrumentalização teórica do processo, ou seja, a prática como objeto do pensamento teórico. Mas, atentemos: isso não significa que o adulto aliado do processo de escolarização seja desprovido de saber matemático. Na verdade, ignora as formas elaboradas de conhecimento matemático, as quais demandam intencionalidade e sistematização para serem aprendidas.

No entanto, na educação de adultos, apropriar-se deste conhecimento pode ser dificultado na medida em que os processos de pensamento estão habituados a operações do pensamento situacional-prático. Por isso, como nos lembra Klein (2007), além de partilhar situações cotidianas do uso da matemática, é necessário, no processo de escolarização, que seja fornecido pelo educador, de forma sistematizada e intencional, ao aprendiz condições especiais de refletir sobre os mecanismos destas operações e de

tomar consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas, propriedades que não são diretamente acessíveis¹⁶⁹.

Neste processo, modificar a forma espontânea de lidar com as operações matemáticas demanda uma metodologia de ensino que possibilite a superação por incorporação dos conhecimentos que já adquiriu e não uma metodologia que meramente justaponha, ao que o indivíduo já sabe, aquilo que não sabe e precisa saber (DUARTE, 1993b). Demanda, portanto, a apropriação de instrumentos (linguagem escrita, cálculo) que potencializem a reorganização dos processos psíquicos dos alunos, que tornem mais complexas as generalizações e abstrações conceituais e que possibilitem a formação e o aperfeiçoamento de operações lógicas. Este processo consiste no desenvolvimento do pensamento teórico, o qual amplia e regula o domínio sobre situações cotidianas. Leontiev exemplifica a relevância do pensamento teórico mediante a tarefa de medir o tamanho de uma árvore que, em função de certos limites, não é possível realizá-la por meio da prática.

Eu preciso determinar o tamanho da árvore, mas há um rio entre mim e a árvore. Este é assustadoramente frio e eu não estou planejando nadar no rio. Eu não planejo pegar pneumonia. E em qualquer situação, eu não posso atravessar o rio. Eu não posso nadar e eu não tenho os meios necessários. Eu não posso caminhar para a árvore. Mas eu preciso ir ou não? Eu posso substituir o processo prático por um processo teórico da medida da distância até a árvore? Quem não conhece geometria elementar, a qual ensina como calcular tal valor? Eu posso fazer isso. Para tanto, *há uma teoria e um pensamento teórico*. Nós estamos sempre encurtando caminhos. Nós incorporamos

¹⁶⁹ Klein (2007, p. 9) explica que “Determinados objetos do conhecimento, embora presentes na prática cotidiana, nem sempre se manifestam (exteriormente à consciência do sujeito que os emprega praticamente) de maneira tal que permitam a apreensão de seus mecanismos e, por isso, requerem situações especiais de ensino-aprendizagem. É o caso, por exemplo, da escrita”. Ressalta que a aprendizagem da escrita vai além da situação de partilhar situações que os outros se comuniquem pela escrita e “[...] se assim fosse, não haveria analfabetos. Ocorre que essa prática implica elementos, regras e relações, por vezes arbitrárias, que não são facilmente apreensíveis. Por esta razão, além de partilhar situações de uso da escrita, fazendo, também, tentativas de leitura e de escrita, é necessário que alguém forneça, ao aprendiz, condições especiais de refletir sobre os mecanismos e recursos da escrita”. Alerta ainda que a reflexão de um determinado objeto ao não estar acessível no cotidiano, produz-se situações especiais para garantir sua realização e produz-se uma instituição que dela se encarrega: a escola. No entanto, adverte que “[...] as situações pedagógicas específicas, e não a escola, é que são imprescindíveis para o aprendizado. Ou seja, essas situações podem ocorrer independentemente da escola (quem não conhece alguém que foi alfabetizado em casa?). Mas, como constituem situações especiais, não corriqueiras, não espontâneas na vida cotidiana, requerem uma sistematização própria. E a escola é uma instituição fundamental porque sua função é garantir a realização dessas condições. No interior da escola, essas condições, raras em outro lugar, tornam-se cotidianas. É esse caráter específico das práticas escolares que faz aparecer com mais nitidez a dimensão do ensino que, embora igualmente presente nas demais práticas cotidianas, nelas aparecia diluído. Observamos, então, que não há um processo de ensino ou um processo de aprendizagem, mas um processo de ensino-aprendizagem, tanto no cotidiano extra-escolar como no cotidiano escolar” (p. 9-10).

conexões teóricas, com as quais nós estamos ampliando nosso pensamento, e nós determinamos os ângulos. Nós determinamos dois ângulos, nós calculamos o resto – e não há necessidade de atravessar o rio. E isto é chamado de *cálculo teórico* (LEONTIEV, 2005b, p. 39, grifos nossos).

Para realizar o cálculo teórico, por exemplo, é indispensável a aquisição de conceitos científicos, que envolve uma complexa base de conhecimentos já elaborados ao longo da história e sintetiza a atividade material e intelectual produzida pelas gerações anteriores. No entanto, construir esse tipo de conhecimento não é fruto da subjetividade do indivíduo, mas resulta de situações específicas, as quais possibilitam a aquisição pelo homem de generalizações elaboradas socialmente, ou, em outras palavras, possibilitam a elaboração subjetiva acerca do real (KLEIN, 2007).

Aprender os fundamentos das ciências, independentemente da idade, significa assimilar a experiência humana da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência prática (LURIA, 2005). O relato¹⁷⁰ abaixo – de um trabalhador, aluno da EJA – dá vivacidade a este pressuposto:

Ah, foi, com certeza! Trabalhar e já ter o meu... o meu... o meu salário independente, eu já trabalhava, né? *Mas saber administrar o que eu por exemplo ganho e adquirir coisas que eu tinha vontade, foi depois que eu comecei a entender... comecei a colocar na ponta da caneta o quê que eu podia gastar, o quê que eu não podia. Se eu podia... é... gastar trinta por cento do meu salário, se era cinquenta. Se eu tiver que adquirir alguma coisa, algum material, por exemplo, eu quero comprar aquele carro ali... é... e eu tenho que colocar na ponta da caneta o que eu posso gastar, o que eu não posso... Que nem o que eu fiz agora quando eu comprei a minha moto. Eu fiz ficha... coloquei na ponta ali o quê que eu posso gastar esse mês, o quê que eu não posso... é... fiz o orçamento da casa, orçamento de despesa... e o que sobrou eu fui colocando na poupança, comprei minha moto, paguei, é... fiz agora, que eu comprei um carrinho, eu fiz a mesma coisa. Então eu não sabia como lidar com... com negociação, né? *Eu sabia comprar, pagar e receber. Mas assim... eu não sabia lidar com negociação, administrar o meu salário. Pra mim foi importante!* (VARGAS, 2010, p.11)*

Neste sentido, os conceitos científicos possibilitam a independência do pensamento – por exemplo, das operações numéricas concretas – elevando-o a um nível

¹⁷⁰ Entrevista realizada por Patrícia Guimarães Vargas e publicada no artigo “Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos”, nos Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT20-6389--Int.pdf>. Acesso em novembro de 2010.

de pensamento mais generalizado. Constitui-se uma nova forma de atividade intelectual, superior e mais complexa, mediante a educação formal. Desta forma, reiteramos que, se por um lado, os conhecimentos oriundos da prática do adulto podem alavancar a gradativa formação dos conceitos científicos e níveis cada vez mais avançados de abstração; por outro, tais conhecimentos podem causar dificuldades e obstáculos, em função dos mecanismos psíquicos cristalizados mediante hábitos de vida e situações de trabalho alienado. Está claro que enquanto seres datados o desenvolvimento das funções intelectuais estão enraizadas em determinado terreno histórico (LURIA, 2003).

Compreender estes aspectos do processo de ensino-aprendizagem do adulto é central para não se cair na cilada do caráter prático e utilitário atribuído aos conceitos científicos, tal como preconizam os defensores do ideário do aprender a aprender e da concepção de educação e aprendizagem ao longo da vida. Esta concepção aferra o despertar da consciência para as causas que mantêm a ordem vigente e, com isso, “[...] fica aberto o caminho para que uma minoria se encarregue de tarefas de acordo com seus interesses particulares de grupo ou de classe” (VÁZQUEZ, 2007, p. 34).

Ressaltamos, de acordo com Vieira Pinto (1989), que a educação voltada a jovens e adultos não é ato caritativo, posto que o aluno *não é um ser passivo*, no qual o educador infunde o saber que possui. Desconsiderar o aluno como ponto de partida para o desenvolvimento de novos conhecimentos significa, em última instância, absolutizar a ignorância, negar a sua prática social e o seu desenvolvimento cultural ocorrido até então. O aluno adulto não é uma massa amorfa à qual compete dar forma viva – o saber científico –; não é absolutamente ignorante. *Ignora um determinado conteúdo de conhecimento, em função das relações estabelecidas nesta sociedade*, conforme exposto no decurso desta tese. Vieira Pinto (1989) salienta de forma elucidativa que

O adulto analfabeto [e precariamente escolarizado] é em verdade um *homem culto*, no sentido objetivo (não idealista) do conceito de cultura, posto que, se não fosse assim, não poderia sobreviver. Sua instrução formal (alfabetização, escolarização) tem que se fazer *sempre partindo da base cultural que possui e que reflita o estado de desconhecimento (material e cultural) da sociedade à que pertence*. Aquilo que desconhece é o que até agora *não teve necessidade de aprender*. Se tem podido viver até agora como analfabeto é porque as condições de sua sociedade não exigiam dele o conhecimento da leitura e da escrita. Em consequência, o princípio fundamental de toda campanha de educação de adultos tem que ser *a mudança das condições materiais de existência das populações*, para que: 1) por um lado os analfabetos *recebam o estímulo (o desafio) necessário para levá-los a buscar o saber letrado* (o que de agora em diante vão

necessitar); 2) e, por outro lado, o esforço e o dispêndio que a sociedade como um todo faz para instruí-los sejam recompensados, revertendo em benefício dela, pela aplicação social que os recém – alfabetizados vão fazer do saber aplicado. (VIEIRA PINTO, 1989, p. 63-64, grifos nossos)

Ao tocar na temática acerca da não necessidade de aprendizagem de determinados conhecimentos, o autor suscita a discussão de uma questão fulcral à formação escolar do trabalhador que está em íntima relação com os pressupostos expostos neste capítulo: *os motivos que impulsionam o retorno do aluno adulto ao contexto escolar.*

Conforme demonstramos no item anterior, o motivo refere-se sempre a uma necessidade, a um estado de carência e, ao mesmo tempo, ao objeto que lhe satisfaz. A atividade se constitui enquanto resposta ao motivo que se sente, ao exercício de suprir tal necessidade impulsionadora. As necessidades não surgem naturalmente, antes, resultam do desenvolvimento social e são motivadas pelas condições de vida da sociedade. Leontiev (1969, p. 345) explica que

[...] em um indivíduo concreto, embora o desenvolvimento de suas necessidades dependa de suas condições pessoais de vida, estas últimas estão condicionadas, de todos os modos, pelas relações sociais e pelo lugar que tal indivíduo ocupa neste sistema de relações. Nas condições da sociedade dividida em classes, os membros da classe exposta [proletariado] têm uma possibilidade muito limitada para satisfazer suas necessidades, que não podem ter um desenvolvimento amplo (LEONTIEV, 1969, p. 345)

Longe de um discurso vitimizador, entender esta questão é essencial para apreender que a necessidade, por exemplo, de estudo não é natural e que a possibilidade de sua efetivação não depende da vontade, do interesse ou do arbítrio do aluno. *A necessidade de aprender determinada forma de conhecimentos depende, sobretudo, das condições objetivas que os mobilizam, do lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade e das exigências que apresenta a sociedade para tanto.* É preciso lembrar que o fato objetivo da divisão do trabalho no capitalismo condiciona um determinado caráter da motivação para suprir a necessidade de estudo. Por isso a importância de saber quais as necessidades reais e os motivos propulsores das campanhas, propostas e projetos educacionais.

Apreender os meandros desta dinâmica e suas reverberações à formação escolar do trabalhador demanda clarificar a relação intrínseca da atividade produtiva externa

aos motivos da atividade de estudo e, com isso, revelar o sentido que esta tem para o aluno. Somente ao par disso poderão ser mobilizadas, via instrução formal, novas necessidades, motivos, interesses e sentidos à aprendizagem dos trabalhadores, e, assim, o desenvolvimento da atividade psíquica.

Em face disso, quando os alunos da EJA são questionados acerca dos motivos que impulsionaram o retorno à escola, constata-se a primazia do trabalho como força motriz¹⁷¹. São mobilizados ao estudo pela expectativa de melhores postos de trabalho, pela conquista de emprego, por qualificação profissional, por exigências do trabalho atual, dentre outros (RIBEIRO, 1999; AÇÃO EDUCATIVA/MEC, 2001; SZANTO, 2006; HIDALGO, 2007; PINHEIRO, ALVES, 2009). A título de exemplo, este fato pode ser constatado nos relatos de Elias, 31 anos; Claudinei, 30 anos; e Noel, 41 anos, respectivamente¹⁷²:

Eu acho que quando eu terminá a EJA eu consigo um emprego melhor... Porque que nem... Eu tava entrando numa firma aí, mais eles pediram estudo e eu não tinha. Perdi a vaga! O serviço eu vi num era difícil eu sabia fazê, má num tenho istudo.

[...] Ah, vai mudá, eu vô sê uma pessoa apta... e as portas vão se abri mais pra mim né. Em todos os sentidos que você imagina... o financeiro, o trabalho. Porque sem estudo você é um zero a esquerda. Não consegue nada de trabalho.

Creio numa melhora muito boa... pretendo continuá pelo meno até o 2º grau... Porque a gente tendo istudo é bem mais fácil. Hoje em dia, sem istudo a gente não é ninguém... nenhuma firma que... e num interessa se a gente sabe fazê o serviço. Eles têm umas desculpa assim, né? Antigamente, quando a gente era novo num pegava porque num tinha experiência, depois, a gente fica véio eles também num pega porque é véio i agora inventaro otra: num pega quem num istudô. (HIDALGO, 2007, p 138)

Os motivos que impulsionam grande parte dos alunos a frequentar a escola na idade adulta estão plenos de sentido haja vista ser o trabalho a atividade dominante nesta fase, realizado nas condições concretas oferecidas socialmente, que assegura a

¹⁷¹ De forma geral, independentemente da idade do alunado, o estudo além de conduzir a aquisição de novos conhecimentos e hábitos, é uma atividade que se produz como componente de outra atividade. Em outras palavras, o estudo, além de propiciar a aquisição de conhecimentos – e isso é fulcral –, é também uma preparação para a futura atividade. O domínio dos conhecimentos não é somente resultado, mas também finalidade (RUBINSTEIN, 1967). Na formação escolar do trabalhador, estes dois aspectos estão em íntima relação.

¹⁷² Tais relatos, provenientes de entrevistas realizadas por Sivonei K. Hidalgo, compõem a dissertação de Mestrado “A educação de jovens e adultos no município de Curitiba sob a ótica de gênero e tecnologia”.

sobrevivência e direciona outros tipos de atividade – inclusive a do estudo¹⁷³. Daí deriva o estreito vínculo entre trabalho e educação, sob a égide do capital, ao se tratar da formação escolar de trabalhadores¹⁷⁴. Esta atividade, em linhas gerais, guia o desenvolvimento. No entanto, nos limites do trabalho alienado, com raras exceções, a mobilização efetiva para a apropriação de conhecimentos e habilidades que enriqueçam o sujeito como ser humano é praticamente nulificada. É um processo profundamente alienante.

Neste sentido, quando os trabalhadores explicitam, conforme demonstrado na citação acima, que o motivo que permeia sua atividade de estudo é a questão financeira, melhores postos de trabalho, certificação, a sua atividade de estudo é puramente formal, posto que o aluno intenta obter bons resultados de empregabilidade, sendo essa a suposta condição para conseguir mudar seu modo de vida. O sentido pessoal à atividade de estudo é fomentada nestes limites.

Obviamente outros motivos podem direcionar o retorno à escola, tais como a aprendizagem, o aperfeiçoamento de determinado conhecimento ou habilidade, a auto-estima. Não desconsideramos este fato. Mas salientamos que a força propulsora da grande maioria dos trabalhadores almejem a escolarização está relacionada preponderantemente ao emprego, não ao estudo em si. Embora tenham clareza da importância de voltar a estudar, esta clareza só é possível mediante as demandas de inserção e permanência no mercado de trabalho.

Leontiev (1969) explica que muitas atividades não respondem somente a uma necessidade, senão a várias, criadas por uns quantos motivos gerais e, portanto, tem para o sentido multifacetado. Por exemplo: o estudo pode estar motivado não somente pela certificação, mas também pela necessidade de aprendizagem de conhecimentos. Neste caso os motivos do estudo são dois e para o aluno o estudo tem dois sentidos. Entre os motivos que causam a atividade, sempre há o motivo principal e este pode ser modificado. Por isso uma das tarefas educativas mais importantes é criar motivos sérios para o estudo, alterando as necessidades que correspondem. Nas palavras de Leontiev

¹⁷³ Afirmar que o trabalho direciona as demais atividades na idade adulta, não significa que esta atividade não esteja presente em outras fases da vida. O desenvolvimento, na condição de gênero humano, só é possível na medida em que os homens, desde a tenra infância, se apropriam das objetivações humanas, dos resultados do trabalho realizado historicamente. Assim, tipos especiais de atividade (como o jogo e o estudo) estão vinculados com o trabalho e derivam dele. Rubinstein (1967) salienta que a humanidade determinou um período da vida para a aprendizagem daquilo que foi produzido historicamente, inclusive para preparar-se para sua atividade de trabalho na vida adulta.

¹⁷⁴ Trata-se, evidentemente, da relação trabalho e educação historicamente situada, não excluindo, por óbvio a relação ontológica entre trabalho e educação.

(1969, p. 349), “*a tarefa pedagógica consiste em criar motivos gerais significativos, que não somente incitam a atuar, mas que dão um sentido determinado ao que se faz*”.

Cabe, aqui, esclarecer que aparentemente a necessidade de estudo envolve o mesmo objeto – a escola e os conhecimentos ali disponibilizados – e, com isso, o mesmo motivo. Contudo, ao desvelar o motivo principal (o que verdadeiramente estimula a ação) constata-se diferenças significativas. As ações, por conseguinte, não terão o mesmo vínculo com a atividade. Por exemplo, no caso do motivo principal centrar-se na certificação o fim de cada ação (estudo, realização de provas, tarefas) serão meramente formais, dificultando a operacionalização dos conteúdos. Os conhecimentos carecerão de sentido, constituindo-se em assimilação vazia de conteúdo que rapidamente serão esquecidos.

Da mesma forma, se a atividade de ensinar for motivada pela certificação do aluno, o fim de cada ação do professor (preparar aulas, ministrar aulas, organizar provas e exercícios, corrigi-los, etc) não corresponderá com o objetivo final de ensinar. As ações parciais não se relacionam a uma totalidade que tem como objetivo final a ação de ensinar. Cria-se, portanto, um hiato entre motivos e fins, entre significação e sentido.

A relação entre trabalho e educação, neste contexto, não é regulada e valorada por necessidades interiores, mas dominada por necessidade exterior, estranha, hostil. Se estabelece enquanto meio para subsistência do trabalhador, para a satisfação de uma necessidade para suprir outras necessidades. Assim, não satisfaz a necessidade de aprendizagem de conteúdos humanizadores, mas é mobilizada para suprir necessidades provenientes do trabalho, sob a forma capitalista.

No entanto, as ações tanto dos professores quanto dos alunos adquiririam outro sentido caso o motivo fosse, por exemplo, a aprendizagem escolar em si, posto que os sentidos correspondem aos vínculos internos da atividade e se diferenciam pelo tipo de motivos que correspondem.

Leontiev é enfático, portanto, ao ressaltar a importância em desvelar o motivo principal que compõe a atividade e a quais necessidades correspondem. Ante este contexto, Leontiev ressalta a importância tanto de o professor compreender o motivo dos atos dos escolares quanto de os estudantes terem consciência destes motivos. O problema reside que nem sempre o sujeito tem consciência dos motivos que condicionam seus atos. Para o autor (1969, p.350), “[...] tem muita importância que os motivos sejam conscientes, pois isto permite valorar os atos e mudar a influência de

motivos determinados. [...] Algumas vezes, quando o sujeito adquire consciência dos motivos de seus atos pode ver as coisas de outra maneira e modificar sua conduta”.

Sendo assim, conforme aponta Mesquita (2010), quando o aluno toma consciência das próprias ações e suas consequências em relação aos seus estados internos, revelam-se os próprios motivos e, no mesmo movimento, os sentidos. O acesso ao plano interno pode gerar novas necessidades e novos motivos para a aprendizagem. *A educação escolar, desse modo, pode transformar os motivos da atividade e conduzir a mudança do sentido pessoal, tornando a aprendizagem o motivo principal da atividade.* A atividade escolar pode passar a ser motivada, portanto, pelos conteúdos escolares propriamente ditos.

Isso é possível desde que se tenha claro que motivos significativos podem ser fomentados na medida em que se estabelecem vínculos mais estreitos com a atividade prática do aluno, enriquecendo-a e complexificando-a mediante o ensino de conceitos científicos. Os fins das ações se tornam motivo, o que significa a criação de *necessidade nova*. Mudar o motivo mediante esta necessidade criada provoca ações de outra ordem. É neste processo que os motivos apenas compreensíveis (a aprendizagem de conhecimentos) tornam-se eficazes – ou que realmente agem –, assegurando a transição para um tipo mais elevado de motivos que governam a vida do indivíduo (LEONTIEV, 1988). Com este ensejo, enaltecemos que o processo educacional formal deve promover a aparição de novas motivações e, com isso, combater estruturas alienadas, abrindo espaço para estruturas mentais mais complexas e para o desenvolvimento da esfera teórica do trabalho. Cabe lembrar que o cumprimento desta condição é propiciado por condições que extrapolam o âmbito escolar.

Atentemos, que quando *o motivo que incita o retorno à escola não é transformado*, ações mentais mais complexas são inviabilizadas de serem realizadas e potencializadas, bem como novas formas de relações com a atividade prática. É podada a generalização de ações que possibilitariam a regulação destas em novas aprendizagens e, por conseguinte, a transformação em operações conscientes.

Duarte (2004b) lembra que um dos grandes desafios da educação escolar contemporânea é o de propiciar que a aprendizagem dos conteúdos escolares possua sentido para os alunos. Neste sentido, se a aprendizagem não é motivo principal no ponto de partida da educação escolar, pode vir a tornar-se no seu decurso, mobilizando formas mais complexas de atividade, gerando maior consciência de si e do mundo. Para isso, tem que existir condições no processo de ensino-aprendizagem que permitam ao

sujeito delinear o fim correspondente e atuar para alcançá-lo. Isso não surge espontaneamente, demandando diretividade do processo pedagógico.

Um ponto importante para a efetivação deste processo transitório são os interesses dos alunos, pois, segundo Leontiev (1969), estes influenciam a atividade realizada (estudo) e facilitam alcançar os fins propostos. O interesse pode ampliar as perspectivas do aluno na medida em que o conteúdo estudado corresponda ao que deseja conhecer, o qual depende dos motivos de sua atividade. A aprendizagem deve estar relacionada com a atividade do escolar e com a atitude que ele tem com respeito ao mundo e a sociedade. Se isto é assim, “os conhecimentos que adquire na escola se assimilam profundamente, mas, caso contrário, a assimilação será apenas formal e o aprendido significará uma carga morta que rapidamente se esquecerá” (LEONTIEV, 1969, p. 351).

Tudo isso obriga que o estudo seja interessante para o aluno. Contudo, é essencial, como aponta Leontiev (1969), ter em conta que se o ensino deve ter como base os interesses que o aluno já tem, é necessário ainda *despertar novos interesses* ao que é estudado. Somente estes podem gerar valor completo a aprendizagem, mas é preciso criá-los ativamente. Os interesses para o estudo surgirão conquanto sejam desenvolvidos os motivos em torno do que se estuda, os quais devem ser amplos e de vivo sentido para o aluno. Nas palavras de Leontiev (1969, p. 351), “o que se estuda adquire um sentido para o estudante e o seu conteúdo lhe interessa e responde ao que deseja conhecer; o que depende dos motivos da sua atividade”. Concordamos com Mesquita (2010, p. 95) ao salientar que

Dessa relação entre interesses e motivos entendemos que não podemos dar a ambos a mesma importância, seja na compreensão do desenvolvimento, seja no direcionamento pedagógico. Cada um evidencia uma dimensão da tarefa pedagógica. A orientação pedagógica geral deve considerar os motivos para aprender em seus planos. Ao mesmo tempo em que o professor em sala, conhecendo seus alunos reais, deve sensibilizar-se para seus interesses.

É importante ressaltar este aspecto, pois conforme apontamos no capítulo terceiro, um dos desvios destacados na EJA é o processo de ensino-aprendizagem voltar-se aos interesses do aluno trabalhador. Ante o exposto, consideramos que os *interesses estão plenos de valor e devem ser atendidos, mas devem ser aproveitados no sentido de conduzir o desenvolvimento*. Interesses relacionados às atividades práticas

podem converter-se em interesses científicos, mediante a necessidade criada por outros conceitos que não fazem parte do seu cotidiano, os quais podem alavancar a esfera teórica do trabalho. Contudo, a escolarização ao ser limitada aos interesses imediatos e à espontaneidade dos alunos ou, ainda, em práticas fragmentadas e não-diretivas que primam pela negação do conhecimento, pouco contribuem para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e para mudanças que provoquem nos alunos ações com conteúdo e forma mais elaboradas do que aquelas que já possui (EIDT, SILVA, 2010).

A educação escolar, portanto, constitui um espaço privilegiado quando efetivada de forma direta e intencional, movimentando o desenvolvimento do aluno através da constituição de novos motivos e complexificação dos interesses. Para tanto, as mediações ali produzidas e sistematizadas devem buscar, além de estratégias eficazes para a transmissão do conhecimento científico, conteúdos significativos que garantam a qualidade do ensino.

O professor adquire, neste contexto, papel fundamental para tornar o aluno alguém capaz de criar novas práticas e novas teorizações sobre o real (KLEIN, 2007). Essa diretividade propicia ao aluno adulto “superar” a auto-imagem de não aprendiz, da não aplicabilidade da ciência em seu cotidiano, do saber tácito como ponto de partida, da mediação diferenciada.

Para tanto, é vital que os educadores de adultos considerem o educando não como um ser marginalizado, um caso de anomalia social, mas, ao contrário, como um produto normal da sociedade em que vive (KLEIN, 2003a; VIERIA PINTO, 1989). Considerar o educando como ser pensante, portador de idéias e produtor de idéias – dotado frequentemente de alta capacidade intelectual que se revela em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral – é essencial neste processo.

Com efeito, gostaríamos de explicitar que a efetivação desse processo demanda tempo e esforço tanto dos professores quanto dos alunos. Isso porque mobilizar novas necessidades e motivos para o estudo e a apropriação de conceitos científicos mediante os conceitos já desenvolvidos no cotidiano não ocorrem espontaneamente e instantaneamente. É preciso um significativo percurso temporal para que o professor – detentor dos conhecimentos científico – promova a mediação entre o conhecimento e aluno, mediante procedimentos adequados, bem como requer do aluno o esforço teórico-prático dessa apropriação (KLEIN, 2007).

Sob a lógica do capital, esse processo resente-se de alguns limites. Vieira Pinto (1989) pontua que em função dos “quefazeres” de trabalho e pela condição social não

imediatamente modificada, as possibilidades dos adultos alcançarem níveis mais altos de conhecimento são com frequência limitados. Limitações estas geradas pelos gigantescos obstáculos provenientes da lógica social capitalista.

Cabe ressaltar que a direta correlação entre escolarização e as condições de inserção e permanência no trabalho na formação do trabalhador é central, posto que se por um lado, o trabalho constitui o princípio educativo por excelência, de outro, na forma que assume sob o capital, implica em alienação que se infiltra em todas as dimensões da prática humana, inclusive no processo pedagógico, visto que, na atividade humana alienada, desde a origem prática e teoria se dissociam (CAVAZOTTI, KLEIN, 2010).

Como consequência da venda da força de trabalho, é subtraído objetivamente do trabalhador, o tempo de escolarização. Explicita-se, desse modo, a dificuldade de conciliar tempo de trabalho e tempo de escola em função das condições econômicas postas, as quais impõem extensas jornadas de trabalho, inviabilizando o tempo de estudo que, inclusive, extrapola o mero período de permanência no recinto escolar (CAVAZOTTI, KLEIN, 2010; KLEIN, 2009). Na sociedade capitalista, o grau de compulsoriedade do trabalho é o que determina as possibilidades de estudo do indivíduo (KLEIN, 2009).

Deriva dessa relação o principal motivo para a não conclusão dos estudos na idade adulta ou da mera certificação quando os estudos são concluídos, com aquisição de conhecimentos dentro de limites miseráveis. Forma-se mão de obra, com o mínimo de desenvolvimento cultural, para o mercado de trabalho, embotando as potencialidades dos trabalhadores. Sob essa lógica, níveis mais elevados de cultura são impossibilitados, já que a essência torna-se um meio para a existência (MARX, 1989).

Se não entendidas as causas reais dos limites da escolarização dos adultos somos conduzidos à armadilha ideológica que difunde a idéia que as possibilidades para o estudo estão postas, mediante os inúmeros programas disponibilizados pelo governo e pela sociedade civil, bastando aproveitá-las para ter vida melhor e fazer do mundo um lugar melhor para se viver. A educação, aqui, ganha status de salvaguardadora e redentora da sociedade. Sob esta concepção é enaltecida a importância da apropriação de conhecimentos pautados nos interesses e especificidades do trabalhador para domínio mais flexível, competente e autônomo do processo produtivo.

Não obstante, tal concepção fomenta, a nosso ver, que os conhecimentos ensinados na escola, em última instância, propiciam o preparo dos indivíduos para se

adaptarem às alienantes relações sociais de produção que presidem o capitalismo contemporâneo, restringindo-se à formação de um mínimo de aptidões e hábitos (EIDT, 2009). Além disso, a certificação da escolarização torna-se um instrumento valioso para critério de seleção no mercado de trabalho.

Lembremos que a fragmentação do trabalho decorrente da divisão técnica do trabalho impõe um modelo educacional igualmente fragmentário, que distribui o conhecimento em unidades autônomas seja em níveis de ensino, seja em séries escolares. A intensificação da fragmentação do trabalho incide, obviamente, sobre a organização pedagógica, intensificando a fragmentação no modelo escolar e da relação entre educação e trabalho, imprimindo à educação formal caráter espontâneo e pragmático, cuja finalidade se restringe à adaptabilidade ao mercado de trabalho da forma mais precária, aprofundando a formação do trabalhador inábil, nesta época histórica. Ao ser cada vez menos exigido do trabalhador destreza especial e habilidade específica, restringe-se o desenvolvimento do pensamento aos limites do empírico.

Por esta razão, a alienação que impera na sociedade de classe capitalista engendra oportunidades educacionais também de classe e nela, o ideário do “aprender a aprender” e a concepção de educação e aprendizagem ao longo da vida despontam como ferramenta ideológica para a formação precária da classe trabalhadora (EIDT, 2009). Nesta via, Eidt (2009) explica que a educação escolar assume papel ideológico na sustentação do sistema econômico capitalista ao se valer de teorias supostamente inovadoras e revolucionárias, que, na essência, centram-se, por um lado, na perspectiva pragmática de adaptação do ser humano às demandas do capital e, por outro, na precarização do conhecimento e na ausência de uma perspectiva da totalidade.

Destaque-se, ante o exposto, que entender essa relação e promover ações de enfrentamento à precarização da formação humana e ao aprisionamento da consciência nas algemas da alienação do trabalho, são urgentes. *Todos podem aprender, mas é necessário mobilizar condições concretas para a edificação do horizonte intelectual.*

Com efeito, cabe ressaltar que a apreensão dos meandros educacionais determinados pelas relações produtivas explicita a essencialidade da educação no enfrentamento da alienação reinante e a vitalidade da aprendizagem adquirir centralidade para transformação do pensamento em níveis mais elevados que propiciem consciência revolucionária, mobilizando a necessidade de aprender o desconhecido. Noutras palavras, unir conscientemente pensamento e ação, teoria e prática, não só possibilita transcender os limites da consciência comum como também alavanca a consciência

revolucionária, ou seja, a consciência capaz de transformar o mundo (VAZQUÉZ, 2007).

Sair dos limites da escola e apreender o que movimenta a não aprendizagem de determinados conhecimentos é o que pode mobilizar ações concretas de enfrentamento para revolucionar a consciência, para o aprimoramento dos instrumentos do pensamento, para a complexificação dos sentidos humanos, enriquecendo a formação escolar do trabalhador e alavancando a sua metamorfose cultural. Com esta direção, a EJA ao mesmo tempo em que é expressão do embrutecimento das potencialidades humanas na sociedade de classes capitalista, pode se constituir enquanto espaço de luta para a *humanização*. Esses são os seus limites e as suas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
RUMO A NOVAS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO ESCOLAR DOS
TRABALHADORES

*Aprenda o mais simples!
 Para aqueles cuja hora chegou
 Nunca é tarde demais!
 Aprenda o ABC; não basta, mas
 Aprenda! Não desanime!
 Comece! É preciso saber tudo!
 Você tem que assumir o comando!*

*Aprenda, homem no asilo!
 Aprenda, homem na prisão!
 Aprenda, mulher na cozinha!
 Aprenda, ancião!
 Você tem que assumir o comando!
 Frequente a escola, você que não tem casa!
 Adquirir conhecimento, você que sente frio!
 Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
 Você tem que assumir o comando.*

*Não se envergonhe de perguntar, camarada!
 Não se deixe convencer
 Veja com seus olhos!
 O que não sabe por conta própria
 Não sabe.
 Verifique a conta
 É você que vai pagar.
 Ponha o dedo sobre cada item
 Pergunte: O que é isso?
 Você tem que assumir o comando.*

Bertold Brecht (Elogio do Aprendizado)

Merecem ser explicitados, neste momento de síntese da pesquisa, alguns desdobramentos do estudo realizado no sentido de reiterar *novas* possibilidades para a educação voltada a jovens e adultos.

O primeiro desdobramento afirma a *relevância das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação de Jovens e Adultos* na medida em que esclarece, a partir dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, que as propriedades e particularidades do psiquismo são determinadas pelas relações reais do homem com a realidade objetiva, relações estas que têm como germe a atividade vital humana, o trabalho. Esta concepção permite a explicação e explicitação da essência social e histórica do psiquismo humano.

Ao postularem a atividade enquanto substância da consciência, os autores da Psicologia Histórico-Cultural esclarecem que as possibilidades de desenvolvimento de cada indivíduo situam-se nas condições concretas de sua vida, resultado das transformações da atividade historicamente produzida. Nessa direção, são estabelecidas as bases materiais para explicar as riquezas das potencialidades humanas bem como os limites que as relações entre os homens, na sociedade de classes sociais antagônicas, estabelecem ao desenvolvimento humano.

Por esse modo, essa perspectiva se contrapõe à vitimização dos alunos “fracassados” ou “incapazes” ao demonstrar, de modo concreto, os motivos que formam e conformam a condição do empobrecimento humano, bem como ao manifestar a possibilidade de mobilização das potencialidades e de aprimoramento do conhecimento da realidade para a formação de níveis mais elevados da consciência.

Isso só é possível quando as situações problemáticas que ocorrem no interior das instituições de educação formal – dentre elas a precária formação dos alunos e a evasão escolar que podem culminar no retorno de adultos aos bancos escolares, na modalidade da EJA – são compreendidas senão como um aspecto das relações sociais de produção capitalista. Em face disso, a EJA é uma produção social investida de materialidade, ou, em outras palavras, é um fenômeno que só adquire significação real se entendido no quadro histórico-concreto do modo de produção capitalista.

A análise histórica desta modalidade de ensino no Brasil revelou que as reiteradas – e não efetivadas – proposições e políticas públicas para o aniquilamento do analfabetismo e para universalização da escola para todos reproduzem as contradições da sociedade capitalista, marcando com o selo da alienação a formação escolar do trabalhador. Isso porque se as relações de produção são alienantes, produz-se o indivíduo alienado, expropriado daquilo que constitui o gênero: este é, também, o limite da educação na sociedade contemporânea (DA MATA, KLEIN, SILVA, no prelo).

Sob esta análise, consideramos que as hipóteses da pesquisa foram comprovadas. Ir à essência do fenômeno – no caso, a EJA – evidenciou que *o trabalho, como categoria fundamental da Psicologia Histórico-Cultural, é pouco incorporado tanto ao debate pedagógico quanto nas propostas governamentais desta modalidade de ensino e, quando incorporado, nem sempre é coerente com o que propõem os autores mais relevantes desta abordagem*. Asseveramos que a escolarização de jovens e adultos, dirigida à formação de níveis culturais mais elevados, somente é possível quando há um aprofundamento, nas diferentes propostas de educação, da categoria *trabalho* e de suas

categorias constitutivas genéricas e específicas do modo de produção capitalista. Destacamos, ainda, a relevância em apreender como a sociedade contemporânea organiza a produção, quais relações de produção se estabelecem e, com isso, quais os desdobramentos na formação dos sujeitos. (KLEIN, 2008).

É forçoso reconhecer, mediante a análise da essência da EJA, que a educação é proporcionada nos estritos limites das necessidades objetivas da sociedade capitalista. Assim, não se educa formalmente ninguém que não se precise educar. (VIEIRA PINTO, 1989). Neste sentido, não podemos perder de vista as condições histórico-sociais que circunscrevem a formação escolar do trabalhador. Vygotsky (2004) lembra que é essencial desvelar o processo da constituição e do desenvolvimento do modo de produção capitalista e as reverberações na formação humana e na condição de vida da massa populacional. Desse modo, articular a forma e o conteúdo do psiquismo com o modo como os homens produzem e reproduzem a vida é pressuposto da Psicologia Histórico-Cultural.

Em face disso, comprovamos – e pretendemos que tenha restado suficientemente argumentada – a tese que sustentou esta pesquisa: *a Psicologia Histórico-Cultural, ao se fundamentar na categoria trabalho, nos marcos do materialismo histórico-dialético, pode contribuir para a promoção do processo de ensino-aprendizagem do jovem e do adulto, bem como para a crítica aos limites da EJA na sociedade contemporânea, na medida em que oferece novos e diferentes instrumentos para o entendimento dos processos cognitivos, sob a perspectiva das determinações histórico-sociais.*

Oferecer novos e diferentes instrumentos para o entendimento dos processos cognitivos dos trabalhadores implica em outro desdobramento das contribuições da Psicologia à aprendizagem de jovens e adultos precariamente escolarizados: *a proposição de que a formação escolar do trabalhador deve mobilizar o desenvolvimento da consciência, superando, portanto, o pragmatismo da escola capitalista, cuja formação se restringe ao conhecimento necessário para o desenvolvimento do trabalho alienado.*

Destaca-se que esta proposição não objetiva a solução dos graves problemas da sociedade por meio da promoção e da qualificação profissionais e do combate ao analfabetismo, como recorrentemente enaltecido nos documentos governamentais e diretivos desta modalidade de ensino. Noutras palavras,

A escolarização do trabalhador, em nossos dias, não pode ser entendida como decorrência da necessidade de formação técnico-profissional. Tal modalidade de formação vincula-se, cada vez mais estreitamente, às próprias empresas, que usam todos os recursos necessários ao barateamento de seus custos. Daí o desligamento progressivo entre a formação técnico-profissional e a educação escolar, bem como a intensificação dos treinamentos em ambientes de trabalho ou em escolas especializadas das empresas. (ALVES, 2001, p. 250).

Consideramos que a educação de adultos tem como objetivo a edificação de estruturas intelectuais mais amplas e complexas. No entanto, esse processo demanda, fundamentalmente, a formação de novas necessidades mediante a apropriação dos conhecimentos que incitem o entendimento dos motivos que levam à desumanização reinante. Embora o educando desta modalidade de ensino esteja expropriado do saber formal, não está alheio às situações cotidianas, “[...] não é um ser abstrato, acorrido fora do mundo. O homem é, de fato, *o mundo do homem*, o Estado, a sociedade” (MARX, 2010b, p. 30). Trabalhar com o alunado da EJA a consciência de suas histórias de vida escolar e do trabalho atreladas às contradições sociais presentes permite o entendimento da sociedade capitalista e do seu movimento, favorecendo a produção do conhecimento das contradições do real.

Sendo assim, a auto-imagem de aluno e de trabalhador pode ser transformada, por ser impelido a manifestar suas capacidades de apreender o mundo e intervir sobre ele. Corroboramos com Barroco (2007a, p. 372): “Quanto mais experiências, qualitativamente relevantes, tiver com os conceitos científicos, mais a pessoa tende a desenvolver formas psicológicas sofisticadas de interagir com o mundo; mais livre pode se tornar da realidade objetiva imediata, permitindo-lhe realizar análise, síntese e generalizações, bem como governar conscientemente sua conduta”.

Com este ensejo, afirmamos que a alfabetização de adultos, por si mesma, é medida paliativa. Ao ensinar as primeiras letras ao adulto é preciso abrir as portas para exigências educacionais mais amplas e complexas. Vieira Pinto (1989, p. 85) salienta que “se assim não fosse, a sociedade estaria se empenhando num enorme esforço para nada, pois o ato de ler e escrever, em si mesmo, consiste no reconhecimento de sinais gráficos arbitrários, e só ganha valor pelo conteúdo de saber real que permite adquirir”.

Essa proposição é estruturada pelo *compromisso ético com os trabalhadores*, sendo este outro desdobramento para a formação escolar deste alunado. Tal compromisso vincula-se à tarefa de ser propiciado aos alunos o domínio de mecanismos

psicológicos superiores a fim de apreender e atuar no mundo. A atividade psíquica intencional e auto-regulada é vital neste processo e cabe à educação formal auxiliar o seu desenvolvimento em níveis cada vez mais complexos.

O compromisso da educação formal dos trabalhadores não se volta à produção de qualificações necessárias ao funcionamento da economia capitalista, mas, à produção de possibilidades de enxergar de modo mais complexo, concreto e rico de mediações o horizonte a ser construído mediante o enfrentamento da alienação posta pela divisão social do trabalho. Cabe, pois, à formação escolar do trabalhador a valorização do trabalho socialmente útil, a formação de processos revolucionários que humanizem o homem e que contribuam para as mudanças históricas necessárias à emancipação humana.

Tal compromisso demanda dos profissionais da EJA uma prática que supere o postulado presente na concepção educação e aprendizagem ao longo da vida de secundarização – para não dizer negação – dos conhecimentos científicos na escolarização de jovens e adultos trabalhadores. Esta postura exige dos educadores o ensino, mediante metodologias adequadas, de conteúdos que aprimorem os instrumentos do pensamento e conduzam à esfera da elaboração teórica no trabalho.

É vital, desse modo, estabelecer *novas* bases no processo de ensino na EJA. Essas bases não são outras que não as estruturadas na apropriação dos fundamentos da educação, pelos docentes, para a compreensão das causas reais de estruturação desta modalidade de ensino. Tal base propiciará a diretividade do processo pedagógico voltada ao ensino dos conceitos científicos, atrelando-os aos conceitos espontâneos, gerando novas necessidades nos alunos e o reequipamento dos processos psíquicos. *O educador tem, portanto, papel central na formação do trabalhador.*

Marx (2010b, p. 36) esclarece que “É preciso ensinar o povo *horrorizar-se* consigo mesmo, para insuflar-lhe *coragem*”. Isso é possível quando permitido aos trabalhadores a compreensão dos limites, tanto dos problemas quanto de seus esforços em busca de soluções, e também quando são oferecidos subsídios para que possam melhor conduzir o seu processo de desenvolvimento pela apropriação, gradativa, de mediadores culturais.

Defendemos, portanto, a importância da escola enquanto instituição organizada para assimilação dos conceitos científicos que enriqueçam os trabalhadores com recursos teóricos e práticos e promovam a formação filosófica, artística e política dos alunos. Esta proposição impõe a refutação da prática que tem se tornado constante no

âmbito escolar de oferecer conteúdo pobre aos pobres, sob forma de mudanças curriculares em virtude das recorrentes “dificuldades e distúrbios de aprendizagem” (KLEIN, 2007). Adequar-se às dificuldades significa acomodar-se a elas, nivelando o ensino por baixo, oferecendo ensino ralo e superficial aos trabalhadores e aos seus filhos. Defendemos o oposto, conforme escreve Klein (2007, p. 5): “não se trata de ignorar essas dificuldades, mas de eliminar suas causas, de enfrentá-las, de não acomodar-se a elas”. *É preciso uma escola rica para enfrentar o empobrecimento dos homens*. A riqueza aqui é entendida no sentido atribuído por Marx:

O homem rico é ao mesmo tempo o homem que necessita de uma totalidade de manifestações humanas; é aquele, cuja realização existe como urgência natural interna, como necessidade. Não só a riqueza, mas também a pobreza do homem, que adquire – na perspectiva do socialismo – um significado humano e, portanto, social. A pobreza é o laço passivo que induz o homem a sentir como necessidade a maior riqueza, os outros homens. (MARX, 1989, p. 202-203, grifos nossos)

Necessidade interior exige o reconhecimento de uma necessidade positiva que se delinea na concepção de Marx ao tratar do “homem rico”. Tal necessidade precisa ser criada, elevando a consciência do homem e mobilizando-o a sentir necessidades outrora inimagináveis por ele.

Com este propósito, outro desdobramento se apresenta: *o estudo precisa tornar-se arma do proletariado*, uma vez que a ciência no processo educativo possibilita a formação das mais amplas e ricas possibilidades elaboradas pelo gênero humano na explicação da realidade. Vigotski (1999, p. 417) elucida esta questão ao apontar que “Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Ao contrário, na nova sociedade nossa ciência se encontrará no centro da vida”. A ciência, no sentido marxista, é “[...] uma força histórica motriz, revolucionária”. (ENGELS, [19-b], p. 351), que deve estar integrada à vida real.

Embora as condições para uma nova sociedade não estejam postas, como ocorria à época de Vigotski, a teoria, nos limites das relações sociais existentes, precisa ser convertida em arma do proletariado, tornando aquilo que é estranho ou não cotidiano em carência, em necessidade interior e vital do homem, mobilizando, assim, *o salto que a leva do reino da necessidade à esfera da liberdade*. (VYGOTSKY, 2004; VIGOTSKI, 1999). Reiteramos que a liberdade, a partir dos fundamentos do

materialismo histórico dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, refere-se à capacidade de reconhecer e agir conscientemente sobre aquilo que avilta, embrutece e embota o homem das capacidades, poderes e potencialidades do gênero humano. A apropriação da ciência pelo povo pode permitir uma atitude mais livre, complexa e profunda da consciência para com os elementos da realidade, enriquecendo e humanizando o homem. Marx elucida esta questão ao tratar da *arma da crítica*:

É fato, no entanto, que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, no entanto, também a teoria se transforma em poder material assim que se apodera das massas. A teoria é capaz de apoderar-se das massas assim que se evidencia *ad hominem* [no ser humano – latim], e de fato ela se evidencia *ad hominem* tão logo se torna radical. Ser radical significa agarrar a questão pela raiz. Mas a raiz é, para o ser humano, o próprio ser humano (MARX, 2010b, p. 44)

Marx (2010b) enfatiza que a teoria só se efetiva num povo na medida em que representa a concretização de suas necessidades. Mais que isso, a teoria é o corolário da emancipação humana, entendida como a emancipação que não deixa os pilares da casa em pé, que destrói a velha sociedade e institui a nova, que supera a estrutura social antiga, preservando suas conquistas. A teoria só pode tornar-se material quando a sociedade em geral se confunde com ela, reconhecendo-a como sua representante universal. (MARX, 2010b). Nesta senda, a educação adquire o papel de orientar a promoção da transformação da parcialidade em totalidade, do imediato em mediado. No entanto, reiteramos que esse processo é inconcebível em termos exclusivamente educacionais, já que a educação e a ciência são aspectos parciais da totalidade dos processos sociais.

Sublinhamos que a ciência, na sociedade de classes antagônicas, pode ser instrumento de produção da alienação e desumanização na medida em que não se destina à emancipação e à liberdade das qualidades e dos sentidos humanos, mas volta-se a atender as demandas econômicas da lógica capitalista, não garantido à massa populacional usufruir dos avanços criados pelos homens. Torna-se, assim, algo estranho, uma forma alienada de atividade produtiva. Mészáros (2006, p. 98) enfatiza que “[...] numa sociedade alienada o processo de redução em si mesmo, já que é ‘inconscientemente’ determinado por uma série de necessidades alienadas, está destinado a produzir maior alienação: a sujeição do homem a instrumentos cada vez mais poderosos de sua própria criação”.

No entanto, é preciso demonstrar, de modo concreto, que se as ações educativas não podem transformar as relações produtivas, podem, por sua vez, influenciar diretamente a mudança da base da sociedade. Esta afirmação pode suscitar uma questão, conforme demonstra Mészáros (2006): se a alienação é resultado da atividade alienada, como é possível esperar a superação da alienação por meio da atividade humana? Conquanto seja óbvia a contradição, é apenas aparente, posto que a alienação não é um estado inerte e rígido que possibilitaria apenas a consciência da totalidade inerte. A alienação é um conceito altamente dinâmico e que implica em mudança, não produzindo somente consciência alienada, mas consciência de ser alienado. É preciso produzir este tipo de consciência, o que poderia influenciar o aparecimento da *necessidade* de superação da alienação, por intermédio da prática humana autoconsciente e automediadora.

Entender a lógica do capital que fomenta a exaltação do particular, do fragmentário, da subjetividade e do reacionário, permite sairmos da retaguarda ao resgatar as *armas teóricas* de uma perspectiva que radique na coletividade, na totalidade histórico-social, na objetividade e na prática revolucionária. Com esta perspectiva, as ações educativas, ante o acesso aos saberes historicamente produzidos, ganham força relativa frente às modificações sociais, clarificando as contradições e submetendo o presente a uma profunda, radical e rigorosa crítica, colaborando com o processo de construção do *novo*. (LOMBARDI, 2010). Se a ciência e os conceitos científicos, nos moldes do capital, tornam-se propriedade privada que impulsionam o desenvolvimento das forças produtivas à custa da produção da miséria da classe trabalhadora, é urgente revelar o véu ideológico que encobre as relações postas. Tal se impõe para que se promova a apreensão, por parte dos trabalhadores, dos saberes e conteúdos capazes de potencializar a liberdade, rompendo com os grilhões da miséria do trabalho alienado e da vida desumanizada, elevando a essência do ser humano e emancipando a humanidade. Vigotski, Luria e Leontiev e seus colaboradores defendiam, incondicionalmente, que na fonte da sua degradação reside o potencial para o crescimento infinito da personalidade. (BARROCO, 2007a).

Pensando nessa direção, a educação voltada a jovens e adultos deve ter como princípio atuar sobre as massas para que estas, mediante a teoria, pela elevação de seu padrão de cultura, produzam representantes mais capacitados para influir socialmente (VIEIRA PINTO, 1989). Frisamos que a sistematização destas proposições à formação escolar do trabalhador somente é possível quando nos valem dos fundamentos de uma

perspectiva crítica da Psicologia ante o contexto atual em que é cada vez mais comum verificarmos indivíduos perdendo as referências de seus papéis sociais, a flexibilização dos valores ético-morais, a deposição de normas e regras de convívio social, o menosprezo pelo conhecimento teórico, o desprendimento dos laços societários ou de propostas coletivas, etc. Os escritos dos autores da Psicologia Histórico-Cultural incitam voltarmos a estas dimensões da prática social para além do imediatamente fenomênico. Isso é essencial quando nos propomos efetivar interlocuções, em sentido prospectivo, entre Psicologia e EJA.

De fato, não é prática comum a intervenção da Psicologia na EJA, de forma geral, e da utilização dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural à formação escolar do trabalhador, em específico. Torna-se inadiável fomentar e radicalizar a discussão teórica desta questão, colocando-a tanto no patamar de importância que possui quanto orientando iniciativas tendo em vista a atuação prática da Psicologia nesta modalidade de ensino.

Reiteramos que a modalidade da EJA está desamparada em seus fundamentos explicativos sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos e a Psicologia Histórico-Cultural pode oferecer instrumentos consistentes para a formação escolar do trabalhador na medida em que explica como as relações estabelecidas entre homem e realidade objetiva, em determinado contexto societário, constitui a subjetividade humana e as reais possibilidades de um outro devir perante mediações significativas que propiciem a apropriação de elaborações em seus níveis mais elevados. Evidentemente outros trabalhos desta índole devem ser elaborados para a fomentação de avanço significativo nesta área de estudo.

Ressaltamos que a Psicologia Histórico-Cultural, sob os fundamentos do materialismo histórico-dialético, é, no nosso entendimento, a abordagem que fornece os fundamentos teóricos para a compreensão das necessidades materiais do desenvolvimento da proposta da EJA na sociedade capitalista, para o entendimento das limitações da EJA e para a apreensão do processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos trabalhadores.

Os escritos de Vigotski, Luria e Leontiev manifestam a defesa pela humanização e pela educabilidade de todos os homens e nesse momento de desumanização crescente e de intensificação da crise educacional-ideológica do capitalismo, suas descobertas se revelam vitais, por explicarem como se constitui o psiquismo humano. Concordamos com Barroco (2007a), ao enfatizar que se o momento atual é diferente do contexto

revolucionário em que os autores da Psicologia Histórico-Cultural elaboraram suas obras, as implicações do que foi pesquisado ressoam com intensidade na época presente, pois ao faltarem elementos para a compreensão de situações que causam grande incerteza e aflição, é preciso despertar nos profissionais que atuam na educação e na psicologia as “possibilidades criadoras”, ressaltando que as intervenções que protagonizam incidem, de uma forma ou de outra, na humanização de pessoas.

Enfim, buscamos ao longo desta tese ressaltar que aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos precariamente escolarizados ganham *novos* fundamentos com as teorizações dos autores soviéticos de uma *nova* concepção de formação escolar dos trabalhadores. A Psicologia Histórico-Cultural permite reconhecer que a educação destinada a jovens e adultos pode constituir-se, no limite de sua contradição, espaço privilegiado para propiciar aos trabalhadores se reconhecerem partícipes de uma comunidade concreta e efetivamente transformadora, diferente da comunidade ilusória burguesa da exploração e da desumanização. O impulso para a expansão da consciência sobre o que são e por que são passa necessariamente pelo reconhecimento de que a emancipação do trabalhador significa a emancipação da humanidade toda, que, pela elevação da consciência, da cultura, do conhecimento científico, do letramento, os trabalhadores poderão, enfim, contribuir para que a transformação da sociedade coincida com a emancipação de todos os seres humanos.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA/MEC. **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular - 1º segmento do ensino fundamental. RIBEIRO, Vera Masagão (coordenação e texto final). São Paulo/Brasília: Ação Educativa/MEC, 2001.

ALMEIDA, Melissa Rodrigues. **A relação entre a consciência individual e a consciência de classe**: uma análise das contribuições de Vigotski sobre a consciência da classe trabalhadora. 131p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ALVES, Gilberto Luiz. “Apresentação”. IN: KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 1996. (p. 9-11)

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pósneoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). In: **Cadernos do CRH (UFBA)**, Salvador, v. 1, n. 37, p. 23-45, 2002.

ARAUJO, José Carlos de Souza. O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. (p. 39-68)

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, J. S. A culpa é sua. In: **Psicologia USP**, v. 17, p. 53-73, 2006.

BANCO MUNDIAL. **O Estado num mundo em transformação**: Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997. Indicadores Seleccionados do Desenvolvimento Mundial. Banco Mundial. Estados Unidos da América, 1997.

BANCO MUNDIAL. **Informe sobre el desarrollo mundial. El conocimiento al servicio del desarrollo. Resumen**. Washington, D.C. 1998-1999. Disponível em: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/11/04/000011823_20051104124550/Rendered/PDF/184460spanish.pdf. Acesso em outubro de 2009.

BANCO MUNDIAL. **Informe sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001**: luta contra pobreza. Disponível em http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2007/09/12/000020953_20070912110712/Rendered/PDF/226840PORTUGUE1za20001200101PUBLIC1.pdf. Acesso em outubro de 2009.

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, 2004a. (p. 169-194)

BARROCO, Sônia Mari Shima. Considerações sobre uma prática educacional inclusiva em tempos de prática social excludente. IN: **Proposta Curricular para a Educação Especial: norteadores teóricos**. Sarandi: Orfeu Gráfica e Editora Ltda., 2004b. (p. 15-22)

BARROCO, Sônia Shima Mari. **A Educação Especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. 414 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007a.

BARROCO, Sônia Mari Shima. **Psicologia educacional e Arte**: uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: Eduem, 2007b.

BATISTA, Roberto Leme. Uma análise crítica sobre as bases conceituais do PLANFOR. In: **Revista Estudos do Trabalho**, ano III, nº 4, 2009. Disponível em www.estudosdotrabalho.org. Acesso em julho de 2009.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Jan./Abr. 1999, nº 4, p. 26-34.

BOITO, A. O Governo Lula e a Reforma do Neoliberalismo. **Revista da ADUSP**, n. 34. Associação dos docentes da USP – Seção Sindical, 2005. Disponível em www.adusp.org.br . Acesso em agosto de 2010.

BOTTOMORE, Tom (Editor). **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução de Valtensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em julho de 2009.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em julho de 2009.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em julho de 2009.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em julho de 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em julho de 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Parecer CFE Nº 699/72**, de 5 de julho de 1972.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: novembro de 1995.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 14**, de 12 de setembro de 1996. Brasília: MEC, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm Acesso em 21 de setembro de 2009.

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, 2000a.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº.1**, de 05 de julho de 2000. Brasília: MEC, 2000b.

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

BRASIL/IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2006**, 2006. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=774 Acesso em setembro de 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento Base** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Técnica De Nível Médio/Ensino Médio. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

BRASIL/IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2008**, 2009. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/comentarios2008.pdf>. Acesso em novembro de 2009.

BRAZIL. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março 1824**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em julho de 2009.

CARCANHOLO, Márcio Dias. Neoliberalismo e o Consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: MALAGUTI, Manoel Luiz; CARCANHOLO, Reinaldo A.; CARCANHOLO, Márcio Dias (orgs.). **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 1998. (Questões de Nossa Época; v. 65) (p. 14-33).

CARLOS, Erenildo João. O enunciado da educação de adultos no Brasil: da proclamação da república à década de 1940. IN: **Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**. Caxambu, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2344--Int.pdf>. Acesso em agosto de 2009.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. Fundamentos filosófico-epistemológicos do PROEJA: o princípio da inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. In: **XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE/Trajatórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas**, 2008, Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008. v. 1. p. 1-8.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora; KLEIN, Lígia Regina. **Relatório Parcial do Projeto Educacional Formação do Professor e Pesquisador na EJA: Ênfase no letramento e na alfabetização científica e tecnológica**. Projeto Observatório da Educação nº 3309. UFPR: Curitiba; Brasília: Observatório de Educação, 2010.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. Diferença entre alienação e estranhamento nos manuscritos econômicos-filosóficos (1844) de Karl Marx. In: **Revista Educação e Filosofia**, v. 8, n. 16, jul./dez. 1994. (p. 23-33).

CHAGAS, Eduardo Ferreira. A natureza dúplice do trabalho em Marx: trabalho útil-concreto e trabalho abstrato. In: **Outubro** (São Paulo), v. 17, p. 17, 2008.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim; SOUZA, Marilene Proença Rebello. Queixa Escolar e Atuação Profissional: apontamentos para a formação do psicólogo. IN: MEIRA, Marisa E. M. e ANTUNES, Mitsuko A. M. **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. (p. 105-138)

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

DA MATA, Vilson. **Trabalho, Subjetividade e Educação em Marx**. Fortaleza, CE: UFC, 15 de outubro de 2010. Palestra proferida no **I Colóquio de Filosofia e Sociologia da Educação: Subjetividade e Educação**. 2010.

DA MATA, Vilson Aparecido; KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da;. Alienação ou exclusão: refletindo o processo de “inclusão” na educação de jovens e adultos. IN: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **Exclusão e inclusão: falsas dicotomias**. (no prelo)

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.

DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 21 dez 2008.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa, junho, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005. (p. 1115-1139)

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F. e PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para-Si**: Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993a.

DUARTE, Newton. **O ensino da Matemática na educação de adultos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1993b.

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

DUARTE, Newton. Teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p.279-301, jul./dez. 2002

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”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004a.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. In: **Caderno Cedex**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004b.

EIDT, N. M. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**: diagnóstico ou rotulação? 256p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCCAMP, Campinas - SP. 2004.

EIDT, Nádia Mara. **A Educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura:** A Psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise. 256 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

EIDT, Nádia Mara; TULESKI, Silvana Calvo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. IN: **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 99-124, 2006.

EIDT, Nádia Mara; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. Oposições teórico-metodológicas entre a Psicologia Histórico-Cultural e o Construtivismo Piagetiano: implicações à educação escolar. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. **Organização do trabalho pedagógico**. Curitiba : SEED – Pr., 2010. (p. 133-150).

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V; SHUARE, M. (orgs.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS:** Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. IN: **Karl Marx, Friedrich Engels:** Obras Escolhidas. V. 2. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, [19--a]. p. 269-280.

ENGELS, Friedrich. Discurso diante da sepultura de Marx. IN: **Karl Marx, Friedrich Engels:** Obras Escolhidas. V. 2. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, [19--b]. p. 349-350.

ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. IN: **Karl Marx, Friedrich Engels:** Obras Escolhidas. V. 3. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, [19--c]. p. 7-143

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra:** segundo as observações do autor e fontes autênticas. Tradução de B. A. Schumann; edição José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2008.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. In: Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Teorias Educacionais e Teorias Psicológicas: em busca de uma psicologia marxista de educação. In: DUARTE, N. (Org), **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b, p. 99-120.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FIORI, José Luis. **Nova República?** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FIORI, José Luis. **O vôo da coruja:** uma leitura não-liberal da crise do Estado desenvolvimentista. Rio de Janeiro: Eduerj, 1995.

FIORI, José Luis. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

FIORI, José Luis. **60 lições dos 90:** uma década de neoliberalismo. 2. Ed. Rio de Janeiro: Record. 2002.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. IN: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. 4. Ed. – São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2008. (p.88-124)

GUEDES, Maria Denise. **Educação de jovens e adultos:** o debate na década de 1990. 139 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GUIDELLI, Rosângela. **A prática pedagógica do professor do Ensino Básico de Jovens e Adultos:** desacertos, tentativas e acertos. 133p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

HADDAD, Sérgio. **Ensino Supletivo no Brasil:** o estado da arte. Brasília: INEP, 1987.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 8).

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003. (p. 111-127)

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, mai-ago, nº 14, 2000a. (p. 108-130).

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. In: **São Paulo em Perspectiva,** São Paulo, v. 14, n. 1, mar. 2000b. (p. 29-40)

HARVEY, David. **A condição pós-moderna.** Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

HIDALGO, Sivonei Karpinski. **A educação de jovens e adultos no município de Curitiba sob a ótica de gênero e tecnologia.** Mestrado (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Tecnologia - PPGTE/UTFPR, Curitiba, 2007.

HOBSBAWN, Eric. **A Era das Revoluções – 1789-1848.** 10ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOBSBAWN, Eric J. **Sobre história:** ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOBSBAWN, Eric J. **Da Revolução inglesa ao imperialismo.** Tradução de Donalson Magalhães Garschagen: revisão técnica de Francisco Rego Chaves Fernandes; seleção e coordenação de Fernando Lopes de Almeida, Francisco Rego Chaves Fernandes. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

KLEIN, Lígia Regina. O manual didático: contexto histórico de emergência e implicações na organização da escola moderna. In: **Anais do Congresso Brasileiro de**

História da Educação, 1., 2000, Rio de Janeiro. Educação no Brasil: história e historiografia. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000.

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

KLEIN, Lígia Regina. Trabalho, educação e linguagem. In: **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, Edição Especial, 2003b (p. 15-42).

KLEIN, Lígia Regina. **Fundamentos para uma Proposta Pedagógica para o Município de Campo Largo**. Campo Largo, PR: PM/SED, 2007.

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.

KLEIN, Lígia Regina. **O embate pelas leis fabris do século XIX e a definição das idades do trabalho: um estudo sobre a constituição das noções de infância e adolescência**. 88p. (Monografia de conclusão de curso) – Curso de graduação em Direito, do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Paraná, 2009.

KLEIN, Lígia Regina. **Considerações sobre a ontologia humana**. Texto xerocopiado de caráter didático. UFPR: Curitiba, 2010.

KLEIN, Lígia Regina; KLEIN, Bianca Larissa. Considerações críticas às noções de habilidade e competência, reivindicadas em propostas curriculares contemporâneas: relações entre trabalho, direito e educação. In: **IV Colóquio sobre questões curriculares: s: currículo, teorias, métodos**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2008.

KLEIN, Lígia Regina; KLEIN, Bianca; CAVAZOTTI Maria Auxiliadora; SILVA, Graziela L. R.. PROEJA: O vazio do Programa na retórica da relação educação e trabalho. In: **Anais da VIII Jornada do HISTEDBR**, 2008, São Carlos. p. 1-26.

KLEIN, Bianca; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. A Inclusão e a ampliação do direito à Educação Básica, pela universalização do Ensino Médio do PROEJA: avanço no discurso instituído?. 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.

KLEIN, Lígia Regina; KLEIN, Bianca Larissa; MATIAS, Cilene; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; OLIVEIRA, Thays Teixeira de. Fundamentos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA: considerações sobre o Documento-Base. In: **ANPED SUL: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Pesquisa em Educação e Inserção Social**, Itajaí –SC, 2008. p. 1-15.

KNOX, Jane E. Prefácio. In: VYGOTSKY, Lev; LURIA Alexander R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.17-49.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. IN: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 4. Ed. – São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2008. (p. 145-176)

LÊNIN, Vladimir Illitch. **El imperialismo, fase superior del capitalismo** (esbozo popular). Bogotá: Fondo Editorial Suramérica, 1985.

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. N., *et al*, (orgs.). **Psicología**: Grijalbo, 1969. p. 341-354.

LEONTIEV, Aléxis N. Sobre la formación de las aptitudes. In: LEONTIEV, A. N. e OUTROS, (orgs.). **El hombre y la cultura: problemas teóricos sobre la educación**. Argentina: Editorial Grijalbo, 1967. p. 51-71.

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

LEONTIEV, Aléxis N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978b.

LEONTIEV, Aléxis N. Actividade e consciência. In: MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de. **Práxis: a categoria materialista de prática social**. Volume II. Lisboa: Livros Horizonte, 1980. (p. 49-77)

LEONTIEV, Aléxis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. (p. 59-83)

LEONTIEV, Aléxis N. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas: problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Tomo I. 2. ed. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997. p. 419-450.

LEONTIEV, A. N. The Genesis of Activity. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 43, nº4, July- August 2005, p.58-71. Tradução de Laíssa Muniz da Silva. (2005a)

LEONTIEV, A. N. Lecture 36. Types of Thinking: Thinking and Sensory. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 43, nº5, September–October 2005, pp. 25–40. Tradução de Nádia Mara Eidt. (2005b)

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. (p. 1-38).

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 373 p. Tese (Livre-Docência). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2010.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.IV, 1979.

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

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988a. (p. 21-37)

LURIA, Alexander Romanovich. Diferenças culturais do pensamento. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988b. (p. 39-58)

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.I, 1991. p.71-84.

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

LURIA, A.R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofênicas. In: **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da (Orgs). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. (p.143-167)

MACHADO, Adriana Marcondes; PROENÇA, Marilene. As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello (Orgs). *Psicologia escolar*: em busca de novos rumos. 4ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. (p.39-54).

MANZANO, Sofia Padua; COSTA, Edmilson Silva. Capitalismo Monopolista Brasileiro e a Impossibilidade do Nacional-Desenvolvimentismo. In: **VII Colóquio de Economistas Políticos**, Caracas, 2007. Disponível em: [http://odiario.info/b2-
img/brasil_edmilson.pdf](http://odiario.info/b2-
img/brasil_edmilson.pdf). Acesso em setembro de 2009.

MÁRKUS, György. **Marxismo y “antropología”**. Trad. Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1974a.

MÁRKUS, Gyorgy. **Teoria do Conhecimento no Jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974b.

MARTINS, Lígia Márcia. A natureza sócio-histórica da personalidade. IN: **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 82-99, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. IN: **Anais da 29^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**. Caxambu, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia sócio-histórica. In: **Sociedade, Educação e Subjetividade: Reflexões temáticas à luz da Psicologia sócio-histórica**. Editora Cultura Acadêmica, Unesp. 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. A formação da personalidade do professor. IN: **Anais da 33^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**. Caxambu, 2010.

MARX, Karl. Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política [1859]. IN: **Obras Escolhidas de Karl Marx e Friedrich Engels**. V. 1. São Paulo: Ed. Alfa - Omega, [19--]a. (p. 300-303).

MARX, Karl. Prefácio à primeira edição alemã do primeiro tomo de *O Capital*. IN: **Obras Escolhidas de Karl Marx e Friedrich Engels**. V. 2. São Paulo: Ed. Alfa - Omega, [19--]b. (p. 7-10).

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. IN: **Obras Escolhidas de Karl Marx e Friedrich Engels**. V. 3. São Paulo: Ed. Alfa - Omega, [19--]c. (p. 208-210).

MARX, Karl. **Capítulo Inédito D'o Capital**: resultados do processo de produção imediato. Porto: Publicações Escorpião. 1975.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

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.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**: resposta à Filosofia da miséria, do Sr. Proudhon. Trad José Paulo Netto. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Glosas Críticas Marginais ao Artigo "O Rei da Prússia e a Reforma Social". De um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**: Introdução. Trad Lúcia Ehlers. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

MARX, Karl. **Sobre a Questão Judaica**. Trad Nélio Schneider, Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010c.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. 3^a ed. Vol. I. Rio de Janeiro: Martins Fontes; Lisboa: Editorial Presença, 1976. Coleção Síntese.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. 2^a Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. IN: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da (orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. (p. 35-71)

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Cultural e da Psicologia histórico-Crítica. IN: MEIRA, Marisa E. M. e ANTUNES, Mitsuko A. M. **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. (p. 13-78)

MESQUITA, Afonso Mancuso de. **A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar: a perspectiva histórico-cultural**. Dissertação(Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

MÉSZÁROS, István. **O poder da Ideologia**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2003. Disponível em <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>. Acesso em setembro de 2008.

MORAES, Reginaldo C. Corrêa de. **Liberalismo e neoliberalismo: uma introdução comparativa**. Primeira Versão 73, Campinas, SP: IFCH/UNICAMP, 1997.

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

NAGEL, Lízia Helena. Propósitos Educacionais Brasileiros: ontem e hoje. In: **II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - Atas : Vol I e II**, Faculdade de Educação - USP, 1998, v. 02. p. 120-131.

NAGEL, Lízia Helena. O conhecimento a serviço do desenvolvimento: uma “revolução conceitual e prática. In: **Revista Urutágua**, Maringá, Ano I, nº 1, maio de 2001a. Disponível em http://www.urutagua.uem.br//ru25_conhecimento.htm. Acesso em outubro de 2009.

NAGEL, Lízia Helena. Educação via Banco Mundial: imposição ou servidão necessária? In: **Anais do V Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana**, São José da Costa Rica, 2001b.

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. 2003a.

NAGEL, LÍZIA HELENA. Educação Brasileira: um projeto destinado à irracionalidade? In: **Revista Espaço Acadêmico**. Ano III, nº 24, Maio de 2003b. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/024/24cnagel.htm>. Acesso em outubro de 2009.

NAGEL, LÍZIA HELENA. **Civilidade pedagógica e liberalismo clássico: relações e implicações**. Maringá, (mimeo), [19--].

NAGEL, LÍZIA HELENA. **Educação dos filhos na pós-modernidade**. [200-]. Disponível em <http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel>. Acesso em julho de 2010.

NETTO, JOSÉ PAULO. Transformações societárias e serviço social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social e sociedade**. São Paulo, n. 50, 1996, p. 87-132.

NETTO, JOSÉ PAULO. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, FRANCIS MARY GUIMARÃES; RIZZOTTO, MARIA LUCIA FRIZON (orgs.). **Estado e políticas sociais: Brasil – Paraná**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003. (p. 12-28).

NETTO, JOSÉ PAULO. **Questão social no Brasil**. Matinhos, PR: UFPR Litoral, 23 ago. 2008. Palestra de abertura do Curso de Especialização em Serviço Social da UFPR Litoral. 2008.

NETTO, JOSÉ PAULO; BRAZ, MARCELO. **Economia Política: uma introdução crítica**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NORONHA, O. M. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002.

OLIVEIRA, MARTA KOHL. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. IN: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 221-229, mai/ago 2004.

PAIVA, VANILDA PEREIRA. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PATTO, MARIA HELENA SOUZA. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz Ed., 1984.

PATTO, MARIA HELENA SOUZA. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz Ed., 1990

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política Educacional e papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? IN: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001. – (Coleção memória da educação). (p. 255-291).

PINHEIRO, Natália de Almeida; ALVES, Cecília P. A concepção do fracasso escolar para alunos da educação de jovens e adultos – EJA. In: **Anais do XV Encontro Nacional da ABRAPSO: Psicologia Social e Políticas de existência – fronteiras e conflitos.** Disponível em http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/index.php?option=com_content&task=view&id=342&Itemid=96. Acesso em dezembro de 2010.

POCHMANN, Marcio (et. al.). **Atlas da exclusão social:** a exclusão no mundo. Volume 4. São Paulo: Cortez: 2004.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 5ª Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. (Coleção educação contemporânea)

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. 294 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PUZIREI, A.; GUIPPENRÉITER, Yu. **El proceso de formacion de la Psicologia marxista:** L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria. Moscu: Editorial Progres, 1989.

RANIERI, Jesus José. **A câmara escura.** Alienação e estranhamento em Marx. 1. ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99 (p. 184-201)

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1978.

RODRIGUES, Marilda Merênci. **Educação ao longo da vida:** a eterna obsolescência humana. 182 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

RUBINSTEIN, S. L. La actividad. IN: **Principios de Psicologia General.** Mexico: Editorial Grijalbo, 1967.

RUMMERT, Sônia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. In: **Revista de Ciências da Educação**, Sísifo. Jan/abr 07 (p. 35-50). Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em setembro de 2009.

RUMMERT, Sônia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas Públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. In: **Educar**, n. 29, Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 29-45.

SAES, Décio Azevedo de Marques de. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. In: **Revista Crítica marxista**, n. 16. Campinas, SP: Revan, 2003a, p. 9-38.

SAES, Décio Azevedo de Marques de. Classe média e escola capitalista. In: **Revista Crítica Marxista**, n.21. Campinas, SP: Revan, 2003b, p. 97-112.

SAES, Décio Azevedo de Marques de. Obstáculos políticos à concretização do direito à educação no Brasil. In: **Linhas Críticas** – Revista da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília-UnB –. Brasília, volume 12, n. 22, p. 23-40, jan. – jun. 2006. (2006a). Disponível em: <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n22/obstaculos.htm>. Acesso em julho de 2009.

SAES, Décio Azevedo de Marques de. O direito à educação nas constituições: um modelo de análise. In: **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n. 20, p. 9-32, junho de 2006. (2006b)

SAES, Décio Azevedo Marques de. Direitos Sociais e Transição para o Capitalismo: o Caso da Primeira República Brasileira (1889-1930). In: **Estudos de Sociologia**, Araraquara, vol 11, n. 20, p. 23-51, 2006. (2006c)

SAES, Décio Azevedo de Marques; ALVES, Maria Leila. Problemas vividos pela escola pública: do conflito social aos conflitos funcionais (uma abordagem sociológica). In: **Linhas críticas**, v. 10, n. 19, p. 05-26, 2004. Disponível em: http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n19/problemas_vividos_pela_escola_publica.html. Acesso em julho de 2009.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Editora Saraiva, 1973.

SAVIANI, Demerval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.

SAVIANI, Demerval. **Equidade e qualidade em educação: equidade ou igualdade?**. Exposição feita na “Sesiões Plenária *Calidad y Equidad de la educación*: desafio actual y perspectiva histórica”, realizada no dia 28/05/1998, no IV Congresso Iberoamericano de História de La Educación Latinoamericana, em Santiago/Chile. (mimeo), 1998.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000a. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 3.ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2000b. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Demerval. O Legado educacional do “longo século XX” brasileiro. IN: SAVIANI, Demerval; ALEMIDA, Jane S. de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a. – (Coleção Educação Contemporânea) (p. 9-58)

SAVIANI, Demerval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. IN: **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b. (p. 21-52)

SAVIANI, Demerval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. IN: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Isabel Moura. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. – (Coleção Memória da Educação) (p. 1-30)

SAVIANI, Demerval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. IN: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Isabel Moura. **Navegando pela história da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acesso em janeiro de 2010.

SAVIANI, Demerval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SÈVE, Lucien. A personalidade em gestação. In: SILVEIRA, Paulo e DORAY, Bernard (orgs.). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989. p.147-178.

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

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como la veo**. Moscou: Progreso, 1990.

SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. Psicologia Histórico-Cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: **III Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**, Salvador: UFBA, 2007.

SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; EIDT, Nádia Mara; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima. Dificuldades de Aprendizagem ou Dificuldades de Escolarização? Um debate a partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina P. **Temas em Educação: múltiplos olhares**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília: DF: CAPES – PROESP, 2008. (p. 413-421)

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito. IN: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 4. Ed. – São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2008. (p. 243-261).

SOARES, Leôncio J. As políticas da educação de jovens e adultos e as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. IN: MASAGÃO, Vera R. (org). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas-SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001 (Coleção leituras do Brasil).

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. IN: TANAMACHI, Elenita; SOUZA, Marilene Proença Rebello de; ROCHA, Marisa L. da (orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. (p. 105-142).

SOUZA, Marilene Proença Rebello. As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello (Orgs). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. 4ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. (p.143-158).

SZANTO, Janyssa Oliveira. **Psicologia e educação de jovens e adultos: histórias de vida e caminhos percorridos pelos jovens que voltaram à escola**. São Paulo, 2006. 1v. 180f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, USP, 2006.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, Francisco J. S.; OLIVEIRA, Manfredo, Araújo. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998. (p. 195- 252).

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: EDUEM, 2002.

TULESKI, Silvana Calvo. Reflexões sobre a gênese da Psicologia Científica. IN: **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (p. 121-144)

TULESKI, Silvana Calvo. **A unidade dialética entre corpo e mente na obra de A. R. Luria: implicações para a educação escolar e para a compreensão dos problemas de escolarização**. 354 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

TULESKI, Silvana Calvo. Para ler Vigotski: recuperando parte da historicidade perdida. In: BARROCO, Sônia Mari Shima; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo (orgs.). **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**. Maringá: EDUEM, 2009. p. 35-62

TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho, alienação e estranhamento: visitando novamente os “Manuscritos” de Marx. In: **Anais da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**. Caxambu, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t0916.pdf>. Acesso em outubro de 2009.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, março de 1990. Nova Iorque, 1990.

Disponível em http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf. Acesso em outubro de 2009.

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

UNESCO/MEC. **Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO, 2010b.

VARGAS, Patrícia Guimarães. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. In: **Anais da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**. Caxambu, 2010. Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT20-6389--Int.pdf>. Acesso em novembro de 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Trad. Maria Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

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

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Teoria e Método em Psicologia**. Trad. Claudia Berliner; revisão Elzira Arantes. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

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

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

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

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, 1980. (Coleção Educação Contemporânea).

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. 208 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ANEXO

ANEXO A

Levantamento de publicações científicas, no ano de 2010, a respeito da formação escolar do trabalhador jovem e adulto precariamente escolarizado e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural nesta área de pesquisa.

1) LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DO PORTAL DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES NO PERÍODO ENTRE 1987 e 2010.

Palavra-chave *Vigotski*

Autor	Título	Programa de Pós-Graduação e Ano de Defesa	Resumo
Elvis Christian Madureira Ramos	<i>Uma contribuição ao uso dos mapas na Educação de Jovens e Adultos enfatizando a interação social</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Bauru. Defendida em 2005, nível – Mestrado.	Esta experiência consistiu na aplicação de uma proposta de ensino em classes de EJA (Educação de Jovens e Adultos em supletivos), articulando a linguagem cartográfica e material textual para o ensino de conceitos geográficos. Empregou-se ampla diversidade de mapas assim como o manuseio irrestrito de outros materiais cartográficos em conjunto com textos voltados para o entendimento dos recursos hídricos no espaço geográfico. A inserção desses materiais teve por objetivo desencadear interações sociais entendidas sob a óptica da teoria vigotskiana nas quais o professor foi o protagonista capaz de criar situações de aprendizagem com os alunos, as quais tornaram possível a compreensão e o desenvolvimento intelectual do estudante em classes de EJA. A ênfase na linguagem cartográfica foi concebida como um instrumento facilitador para o ensino de conceitos geográficos e/ou o entendimento da realidade geográfica. A metodologia baseou-se nas intervenções do professor e no registro destas, resultando em descrições das relações aluno-aluno e alunos-professor vivenciadas durante as situações de aprendizagem desencadeadas. Focalizou-se a atenção para os momentos nos quais foram revelados interesses ou desinteresses pelo tema, indagações, comportamentos dos alunos em relação às explicações e atividades, assim como às soluções que favoreceram os alunos no uso e aproveitamento dos mapas. As análises desses dados revelaram descobertas, matizes e especificidades em relação ao ensino de jovens e adultos no uso de mapas e nos permitiram inferir a validade da proposta aplicada.

Palavra-chave *Educação de Jovens e Adultos*

Autor	Título	Programa de Pós-Graduação e Ano de Defesa	Resumo
Alberto Santos Arruda	Alfabetização e Consciência Metatextual: Uma Análise do Conceito de Letramento	Programa de Pós Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco. Defesa em 2008, nível - Doutorado	Este trabalho foi desenvolvido com a finalidade de estudar a contribuição do letramento para o desenvolvimento da consciência metalinguística de indivíduos com diferentes níveis de alfabetização escolar. Vários estudos como os de Albuquerque (1994), Barrera (2003), Gombert (2003) e Spinillo (2003), entre outros, têm mostrado que as capacidades metalinguísticas se instalam paralelamente à alfabetização, processo que exige reflexão deliberada e consciente. Não obstante, Vygotsky (1991, 1993) ressalta que a produção dos conceitos científicos e espontâneos são processos dialeticamente relacionados, e autores como Rogoff (2005), Oliveira (1995, 1999), Ratto (1995) e Luria (1990, 1988) verificaram que contextos não escolares podem apresentar práticas culturais capazes de promover a metacognição em indivíduos com pouca ou nenhuma escolaridade. Partindo dessas considerações, buscou-se estudar a relação à consciência metatextual e o letramento, termo que designa o uso efetivo de habilidades de leitura e escrita em situações e práticas cotidianas. Julgou-se ser a consciência metatextual a habilidade metalinguística mais adequada a essa finalidade, por considerar-se o texto simultaneamente um artefato cultural empírico encontrado cotidianamente e uma unidade linguística sujeita a reflexão consciente em meio às práticas do cotidiano escolar e não escolar. Na pesquisa realizada foram individualmente entrevistadas 48 crianças do ensino fundamental e 49 jovens e adultos frequentando um programa municipal de educação de jovens e adultos (EJA), indivíduos de baixa renda, de ambos os sexos, com diferentes possibilidades e características de letramento: Grupo 1 (25 crianças da 1ª série); Grupo 2 (23 crianças da 3ª série); Grupo 3 (25 adultos do 1º ciclo); e Grupo 3 (24 adultos do 2º ciclo). A consciência metatextual referente a aspectos estruturais, o letramento e aspectos do conhecimento dos participantes sobre textos foram avaliados mediante instrumentos elaborados especificamente para este trabalho e os resultados foram analisados mediante um teste estatístico não paramétrico (Qui-Quadrado). Não foram verificadas relações significativas referentes às crianças pouco alfabetizadas mas, entre as alfabetizadas, a maioria das que demonstraram habilidade metatextual apresentaram também um nível amplo de letramento e de conhecimento sobre textos. Surpreendentemente, não foram verificadas relações significativas referentes aos adultos alfabetizados. Quanto aos adultos pouco alfabetizados, a consciência metatextual mostrou-se relacionada apenas a alguns dos aspectos do letramento e ao conhecimento sobre portadores de textos. Concluiu-se que, em se tratando das crianças, isoladamente a alfabetização contribui menos para o desenvolvimento metatextual do que quando associada ao letramento e ao conhecimento sobre textos mas, por outro lado, em se tratando dos adultos, situações sociais complexas podem fazer emergir campos semiótico-temporais de desenvolvimento (ZDPs) particularmente configurados, com diferentes graus de complexidade

			que podem afetar de forma imprevisível o curso de suas atividades escolares, seu letramento e outros processos relacionados como, por exemplo, a construção do conhecimento sobre textos.
Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo	A indissociável inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos	Programa de Pós-Graduação de Educação, da Universidade Metodista de Piracicaba. Tese defendida em 2005.	Neste trabalho, procurei estudar como, em situações de leitura e escrita ocorridas nas dinâmicas interativas de classes da Educação de Jovens e Adultos, inter-relacionavam-se e afetavam-se reciprocamente afetividade e cognição. Como pressupostos teóricos, recorri à perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, em Vigotski e à Teoria da Enunciação, em Bakhtin. Preocupei-me em focalizar o movimento das relações intersubjetivas e colher os eventos singulares, materializados nos fragmentos da vida dos sujeitos – alunos e professores –, que se iam dando a ver em sua imediatividade e em suas condições sociais e concretas de produção. Os dados, apreendidos através de observações e entrevistas, foram organizados em narrativas, no contexto das quais fui realizando os comentários analíticos. Os resultados apontam para a necessidade de se considerar que o afeto está presente em toda e qualquer ação humana; sendo assim, ele está presente em todos os sujeitos em interação, professores e alunos, assim, como no próprio conhecimento (afetividade do conhecimento), enquanto produção humana. Nega-se a dicotomia afeto e cognição, ressaltando-se a inadequação de se considerar essas duas dimensões da vida psíquica de forma isolada; chama-se a atenção para o fato de que essas dimensões se inter-relacionam e afetam-se mutuamente, e somente nesse processo de indissociação podem ser compreendidas. O afeto é sempre relacional porque implica a relação de sentido e significação e, portanto, é constitutivo da vida psíquica de todo indivíduo. O afetivo, por conseguinte, nas relações de ensino, não se caracteriza apenas por uma única função (afeto positivo), mas em sua ambivalência ou plurivalência, porque dependente da apreciação que o sujeito faz da relação com o contexto sócio-cultural e histórico, dos sentidos e significados em circulação. As emoções e os afetos, assim, manifestar-se-iam na dinâmica interativa em circunstância dos sentidos e significados que os sujeitos atribuem às suas relações com o outro e com os objetos culturais, mediados pela linguagem.
Andréa Roberta de Oliveira	Educação de jovens e adultos: um estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Defendida em 2000, nível – Mestrado.	Embora não seja o objetivo central desse estudo aprofundar as análises sobre a história do analfabetismo no Brasil, no Estado de São Paulo e na cidade de São Carlos, o trabalho inicia-se com uma retrospectiva histórica sobre o analfabetismo e a educação de jovens e adultos. Além do aprimoramento do trabalho, optou-se por iniciá-lo a partir dessa contextualização para proceder ao estudo realizado em uma classe de suplência da cidade de São Carlos nesse contexto, motivado pela importância dos cursos de educação de jovens e adultos para aquelas pessoas que não tiveram a oportunidade de alfabetizar-se em idade escolar. O presente estudo foi norteado pela questão geral: Como ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem na educação de jovens e adultos? Para responder a questão, escolheu-se um núcleo supletivo pertencente à Prefeitura Municipal de São Carlos (optou-se pelo Termo 1, que corresponde ao início do processo de alfabetização). O referencial teórico da pesquisa aponta para a necessidade de atentar para a

			<p>especificidade do aluno jovem ou adulto analfabeto ou pouco escolarizado, quanto aos aspectos cognitivos, sociais, conteúdos, metodologias e material didático. A classe escolhida para análise revela heterogeneidade quanto às características dos alunos: idade, estado civil, procedência: rural e urbana, e de diversos bairros da cidade. Os dados de análise foram obtidos através de observação, entrevistas, análise documental e aplicação de diagnósticos de aprendizagem de leitura e escrita. A análise, que incidiu sobre os processos de ensino e de aprendizagem focalizou a professora - suas dificuldades e facilidades, escolha da profissão, suas imagens sobre ensino, educação, suplência, alunos, relações estabelecidas entre professora e alunos e secretaria de educação; o ensino - como o conhecimento é agenciado dentro da sala de aula, material didático utilizado, conteúdos trabalhados, avaliação; e os alunos - características dos alunos matriculados, e dos alunos que permaneceram até o final do ano letivo, evasão, frequência, seus desejos e aspirações, importância da escolarização para esses alunos e aprendizagem. Os resultados apontam para a necessidade de uma política educacional que focalize os inúmeros jovens e adultos analfabetos. Sugerem que os problemas identificados nos processos de ensino e de aprendizagem, na classe onde se desenvolveu o trabalho, poderiam ser minimizados mediante um acompanhamento sistemático por parte das instâncias administrativas, cursos de capacitação, educação continuada e trocas de experiências.</p>
<p>Maria Betânia Gondim da Costa</p>	<p>Subjetividades e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos</p>	<p>Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Goiás. Defesa em 2005, Nível Mestrado.</p>	<p>Embora a escola seja entendida por muitas pessoas como uma instituição responsável pela formação do ser humano, seu conceito está mudando a cada dia, pois já se percebe que a escola é uma construção social imbuída de um caráter histórico que apresenta mudanças em seus modelos de organização, provenientes de fatores que interagem numa dinâmica própria, visando contribuir para o processo de hominização. Essa pesquisa apresenta resultados de um estudo exploratório desenvolvido com seis alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de duas escolas públicas de Goiânia que ministram também o ensino formal, com o objetivo de compreender a aprendizagem como um processo de sentido para o sujeito que aprende. A análise apontou que, embora a escola seja reconhecida como a segunda instituição mais importante na vida do ser humano, precisa estar voltada para a realidade na qual o sentido e o valor do que é aprendido seja individual, único e, portanto, diferente para cada pessoa. Assim, é preciso que os envolvidos no processo de ensinar e aprender se (re)conheçam como co-responsáveis pelo processo, configurando subjetivamente sentimentos positivos que venham a contribuir para que a aprendizagem escolar realmente ocorra. Adotou-se a perspectiva histórico-cultural para abordagem do problema, partindo do pressuposto de que o aluno se forma na relação com sujeitos concretos que constituem a escola, construindo conhecimento que se torne fonte de sentido para sua vida.</p>
<p>Janyssa Oliveira Szanto</p>	<p>Psicologia e educação de jovens e adultos: histórias</p>	<p>Programa de Pós-Graduação de Psicologia Escolar e do</p>	<p>Nos últimos anos, a presença dos jovens tem sido marcante nos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente nos grandes centros urbanos. São jovens que, por uma série de</p>

	de vida e caminhos percorridos pelos jovens que voltaram à escola	Desenvolvimento Humano, da Universidade de São Paulo. Defesa em 2006, Nível - Mestrado.	motivos, “abandonaram” a escola, e que agora retornam a ela. Embora o tema Educação de Jovens e Adultos tem sido objeto de muitas pesquisas, principalmente na área da Pedagogia, a Psicologia pouco tem contribuído com pesquisas e propostas práticas nesta área. Diante disso, esta pesquisa teve como principal objetivo compreender, a partir das elaborações da Psicologia Sócio-histórica e da Pedagogia Histórico-Crítica, os jovens que frequentam a EJA de uma escola pública municipal de São Paulo, suas histórias de vida, seus medos, seus desejos, suas culturas e o sentido do conhecimento e da educação escolar na construção de seus projetos de vida. Para tanto, entrevistas individuais foram realizadas bem como o desenvolvimento de Círculos de Debate, a fim de proporcionar momentos de reflexão e ação com os jovens que possibilitassem a construção de um olhar mais crítico e consciente sobre sua realidade, tentando comprometê-los com possíveis transformações da mesma. A leitura do material produzido possibilitou construir um olhar sobre a escola que foi organizado em três momentos: O primeiro, os jovens, suas histórias e projetos. O segundo, a escola, levando em conta sua estrutura e funcionamento. E o terceiro momento, uma leitura do processo de intervenção desenvolvido para e com os jovens. A partir desses três momentos pode-se verificar que os jovens, apesar das sofridas histórias de vida e escolar, vêm a escola como uma oportunidade de retomar o rumo de suas vidas e, principalmente, conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho. Poucos acreditam nesta como um lugar de excelência na transmissão do conhecimento historicamente produzido pelo homem e, sendo assim, não conseguem vincular a educação escolar à construção de seus projetos de vida. No entanto, mesmo diante de todas as adversidades que a vida coloca, o sonho de serem felizes ainda permanece.
Erika Pessanha D'Oliveira.	Presença do ideário neoliberal nos sentidos e significados sobre trabalho em estudante da educação de jovens e adultos: uma análise sócio-histórica.	Programa de Pós Graduação em Educação (Psicologia da Educação) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação (Psicologia da Educação). Defesa em 2007, Nível - Mestrado.	Este trabalho buscou apreender a presença do ideário neoliberal nos sentidos e significados sobre trabalho em uma estudante do 3o ano Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA); momento este, do processo educativo, escolhido como recurso metodológico. A perspectiva teórica utilizada ao longo da pesquisa entende o estudante de EJA a partir dos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, cujo referencial epistemológico e metodológico compreende o homem como ser histórico e constituído nas e pelas relações sociais de produção. A globalização da economia e a flexibilização e precarização do trabalho são os aportes para a difusão do ideário neoliberal. Para esta pesquisa, referendada pela abordagem qualitativa, formou-se um grupo com 10 alunos com esse perfil, em uma escola estadual de São Paulo, para, a partir daí, escolher-se o sujeito de pesquisa. No espaço grupal, a escolha do sujeito baseou-se nos seguintes critérios: envolvimento com o tema, aprofundamento e pertinência, e disponibilidade pessoal. Determinado o único sujeito, foram realizadas duas entrevistas semi-estruturadas, que recuperaram sua história de vida e profissional, objetivando aproximar-se dos sentidos e significados sobre trabalho. O procedimento de análise ocorreu por meio da aglutinação de pré-indicadores nos relatos da estudante, que foram organizados em indicadores, os quais articulados e sistematizados

			<p>evidenciaram três núcleos de significação. Os núcleos organizados foram: “O mundo do trabalho e projeto de vida e de consumo”, “Esforço Pessoal hoje e sempre” e “Visão de mundo e a mídia televisiva”. O cenário de manutenção do ideário neoliberal orienta as formas de inserção dos homens no mundo do trabalho, de forma que foi possível identificar, nas falas da estudante, o esforço pessoal como chave para o sucesso e a ênfase na individualidade encapsulada na célula familiar. Além disso, a mídia televisiva constituiu-se como a responsável pela transmissão de conhecimentos, e a educação escolar como o lugar do cuidado e reafirmação de valores familiares aspectos que afetam suas formas de criticar, sentir e agir sobre o mundo. Assim, concluiu-se que o ideário e, mais especificamente, como um de seus elementos, a noção de esforço pessoal, constitui-se em um determinante fundamental, marcando o processo de colocação da estudante no mundo do trabalho, como algo ideologizado, desprovido de um processo de apropriação das mediações constitutivas</p>
Simone Fialho da Motta	Educação de Jovens e Adultos: evasão, regresso e perspectivas futuras	Centro Universitário Moura Lacerda – Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa em 2007, Nível – Mestrado.	<p>Este estudo procura entender os fatores que promoveram a evasão escolar, os motivos do regresso e as perspectivas originadas desse processo na vida de seis estudantes inseridos na Educação de Jovens e Adultos – EJA de uma escola pública estadual do interior de São Paulo. Os olhares de Vigotsky e Wallon são norteadores deste trabalho na busca de compreensão das interações sociais no contexto afetivo e de influência na aprendizagem. A pesquisa de campo se desenvolveu por meio de entrevistas semi-estruturadas. Houve resgate de momentos dos processos de vida de cada sujeito, especialmente relacionados ao contexto da educação formal, observando e anotando as expectativas, planos e fracassos pessoais e familiares relacionados à sua formação escolar. Quanto aos resultados, pôde-se verificar que os fatos mais marcantes relacionados à evasão, ao retorno e às perspectivas futuras estão vinculados à questão do trabalho, ao resgate da auto-estima e à realização pessoal e profissional. O retorno à escola se apresenta como uma via canalizadora das possibilidades dessas realizações.</p>
Leonardo Lopes da Silva	Orientação Profissional e para o Trabalho de Jovens com Deficiência Mental: uma análise sócio-histórica das propostas institucionais no Brasil	Programa de Pós Graduação em Psicologia Social da Universidade de São Paulo. Defesa em 2008, Nível - Mestrado	<p>Na história humana as atitudes e estratégias de intervenção em relação ao deficiente foram bem variadas, desde barbárie até o assistencialismo. No contexto atual, inicia-se uma nova proposta que aborda a inclusão social e os direitos humanos. Neste bojo encontram-se aspectos de cidadania e construção de identidade, onde o trabalho aparece como elemento de inclusão e ocupa lugar de centralidade. Por outro lado, encontramos poucos estudos que enfoquem a preparação para o trabalho e a Orientação Profissional de jovens e adultos com deficiência mental. Partindo desta realidade, o objetivo deste estudo foi o de tomar conhecimento das propostas desenvolvidas por duas instituições distintas, acerca da Educação Profissional em sua tangência com a Orientação Profissional de jovens com deficiência mental, a fim de mapear os possíveis avanços na área e identificar novas perspectivas de atuação, sob a ótica da abordagem sócio-histórica, tal como proposta por Vygotsky. Através da análise de entrevistas com coordenadores de área nas instituições, levantamos qual é realidade e as dificuldades encontradas por estes nas intervenções</p>

			<p>com jovens e adultos com deficiência mental, tal como questões de . escolaridade .e qualificação, que são fatores de exclusão, como ‘apontado na literatura. Observa-se que a instituições de Educação Especial está se reestruturando em função da abertura de um espaço institucional tendo que ‘considerar as exigências de mercado para o indivíduo. A Lei de Cotas, que prevê a contratação de um percentual de funcionários com deficiência por empresas de médio e grande porte, .traz uma nova realidade .para a instituição de natureza filantrópica, que busca se estruturar em função desta nova legislação. Inclui uma ‘ampliação quanto ao recrutamento e seleção, bem como a .necessidade de ampliar a - qualificação desta população para o trabalho, além da perspectiva de realizar intervenções em Orientação Profissional de maneira sistemática. Em todos os casos analisados, concluímos que o papel da Orientação Profissional, aliado à Educação Profissional e ao Recrutamento e Seleção dos jovens adultos com deficiência mental se faz como . demanda .necessária e percebida, ainda que tímida mente, pelas instituições que lidam com essa população. Este papel se caracteriza, sobretudo por uma intermediação do jovem com deficiência mental e o trabalho.</p>
--	--	--	--

2.3 ARTIGOS EM PUBLICADOS NO SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE – SCIELO

Autor	Título	Revista e Ano de Publicação	Resumo
Marta Kohl de Oliveira	Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto	Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n2, p211-229, maio/ago 2004.	<p>Neste artigo pretende-se sistematizar algumas reflexões sobre a possibilidade de formulação de uma psicologia do adulto, a partir da definição do desenvolvimento psicológico como transformação que ocorre ao longo de toda a vida e da postulação da idade adulta como uma etapa culturalmente organizada de passagem do sujeito pela existência tipicamente humana. Com base na afirmação da importância das atividades e práticas culturais na constituição do psiquismo, especialmente por meio da realização de tarefas e da utilização de instrumentos e signos como mediadores da atividade psicológica, buscamos caminhos para a historicização da psicologia do adulto. Para isto propõe-se uma compreensão aprofundada da organização de diferentes práticas culturais, da construção compartilhada de sentidos e significados, da internalização de modos de fazer, de pensar e de produzir a cultura em cada um dos seus âmbitos concretos, cuja finalidade é superar a prática mais comum na psicologia, isto é, a apresentação daquilo que é contextualizado historicamente como sendo universal. Com a intenção de aprofundar a compreensão de um grupo específico de adultos, inclui-se neste artigo a discussão de dados empíricos obtidos na fase preliminar de uma pesquisa sobre trabalhadores urbanos que frequentam um curso supletivo com o objetivo de elevação da escolaridade associada à preparação para o trabalho. Implicações para a educação de jovens e adultos, subentendidas ao longo de todo o texto, são brevemente explicitadas no final.</p>

2.3 ARTIGOS PUBLICADOS NOS GRUPOS DE TRABALHO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED ENTRE OS ANOS 2003 e 2010.

Autor	Título	Grupo de Trabalho e Ano de Publicação	Resumo
Maria Eliza Mattosinho Bernardes	A Constituição do Pensamento na Atividade Prática: implicações no processo pedagógico	GT20 – 6166: Psicologia da Educação (2010) – 33ª Reunião Anual da Anped	O presente estudo apresenta uma síntese teórica sobre a lógica e as formas de pensamento na atividade prática como decorrentes das relações entre o homem e a realidade objetiva e suas implicações no processo pedagógico. O objetivo deste trabalho é identificar os possíveis desdobramentos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, frente à não consideração da constituição histórico-cultural da condição humana. Os aspectos teórico-metodológicos do estudo centram-se na psicologia histórico-cultural e no materialismo histórico dialético. Conclui-se que os processos ativos de apropriação do conhecimento, quando não consideram as relações lógico-históricas do desenvolvimento e da constituição do psiquismo humano, criam limitações para que o pensamento e a linguagem sejam potenciados pelo processo educativo. Decorre a isso a necessidade de revisão dos referenciais teóricos presentes na formação de profissionais da educação e da psicologia em busca da finalidade maior da educação que é o desenvolvimento das potencialidades humanas.

2.4 ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL (ABRAPEE), NO ANO DE 1996 E NOS PERÍODOS DE 1998 A 1999 E DE 2001 A 2010

Autor	Título	Ano de Publicação	Resumo
Poliana da Silva Almeida Santos Camargo e Selma de Cássia Martinelli	Educação de Adultos: Percepções sobre o processo ensino-aprendizagem.	Último semestre de 2006	Esse trabalho teve por objetivo investigar as percepções de alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Entrevistou-se 50 estudantes, com idades entre 14 e 80 anos, que frequentavam escolas de ensino fundamental (1ª. a 4ª. séries) de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Os resultados revelaram a relação professor-aluno assumida por um papel de destaque nesta modalidade de ensino. O desempenho do aluno é atribuído ao seu esforço ou à vontade de aprender. A escola, de maneira geral, possibilita o aprendizado de habilidades que são consideradas essenciais ao exercício de funções básicas do dia-a-dia, permitindo o resgate da auto-estima dos participantes.