

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

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y PSICOLOGÍA HISTÓRICO- CULTURAL: LA CENTRALIDAD DEL TRABAJO EN EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE JÓVENES Y ADULTOS TRABAJADORES

EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS AND CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY: CENTRALITY OF WORK IN THE LEARNING AND DEVELOPMENT OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS WORKERS

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i1.53006>

Graziela Lucchesi Rosa Silva¹

Resumo: O presente estudo apresenta os resultados de uma pesquisa teórica, cujo objeto centra-se na formação escolar do trabalhador na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente no que se refere ao papel do trabalho na relação entre aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos. Sob fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, à luz do materialismo histórico-dialético, analisamos como sujeitos precariamente escolarizados se constituem enquanto tal, o que isso implica na formação de seus psiquismos e seus desdobramentos para a prática social, além de demonstrar a possibilidade que tem essa população 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.

Resumen: El presente estudio presenta los resultados de una investigación teórica, cuyo objeto se centra en la formación escolar del trabajador en la modalidad de Educación de jóvenes y adultos, específicamente sobre el papel del trabajo en la relación entre el proceso de aprendizaje y el desarrollo de jóvenes y adultos. Bajo los fundamentos de la Psicología Histórico-Cultural, a la luz del materialismo histórico-dialéctico, analizamos la forma en que los hombres precariamente educados se constituyen como tales, lo que implica la formación de su psiquismo y sus consecuencias para la práctica social, además de demostrar la posibilidad que tiene esta población de perfeccionamiento del conocimiento sobre la realidad y la formación de una conciencia crítica instruída de sí misma y del mundo.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Psicología Histórico-Cultural. Formación escolar del trabajador.

Abstract: The current study presents the results of a theoretical research, which object focuses on the school formation of the worker in the modality of young people and adults Education, specifically concerning the role of work in the relationship between the learning process and the development of young people and adults. Under the fundaments of the Cultural-Historical Psychology, in light of the dialectic-historical materialism, 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

is analyzed, in addition to demonstrate the possibility that this population has of improvement of knowledge about the reality and the formation of an instructed critical conscience of themselves and the world.

Keywords: Education of Young people and Adults, Cultural-Historical Psychology, Worker school formation.

Introdução

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.

Por meio desta perspectiva, ao propormos intervenções da área da psicologia 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 ausência de oportunidade de iniciação escolar (KLEIN, 2003). Estes fatos são os que, mais comumente, geram a formação de uma necessidade em tempos de universalização da escola: a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos.

Atentamos que os jovens e adultos que compõem essa modalidade de ensino 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 deveria ter sido vencida na infância (KLEIN, 2003). Frente a essa constatação, indagamos, portanto, sobre a possibilidade das contribuições da Psicologia à EJA quando se almeja o exercício de uma psicologia crítica que supere as aparências em direção a essência do fenômeno.

Nesta perspectiva, a Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no método materialista histórico-dialético, é 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. Na medida em que os autores da Psicologia Histórico-Cultural possibilitam apreender a aprendizagem e o 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 porque jovens, homens e mulheres 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.

Sob esses fundamentos, a investigação acerca das relações da formação escolar do trabalhador exige uma análise comprometida com a 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 ser humano se auto constitui, que conteúdos e formas da educação são historicamente fundados. O trabalho se configura, ontologicamente, como atividade emancipadora, promovendo a libertação do ser humano das condições instintivas rumo à formação de características do gênero humano. A partir da divisão do trabalho 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, condição pertinente a uma sociedade de classes que não necessita que indivíduos dominem conhecimentos que vão além de sua prática, vivências e experiências cotidianas.

A partir de tais princípios, analisaremos que a EJA só adquire significação real se entendida no quadro histórico-concreto do capitalismo para, em seguida, discutirmos as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural à aprendizagem de jovens e adultos precariamente escolarizados.

A educação escolar de trabalhadores na sociedade capitalista: a EJA como expressão da desigualdade na sociedade de classes

Partimos do pressuposto que a modalidade da EJA é 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. 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 ser humano 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, 1974).

Sob as condições histórico-sociais do capitalismo, os produtos do trabalho deixam de se mostrar como objetivações que expressam a humanidade e as forças vitais sociais, impondo-se aos seres humanos como exteriores (NETTO e BRAZ, 2009).

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). O autor afirma que o adulto se torna precariamente escolarizado porque as condições materiais de sua existência lhe permitem sobreviver dessa forma. Não é, pois, no indivíduo em si mesmo nem na ideia abstrata de “falta de oportunidade”, que se há de buscar a explicação para o fracasso escolar. 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 (DA MATA, KLEIN, SILVA, 2012). Pela mesma senda se explica sua condição de trabalhador analfabeto, iletrado ou precariamente escolarizado.

Esse fato é candente à compreensão da EJA, pois esta modalidade de ensino busca justamente enfrentar e minimizar as injustiças causadas pela desigualdade social, que inviabiliza uma parcela significativa

de seres humanos – enfatizamos, trabalhadores/as –, ao acesso a um bem produzido historicamente – a leitura e escrita e aos 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, 2000, p.4), “sujeitos marginais ao sistema” (BRASIL, 2007, p. 11) ou àqueles a quem devem ser dirigidos mecanismos de reparação da “dívida social” (BRASIL, 2000, p. 5), que devem ter garantida a sua cidadania.

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 escolar² parece estar em vias de ser efetivado no país (SAES, 2006). Não podemos dizer o mesmo em relação ao direito de saída da escola: antagonicamente, “sua concretização vai se tornando cada vez mais difícil no Brasil, 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 na entrada do ensino médio” (SAES, 2006, p. 25).

Apesar das 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 ideia 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).

O critério sócio-classista da instrução escolar, em última instância, expressa, conforme 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 da população que consegue finalizar os estudos, ou seja, tem o seu direito de saída da escola garantido³. Saes (2006, p.35) explica que “[...] 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”.

Neste contexto, é produzido o processo educacional marcado por essa mesma contradição e que resulta na educação voltada a jovens e adultos. As bases materiais da sociedade capitalista, a partir das determinações do trabalho, 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. A EJA está amarrada ao fio da história do desenvolvimento das forças produtivas capitalistas.

Vale destacar que 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 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.

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

A formulação desta “inovação” no campo educacional remonta à década de 1960, passando por reformulações nas décadas posteriores, as quais não abalaram 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.

Neste contexto, constata-se na EJA a exaltação da relação entre escolarização e trabalho e a expectativa de melhoria de vida por meio da renovação da 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. 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 da 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. 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 ser humano pelo próprio ser humano, da miséria e da ignorância do trabalhador desde a sua infância. Prolifera-se, de diferentes formas, a concepção de que a falta de educação formal gera 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, multiplicam-se, no último século, medidas paliativas abstraídas das condições materiais de vida que impossibilitam, por sua vez, a 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.

Consideramos que a relação trabalho e educação ao não ser claramente desenvolvida inviabiliza o entendimento da formação humana imposta pelo capital. 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 de fundar-se no aprofundamento do conhecimento das contradições da sociedade de classes, permitindo aos seres humanos 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 sobre as causas da constituição e do desenvolvimento humanos atreladas às condições objetivas de vida.

Implicações da Psicologia Histórico-Cultural na EJA: a formação escolar do trabalhador em direção à humanização

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

Ao explicitar a importância dos conceitos científicos na complexificação das funções psíquicas, Vigotski (2001) enfatiza sua estreita relação com os conhecimentos espontâneos, isto é, com os conceitos que se originam da experiência cotidiana. 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 (2001), o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos estão intimamente interligados.

[...] 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 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, 2001, p. 261)

Vigotski (2001) explica que conquanto haja uma unidade entre os conceitos espontâneos e os científicos no desenvolvimento psíquico, não há identidade entre eles, posto que o papel desempenhado por cada um apresenta especificidades em função das vias de desenvolvimento e pelo modo de

funcionamento. Enquanto os conceitos espontâneos derivam do desenvolvimento ascendente – do concreto ao abstrato –, os conceitos científicos se pautam no desenvolvimento descendente – do abstrato ao concreto.

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 (2001) ressalta que ao se pretender o desenvolvimento em níveis mais complexos do pensamento, 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.

Os conceitos científicos trazem em sua formulação ações mais complexas do pensamento e permitem ao ser humano converter a percepção, atenção, memória, em objetos da consciência, dominando-os. Com essa diretriz, Vigotski (2001) pontua 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.

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 parecem 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, 2001, p. 290, grifo nosso).

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.

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 formal é substantiva, promove mudança nos vínculos e relações interfuncionais da consciência do ser humano. Somente assim passa a entender o mundo e a si mesmo de outro ponto de vista, ultrapassando o seu aspecto fenomênico.

Neste sentido, afirmamos que independentemente da idade do alunado é fulcral no processo de escolarização a apropriação dos conceitos científicos. Isso não quer dizer que o processo de escolarização dos adultos seja igual ao das crianças. Os adultos possuem comportamentos e atividade distintos em relação à criança em função do lugar que ocupam no mundo e do seu desenvolvimento, marcado pelas apropriações

das objetivações humanas no decurso de sua vida. 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 implica compreender que o ser humano, na sociedade de classes, tem o seu desenvolvimento cindido, fragmentado desde a infância, como exposto. Mas, possibilita o entendimento que possui conhecimentos e experiências que podem ser utilizados como propulsores do conhecimento científico, potencializando a atividade psíquica do aluno. Portanto, são sujeitos com conhecimentos consequentes de suas experiências e práticas. Vazquéz (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 não devem, em absoluto, ser nulificados ou desconsiderados no processo de escolarização. Tais conhecimentos são resultado do processo de apropriação que expressam o desenvolvimento 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 época da vida 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: 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 ou retornam ao 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 envolvem processos mentais abstratos, porém, fundamentados em conceitos espontâneos oriundos de sua experiência prática. Em outras palavras, realizam tais operações, mas não dominam intencionalmente e conscientemente os conceitos presentes nestas operações. Contudo, isso não significa que o adulto aliado do processo de escolarização seja desprovido de saber matemático. Na verdade, ignora formas mais 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 acessíveis.

Neste processo, modificar a forma espontânea de lidar com as operações matemáticas, por exemplo, 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, 1993). Demanda, portanto, a apropriação de instrumentos (língua escrita, cálculo) 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 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, 2005, 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 pedagógicas específicas, as quais possibilitam a aquisição pelo ser humano 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 relato 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 de pensamento mais generalizado. Constitui-se uma forma de atividade intelectual, superior e mais complexa, mediante a educação formal. 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 psíquicas 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).

Ao tocar na temática acerca da necessidade de aprendizagem de determinados conhecimentos, uma questão fulcral à formação escolar do trabalhador que está em íntima relação com os pressupostos expostos deve ser ressaltada: os motivos que impulsionam o retorno do aluno adulto ao contexto escolar.

Para Leontiev (2021), o motivo refere-se sempre a uma necessidade, a um estado de carência e, ao mesmo tempo, ao objeto que lhe satisfaz. 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.

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.

Apreender os meandros desta dinâmica e suas reverberações à formação escolar do trabalhador demanda clarificar a relação intrínseca da atividade produtiva aos motivos da atividade de estudo e, com

isso, revelar o sentido pessoal que esta tem para o aluno. Somente assim poderão ser mobilizadas, via instrução formal, novas necessidades, motivos, interesses e sentidos à aprendizagem dos trabalhadores.

A partir da acepção geral da atividade, Leontiev (1980) explica a premência em se considerar as atividades específicas, concretas, cada uma das quais satisfazendo necessidades dos sujeitos, orientando-se para o objeto dessas necessidades. 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.

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, 1978, p. 108). A realização da atividade exige inúmeros processos mobilizados à consecução do seu motivo, designados de ações. Deste modo, o motivo impulsiona e vincula as ações dos sujeitos, sendo que cada ação que compõe a atividade possui um conteúdo concreto, (o que o sujeito está fazendo e seu objeto) e está direcionada para um fim (fim da ação, seu resultado imediato) (CALVE, ROSSLER, SILVA, 2015).

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” (LEONTIEV, 1980, 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 cadeia de ações 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 atividade e a ação são, ao mesmo tempo, ambas genuínas e, mais, realidades não coincidentes, por que uma mesma ação pode realizar várias atividades, pode passar de uma atividade a outra, revelando assim a sua independência relativa. Isto é devido ao facto de que uma dada ação 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 ações (LEONTIEV, 1980, p. 56).

Leontiev (2021) salienta, ainda, que as ações podem ser decompostas em seu aspecto operacional, ou seja, a forma de executar a ação, de realizá-la. Para o autor (2021, p. 130), a atividade é marcada por constantes transformações, já que “A atividade pode perder o motivo que a levou à vida, e então ela se converte em ação que realiza, possivelmente, uma relação totalmente distinta com o mundo, uma outra atividade; ao contrário, a ação pode se transformar em modo de alcançar o objetivo, em uma operação capaz de realizar diversas ações”.

É importante salientar que para o ser humano apreender as ligações existentes entre o motivo da atividade e fins das ações, é preciso que estas conexões se configurem sob a forma de ideias a serem retidas pela consciência (LEONTIEV, 2021).

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, 1978, p. 109).

Leontiev (1978, 2021) 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 significado social e sentido pessoal. O significado está diretamente ligado 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, 1978, p. 94).

Leontiev (1978, 1980, 2021) explica que os significados refratam o mundo objetivo na consciência sob a forma de conceitos. 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. A significação, desse modo, pertence “à forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e reflectida” (LEONTIEV, 1978, 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, 1978, p. 94). Entretanto, a apropriação das significações sociais pela consciência individual não ocorre de maneira análoga para todos os seres humanos. Sem que percam o seu carácter objetivo, essas significações ao serem apropriadas, passam a exercer lugar e papel na vida psíquica do sujeito de maneira particular, ou seja, adquirem um sentido pessoal.

O sentido pessoal deriva, sobretudo, da atividade do sujeito. Leontiev (1978, p. 97) afirma que para cada sentido pessoal há um motivo que lhe corresponde, já que “todo sentido é sentido pessoal”. Assim, é produzido subjetivamente, no plano psicológico, em função da relação entre o que move a ação e aquilo que a orienta. Mas, sob determinadas condições, pode haver um verdadeiro estranhamento na consciência entre significados sociais e sentidos pessoais.

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), 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 desta unidade torna impossível a organização da atividade em torno de motivos vitais, criando condições internas para que o ser humano 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, 1978, p. 130-131).

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 motriz. 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)

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 dominante⁴ neste período, realizado nas condições concretas oferecidas socialmente, que assegura a sobrevivência e direciona outros tipos de atividade – inclusive a do estudo. Daí deriva o estreito vínculo entre trabalho e educação, sob a égide do capital, ao se tratar da formação escolar de trabalhadores. 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.

Quando os trabalhadores explicitam 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 da atividade de estudo é fomentado nestes limites.

Obviamente outros motivos podem direcionar o retorno à escola, tais como a aprendizagem, o aperfeiçoamento de determinado conhecimento ou habilidade, a autoestima. 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 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 múltiplos e para o aluno o estudo tem sentidos diferentes. 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 (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 as ações) constata-se diferenças significativas. As ações, por conseguinte, não terão o mesmo vínculo com a atividade. Por exemplo, no caso de o motivo principal centrar-se na certificação, o fim de cada ação (estudo, realização de provas, tarefas) será meramente formal, 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 pessoal.

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.

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 ressalta a premência em desvelar o motivo principal que compõe a atividade e a quais necessidades correspondem, bem como enfatiza 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, “[...] 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” (LEONTIEV, 1969, p.350).

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. É neste processo que os motivos apenas compreensíveis (a aprendizagem de conhecimentos) tornam-se eficazes – geradores de sentido –, assegurando a transição para

um tipo mais elevado de motivos que governam a vida do indivíduo (LEONTIEV, 1988). Com este ensejo, enalteçemos que o processo educacional formal deve promover a aparição de novas motivações e, com isso, combater estruturas alienadas, abrindo espaço para o desenvolvimento da esfera teórica do trabalho. Cabe lembrar que o cumprimento desta condição é propiciado por condições que extrapolam o âmbito escolar.

Asbahr (2011) lembra que um dos grandes desafios da educação escolar contemporânea é que as ações dos estudantes nesse processo devem possuir sentido pessoal correlatos aos motivos da atividade de estudar. 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.

Se 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. 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 um dos desvios destacados na EJA é o processo de ensino-aprendizagem voltar-se aos interesses do aluno trabalhador (KLEIN, 2003). 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, a formação do novo. 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.

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 autoimagem 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 como portador de ideias e produtor de ideias – dotado frequentemente de alta capacidade intelectual que se revela, por exemplo, 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, condições de ensino/estudo 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 promova a mediação entre o conhecimento e aluno, mediante procedimentos adequados, bem como requer do aluno o esforço teórico-prático dessa apropriação (KLEIN, 2007).

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. 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

Consideramos que a Educação de Jovens e 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.

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”. Como diz Martín-Baró (2017), não podemos ficar em posição de resignação, conformismo, à margem da nossa própria história marcada pelo estreitamento das possibilidades de vida, essa visão de mundo tende a bloquear mudança pessoal e social.

Frisamos que a sistematização destas proposições à formação escolar do trabalhador somente é possível quando nos valemos dos fundamentos de uma perspectiva crítica da Psicologia ante o contexto atual em que é cada vez mais comum verificarmos 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. 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.

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.
- ASBAHR, Flávia S. F. **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº.11, homologada em 07 de junho de 2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação. **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.
- CALVE, Tiago Morales; ROSSLER, João Henrique; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. **Psicol. esc. educ**; 19(3): 435-444, set.-dez. 2015.
- 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: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: EDUEM, 2012.

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

DUARTE, Newton. **O ensino da Matemática na educação de adultos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 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.

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

KLEIN, Lígia Regina. **Fundamentos 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.

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. N., *et al*, (orgs.). **Psicologia**: Grijalbo, 1969. p. 341-354.

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

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: 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, 1988. (p. 59-83)

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. (2005)

LEONTIEV, Aleksei N. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução de Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

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.

MÁRKUS, György. **Marxismo y “antropología”**. Trad. Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARTIN-BARÓ, Ignacio. O latino indolente: caráter ideológico do fatalismo latino-americano. In: MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Crítica e Libertação na Psicologia: estudos psicossociais**. Organização, notas e tradução de F. Lacerda Júnior. Petrópolis: Vozes, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. A formação da personalidade do professor. IN: **Anais da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**. Caxambu, 2010.

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**. Tad Lúcia Ehlers. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

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.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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.

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)

SAES, Décio Azevedo de Marques de. Obstáculos políticos à concretização do direito à educação no Brasil. In: **Linhas Críticas**, Brasília, v.12, p. 23-40, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3277/2961>. Acesso em fev de 2023.

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.

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

Notas

1 Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2001), Mestrado em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2004), Especialização em Teoria Histórico-Cultural pela Universidade Estadual de Maringá (2005) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2011). Atua como professora do Departamento de Psicologia da UFPR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6986569252275954>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5424-2780>. Email: grazilaluc@hotmail.com

2 Gilberto Luiz Alves, no livro “A produção da escola pública contemporânea”, elabora um estudo aprofundado acerca das demandas históricas e sociais, oriundas da consolidação e do desenvolvimento do modo de produção capitalista, que levaram a universalização da instituição escolar.

3 Vale destacar que a não universalização do acesso à educação é uma das facetas da desigualdade social que também se expressa pelo não garantia de moradia, de alimento, de trabalho. Nesta lógica, educação se volta à formação competitiva e seletiva, de formação depravada.

4 O artigo “O trabalho como atividade principal no desenvolvimento psíquico no indivíduo adulto”, de Camila Fernandes Moro Rios e João Henrique Rossler explica o trabalho como a atividade que direciona as principais mudanças no psiquismo humano e na personalidade nesse período da vida.

Recebido em: 15 de fev. 2023
Aprovado em: 19 de mar. 2023