

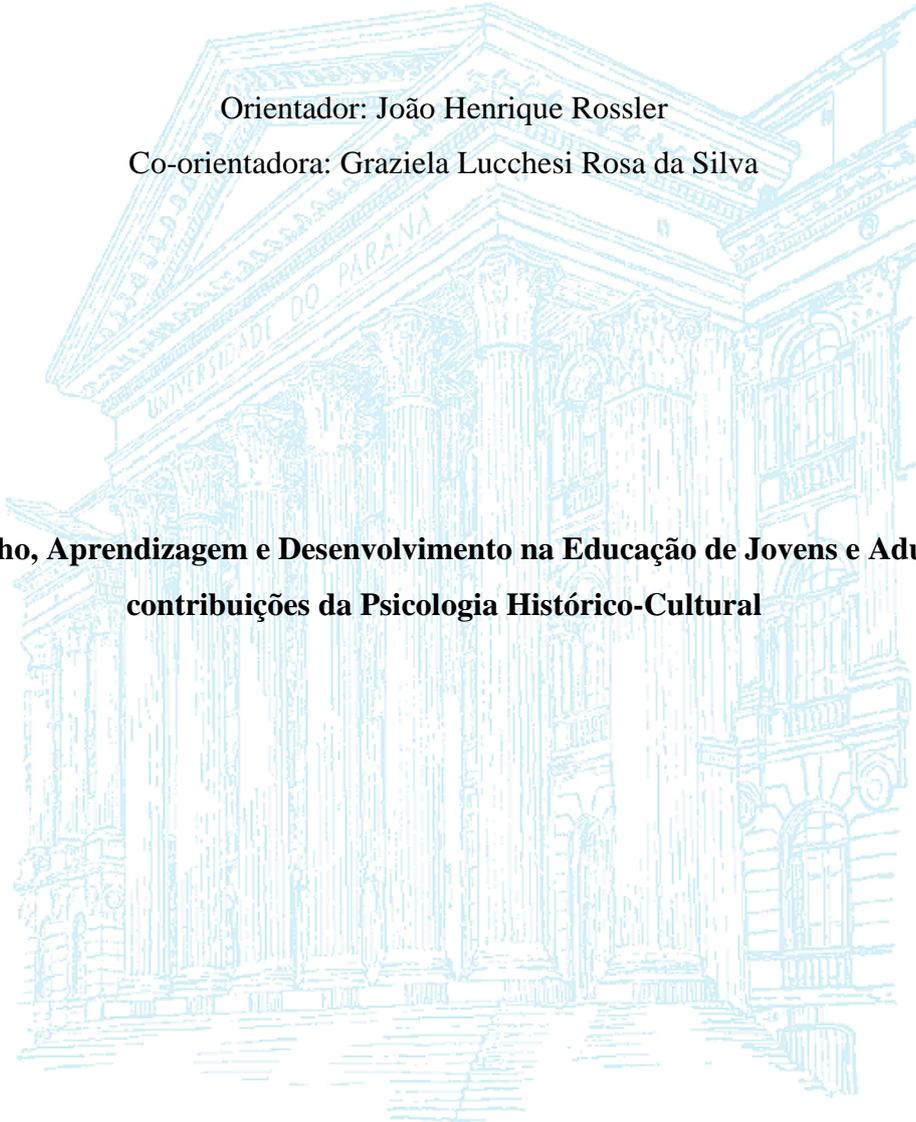
Tiago Morales Calve

Práticas Educativas e Produção de Subjetividade

Orientador: João Henrique Rossler

Co-orientadora: Graziela Lucchesi Rosa da Silva

**Trabalho, Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação de Jovens e Adultos:
contribuições da Psicologia Histórico-Cultural**

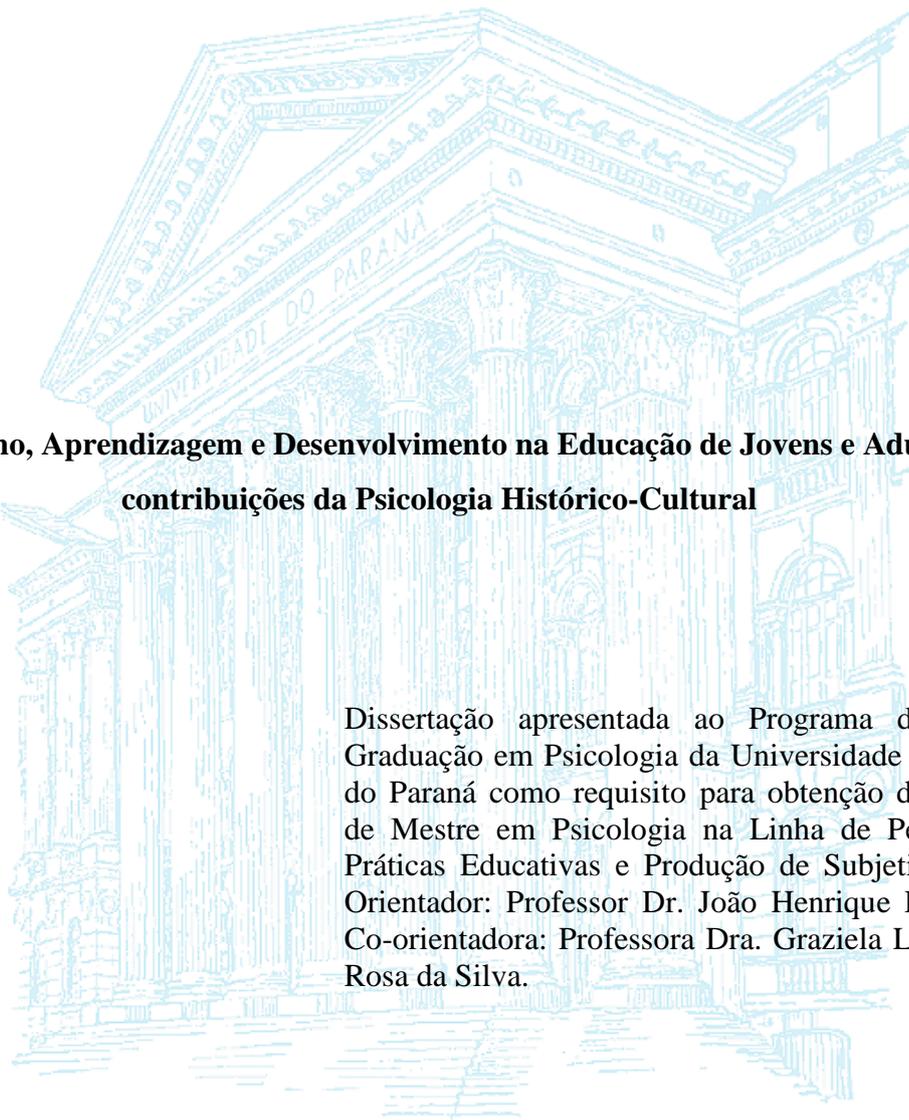


Curitiba

2013

Tiago Morales Calve

Práticas Educativas e Produção de Subjetividade



**Trabalho, Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação de Jovens e Adultos:
contribuições da Psicologia Histórico-Cultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia na Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Produção de Subjetividade. Orientador: Professor Dr. João Henrique Rossler. Co-orientadora: Professora Dra. Graziela Lucchesi Rosa da Silva.

Curitiba

2013

Tiago Morales Calve

**Trabalho, Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação de Jovens e Adultos:
contribuições da Psicologia Histórico-Cultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. João Henrique Rossler (Orientador)
Universidade Federal do Paraná

Professora Dra. Marilda Golçalves Dias Facci
Universidade Estadual de Maringá

Professora Dra. Maria Auxiliadora Cavazotti
Universidade Federal do Paraná

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LLL – Long Life Learning
(Aprendizagem ao Longo da Vida)

MHD – Materialismo Histórico-Dialético

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PHC – Psicologia Histórico-Cultural

SESI – Serviço Social da Indústria

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

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo discutir o aparato teórico-conceitual da Psicologia Histórico-Cultural no que se refere às categorias *trabalho, aprendizagem e desenvolvimento* a fim de extrair contribuições para o debate e para as práticas educativas concretas da Educação de Jovens e Adultos. Nossa hipótese inicial de trabalho foi a de que as proposições documentais da EJA são insuficientes no que se refere à compreensão e dinâmica destas esferas humanas a partir de um ponto de vista crítico e concreto, sendo a Psicologia Histórico-Cultural uma abordagem sólida para esta empreitada. Com este norte, realizamos a eleição de alguns documentos de relevância que pretendem fundamentar à EJA. Recortamos destes, em categorias de análise, as proposições de trabalho, aprendizagem e desenvolvimento para esta modalidade de ensino. Após a descrição destes elementos propositivos, analisamos o contexto em que são produzidas tendo em vista o momento histórico atual. Num segundo momento, nos voltamos aos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural para compreendermos como esta abordagem da Psicologia interpreta os processos de trabalho e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Por fim e em caráter de síntese, trouxemos para o debate contribuições teórico-conceituais acerca destas categorias a partir de um ponto de vista concreto, crítico e propositivo à EJA, ou seja, para além das proposições utilitaristas e ideológicas presentes nos documentos que pretendem orientar suas práticas educativas. Concluímos que a Psicologia Histórico-Cultural, nos marcos do materialismo histórico-dialético, fornece contribuições consistentes aos educadores, profissionais, pesquisadores que precisam de respostas concretas sobre o trabalho, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos precariamente escolarizados da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Psicologia Histórico-Cultural, Trabalho, Aprendizagem, Desenvolvimento.

SUMMARY

The present research aims to discuss the theoretical and conceptual apparatus of Cultural-Historical Psychology in terms of labor, learning and development categories, in order to extract practical contributions to the Education of Young and Adults (EYA). Our initial hypothesis was that the current proposition documents about EYA are insufficient in what refers to the comprehension and dynamic of these human relations from a material and critical point of view, being the Cultural-Historical Psychology a solid approach for this task. This way, we elected some relevant documents that intend on founding the EYA. We selected from them, in analysis categories, the labor, learning and development propositions for this manner of teaching. After the description of these proposing elements, we analyze the context in which they were made, considering the present historical moment. Afterwards, we turn to the theoretical methodological assumptions of Cultural-Historical Psychology in order to understand how this approach interprets the processes of working relations and its connection with learning and development. Finally and in character a of synthesis, we discuss the theoretical conceptual contributions about these categories from a material, critical point of view, in what refers to propositions to the EYA, beyond the utilitarian and ideological propositions present on documents that intend on guiding our education practices. We conclude that the Cultural-Historical Psychology, on the framework of historical dialectical materialism, offers consistent contributions for teachers, professionals and researchers who need concrete answers about their job: the learning and developing mechanisms of the poorly schooled EYA students.

Key-words: Education of Young and Adults, Cultural-Historical Psychology, Labor, Learning, Development.

Dedico este trabalho aos professores da Educação de Jovens e Adultos...

...E a classe trabalhadora expropriada do saber escolar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Carlos R. Calve e Ana Morales Calve. Gostaria de agradecer a forma com este casal sempre me apoiou nos estudos. Agradeço pela forma unida e amorosa com que enfrentam os problemas e desfrutam as alegrias da vida.

À minha querida irmã e também colega de profissão *Julisa Morales Calve.* Apoiou-me nos momentos mais difíceis desde sempre, sendo uma fonte de proteção, amor sincero e acalento.

Ao meu irmão caçulinha *Mateus Morales Calve* pelo companheirismo, pelas brincadeiras; principalmente, pelas formas sutis e inusitadas de demonstrar a qualidade do seu amor.

À *Marly Lamb.* Inicialmente professora da disciplina de Aprendizagem no segundo ano de Psicologia da UEM e posteriormente minha companheira de quase todas as atividades extracurriculares durante a graduação. Tornamo-nos amigos, talvez almas-gêmeas como ela, jocosamente, insiste em dizer. Tenho orgulho da forma arrojada e de entrega com que realiza seus feitos, desta a luta pela construção do Departamento de Psicologia da UEM até o apoio, carinho e preocupação para com seus ex-alunos mesmo em tempos da merecida aposentadoria.

Ao Professor *João Henrique Rossler* pela sabedoria teórica, pela capacidade de nos auxiliar na organização das ideias e, sobretudo, pela paciência em momentos de desespero. Aprecio a forma bela com que aceitou orientar três dissertações com problemáticas complexas. Gostaria de agradecer, também, a forma gentil com que me recebeu nesta instituição.

À Professora *Graziela Lucchesi Rosa da Silva.* Agradeço suas ricas contribuições como co-orientadora nesta pesquisa. Tenho muito apreço pela semelhança em nossas trajetórias acadêmicas desde a formação na UEM até esta pesquisa. Obrigado pela forma carinhosa e motivadora com que conduziu esta trajetória em minha vida.

À professora *Maria Auxiliadora Cavazotti,* pela forma amável com que lida com as pessoas e pela disponibilidade em aceitar nos auxiliar com seus conhecimentos teóricos neste momento da pesquisa.

À Professora *Marilda Gonçalves Dias Facci,* pela forma engajada e comprometida com que integrada um importante grupo de professores na UEM. Obrigado pela disponibilidade em aceitar contribuir com a nossa pesquisa.

À Professora *Ligia Regina Klein*, pela sua enorme sabedoria e simplicidade. Agradeço pelas aulas ministradas na disciplina de Trabalho, Tecnologia e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Agradeço também pelas ricas contribuições em ocasião do exame de qualificação desta pesquisa.

À Professora *Ligia Marcia Martins* pelo próspero trabalho intelectual que vem desenvolvendo em seus estudos, enriquecendo a Psicologia Histórico-Cultural. Gostaria de agradecer seus apontamentos no exame de qualificação que ajudaram na organização e andamento desta pesquisa.

À *Mariangela Rezende*, secretária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPR pela importância de seu trabalho para o andamento das pesquisas nesta instituição. Agradeço os avisos, lembretes e a forma com que quer bem os alunos.

À professora *Sonia Mari Shima Barroco* por me auxiliar no aprofundamento e aprendizagem dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. Pela forma carinhosa e séria com que conduziu as orientações do estágio escolar obrigatório no último ano da minha graduação.

Às professoras do curso de Psicologia da UEM, *Olimpia, Marlene, Maria Julia, Rozilda, Silvana*, que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação.

Ao *Vinicius Nogueira Toressan* pelo companheirismo, pela força nos momentos difíceis, por compartilhar comigo o aluguel e a vida.

À *Sarita Malaguty e Diana Theodoro*, pelo compartilhar de momentos felizes e de desespero em que passamos juntos nesta etapa da nossa formação. Sou muito grato pelo companheirismo e pela forma com que me acolheram em Curitiba no início do mestrado.

À *Melissa Rodrigues* e ao *Vitor Schuhli*, pelos incentivos e pela valiosa colaboração para com esta pesquisa.

Aos amigos da graduação, *Natália, Paula Arantes, Keila, Paula Nicolau, Mariana, Francisco, Luma, Renan, Paulo, Lialge e Patrícia*. Pessoas inesquecíveis em minha vida.

Aos *trabalhadores* do Hospital do Idoso Zilda Arns, que me apoiaram muito nesta árdua trajetória de trabalho e estudo.

Morro Velho

(Milton Nascimento)

No sertão da minha terra, fazenda é o camarada que ao chão se deu
Fez a obrigação com força, parece até que tudo aquilo ali é seu
Só poder sentar no morro e ver tudo verdinho, lindo a crescer
Orgulhoso camarada, de viola em vez de enxada

Filho do branco e do preto, correndo pela estrada atrás de passarinho
Pela plantação adentro, crescendo os dois meninos, sempre pequeninos
Peixe bom dá no riacho de água tão limpinha, dá pro fundo ver
Orgulhoso camarada, conta histórias prá moçada

Filho do senhor vai embora, tempo de estudos na cidade grande
Parte, tem os olhos tristes, deixando o companheiro na estação distante
Não esqueça, amigo, eu vou voltar, some longe o trenzinho ao deus-dará

Quando volta já é outro, trouxe até sinhá mocinha prá apresentar
Linda como a luz da lua que em lugar nenhum rebrilha como lá
Já tem nome de doutor, e agora na fazenda é quem vai mandar
E seu velho camarada, já não brinca, mas trabalha.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p.14
CAPÍTULO I – AS CATEGORIAS TRABALHO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NOS DOCUMENTOS DA EJA	p.21
1.1 As categorias que fundamentam a EJA e que pretendem orientar suas práticas formativas	p.23
1.2 A categoria trabalho	p.23
1.3 A categoria aprendizagem	p.27
1.4 A categoria desenvolvimento	p.31
1.5 Do texto ao contexto: as bases materiais da sociedade para o enriquecimento analítico das categorias	p.33
1.6 Do contexto ao texto: o retorno à análise das categorias trabalho, aprendizagem e desenvolvimento que fundamentam a EJA	p.38
1.7 Finalizando	p.43
CAPÍTULO II – OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL ACERCA DOS PROCESSOS DE TRABALHO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	p.47
2.1 Das bases histórico-sociais ao referencial teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural	p.49
2.2 A teoria materialista da atividade em Psicologia	p.50
2.3 O desenvolvimento humano segundo a Psicologia Histórico-Cultural	p.55
2.4 O trabalho segundo a Psicologia Histórico-Cultural	p.60
2.5 O trabalho como atividade principal na constituição do psiquismo: implicações ao desenvolvimento humano	p.64
2.6 A aprendizagem segundo a Psicologia Histórico-Cultural	p.70
2.7 Considerações iniciais para Psicologia Histórico-Cultural e EJA	p.73
CAPÍTULO III – CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	p.75
3.1 Trabalho e EJA	p.76
3.2 Desenvolvimento e EJA	p.79

3.3 Aprendizagem e EJA	p.83
CONSIDERAÇÕES FINAIS OU PROPOSIÇÕES INICIAIS PARA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E EJA	p.89
REFERÊNCIAS	p.93

Introdução

Nas mais diversas interpelações atuais, sobretudo nos discursos e campanhas eleitorais, surgem propostas e propagandas de “inclusão social” na educação, a qual se transforma na grande instituição salvacionista das mazelas e desordens sociais. A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) faz parte do rol dessas promessas políticas. Neste trabalho, apresentaremos os resultados de uma pesquisa teórico-conceitual sobre esta modalidade de ensino.

A EJA é uma modalidade da educação básica ofertada em nosso tempo¹ nas etapas do ensino fundamental e médio. É uma modalidade, pois possui um modo próprio, “um modo de existir com características próprias” (BRASIL, 2000, p.26), em função do perfil dos estudantes e do modelo pedagógico ofertado, de forma presencial ou semipresencial, “[...] àqueles que não tiveram acesso ou continuidade no ensino fundamental e médio na idade própria. Este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho” (BRASIL, 2000, p.27). Este tipo de educação é definida e apresentada pelos documentos oficiais como forma de reparação social. Esta é uma de suas funções: sanar uma dívida, por meio de oportunidades educacionais específicas e gratuitas, com os que não tiveram acesso nem oportunidades à leitura e à escrita, como define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (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. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 05).

Ainda de acordo com este documento, a função reparadora da educação está atrelada às mudanças no mundo do trabalho e às novas competências exigidas pela

¹A história da Educação de Jovens e Adultos passa por legislações que remontam Constituição Imperial, passando pelas reformulações com o surgimento da República, na recente fase do regime militar em que surge o MOBRAL, posteriormente o ensino supletivo até chegar como modalidade de ensino como propõe a LDB/1996. Todavia, a complexa história de consolidação da educação destinada a adultos não deve ser entendida como uma simples sucessão de fatos e acontecimentos históricos, mas sim, deve ser analisada a partir do projeto mais amplo de universalização da escola pública de acordo com as reformulações do Estado em função das demandas do Capital em suas diferentes fases.

sociedade contemporânea. Essas transformações requerem um tipo de saber cada vez mais diversificado, haja vista que os indivíduos privados do saber básico podem estar excluídos das antigas e das novas oportunidades do mercado, gerando novas formas de desigualdade.

Aliada a esta função reparadora (BRASIL, 2000), o documento em questão discute ainda a necessidade de articulação desta função com as funções equalizadora e qualificadora. A primeira diz respeito ao modo pelo qual se faz necessária a redistribuição e alocação de bens sociais tendo em vista maior igualdade, considerando as situações específicas. Pela lógica desta função, os mais desfavorecidos deverão receber proporcionalmente maiores oportunidades. A segunda é o próprio sentido da EJA, isto é, propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida e em quadros escolares e não escolares. Trata-se, por isso, de uma função permanente.

Tais funções, contudo, podem não tocar nas dimensões materiais do modo de produção da sociedade capitalistas e as determinações essencialmente excludentes intrínsecas à este modo de produção. Desta forma, ao assumir uma posição crítica e propositiva sobre a atual proposta de inclusão de pessoas adultas na educação, devemos nos atentar à forma que esta suposta inclusão assume no contexto histórico vigente. Ou seja, faz-se necessária uma análise mais profunda deste processo de inclusão, termo este, diga-se de passagem, hoje na moda².

Sendo assim, esta modalidade de educação ofertada merece e deve ser analisada de maneira mais profunda. Neste trabalho, realizamos uma análise teórico-conceitual da Educação de Jovens e Adultos (EJA), levando em consideração suas atuais interfaces com o mundo do trabalho. Análise esta realizada a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural (PHC).

Ao analisar criticamente o discurso inclusivista, fortemente arraigado à modalidade de educação destinada a jovens e adultos, Klein, Silva e Da Mata (2011) deixam claro o caráter ideológico de tais promessas, por conta de desconsiderarem as bases materiais e as condições objetivas da existência do trabalhador sob a lógica alienante que impera no capitalismo.

Nesse sentido, torna-se necessário voltarmos o olhar para a EJA, bem como para as tendências e ideários pedagógicos que a orientam, no sentido de conduzir

² Para uma crítica ao fenômeno da moda e dos modismos educacionais, ver Rossler (2006). Neste estudo o autor realiza uma análise dos processos de sedução pelos quais o ideário construtivista se tornou um dos maiores modismos de nossa educação.

enfrentamentos possíveis, para além do aparente e superficial, especialmente se pretendemos pensar uma educação de adultos para além dos ditames e interesses do capital.

A análise realizada por Silva (2011) nos convida para a necessidade de produções teóricas sobre este objeto de estudo. Em suas críticas, a autora aponta a ausência da ciência Psicologia no campo da EJA e denuncia o caráter essencialmente adaptativo dos fundamentos educacionais norteadores dessa modalidade.

A Psicologia é, assim como as demais ciências humanas, conclamada a dar respostas a situações e problemáticas da existência humana. No que se refere à educação e seus desafios atuais, frequentemente há o convite a esta ciência para o entendimento de processos de aprendizagem, desenvolvimento humano, comportamentos e tantas outras demandas que partem de pais, educadores, pesquisadores e interessados no tema.

Contudo, como nos mostra Martins e Eidt (2010) a compreensão dos períodos do desenvolvimento infantil é o perfil da Psicologia e da Pedagogia. Assim sendo, etapas do desenvolvimento posteriores à infância ainda carecem de fundamentações e de contribuições, sobretudo por parte da Psicologia que historicamente tem se debruçado sobre o entendimento do desenvolvimento infantil.

Tendo em vista o fato desta escassez teórica, seja no que se refere à EJA, seja no que se refere ao olhar às etapas do desenvolvimento para além da infância, entendemos, que aos educadores e profissionais da EJA, por vezes, restam-lhe apenas como aparato teórico os documentos oficiais que fundamentam esta modalidade de ensino. Dessa forma, temos por *objeto* desta pesquisa as *proposições educacionais presentes nos documentos da EJA* e que pretendem esclarecer os processos de trabalho, aprendizagem e desenvolvimento³⁴.

Elencamos estas três dimensões humanas, pois sabemos, sob os fundamentos do materialismo histórico-dialético, que toda ação de educar possui relação visceral com o trabalho (SAVIANI, 2000; DUARTE 2003). Quando nos debruçamos à temática EJA, a interface destas dimensões e a relevância do trabalho não

³ Vale mencionar que ao elencarmos como objeto desta pesquisa as proposições educacionais da EJA não pretendemos insinuar que seria possível a transformação da sociedade pela via educacional. O fenômeno EJA é a própria expressão do limite férreo da expropriação do conhecimento ao trabalhador sob a égide do capitalismo (ver: SILVA, 2011).

⁴ Por opção didática, os processos de Trabalho, Aprendizagem e Desenvolvimento foram recortados e isolados em categorias de análise. Contudo, sob a ótica da PHC, estes elementos humanos possuem dinâmica e estão mutuamente imbricados.

nos podem faltar à reflexão, pois se trata de uma modalidade, cuja especificidade dos alunos possui relação ainda mais imediata para com o trabalho.

A escolha deste objeto de estudo justifica-se, então, por dois motivos. Primeiro como analisa Szanto (2006) e Silva (2011), devido à ausência de estudos oriundos da Psicologia nos documentos que norteiam esta modalidade de educação. Segundo, pela necessidade de avanço no olhar desta ciência para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de adultos, haja vista que a Psicologia, em geral, tem se dedicado historicamente ao estudo da aprendizagem e desenvolvimento infantil, gerando ainda pouca contribuição aos educadores e profissionais que precisam de respostas consistentes em suas práticas educativas voltadas ao público jovem e/ou adulto precariamente escolarizado.

Por outro lado, a adoção desta pesquisa pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural se deu pela vitalidade da base teórico-metodológica desta abordagem no que se refere à forma com que apreende o objeto o qual se pretende analisar. No plano ontogenético, esta abordagem tem muitas pistas e chaves interpretativas para alavancarmos o debate e o entendimento do desenvolvimento humano para além da infância. Conforme Silva (2011), embora Vygotski e demais autores da Psicologia Histórico-Cultural tenham olhado principalmente para o desenvolvimento nas primeiras etapas da vida no intuito de entender o desenvolvimento e a formação do novo homem soviético, suas teses e seus fundamentos – pautados no materialismo histórico-dialético (MHD) – são uma rica fonte de pesquisa para o entendimento e avanço nos estudos referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento em etapas posteriores da vida. Isso se explica porque o estudo ontogenético da psique, como afirma Sokolov (1969), demanda a investigação de suas particularidades nas distintas idades, ou seja, demanda a compreensão das mudanças consecutivas que sofre a atividade psíquica nos distintos períodos da vida humana.

O MHD é fundamental para a compreensão das questões e dos objetos sobre os quais a Psicologia pretende se debruçar, na medida em que permite um tipo de análise para além dos métodos tradicionais em Psicologia, que, pela lógica formal, ora subjetivizam o comportamento humano, como se os objetos e problemas postos à Psicologia comesçassem e terminassem neles mesmos, ora tomam tais objetos como meros frutos de eventos objetivos e contingenciais, colocando dessa forma a subjetividade em segundo plano. Em ambos os casos, naturaliza-se seu objeto.

Por este método, o MHD, coloca-se, portanto, a possibilidade de ruptura da dicotomia entre subjetividade e objetividade, pois, pela lógica dialética, estes polos não podem ser compreendidos pela lógica da oposição/exclusão, mas sim pela contradição/reciprocidade⁵. Tal referencial metodológico permite, ainda, o estabelecimento de uma postura crítica em pesquisa, possibilitando a compreensão e análise dos fatos e dos fenômenos para além do imediatamente perceptível, das superficialidades, dos meros exercícios descritivos e do estabelecimento de nexos causais lineares, formais e abstratos. A partir de sua base, ou seja, de seu pressuposto materialista, busca a compreensão dos objetos como síntese de múltiplas determinações, em sua totalidade e conexões dinâmicas, junto à primeira base de determinação que é a material: a base de produção da vida que une o homem, a natureza e a sociedade⁶.

O MHD consiste no movimento do pensamento, do real ao concreto pensado; um exercício que parte da totalidade que, por ser inicialmente caótica, necessita de mediação teórica (do pensamento) para o entendimento de seu todo e de seu movimento. Essas mediações teóricas se realizam por meio da decomposição do todo em partes elementares, em abstrações, em conceitos tênues que permitem o processo de análise e sua recomposição em forma de síntese.

Dessa forma, o presente trabalho buscou as proposições educacionais documentais da EJA, por meio da eleição de categorias de análise referentes ao trabalho, a aprendizagem e ao desenvolvimento. Trata-se, portanto, de objetivar uma compreensão da realidade a partir do movimento do pensamento e a partir da apropriação do pensamento de autores – teorias – que possam contribuir para a compreensão deste objeto à luz deste referencial teórico.

Um método de análise científico desta natureza deve fazer frente à ilusão de que o conhecimento nunca esteve tão acessível, como denuncia Duarte (2003) ao analisar a democratização do conhecimento em nossa sociedade. Assim sendo, levantamos inicialmente algumas perguntas norteadoras, tais como: qual a relação da EJA com o universo do trabalho? Quais as tendências pedagógicas presentes nos documentos desta prática de ensino iluminam o entendimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento? Aparentemente, questionamentos óbvios, mas de suma importância para um tipo de análise para além do imediatamente perceptível.

⁵ Ver *A Pseudo-concreticidade do conceito de subjetividade na Psicologia* de Lenita Gama Cambaúva e Silvana Calvo Tuleski. Em: *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n.23, p.79-89, Novembro de 2007.

⁶ Ver *A Ideologia Alemã* de Marx e Engels.

A partir destas indagações, delimitamos a seguinte problemática de estudo, sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural: como se dá a dinâmica entre trabalho, aprendizagem e desenvolvimento adulto, levando em consideração o trabalho como atividade principal nessa fase da vida?

Nesse sentido, os esforços desta pesquisa recaem na hipótese de que as proposições documentais da EJA são insuficientes no que se refere à compreensão e dinâmica destas esferas humanas a partir de um ponto de vista científico e crítico, sendo a Psicologia Histórico-Cultural uma abordagem sólida para esta empreitada.

Diante desta hipótese, o *objetivo geral* deste trabalho é discutir o aparato teórico-conceitual pertencente à Psicologia Histórico-Cultural no que se refere aos processos de trabalho, aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos a fim de que esta abordagem possa contribuir, mesmo que inicialmente, para o debate e para as práticas educativas concretas da EJA. Este objetivo geral desdobra-se em:

- Analisar as *categorias trabalho, aprendizagem e desenvolvimento* presentes no texto dos documentos da EJA, desvelando o contexto em que são produzidas tais proposições.

- Destacar o aparato teórico-conceitual já desenvolvido pela PHC no que se refere aos processos de trabalho, aprendizagem e desenvolvimento humano.

- Contribuir, com base na PHC, com novos rumos no que tange ao trabalho e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano para a EJA. Atingindo, desta feita, o objetivo geral deste trabalho.

O percurso do pensamento está objetivado em três capítulos. O capítulo I é intitulado *As categorias trabalho, aprendizagem e desenvolvimento nos documentos da EJA*. Esta seção contém inicialmente a exposição dos documentos elencados para análise das categorias; a apresentação das proposições destes documentos acerca dos processos de trabalho, aprendizagem e desenvolvimento e, por fim, a busca a partir do contexto e das bases materiais da sociedade da forma com que estas proposições ganham determinados tons e aspectos valorativos.

Na sequência, buscamos analisar a categoria de *trabalho, aprendizagem e desenvolvimento* a partir da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo sob os pressupostos da teoria da atividade de A. N. Leontiev. Estas apropriações teóricas estão objetivadas no capítulo II, denominado *Os fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural para entendimento das categorias de trabalho aprendizagem e desenvolvimento*. Nesta seção apresentamos a compreensão destes elementos humanos

segundo os principais autores e comentadores da PHC. Aproximamos neste capítulo o conceito de atividade principal e o trabalho para angariarmos maiores esclarecimentos sobre a etapa da vida dos jovens e adultos da EJA.

Por último, desenvolvemos o capítulo III intitulado *Contribuições da Psicologia histórico-cultural à educação de jovens e adultos*. Este capítulo tem natureza de síntese e contém as críticas às proposições documentais da EJA iniciadas no primeiro capítulo e os avanços no sentido de contribuir conceitualmente aos processos de trabalho e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano nas etapas da juventude e adultidade.

CAPÍTULO I

AS CATEGORIAS TRABALHO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NOS DOCUMENTOS DA EJA

O presente capítulo pretende realizar uma análise crítica das proposições postas na atualidade pela EJA, especificamente com a finalidade de expor a maneira como as categorias de *trabalho, aprendizagem e desenvolvimento* nela contidas pretendem nortear as práticas educativas desta modalidade de ensino.

Nosso intuito é, sobretudo, analisar tais categorias utilizando-se das contribuições de autores da Educação e da Psicologia, cuja mediação do pensamento dará amparo para a compreensão da forma como estas concepções respondem aos anseios valorativos de formação humana, em conformidade com o contexto histórico, social e econômico atual.

Para tanto, lançaremos mão de três documentos com peso significativo para esta modalidade de ensino: Declaração de Hamburgo(UNESCO, 1997); o relatório Jacques Delors (DELORS, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) por entender que nestes documentos estão presentes as diretrizes e os fundamentos teóricos para a atuação prática nesta modalidade de educação.

A *Declaração de Hamburgo e Agenda para o futuro* (1997) consiste na publicação brasileira financiada pelo SESI em parceria com a UNESCO, do relatório aprovado em ocasião da V Conferência Internacional Sobre a Educação de Adultos, realizada em 1997, na cidade de Hamburgo, na Alemanha. Trata-se de um documento de natureza internacional e de suma importância para o direcionamento das práticas educativas na modalidade EJA, motivo que justifica sua inclusão como material bibliográfico desta pesquisa. Por ser um documento norteador da educação para jovens e adultos, por vezes também recorreremos, secundariamente, a outros documentos que lhe dão base ou dele sofrem influências.

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI (1999), também conhecido como Relatório Jacques Delors, objetivou elaborar, a pedido da UNESCO, as diretrizes educacionais em âmbito mundial para o novo século que se anunciava. Tal documento, embora não seja um documento

exclusivo para a educação de adultos, contém direcionamentos para ela e, de forma mais ampla, representa a base do pensamento hegemônico educacional atual traduzido na forma de uma suposta moderna proposta de ensino que se reverbera nos documentos e nas práticas da EJA.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos* (2000), por sua vez, trata do parecer aprovado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado integrante da estrutura do Ministério da Educação. A CEB tem por objetivo deliberar, do ponto de vista das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as diretrizes curriculares nacionais no que se refere à educação básica nos níveis fundamental e médio. Sendo a EJA uma modalidade da educação básica nestes dois níveis de ensino, tais diretrizes passariam a valer também à EJA. Contudo, de acordo com o próprio documento, esta modalidade “[...] usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente.” E, adiante: “Era preciso uma apreciação de maior fôlego” (BRASIL, 2000, p.02) do que consta na LDB. Nesse sentido, trata-se de um documento de suma importância para a pesquisa, pois se debruça sobre as diretrizes da EJA.

Cabe salientar que os dois primeiros documentos são de natureza internacional, por isso discutem a educação e a educação de adultos de forma mais ampla. Suas orientações, encomendadas pelos organismos internacionais, refletem as políticas educacionais nos diversos cantos do globo, inclusive na modalidade EJA no caso brasileiro. O último documento, as diretrizes curriculares para EJA, é o documento de maior interesse para análise, pois condensa o ideário presente nos três documentos anteriores e é nesta fonte que se encontram os encaminhamentos e fundamentações que pretendem orientar a prática EJA.

Nosso intuito não é esgotar a discussão acerca destas produções teóricas em si, mas, sim, recortar e analisar, em forma de categorias, as proposições de trabalho, aprendizagem e desenvolvimento que fundamentam a EJA nestes documentos.

O capítulo está dividido da seguinte maneira. Primeiro, apresentaremos os aspectos referentes a cada uma das categorias acima citadas e presentes nestes três documentos; a seguir, analisaremos a relação entre estes aspectos propositivos e o contexto histórico atual.

1.1 As categorias que fundamentam a EJA e que pretendem orientar suas práticas formativas

Doravante, recortaremos dos documentos acima supracitados, tornando evidente a forma como valorizam em termos propositivos as categorias de trabalho, aprendizagem e desenvolvimento. Começaremos pela categoria trabalho; e, a seguir, veremos como está posta a categoria aprendizagem e o desenvolvimento.

1.2 A categoria *trabalho*

Logo de início e tomando por base o documento brasileiro *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos* (2000), já encontramos o tema trabalho como algo definidor desta prática educativa. Este documento, ao apresentar a justificativa da EJA como modalidade de ensino, a descreve como sendo uma proposta de ensino destinada a alunos que, em essência, são marcados de alguma forma pelo trabalho.

Esta justificativa se baseia na ideia de que esta modalidade usufriria de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente, pois tem como alvo uma população específica, essencialmente marcada pelo *trabalho*. Ou seja, estaria destinada às pessoas que “tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas” (BRASIL, 2000, p.05). O documento nos mostra, então, que:

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles *trabalhadores*, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no *mercado de trabalho* e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência (BRASIL, 2000, p.8, *itálico nosso*).

O documento nos apresenta os alunos – jovens e adultos marcados pelo trabalho – com algum suposto interesse educacional de suprir suas expectativas, de inserção ou reinserção no mercado de trabalho.

O tema trabalho já aparece na descrição do público da EJA. Temos, então, de um lado, um público com determinadas características e demandas educacionais vinculadas ao trabalho; de outro, uma proposta educativa destinada a este público com

determinadas funções sociais. Será que estas funções também estão relacionadas ao trabalho? Certamente sim. Vejamos quais seriam estas funções e qual o entendimento de trabalho os documentos carregam em suas promessas educativas.

Estamos diante das funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA. Como foram apresentadas na introdução deste trabalho, as funções da EJA estão atreladas entre si e possuem consonância com as mudanças no mercado de trabalho e as novas competências exigidas do trabalhador pela sociedade contemporânea. Por uma opção didática, para melhor entendermos a concepção de trabalho defendida pelos documentos da EJA, analisaremos primeiramente sua função, supostamente, reparadora.

Segundo as Diretrizes Curriculares, a EJA é entendida como uma dívida a ser reparada:

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (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. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p.5).

O acesso à escolarização é concebido, assim, como a chave para um mundo mais justo, pois por meio dela o indivíduo teria a possibilidade de atualizar seus conhecimentos e adquirir uma formação voltada ao mercado trabalho, bem como para a presença na convivência social contemporânea. Por esta razão, a educação destinada a jovens e adultos passa a ser concebida como o portal de acesso aos postos de trabalho. Desta feita, é importante ressaltar que os cursos da EJA têm também como finalidade o “fornecimento de *certificados* de conclusão de etapas da educação básica” (BRASIL, 2000, p.04), pois “[...] num *mercado de trabalho* onde a exigência do ensino médio vai se impondo, a necessidade do ensino fundamental é uma verdadeira corrida contra um tempo de exclusão não mais tolerável” (BRASIL, 2000, p.8, *itálico nosso*).

Em suma, da função reparadora da EJA, podemos abstrair que há uma concepção de trabalho sobremaneira entendida como emprego, ou seja, o trabalho em sua dimensão mercadológica (mercado de trabalho). Maquiada de uma função reparadora, isto é, destinada aos que não tiveram acesso no passado e em idade adequada, seria a modalidade EJA, nesta concepção, um espaço em que o sujeito

poderia acessar a educação tendo por meta satisfazer os critérios que o mercado de trabalho e a socialização contemporânea exigem.

Atrelada à função de reparação, temos a função de qualificação da EJA. A EJA também serviria (seria útil) para a atualização de competências necessárias às mudanças exigidas pelas transformações do trabalho e da sociedade. Nesta ordem de raciocínio, serviria também aos anseios daqueles inseridos no mercado de trabalho. Segundo as diretrizes oficiais da EJA:

As novas *competências* exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania, a importância de *novos critérios de distinção e prestígio*, a presença dos meios de comunicação assentados na microeletrônica, requerem cada vez mais o acesso a saberes diversificados. A igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata com o *mundo do trabalho*. Mas seja para o trabalho, seja para a multiplicidade de inserções sócio-político-culturais, aqueles que se virem privados do saber básico, dos saberes aplicados e das *atualizações requeridas* podem ser excluídos das novas e antigas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdade. (BRASIL, 2000, p.9, grifos nossos).

Podemos evidenciar por meio do fragmento acima, que a educação oferecida pela EJA está essencialmente articulada com o mundo do trabalho, ou melhor, constitui-se em uma educação *para* um determinado mercado de trabalho. Esta característica formativa está presente em todos os documentos da EJA, como, por exemplo, na Declaração de Hamburgo. Ao versar sobre a educação de adultos e as mudanças no mundo do trabalho, este documento afirma que:

A transformação do mundo do trabalho é uma questão que apresenta aspectos múltiplos, de importância enorme para a educação de adultos. A globalização e as novas tecnologias têm um impacto considerável e sempre crescente sobre todas as dimensões da vida individual e coletiva das mulheres e dos homens. A dificuldade de encontrar trabalho e o aumento do desemprego causam crescente inquietude. Nos países em desenvolvimento, além do emprego, trata-se de garantir meios seguros de subsistência para todos. **A necessária melhoria da produção e na distribuição da indústria, agricultura e serviços requer aumento de competências, o desenvolvimento de novas habilidades e capacidade de adaptar-se, de forma produtiva ao longo da vida, às demandas em constante evolução no tocante ao emprego.** O direito ao trabalho, o acesso ao emprego e a responsabilidade de contribuir, em todas as idades da vida, para o desenvolvimento e bem-estar da sociedade, são exigências que a educação de adultos deve procurar satisfazer (UNESCO, 1997, p. 43 – grifo nosso).

O texto pretende afirmar que estamos em um momento cuja organização do trabalho e da sociedade possui uma dimensão mais dinâmica, pretensamente democrática e globalizada. O trabalho não se apresenta mais como era antigamente – com demarcações rígidas entre o patronato e os trabalhadores. O tipo mais flexível de produção e gestão, em detrimento da rigidez de momentos anteriores, traz em seu bojo a exigência de formação de um novo trabalhador: um trabalhador que possa executar diferentes tarefas e ocupar diversos espaços do processo de trabalho (seja nas indústrias ou escritórios). O estímulo ao espírito de equipe o faz, agora, vestir a “camisa” da empresa, transformando subjetiva e objetivamente o trabalhador em um colaborador da organização da qual é membro integrante. Por isso, mais habilidades são exigidas para se trabalhar em equipe e se adaptar rapidamente às novas exigências ou mesmo antever as mais diversas situações a que pode estar exposto. Segundo o relatório Jaques Delors:

O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa” (DELORS, 1999, p.93).

Essa discussão é imprescindível para a compreensão dos aspectos valorativos almejados para a formação educacional dos indivíduos, de acordo com as aspirações da nossa organização social atual e do mercado de trabalho. A educação de forma mais ampla e a EJA, em particular, fazem parte da superestrutura desta sociedade, pois se tratam de práticas educativas datadas e que por isso respondem aos anseios valorativos de formação humana de acordo com as exigências do trabalho e da sociedade contemporânea.

Se nos documentos da EJA o trabalho é entendido como emprego na ordem social atual, passaremos doravante a concepção de aprendizagem proposta nestes documentos. Dessa forma, diante da lógica imposta pela dinâmica do mercado de trabalho, uma proposta de aprendizagem deve viabilizar premissas de formação do trabalhador para o mercado de trabalho.

1.3 A categoria *aprendizagem*

De forma geral, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA perseveraram em propor que os processos de aprendizagem devam estar em consonância com as especificidades do alunado desta modalidade de ensino (alunos marcados de alguma forma pelo trabalho). Contudo, ao salientar esta necessidade, o referido documento não apresenta a forma como aprendem os jovens e adultos precariamente escolarizados. Os excertos abaixo demonstram essa questão:

Mas a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta da presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das **especificidades sócio-culturais** destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (BRASIL, 2000, p.9, grifos nossos).

Ora, acelerar quem está com atraso escolar significa não retardar mais e economizar tempo de calendário mediante **condições apropriadas de aprendizagem** que incrementam o progresso do aluno na escola (BRASIL, 2000, p.35 grifos nossos).

A aprendizagem, deste modo, viria ao encontro e responderia às exigências do mercado de trabalho contemporâneo, pois pressupõe que indivíduos têm que estar aptos a mudanças e prontos a se adaptarem aos desafios deste mercado. Dessa forma, propõem a aprendizagem em um novo modelo: o conhecimento agora valorizado deve estar aliado à atuação prática.

Para o trabalhador em formação, diante das novidades no mundo do trabalho e da sociedade, há a valorização de aprendizagens centradas no âmbito individual e mediadas pela ação, ou seja, valoriza-se a aprendizagens que partam da ação do próprio sujeito que aprende. Voltemos às diretrizes da EJA para ilustrar a influência destas orientações nas práticas educativas concretas.

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 sujeitos do **aprender a aprender** em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver (BRASIL, 2000, p.35, grifos nossos).

Debruçar-nos-emos, doravante, sobre os documentos internacionais para entender como a concepção de aprendizagem de adultos é formulada, iniciando nossa análise pelo conhecido relatório Jacques Delors⁷, o qual apresenta uma proposta supostamente inovadora de educação e aprendizagem: a concepção de *educação e aprendizagem ao longo da vida*. Concepção esta que não nos pode faltar à reflexão, uma vez que, segundo Silva (2011, p.142), teria sido “amplamente incorporada na modalidade EJA, [e], passou a ser disseminada pelos organismos internacionais – tais como UNESCO – enquanto um ‘novo’ projeto de educação para o século XXI”, referendando um novo projeto educacional pretensamente redentor das mazelas e desafios do século que se avizinhava.

O conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida é definido pelo Relatório Global de Educação e Aprendizagem de adultos da seguinte forma⁸:

“Educação e aprendizagem ao longo da vida” denota uma proposta geral destinada a reestruturar o sistema de educação já existente e desenvolver todo o potencial educacional **fora do sistema educacional**. Nessa proposta, homens e mulheres **são os agentes de sua própria educação**, por meio da interação contínua entre seus pensamentos e ações; ensino e aprendizagem, longe de serem limitados a um período de presença na escola, devem se estender ao longo da vida, incluindo todas as competências e ramos do conhecimento, utilizando todos os meios possíveis, e dando a todas as pessoas oportunidade de pleno desenvolvimento da personalidade; os processos de educação e aprendizagem nos quais crianças, jovens e adultos de todas as idades estão envolvidos no curso de suas vidas, sob qualquer forma, devem ser considerados como um todo (UNESCO, 2010, p. 13, grifos nosso).

Dessa forma, a aprendizagem, segundo a concepção proposta pelo documento internacional, não se encerraria com um conjunto de conhecimentos aprendidos pelo indivíduo em uma única fase da vida a ser esgotado posteriormente. Nesta perspectiva, há a valorização de um novo esquema de aprendizagem, segundo o qual ocorreria ao longo de toda a vida e em todas as esferas da vida, ou seja, aprendizagens não escolares assumem o mesmo peso significativo.

⁸ O excerto está presente no Relatório Global sobre Educação e Aprendizagem de adultos e foi extraído da Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, UNESCO, 1976, p. 02.

Este suposto inovador conceito de educação e aprendizagem está presente nos documentos analisados e é, em realidade, a tendência global de toda proposta educativa formulada para os novos desafios surgidos em nosso tempo.

O Relatório Global sobre Educação e Aprendizagem de Adultos (2010) nos conta que nos anos 1960 teria havido, no campo da educação de adultos, uma forte tendência à teoria do capital humano. Grosso modo, segundo este referencial, investir em educação de adultos e nas competências é igual a investir em máquinas para o avanço e crescimento econômico. Segundo o documento, posteriormente a esta interpretação, puramente economicista, surgem os seguintes relatórios para a educação:

[...] tanto o Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (FAURE et al., 1972), conhecido com Relatório Faure, quanto o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, *Learning: The Treasure Within* (DELORS ET al., 1996) conhecido como Relatório Delors, apontam para a necessidade de uma cultura de aprendizagem aberta a todos e que engloba um continuum de aprendizagem que vai desde a educação formal e passa pela educação não formal e informal. Os relatórios alegam ainda que a aprendizagem não ocorre apenas ao longo da vida, mas “em todas as esferas da vida” de um adulto, seja em casa, no trabalho ou na comunidade (UNESCO, 2010, p.22).

Negando, a princípio, o tom explicitamente economicista da teoria do capital humano, os documentos acima citados trazem velhas concepções mescladas com novas demandas, aparentemente mais humanitárias, que respondem as necessidades de reestruturação da lógica da sociedade. Segundo o documento supracitado, a passagem do Relatório Faure para o Relatório Delors marcou a transformação do conceito de *educação ao longo da vida* para *aprendizagem ao longo da vida*. Tal mudança obviamente não é aleatória, pois, como consta no documento:

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 [...] (UNESCO, 2010, p.23).

Embora apresentando um teor supostamente humanitário, o Relatório Delors carrega, em essência, os mesmos encaminhamentos educativos oriundos da teoria do capital humano no que se refere aos processos de aprendizagem. O documento ainda traz a partir da década de 1990, uma concepção de aprendizagem cujo foco recai nas competências impostas pelo mercado de trabalho, bem como em um tipo de aprendizagem para a cidadania, esta última dimensão carrega o tom inovador da proposta de aprendizagem apresentada pelo relatório Delors.

Esta proposta de aprendizagem possui ênfase indiscutivelmente centrada na atuação do indivíduo que aprende sozinho (aprender a aprender). Para ilustrar a importância da natureza individual no que se refere à concepção de aprendizagem e voltando ao conceito da educação e/ou aprendizagem ao longo da vida, nos lançaremos nos fundamentos desse modelo educacional que traz consigo alguns pilares de aprendizagens: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.*

Aprender a conhecer, segundo o documento (1999), está relacionado às rápidas mudanças no progresso científico, bem como às mudanças nas atividades econômicas e sociais. O pilar sustenta ainda a ideia da aprendizagem de uma cultura geral para a educação permanente, na medida em que esta poderia fornecer ao indivíduo o gosto para a aprendizagem ao longo de toda a vida.

Aprender a fazer pressupõe, pelo relatório Delors (1999), a aprendizagem não apenas de uma profissão específica, mas sim, um tipo de aprendizagem que torne o indivíduo apto para o enfrentamento de situações imprevisíveis e inusitadas. Este pilar delinea o tom adaptativo que passa a ser valorizado.

Por último, conforme descrito no documento (1999), temos o *aprender a ser*. Esta dimensão do aprendizado valoriza a capacidade de autonomia e responsabilidade pessoal, elementos imprescindíveis às novas exigências da sociedade. Carregado de subjetivismo, o documento faz alusão à descoberta de tesouros escondidos no interior de cada ser humano, tesouros estes que vão desde funções psicológicas até carisma pessoal. Elementos humanos encovados no interior de cada ser, cabendo a este se lançar na busca de encontrá-los para, depois disso, encontrar o outro.

Aprender a ser é, conforme exposto no documento, a solução para os conflitos e a violência da sociedade. Por meio do estabelecimento de uma cultura da paz

pautada no diálogo, compreensão do outro, encerra um direcionamento para o enfrentamento das questões que desafiam a sociedade contemporânea.

Vimos, então, que a categoria aprendizagem apresentada nos documentos carregam uma concepção de aprendizagem como um processo em que, supostamente, há **valorização dos aspectos individuais do sujeito que aprende**. Assim, outros elementos do processo de aprendizagem, tais como a estrutura desta atividade, a escola, o professor, bem como os conteúdos científicos, não são apresentados nesta proposta. Diante dessa constatação, analisemos agora a categoria de desenvolvimento presente nos documentos que fundamentam a EJA.

1.4 A Categoria *desenvolvimento*

Em relação às Diretrizes Curriculares para a EJA (2000), o documento não traz clara uma concepção consistente do desenvolvimento. Não constam neste material as contribuições de autores da Psicologia no que se refere à dimensão do desenvolvimento nas etapas jovem ou adulto. Porém, como veremos a seguir os documentos enaltecem certo delineamento sobre o processo de desenvolvimento.

Segundo as diretrizes da EJA (2000), o acesso à alfabetização e a universalização do ensino fundamental, significaria a ponte e a base necessária para o estabelecimento de desenvolvimentos ulteriores. Ao estabelecer a primazia do ensino fundamental como a base para futuros desenvolvimentos do indivíduo, não é explicado no documento, todavia, como ocorreriam estes desenvolvimentos, bem como não é estabelecido a interface entre aprendizagem e desenvolvimento humanos.

O Relatório Delors (1999) aborda a interface entre desenvolvimentos humano e econômico. Nesta senda, propõe via educação, proporcionar desenvolvimento humano e sua consequência: desenvolvimento econômico. Neste íterim, o documento internacional oscila entre desenvolvimento humano e econômico e numa pretensa disposição para um humanismo, entende o desenvolvimento em uma perspectiva individual.

Vejam os mais de perto como o documento concebe essa proposta, supostamente, inovadora de desenvolvimento. Dessa forma, desenvolvimento humano, segundo este documento, engloba:

[...] questões relativas à sociedade — crescimento econômico, trocas, emprego, liberdades políticas, valores culturais etc. — **na perspectiva da pessoa humana**. Concentra-se, pois, na ampliação das possibilidades de escolha — e aplica-se tanto aos países em desenvolvimento como aos países industrializados (DELORS, 1999, p. 82, grifos nossos).

A concepção de desenvolvimento proposta pelo referido documento harmonizaria desenvolvimento humano e econômico. Vale mencionar, que esta proposta, supostamente, inovadora, se centra sobremaneira na perspectiva da pessoa. Assim, entende-se que as forças propulsoras do desenvolvimento localizam-se no interior do indivíduo.

Sendo assim, este seria o responsável pelo lugar que ocupa no mundo e responsável pelo seu destino. O excerto abaixo extraído deste relatório não deixa dúvidas quanto ao fato de que esta proposta de desenvolvimento presta culto à extrema valorização do indivíduo:

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (DELORS, 1999, p. 82).

Assim, como vimos em relação concepção de aprendizagem, cuja valorização centra-se nas aprendizagens realizadas pelo próprio aluno, sua concepção de desenvolvimento está permeada pela responsabilização individual pelo encaminhamento da própria vida. Ou seja, uma concepção de desenvolvimento permeada por aspectos subjetivos. O excerto abaixo do mesmo documento nos comprova esta ideia:

[...] desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico. Nos países em desenvolvimento esta é a melhor via de conseguir e alimentar processos de desenvolvimento endógeno (DELORS, 1999, p.83).

A passagem nos mostra que a educação proposta é concebida como a redentora das mazelas e desigualdades iminentes à sociedade atual. Para tanto, precisa

incentivar cada indivíduo para esta tarefa, por meio de uma proposta supostamente “humanitária” de educação. No intuito de encorajar/incentivar cada indivíduo para o seu desenvolvimento pessoal, seu destino e história, as máximas de “participação responsável”, “trabalho em equipe”, “espírito empreendedor”, “cidadania ativa”, etc. ganham um tom positivo e apreciável.

Para ilustrar estas tendências voltaremos à modalidade EJA para vislumbrar a incidência deste fenômeno no caso desta proposta de educação. Segundo as diretrizes da EJA: “Os trabalhadores, conscientes do valor da educação para a construção de uma cidadania ativa e para uma formação contemporânea, tomam a EJA como espaço de um direito e como lugar de desenvolvimento humano e profissional” (BRASIL, 2000, p.54).

Embora os documentos prescindam de uma fundamentação teórica da Psicologia, constatou-se que a proposição de desenvolvimento carrega consigo uma lógica segundo a qual estão postas interior de cada indivíduo as forças propulsoras de seu desenvolvimento/desenvolvimento pessoal.

Nosso objetivo, daqui por diante será buscar no contexto histórico atual a origem das tendências e tons apreciáveis no que se refere as proposições das categorias de trabalho, aprendizagem e desenvolvimento.

1.5 Do texto ao contexto: as bases materiais da sociedade para o enriquecimento analítico das categorias

A presente seção pretende aprofundar a análise das três categorias até então recortadas dos documentos que fundamentam a EJA e até então apresentadas neste trabalho. Pretendemos elevar nossa análise para além dos exercícios descritivos a fim de entendê-las a partir do contexto e das condições materiais e ideológicas da nossa sociedade. Dessa forma, torna-se possível entender o porquê aparecem desta forma e não de outra. Precisamos, então, compreender o momento atual do desenvolvimento da sociedade capitalista, ou seja: o *capitalismo contemporâneo*; as *mudanças na forma de produção* e organização do trabalho; as *organizações políticas* e as *ideologias* que envolvem este modo de produção na atualidade.

O modo de produção capitalista é histórico e também possui sua história e desenvolvimento, embora mantenha em sua essência a mesma lógica de contradição entre capital e trabalho. Segundo Netto e Braz (2011), o capitalismo contemporâneo está

em uma fase de desenvolvimento chamada de imperialismo. Esta fase percorre o longo século XX e perdura até os dias atuais⁹. Caracteriza-se por modernos monopólios que encerram por criar um domínio político econômico mundial. A concentração de capital nas mãos de seus proprietários gera entres estes uma diferenciação entre pequenos, médios e grandes capitalistas (há uma concorrência entre eles). A concorrência, como não poderia ser de outra forma, é vencida pelos grandes capitalistas, que concentram em suas mãos riquezas exacerbadas, gerando os monopólios, não apenas em um nível nacional, mas mundial.

Para Netto e Braz (2011), é nesta fase que há uma associação entre capitalistas industriais e financeiros. Ambos exploram e especulam seus lucros em diversos cantos do globo, seja pelo aproveitamento de força de trabalho barata em países pobres (multinacionais se espalham pelo mundo), seja por meio de especulação financeira (empréstimos a juros exorbitantes). Há uma internacionalização da exploração e uma hierarquia entre países ricos e países pobres.

Sendo assim, esta dominação do capital em escala global estabelece, não apenas um domínio majestoso no âmbito na economia mundial, por meio do controle dos mercados, mas também um domínio político, uma vez que os Estados encontram-se a serviço e defendem os interesses dos grandes donos do capital. Assim, dominação econômica vem acompanhada de dominação política.

Para entendermos o movimento da política do Estado na sociedade capitalista em geral e, em específico, sua dinâmica na fase imperialista, é preciso compreender as fases deste período.

Segundo Netto e Braz (2011), a fase clássica (1890 a 1940) compreende o início da organização da produção por meio do taylorismo/fordismo. No campo da política estatal esta fase caracteriza-se mais pela coerção direta dos trabalhadores e destruição de suas mobilizações. Lembremos que é nesta fase que ocorre no leste europeu a revolução russa, e com ela uma nova forma de organização da classe trabalhadora que passa a oferecer um risco de contágio aos países capitalistas. É neste contexto que emergem regimes políticos totalitaristas como, por exemplo, o nazismo e o fascismo. Regimes ditatoriais desta natureza eliminam, por meio do terror e da carnificina, qualquer possibilidade de mobilização da classe trabalhadora.

⁹ O capitalismo é caracterizado por fases que vão desde a acumulação primitiva; capitalismo comercial; concorrencial e capitalismo monopolista imperialista que é o estágio atual de sua evolução. Para uma apreciação mais detalhada ver Netto e Braz em Economia Política: uma introdução crítica.

A segunda fase (1945 a 1970) caracteriza-se pela universalização do taylorismo e fordismo. O modo de produção capitalista assentado na organização científica do trabalho – representado por estes modelos de produção – tem como característica o planejamento de forma racional, moderna e científica da produção, fato que otimiza sobremaneira a produção de acordo com as exigências da ordem capitalista.

Ainda nesta fase, os Estados Unidos pós II Guerra Mundial surgem como hegemonia econômica e política e vendem para o mundo um novo estilo de vida: o *american way of life* (estilo de vida americano). O Estado, segundo Netto e Braz (2011), caracteriza-se mais pelas medidas de coesão, utilizando-se de tributos da massa de trabalhadores para garantia de benefícios sociais, tais como habitação, educação e transporte. As políticas sociais desenhadas pelo Estado pretendem, em última análise, desonerar os padrões dos custos de manutenção da força de trabalho.

Ainda segundo estes autores, o capitalismo contemporâneo corresponde à terceira etapa do imperialismo e corresponde período que se inicia por volta dos anos 1970 e se estende até os dias atuais. Como já anunciado, as reformulações da política do Estado visam regular as atividades do capital. Dessa forma, para tentar resolver as crises e manter os lucros dos capitalistas são reformuladas as políticas estatais. A estratégia política, neste contexto e em âmbito global, é eximir todo investimento do Estado com gastos destinados a garantias de direitos sociais. Vejam que em todas as fases o estado tem como papel regular e defender as atividades do capital e não os interesses da classe trabalhadora.

Os direitos sociais, que, em verdade, pela lógica capitalista, são apenas para manutenção e reprodução da formação de trabalho, são entendidos como privilégios da classe trabalhadora e a causa das crises da sociedade. Há um movimento de recuo na intervenção do estado no que tange as garantias sociais (transporte, habitação, educação, saúde, etc.). Sendo assim, há uma transferência de empresas e serviços construídos com a riqueza da população para as mãos e controles de grupos capitalistas monopolistas (as privatizações).

Criam-se, desta feita, verdadeiras elites orgânicas, poderosas economicamente, mas invisíveis aos olhos da população. Elites que dominam também em âmbito político a grande maioria das populações como veremos a seguir. O poder destas elites domina estados e governos, ditam seu interesse por meio de seus poderes e suas estratégias, revelando, assim, o caráter essencialmente antidemocrático do capital.

O poder das elites orgânicas do imperialismo capitalista contemporâneo mostra sua influência nos ditames que orientam e respaldam as políticas públicas nos mais remotos cantos do globo. É neste contexto que surgem organismos internacionais que fornecem as diretrizes do que é necessário ao capitalismo contemporâneo.

Nas palavras de Netto e Braz:

A política conduzida por essas ‘elites orgânicas’, notadamente a partir dos anos setenta do último século, passou a operar também através de instituições, agências e entidades de caráter supranacional – como o *Fundo Monetário Internacional*, o *Banco Mundial* e organismos vinculados à *Organização das Nações Unidas*. Assim, além de seus dispositivos próprios, o grande capital vem instrumentalizando diretamente a ação destes órgãos para implementar as estratégias que lhes são adequadas (NETTO E BRAZ, 2011, p. 235).

O fragmento acima nos mostra a forma com que o capitalismo contemporâneo encontra estratégias para garantir seus interesses em escala mundial. Dessa forma, utiliza-se de mecanismos próprios como os organismos internacionais: agências supranacionais que garantem as bases e direcionam políticas em vários países. Esta compreensão é importante uma vez que se estabelece um receituário que direciona as ações governamentais e não governamentais que influenciam diretamente as práticas formativas e assistenciais que tocam diretamente a vida dos indivíduos concretos.

Estes organismos lançam seus documentos com conteúdos estratégicos, verdadeiros receituários, com orientações convenientes à lógica de produção capitalista contemporânea, às mudanças no mundo do trabalho e aos novos padrões de consumo que ensejam a cooptação e sedução do indivíduo a adaptar-se a novos padrões. Miranda (1997) ao analisar o suposto novo paradigma de conhecimento, nos mostra os direcionamentos dos organismos de natureza internacional nas políticas educativas na América Latina.

Esta compreensão se faz imprescindível para analisarmos as relações entre as mudanças no mundo do trabalho capitalista contemporâneo; as novas exigências de sociabilidade/produção e seus impactos na educação em geral; e, em especial, os aspectos valorativos de formação humana almejados na modalidade EJA por meio da proposta textual presente nos documentos elencados para esta pesquisa.

Segundo Pallangana (2002), para a regulamentação e manutenção do capitalismo faz necessária, alteração nas normas de consumo e produção, bem como mediante ao incremento de novas tecnologias provenientes da microeletrônica no processo

produtivo. Esta manobra das elites orgânicas para salvaguardar os interesses da acumulação capitalista gera margem para o estabelecimento do discurso da flexibilidade.

A partir das alterações no processo produtivo, da mudança das linhas mais rígidas de produção para a automação flexível, como afirma Pallangana (2002), muitos podem inferir que esta suposta nova forma de organização poderia permitir a polivalência do trabalhador e minimizar os processos de alienação em comparação com o modelo rígido de produção anterior. Interpretação esta equivocada, pois as supostas melhorias para o trabalhador não passam de mera aparência.

Por outro lado, a educação vem sendo convidada a formatar indivíduos a partir das demandas postas pelo capital. Quesitos agora almejados são valorizados em detrimento de outros; assim, termos tais como equipes polivalentes, reagrupamento de tarefas e alargamento das capacidades psíquicas, autonomia de decisão e intervenção, dentre outras formas e aspectos valorativos de formação são valorizados pelo capital, como mostra a autora, para criar a ilusão de que dentro da sua lógica há a possibilidade de emancipação.

Porém, longe de promover a emancipação, o que a educação sob a lógica do capital prevê e objetiva é a educação para si, para atender suas demandas, nada além de almejar um trabalhador específico, formatado e subserviente por meio da aprendizagem do autocontrole. Há uma disposição voluntária dos empregados que agora, reproduzem de forma espontânea as necessidades de controle outrora impostas.

Ainda em relação à chamada flexibilização do trabalho, há um discurso sedutor que traz consigo o argumento da possível ampliação das oportunidades de emprego. Segundo Netto e Braz (2011), esta tese é facilmente desmentida tendo em vista que o processo de flexibilização não mais fez do que vir acompanhado de um aumento significativo do desemprego e da precarização do trabalho e do trabalhador.

O discurso da qualificação e da polivalência do trabalhador, ainda de acordo com estes autores (2011), deve ser analisado de maneira mais minuciosa sob a lógica do capitalismo contemporâneo, pois nas grandes empresas, sobretudo as multinacionais, a qualificação e a garantia de direitos trabalhistas restringe-se a um pequeno núcleo. Dessa forma, a grande massa dos trabalhadores, por vezes terceirizados, ainda convive com pouca qualificação, baixos salários e necessidade de assumir trabalhos informais, dentre outras formas de precarização e exploração.

Este contexto até aqui descrito sobre as peculiaridades do capitalismo contemporâneo vem acompanhando de um conjunto de ideias e discursos que se produzem nesta senda e a ela está atrelada. Trata-se de um discurso ideológico que se difundiu sob a denominação de neoliberalismo. O conjunto de ideias que fazem parte deste termo é amplamente divulgado pela mídia, por algumas correntes teóricas contemporâneas e pelo senso-comum.

Para Fiori (1995), a tese central do neoliberalismo, assim como do liberalismo clássico, é a ideia do recuo do Estado, de despolitização dos mercados e da livre circulação dos indivíduos e capitais privados. Cabe salientar ainda, a defesa exacerbada do individualismo (temos no neoliberalismo a valorização de um ultra individualismo). Sendo assim, há uma concepção de homem e de sociedade subjacente a este conjunto ideológico. Segundo Netto e Braz (2011), há uma concepção de homem e de sociedade que estão subjacentes ao neoliberalismo: o homem é considerado atomisticamente possessivo, competitivo e calculista; a sociedade é contemplada como um todo (somatória de indivíduos) cuja lógica é casual e imprevisível, cabendo ao indivíduo realizar seus feitos privados.

Esta breve apreciação do contexto nos é útil para entendermos o momento atual do capitalismo monopolista, a reestruturação produtiva e as ideologias que envolvem este momento de nossa história. Lembremos que as propostas educativas não estão divorciadas do contexto histórico, das bases materiais que a suscitam, revelando, desta feita, a relação visceral do projeto educacional desenhado pela burguesia e o que é valorizado na formação da classe trabalhadora.

Doravante, a partir desta breve contextualização, voltaremos às propostas da EJA por meio das categorias de análise recortadas dos documentos que a fundamentam. Este exercício nos mostrará que estas categorias não se apresentam de forma aleatória, mas ao sabor deste contexto.

1.6 Do contexto ao texto: o retorno à análise das categorias *trabalho, aprendizagem e desenvolvimento* nos documentos que fundamentam a EJA

As transformações no mundo do trabalho e da sociedade conclamam a formação de um trabalhador específico, cuja educação se organiza *intencionalmente*, ou seja, não por acaso ou aleatoriamente, mas de acordo com as novas exigências da

sociabilidade/consumo e produção que, como vimos, obedece à lógica capitalista atual: capitalismo monopolista contemporâneo.

Os documentos que fundamentam a EJA, tais como a Declaração de Hamburgo, o Relatório Delors e as Diretrizes Curriculares para a EJA trazem explicitamente a interface entre as demandas do mercado de trabalho, como demonstrado acima, exaltando, deste modo, os aspectos valorativos da formação e do desenvolvimento das competências impostas aos trabalhadores.

Nesta ordem de raciocínio a categoria trabalho é apresentada pelos documentos analisados como única e exclusivamente **emprego para o mercado de trabalho**. Duarte (2004) nos mostra que a utilização da palavra trabalho nos dias atuais está atrelada a noção de emprego, à profissão. Sendo assim, comumente, utilizam-se estes termos sem conscientização de que se trata de um processo de troca próprio da sociedade capitalista: a força de trabalho do trabalhador vendida no mercado. Em última instância, trata-se da naturalização do trabalho como uma mercadoria.

Ou seja, pela forma em que esta categoria é apresentada pelos documentos da EJA, aparta-se dela a dimensão ontológica essencialmente humana do trabalho e sua especificidade na ordem capitalista. Toda esta discussão nos leva a entender que as propostas documentais solicitam da educação novas reformulações e estratégias para atender a demandas oriundas do **mercado de trabalho** e da dinâmica da sociedade capitalista (incluindo nesta ordem de raciocínio a função de fornecera de certificados para inserção neste mercado). Não há um ponto de vista crítico sobre as reais condições do trabalho, da dinâmica inescrupulosa do mercado de trabalho e do desemprego como algo imanente ao capitalismo, ou seja, a categoria trabalho é apresentada abstraindo-se dela as condições materiais e concretas da sociedade capitalista.

O conceito de aprendizagem também vem ao encontro das exigências impostas ao trabalhador tendo em vista o contexto atual da sociedade capitalista. Ou seja, pressupondo um trabalhador à disposição do capital, ao longo de sua vida; um trabalhador disposto a vida inteira a aprender o que o mercado de trabalho lhe requerer, isto é, apto a desenvolver as habilidades e capacidades psicofísicas específicas ao trabalho (tarefa) que lhe cabe.

Como vimos, o poder das elites orgânicas capitalistas imperialistas influencia o direcionamento das estratégias educacionais e assistenciais em caráter supranacional. Os organismos internacionais respondem, em última análise, aos

interesses destas elites. Como vimos, os documentos são formulados por entidades nacionais e internacionais, bem como parcerias estatais com estes organismos, que, respondem e estão atreladas, em última análise, aos interesses das elites orgânicas do capitalismo contemporâneo (SESI, UNESCO, CNE, etc.).

Assim, o conceito, supostamente inovador de *aprendizagem ao longo da vida*, amplamente divulgado por documentos de natureza internacional como, por exemplo, a Declaração de Hamburgo e o Relatório Jacques Delors, é um exemplo do receituário pedagógico divulgado por estes documentos e que respondem aos interesses formativos do capitalismo contemporâneo.

Tanto no plano internacional de direcionamento das políticas educativas, como em suas reverberações nas políticas educacionais brasileiras, podemos constatar que há um forte apelo e um revigoramento às tendências pedagógicas de aprendizagem calcadas no lema do “aprender a aprender”. Este termo, elaborado por Duarte (2011), pode ser definido como um lema pedagógico que engloba, em diferentes correntes, traços essenciais. Dentre estas correntes, cabem salientar, o escolanovismo, o Construtivismo e a Pedagogia das Competências. Este autor (1998) demonstra que o centro que define este lema, reside na desvalorização da transmissão do saber escolar objetivo e na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos.

Para Miranda (1997, 42-43), o suposto novo paradigma de conhecimento preconiza um tipo de aprendizagem afinado com este lema, pois “parte-se do pressuposto de que toda – ou quase toda – aprendizagem passa pela mediação da ação, de que todo conhecimento supõe uma reconstrução por parte do indivíduo [...]”. A valorização dessa concepção de aprendizagem é tida como legitimada e posta em prática em nome da pretensa autonomia e da criatividade do aluno.

Prenhe de uma retórica supostamente inovadora, a forma como a categoria está apresentada nos documentos da EJA oportuniza a mais pura precarização do trabalhador e de sua formação. Reafirma, igualmente, o receituário pedagógico adaptacionista e acrítico das últimas décadas, tal como o lema “aprender a aprender” e o construtivismo. Primeiro, por que, embora prescindida de um referencial claro e explícito da Psicologia, incorporam em seus supostamente inovadores dizeres, velhas concepções da Psicologia burguesa subjetivista ao focalizar a aprendizagem no protagonismo

individual. Deste modo, incorre em privatizar tanto o sucesso quanto o fracasso escolar do sujeito que aprende, sem levar em conta as condições concretas de existência e o lugar que ocupam os alunos da classe trabalhadora na sociedade capitalista contemporânea.

O conceito de *aprendizagem ao longo da vida* vem ao encontro destas perspectivas mais amplas de aprendizagem calcadas no “aprender a aprender”, pois obedece a anseios do capitalismo contemporâneo servindo de fundamento educativo para a manutenção do status quo pela garantia da suposta coesão social e qualificação para o mercado de trabalho. Como vimos no item anterior, o trabalho tido como flexibilizado, nada mais fez do que tornar mais precária a vida e a educação da grande massa da população.

A sedução deste conceito se dissemina em nível global por meio da divulgação das ciências e documentos educativos de natureza internacional. O termo *Long Life Learning (LLL)* ou aprendizagem ao longo da vida surge como planos comercializáveis de aprendizagem que mantem distinções quantitativas e qualitativas de acordo com o público que a consome. Preston (1999) descreve as diferentes utilizações deste conceito.

Assim, para um número reduzido de indivíduos utiliza-se o conceito de LLL por meio de proposições e estratégias de educação formal e qualificação continuada que garantem a estes uma posição de privilégio no mercado de trabalho, bem como permite a escalada em níveis mais elevados em planos de cargos e salários. Por outro lado, estratégias de LLL também são destinadas aqueles com perspectiva de inserção ou reinserção no mercado. Nesta última utilização do conceito, trata-se unicamente de uma proposta de incentivo, muitas vezes fora do alcance real da massa trabalhadora.

Podemos inferir que, no caso da EJA, há uma utilização do conceito de LLL, ou melhor, aprendizagem ao longo da vida, muito próximo à perspectiva de inserção ou reinserção no mercado de trabalho, pois os documentos da EJA incentivam a promoção de aprendizagem ao longo da vida, porém, sendo apenas um incentivo, caberia ao sujeito à adesão e permanência a estas estratégias de aprendizagem.

Estes indivíduos estão, por vezes, fora do mercado de trabalho e sem condições materiais de acessar educação formal. Assim, há um enaltecimento de estratégias educacionais em âmbito não formal que pretendem erradicar da pobreza/promover desenvolvimento por meio do treinamento e promoção de habilidades para garantia de

sobrevivência e adaptação à precarização e imprevisibilidade que o mundo perverso do trabalho exige, incluindo a adaptação às condições de desemprego e subemprego¹⁰.

De volta aos documentos da EJA, fica evidente que propõem um delineamento da aprendizagem, como vimos, por meio da **valorização do sujeito que aprende**. Sem uma formulação clara no que diz respeito aos processos, aos procedimentos e as condições da aprendizagem, o que se propõe é a subordinação das aprendizagens aos interesses vinculados ao mercado de trabalho e não aos interesses de aprendizagem do indivíduo como classe trabalhadora. A saber: necessidade de apropriar-se do saber historicamente acumulado, da ciência como instrumento de superação.

Nesta senda subjetivista, não cabe ao indivíduo apenas aprender, mas também se desenvolver. Em verdade, a categoria desenvolvimento aproxima-se sobremaneira da dimensão adaptativa desta dimensão humana, ou melhor, adaptação a precarização da vida oportunizada pela lógica capitalista.

Ao sabor da retórica neoliberal e do discurso de valorização do ultra individualismo, o desenvolvimento é apresentado como processo individual, como desenvolvimento pessoal, meritocrático e sem uma formulação teórica explícita da ciência Psicologia. Vê-se apenas o ranço e nuances de correntes tradicionais da Psicologia burguesa, aqui filtradas e postas de forma utilitarista e pragmática. Daí a desnecessidade de alusões claras e consistentes de referenciais teóricos¹¹.

Sendo assim, carregado de discursos muito próximos do senso-comum, no limite, próximos a um humanismo superficialista, subtrai-se desta categoria a dimensão social ou, no máximo, considera-a como um elemento externo ao indivíduo. Em ambos os casos perde-se de vista a natureza histórico-social deste processo e, desta forma, naturaliza-se o desenvolvimento humano. Entende-se esta dimensão como se suas forças propulsoras estivessem localizadas no interior de cada indivíduo. E, se estão localizadas no interior de cada um, a eles são específicas, únicas, singulares. Cada um

¹⁰ Tendo em vista a impossibilidade real de erradicação do desemprego, via proposta educativa, mantendo-se a ordem capitalista, o receituário educacional propõe estratégias adaptativas das mais diversas naturezas, incluindo formas de contenção da barbárie. Lembremos que há um forte apelo à cultura da paz; ao diálogo e a mediação de conflitos/disciplinarização da conduta (terceiro e quarto pilar que sustenta o conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida). As Propostas de aprendizagens revelam a sua pseudococreticidade, pois não levam em conta as contradições imanentes da ordem capitalista.

¹¹ Trata-se da mais pura expressão do utilitarismo no campo da educação. Revela-se, desta feita, em termos de proposições educacionais, o recuo da teoria, fenômeno este que invade não apenas os documentos oficiais que pretendem orientar as práticas de ensino, mas também as pesquisas atuais em educação, como nos mostra Moraes (2007).

possui sua própria força propulsora, sem levar em conta as determinações sociais e concretas do desenvolvimento humano e as condições de desenvolvimento disponíveis à classe trabalhadora.

Assim, o caráter ideológico desta categoria se revela como um processo naturalizante e individualista. A compreensão sedutora que o atravessa, o desenha como um processo linear, natural e espontâneo, sem rupturas, crises ou saltos de qualidade. Fica manifesta a lógica de desenvolvimento social, leia-se: desenvolvimento da economia capitalista, fazendo apelos e alusões ao desenvolvimento pessoal, ou seja, o desenvolvimento, segundo tal proposta, se iniciaria na esfera individual (como um sistema fechado em si) para expandir-se para esfera social/econômica.

No que tange as categorias trabalho, aprendizagem e desenvolvimento para EJA tendo em vista os encaminhamentos propostos pelos documentos que respaldam esta modalidade de ensino, fica evidente a valorização do lema “aprender a aprender” e direcionamentos, embora não haja menção explícita de autores da Psicologia, muito próximos à corrente construtivista desta ciência¹².

Fica evidente que a EJA, por meio da análise das categorias trabalho, aprendizagem e desenvolvimento confere à educação a função de adequar o alunado às novas exigências do processo de produção e adaptação passiva dos indivíduos à precarização da vida própria do capitalismo contemporâneo.

1.7 Finalizando

As categorias de análise deste trabalho recortadas dos documentos que pretendem fundamentar a EJA analisadas a partir do contexto que as produzem, trazem em suas concepções estratégias que estão em consonância com o capitalismo imperialista contemporâneo. O trabalho é apresentado como mercado de trabalho, a aprendizagem/aprendizagem ao longo da vida como estratégia adaptativa dos indivíduos

¹² Duarte (1998) analisa criticamente quatro posicionamentos valorativos que aproximam o lema “aprender a aprender” e o Construtivismo. O primeiro diz respeito à valorização de aprendizagens no âmbito individual, ou seja, a aprendizagem realizada pelo próprio sujeito ganha tom positivo em nome da suposta autonomia. O segundo trata da extrema valorização do método de aprendizagem em detrimento do conteúdo; desta forma, o saber historicamente elaborado fica em segundo plano no ato educativo. O terceiro está relacionado à subordinação do itinerário de aprendizagem ao interesses/necessidades imediatos dos alunos. O quarto está relacionado ao fato de que a educação tem como papel preparar o indivíduo para que este possa acompanhar a sociedade em mudança, revelando o caráter da adaptabilidade e empregabilidade.

a precarização da vida que os tempos modernos ensejam e o desenvolvimento como desenvolvimento individual/pessoal, posta as forças motrizes deste processo dentro de cada ser humano.

As tendências imanentes à EJA e analisadas neste capítulo apontam para o oposto dos pressupostos pertencentes à Teoria Histórico-Cultural. Por isso, concordamos com Klein (2003) e Silva (2011) que a exaltação das experiências e dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, como propõe os documentos, não torna claro o processo de aprendizagem do trabalhador, e leva a desvios que subordinam o processo pedagógico às limitações dos alunos e seus interesses pragmáticos e imediatos de adaptação como força de trabalho na sociedade capitalista. Ora, se os conhecimentos oriundos da prática e do cotidiano são tão nobres quanto os conhecimentos científicos e, se os processos de aprendizagem e desenvolvimento partem exclusivamente do indivíduo, uma questão se coloca: qual o sentido do ingresso ou retorno aos bancos escolares?

Tendo em vista a máxima precarização escolar do trabalhador e a insuficiência de uma proposta educativa e de formação humana, de fato, comprometida com a classe trabalhadora e não com mercado de trabalho, devemos lançar o olhar para além das análises superficiais e, por isso, ideológicas, que os fundamentos norteadores da EJA assumem. Feita a crítica, vale mencionar que não pretendemos rechaçar a importância da aprendizagem e do desenvolvimento ao longo da vida, bem como as práticas educativas voltadas ao jovem e adulto. Trata-se, na verdade, de encontrar uma sólida concepção teórica no campo da Psicologia para subsidiar estes processos.

Contudo, não podemos deixar de lado a crítica. Temos como problemáticas, insuficientes e ideológicas, a forma com que as categorias trabalho, aprendizagem e desenvolvimento estão presentes nos documentos oficiais ora analisados, pois ao fornecerem as diretrizes aos educadores e demais interessados na EJA, não cumprem com o interesse do alunado desta modalidade como classe trabalhadora: a apropriação do saber escolar.

Fica evidente a estratégia educativa ao sabor da ideologia neoliberal e a máxima valorização da ação do indivíduo que aprende, sendo privatizado tanto o sucesso quanto ao fracasso escolar. Há uma relação entre o ideário pedagógico proposta pelos documentos da EJA e a ordem social neoliberal que apregoa os interesses do capitalismo contemporâneo. Coloca-se, desta feita, em detrimento a função essencial da escola; a socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima

humanização dos indivíduos e a elevação para a esfera não cotidiana e o desenvolvimento em direção ao humano genérico.

A proposição encontrada nos documentos que pretendem fundamentar a prática educativa da EJA não visa o desenvolvimento da verdadeira consciência da classe trabalhadora por meio das apropriações dos conhecimentos, dos conceitos, dos métodos instrumentais possíveis graças à aprendizagem oriunda da escola.

Por isso, embora sejam sedutores em seus discursos e direcionamentos, como analisa Silva (2011, p.22), os documentos que fundamentam a EJA: “[...] ao estabelecerem as diretrizes, não desenvolvem de forma clara suas funções e proposições”. Dessa forma, a autora se pauta no método Materialista Histórico-Dialético de compreensão da realidade, em busca das bases concretas que inviabilizam a escolarização do trabalhador, eleva essa discussão para além dos discursos de cunho moral presentes nesses documentos que localizam na educação determinadas funções redentoras.

Então, necessário se faz a adesão à Psicologia Histórico-Cultural, a luz da qual pretendemos avançar nas proposições de trabalho, aprendizagem e desenvolvimento para a Educação de Jovens e Adultos na sociedade contemporânea a fim de angariar para o debate da EJA contribuições possíveis e, de fato, comprometidas com os interesses emancipatórios dos trabalhadores.

A análise das concepções de trabalho, aprendizagem e desenvolvimento nos documentos da EJA nos mostram que a formação humana prevista por esta proposta incorre em um tipo de prática educativa prenhe de desvios que, em última análise, estão na contramão do que propõe a Psicologia sob a concepção Histórico-Cultural.

Klein (2003, p.12), analisa alguns desvios na interpretação desta modalidade de ensino. Segundo a autora, a preocupação de educadores nesse campo, embora seja legítima, em considerar as dificuldades dos alunos da EJA, acabam em subordinar o processo pedagógico aos limites desses alunos, focalizando apenas nos interesses e necessidades imediatas do aluno trabalhador.

Estes desvios interferem na aquisição pelo trabalhador de conteúdos científicos para além do cotidiano alienado que lhes é imposto. Assim, ainda que seja necessária a preocupação com as condições concretas de aprendizagem do trabalhador, não devemos perder de vista a necessidade de pensarmos em práticas educativas que promovam o desenvolvimento humano, por isso, buscaremos a seguir na Psicologia

Histórico-Cultural os fundamentos teórico-conceituais desta abordagem os elementos de trabalho, aprendizagem e desenvolvimento.

CAPÍTULO II

OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL ACERCA DOS PROCESSOS DE TRABALHO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.

A presente seção tem por finalidade expor os postulados teóricos da Psicologia Histórico-Cultural necessários para o entendimento do processo de formação humana, por meio da apreensão teórico-conceitual acerca do *trabalho, aprendizagem e desenvolvimento*, já que as concepções que fundamentam a EJA carecem de aportes teóricos consistentes à luz de um referencial psicológico histórico e concreto.

A Psicologia Tradicional concebeu o processo de desenvolvimento como possuindo um caráter essencialmente maturacional. Desta forma, alijou deste processo as circunstâncias histórico-sociais e o contexto em que o indivíduo se encontra inserido. Essa perspectiva metodológica tradicional mostra-se hegemônica haja vista que o desenvolvimento humano contemplado pela Psicologia burguesa ainda hoje contem o ranço da linearidade e a ênfase dos fatores maturacionais como inerentes ao desenvolvimento orgânico individual. Este é o caso, por exemplo, da proposta de desenvolvimento sugerida por Gesell (1989), segundo a qual a maioria dos comportamentos realizados pelo indivíduo é exemplo da atividade interna da mente. Assim, o desenvolvimento mental ocorreria do mesmo modo que o crescimento físico e orgânico, ou seja, como um processo de esquematizações que se ampliam em inúmeros sistemas de comportamento ao sabor da organização progressiva do sistema nervoso.

A ênfase biologizante e individualista herda para a Psicologia do Desenvolvimento uma compreensão naturalizante, associada a perdas e declínios com o avançar da idade, restando aos períodos para além da infância explicações pautados no senso-comum, na estagnação, na ausência de um recorte de classe social, bem como no caráter involutivo do desenvolvimento.

Conforme analisa Neri (1999), informações provenientes da Psicologia Experimental, da Psiquiatria, da Psicometria, bem como das tradições organicistas e psicanalíticas, corroboram com o entendimento de que o desenvolvimento cessaria após a adolescência. De acordo com esta autora, as abordagens do desenvolvimento e do envelhecimento tradicionais compartilham concepções, métodos e fundamentos teóricos que, de forma geral, possuem em comum a concepção darwinista de desenvolvimento. Embora esta autora não compartilhe do referencial teórico da Psicologia Histórico-

Cultural e sua reflexão centre-se no processo de envelhecimento, sua crítica às abordagens do desenvolvimento para além da infância nos coloca o desafio científico deste entendimento.

Podemos acrescentar, ainda, que, de forma geral, o problema metodológico das psicologias burguesas consiste no aprisionamento do pensamento a um esquema que dicotomiza sujeito e objeto, bem como lançam mão de métodos que analisam a psique humana em sua aparência. Ou seja, métodos que não apreendem à essência (concretude) dos fenômenos psíquicos, gerando assim contribuições científicas duvidosas ou mesmo, em certos casos, apenas (re)produzindo ideologias. Por isso, a necessidade da compreensão do psiquismo, da formação humana por meio de um referencial psicológico científico e concreto que se volte para a periodização do desenvolvimento nas etapas da juventude a da adultidade. Como já exposto, nos valeremos do referencial da Psicologia Histórico-Cultural, por entender que esta abordagem psicológica muito tem a contribuir para as práticas da EJA.

A Psicologia Histórico-Cultural, cujo maior expoente foi L.S. Vygotski, muito tem a contribuir quando se propõe uma visão prospectiva e crítica em formação e desenvolvimento humano. Respalhada pelo materialismo histórico-dialético, como concepção filosófica, esta abordagem psicológica possui um tipo de análise para além do sensível e imediato, como demonstramos na introdução deste trabalho. Assentados nesta perspectiva, apresentaremos a seguir a contribuição proposta por este arcabouço teórico para o entendimento do processo de formação humana por meio da análise das relações entre *trabalho, aprendizagem e desenvolvimento*, levando em consideração o necessário entendimento da educação e aprendizagem ao longo da vida. Ou seja, considerando-se os períodos para além da infância, que se configuram por meio da atividade humana concreta, bem como o lugar que o indivíduo jovem e adulto precariamente escolarizado ocupa no sistema de relações sociais produzido pelo modo de produção capitalista.

Entretanto, antes de abordarmos o assunto em questão, faz-se necessário um breve recuo histórico fim de compreendermos a gênese da abordagem teórico-metodológica que adotamos nesta pesquisa.

2.1 Das bases histórico-sociais ao referencial teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural

O contexto histórico, político, econômico e social em que se deu a Revolução Russa é imprescindível para o surgimento e desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural ou da Psicologia marxista proposta por Vygotski, Luria e Leontiev. O contexto histórico soviético, embora prenhe das dificuldades e das especificidades de um regime de transição, é que garante a base material, social e histórica para a construção de uma nova Psicologia, adequada ao novo homem que se constitui nessa nova ordem social. Para Tuleski (2002), Vygotski estava interessado em superar a velha Psicologia por meio da superação da dicotomia corpo e mente, fundamentando-se no método histórico e materialista proposto por Marx e Engels. O estatuto de transição que vivia aquela sociedade fez reverberar a necessidade de transição também na própria Psicologia. Nas palavras da autora:

Pode-se dizer que a análise de Vygotski em relação à crise da velha Psicologia expressa a luta concreta pós-revolucionária pela superação das relações capitalistas de produção. A revolução socialista possibilitava a construção de uma nova Psicologia, capaz de superar o antagonismo clássico entre materialismo e idealismo. (Tuleski, 2002, p.61)

A autora (2002) segue afirmando que, para Vygotski, era preciso pensar uma Psicologia que não fosse desligada nas necessidades reais; uma Psicologia com um novo método explicativo, que compreendesse o ser humano a partir das suas relações concretas com a natureza e por meio de uma perspectiva histórica. Dessa forma, em relação às críticas feitas à Escola de Vygotski, que entendem que o homem contemporâneo não é o mesmo homem cuja Psicologia Soviética buscou o entendimento, cabe um alerta de suma importância: a vitalidade do pensamento deste autor. Em detrimento de um arcabouço científico engessado e estanque, o que a Psicologia herda como contribuição da Escola de Vygotski é um novo método de entendimento do psiquismo humano, cuja origem está posta nas bases materiais e sociais do existir humano.

Para Shuare (1990), a construção da Psicologia Histórico-Cultural passou por diversos embates teóricos acalorados neste contexto revolucionário. Havia uma intensa necessidade de reformulação desta ciência e superação das abordagens tradicionais em

Psicologia em direção a uma psicologia genuinamente marxista e, desta feita, vários autores se lançaram nesta tarefa. Por vezes, incorreram em mesclar princípios e pressupostos completamente distintos. Foi Vygotski o autor quem alçou a base para a revolução da Psicologia Histórico-Cultural, base esta fundamentada em um novo método investigativo.

Vigotski (1999) analisa o significado histórico da crise da Psicologia e constata o fato de que não era suficiente buscar nos mestres do marxismo a resposta para os problemas da Psicologia, mas sim, buscar no marxismo o método investigativo para a compreensão das demandas postas à Psicologia. Assim, assevera que esta ciência deveria criar seu próprio Capital.

Há, dessa forma, uma revolução metodológica formulada por Vygotski. Esta virada metodológica é imprescindível para um novo olhar acerca da formação e do desenvolvimento humano. Assim, o esforço desta Psicologia reside na compreensão do psiquismo humano para além das explicações abstratas, naturalistas, biológicas e subjetivistas. Para compreender o ser humano, por este viés, faz-se necessária uma abordagem que considere a constituição do psiquismo tendo como referência sua origem essencialmente social, bem como a partir dos meios concretos de existência. O conceito de atividade, assim sendo, ganha importância para a Psicologia Histórico-Cultural, pois o sujeito é analisado em sua atividade sócio cultural e material.

2.2 A teoria materialista da atividade em Psicologia

A teoria materialista de atividade foi elaborada na Psicologia Soviética por meio da contribuição de autores como L.S. Vigotski, S.L Rubinstein e A. N. Leontiev, que partiram da base filosófica marxista-leninista, como nos mostra Shuare (1990, p.21). Deter-nos-emos, nesta pesquisa, nas formulações acerca da atividade proposta por Leontiev, por entender que, em sua obra teórica, o conceito de atividade encontra sua forma mais desenvolvida. Vale mencionar que não há uma ruptura teórico-metodológica de Leontiev em relação ao pensamento vygotskiano, trata-se de um aprimoramento de alguns conceitos que dão continuidade a abordagem iniciada por Vigotski. Já em relação ao pensamento de Rubinstein, a principal divergência teórica de Leontiev reside

no fato de que, para Rubinstein, a Psicologia deveria se ocupar das peculiaridades psicológicas, ou seja, do aspecto puramente psicológico da atividade, como pontua Shuare (1990).

Para Leontiev (1978b) a atividade é uma unidade molecular, um processo pelo qual se concretizam as transições recíprocas entre os polos sujeito e objeto. Assim, o homem não encontra na sociedade apenas as condições para a acomodação de sua atividade, mas sim as condições sociais que conduzem aos motivos e aos fins da atividade. Nesse sentido, ao postular o caráter *objetivo* (ou *objetivado*) da atividade (atributo de ser sempre orientada por um objeto), oferece elementos para o entendimento do desenvolvimento do psiquismo em estreita relação dialética com o desenvolvimento da atividade externa.

Leontiev, dessa forma, é fiel ao materialismo histórico e dialético, pois considera a atividade objetivada humana não apenas como um aspecto do homem, mas como o objeto essencial da Psicologia como ciência. Essa posição tem levado a teoria da atividade proposta por Leontiev a severas críticas, inclusive contemporâneas, que rechaçam essa teoria por entendê-la a partir de um prisma metodologicamente inadequado. Acusa-se, desta feita, a teoria da atividade de um objetivismo exagerado que descaracterizaria o entendimento da organização subjetiva. Crítica esta com a qual, diga-se de passagem, não concordamos¹³.

Haja vista que o objeto desta pesquisa não é discernir sobre as críticas supracitadas, nos deteremos ao conceito de atividade objetivada, conforme propõe Leontiev, por entendermos a importância de superarmos o subjetivismo reinante nas teorias clássicas da Psicologia e no ideário educacional contemporâneo. Por isso, o conceito de atividade será aqui apropriado por entendermos que é no objeto, seja ele material ou simbólico, que se materializa a subjetividade em uma relação que é, essencialmente, dialética.

Contudo, a questão não é tão simples assim, quando se trata de analisar a atividade humana. Neste caso, estes polos, sujeito e objeto, não se realizam na atividade de forma imediata, mas sim mediatizados pela consciência: qualidade do reflexo psíquico humano da realidade, um reflexo do mundo em função das relações vitais do indivíduo, de sua existência real. Este salto qualitativo no reflexo psíquico, elevado à

¹³ Para uma discussão mais afinada sobre esta polêmica teórica, sugerimos a leitura da dissertação intitulada “Leontiev e natureza social do psiquismo: das lacunas no texto à totalidade na história” de Rhayane Loureço da Silva. PPI- UEM, Maringá, 2013.

consciência humana (reflexo psíquico consciente), envolve um complexo altamente organizado que conta com signos, linguagem, percepção, dentre outros elementos constituintes da consciência e possíveis, historicamente, apenas pelo *trabalho* e vida em sociedade.

Melhor explicando: em uma perspectiva marxista, não se trata de abordar estes elementos isoladamente e colocá-los como fundantes do psiquismo humano. Mas sim, de apreender esses elementos em sua dinâmica e funcionamento que, em última análise, estão histórica e intrinsecamente ligados ao trabalho – atividade material prática e coletiva¹⁴.

No plano ontológico, a consciência também é produto real da prática dos sujeitos. É na atividade prática, no contato com o objeto, que o homem se humaniza, ou seja, é na atividade prática, permeada pelas relações sociais, que estão postas as possibilidades de apropriação e objetivação do sujeito.

De acordo com Leontiev (1978a) a objetivação consiste na encarnação das forças e atividades humanas que se cristalizam nos objetos materiais e intelectuais. É por meio deste processo que o ser humano externaliza suas capacidades psicofísicas. Há objetivações de diferentes tipos: as do cotidiano, tal como a linguagem e relações do dia-a-dia, bem como objetivações mais elevadas, mais elaboradas, como, por exemplo, as artes e as ciências. Por outro lado, temos a apropriação, que de acordo com o autor (1978a) caracteriza-se pelo fato de o indivíduo reproduzir e assimilar, por meio da atividade, a função social dos objetos materiais e intelectuais produzidos ao longo da humanidade. A dinâmica entre apropriação e objetivação determina a formação da individualidade e qualidade da relação desta individualidade para com o mundo por meio da consciência.

Leontiev atribui grande importância ao conceito de consciência em suas obras *O Desenvolvimento do Psiquismo* (1978a) e *Atividade, Consciência e Personalidade* (1978b). Nestes estudos, o autor revisita as compreensões psicológicas idealistas deste conceito e as supera por meio da apropriação do método marxiano. Consciência, nessa perspectiva, difere sobremaneira da compreensão deste conceito psicológico como um ente abstrato, como uma instância mental ou uma estrutura cerebral do psiquismo. Consciência é a qualidade superior que a forma de reflexo da realidade concreta,

¹⁴ Atualmente é comum encontrarmos pesquisas que atribuem a categorias tais como linguagem ou representação como elementos fundantes do psiquismo e da realidade. A análise que aqui pretendemos de atividade parte do materialismo, por isso, entende pela lógica o princípio da materialidade do objeto.

objetiva e material, adquire com o desenvolvimento do psiquismo humano graças ao trabalho.

No entendimento de Leontiev, reflexo psíquico não pode ser entendido como um reflexo puramente físico – como se a consciência fosse uma tela em branco que absorvesse passivamente os estímulos externos do ambiente. A consciência é, em verdade, responsável pela mediação entre o homem e a realidade. Entendendo-a para além de uma estrutura mental, este reflexo da realidade – reflexo consciente – em um nível superior, demanda o entendimento de toda a dinâmica que se realiza em sua produção, ou seja, demanda o entendimento da atividade do sujeito.

A consciência é produto da atividade. No entanto, embora ela seja seu produto, ela é, ao mesmo tempo, o que a orienta. Dessa forma, a atividade é regulada pelo reflexo psíquico por meio de um quadro geral das coisas representadas. Assim como a relação existente entre essas coisas, este quadro do mundo é possível graças à linguagem, aos significados e aos modos de ação (trata-se da prática social descarnada em forma de conceitos).

O reflexo psíquico é engendrado não diretamente pelas influências externas, mas por processos internos mediante os quais o sujeito estabelece contatos práticos com o mundo objetivo. Ou seja, o reflexo psíquico da realidade (dos objetos) não consiste em uma cópia passiva e mecânica do mundo externo, pois sua constituição depende da atividade prática dos sujeitos sobre esta mesma realidade. Para que este processo possa se realizar, o objeto deve aparecer ante ao homem como havendo produzido o conteúdo psíquico da atividade, ou melhor, aparece em sua faceta ideal. Porém, não se pode compreender a delimitação desta última fazendo abstração dos vínculos sociais.

Isso significa que o ponto de partida que dirige os processos da atividade é, conforme o pressuposto materialista, o **próprio objeto**. E somente em segundo lugar, ou seja, num segundo momento, sua imagem como produto subjetivo da atividade, que fixa, estabiliza e eleva seu conteúdo objetivo.

Leontiev (1978b) esclarece que o indivíduo ao se apropriar do objeto, em sua atividade, transforma suas necessidades em motivos. A necessidade é apenas uma tendência (um impulso). Todavia, ocorrendo seu encontro (ligação) com o objeto, a necessidade é objetivada, transformando-se em motivos da atividade. O motivo, neste caso, tem por finalidade impulsionar o indivíduo por meio de suas ações. As ações fazem parte da estrutura interna da atividade; cada ação que compõe a atividade está

orientada para um fim, que, no entanto, não impulsiona a ação. O que a move é o motivo da atividade global.

Para entendermos a parcialidade do sujeito, ou seja, o caráter ativo do processo de atividade, sua manifestação e forma voluntária de agir sobre o mundo, é importante salientarmos os conceitos de significado social e sentido pessoal. Leontiev (1978a) faz esta distinção justamente para justificar a dimensão subjetiva da apropriação pelo sujeito dos significados elaborados pela humanidade, a partir de sua atividade prático-intelectual. Os significados, assim, correspondem à prática social descarnada e posta em forma de conceitos e veiculada por meio da linguagem; trata-se da forma ideal, espiritual da prática social. Já o sentido pessoal denota a relação particular do significado para com o indivíduo, de acordo com sua atividade. Nas palavras do autor:

O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tem para mim (LEONTIEV, p.96, 1978a).

Segundo o autor (1978b), enquanto há uma vinculação, pelas sensações externas, entre os significados e a realidade do mundo objetivo, o sentido pessoal, por sua vez, vincula o significado com a realidade de sua própria vida neste mundo, ou seja, com os seus motivos. Sendo assim, o sentido pessoal é quem produz a parcialidade da consciência humana.

Porém, esta relação entre significado e sentido é muito mais complexa e não ocorre de forma apenas horizontal. Assim sendo, Leontiev introduz a categoria de personalidade. Segundo o autor, personalidade, a partir de um ponto de vista histórico e social, só pode ser alcançada na vida em sociedade. Esta categoria denota essencialmente a condição do sujeito como sujeito de relações sociais.

Segundo Leontiev (1978b, p.134), a essência histórico-social da personalidade implica que a personalidade surge só em sociedade, que o homem entra na história como indivíduo dotado de algumas propriedades inatas e que se converte em personalidade apenas como sujeito das relações sociais. Sendo assim, personalidade é o produto mais avançado do desenvolvimento histórico-social e ontogenético do homem.

A personalidade não é algo estanque e eterno. Assim como a consciência, ela se faz, é processo. Porém, a personalidade possui sua constância. Esta característica de

estabilidade se dá pela união do conjunto de relações que o indivíduo estabelece com o mundo. Em outras palavras, apenas a análise das unidades de atividade que abarcam a existência concreta do indivíduo é que permite compreendê-lo como personalidade.

Com o seu desenvolvimento ontogênico, a tendência é que essas atividades se tornem mais complexas. Contudo, isto não se trata de uma regra, especialmente, considerando-se o fato de que o empobrecimento da existência humana, dada a sociedade de classes, pode tornar menos complexas as atividades dos indivíduos. Sendo assim, no que se refere à ontogênese, cabe ao sujeito, no decorrer de sua existência e de acordo com as condições materiais e do lugar que ocupa nas relações sociais, tomar para si, sem sua atividade, esse mundo de coisas já existentes.

Segundo a teoria da atividade, o que determina diretamente o desenvolvimento da psique é o desenvolvimento dos processos reais da vida. Em outras palavras: a atividade. Contudo, Leontiev (1998) explica que o desenvolvimento psíquico depende diretamente da atividade principal de um determinado estágio da vida do indivíduo. Entende-se, segundo o autor, por atividade principal não somente aquela mais frequente, mas sim a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade. É a atividade principal que reorganiza ou molda processos psíquicos; é ela propulsora de mudanças psicológicas na personalidade.

Assim, cada etapa do desenvolvimento tem uma atividade principal, esta atividade é a mais importante no que tange a propulsão do desenvolvimento em cada período. A atividade principal é uma forma de identificar quais as relações específicas entre sujeito e objeto dentro de cada lugar (contexto) em que ocorre a atividade e que podem contribuir para o desenvolvimento e reorganização das funções psicológicas.

2.3 O desenvolvimento humano segundo a Psicologia Histórico-Cultural

É, justamente, pela metodologia de investigação e compreensão do objeto que a Psicologia Histórico-Cultural trouxe uma nova maneira de apreender o desenvolvimento psíquico. Esta abordagem não contempla esta categoria de forma idealista e abstrata das condições materiais e históricas de existência. Por explicitar a dimensão social e cultural do desenvolvimento, esta abordagem entende que o sujeito desenvolve suas capacidades psíquicas por meio da apropriação de capacidades já elaboradas durante o percurso da

humanidade. Não se trata, portanto, de um processo natural, linear e espontâneo imanente ao indivíduo e apartado de suas relações sociais.

Nesse sentido, ao partir do princípio de que as capacidades psíquicas são desenvolvidas, Vygotski e seus colaboradores entenderam que o desenvolvimento psíquico é produzido. É nesse aspecto que o ensino escolar ganha espaço na teoria histórico-cultural. Se as capacidades psíquicas superiores não são desenvolvidas espontaneamente, o ensino sistematizado pode promover o desenvolvimento dessas capacidades.

Desse modo, diferentemente das outras teorias, a abordagem Histórico-Cultural considera a relação entre o homem e sociedade como um fator determinante no processo de desenvolvimento. O homem relaciona-se com os demais homens por meio de instrumentos mentais e físicos e nesta relação, provoca mudanças em si mesmo, nos outros indivíduos e no próprio contexto em que age. Há mudanças, saltos qualitativos neste processo.

Segundo Vygotski e Luria (1996), a caminho da cultura, a criança começa a superar a forma de pensamento primitivo, adquire novas habilidades e novas formas de comportamento. Todavia, não se trata de apenas amadurecer, como propõe as correntes tradicionais do desenvolvimento, mas sim de se reequipar. Trata-se aqui da instrumentação necessária para o salto qualitativo, revolucionário, que sofre o psiquismo em direção a formas culturais de comportamento, superando a compreensão sequencialista, naturalista e puramente biológica do desenvolvimento.

Para a abordagem histórico-cultural, no comportamento humano há uma série de dispositivos que são artificiais e dirigidos para o domínio dos próprios processos psíquicos. Estes dispositivos recebem a denominação de ferramentas ou instrumentos psicológicos. A inclusão de um instrumento no processo de comportamento provoca diversas mudanças: mobiliza a atividade de uma série de novas funções, relacionadas com a utilização do instrumento; suprime uma série de processos naturais; modifica o curso e as diferentes características de todos os processos psíquicos que fazem parte do ato instrumental, substituindo certas funções por outras. O instrumento psicológico não elimina a função psíquica natural, mas sim a eleva e amplia em um nível superior, gerando novas e superiores possibilidades de comportamento (VYGOTSKI, 1996).

Para Vygotski e Luria (1996), a capacidade de utilização de ferramentas se torna um medidor do nível de desenvolvimento psicológico. Assim, os processos de aquisição de ferramentas, bem como o desenvolvimento dos métodos psicológicos e a habilidade

em organizar funcionalmente o próprio comportamento marcam o desenvolvimento cultural da mente infantil. Sendo assim, os instrumentos psicológicos são criações artificiais, são dispositivos sociais resultantes da atividade coletiva humana e acumulada objetivamente ao longo da história e não dispositivos orgânicos ou individuais; se destinam ao domínio dos próprios processos ou dos processos alheios resultantes das interações sociais. São exemplos de instrumentos psicológicos: a linguagem, 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 e os signos convencionais (VYGOTSKI, 1996).

Nesta linha de raciocínio, compreende-se que, diferente dos demais seres vivos, o ser humano vai além da adaptação biológica ao meio em que está inserido. Assim, para a satisfação de suas necessidades age na natureza por meio de métodos sofisticados. Nas palavras de Vygotski (1996):

Sob pressão imediata das condições externas, o homem, em sua luta ativa com o mundo exterior, aprendeu a não usar diretamente suas capacidades naturais na luta pela existência, mas a desenvolver primeiro *métodos* mais ou menos complexos para ajudá-los nessa luta (p.179).

Essa instrumentalização faz parte do desenvolvimento infantil, pois uma vez integrada num ambiente adequado a criança, segundo Vygotsky e Luria (1996), rapidamente sofre transformações e alterações. Isto porque o contexto sócio-cultural pré-existente faz com que sejam produzidas mudanças significativas na criança, formas estas há muito tempo desenvolvidas nos adultos que a rodeiam. Sendo assim, há uma distinção entre formas naturais e primitivas de comportamento e as formas instrumentais, produzidas na história e inteiramente dependentes da aprendizagem.

Para Vygotski (1996), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores são produtos do desenvolvimento histórico-social, surgem e se desenvolvem em direta dependência com o meio. Dessa forma, não são estruturas ao lado das funções elementares, nem tão pouco acima delas. Na verdade, se estruturam à medida que se formam novas e complexas combinações das funções elementares, mediante a aparição de sínteses complexas (conexões que produzem novos sistemas interfuncionais).

Trata-se de uma dupla função: as funções superiores surgem, por uma parte, sobre a base das funções inferiores e representam, no fim das contas, uma determinada e complexa combinação, isto é, uma complicada síntese destes processos elementares

elevados em um nível superior. Vygotski se apropria do conceito de superação, do filósofo alemão Georg W. F. Hegel¹⁵, ou seja, a ideia de que, quando se supera algo, este algo se conserva no novo ser que se desenvolve. Em outras palavras, supera-se um estágio pela sua incorporação, sendo que cada estágio superior nega o inferior, sem, no entanto, destruí-lo, mas sim o incluindo como elemento superado, como categoria integrante (VYGOTSKY, 1996).

As funções psíquicas superiores (atenção, memória, percepção, comportamento voluntário, pensamento, imaginação, etc.) não se desenvolvem paralelamente, mas sim, mostra-se como um complexo sistema interfuncional em que a função central é o desenvolvimento do pensamento e a formação de conceitos. Dessa forma, todas as demais funções se unem a essa nova formação e integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam e se organizam sobre a base do pensamento por conceitos (VYGOTSKI, 1996).

Nesse sentido, a relevância da interface entre a Psicologia Histórico-Cultural e o campo da educação reside na importância que este referencial teórico-metodológico atribui ao papel dos processos educativos e da aprendizagem de conteúdos científicos na constituição do psiquismo humano. Isto significa que, para os principais autores desta abordagem, a aprendizagem impacta/conduz o desenvolvimento psíquico.

Dessa forma, os principais autores da Psicologia Histórico-cultural fazem a defesa intransigente do ensino escolarizado, ou seja, a aprendizagem de conhecimentos científicos não cotidianos, para que seja possível a formação de conceitos e a reorganização de todas as funções psíquicas na criança em idade escolar. Dessa forma, ao requalificar as funções psíquicas, elevá-las a outro nível, a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções: promover desenvolvimento psíquico nesta etapa do desenvolvimento.

Concluído este breve resgate de alguns princípios teórico-metodológicos centrais da Psicologia Histórico-Cultural, acerca do desenvolvimento humano, podemos nos perguntar: de que serve esta discussão ao jovem e adulto precariamente escolarizado, haja vista que o referencial de desenvolvimento aqui apresentado teoriza, a princípio, o desenvolvimento infantil? Mais uma vez vale mencionar a vitalidade teórico-metodológica como princípio explicativo da psique não de forma estanque e divorciada

¹⁵ Stuttgart, 27 de agosto de 1770 — Berlim, 14 de novembro de 1831.

do contexto em que está inserida. Neste sentido, recorreremos à periodização do desenvolvimento segundo esta abordagem.

Segundo Leontiev (1998), o modo como a vida material é construída imprime o conteúdo das atividades do indivíduo, qualquer que seja ela. Embora haja um caráter periódico no desenvolvimento da psique, esta periodicidade não é absoluta, nem universal, bem como cronológica. Ela depende, todavia, das condições concretas de produção da vida e do lugar que o indivíduo ocupa na sociedade (do que pode se apropriar/objetivar). As condições materiais também determinam qual atividade se tornará principal em um estágio do desenvolvimento. Cada sociedade possibilita uma sucessão de atividades principais no desenvolvimento do psiquismo humano.

Leontiev e Elkonin, de acordo com a análise de Facci (2004), postulam que cada estágio do desenvolvimento é caracterizado por uma atividade principal. Assim, o desenvolvimento é impactado pela alteração desta atividade e, em consequência, do lugar que o indivíduo ocupa no sistema de relações sociais¹⁶. Segundo Leontiev (1978b) estas transições caracterizam o movimento dos motivos dentro de cada fase.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, as idades da vida não seguem funções de maturação puramente biológicas. Sendo assim, a periodização do desenvolvimento segue um processo cuja origem provém do contexto social (da situação social do desenvolvimento). A partir dessa tese, a periodização do desenvolvimento humano ocorre por meio das trocas da atividade em cada período. Segundo os autores soviéticos (LEONTIEV, 1978b; TOLSTIJ, 1989; ELKONIN, 1960) é na mudança do lugar ocupado na teia de relações sociais que o sujeito sente a necessidade de realizar outra atividade. Há uma alteração na esfera motivacional da atividade deste sujeito orientando-o para uma nova direção. Assim, esta atividade torna-se principal, possibilitando novos conhecimentos e desenvolvimento humano.

Sendo o trabalho uma atividade relevante na vida de jovens e adultos como nos mostram as diretrizes da EJA (2000), demanda-nos compreender como se dá a estrutura real e concreta desta atividade. Assim, por mais que se divulgue e propague o ideário da inclusão social, entendemos que o alunado da EJA não se encontra apartado ou

¹⁶Os principais estágios do desenvolvimento psíquico humano, segundo a proposta de estudo da periodização do desenvolvimento em Elkonin, são organizados pela seguintes atividades: *comunicação emocional do bebê*; *atividade objetual manipulatória*; *jogo de papéis*; *atividade de estudo*; *comunicação íntima pessoal*; *atividade profissional/estudo*; *trabalho*. Para uma compreensão mais minuciosa acerca de cada período e as trocas consecutivas destas atividades, ver Elkonin (1960); Facci (2004).

refugiado nos cantos mais remotos do globo, ou em Marte: todos os sujeitos ocupam um lugar e estão incluídos em um sistema de relações sociais altamente organizado, com uma dada lógica de funcionamento e reprodução que lhes conferem essa posição. Passaremos, doravante, à análise da concepção de trabalho segundo a Psicologia Histórico-Cultural.

2.4 O trabalho segundo a Psicologia Histórico-Cultural

O trabalho é uma categoria teórica essencial para filosofia marxista; e, por conseguinte, para a Psicologia Histórico-Cultural. Por meio do trabalho, o homem eleva-se sobre a natureza e passa a dominá-la exercendo nela uma ação transformadora e intencional. No grau em que o ser humano transforma a natureza o oposto também se estabelece, ou seja, passa a transformar a si mesmo em uma relação dialética.

Diferente de outros seres que se adaptam a natureza e realizam uma atividade imediata nesta, o homem necessita produzir sua própria existência. Isto é, o ser humano tem que adaptar a natureza a si, tem que transformá-la por meio do trabalho. Esta atividade diferencia-se sobremaneira, pois pressupõe uma ação intencional (há uma finalidade na ação). Segundo Engels (2004, s/p), “quanto mais os homens se afastam dos animais, mais a sua influencia sobre a natureza adquire um caráter de uma ação intencional e planejada” e “ao contrário [dos animais] modifica a natureza a servir-lhe, dominá-la. E ai está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais seres, diferença que, mais uma vez resulta do trabalho”.

Conforme Martins e Eidt (2010), o trabalho é a atividade vital humana, é o processo por meio do qual ocorre, em um nível filogenético, a passagem do homem como ser biológico para ser social e, em um nível ontogenético, a possibilidade – mais ou menos plena de objetivação da personalidade humana.

Na obra *O Desenvolvimento do Psiquismo* (1978a), Leontiev descreve o surgimento de uma forma qualitativamente superior de psiquismo: o psiquismo humano. Baseado nos pressupostos materialistas e pela lógica dialética, Leontiev atribui à categoria trabalho seu real valor no se refere a um tipo de atividade revolucionária e especificamente humana de agir no mundo. Para a teoria da atividade, o aparecimento e desenvolvimento do trabalho é a condição primeira e fundamental da existência do homem.

Citando Marx em *O Capital*, Leontiev (1978a, p.74) define que trabalho é um processo que liga o homem e a natureza. Para isso, o homem coloca em movimento as forças do seu corpo com o intuito de assimilar a matéria, dando a ela uma forma útil a sua vida. Este processo traz consigo a transformação do próprio homem em uma relação de troca com a natureza. Trata-se da dimensão ontológica do trabalho.

Esta atividade especificamente humana é caracterizada por dois elementos. O primeiro deles é, segundo Leontiev (1978a), o uso e o fabrico de instrumentos; o segundo, diz respeito ao fato de que o homem não entra em relação apenas com a natureza, mas também com outros homens.

Logo no início da vida humana em sociedade, surge uma divisão entre os participantes da produção, com isso, ganha-se forma a chamada divisão técnica do trabalho. Desenvolve-se, assim, uma modificação profunda e radical da própria estrutura da atividade dos indivíduos que participam do processo de trabalho. Leontiev (1978a) elucida este processo por meio do exemplo de uma caçada coletiva, uma atividade complexa que envolve uma coletividade de indivíduos.

Para a efetivação desta atividade, de acordo com o autor (1978a), uns se tornam responsáveis, por exemplo, pela ação de espantar a presa, outros de apanhá-la e outros, ainda, de sacrificá-la. A ação de espantar a caça não é motivada, obviamente, pela necessidade de alimento, ou seja, essa ação não coincide imediatamente com o objetivo de alimentar-se, não gera por si mesma a satisfação do alimento. Este processo em que o fim da ação (espantar a caça) e o motivo (alimento) se separam só é possível em uma atividade de natureza coletiva, organizada pela divisão técnica das funções de cada membro da atividade.

Para Leontiev (1978a), a ação do homem de espantar a caça só adquire sentido porque outros indivíduos se encontram posicionados para abatê-la posteriormente. Esta ação, inclusive, vista de forma isolada do conjunto de homens que compõem a caçada coletiva, carece de todo o sentido, pois apenas a ação isolada de espantar a caça jamais teria como consequência a obtenção de alimento. Até mesmo, seria oposta a ela. Em outras palavras, a ação isolada (espantar a caça) jamais cumpriria o motivo da atividade (alimento).

A estrutura de uma atividade desta natureza se torna muito mais complexa e mediatizada se compararmos com uma caçada realizada por animais. No caso destes, suas ações se dão de maneira imediata com o motivo biológico, no caso, matar a fome. O animal utiliza todo seu vigor e as capacidades que possui em sua herança biológica

para conseguir a caça; sua ação está imediatamente ligada ao motivo biológico (alimento). Já no exemplo da caçada coletiva descrita por Leontiev, a ação do homem está ligada de maneira mediatizada em relação aos outros homens.

Com o desenvolvimento das forças produtivas e a complexificação da atividade de trabalho, se tornam mais complexas as relações entre os homens participantes desta atividade. Com isto, mais complexas se tornam a comunicação social e a linguagem, pois com o desenvolvimento da atividade material prática advém o desenvolvimento da linguagem e do pensamento por meio das significações (práticas sociais em forma de conceitos que impactam na consciência humana).

Uma vez que há esse passo inicial na formação histórica da estrutura mediatizada da atividade social humana (trabalho) e do seu reflexo no psiquismo, inicia-se, por meio da apropriação privada dos meios de produção, um processo de divisão da sociedade em classes sociais.

Especificamente e historicamente, temos que a partir da propriedade privada dos meios de produção no capitalismo, há um tipo de organização do trabalho em que, de um lado, tem-se o dono dos meios de produção (o capitalista), aquele que detém as máquinas, a matéria-prima e os produtos do trabalho. De outro, a grande parcela da humanidade (o trabalhador), tendo como sua propriedade somente a força de trabalho. Expropriado dos meios da produção, a força de trabalho é o único bem que resta ao trabalhador, sendo este forçosamente obrigado, pela necessidade de sobreviver, a vendê-la ao capitalista no mercado de trabalho.

O capitalista, contudo, não paga ao trabalhador o real valor de sua força de trabalho. Paga a ele apenas o valor necessário para a reprodução desta força. Todavia, como Marx analisa em *O Capital* (1983), essa particularidade da força de trabalho diz respeito ao fato de que ela gera muito mais riqueza do que o valor que é pago ao trabalhador - é um tipo de capital variável, ou seja, dentre todos elementos que compõem a esfera da produção, tais como as máquinas e a matéria-prima, a força de trabalho é a única que gera o valor de sua manutenção e muito mais valor, este valor excedente é apropriado pelo capitalista: o que Marx, em *O Capital*, conceitua como mais-valia. Dessa forma, ao trabalhador, é pago apenas o valor de troca de sua força de trabalho, não o valor real.

No plano da organização da produção, o capitalista e sua gerência se ocupam de planejar estratégias com a finalidade de explorar o máximo do trabalhador. O ritmo da produção, dessa forma, não é elaborado com parâmetro no ritmo do homem que produz.

Em verdade, não apenas o ritmo, mas toda a produção não é planejada e pensada pelo trabalhador, este apenas a executa. Temos aqui mais uma especificidade do trabalho na ordem capitalista: há uma ruptura, uma verdadeira cisão entre o planejamento da atividade e sua execução. O trabalhador, com o advento do capitalismo industrial, não possui a compreensão da totalidade da produção, sua atividade torna-se parcelada, simplificada e especializada, aumentando ainda mais a produção.

Mas não é tão-somente a simplificação e especialização da atividade de trabalho que causa prejuízos ao trabalhador. Vejamos: conhecedor teórico-prático da parte que lhe cabe na produção, o trabalhador conforma sua atividade a estes limites, potencializando suas habilidades em uma única direção, isto é, de forma unilateral. Essa organização da atividade prática e social do trabalho é a célula nuclear da sociedade capitalista, que, por natureza, enseja uma série de privações aos trabalhadores. Uma primeira apreciação a ser feita em relação à estrutura desta atividade é a separação que ocorre entre trabalhadores e os produtos do seu trabalho. Trata-se da alienação do trabalho na sociedade capitalista.

Porém, esta alienação não ocorre apenas no fim, ou seja, em relação aos produtos do trabalho, mas no próprio processo produtivo, ou seja, na atividade de trabalho. Segundo Marx (1989), o afastamento entre o produto do trabalho e o trabalhador é tão-somente a síntese desta atividade: um processo alienado e alienante.

Desse modo, Marx (1989) analisa a alienação do trabalho em quatro dimensões interligadas: alienação do homem em relação à natureza; a alienação do homem de si mesmo, da sua atividade vital; alienação do homem em relação ao seu ser genérico e a alienação do homem em relação aos outros homens.

A primeira forma de alienação diz respeito ao fato de que o trabalhador está alienado dos produtos de seu trabalho, ou seja, alienado dos objetos da natureza. Há, desta feita, uma relação de exterioridade deste objeto. O trabalhador não reconhece nele seu trabalho, tornando-se para ele um objeto estranho e hostil.

A segunda forma de alienação diz respeito à ruptura entre o trabalhador e sua atividade, que lhe é alheia e não lhe confere satisfação. Trata-se da alienação do homem de si mesmo. A atividade, dessa forma, não promove sentido ao trabalhador. A atividade que lhe é própria transforma-se em sofrimento, desgaste, cansaço e exploração.

Neste caso, o trabalho se torna apenas um meio de vida para o trabalhador. Seu sentido se reduz ao pagamento que recebe: ao salário. Assim, o trabalho perde o caráter

voluntário; se torna trabalho imposto e externo ao trabalhador, labuta; apenas um meio para a satisfação de outras necessidades.

Estando o trabalhador alienado da natureza e de si próprio, temos a terceira forma de alienação: a do trabalhador em relação ao gênero humano. Toda a riqueza material e intelectual torna-se distante da vida de cada ser humano singular. Assim, a vida genérica é transformada apenas em um meio de sua existência individual. Dessa forma, o trabalho, em sua dimensão criadora, a forma mais elaborada de transformação da natureza, que tem por resultado sofisticados produtos materiais e simbólicos, é simplificado na sociedade capitalista em um tipo de trabalho cuja finalidade é, unicamente, a manutenção da existência física do trabalhador.

A quarta forma de alienação se refere à alienação do homem em relação aos demais. Não se reconhecendo como um produto das relações sociais, mas sim como estranho à totalidade de que faz parte, o trabalhador percebe o produto do trabalho como algo exterior e sua existência está apartada das relações com os outros homens, bem como o trabalho e o objeto de trabalho dos outros homens.

Tendo em vista esta apreciação da estrutura da atividade humana de trabalho, segundo a Psicologia Histórico-Cultural de fundamentação marxista, e a partir de um ponto de vista concreto. Ou seja, em sua dimensão ontológica e alienada, passaremos às implicações desta estruturação da atividade prática no desenvolvimento dos trabalhadores, haja vista ser o trabalho a atividade principal na constituição e organização do desenvolvimento do psiquismo do jovem e adulto.

2.5 O trabalho como atividade principal na constituição do psiquismo: implicações ao desenvolvimento humano adulto

Quando pretendemos analisar a categoria trabalho como atividade principal na vida adulta, devemos ter em mente, inicialmente, que a atividade humana no transcorrer da ontogênese – da infância à vida adulta e velhice – se complexifica radicalmente. Em *O homem e a idade*, Alexandr Tolstj (1989) procura organizar as primeiras formulações de uma teoria das idades no transcorrer do desenvolvimento ontogenético, seguindo a linha de pensamento alçada pela teoria da atividade de Leontiev e a periodização do desenvolvimento formulada por Elkonin.

Para o referido autor, a Psicologia Soviética deve pensar as idades para além da compreensão puramente organicista e cronológica. Assim sendo, concorda com a tese

vygotskiana da sucessão dos tipos dominantes de atividade e da aparição de formas qualitativamente novas de desenvolvimento psíquico em função da troca da situação social deste desenvolvimento.

Segundo Tolstj (1989), embora Vigotski tenha dado um passo nesta direção ao assinalar as mudanças evolutivas que sofre o desenvolvimento, não tornou claro essas trocas. Trabalho este que foi desenvolvido por outros estudiosos, sobretudo por Leontiev, que aprimorou o conceito de atividade principal, e por Elkonin, que descreveu as principais transformações dessas atividades, criando um rico aparato teórico para o entendimento da periodização do desenvolvimento.

Embora a atividade ao longo da vida do indivíduo se complexifique, segundo Tolstj (1989), a atividade principal não deixa de cumprir seu papel fundamental na vida do homem. Pelo contrário. Em primeiro lugar, porque segue constituindo o principal mecanismo de desenvolvimento da psique humana; em segundo lugar, porque as diferentes situações sociais de desenvolvimento nas diferentes esferas da vida requerem uma análise específica das formas de atividade em cada esfera; e, em terceiro lugar, porque a diferenciação evolutiva está ligada à crise de uma forma de atividade e à passagem a novos níveis de atividade dentro de uma etapa de vida.

Percebemos tal dificuldade teórica na apreensão da categoria trabalho como atividade principal na vida adulta, sobretudo, quando pretendemos entender essa atividade dentro da teia de relações sociais produzidas pela lógica de produção capitalista e a forma histórica de alienação que o trabalho assume como vimos no item anterior. Contudo, aproximaremos o conceito de trabalho e atividade principal na vida adulta, pois trabalho é a atividade material encarnada dos sujeitos concretos jovens/adultos em função do lugar e das condições materiais de sua existência. É o trabalho que lhes garante certa apropriação do mundo; e, embora alienado, segue constituindo-se como o principal mecanismo de desenvolvimento da psique humana nesta etapa da vida, ainda que haja uma distância abismal destes indivíduos singulares em relação às possibilidades de acesso ao gênero humano.

Segundo Martins:

Tendo em vista que o trabalho é a atividade pela qual o homem produz e reproduz sua vida, isto é, sua efetiva atividade vital, é incontestável a centralidade de sua expressão na construção das dimensões objetivas e subjetivas da existência humana, o que implica dizer que as atividades em relação à produção social [trabalho]

adquirem importância essencial na constituição da subjetividade dos indivíduos (2005, p.122).

De tal modo, a análise da categoria trabalho faz-se necessária se almejamos compreender as forças motrizes do desenvolvimento e da constituição do psiquismo do indivíduo em termos de periodização nestas etapas. Por isso, analisar o trabalho como atividade principal nessa fase da vida, sobretudo em sua dimensão alienada (como tem se manifestado historicamente), pode contribuir para o entendimento do desenvolvimento, bem como onde atuar para alavancar este desenvolvimento.

Em relação ao desenvolvimento na fase jovem/adulta, em nossa sociedade de classes, temos que a atividade de trabalho manifesta-se de forma alienada. Estando o trabalhador em condições concretas de produção da vida, em que há a alienação dos meios de trabalho (processo de trabalho, meios de produção, a própria concepção do processo), bem como do seu produto (objeto produzido), está, o trabalhador, necessariamente alheio à sua própria atividade vital: alienado de sua atividade principal.

Ao se deparar com a particularidade do objeto em seu trabalho, não reconhece nele o universal: a relação deste objeto para consigo e para com a humanidade (há uma relação de externalidade/estranhamento). No plano subjetivo, tem-se, como corolário segundo Leontiev (1978), uma ruptura entre o significado de sua atividade material e o sentido pessoal que ela enseja, trazendo prejuízos à consciência e a personalidade do trabalhador.

Temos, então, que, no capitalismo, ocorre uma ruptura entre o significado da ação do trabalhador e o sentido que ela tem para ele, ou seja, uma ruptura entre o conteúdo objetivo da atividade e o conteúdo subjetivo pelo qual age o trabalhador. Para Leontiev (1978a, p.118), o sentido da ação para o trabalhador na sociedade capitalista aparece só no salário.

Como fenômenos da consciência social, os significados refratam para o indivíduo o objeto. Leontiev (1978b, 119) explica que o significado é social e, por isso, independe da vida do sujeito singular, compreende-se este conceito como uma zona de maior estabilidade. Já o sentido pessoal é um processo profundamente íntimo, é ele que vincula, no plano psicológico, a realidade com os motivos do indivíduo.

O autor demonstra que, por suas gêneses, sentido e significado nunca correspondem à mesma coisa. Por outro lado, embora haja falta de coincidência entre eles, nas sociedades de classe, pode haver uma real ruptura entre o sentido e o

significado. Assim sendo, os sentidos pessoais não encontram significados objetivos que os encarnem de modo adequado.

Vejamos mais de perto como Leontiev nos mostra essa ruptura. Para o autor, o domínio dos meios e operações da ação é um modo de afirmar (dar sentido) à vida do indivíduo, ou seja, dele satisfazer e desenvolver suas necessidades materiais e espirituais, objetivadas e transformadas nos motivos de sua atividade. Todavia, em determinadas condições, a falta de coincidência entre os sentidos pessoais e os significados sociais na consciência individual pode assumir um verdadeiro estranhamento; podem mesmo ser antagônicos.

Segundo Leontiev (1978b), o trabalhador assalariado tem consciência do produto que ele produz, ou seja, o produto aparece para ele em seu significado objetivo. Mas, o sentido pessoal, ou seja, a realização pessoal e satisfação de suas necessidades materiais e espirituais não se realizam no e a partir do significado objetivo de sua atividade. O sentido da atividade é externo a ela, ou seja, o que motiva o trabalhador é apenas o salário¹⁷.

O trabalhador, nesta ordem do dia, ao realizar sua atividade alienada, não encontra significados objetivos adequados para encarná-los em sua atividade, em forma de sentidos pessoais. O trabalho, sua atividade principal, é determinado por significações em que o indivíduo adulto concreto não mantém uma relação pessoal (sentido pessoal) efetiva e consciente.

Para Leontiev (1978b) a tomada de consciência pelo trabalhador dos fenômenos da realidade só pode se operar por meio de significados acabados que assimila do exterior, ou seja, conhecimentos, opiniões e conceitos que recebe da comunicação direta e da tradição. Assim, o indivíduo constrói, produz significações (crenças, valores, ideias, ideais, etc.) a partir de sua experiência concreta, mediado pelos conceitos espontâneos, pela linguagem, pela ideologia, da qual se apropria em sua vida cotidiana. Cria-se a possibilidade de introduzir em sua consciência, representações e ideias

¹⁷ Por exemplo, se o trabalhador atua na indústria de calçados, tem como função costurar solas de sapato, seu trabalho tem o significado social de produzir sapatos: objetos que a humanidade precisa. Mas, o sentido que esta atividade tem para o trabalhador é dado pelo salário que recebe, ou seja, pelo valor de troca de sua força de trabalho. Dessa forma, pode ser possível que o sentido adquira total independência em relação ao conteúdo objetivo (significado) da atividade de trabalho. A atividade torna-se abstraída de sentido pessoal, dessa forma, poderia produzir sapatos, medicamentos, armas, tanto faz, uma vez que o sentido aparece apenas no salário.

tergiversadas ou fantásticas, inclusive aquelas que não têm base alguma em sua experiência real, vital¹⁸.

Martins (2005) nos mostra que a supremacia das relações espontâneas junto à realidade contribui para que se amplie o domínio da ideologia justificadora das condições de alienação, ocasionando, cada vez mais o falseamento da consciência e a falência em termos de formação/desenvolvimento do sujeito. Há o seu empobrecimento em face das circunstâncias objetivas da existência.

A questão primordial que não nos pode faltar à compreensão é que, sob a lógica do trabalho alienado, não há liberdade real para o trabalhador transitar sua atividade de maneira mais plena, tendo impactos na constituição de suas capacidades e habilidades, impactos no seu desenvolvimento. Sua formação permanece substancialmente limitada às possibilidades reais do lugar alienado que ocupa na teia de relações sociais. Inclusive seus interesses, necessidades, inclinações e aspirações estão permeados pelo caráter classista inerente à sociedade capitalista.

O lugar que ocupa o adulto trabalhador na sociedade lhe confere um tipo de desenvolvimento próprio, recortado, fragmentado, unilateral, ou seja, balizado pela divisão social do trabalho. Realizar uma atividade alienada, como é o caso do trabalho em nossa sociedade, não implica que o desenvolvimento cesse ou deixe de acontecer. Mas sim que, sob estas circunstâncias, sua atividade principal – o trabalho alienado – não se constitui como **atividade realizadora de sentido pessoal ou produtora de capacidades, habilidades, interesses, necessidades e motivações humano-genéricas universais, isto é, desenvolvimento em toda sua plenitude.**

A atividade se complexifica em maior ou menor grau tendo em vista as condições concretas do transcorrer da ontogênese humana. Dessa forma, para o entendimento do desenvolvimento adulto concreto, demanda-nos analisar as formas e qualidades da atividade trabalho nesta etapa da vida. Consideramos, pois, que há níveis de alienação, uma vez que, embora a atividade principal não seja uma atividade realizadora de sentido pessoal em sua plenitude, ainda assim pode conservar algum grau de sentido pessoal e engrandecimento do trabalhador.

¹⁸ Sendo a atividade principal na vida adulta o trabalho em sua dimensão alienada. Esta atividade torna-se apenas um meio para manutenção da sobrevivência do trabalhador, seu conteúdo em si não garante realização e engrandecimento como deveria, caso vivêssemos em outro tipo de organização social. O homem pelo trabalho alienado toma por pequeno o que deveria ser grande na vida, sua atividade principal transformadora. Por sua vez, toma por grande o que deveria ser pequeno (comer, beber, dormir, sexo, etc.).

Estes níveis dependem das relações sociais e condições objetivas em que a ontogênese se processa, ou seja, da situação social deste desenvolvimento. Só neste lugar é que os elementos humanos materiais e simbólicos, historicamente elaborados pela humanidade, podem ser incorporados à vida do sujeito, que, em sua atividade, os apreende e, ao mesmo tempo, constitui-se (objetiva-se) de maneira mais ou menos plena.

Martins (2005) nos mostra que a estrutura da atividade no contexto da alienação proporciona quatro esferas interdependentes do funcionamento humano. A primeira esfera reúne *Atividades Fundamentais Humanizadoras*, as quais desenvolvem e possibilitam a apropriação de capacidades, aptidões e propriedades que se colocam a serviço do ser humano em direção a sua humanização. A segunda esfera concentra atividades que colocam em prática, objetivam, as capacidades das atividades fundamentais humanizadoras. São elas as *Atividades Objetivas Humanizadoras*. Nestas atividades encontram-se ligados o sentido pessoal e o significado destas atividades.

Por outro lado, a terceira esfera, denominada *Atividades conformadoras da Força de trabalho*, reúne atividades que promovem a apropriação e o desenvolvimento de capacidades, aptidões e propriedades submetidas a necessidades externas (às relações sociais objetivas em que estão contidas estas atividades). A quarta esfera reúne as atividades denominadas de *Operacionalizadoras da Força de Trabalho* e consistem em atividades que colocam em prática, objetivam, as atividades conformadoras da força de trabalho, cujos resultados atendem diretamente a produção social em detrimento do indivíduo. Estas últimas deixam de ser para o homem o que deveriam ser realmente, perde-se de vista a expressão do homem como ser social consciente e universal. Há para estas atividades uma ruptura entre os resultados objetivos e os motivos que a impulsionam.

Em suma, temos que o desenvolvimento não se torna pleno para o jovem/adulto trabalhador, uma vez que a estrutura alienada de sua atividade de trabalho enseja limitações importantes relacionadas às atividades conformadoras da força de trabalho e operacionalizadoras da força de trabalho; e, poucas potencialidades condicionadas às esferas de atividades fundamentais e objetivas humanizadoras devido ao lugar que ocupa e transita sua atividade na teia de relações sociais capitalistas.

2.6A Aprendizagem segundo a Psicologia Histórico-Cultural

Os elementos materiais e simbólicos só se convertem em elementos da personalidade se o sujeito os apropria como atributos de sua atividade vital, se ele os apreende em sua essência, ou seja, se essa apreensão promove mudanças qualitativas em seu psiquismo. Segundo Leontiev (1978b, p.213), no curso da vida, o homem assimila a experiência da humanidade, a experiência das gerações anteriores. Isto só pode ocorrer por meio da assimilação dos significados da prática social humana.

Sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, o processo educativo, no sentido lato do termo, diz respeito à apropriação da cultura pelos indivíduos. Assim sendo, Duarte (2003), ao citar Marx e Engels, nos explica que cada nova geração há de se apropriar das objetivações oriundas da atividade material e intelectual das gerações passadas, dando, assim, continuidade ao processo histórico-social de produção e reprodução do gênero humano. No entanto, enquanto grande parte dos processos educativos nos remete ao mecanismo de apropriação da cultura humana em geral, a educação escolar refere-se ao processo de apropriação do saber sistematizado. Educação é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p.11).

Conforme Duarte (1993), baseado nas reflexões da filósofa húngara Agnes Heller, realizadas ainda durante a fase marxista de seu pensamento, afirma que, enquanto a educação refere-se ao processo de apropriação das objetivações em-si (linguagem, instrumentos e utensílios, bem como usos e costumes de uma determinada cultura), a educação escolar refere-se ao processo de apropriação das objetivações para-si (as ciências, a arte, a filosofia, a ética e a política).

Vimos que o processo de apropriação é o meio pelo qual o indivíduo reproduz a função social dos objetos, dos usos e costumes e da linguagem: elementos criados ao longo da humanidade. Faz-se imprescindível destacar ainda que este processo não é individual, ou seja, as relações dos indivíduos com os objetos da cultura são sempre mediatizados pelas relações com outros homens. Dessa forma, a educação tem papel imprescindível. Veremos neste tópico as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural no que se refere à aprendizagem de conteúdos escolares, sendo estes os capazes de impactar o psiquismo e produzir desenvolvimento.

Segundo Vigotski (2001) a apropriação dos objetos do conhecimento por meio de conceitos científicos é imprescindível para a emancipação do pensamento puramente pautado na experiência prática. Sendo assim, torna-se possível ao sujeito alargar níveis de análise para com a realidade por formas mais abstratas e generalizadoras, processo este complexo e nada automático, que exige um procedimento educativo sistematizado.

Dessa forma, a aprendizagem, por não ser um processo espontâneo, demanda um sujeito essencialmente ativo. A atividade de aprendizagem não pode ocorrer com passividade. Pelo contrário, Leontiev (1978b, p.183) demonstra o caráter consciente do estudo, ou seja, das atividades sistemáticas e intencionalmente dirigidas; e, que geram aprendizagem – o processo de apropriação sistemático e intencional de um objeto material ou simbólico qualquer.

O autor lança mão da categoria consciência para explicar a aprendizagem a partir de um ponto de vista concreto. Dessa forma, não é o conhecimento em si que alarga quantitativamente a consciência do aluno, mas sim o enriquecimento qualitativo da consciência, que, por ser consciência, envolve processos de relação entre os objetos do conhecimento, bem como a relação destes com vida do indivíduo que aprende, orientando-a para um novo sentido em relação à realidade.

Sobre o processo de aprendizagem e tomada de consciência dos conteúdos de ensino, Leontiev (1978b, p.197) explica que a atividade interna deve ser ativa. Sem isso, não há aprendizagem. Aprender demanda do indivíduo muita atenção. Porém, não basta este sujeito estar ativo internamente, sua atenção deve estar voltada para o conteúdo que se está ensinando.

No plano da consciência, não significa que se o objeto está no campo da percepção do indivíduo, haverá compreensão em um nível consciente. Para que o conteúdo percebido se torne consciente, é preciso que ocupe na atividade do sujeito um lugar estrutural, ou seja, é preciso que o objeto oriente as ações desta atividade. Assim, a única forma de reter um conteúdo como objeto da consciência é atuando nesse objeto, sendo este o motivo da atividade.

Para que o objeto seja aprendido, Leontiev (1978b, p.199) chama atenção para o caráter didático deste objeto. Assim, faz-se necessário que o material contenha uma imagem viva, real, que mostre para o aluno aquilo que ele não conhece muito bem, ampliando sua experiência sensorial, enriquecendo suas impressões. A principal tarefa do material didático não é apresentar apenas que determinados conteúdos possuem

lugar na natureza e na vida, mas sim revelar a essência dos fenômenos, explicar suas leis, e conduzi-las a generalizações científicas.

Entretanto, a finalidade da aprendizagem não é o material didático. Psicologicamente, o material possui a função de servir de apoio externo (instrumento) às ações internas que o aluno efetua com a mediação do professor durante o processo de apreensão do conhecimento. Dessa forma, o professor possui papel fundamental nos estudos.

Sua mediação na atividade de aprendizagem resulta em conduzi-la em uma nova direção, qual seja, a relação dos conteúdos de aprendizagem com a vida dos alunos. Trata-se de garantir ao conteúdo a ser ensinado o lugar de objeto da atividade de aprendizagem, sendo ele o que move (o motivo) desta atividade. Só dessa forma a aprendizagem passa a ter sentido para o aluno e somente assim se faz possível aprender os conteúdos científicos na esfera consciente.

Dessa forma, se se pretende produzir desenvolvimento no indivíduo que aprende (no estudante, no aluno, com se queira chamar), seja ele de qualquer idade, cabe àquele que ensina (o professor) atuar na atividade de aprendizagem por meio da modificação da estrutura desta atividade, melhor descrevendo, modificando seu motivo. Leontiev (1978b) nos mostra que, no plano psicológico concreto, uma análise parcial de um ato não é suficiente para compreender seus motivos. Sendo assim, é preciso ir para além da aparência, é preciso esmiuçar a verdadeira natureza dos motivos que impulsionam a atividade. Desta feita, a atuação da aprendizagem realizada por um determinado aluno não é suficiente, em um nível imediato, para compreender quais os motivos reais que impulsionam esta tarefa.

Por exemplo, estudar para um prova de História pode ser apenas um meio para passar de ano. Neste caso, o que move a ação não tem relação com o conteúdo a ser aprendido. Porém, se o aluno estuda essa mesma matéria interessado pela história da humanidade, de seu país, de seu povo, ou pela sua própria história inserida nestes contextos, o conteúdo passa a ter, para ele, valor intrínseco de motivo. Em outras palavras, o conteúdo de História gera sentido para a vida do estudante.

Num primeiro momento, a aprendizagem de determinado conteúdo pode ter uma relação de externalidade com a vida do aluno. Neste caso, não significa que ele deixa de compreender objetivamente determinado conteúdo. Porém, o que pode estar movendo essa atividade pode ser outro motivo que não o conteúdo escolar e, sendo assim, trata-se de um motivo apenas compreensível para o aluno (motivo estímulo).

Por outro lado, se essa relação imediata para com o conteúdo escolar for bem conduzida pela mediação do professor, esta motivação inicial se transforma e ganha novo tom para a vida do aluno. O objeto de estudo pode passar a ser o motivo da aprendizagem e, dessa forma, de um motivo apenas compreensível, transforma-se em um motivo eficaz, capaz de orientar a atividade. No plano psicológico, o conteúdo escolar se prestigia, gerando sentido para a vida e promovendo mudanças qualitativas no desenvolvimento do aluno (motivo gerador de sentido).

O autor é categórico ao apresentar a importância da esfera motivacional para a aprendizagem. É preciso que o estudante tenha plena certeza da importância do estudo. A atividade de estudo não pode transcorrer isenta de sentido para o sujeito, pois neste caso, terá com esse conteúdo uma relação de externalidade e até estranhamento. O conteúdo se torna alheio a sua vida, não produzindo mudanças/desenvolvimento.

Para a Psicologia, as teses de Leontiev sobre o processo de aprendizagem possuem um valor imensurável, pois tratam da aprendizagem de conteúdos filosóficos e científicos, do desenvolvimento dos conceitos científicos que superem os espontâneos, para além da dimensão formalista.

Para o autor (1978b), a riqueza do processo de aprendizagem não reside na compreensão em si, nem no conhecimento do significado do que se estuda. O engrandecimento psicológico ocorre tendo em vista o que determinado conteúdo traz para a vida do indivíduo. É apenas dessa forma que os conhecimentos que se aprendem se incorporam como elementos vivos na vida do sujeito, em sua personalidade, tornando-se órgãos de sua individualidade, influenciando sua atitude em relação ao mundo e produzindo desenvolvimento.

2.7 Considerações iniciais para Psicologia Histórico-Cultural e EJA

A presente seção pretendeu buscar apropriações no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural para o entendimento da forma com que esta abordagem explica as categorias **trabalho, aprendizagem e desenvolvimento** a partir de um ponto de vista concreto, histórico e crítico.

O trabalho para esta abordagem, diz respeito à passagem do homem de espécie para gênero humano, passagem esta garantida por novas formas qualitativamente superiores do agir sobre a natureza. Trata-se de um salto que, segundo a filosofia

marxista, só foi possível graças ao *trabalho*— ação humana intencional sobre a natureza transformando-a e, com isso, transformando a si próprio em uma relação dialética. Inclui-se, neste movimento, a mediação dos instrumentos de trabalho, a linguagem e a relação junto a outros homens. Foi possível analisar também, por meio desta abordagem, a forma histórica que o trabalho adquire tendo em vista o caráter alienado do trabalho na sociedade de classes capitalista, bem como as implicações desta atividade na vida concreta dos trabalhadores.

Apropriamo-nos também das contribuições da categoria desenvolvimento para esta abordagem da Psicologia. Foi possível compreender que as forças motrizes deste processo humano estão atreladas ao lugar que o indivíduo ocupa na teia de relações sociais e de sua atividade prática. Trata-se do entendimento da constituição da psique do indivíduo concreto e singular, garantido por meio das relações sociais e das bases concretas que a constituem. Assim, a atividade prática de cada ser individual atrelada a uma atividade maior, a uma totalidade altamente organizada da qual ela é parte integrante. Esta atividade por ser realizada em um determinado modo de produção, em tem muito a dizer sobre a qualidade do psiquismo humano.

Neste ponto, pretendemos avançar no entendimento do desenvolvimento adulto levando em consideração o trabalho como atividade principal na vida de jovens e adultos, bem como as implicações em termos de desenvolvimento que esta natureza de atividade promove. Trata-se, aqui, do trabalho concreto na sociedade capitalista como atividade que faz a mediação entre o que é objetivo e o que é subjetivo e das reais condições de apropriação e objetivação dos trabalhadores.

Por fim, alcançamos a categoria aprendizagem pelo viés da Psicologia Histórico-Cultural. Vimos que este elemento humano não é espontâneo, mas que demanda ações intencionalmente organizadas e sistematizadas de apropriação do saber escolar historicamente elaborado pela humanidade. Dessa forma, há uma defesa intransigente deste referencial no que se refere à aprendizagem de conteúdos científicos e a supremacia da escola e da mediação do professor nesta empreitada.

CAPITULO III

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A presente seção tem por finalidade expor o pensamento em forma de síntese. Sendo assim, pretendemos de posse da compreensão teórica proveniente da Psicologia Histórico-Cultural, voltar nossa atenção para o nosso objeto de estudo: delineamento e proposições das categorias de trabalho, aprendizagem e desenvolvimento nos documentos que respaldam a modalidade de educação de jovens e adultos.

Iniciamos nosso trabalho buscando analisar a partir de um ponto de vista concreto a forma com que as categorias trabalho, aprendizagem e desenvolvimento estão postas nos documentos elencados e pretendem fundamentar a modalidade de educação destinada a jovens e adultos. Neste primeiro momento, então, expusemos a forma como estão apresentadas e a relevância destas categorias para a EJA de acordo com o contexto histórico atual. Constatar a relevância destas categorias demandou-nos ir, num momento seguinte, aos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural a fim de entender à luz desta abordagem nosso objeto de estudo.

Neste momento inicial de nosso percurso ficou evidente que as categorias *trabalho, aprendizagem e desenvolvimento* são apreendidos nestes documentos de maneira abstrata, por meio de conceitos a-históricos e acríticos, que veiculam elementos da ideologia contemporânea. Não sendo, portanto, um aparato teórico capaz de contribuir cientificamente para a educação de jovens e adultos.

A priori, faz-se necessária a constatação de que os documentos normativos que fundamentam a modalidade EJA não possuem uma fundamentação teórica explicitamente da Psicologia; carecem, igualmente, de uma concepção de homem, de mundo e de sociedade que parta de um entendimento crítico acerca da realidade. Assim, dentro de suas “boas intenções”, revela-se o caráter ideológico e pouco propositivo aos interesses da classe trabalhadora para além de seus interesses imediatos de sobrevivência.

Em suma, documentos de políticas educacionais se constituem em compilados de informações fragmentadas e descontextualizadas, que, como aponta Duarte (1993, p.29), incorrem em “uma mistura de princípios oriundos de distintas concepções filosóficas e políticas sobre a educação numa pretensa superação da unilateralidade”.

Todavia, não por descuido ou relapso dos autores, mas por ser fruto deste contexto fragmentado e utilitarista, que enseja por sua vez menos teorias como fundamento educacional e psicológico. Além disso, podemos apreender que essa configuração documental responde às demandas concretas da sociedade capitalista e suas propostas visam atender a mais pura adaptação do trabalho alienado e condições mínimas de existência da classe trabalhadora em tempos de capitalismo monopolista contemporâneo.

Por isso, buscamos, num segundo momento, o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural por entendermos que esta escola da Psicologia possui aportes teóricos consistentes para o real desenvolvimento destas categorias. Ou seja, por tornar possível entende-las a partir de um ponto de vista propositivo, contribuindo, assim, efetivamente com este campo. Tarefa desta seção e deste trabalho. Por opção didática organizamos nossa apresentação em eixos que sintetizam os achados desta pesquisa de acordo com as categorias de análise. A exposição está organizada na seguinte ordem: Trabalho e EJA; Desenvolvimento humano e EJA; e Aprendizagem e EJA.

3.1 Trabalho e EJA

Iniciaremos discorrendo sobre a categoria trabalho. Há uma relevância desta categoria nos documentos da EJA. Contudo, embora haja o reconhecimento deste tema, tendo em vista a especificidade dos alunos da EJA, quais sejam, alunos marcados pelo trabalho (BRASIL, 2000), a forma como está posta não leva em conta o caráter ontológico do trabalho segundo os pressupostos filosóficos marxistas da Psicologia Histórico-Cultural, bem como a especificidade que esta atividade humana adquire na sociedade capitalista, revelando, desta feita a pseudoconcreticidade da dimensão trabalho segundo estes documentos.

Vimos que o trabalho é atividade vital humana, é esta atividade que permitiu ao homem a passagem de ser biológico para ser social. Leontiev (1978a) atribui a esta categoria a real importância para compreensão do salto de qualidade que sofre o psiquismo humano por meio do trabalho. Este autor também contribui para o entendimento das implicações que esta atividade, em sua forma alienada na sociedade capitalista, tem para o trabalhador.

Para o autor (1978b), tendo em vista o trabalho sob a égide do capitalismo, há uma ruptura no plano psicológico do trabalhador entre o significado objetivo de determinada atividade e o seu sentido pessoal. Embora os documentos da EJA, tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (2000), reconheçam a marca do trabalho na vida destes sujeitos, não explicam a qualidade desta marca: a natureza psicológica do trabalho alienado.

O trabalho alienado na sociedade capitalista aparece nestes documentos apenas em um nível imediato de análise (nível da aparência). Assim, a categoria trabalho converte-se a-criticamente em mercado de trabalho (ocupação), em trabalho abstrato. Em outras palavras, aparece como mercadoria ou força de trabalho vendida ao capital. Com isso, retira-se desta dimensão humana sua historicidade e as bases concretas, as formas encarnadas dos sujeitos nestas atividades: suas implicações no que tange a aprendizagem, ao desenvolvimento de habilidade e capacidades humanas, ao processo de personalização.

Não por descuido, mas sim de forma intencional, esta dimensão imediata de análise enseja uma proposta educativa que atenda e garanta aos alunos da EJA apenas os limites das demandas impostas pela lógica de produção/sociabilidade capitalista contemporânea. Dessa forma, os documentos isentam em suas análises as contradições imanentes à sociedade capitalista e a exploração/esvaziamento que o trabalhador (no caso o alunado da EJA) sofre nesta organização social.

O delineamento da categoria trabalho pelos documentos elencados para esta pesquisa está diretamente atrelado e em consonância com as aspirações do capitalismo contemporâneo, como demonstrado no capítulo primeiro desta pesquisa. Assim sendo, as novas exigências de sociabilidade/produção trazem como consequência impactos na educação, em geral; e, também na EJA.

O alunado da EJA, contudo, vivencia hoje os profundos impactos do acirramento do trabalho alienado e do aumento da precarização da vida em tempos de capitalismo contemporâneo e suas ideologias. Esta dimensão negatizado trabalho (que nega a humanização do homem) não pode ser simplesmente suprimida de qualquer proposta educativa que, de fato, pretenda promover mudanças reais na vida do trabalhador. O trabalho alienado não permite ao homem o pleno desenvolvimento de suas capacidades. Contudo, ao desconsiderar esta dimensão, os documentos da EJA constroem uma proposta educativa abstrata, idealista, distante das condições objetivas de vida da classe

trabalhadora, e que não pretende transpor o lugar de alienação do trabalhador. A palavra de ordem, desta feita, mais uma vez é adaptação.

Como vimos, a Declaração de Hamburgo (1997, p.43) expõe que:

A necessária melhoria da produção e na distribuição da indústria, agricultura e serviços requer aumento de competências, o desenvolvimento de novas habilidades e capacidade de **adaptar-se**, de forma produtiva ao longo da vida, às demandas em constante evolução no tocante ao emprego (grifo nosso).

Como se constata, a proposta educativa em causa expõe o desenvolvimento de capacidades do trabalhador atreladas ao mercado de trabalho. Propõe, dessa forma, o desenvolvimento de capacidades e novas habilidades para que o sujeito possa adaptar-se, possa ser subserviente, ao trabalho alienado ao longo de toda a sua vida.

Desconsiderando-se a forma concreta que o trabalho ocorre na nossa sociedade, bem como os impactos que este tipo de atividade promove na vida concreta dos sujeitos, os documentos acabam por propalar um discurso ideológico, abstrato, distante da realidade e das reais condições de existência que permitem ou não o ingresso/reingresso, bem como a apropriação do saber escolar aos jovens e adultos precariamente escolarizados.

Barroco (2007) nos mostra que, no modo de produção capitalista, apenas parte dos homens se apropria e goza das descobertas, das artes, da filosofia e das ciências, enquanto a grande parcela da humanidade tem a necessidade de travar uma luta cotidiana em busca da sua sobrevivência biológica e da satisfação de suas necessidades mais elementares. Tal disparidade revela a perversidade e a contradição deste modo de produção, uma vez que, se estas pessoas não têm garantidas nem a sua sobrevivência biológica, mais distante estarão das possibilidades de aquisição daquilo que há de mais desenvolvido pela atividade coletiva humana, a saber, o conhecimento científico, o saber filosófico, a sensibilidade artística¹⁹.

Trata-se do processo de alienação na sociedade capitalista que enseja prejuízos sérios à formação em geral e, em específico, à formação escolar do trabalhador. Martins e Eidt (2010) nos mostra que em um sentido mais amplo, a alienação pode ser entendida

¹⁹Temos que, como consequência do trabalho na sociedade capitalista, por vezes, o trabalhador é explorado ao máximo em suas atividades de trabalho, sendo esgotado em suas energias e tempo. Não há condições reais, dessa forma, para que os trabalhadores possam dedicar-se à escolarização. Há sérias dificuldades de conciliação entre o tempo de trabalho e o tempo necessário para o estudo. Ver: (CAVAZOTTI, KLEIN, 2010; SILVA, 2011).

como um processo de afastamento e até mesmo de conflito entre a riqueza material e intelectual do ser humano e a vida de cada indivíduo singular.

Todavia, e na senda das grandes contradições viscerais ao capitalismo, em tempos de crise e na tentativa de resolver os problemas estruturais da sociedade por meio de suas instituições oficiais, como nos mostra Nagel (1993), a educação escolar é conclamada a remediar os males do mundo. Assim, em determinados momentos e de acordo com as exigências de produção/sociabilidade, torna-se necessário o (re) ingresso da classe trabalhadora aos bancos escolares: o fenômeno EJA se insere neste contexto.

Dessa forma, concordamos com a contribuição de Silva (2011, p.310), ao comprovar a hipótese de que ir a essência do fenômeno EJA evidencia 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.

Dessa forma, é preciso reconhecer que a proposta da EJA, ao vislumbrar a categoria trabalho, em sua dimensão mercadológica, propõe uma prática educativa afinada aos limites da adaptação ao mercado de trabalho e à precarização da vida do trabalhador. Trata-se de um receituário propositivo que, ao desconsiderar a natureza concreta do trabalho, enseja práticas educativas para jovens e adultos limitadas a esferas de atividades conformadoras e operacionalizadoras da força de trabalho.

Ao perder de vista a natureza concreta da categoria trabalho, perde-se também a natureza concreta da educação, evidenciando o desenvolvimento e a aprendizagem por meio de uma lógica afinada aos ditames mercadológicos e ideológicos da sociedade capitalista.

3.2 Desenvolvimento e EJA

Tanto pelas abordagens tradicionais da Psicologia quanto pelo senso-comum, há um ideário de que o desenvolvimento humano cessaria após a chegada à vida adulta. São comuns interpretações que abordam apenas o desenvolvimento infantil, bem como àquelas que focalizam apenas o caráter involutivo das etapas posteriores da vida. Contudo, embora reconheçamos a dificuldade teórica da Psicologia em voltar seu olhar

para etapas posteriores a infância, em razão do desenvolvimento histórico ainda incipiente desta ciência, consideramos que os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural já contem a chave para tal entendimento.

Como vimos, os documentos da EJA (BRASIL, 2000; UNESCO, 1997) carecem de uma fundamentação teórica explícita e crítica da Pedagogia e da Psicologia, que possam iluminar as práticas pedagógicas destinadas à jovens e adultos no que tange a dimensão do desenvolvimento humano. De seus pressupostos, podemos abstrair que há um forte revigoramento da Psicologia construtivista e do lema “aprender a aprender”, bem como um apelo aos fatores individuais do desenvolvimento, revelando com isso um humanismo vulgar. O desenvolvimento humano é convertido a-criticamente em desenvolvimento pessoal de acordo com as aspirações mercadológicas da sociedade capitalista.

Ao sabor da ideologia que ultra valoriza o individualismo próprio da sociedade capitalista contemporânea, tais pressupostos vistos nos documentos elencados endentem o desenvolvimento humano como se as forças propulsoras estivessem localizadas dentro de cada indivíduo. Sendo este o responsável pela condução e pelos encaminhamentos de seu próprio desenvolvimento.

Em se tratando de documentos que pretendem respaldar práticas educativas concretas, faz-se ao menos necessária alguma explicitação da relação entre a educação e o desenvolvimento humano. Embora não haja neles uma correlação consistente e explícita em termos da causalidade entre as entre estas duas dimensões humanas, há uma aproximação entre a educação e o desenvolvimento restrito em âmbito pessoal/profissional.

Segundo Delors (1999, p.82) “Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento”. Há, dessa forma, uma concepção de desenvolvimento implícita que vislumbra os aspectos individuais, apartando-se deste processo as bases materiais e o contexto em que o indivíduo jovem ou adulto encontra-se inserido, bem como o papel da aprendizagem como, propõe a Psicologia Histórico-Cultural, em antecipar e promover desenvolvimento. Ao se desconsiderar a natureza concreta do desenvolvimento nestas etapas, os documentos da EJA incorrem em subjetivizar esta dimensão humana, gerando pouca contribuição às práticas educativas e reproduzindo elementos ideológicos difundidos em nossa sociedade.

Sendo o trabalho compreendido pelos documentos como mercado de trabalho e a aprendizagem como um feito individual de adaptação, temos que a proposta da EJA, por meio de seus documentos, restringe-se a propalar atividades limitadas à conformação da força de trabalho que, ao almejam prioritariamente o incremento do capital, empobrecem, por sua vez, o desenvolvimento dos indivíduos. Ou seja, mantendo-se fiéis ao limite mercadológico, utilitarista e pouco humanizador do desenvolvimento.

Iniciamos este item com a afirmação de que os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural contem uma chave para a interpretação do desenvolvimento humano para as etapas do desenvolvimento de jovens e adultos. Esta chave é o método de análise da psique humana em sua concretude, a compreensão do psiquismo a partir da **atividade** prática dos sujeitos e do lugar que estes ocupam na teia de relações sociais, como nos ensina Leontiev (1978a; 1978b). Ou seja, para compreendermos a particularidade do psiquismo nesta etapa do desenvolvimento humano, demanda-nos entender a particularidade da atividade prática destes sujeitos.

Como dissemos anteriormente, a atividade é uma unidade molecular, um processo pelo qual se concretizam as transições recíprocas entre os polos sujeito e objeto. Assim, jovens e adultos não encontram na sociedade apenas as condições para a acomodação/adaptação/enfrentamento de sua atividade individual, como pretendem explanar os documentos da EJA. É na atividade prática, no contato com o objeto, que o homem se humaniza, ou seja, é na atividade prática, permeada pelas relações sociais, que estão postas as possibilidades de apropriação e objetivação deste alunado.

Por isso, ressaltemos a relevância da interseção entre atividade principal e trabalho para o entendimento desta etapa do desenvolvimento dos alunos da EJA, pois a atividade principal torna-se uma forma de identificar as relações recíprocas entre os sujeitos e os objetos dentro do contexto em que a atividade se processa. Esta compreensão contém pistas significativas para que seja possível compreender as limitações reais pelo lugar de alienação que estes alunos possuem na teia de relações sociais, bem como atuar em seu nível desenvolvimento em outra direção.

Neste sentido, é o trabalho a atividade que garante a estes sujeitos certa apropriação do mundo, bem como é esta atividade que pode motivar a busca pela escolarização e novas apropriações do mundo.

Concordamos que a modalidade EJA merece um tratamento e uma apreciação de maior folego como nos mostra suas Diretrizes Curriculares (2000). Este fato está diretamente relacionado à etapa de vida e desenvolvimento destes alunos. Aproximá-la

de forma mecânica da educação infantil é, certamente, promover uma proposta de educação pouco propositiva e desastrosa, uma vez que se desconsideraria a bagagem de apropriações que estes indivíduos carregam e as formas culturais de comportamento que já possuem. Em suma, desconsidera-se o seu desenvolvimento.

Temos que estes alunos, pela etapa de sua vida, pela atividade principal trabalho que realizam, chegam aos bancos escolares dotados de um tipo especial de organização psíquica, pois se encontram numa etapa relativamente avançada de seu processo de personalização, mesmo que esse processo contenha os sinais da alienação. Segundo Leontiev (1978b) o homem entra na história como indivíduo dotado de algumas propriedades inatas e que se converte em personalidade apenas como sujeito das relações sociais. Contudo, sendo o trabalho alienado na sociedade capitalista as possibilidades de apropriação das objetivações humanas tornam mais ou menos limitadas, tendo em vista o lugar de alienação: esta é a marca deste alunado, marca esta, diga-se de passagem, desconsiderada pelos documentos da EJA.

Sendo o trabalho a atividade principal nesta etapa da vida, atividade esta, contudo, alienada, há como corolário o fato de que estão disponíveis a estes sujeitos basicamente significados acabados, bem como capacidades, habilidades, motivações pré-formadas estabelecidas conforme as demandas imediatas de suas ocupações, do cotidiano e do senso comum. Assim, o indivíduo constrói, produz significações a partir de sua experiência concreta, mediado pelos conceitos espontâneos. Porém, apenas o reconhecimento destes limites é insuficiente, se uma modalidade desta natureza pretende produzir desenvolvimentos.

O jovem e adulto, o aluno da EJA, embora tenha tido em seu processo de desenvolvimento o acesso à educação formal dificultado ou negado, adentra a escola como sujeito de relações sociais. Este sujeito não deixou de se apropriar em sua ontogênese de objetivações humanas. Contudo, tais objetivações, por vezes, estão limitadas a objetos materiais e simbólicos do cotidiano e do senso-comum, geralmente marcadas por distinções concernentes a divisão da sociedade em classes.

Barroco (2004), baseada no pensamento vygotskiano, nos mostra que a grande maioria dos indivíduos tem, no capitalismo, o seu desenvolvimento por meio da educação escolar dificultado ou mesmo negado. Esta condição de expropriação se constrói dentro da prática social posta neste modo de produção. Dessa forma, o desenvolvimento do gênero humano ocorre apartado da grande maioria dos indivíduos.

Contudo, feito o reconhecimento do que marca a vida destes sujeitos jovens e adultos, tendo em vista o trabalho alienado e o lugar de alienação do alunado da EJA, cabe um registro de notória importância, pois de acordo com Leontiev (1978b) a personalidade embora seja uma organização mais ou menos estável, jamais pode ser vista como algo estanque e eterno, ela se faz, é processo. Assim, para que uma proposta educativa destinada a jovens e adultos seja, de fato, comprometida com o desenvolvimento humano-genérico, faz-se imprescindível o reconhecimento dos limites impostos ao desenvolvimento destes trabalhadores e a possibilidade de introduzir neste nível de desenvolvimento possibilidades para além destes limites.

Dessa forma, consistentemente com a abordagem histórico-cultural, faz-se necessário garantir a estes sujeitos uma aprendizagem para além de seus interesses imediatos e para além de seu cotidiano alienado. Porém, os documentos da EJA ao proporem a subordinação das aprendizagens aos interesses vinculados ao mercado de trabalho, incorrem em produzir desenvolvimentos por eles atenuados, postos como “especificidades sócio-culturais (BRASIL, 2000, p.35)” e não alienação na ordem capitalista.

Dai a importância da aprendizagem de conteúdos científicos como propõe a Psicologia Histórico-Cultural que, como vimos, pode alargar níveis qualitativos de consciência. Pois, ainda que o trabalhador busque pela EJA apenas por interesses imediatos, é na mudança do lugar ocupado na teia de relações sociais que poderá sentir a necessidade, se bem conduzida, de realizar outra atividade (guiada por motivos geradores de sentido pessoal para o estudo e a aprendizagem). Pode haver, dessa forma, uma alteração na esfera motivacional que orienta esta busca, dando-lhe uma nova direção e um novo sentido; a saber, a busca pelo saber historicamente elaborado. Assim, esta atividade possibilitará novos conhecimentos e posicionará o desenvolvimento humano-genérico destes indivíduos num patamar superior.

3.3 Aprendizagem e EJA

Vimos que a categoria aprendizagem da forma como se apresenta nos documentos elencados desta pesquisa e que pretendem orientar as práticas da EJA sugerem um forte revigoramento dos ideários pedagógicos das últimas décadas. Dessa forma, mesmo o conceito, supostamente inovador de aprendizagem ao longo da vida,

embora aparente ser mais sofisticado e adequado ao alunado da EJA, não torna claro os procedimentos de aprendizagem para esta fase da vida, gerando pouca contribuição e carregando, em sua essência, o ranço de velhas concepções pedagógicas há tempos conhecidas pela educação infantil.

Pela forma com que há a proposição da categoria aprendizagem nos documentos da EJA, fica evidente a valorização de conhecimentos aliados à atuação prática, ou seja, a desvalorização dos conteúdos escolares, a desvalorização do professor e da escola como local privilegiado para promoção da aprendizagem. Revela-se em nome da suposta autonomia e na ênfase individualizante do aluno, o caráter utilitarista desta categoria.

O utilitarismo da dimensão aprendizagem emerge ao se propalar a suposta valorização dos interesses dos sujeitos que aprendem. Ou seja, há uma valorização individual do aluno trabalhador. Interesse este, atrelado ao lugar que o indivíduo ocupa na ordem capitalista. Este interesse embora seja legítimo, uma vez que se trata de interesse de sobrevivência e luta para se adaptar as imposições que o mercado de trabalho exige, não levam em conta os interesses do aluno como representante da classe trabalhadora e a sua necessidade de se apropriar do saber escolar sistematizado para superar sua condição histórico-social de alienação.

Para a Psicologia Histórico-Cultural a verdadeira educação escolar, ou melhor, a educação escolar comprometida com os interesses dos alunos da EJA, exige desta prática educativa a intenção política de transformação deste alunado em direção à superação da alienação e do desenvolvimento das verdadeiras capacidades essencialmente humanas, e não apenas intencionar aprendizagens aos limites das capacidades que o mercado de trabalho requer.

Dessa forma, concordamos com Martins (2007) que os esforços para a transformação do indivíduo devem se tornar inseparáveis dos esforços para a transformação da sociedade, e desta forma, a tarefa educativa deve pressupor um projeto pedagógico, bem como um projeto político. Concordamos também com Klein (2007) que toda proposta educativa não pode prescindir de uma sólida concepção de homem e de sociedade.

Dai a importância de uma proposta educativa destinada aos jovens e adultos reconhecer a natureza concreta do trabalho na nossa sociedade e a forma com que o alunado da EJA é marcado, de fato, por este trabalho. As diretrizes da EJA reconhecem a marca do trabalho, contudo, esta marca é contemplada no limite epidérmico de

análise, em sua aparência, contemplada como especificidades sócio-culturais. Restringe-se, desta feita, a aprendizagem no âmbito individual e aos seus limites esta especificidade, ou melhor, aos limites da alienação.

Discorreremos acima sobre a intencionalidade da proposta educativa da EJA em focalizar a aprendizagem ao sabor dos ditames mercadológicos e alinhar as potencialidades de seus alunos a estes limites. Consideramos que há impedimentos reais postos a estes alunos pelo lugar de alienação que ocupam na sociedade. Contudo, ao se reconhecer os limites, temos também o compromisso do reconhecimento do oposto, a saber, as potencialidades dos alunos da EJA.

Dessa forma, temos que toda proposta de aprendizagem destinada a jovens e adultos precariamente escolarizados deveria ter por meta a intencionalidade de promover a aprendizagem de forma orientada à apropriação das objetivações referentes às ciências, artes e filosofia, sendo estes objetos da aprendizagem imprescindíveis para a promoção de mudanças qualitativas no psiquismo destes alunos.

A atividade de aprendizagem deve ser um processo sistemático e intencional que conduza o aluno à apropriação de objetos do conhecimento. Apropriação esta que possa ser incorporada a essência do sujeito, para que este possa se instrumentalizar e decodificar o real e interpretar fatos em sua essência. Devem-se estabelecer relações de apropriação entre este alunado e os objetos do saber em níveis crescentes, ampliando-se cada vez mais os níveis de consciência do mundo e de si mesmo.

Em detrimento da valorização de aprendizagens centradas no âmbito individual e mediadas pela ação em nome da suposta autonomia do aluno, como propõe as Diretrizes da EJA (2000), a proposta de aprendizagem deveria valorizar outros elementos e procedimentos imprescindíveis para esta atividade, uma vez que se pretende produzir mudanças substantivas na vida dos alunos da EJA.

Para esta tarefa, além dos conteúdos escolares a serem apropriados, há um papel imprescindível da escola (educação formal) e do professor como mediador desta atividade. Neste ponto da discussão pretendemos demonstrar o caráter consciente da aprendizagem. Leontiev (1978b) preleciona que a atividade de aprendizagem envolve um processo ativo, sistematizado e intencional de apropriação de um objeto material ou simbólico. Quando nos referimos a ampliação dos níveis de consciência não estamos nos referindo a aspectos puramente quantitativos de ampliação da consciência para com o objeto, mas sim do enriquecimento qualitativo da consciência.

Consciência envolve necessariamente processos de relação. Desta feita, a aprendizagem dos alunos da EJA não deve visar o enriquecimento da consciência dos objetos do conhecimento em si mesmos, pois desta forma, incorreríamos em uma perspectiva quantitativa e formal. A dimensão relacional do alargar da consciência envolve, igualmente, o enriquecimento dos objetos em suas relações e dinâmicas junto a outros objetos, bem como a relação destes para com a vida/existência do sujeito concreto.

Lembremos que, sendo a aprendizagem uma atividade consciente como propõe Leontiev (1978b), ela abarca sempre, em uma relação dialética, os dois polos do conhecimento o sujeito (aluno trabalhador) e o objeto (saber escolar), sendo esta relação mediada intencionalmente pelas relações com outros homens (no caso o professor da EJA).

Diferentemente da proposta de aprendizagem constantes nos documentos da EJA calcada exhaustivamente na figura do aluno da EJA e em suas necessidades imediatas diante das imposições do mercado de trabalho, uma proposta de aprendizagem baseada na Psicologia Histórico-Cultural atribui ao professor o real papel em sua atividade de ensinar²⁰.

Vimos, por meio da apreensão do pensamento de Leontiev, que toda atividade é objetivada. O objeto da atividade ao impulsioná-la atribui a ela um caráter de motivo. Dessa forma, cabe ao professor da EJA atuar sobre a esfera motivacional da atividade de aprendizagem a fim de conduzi-la em uma nova direção. Pela análise dos documentos da EJA, fica evidente que a proposta enseja em que a aprendizagem deva restringir-se aos motivos imediatos da sobrevivência do trabalhador e a adaptação às mudanças do mercado de trabalho e à consequente precarização da sua vida.

Embora não seja objetivo deste trabalho desvelar os motivos que impulsionam os trabalhadores à modalidade EJA, temos que, por vezes possam estar associadas a motivos imediatos de sobrevivência de acordo com as imposições do mercado trabalho na sociedade capitalista atual. Estes motivos, contudo, mesmo estimulando a atividade

²⁰ Cabe salientar que quando enfatizamos a real importância do professor no processo de aprendizagem, não estamos atribuindo a este trabalhador a culpa pelos processos de fracasso na aprendizagem. Não se trata de um apelo a este profissional em âmbito individualizante e moralista. Para uma discussão mais afinada no que se refere ao papel do professor e a precarização/alienação da atividade docente na sociedade atual, sugerimos a leitura do livro *A formação da personalidade do professor: um enfoque vigostkiano* de Ligia Marcia Martins (2007) e a dissertação de Eliane da Costa Lima intitulada *Trabalho, Atividade docente e processo de personalização: um enfoque a partir da Psicologia Histórico-Cultural* (2011).

de aprendizagem podem não gerar sentido eficaz aos alunos da EJA. O sentido não traduz, no plano psicológico, a relação entre o aluno e o objeto do conhecimento pode aparecer apenas como um motivo compreensível vinculado aos interesses do mercado de trabalho, tal como a obtenção de certificados, qualificação para acessar determinada ocupação/emprego. Consequentemente, neste caso, pode haver uma relação de externalidade, uma ruptura na relação entre o aluno e os conteúdos a serem aprendidos.

Como analisa Martins (2005) embora as atividades relativas à escolarização devessem, em tese, proporcionar sentido a vida dos alunos, na sociedade capitalista, geralmente não ocorre desta forma. Pois, a busca pela escolarização pode estar resumida a um mero meio para se alcançar algo, sobretudo quando uma determinada proposta educativa não transponha este limite e venha ao encontro do pragmatismo reinante da nossa sociedade.

Contudo, ainda de acordo com esta autora, por mais que as atividades escolares estejam atreladas a este limite no capitalismo, elas guardam em potencial a possibilidade de aparecimento de um novo motivo superior, qual seja o enriquecimento pessoal, a própria humanização. Localizamos neste pensamento, os limites e as possibilidades da EJA.

Voltando ao papel do professor no processo de aprendizagem, fica evidente que a mediação neste processo tem por finalidade tocar na esfera motivacional do jovem e do adulto trabalhador provocando mudanças radicais na estrutura de sua atividade de aprendizagem. Dessa forma, o professor da EJA deve atuar modificando os interesses imediatos (voltados ao mercado de trabalho) que levam o alunado ao retorno aos bancos escolares para interesses mediados (elevados a um nível superior), capazes de gerar sentido para a vida destes alunos, produzir humanização.

A educação, embora pensada historicamente com o foco na infância, pode transformar qualitativamente a vida de um adulto, que assim como a grande maioria, e por conta da organização social vigente, teve ou tem seu acesso à educação dificultado. A fim de ressaltar a importância que o ensino sistematizado possui na mudança qualitativa da psicologia de uma pessoa, independente de sua idade cronológica, vale mencionar o trabalho de Luria (1998) *Diferenças culturais de pensamento*, em que o autor analisa as mudanças nas formas e conteúdos do pensamento a partir do processo revolucionário da educação e coletivização de povos localizados em aldeias e campos nômades do Uzbequistão e da Khirgizia, na Ásia central. Regiões cuja organização era bastante primitiva, aos moldes das sociedades

feudais, em que as massas campesinas permaneciam analfabetas e, na maior parte, separadas da alta cultura. Nas palavras de Luria:

(...) 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 mudanças agudas nas circunstâncias histórico-sociais, tais como as que ocorreram após a Revolução de 1917 (LURIA, 1998, p. 58).

Apesar de se tratar de uma sociedade distante, tanto geográfica quanto temporalmente, a exposição que Luria faz neste trabalho acerca das mudanças no psiquismo desses povos adultos nos serve de inspiração para a compreensão do salto qualitativo que a educação sistematizada e livre dos ditames mercadológicos, empenha no processo de humanização e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Como nos mostra Leontiev, deve-se criar motivos eficazes para o estudo. Ampliar o nível consciente significa estabelecer as relações entre os objetos do conhecimento (saber escolar sistematizado), angariando ao aluno a capacidade para realizar abstrações e generalizações da realidade. Incluindo, desta feita, relações suas para com estes objetos, e, em última análise, tornando-o consciente do lugar que ocupa na teia de relações sociais bem como suas reais possibilidades de vir-a-ser. Entre outras palavras, reais possibilidades de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU PROPOSIÇÕES INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O presente trabalho buscou expor os achados de uma pesquisa de mestrado de natureza teórico-conceitual, cujo objeto de estudo recaiu nas proposições documentais da modalidade de educação de jovens e adultos no que se refere às categorias de trabalho, aprendizagem e desenvolvimento. Após a análise da forma com estas dimensões humanas estão postas nos documentos que respaldam esta modalidade de ensino, concluímos que suas propostas geram poucas contribuições científicas e críticas, reproduzindo a ideologia dominante na sociedade atual, tendo em vista que estão afinadas com a dinâmica do capitalismo contemporâneo.

A concepção de aprendizagem e desenvolvimento sugerida pelos documentos está amalgamada com a concepção de trabalho em sua dimensão mercadológica, ou seja, considerando-se a força de trabalho (emprego) necessária para a produção capitalista. A proposta educativa posta nestes documentos entende, então, o processo de aprendizagem como atividades limitadas à conformação de força de trabalho, limitando-a a uma dimensão utilitarista. O desenvolvimento nesta ordem é vislumbrado como um mecanismo individualizante, como se a força propulsora deste processo estivesse posta dentro do indivíduo, sendo este responsável pelo lugar de alienação que ocupa na sociedade capitalista contemporânea e cabendo a ele a tarefa de adaptar-se passivamente ao longo de toda a sua vida às imposições do capitalismo.

Os documentos que respaldam esta modalidade de ensino contêm tais proposições educacionais, consideradas insuficientes neste trabalho, não por descuido, relapso de seus idealizadores, mas por ser fruto do contexto histórico atual. Como vimos as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (2000); a Declaração de Hamburgo (1997) e o relatório Delors (1999) possuem encaminhamentos e proposições atrelados e emparceirados com organismos internacionais. Estes por sua vez, respondem em última análise às demandas próprias do capitalismo contemporâneo e das elites orgânicas que monopolizam o capital em âmbito internacional.

Dessa forma, trata-se de um projeto educacional desenhado pela burguesia, cujas proposições estão afinadas com a formatação dos indivíduos para que estes sejam utilizados como força de trabalho, tal qual exigida pelo modo de produção capitalista

contemporâneo. Revela-se, desta feita, o caráter utilitarista da formação humana por meio das proposições educacionais da EJA.

Pelo viés da Psicologia Histórico-Cultural foi possível aprofundar nossa análise acerca destas três dimensões humanas. Buscamos o amparo teórico nesta abordagem da Psicologia por entendê-la como possuidora de um método de investigação que não se restringe a aparência dos fatos, mas busca-os apreende-los em sua essência.

Buscamos, então, trazer para o debate da EJA contribuições possíveis e maiores esclarecimento sobre o trabalho em sua concretude e a forma com que esta atividade humana assume na ordem capitalista, bem como as consequências para a formação escolar/desenvolvimento dos alunos da EJA. Trouxemos para a discussão também, contribuições possíveis que versam sobre o processo de escolarização tendo em vista os limites e as possibilidades desta modalidade de ensino.

Como material bibliográfico de pesquisa ou fonte teórica profícua para iluminar as práticas educativas de professores, pesquisadores e demais profissionais interessados em uma educação para jovens e adultos, de fato, comprometida com as transformações destes sujeitos para além da formação para o capital, temos que os documentos da EJA são insuficientes em suas proposições acerca da dimensão do trabalho e da relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano. Sendo a Psicologia Histórico-Cultural uma abordagem teórica consistente para compreensão destes elementos humanos e capaz de gerar contribuições, embora ainda iniciais à modalidade EJA. Confirma-se, deste modo, nossa hipótese inicial de pesquisa.

Temos a partir dos achados desta pesquisa algumas aberturas em termos de contribuição teórico-conceitual acerca das categorias de análise aqui almejadas. Em síntese:

A primeira contribuição teórico-conceitual versa sobre o *trabalho*. A relevância da Psicologia Histórico-Cultural à EJA consiste em angariar para este debate a dimensão concreta do trabalho. Vimos que o trabalho é atividade vital humana, é esta atividade que permitiu ao homem a passagem de ser biológico para ser social. Esta atividade revolucionária e essencialmente humana é que permitiu, no transcorrer da filogênese, o salto de qualidade que sofre o psiquismo humano. Vimos também a forma histórica que esta de atividade assume sociedade capitalista, ou seja, a forma de alienação do trabalho.

A segunda contribuição teórico-conceitual corresponde ao *desenvolvimento*. Pelo viés da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano se dá nas e pelas

relações sociais. Para isso, propusemos a interseção entre atividade principal e o trabalho concreto deste alunado. Tendo em vista a compreensão do trabalho alienado, a atividade principal torna-se uma forma de identificar as relações recíprocas entre os sujeitos e os objetos dentro do contexto em que esta atividade principal se processa. Esta proposição do desenvolvimento a partir de um ponto de vista concreto torna possível compreender as limitações reais pelo lugar de alienação que estes alunos possuem na teia de relações sociais, bem como a forma como atuar em seu nível de desenvolvimento em outra direção, a saber, na modificação da esfera motivacional destes alunos.

A terceira contribuição teórico-conceitual diz respeito à categoria aprendizagem. Sendo ela uma atividade consciente, envolve sempre, em uma relação dialética, os dois polos do conhecimento: o sujeito (aluno da EJA) e o objeto (saber escolar), sendo esta relação mediada intencionalmente pelas relações com outros homens (no caso o professor da EJA). Neste sentido, há para esta abordagem, uma defesa incansável acerca da escolarização formal e a aprendizagem de conteúdos científicos no que tange a possibilidade de promover desenvolvimento. Desta feita, o processo de aprendizagem escolar não é um processo solitário e espontâneo, tendo o professor da EJA um papel imprescindível neste processo.

Estes desdobramentos iniciais sintetizados acima dizem respeito ao objetivo geral deste trabalho, qual seja a discussão teórico-conceitual à luz da Psicologia Histórico-Cultural no que se refere aos processos de trabalho, aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos a fim de que possa contribuir, mesmo que inicialmente, para o debate e para as práticas educativas concretas da EJA.

Consideramos que estas contribuições são iniciais uma vez que ainda há um árduo caminho à Psicologia Escolar em geral quando se lança na busca de produzir conhecimentos acerca da educação escolar e produzir enfrentamentos à precarização escolar do trabalhador. Neste sentido, estes esforços teóricos se inserem, em específico, no contexto de pesquisas/estudos atuais de autores que pretendem angariar subsídios mais consistentes e críticos para Psicologia Escolar à luz da Psicologia Histórico-Cultural nos marcos do materialismo histórico-dialético (BARROCO, 2007; FACCI, 2004; MARTINS, 2007; ROSSLER, 2006, TULESKI, 2002). Em especial, insere-se na empreitada de angariar maiores contribuições à modalidade de educação de jovens e adultos por meio desta abordagem da Psicologia (SILVA, 2010).

Durante o percurso do pensamento na busca da Psicologia Histórico-Cultural como fundamento teórico para a modalidade EJA, lançamos mão da interseção do conceito de atividade principal e a categoria trabalho a fim de obter mais elementos interpretativos, nos limites desta dissertação, da qualidade do desenvolvimento do psiquismo nos períodos da vida dos alunos a quem a EJA se destina. Esta aproximação inicial tornou-se instigante e motivadora para futuras empreitadas investigativas acerca do desenvolvimento para além da periodização infantil já formulada pela Psicologia Histórico-Cultural.

Finalizando estas breves considerações, temos que as categorias trabalho, aprendizagem e desenvolvimento ganham novos tons a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. Esperamos que este debate inicial objetivado neste trabalho possa servir como instrumento daqueles comprometidos em produzir uma educação, de fato, comprometida com os interesses de emancipação dos alunos trabalhadores da EJA. Em última análise, que possa servir, ou ao menos contribuir, para àqueles que entendem os limites e as possibilidades da educação como aliada na luta revolucionária pela superação da sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

- BARROCO, S. M. S. Psicologia e Educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. (p. 157-184).
- 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.
- 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, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:**quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores associados, 2003.
- DUARTE, N. **A Individualidade Para-Si:** Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.
- ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los escolares. IN A. A. SMIRNOV et al. (org) *Psicologia*. México: Grijalho, 1960. (p.523-560)
- ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. IN: **Marxist Internet Archive**, 2004.
- EIDT, N. M; MARTINS, L. M. Trabalho e Atividade: Categorias de Análise na Psicologia Histórico-Cultural do Desenvolvimento. IN: **Psicologia em Estudo**, Maringá. vol.15. n. 4, p. 675-683, outubro/dezembro 2010.
- FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.
- FIORI, José Luis. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, RJ: EditoraVozes, 1997.
- GESELL, A.**The infant and child in the cutere of today**. Publicado por: Harper and Row Publishers Inc., New York. Tradução: Cardigo dos Reis. Editora Martins Fontes, São Paulo, 1989.
- KLEIN, L. R. **Fundamentos para uma Proposta Pedagógica para o Município de Campo Largo**. Campo Largo, PR: PM/SED, 2007.
- KLEIN, Lúgia Regina. **Alfabetização de jovens e adultos:** questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica. Brasília: Universa, 2003.

KLEIN, L. R.; SILVA, G. L. R.; DA MATA. Alienação ou exclusão: refletindo o processo de “inclusão” na educação de jovens e adultos. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. TULESKI, S. C. **A exclusão dos incluídos: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: Eduem, 2011. (p.229-257).

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: EdicionesCienciasdelHombre, 1978b.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.;LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998, p. 59-83.

LURIA, A. Diferenças culturais do pensamento. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998 (p. 39-58).

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

Marx, K. **O capital**. Livro primeiro. Tomo 1, volume 1. São Paulo: Abril Cultural, 1938.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M. Psicologia Sócio-Histórica: o fazer científico. IN: ABRANTES, A. A.;SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. Método Histórico-Social na Psicologia Social. Petrópolis: ed. Vozes, 2005 (p.118-138)

MIRANDA, Marília Gouvea de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Caderno de Pesquisa**. [online]. 1997, n.100, pp. 37-48. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n100/n100a02.pdf>.

MORAES, M.C.M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

NAGEL, Lília Helena. A crise da sociedade e da educação. IN: **Apontamentos**. Maringá, nº 09, p. 1-13, novembro/1992.

NERI, Anita. **Psicologia do envelhecimento: Uma área emergente**. In: Néri, Anita (org.). Psicologia do envelhecimento. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. (Coleção Viva a Idade).

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

PRESTON, R. Critical approaches to lifelong education. IN: **International Review of Education**, n. 45, p. 561-574, November/1999.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (p. 11-22).

SILVA, G. L. R. **Educação de jovens e adultos e Psicologia Histórico-Cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados**. tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SOKOLOV, A. N. Objeto, problemas y métodos de la Psicología. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. N., *et al*, (orgs.). **Psicología**. Grijalbo, 1969. (p. 13-36)

SZANTO, J. O. **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.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como la veo**. Moscú: Progreso, 1990.

TOLSTIJ, Alexander. **El hombre y la edad**. Moscou: Editorial Progreso, 1989.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: EDUEM, 2002.

UNESCO/MEC. **Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO, 2010b.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro**. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, 1997.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

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.