



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

SAMANTHA MACEDO LIMA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO À LUZ DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

FORTALEZA – CEARÁ

2014

SAMANTHA MACEDO LIMA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO À LUZ DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação submetida ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Betania Moreira de Moraes

FORTALEZA – CEARÁ
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Lima, Samantha Macedo.

Educação de jovens e adultos: um estudo à luz da psicologia histórico-cultural [recurso eletrônico] / Samantha Macedo Lima. – 2014.

1 CD-ROM: 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 96 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2014.

Orientação: Prof.^a Dra. Betania Moreira de Moraes.

1. Formação Humana. 2. Trabalho. 3. Capital. 4. Psicologia Histórico-Cultural. 5. Educação de Jovens e Adultos. I. Título.



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e nove dias do mês de agosto de dois mil e quatorze, **SAMANTHA MACÊDO LIMA**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dra. Betânia Moreira de Moraes (Presidente – UECE), Dr. Valdemarin Coelho Gomes (UFC) e Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves (PPGE/UECE). A defesa ocorreu das 10:30 às 13:00 h, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar aprovada a mestrandia **Samantha Macêdo Lima**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito satisfatório e nota 8,0. Eu, Betânia Moreira de Moraes, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

Betânia Moreira de Moraes

Profa. Dra. Betânia Moreira de Moraes (Presidente - UECE)

Valdemarin Coelho Gomes

Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes (UFC)

Ruth Maria de Paula Gonçalves

Profa. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves (PPGE/UECE)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BM- Banco Mundial

CONFINTEA- Conferência Educacional de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT- Educação para todos

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FPS- Funções Psicológicas Superiores

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

MTE – Ministério do Trabalho e do Emprego

PAS – Programa de Alfabetização Solidária

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação

PNAD-Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

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

PBA- Programas Nacionais de Educação de Jovens e Adultos: Programa Brasil Alfabetizado

PSH- Psicologia Histórico-Cultural

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United

RESUMO

Nossa pesquisa, sob o título *Educação de Jovens e Adultos: um estudo à luz da psicologia histórico-cultural*, teve como objeto analisar a Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva da centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos. Para tanto, consideramos fundamental apreender a determinação da categoria trabalho, seja enquanto práxis seja enquanto trabalho alienado, na constituição do psiquismo e na aprendizagem do trabalhador, tendo em vista que o adulto possuidor de cultura tem plenas capacidades de apreender e realizar abstrações que não estejam, necessariamente, vinculadas à sua atividade prática. Entretanto, a atual conjuntura das políticas educacionais voltadas para modalidade de ensino de adultos não orienta a instrução formal para que esses alunos-trabalhadores possam desenvolver suas potencialidades inteiramente. Portanto, a análise das políticas da EJA possibilitou o entendimento de que a Educação de Adultos é um dos fenômenos que manifesta uma formação limitada e restrita à esfera do cotidiano, para grande parte da população. Tal fenômeno se constitui em uma sociedade fundamentada na propriedade privada dos meios de produção. Nesse contexto, a EJA é amplamente incorporada à subordinação e reprodução do capital, que aprofunda o esvaziamento do ensino escolar, enaltece o pragmatismo dos conhecimentos disponibilizados nesta modalidade de ensino e torna mais precária a formação escolar do trabalhador. Nosso estudo toma como referencial teórico o legado da ontologia marxiano-lukácsiana e da Psicologia Histórico-Cultural para compreensão do homem e sua relação com a totalidade social. Assim, a teoria marxiano-lukácsiana nos permitiu compreender o trabalho enquanto categoria fundante do ser social, pois é através do trabalho que o homem pode produzir sua existência. Por meio da transformação da natureza pelo ato de trabalho, os homens puderam se apropriar dos elementos da natureza e, assim, transformá-la para que pudessem atender às suas necessidades. A educação, enquanto complexo fundado no trabalho, assume a função mediadora entre o homem e sua intervenção na natureza, cuja intencionalidade está em deixar para a posteridade os conhecimentos, os valores e as habilidades desenvolvidos ao longo da história. Concluímos que o legado da Psicologia Histórico-Cultural nos ajudou a entender a formação dos processos cognitivos para a educação de adultos, na medida em que esclarece, a partir dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, que as propriedades e particularidades do psiquismo são

determinadas pelas relações objetivas do homem com a realidade, relações estas que têm como origem a atividade vital humana; o trabalho. Esta concepção permite a explicação e exemplificação da essência social e histórica do psiquismo humano, assim como ter o entendimento de como o atraso cultural e o analfabetismo implicam no desenvolvimento de psiquismo elementar e, conseqüentemente, na limitação/empobrecimento da aquisição de funções superiores.

Palavras-chave: Formação Humana. Trabalho. Capital. Psicologia Histórico-Cultural. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

Our research, which has as title *Teenagers and Adults' Education: a study enlightened by the historic-cultural psychology*, had the aim of analyzing the teenagers and adults' education under the perspective of the labor's centrality to the learning and the development of the individuals. For this, we consider essential comprehending the determination of the category labor, as praxis or as alienated work, for the constitution of psychism and for the worker's learning, considering that the adult who has had access to the human culture has ample capacities of learning and making abstractions that are not necessarily linked to his daily activity. However, the current conjuncture of the educational policies which are related to the adults' teaching modality does not guide to a formal education to allow these students-workers to develop their potentialities completely. Therefore, the analysis of EJA policies has made possible the understanding that the Adults' Education is one of the phenomena that express a limited formation, which is restricted to the quotidian sphere, to a large part of the population. This phenomenon is constituted at a society founded on the private property of the production resources. In this context, EJA is largely incorporated to the subordination and reproduction of capital, that deepens the deflation of scholar teaching, as well as enhances the pragmatism of the knowledge which is available at this teaching modality and makes more precarious the workers' scholar formation. Our study takes as theoretical referential the legacy of Marxian-lukacsian ontology as well as the Historic-cultural Psychology legacy, to the comprehension of the human being and his relation with the social totality. Thereby, the Marxian-lukacsian theory has allowed us to understand the labor as the category which founds the social being, because through the labor men can produce their existence. Via the transformation of the nature by the labor act, man could appropriate the nature's elements and, then, convert it towards to attend their necessities. The education, as a complex founded on labor, assumes the function of mediation between men and their intervention at the nature, having as intention to leave for the future the knowledge, the values and the habilities which have been developed throughout the history. We concluded that the legacy of the Historic-cultural Psychology has helped us to understand the formation of the cognitive processes to the adults' education, insofar as elucidates, from the base of the historic-dialectic materialism, that the properties and the particularities of psychism are determined by the objective relations of men with the reality. These relations have as origin the human

vital activity; the labor. This conception allows the explanation and the exemplification of the social and historic essence of human psychism, as well as it allows the understanding of how the cultural delay and the illiteracy contribute negatively to the development of the elementary psychism and, as consequence, contribute to the limitation/impoverishment of the acquirement of superior functions.

Keywords: Human Formation. Labor. Capital. Historic-Cultural Psychology. Teenagers and Adults' Education.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, a Deus por seu conforto e imenso amor.

Agradeço à minha família, meu pai Océlio, Minha mãe Ilka e meus irmãos, Ocelio Júnior e Maria Eduarda, por seu apoio, carinho e sábios conselhos, não teria a tranquilidade de realizar a escritura desse texto.

Agradeço ao meu irmão Wilker, em que muitas vezes inverteu os papéis assumindo a postura de irmão mais velho, apoiando, cuidando e financiando a minha formação. Meu irmão sou eternamente grata por sua ajuda e feliz por ter você em minha vida.

À minha prima Geisa, querida psicóloga em formação, que pacientemente ouviu as minhas aflições e sabiamente me orientava para seguir em frente. Prima sem seu apoio, carinho e fé em mim, muito desse trabalho não teria acontecido. Obrigada.

Ao meu namorado Cid Araújo, pelo cuidado, paciência e por aceitar meu tempo dividido entre trabalho–estudo e principalmente pelo apoio na reta final desse trabalho. Não posso deixar de agradecê-lo, também por emprestar-me sua casa para estudar. A minha eterna gratidão!

Sou eternamente grata, aos meus amigos da Pedagogia, Adéle, Cristiane, Natasha, Isadora, pelo companheirismo, amizade, fraternidade e pela dedicação ao próximo.

Todo o meu amor e carinho às minhas amigas-irmãs Valéria Costa, Márcia Cristina, Andréa Agnus e Cristina Guimarães por terem me apoiado, cuidado de mim e por emprestarem seu colo nos momentos de aflição. Não há uma palavra que descreva o quanto vocês foram essências para o processo de construção desse trabalho. A minha eterna gratidão.

À minha Professora e Orientadora Prof^a Betania Moreira, que me lançou o desafio de estudar um objeto de pesquisa mais complexo e acreditou que no meu trabalho. Obrigada.

Aos membros da minha banca Prof^a. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves e ao Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes, por suas valiosas contribuições no exame de qualificação com o qual foram imprescindíveis para o direcionamento do texto dissertativo e para que ele chegasse a esse produto final. Muito obrigada.

Aos meus amigos do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO, Simone, Leonardo, Helena Freres, Nágela que estão comigo no IMO, trilhando um caminho em busca de uma formação humana alicerçada no conhecimento construído historicamente pelo homem.

Agradeço a todos os professores/pesquisadores/colaboradores do IMO, que em muito colaboraram na minha formação marxista.

E a todos aqueles que de forma direta ou indireta colaboraram com minha formação.

À FUNCAP pela bolsa concedida.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL: ELEMENTOS ONTOLÓGICOS E POLITICOS IDEOLÓGICOS.....	23
2.1 O caráter onto-histórico da relação trabalho e educação.....	23
2.2 A crise do capital e as relações trabalho e educação.....	30
2.2.1 Os pressupostos da Crise Estrutural do Capital.....	30
2.2.2 Os rebatimentos da crise na educação do trabalhador.....	34
3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ALUNOS-TRABALHADORES..	39
3.1 Educação no quadro hegemônico do Movimento de Educação para Todos.....	39
3.1.1 As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS).....	44
3.2 Programas Nacionais de Educação de Jovens e Adultos: Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).....	52
3.2.1 Programa Brasil Alfabetizado (PBA)	52
3.2.2 O Programa Brasil Alfabetizado no Ceará e em Fortaleza.....	58
4. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES AO ENTENDIMENTO DO HOMEM ADULTO CULTURAL.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	96

INTRODUÇÃO

Esta dissertação sob o título: *Educação de Jovens e Adultos: um estudo à luz da psicologia histórico-cultural* é o produto de nossa investigação acerca da relação ontológica entre trabalho, educação e a atual política de educação de adultos, atualmente objetivada por diversos programas e políticas, entre eles o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O esforço teórico é motivado por uma inquietante necessidade de aprofundar o nosso entendimento acerca dos fundamentos dos complexos sociais no processo de produção e reprodução da sociedade. O conhecimento das mediações que concedem legitimidade às prescrições político-educacionais endereçada à classe trabalhadora, necessariamente atrela-se ao desvelamento das relações econômico-sociais que se processam sob a lógica do capital em agudeza da crise.

Salientamos, por conseguinte, que esta pesquisa está inserida no conjunto das discussões e estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa O Movimento de Educação Para Todos e a Crítica Marxista, abrigado no Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO, na Universidade Estadual do Ceará. É importante registrar que este estudo surgiu de nosso trabalho monográfico, no qual, ao analisarmos as Conferências Educacionais de Jovens e Adultos (CONFINTEAS), deparamo-nos com a problemática da educação do aluno-trabalhador, de seus fundamentos e pressupostos.

Compreendemos que o modelo de produção do capital vigente encontra-se em uma severa crise em sua estrutura, conforme Mészáros (2000), e que para manter o sistema econômico em marcha, o sistema metabólico do capital se utiliza de mecanismos de reprodução que acarretam, cada vez mais, o aprofundamento das mazelas da humanidade, que se refletem, primordialmente, no crescente aumento da exploração do homem pelo homem e no esgotamento dos recursos naturais do planeta, além de agudizar sucessivamente os problemas da humanidade, colocando em risco a própria existência humana.

Portanto, podemos assegurar que se a matriz do mundo – o trabalho- está em crise à educação como complexo fundado pelo trabalho participa da mesma crise. De modo que, devido a própria natureza da educação de ser mediadora entre o indivíduo e a história humana, do qual sua matéria prima são os indivíduos portadores de consciência e liberdade, ou seja trata-se da ação sobre a consciência. A educação, nesse sistema, grosso modo, se torna imprescindível como canal de difundir as ideias dominantes do sistema e subjugar as consciências dos trabalhadores através da negação do conhecimento.

Dessa maneira, convém para a educação o papel de fomentar, no plano do discurso, articulado com o Movimento de Educação Para Todos (EPT), a melhora na qualidade de vida do indivíduo. Ou seja, apregoa-se que, quanto mais elevada for a escolaridade, maior será a taxa de desenvolvimento, pois os indivíduos poderiam participar mais ativamente na economia e nas questões sociais.

Na década de 1990, a Educação Básica foi considerada, de forma mais emblemática e com maior estardalhaço, a chave para o desenvolvimento mundial. A UNESCO, agência das Nações Unidas particularmente responsável pela educação, sob o comando do Banco Mundial, conduz diversas orientações e acordos internacionais aqui demarcadas a partir da Conferência Mundial realizada em Jomtien, na Tailândia. A sociedade capitalista, a partir de então, celebra um pacto mundial pelo desenvolvimento como convém a um mundo agora considerado sem fronteiras e globalizado.

Enfocando mais de perto o objeto do nosso estudo, vale observar que o trabalho se apresenta como um elemento determinante no fenômeno da ambivalência da Educação de Jovens e Adultos (EJA): os alunos que, quando estão “na idade certa” para estudar, abandonam a escola para trabalhar são os mesmos que a ela retornam, como jovens ou adultos, na tentativa de obter conhecimentos que lhes possibilitem melhores condições de trabalho e, por conseguinte, de vida.

Por conseguinte, a EJA tem como problemática central a questão do analfabetismo entre jovens e adultos. Por trás desse problema histórico está a preocupação com a qualificação profissional dos jovens e adultos, já que esta, de acordo com o imperativo dominante, implica diretamente na geração de emprego e renda como paliativo num contexto histórico em que o desemprego e a precarização do trabalho são grandes fatores desencadeados pela crise estrutural do capital.

Não obstante, há uma crescente evocação das categorias trabalho e educação nos projetos e políticas educacionais orientados para a EJA. Entretanto, tais abordagens não esclarecem devidamente a totalidade que essas exercem no mundo dos homens. Detendo-se apenas a especificar, orientar o trabalho para o mercado da empregabilidade e a educação como mediadora para a este ingresso, como também para a promoção da cidadania e da sustentabilidade, circunscrito na esfera do cotidiano.

É oportuno esclarecer que as políticas e projetos dirigidos a EJA ocorrem, através de iniciativas do Governo Federal, sobretudo por meio do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), do Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE) e da Secretária-Geral da Presidência da República. Como por exemplo: Brasil Alfabetizado – PBA (2011); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos -PROEJA (2007); PROJOVEM Trabalhador (2008).

Por conseguinte, a atual Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos constitui-se a partir do estabelecimento dos acordos internacionais em defesa do projeto de Educação para Todos (EPT), cujo objetivo é adequar o complexo educacional a um amplo programa de reformas que visam promover a sustentabilidade, a cidadania, a equidade e o combate à pobreza, além de fomentar o desenvolvimento econômico dos países da periferia do capital. Nesse sentido, tal projeto visa contribuir no campo da formação, a partir do paradigma da aprendizagem ao longo da vida, a inserção do trabalhador em diferentes atividades num mercado cada vez mais instável. É oportuno indicar que as Conferencias de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEAS) promovidas pela UNESCO, com o aporte do Banco Mundial, com destaque para a VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, também estão atreladas a essa política global de educação. É, então, a partir das diretrizes de uma agenda educacional global propostas nessas conferências que se articulam a Educação de Adultos no Brasil.

Na vida escolar, no sentido de que a educação de jovens e adultos está cada vez mais atrelada às políticas que direcionam a educação: para atender os problemas referentes às mudanças estruturais e funcionais por quais passam o atual sistema produtivo, instaurando novo perfil de trabalhador; na estrutura social, cultural e psicológica para que possa estar inserido nas atuais exigências do mercado. Nas

relações sociais, pelo processo de desumanização, deformação do psiquismo humano e pelo crescente processo de estranhamento do trabalhador que ocorre em relação a quatro aspectos: à natureza, à própria atividade, ao ser genérico e ao próprio trabalhador (MARX, 2004).

Nossos esforços em compreender os desvios operados na EJA, se dá a partir dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, permite-nos compreender as mudanças históricas da natureza humana, já que a formação do psiquismo humano se constitui como decorrência direta das condições objetivas de vida, assim como compreender o *homem adulto cultural*. Acreditamos que este percurso possibilitou apreender as linhas gerais do motor que levam a deformação implica do psiquismo de homens precariamente escolarizados e seus desdobramentos para a prática social, assim como compreender a legalidade do processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos, bem como realizar a crítica aos limites da EJA na sociedade contemporânea, na medida em que oferece novos e diferentes instrumentos para o entendimento dos processos cognitivos, sob a perspectiva das determinações histórico-sociais.

Apesar de não haver um tratado específico sobre o desenvolvimento do adulto não escolarizado ou em processo de escolarização na Psicologia Histórico-Cultural, partiremos das contribuições acerca da concepção de “*homem cultural*” que denota a ideia de homem fundada nos pressupostos do materialismo histórico, colocando em relevo o desenvolvimento ontogenético atrelado ao desenvolvimento evolutivo e histórico. Aja visto que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), também se constituem como *homem adulto cultural* e não são apenas, como pensam muitos ideólogos da EJA, resultados da evolução biológica ou da ontogênese, e sim resultados do desenvolvimento histórico. Contaremos, também, com os estudos de Vigotski e Luria acerca das interferências culturais e educacionais sobre o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças e adultos, os quais atestaram cientificamente que uma vez oriundos de culturas diferentes se deferiram nas capacidades intelectuais básicas que viriam a desenvolver enquanto adultos. Tal registro foi fruto de uma pesquisa realizada pelos autores em Uzbequistão e de Khirgizia, na Ásia Central, fornecendo preciosas contribuições para o entendimento de como o atraso cultural e o analfabetismo implicam no desenvolvimento de um psiquismo elementar e, conseqüentemente, a limitação/empobrecimento na aquisição de funções superiores.

Nossa pesquisa assume como perspectiva teórico-metodológica a ontologia marxiano-lukacsiana, pois, em nosso entendimento, esta é a teoria que melhor permite a apreensão do real em sua essência, possibilitando entender de maneira mais completa o primado da totalidade do ser social e suas contradições, o que, portanto, permite furtar-se da mistificação do real para compreender os objetos tal como são na realidade social, de forma sempre aproximativa. Com o intuito de alcançarmos uma investigação mais rigorosa possível, optamos por realizar uma pesquisa teórico-bibliográfica e documental. Por conseguinte nosso trabalho está disposto em três capítulos. No primeiro intitulado: *Educação e reprodução social: elementos ontológicos e políticos-ideológicos* nos ocupamos em demonstrar o referencial teórico em que se pauta nossa pesquisa, exibindo a categoria trabalho como protoforma da gênese social e como elemento imprescindível para o processo de hominização do homem. Ainda nesse capítulo, o subdividimos em outros dois itens que vão abordar a categoria trabalho e educação dentro da sociabilidade capitalista, apontando a alienação como produto desse sistema e que consequência na deformação do psiquismo humano. No nosso segundo capítulo denominado de *A educação de jovens e adultos trabalhadores*, nos preocupamos em situar a educação de jovens adultos dentro do quadro hegemônico das políticas neoliberais de educação, como também indicar que as políticas específicas para EJA, no âmbito internacional, pelas CONFINTEAS e no âmbito nacional pelas políticas/programas PBA e PROEJA, para cada uma dessas políticas foi destinado um item específico. Por fim, nosso último capítulo, intitulado: *A Educação de Jovens e Adultos e a Psicologia Histórico-cultural: contribuições ao entendimento do homem adulto cultural*, traz a discussão, partir dos fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, sobre as mudanças históricas da natureza humana, já que a formação do psiquismo humano se constitui como decorrência direta das condições objetivas de vida, para os alunos da EJA dentro da perspectiva do *homem adulto cultural*, do qual indica que os alunos-trabalhadores tem plenas capacidades cognitivas para apropriar-se do conhecimento sistematizado, em níveis elevados. Revelando a problemáticas das políticas nacionais orientadas para EJA que se restringem transmitir um “saber” mínimo, perpassado pela lógica da cidadania, ou seja, o suficiente para manter as mentes dos trabalhadores subjugadas a lei do mercado e neutraliza-las contra qualquer pensamento revolucionário em que possa desencadear uma luta, coletiva dos trabalhadores, pelo fim do capitalismo contemporâneo e em favor de uma sociedade livre, sobre o pilar do trabalho associado.

Para a análise da relação trabalho e educação, imersos no capital em crise, selecionamos como ponto central o estudo das obras de Lukács (1981, 2012), para compreender a natureza ontológica do trabalho, assim como Mészáros: A crise estrutural do capital (2006), A teoria da alienação em Marx (2009), Para além do capital (2011); Antunes: Os sentidos do trabalho (2006), Adeus ao trabalho? (2002); Tonet (2007); Duarte (2003); Jimenez, Rabelo/ et al (2004), que reúnem um extenso estudo do momento crítico vivenciado pelo modo de produção capitalista na contemporaneidade. Para o estudo do desenvolvimento do psiquismo assim como a categoria do homem adulto cultural, contamos com os estudos de Lucchesi (2011), Facci (2004), Luria (2012), Leontiev (1978) e por fim Vigostki (2001, 1996).

Os resultados de nossa análise apontam, fundamentalmente, que o homem tem sido afastado da devida apropriação do conhecimento produzido e acumulado historicamente, acarretando implicações na (de)formação de um psiquismo e uma prática social afetos às suas funções psicológicas superiores, inviabilizando, por esse prisma, o estabelecimento de um pensamento e uma consciência superior capaz de se contrapor à sociabilidade do capital

2. EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL: ELEMENTOS ONTOLÓGICOS E POLITICOS-IDEOLÓGICOS

Tornou-se vida em sociedade, a preparação para o mundo do trabalho constitui um imperativo, exigido e pretendido ao longo da vida. Crianças, jovens e adultos são orientados a buscar o interesse pelo trabalho e a encontrar uma profissão. E, assim, se enquadram na sociedade, tornando-se sujeitos ativos economicamente e cidadãos atuantes. Há, para tanto, uma ideologia muito difundida, sob a aparência de um discurso despretensioso, de que a chave para o “sucesso profissional” estaria atribuída a duas características: mérito individual (esforço, investimento em formação) e saber aproveitar as oportunidades.

De certo modo, a orientação educacional que se pauta na ideia de que cada indivíduo pode e deve querer construir sua própria história, seu futuro profissional, até certo ponto, pode ser resultado de escolhas individuais. Entretanto, o sucesso ou insucesso no mundo do trabalho não é fruto apenas de escolhas entre alternativas dos indivíduos. A história de cada um é escrita dentro de uma trama social mais ampla, em que se constituem por suas múltiplas determinações sociais, culturais, políticas e econômicas e que exercem interferências ininterruptas nas escolhas dos sujeitos. Os caminhos percorridos até chegar ao mundo do trabalho são trilhados dentro de um campo de possibilidades, próprio do contexto do qual se estabelece as relações de trabalho e educação que, hodiernamente, se desdobram no plano do modo de produção capitalista.

A educação nesse sistema corresponde predominantemente à prerrogativa de atender às necessidades do capital. Sabemos que a lógica do sistema é expropriar cada vez mais os indivíduos em nome do desenvolvimento econômico. Produção da riqueza e homens são postos, sob o capital, numa relação invertida: não é a produção da riqueza material que está a serviço dos homens, mas o contrário: o que se produz não é para a coletividade, mas para alguns que se tornaram historicamente proprietários dos meios de produção e de subsistência. Estes buscam, em nome de um desenvolvimento econômico, decidir quais os destinos da sociedade, bem como ela deve ser organizada, como deve pensar e como deve agir.

Por seu turno, a tendência do capital é sempre a expansão e acumulação de riquezas: engendra cada vez mais miséria para uns e riqueza para outros. Por essa via, o papel atribuído à educação, posta num sentido contraditório, tem variado no decorrer da história dos homens socialmente divididos. No início do capitalismo, ela servia, no plano do discurso, como propulsora da igualdade formal, garantindo um mínimo de saber à classe trabalhadora com o intuito de disseminar a ideologia de que ela garantiria para essa classe condições sociais melhores, dentre elas, a promessa de emprego e salário para viver bem. Jimenez, Mendes Segundo e Rabelo (2008, p. 3) destacam que, nas sociedades de classes,

a educação tem sido chamada, em última análise, a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital. O projeto educacional voltado para a reprodução da ordem vem se efetivando, de um modo geral, através da negação do conhecimento que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões, acoplada à manipulação ideológica das consciências, com vistas à naturalização da exploração e de seus desdobramentos no plano da desumanização crescente do próprio homem.

Nesse contexto, a educação é dada como a garantia de emprego e salário para os indivíduos “educados”. Com a crise do capital, desencadeada a partir do final da década de 1960, acresce à educação a função de, além de mediar os conflitos sociais, inculcar na subjetividade de cada indivíduo que ele é responsável por sua educação e consequentemente inclusão no mercado de trabalho. Considerando que o desemprego é resultado do próprio desenvolvimento do capital, é uma ilusão achar que a educação vai garantir ao indivíduo que ele seja empregado, visto que, como o desemprego no sistema capitalista é em larga escala, necessita que haja concorrência entre os indivíduos para que apenas alguns ocupem as escassas vagas disponíveis no mercado de trabalho.

É, pois, nessa conjuntura que se desenvolve os processos de escolarização da classe trabalhadora, ou seja, devido à posição que ocupam na estrutura social, embora tivesse o direito formal à educação escolar em larga medida não conseguia cursá-la. Pois, aos sujeitos da classe trabalhadora é negada ou fracionada a possibilidade da educação escolar na infância e na adolescência, situação que se explica

predominantemente por uma sociedade de classes (relações de dominação e exploração).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), divulgou em sua última pesquisa os índices de analfabetismo no Brasil. De acordo com a pesquisa realizada em 2012, a taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada “[...] em 8,7%, o que correspondeu ao contingente de 13,2 milhões de analfabetos. Em 2011, essa taxa foi de 8,6% e o contingente foi de 12,9 milhões de pessoas” (PNAD, 2013, p, 31). Ainda consoante com a pesquisa referida a taxa de analfabetismo no País

[...] tem se mostrado maior nos grupos de idade mais elevados, comportamento observado em todas as Grandes Regiões. Entre aqueles que tinham de 15 a 19 anos de idade, essa taxa foi de 1,2%, contra 1,6% dentre aqueles de 20 a 24 anos, 2,8% no grupo de 25 a 29 anos, 5,1% de 30 a 39 anos, alcançou 9,8% para as pessoas de 40 a 59 anos e foi de 24,4% dentre aqueles de 60 anos ou mais de idade.

Não é demais dizer que o trabalho se apresenta como um elemento determinante no fenômeno da ambivalência da EJA: os alunos que, “na idade certa”, abandonam a escola para trabalhar são os mesmos que a ela retornam, como jovens ou adultos, na tentativa de obter conhecimentos que lhes possibilitem melhores condições de trabalho e, por conseguinte, de vida.

Diante disso, a EJA se relaciona de forma íntima e peculiar com as categorias trabalho e educação no contexto do capital. É válido ressaltar que é, em geral, trabalhador, o aluno da EJA. Assim, o trabalhador, ao mesmo tempo em que é aluno segue um percurso atípico no seu processo de aprendizagem, uma vez que sua condição de aluno é diretamente fragmentada pela condição de ser trabalhador. O trabalho a que aqui nos referimos é aquele assalariado, alienado, não se vinculando à categoria do trabalho na acepção ontológica do ser social prelecionado por Lukács (1981) em que o trabalho é atividade vital consciente, atividade sensível e eliminável na relação do homem com natureza. Sem o trabalho não há homem socialmente construído. Com o trabalho os homens saltam e rompem com o mundo orgânico/animal se constituindo numa nova forma de ser, portanto, o trabalho é o momento predominante em que inaugura o novo ser, o ser social-humano.

Retomando ao trabalho assalariado, podemos dizer que sob esse, se ergue a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino tendo, essencialmente, alunos-trabalhadores.

Dessa forma, os sujeitos da EJA se encontram ao mesmo tempo na condição de aluno e trabalhador – o que intensifica a naturalização da exploração do trabalhador pelos capitalistas. Compreendemos, com base nas elaborações teóricas de Marx, que o trabalho, na sociedade capitalista, é concebido através da transformação da força de trabalho em mercadoria, ou seja, o homem vende sua força de trabalho em troca de obtenção de um salário para, assim, poder comprar mercadorias/produtos que possibilitam a sua sobrevivência, efetivando a exploração do homem pelo homem que é a base do sistema do capital. Decerto, o trabalho torna-se instrumento primordial de submissão do homem aos interesses do capital, ou seja, é trabalho voltado para a reprodução do capital. Vale ressaltar que, estando todo o processo de autoconstrução humana mediado pela propriedade privada de tipo capitalista, estamos, portanto, inseridos numa concepção segundo a qual a preparação da formação humana integral nada mais é do que a transformação do ser humano em mercadoria apta a atender aos interesses da reprodução e manutenção do sistema do capital.

Portanto, na atual fase de expansão e acumulação do capital (Antunes, 1999), a perpetuação do exército de reserva assume uma configuração diferenciada, conferindo à problemática educacional um contorno renovado. Novos requisitos e aptidões são exigidos aos trabalhadores, na forma de capacitações, cursos de curta duração, fragmentados, dispersos, o que tem mantido a força de trabalho em padrões mínimos de conhecimentos, dando movimento ao círculo vicioso da busca por capacitações, dentro dos moldes mutantes, ordenados imperiosamente pelo mundo do trabalho contemporâneo, sob o signo de não ter um emprego, ou até mesmo ser fracassado, pois não foi capaz de adaptar-se ao mundo em constante mudança. É por essa razão que o momento histórico atual atribuiu à educação em geral e à escola em particular o papel de reduzir as desigualdades sociais e manter a ordem dentro do próprio sistema, representando, a negação do acesso a formas variadas de educação de jovens e adultos trabalhadores, uma espécie de regulação da educação e controle social das frações da classe trabalhadora.

Por conseguinte, entendemos que para a investigação acerca da aprendizagem e desenvolvimento na educação de jovens e adultos precariamente escolarizados, é imprescindível a compreensão das categorias trabalho e educação sob os fundamentos ontológicos, à luz do materialismo histórico-dialético, inaugurado por Marx e recuperado por Lukács, bem como das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural acerca da aprendizagem e desenvolvimento intelectual. Entendemos, que essa perspectiva de pesquisa, por partir da totalidade social, compreendendo-a como categoria basilar e eliminável do ser, permite conhecer, desvelar e reproduzir teoricamente o concreto real, em suas múltiplas determinações (econômica, política, social, cultural, entre outras), no plano da consciência, como concreto pensando. Essa forma de análise permite furtar-se da mistificação do real para compreender os objetos tal como são na realidade social, de forma sempre aproximativa.

2.1 O caráter onto-histórico da relação trabalho e educação

Para efeito de melhor entendimento, iniciaremos a nossa análise a partir da formação do complexo da (re)produção do ser social, no qual tem o trabalho como categoria que preconiza o salto da vida ao mundo dos homens, instaurando o caráter de distinção em relação as esferas inorgânica e orgânica. No que se refere a essas distintas formas de ser, Lukács (apud Lessa, 1996, p.16) anuncia a existência de três representações singulares que caracterizam a processualidade histórica do homem, quais sejam: “[...] a inorgânica, cuja essência é o incessante tornar-se outro mineral; a esfera biológica, cuja essência é o repor o mesmo da reprodução da vida; e o ser social, que se particulariza pela incessante produção do novo [...]”. Embora cada esfera se apresente distinta no plano ontológico, elas são ineliminavelmente articuladas, uma vez que a última esfera – a do ser social – demanda uma contínua troca com o natural – o que não quer dizer que haja uma dependência subjugada às leis biológicas.

A respeito da esfera do ser social, tem-se que sua individualidade biológica possa ter se constituído ao longo de milhares de centenas de anos, resultado de um prolongado processo de evolução biológica e luta pela sobrevivência.

O exemplo disso é a existência de um tipo de raça de macacos antropomorfos, ancestral em comum ao homem, extraordinariamente desenvolvidos, com aspectos físicos diferenciados dos outros símios pela presença de barba, orelhas pontiagudas e formavam grupos de manadas. Esses símios, de acordo com Engels (2004), em consequência direta de seu gênero de vida, prescindiam que suas mãos realizassem funções cada vez mais variadas e distintas dos pés, o que representou um passo progressivo para aparta-se da marcha e adotar a posição ereta. Entretanto as extremidades superiores - as mãos -, mantinham com o corpo uma correlativa formação, na qual o que beneficiava a mão beneficiava também todo o corpo servido por ela.

Por conseguinte, as habilidades desenvolvidas com o uso da mão como pegar, agarrar objetos da natureza, o movimento de pinça, permitiu que nossos antepassados pudessem conhecer as propriedades dos elementos da causalidade dada. Desta maneira, puderam intervir intencionalmente nela, como o fabrico de instrumentos necessários a sua sobrevivência, a exemplo do machado, de lanças, entre outros objetos que pudessem ser utilizados em determinação de sua existência, como na caça, na pesca e na luta. Tal evento representou um salto na vida dos homens, pois pelo uso e fabrico de ferramentas os homens puderam dominar o fogo, diversificar a sua alimentação, digerir mais rápido os alimentos, já que passavam pelo processo de cozer ou assar, além de representar vantagens nos momentos de escassez.

A diversidade alimentícia, com base no consumo de carne, trouxe ao organismo humano nutrientes, com substâncias fundamentais para seu desenvolvimento e, mediatamente, sua humanização. Do qual, o cérebro, foi o órgão que mais recebeu quantidade de substâncias necessárias ao seu desenvolvimento, por consequência foi se aprimorando, rapidamente, de geração em geração. Como bem evidencia Leontiev (1978, p.70):

[...] Se se compara o volume máximo do crânio nos símios antropóides e no homem primitivo, apercebemo-nos de que o cérebro deste último ultrapassa mais de duas vezes o dos símios mais evoluídos das espécies modernas (1400 contra 600 cm³).

O progressivo desenvolvimento da atividade social, atrelado à alimentação diversificada, exerceu forte influência na constituição do corpo de nossos antepassados

tornando-os mais aprimorados, permitindo a “hominização do cérebro, dos órgãos da atividade externa, dos órgãos do sentido e da linguagem” (LEONTIEV, 1978, p.78).

Destarte, o órgão da atividade externa, a mão, se estabeleceu como órgão principal da atividade do trabalho do homem e só pode atingir a sua perfeição graças ao próprio trabalho e unicamente por ele. Bem como, preleciona Engels (2004, p.14):

[...] unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas funções... cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu este alto grau de perfeição que pôde dar vida, como artes de magia, aos quadros de Rafael, as estátuas de Thorwaldsen, a música de Paganini.

A construção de ferramentas, pelo uso da mão, mesmo que de modo primitivo, constituiu uma forma embrionária de trabalho, todavia abriu os precedentes ao processo de auto reprodução humana. Tal processo Leontiev (1978) descreve por: [1] modificação progressiva para a postura ereta; [2] desenvolvimento fisiológico e anatômico da mão; [3] necessária vida em comunidades; [4] a existência de formas muito desenvolvidas de reflexo psíquico da realidade nos representantes superiores do mundo animal.

Assim, o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho metamorfosearam não somente a aparência física do homem, sobretudo a sua organização fisiológica e psíquica, de tal maneira que “[...] o sentido do tacto tornou-se mais preciso, o olho humanizado vê muito mais nas coisas que o olho da ave mais perscrutante, o ouvido tornou-se capaz de perceber as diferenças e as semelhanças mais ligeiras entre os sons da linguagem articulada do homem” (LEONTIEV, 1978, p.71-73).

Diante do exposto até aqui, podemos assegurar que o trabalho é a categoria fundante do mundo dos homens, pois através da prática social, foi possível o desenvolvimento de todos os complexos que nos tornaram genuinamente humanos, como sociabilidade, um psiquismo superior, a linguagem, a educação, entre outros que surgiram na proporção em que se incrementa as forças produtivas, e, por conseguinte, a sociedade se torna mais complexa, pondo em movimento a exigência de outras atividades que não especificamente aquelas voltadas à produção dos bens materiais. O que não significa dizer que há o distanciamento da natureza dessas atividades e sua função social sempre dependerá da natureza de dar respostas aos crescentes carecimentos humanos. Ademais, é oportuno dizer, que entre o trabalho e os outros

complexos existe uma relação de dependência ontológica, de autonomia relativa e de determinação recíproca. Dependência ontológica porque todos os complexos originaram-se a partir do trabalho. Autonomia relativa se dirige ao fato de que cada complexo cumpre uma função que não resulta automaticamente de sua relação com o trabalho. Determinação recíproca, pois todos os complexos, inclusive o trabalho, se relacionam entre si e se constituem mutuamente nesse processo. Portanto, a partir do trabalho surgem todos esses outros momentos da atividade social consciente (LUKÁCS, 1978)

A consciência do homem em sua originalidade teve seu impulso fundamental a partir da preparação de instrumentos de trabalho (LURIA, 1991). Consequentemente, ao realizar o trabalho, através da objetivação de instrumentos como, por exemplo, o machado, em que sua composição se realiza de paus e pedras, primeiramente teve que se imprimir na consciência do homem o conhecimento da natureza, através de uma relação articulada entre a teleologia, do qual, consiste em projetar de forma ideal e prévia a finalidade de uma ação e da realidade objetiva, e os processos causais dados na natureza. Em outras palavras, no processo de domínio da natureza, o homem pode refletir sobre as condições do meio de modo imediatamente mais profundo do que o animal. Ele pode abstrair a impressão superficial, e deste modo, “penetrar as conexões e dependências profundas das coisas, conhecer a dependência causal dos acontecimentos e, após interpretá-los, tomar como orientação não impressões exteriores, porém leis mais profundas” (LURIA, 1991, p.72).

Por conseguinte, essas posições teleológicas que regem as escolhas e a busca dos meios desencadeiam séries causais que põem em movimento sempre novas alternativas, as quais abrem caminho para o desenvolvimento da práxis¹ social humana.

1 Sobre a práxis, em seu trabalho dissertativo Freres (2008, p.40) assegura que [...] “para que pudesse haver distinção entre o trabalho e as outras formas de práxis, Lukács denominou *posição teleológica primária* e *posição teleológica secundária* para o primeiro e o segundo casos, respectivamente. Nessa perspectiva, Netto e Braz (2007, p. 43-44) lembram que a práxis humana tem, no trabalho o seu modelo, mas vai além dessa atividade primeira, incluindo todas as objetivações humanas que podem se referir à relação entre homem e natureza, bem como entre homens. É o caso, por exemplo, da práxis educativa. Os autores afirmam que a “categoria da práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um modelo de produtos, obras e valores – um *mundo social*, humano enfim, em que a *espécie humana* se converte inteiramente em **gênero humano** (itálicos e negrito dos autores)”.

Entretanto, é importante lembrar que a produção da vida material, necessária à sobrevivência de nossos ancestrais, não é escolhida de forma livre, mas previamente determinada pelas circunstâncias que o levam a agir segundo as necessidades sociais. Portanto, embora o homem possa construir a sua história, não pode fazê-la nas condições ideais, tendo em vista que é um ser historicamente demarcado pelas condições resultantes das escolhas empreendidas pelo conjunto dos atos humanos individuais.

Desta forma, o ato teleológico não pode ser visto isoladamente, pois “nada existe fora das relações com a totalidade do ser [...] o ser é uma categoria cujo caráter de totalidade é ineliminável e tudo que existe o faz no interior (e em relação, portanto) dessa totalidade” (Lukács citado por Lessa, 2005, p. 43).

Nesse sentido, o desenvolvimento da atividade vital livre e consciente articulou entre os membros da sociedade a necessidade de realizar a atividade de forma cada vez mais conjunta. Por consequência, os homens em formação chegaram a um ponto que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros.

A formação da linguagem, de acordo com Luria (1991), em seus primórdios, estava entrelaçada diretamente com a atividade prática social, a partir da necessidade dos homens de se comunicarem, de designar objetos. O ato de comunicar-se se dava através de atos, gestos e sons que pudessem expressar devidamente o que se queria alcançar e para tal interpretação só era possível se houvesse o conhecimento do contexto da situação em que eles surgiam.

Foi preciso um grande tempo histórico, marcado por milênios, para a linguagem tornar-se um complexo sistema de códigos independentes e só foi possível em relação conjunta com o trabalho. Exercendo, por seu turno, um fator fundamental na formação da consciência, pois a linguagem imprime ao menos três mudanças essenciais à atividade consciente do homem, a saber: memória; abstração e generalização; veículo de transmissão de informação (Luria, 1991).

Através da *memória* o homem organiza esquemas mentais para lembrar, guardar informações que entende ser relevantes, além de acumulá-las para futuros processos de análises, do qual ele pode voltar ao passado e confrontar com os reflexos atuais. Já a *abstração e generalização* expressam complexas formas de pensamento, do qual no processo de criação mental o homem projeta toda a sua ação, podendo criar a imagem da obra, prever os resultados, suas consequências antes de por em prática, enfatizando que esse processo mental não se desvincula dos elementos concretos. E ao objetivar sua abstração, ele pode *transmitir a informação* do processo de objetivação aos outros indivíduos, pelo uso da linguagem, permitindo a assimilação da experiência produzida ao longo da história, pela práxis. Essa transmissão de conhecimento, pela linguagem, fornece ao indivíduo a possibilidade de assimilar a experiência e por ela

[...] dominar o ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma, poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado. Isto significa que com o surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido dos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência (LURIA, 1991, p.81).

Conforme prelecionado por Luria (1991), a linguagem exerce um papel imprescindível na construção do psiquismo humano, incidindo diretamente em um dos complexos fundado pelo trabalho, a saber: a educação. Concordamos com o entendimento de Saviani (1995, p. 17), ao exprimir o sentido da atividade educativa em “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” – o que somente pode ocorrer, vale ressaltar, através da transmissão do patrimônio cultural produzido historicamente pela humanidade. O autor prossegue, assegurando, que o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro, e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo - essa forma diz Tonet (2007), a partir de Marx, vincular-se-ia essencialmente ao “trabalho associado²” ou a “associação livre dos produtores livres”.

2 Sobre o trabalho associado, Tonet (2007, p.30) preleciona que este “[...] nada tem haver com o trabalho em cooperativas no interior do capitalismo - tem como característica essencial o fato de os produtores controlarem, de forma livre, consciente e coletiva o processo de produção e distribuição da riqueza. [...] O

Ao educarem-se os homens se apropriam, em termos mais elaborados, do conhecimento produzido ao longo de muitos séculos de prática social, avançado qualitativamente para novas formas de produção material da vida. É sabido que o homem não é um ser biologicamente pré-determinado, que precisa apreender as formas que nos tornam originalmente humanas, isso ocorre porque o trabalho implica teleologia, isto é, uma atividade intencional prévia e a existência de alternativas. O que circunscreve a necessidade da educação como mediadora para o processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, entre outros, que permitam ao indivíduo tornar-se membro participe do gênero humano.

Todavia, tanto o trabalho quanto a educação, na sociedade contemporânea, regida pelo capital, encontram-se deformados de seu sentido ontológico, perpassados pela lógica da propriedade privada, da divisão social do trabalho, espírito mercantil, que incide diretamente na negação de toda forma de desenvolvimento pleno dos sentidos humanos. Em contraponto a educação regida pelo capital, Tonet (2007, p.77), referenciado em Marx, recupera o revolucionário significado de formação humana integral “[...] como o acesso, por parte do indivíduo, aos bens materiais e espirituais necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então formação integral implica em emancipação humana”. Tal formação se realizaria sobre uma forma de sociedade na qual todos os indivíduos possam ter acesso garantido ao patrimônio cultural produzido e acumulado historicamente, a qual requer, necessariamente, um tipo de trabalho que tenha eliminado a exploração e a dominação do homem pelo homem.

Nos dois próximos itens iremos discutir a posição que tanto o trabalho quanto a educação assumem em decorrência do capital em crise.

2. 2 A crise do capital e as relações trabalho e educação

Nesse item, para efeito didático, iremos dividi-lo em outros dois subitens, no primeiro nossa análise se deterá em empreender os enlaces da crise do capital e como

trabalho, voltado para o atendimento das necessidades humanas e não para a reprodução do capital, se transformará, nos limites que lhe são próprios, numa real explicação das potencialidades humanas”.

este implica sobre a categoria trabalho, institui um novo perfil de trabalhador, dentro do contexto da crise, seu título é: Os pressupostos da Crise Estrutural do Capital. E no segundo subitem intitulado: Os rebatimentos da crise na educação do trabalhador, nosso estudo indicará a forma que ocorre o enquadramento da educação dos trabalhadores aos moldes estabelecidos pelo sistema, o que acarreta severas implicações no âmbito educacional desses trabalhadores-alunos.

2.2.1. Os pressupostos da Crise Estrutural do Capital

A crise que assola, o sistema do capital não se configura, conforme Mészáros (2011), em mais uma crise cíclica³ do capitalismo, e sim numa crise estrutural do próprio sistema do capital, pois afeta todas as suas dimensões fundamentais, colocando, também, em questão a sua viabilidade como sistema reprodutivo social.

Em decorrência do fenômeno descrito acima, o sistema do capital procura saídas emergentes da situação aguda de crise interpondo-se na reorganização do processo produtivo, com a finalidade última, de recuperar taxas de lucro decrescentes, com sérias repercussões na materialidade e subjetividade da classe trabalhadora, acompanhada, ao mesmo tempo, de um conjunto de transformações nas diferentes esferas da sociedade, objetivando a manutenção da ordem do capital, enquanto sistema global dominante.

O capitalismo, no final da década de 1960 e início dos anos 1970 (sob a vigência do fordismo/taylorismo e das políticas implementados pelo keynesianismo), começou a dar sinais de um quadro crítico, denominado por Mészáros de *depressed continuum*, que pode ser evidenciado de acordo com Antunes (2002) pela: 1) queda da taxa de lucro - que foi resultado do aumento do preço da força de trabalho e conquistas das lutas sociais entre os anos de 1945 e 1960; 2) esgotamento do padrão taylorista-

3 As crises cíclicas são soluções bruscas que restabelecem transitoriamente a normalidade do sistema capitalista, restaurando-o e recolocando-o em seu curso normal (contraditório) de desenvolvimento. Portanto, as crises criam as condições para um novo processo de acumulação de capital, o que denota o caráter cíclico do mesmo. Para um estudo mais profundo sobre o assunto consultar a obra O Capital de Karl Marx.

fordista de produção - com o aumento do desemprego estrutural houve uma retração do consumo; 3) hipertrofia da esfera financeira; maior concentração de capitais – na crise estrutural do capital, o capital financeiro é colocado como campo prioritário para a especulação, em uma nova fase do processo de internacionalização; 4) crise do *welfare state* ou do "Estado de Bem-Estar Social" - representou uma crise fiscal do sistema capitalista e ainda uma necessidade de retração dos gastos públicos; e 5) incremento acentuado das privatizações – esse novo quadro crítico será composto de desregulamentações e flexibilização do processo produtivo, entre outros aspectos que se exprimem também nos mercados e na força de trabalho.

É com o esgotamento deste processo, que se inicia uma reorganização dos processos produtivos, caracterizando-se pela inovação tecnológica e organizacional tendo como particularidades intrínsecas: a flexibilidade, a criatividade; a multifuncionalidade; a polivalência; a participação; a cooperação e a qualificação, esta última, sendo colocada em patamar elevado no quadro das exigências do novo tipo de trabalhador, exigências que perduram desde então.

Por isto, Mészáros (2009) assevera que estamos diante de uma crise que não se apresenta mais como cíclica, mas estrutural atingindo todo o conjunto da humanidade, afligindo o trabalho através da precarização e a natureza pela crescente destruição. Ademais, acentuando sobremaneira: a subordinação do trabalho ao capital, reduzindo o homem a mera condição de força de trabalho e de mercado consumidor, subordinando o valor de uso⁴ ao valor de troca e se apoderando do sobretrabalho na forma de mais-valia.

O sistema sociometabólico do capital é regido por uma legalidade destrutiva e *incontrolável*, portanto sujeita cegamente aos mesmos imperativos mercantis os bens sociais como saúde, educação, arte, sobrepondo, implacavelmente, tudo a seus próprios critérios de viabilidade - tomemos como exemplo prático, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, a qual tudo o mais, inclusive os seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”

4 Valor-de-uso, que é também valor de troca, que na condição de mercadoria é um artigo destinado à venda. Essa mercadoria tem o valor mais elevado que o conjunto de mercadorias necessárias a sua produção, que inclui tanto os meios de produção quanto a força de trabalho usadas na sua confecção. Valor-de-uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente (mais-valia). (Marx, Karl. **O capital**, livro I – Volume I: Bertrand Brasil, 12ª edição, Rio de Janeiro, 1988).

sob o risco de perecer, caso não consiga se ajustar aos seus imperativos de estrutura globalmente dominante (Mészáros, 2009).

Entretanto, essa estrutura totalizante e globalizante apresenta limitações inerentes ao seu próprio sistema que se mostra na forma de contradições, que, ao longo da história, vem presenciando experiências mal sucedidas de superação desses limites dadas a condição estrutural de subordinação do trabalho ao capital e a própria irreformabilidade do sistema.

Temos como exemplo histórico de tentativa de superar os limites sistêmicos do capital, o “Estado de Bem-Estar Social”, que, conforme Mészáros (2000), não conseguiu soluções estruturais viáveis e sim uma hibridização do próprio sistema.

Os elementos indicativos dessa crise estrutural implicaram na implementação de um amplo processo de reestruturação produtiva, com o fim à recuperação do seu ciclo reprodutivo, haja vista que todo o processo de lutas entre capital e trabalho que eclodiram no auge dos anos 1960, não resultou numa alternativa radical ao modo de controle do metabolismo social do capital.

Nesse sentido, restava ao capital, como tentativa de superar esse momento de instabilidade, reestruturar o padrão produtivo fundamentado no taylorismo-fordismo, colocando em seu lugar novas formas de produção e de acumulação flexível que se diferenciam, em sua constituição, de acordo com Antunes (2001, p. 54) por:

[...] uma produção muito vinculada à demanda, sendo variada e heterogênea; trabalho operário organizado em equipes, com multivariabilidade de funções; alteração da relação homem/máquina, um mesmo operário pode operar simultaneamente várias máquinas; baseada no princípio do *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção; funcionamento segundo o sistema *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque; estrutura horizontalizada, na qual somente 25% da produção é realizada no interior da fábrica, sendo o restante transferido a terceiros através da subcontratação e da terceirização.

Portanto, todas essas transformações ocorridas no processo produtivo, por meio do toyotismo e das novas formas de acumulação flexível, ao mesmo tempo em que implicaram profundas transformações nas formas de organização da produção, desencadearam também o estabelecimento de um outro perfil de trabalhador, sob o imperativo da polivalência, em que o trabalhador fosse capaz de operar diversas máquinas ao mesmo tempo, com capacidade de autonomia de iniciativa e de renovação

continua de seus conhecimentos, não obstante, fosse capaz de analisar informações, de resolver problemas, de julgar, de pesquisar e de transferir aprendizagens, de trabalhar e conviver em grupos, enfim, um trabalhador disposto a aprender a aprender. Tais exigências compõem um quadro de habilidades cada vez mais específicas, especializados e fragmentados justificados pela introdução de novas tecnologias decorrentes das novas formas de produção.

Ademais, esse novo perfil de qualificação difundido para atender às necessidades e interesses do capital tem se firmado no discurso de que a elevação cultural e uma educação geral para todos, seria hoje uma bandeira de luta do capital e uma possibilidade efetiva para toda a classe trabalhadora, configurando essa perspectiva como um avanço decorrente das novas formas de produção em relação aos modelos anteriores.

Todavia, dada a própria natureza contraditória do sistema, o discurso apregoado da elevação cultural vê-se negada na prática, por meio de reformas educacionais que trazem como defesa a formação mínima, esvaziada de conteúdo, implicando diretamente na negação, por parte da maioria da comunidade humana, da devida apropriação do material cultural desenvolvido pelo mundo homens que consiste em aproximar o homem de sua generidade.

Desta forma, podemos sintetizar que o capitalismo compreendeu, então que seria mais lucrativo e mais simples subjugar as consciências dos trabalhadores à atenderem aos seus imperativos se lhes explorassem a imaginação, a capacidade de cooperação, os dotes organizativos e todas as virtualidades de sua inteligência, ao invés de limitar-se a explorar apenas a força de trabalho muscular dos trabalhadores, limitando-os de qualquer iniciativa e mantendo-o enclausurados nos moldes estritos do taylorismo/fordismo.

É a partir dessa premissa que a educação ganha destaque acentuado, no sentido de ser responsável pela formação que, no plano do discurso, irá garantir aos trabalhadores um novo patamar social, caso sigam a risca o receituário das pedagogias do aprender a aprender.

2.2.2. Os rebatimentos da crise na educação do trabalhador

Como vimos analisando, em meados da década de 1970, os processos de produção taylorista-fordista começaram a dar sinais de esgotamento, apontando para uma crise mais severa, de caráter estrutural. Na ânsia de contornar a situação de instabilidade, o capital busca novas alternativas para a manutenção de níveis de retorno satisfatórios para a acumulação capitalista. Iniciando um período de mudanças, de busca de novas formas de funcionamento dos mercados, de novos sistemas de produção, de novas formas de atuação do Estado, ou seja, uma reestruturação produtiva, onde a flexibilidade aparece como a diretriz desse processo.

Na esteira de Marx, entendemos que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, e se a matriz do mundo está em crise, passando por um processo de reestruturação, a educação, como complexo fundado a partir do trabalho e que mantém uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa, não escapa dessa mesma crise. Em outras palavras, a educação, enquanto complexo inserido nesse sistema, participa da mesma crise. (MÉSZÁROS, 2006, p. 272-273), acerca dessa questão, afirma que essa não é apenas uma crise “[...] de uma instituição educacional, mas de todo o sistema da ‘interiorização’ capitalista”, que ocorre sob o efeito de ‘falsa consciência’, visto que o complexo sistema educacional é também agente responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores através da qual os indivíduos “[...] adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações” (MÉSZÁROS, 2006, p. 263-264). Tonet (2007, p. 28), por sua vez, aponta as consequências da crise do capital sobre a educação através de três pontos, sendo necessário aqui reproduzi-los:

[...] em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isto acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas.

Destarte, neste contexto de reestruturação produtiva o capital impõe a afirmação ideológica, segundo a qual, haveria uma importância da educação básica para a formação profissional dos indivíduos. Nesse sentido, a educação ganha um lugar de destaque, sobretudo porque a esta caberia à formação da força de trabalho, desenvolvendo as “competências” para atender as necessidades do mercado através do discurso da empregabilidade.

Nesse quadro complexo de transformações do processo produtivo, a imagem que surge do trabalhador é aquela que rompe com os laços rígidos do padrão taylorista-fordista, em que o trabalhador habituado a desempenhar uma única tarefa no decorrer de todo o processo de trabalho é substituído por um trabalhador polivalente, sobretudo empreendedor. Com o qual é preciso, nesse sistema, que o trabalhador seja aquela pessoa que tem de se colocar no mundo de maneira pró-ativa, de ter iniciativa própria, de desenvolver-se pessoalmente e de se preocupar com sua comunidade, além de ter a capacidade de analisar informações, de resolver problemas, de julgar, de pesquisar e de transferir aprendizagens, de trabalhar e conviver em grupo, portanto, um trabalhador disposto *a aprender a aprender*, ideário que guarda fortes semelhanças com os princípios contidos no Relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, organizado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenada pelo pedagogo francês, consultor da ONU, Jacques Delors.

Não demasiado dizer, que o referido documento se tornou a base no rol dos organismos internacionais, das agendas, eventos direcionados ao campo educacional promovendo o discurso do novo perfil de trabalhador, em consonância com os processos de ajuste estrutural impostos pela ordem do capital, bem como explicita Maia e Jimenez (2003, p. 112):

“[...] a própria realização de uma Conferência Mundial de Educação, seguida de medidas de alcance global, sob o patrocínio do Banco Mundial, não pode deixar de indicar a direta vinculação do referido empreendimento com o projeto atual de gestão do capital”.

Esse novo perfil de trabalhador principia-se pela era da globalização, do acelerado e intenso desenvolvimento tecnológico, onde a internet conecta a todos em qualquer lugar do mundo, em uma rede de informações, com o qual, esse último, nem sempre se constituem em conhecimento científico. Portanto, no discurso hegemônico, se torna indispensável que os indivíduos saibam lidar com esse universo de informações

efêmeras, tênues e ligeiras, na circunstancia de que os conhecimentos se tornam cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses.

Não podemos deixar de mencionar a dicotomia concebida por essa sociedade, dita, do conhecimento: de um lado o discurso que os conhecimentos estão disponíveis, só não sabe quem não quer. Apesar de já ter mencionado tal informação, não podemos nos esquecer de que, não por acaso, o Brasil tem quase 12,9 milhões de analfabetos e o número caiu apenas 1% em três anos⁵, onde as taxas de analfabetismo se dão entre os indivíduos de 15 anos ou mais; do outro lado, o enorme contingente de pessoas que estão à margem dessas “socializações” do conhecimento, por terem acesso negligenciado sob o imperativo restrito de condição econômica. Dito de outro modo, para que todos os indivíduos possam se adequar aos novos padrões de exigências do mercado de trabalho, é preciso uma educação para todos, sob os moldes das competências: *aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver*, no cenário que reina os imperativos do capital, em que o trabalho e o trabalhador são mercadorias e para se vender ao mercado, o trabalhador precisa se adaptar a essas exigências, reforçando a ideia de que os indivíduos são culpados pelo insucesso no mundo do trabalho, uma vez que o discurso atual da empregabilidade exige dos trabalhadores, cada vez mais, habilidades específicas e fragmentadas, sem conceder a eles chances de desenvolver essas habilidades, a não ser através de cursos profissionalizantes pagos. E o trabalhador, por seu turno, além de dedicar oito horas diárias ou até mais de trabalho, tem que articular as horas do dia que lhe restam para se “qualificar”, enquadrar-se às exigências do mercado de trabalho e descansar o seu corpo para uma nova jornada.

Todavia, o enquadramento da educação aos moldes estabelecidos pelo sistema acarreta em severas implicações no âmbito educacional, como, a mercantilização crescente da educação e a negação do conhecimento enquanto um construto teórico-prático sistemático produzido e acumulado historicamente pela humanidade. Assim, por

5 Para mais detalhes consultar: < http://www.brasileconomico.ig.com.br/noticias/taxa-de-nalfabetismo-no-brasil-cai-de-97-para-86_122485.html > Acesso em: 21/02/2013.

este modo, as pedagogias do aprender a aprender conforme análise de Duarte (2003, p.12, grifo nosso):

[...] O caráter adaptativo dessa pedagogia [...] trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não pra fazer a critica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, **mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.**

Em uma sociedade que reina a negação do conhecimento, distanciamento tal entre sujeito e objeto do conhecimento, o qual inviabiliza o ato de conhecer, o imperativo da propriedade privada, divisão da sociedade dividida em classes antagônicas, o trabalho e a educação assumem uma dimensão alienada, já que, sob o domínio da propriedade privada, o trabalho é exterior ao homem, não lhe pertence, uma vez que é fruto da exploração vigente na sociedade de classes sociais antagônicas. Esta, por meio da exploração do homem pelo homem, impede a apropriação, pelos indivíduos, das objetivações genéricas, impondo, ainda, que o trabalhador realize no seu trabalho não aquilo que ele necessita para sua vida, mas aquilo que é necessário ao enriquecimento da classe dominante. É a partir dessa premissa que se fundamenta a divisão do trabalho manual e do trabalho intelectual, que age de forma a legitimar o estranhamento dos indivíduos em relação ao produto de seu trabalho e à sua própria atividade, resultando no estranhamento de si próprio e do gênero humano.

Nesse sentido, conforme Antunes (1999), o desenvolvimento omnilateral implica no desenvolvimento máximo das potencialidades do indivíduo, livre, por fim, das barreiras sociais que produzem o fenômeno do estranhamento e o impedem de desenvolver plenamente sua individualidade.

O próprio solo em que se assenta a sociedade capitalista não permite o avanço das forças produtivas na forma concreta de existência livre e universal para toda a humanidade. Isso porque uma vida plena de sentido só será possível em um outro tipo de sociabilidade, para além do capital, em que a produção social esteja prioritariamente voltada para os valores de uso e não para os valores de troca, sob a forma do trabalho associado, fazendo com que as objetivações humanas acumuladas pelo avanço da

ciência até hoje abram possibilidades efetivas para a formação omnilateral do indivíduo, enquanto um ser genérico.

3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ALUNOS-TRABALHADORES

Neste capítulo iremos situar a educação, de modo geral, inserindo-a no quadro hegemônico das políticas internacionais de educação do qual orientam as diretrizes e agendas educacionais do mundo todo. Apontaremos, também, a ordem ideológica que essas políticas assumem, assim como os seus limites e as consequências impressa para a educação, de maneira ampla, e de forma específica para educação de jovens e adultos. Sobre a EJA, exclusivamente, iremos dispor de outros dois itens, do qual irão tratar da política internacional de adultos, através das Conferencias Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS) e no outro item trataremos da política nacional de educação de adultos pelo estudo dos seguintes programas: Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

3.1 Educação no quadro hegemônico do Movimento de Educação para Todos

Antes de iniciarmos a nossa análise é preciso expor que a atual Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos constitui-se a partir do estabelecimento dos acordos internacionais em defesa do projeto de Educação para Todos (EPT), cujo objetivo é adequar o complexo educacional a um amplo programa de reformas que visam promover a sustentabilidade, a cidadania, a equidade e o combate à pobreza, além de fomentar o desenvolvimento econômico dos países da periferia do capital. Nesse sentido, tal projeto visa contribuir no campo da formação, a partir do paradigma da aprendizagem ao longo da vida⁶, a inserção do trabalhador em diferentes atividades num mercado cada vez mais instável. É oportuno indicar que as Conferencias de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEAS) promovidas pela UNESCO, com o aporte do

6 De acordo com o texto final da VI CONFINTEA a aprendizagem ao longo da vida se constitui "do berço ao túmulo", é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento" (CONFINTEA, 2010).

Banco Mundial, com destaque para a VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, também estão atreladas a essa política global de educação. É, então, a partir das diretrizes de uma agenda educacional global propostas nessas conferências que se articula a Educação de Adultos no Brasil.

Enfocando nosso objeto de estudo mais de perto, a análise aqui esboçada se dará em primeiro momento em um breve resgate da política internacional de educação de jovens e adultos, de modo geral, através das CONFINTEAS e em específico pelas políticas nacionais como o Programa Brasil Alfabetizado, PROEJA, principalmente no que anunciam sobre as categorias trabalho e educação. Entre as políticas citadas, nosso enfoque se dará ao Programa Brasil Alfabetizado, pois o mesmo tem maior direção e amplitude, ao centralizar suas ações para educação dos jovens e adultos.

A política internacional de educação se constitui sobre o pilar da Educação para Todos – EPT, através do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem lançado na Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien, em 1990, do qual o Banco Mundial assume, de forma decisiva, o comando da educação mundial (Leher, 1998).

A Conferência de Jomtien/Tailândia contou com a participação de mais de 150 países e Organizações Não Governamentais (ONG's), gerou um documento elaborado, ao longo dos quatro anos posteriores, pela assim chamada Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, ex-ministro das finanças da França, consultor da ONU. Tal documento trata-se do Relatório Educação: um Tesouro a Descobrir, também referido como Relatório Jacques Delors, estabelecendo os quatro pilares (aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a conviver), pretendendo consolidar as competências a serem adquiridas pelos cidadãos de todo o planeta, como sustentáculo das políticas educacionais do século XXI em todo o mundo. Por essa via, podemos dizer que os direcionamentos da política em questão consolidaram-na, como ferramenta capaz de salvação dos grandes males sociais, como a fome, as doenças, o desemprego, a guerra, a corrupção, a violência, a miséria sob todas as formas, bem como, promover a equidade entre os sexos.

Não é demais dizer que a Conferência citada, ocorreu em um contexto histórico de grandes mudanças, como colapso da União Soviética e o fim da Guerra Fria, seguidos pela consolidação da democracia, globalização e capitalismo global, a Guerra

do Golfo e a popularização do computador pessoal e da Internet. Daí seu grande foco para a cultura da paz e desenvolvimento econômico.

Tal projeto educacional, voltado para a reprodução da ordem, vem se efetivando através da negação do conhecimento e da manipulação ideológica das consciências, com vistas à naturalização da exploração e de seus desdobramentos no plano da desumanização crescente do próprio homem. Com efeito, em períodos de crise mais aguda do sistema, como a que atravessamos hoje, os mecanismos de que a classe dominante lança mão para garantir o funcionamento do aparelho ideológico em sintonia com as exigências do processo de acumulação do capital são aprofundadas através de reformas, grosso modo, voltadas para a ampliação do processo de privatização crescente da atividade social e da maior submissão do trabalho aos mecanismos de super exploração.

Desde o advento da Conferência de Jomtien (1990), países de todo o mundo vem se reunindo periodicamente em eventos (conferências, fóruns e declarações) para realizarem um balanço da política educacional mundial e indicar novas agendas de compromissos, contendo novas diretrizes ou até mesmo reiterando as antigas. Os documentos resultantes das conferências de Educação para Todos estão, em parte, representados pela Declaração de Nova Delhi (1993), Fórum Mundial de Educação em Dacar (2000), Declaração do Milênio (2000), Declaração de Cochabamba (2001), Declaração de Tirija (2003) e a Declaração de Brasília (2004)⁷. Além das diversas Conferências, Fóruns, Reuniões de Cúpula, enfim, eventos que tem como função debater não só o futuro da educação, mas de discutir os objetivos alcançados até então, passam a correr o mundo, todos eles sob o auspício do Banco Mundial, dentre estes eventos podemos citar: Conferências Mundiais e Conferências Ibero-Americanas de Educação para Todos; Cúpula Mundial de Educação de Dakar; Sessões do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação; Fóruns Internacionais Consultivos sobre Educação para Todos; Reuniões do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos; Semanas de Ação Mundial ou Semanas de Educação para Todos contam-se entre as dezenas de eventos internacionais que se tem realizado

7 A Declaração de Cochabamba é resultado da VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação (PROMEDLAC, 2001). Tirija é resultado de uma das conferências organizadas pela Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). Brasília, por sua vez, faz parte do Comando de Alto Nível de Educação Para Todos.

desde Jomtien; em torno do projeto de universalização da educação básica, sob o patrocínio também da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Entretanto, a sucessão de eventos da EPT, orientados pelos organismos diretivos, é intitulada, por alguns estudiosos que fazem a crítica marxista, as paradigmáticas Conferências do Movimento de Educação para Todos⁸.

No que toca mais especificamente à Educação de Jovens e Adultos, o conjunto de documentos aqui analisados realça a importância fundamental da alfabetização, que, como registram sucessivamente os relatórios de monitoramento global da EPT, assumiria um papel de ponta quanto à geração de benefícios tanto individuais, como sócio-econômicos.

No ano de 2006, o Relatório de Monitoramento Global da EPT, intitula-se, com efeito, “alfabetização para a vida”, centrando-se na categoria da alfabetização, como uma solução no cumprimento da educação para todos nos países envolvidos. O Relatório de Monitoramento Global de 2000 apontara, como forte obstáculo à universalização da educação, o trabalho de crianças na maioria dos países pobres. Seguindo a mesma lógica de avaliação do cumprimento das metas de Educação para Todos, o Relatório de Monitoramento Global da EPT: O Imperativo da Qualidade, de 2005, levanta a questão da qualidade do ensino e determina como condição para o alcance desse imperativo que os programas de EPT asseverem a necessidade de garantir que todos: “crianças, jovens e adultos obtenham os conhecimentos e as habilidades de que necessitam para melhorar suas vidas e desempenhar seu papel na construção de sociedades mais pacíficas e eqüitativas” (UNESCO, 2005, p. 5). O mesmo Relatório reafirma a formação do professor como quesito de interferência direta nos resultados da aprendizagem, recomendando que os investimentos priorizem a capacitação inicial e o apoio continuado do professor.

Todavia, em 2008, os organismos mundiais de controle da educação indagam das probabilidades quanto ao alcance dos objetivos de EPT. Assim, atentemos para o

8 O Movimento de Educação para Todos é um compromisso mundial para prover uma educação básica de qualidade a todas as crianças e a todos os jovens e adultos, o qual teve início durante a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien, em 1990.

título do relatório produzido naquele recente ano: Relatório de Monitoramento de Educação Para Todos (EPT) - Educação para todos em 2015: Alcançaremos a meta? Não obstante, o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos do presente ano de 2010, intitulado, provisoriamente, “Alcançando os marginalizados”, constata que o Brasil se encontraria ainda mais distante daquele conjunto de metas estabelecidas no Fórum de Dakar, em 2000, em relação ao patamar revelado pelo balanço de 2008, quando comparado aos 160 países que assumiram o compromisso de EPT. O motivo apontado para esse declínio? A fraca condução de políticas educacionais nos últimos anos no nosso país.

A questão da alfabetização de jovens e adultos é também associada ao chamado empoderamento e, nesse sentido, o Brasil participa da organização internacional *LIFE* - iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento. Sob o prisma da Unesco, a EJA é também vinculada ao paradigma da educação para toda a vida – *lifelong education*, o qual, por sua vez, se sustenta numa suposta vigência, na contemporaneidade, de uma sociedade do conhecimento. Por outro lado, a exemplo do que suspeita o Relatório acima mencionado, no bojo da CONFITEA de dezembro de 2009, foram levantados problemas quanto à insuficiência de recursos para o cumprimento dos objetivos da EJA; ao lado de preocupações de que o Brasil venha a situar-se entre os países que não serão capazes de atingir, até 2015, as metas postas em Dacar.

É bem verdade que as informações apresentadas no Relatório de Monitoramento 2010 trazem à tona as dificuldades no cumprimento das metas de Dakar, explicitando as desigualdades que assolam os países pobres, dentre eles, o Brasil. Todavia, essas disparidades são vistas como superáveis, mediante os esforços dos governos e dos países ricos. Esta perspectiva de análise, convenhamos, desconsidera que tais disparidades são produzidas pelo próprio capital, que, assim efetiva, no plano das relações entre países ricos e pobres, sua lógica acumulativa e imperialista.

Traçando um breve resgate histórico, deve ser reafirmado que a educação de adultos passou a receber uma atenção mais específica dos organismos internacionais pela formalização das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS). A partir da primeira metade do século passado, essas conferências surgiram com o propósito de produzir o documento de base que trouxesse no seu texto, especificamente, a problemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O referido resgate permite conhecer os rumos, as tendências e os parâmetros das políticas oficiais de educação de adultos traçados em nível mundial, em cada período datado. Ademais, possibilita avaliar as contradições existentes entre os compromissos assumidos internacionalmente e a política educacional efetivada em cada país, principalmente, no Brasil.

Não é de nosso interesse realizar uma apresentação mais concisa sobre o Movimento de Educação para Todos (MEPT), pois tal estudo já foi realizado em nossa pesquisa monográfica e aqui nos deteremos aos elementos fundamentais do MEPT, visando alicerçar uma base para a discussão da Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que por sua vez está atrelada a política internacional de Educação para Todos, através do fomento das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS), tema do próximo tópico.

3.1.1 As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS)

As CONFINTEAS vêm sendo realizadas desde 1949, ano em que ocorreu a primeira. Desde essa data, esses eventos são convocados, periodicamente, por um período de 12 ou 13 anos, pela UNESCO, “[...] com a finalidade de fazer um balanço mundial do setor, estabelecer novos programas e metas – uma ‘agenda para o futuro’ – e promover a educação ao longo da vida (*Lifelong Education*)” (GADOTTI, 2009, p. 7). Assumindo como objetivo “a promoção da Educação de Adultos como política pública no mundo” (GADOTTI, 2009, p. 7), até o momento atual já se realizaram seis conferências: a primeira ocorreu na Dinamarca, no ano de 1949; a segunda, no Canadá, em 1960; a terceira, no Japão, em 1972; a quarta, na França, em 1985; a quinta, na Alemanha, em 1997; a sexta, no Brasil, em 2009.

A I Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos ocorreu em Elsinore, na Dinamarca, no ano de 1949, dois anos após a criação da UNESCO, contando com a participação de 21 países. O Brasil não participou desta primeira edição, mesmo tendo marcado presença na Campanha em Beirute, em 1948, além de sediar o Seminário Interamericano, em 1949. É oportuno destacar que “esse evento teve

como contexto, o período pós segunda guerra mundial”⁹. Por conseguinte, um dos encaminhamentos centrais foi a busca de ações que pudessem promover a consolidação da paz mundial.

Nos termos do documento: “[...] a escola não havia conseguido evitar a barbárie da guerra. Ela não havia dado conta de formar o homem para a paz. Por isso, se fazia necessária uma educação “paralela”, fora da escola, “alternativa”, cujo objetivo seria contribuir para com o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola” (GADOTTI, 2009, p. 7). Com efeito, atribuiu-se à educação de adultos, nesse período do pós-guerra, um caráter de educação cívica, na qual a intenção seria contribuir para o respeito aos direitos humanos e para a construção da paz.

Diante dessa discussão, os delegados do evento recomendaram que: [1] os conteúdos da Educação de Adultos estivessem de acordo com as suas especificidades e funcionalidades; [2] a EJA se efetivasse como uma educação aberta, sem pré-requisitos; [3] os problemas das instituições e organizações com relação à oferta fossem devidamente debatidos; [4] métodos e técnicas, bem como o auxílio fossem averiguados de forma permanente; [5] a educação de adultos se desenvolvesse com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos; [6] as condições de vida das populações de modo a criar situações de paz e entendimento fossem levadas em conta (GADOTTI, 2009, p. 7).

Onze anos após a primeira Conferência, ocorreu a II CONFINTEA, em Montreal, no Canadá, em 1960, dispondo da participação de 47 Estados-membros da UNESCO, dois Estados como observadores, dois Estados Associados e 46 Organizações Não Governamentais (ONGs) para discutir o tema “a Educação de Adultos num mundo em transformação” (GADOTTI, 2009, p. 9). Esse evento aconteceu sob a premissa de “um mundo em mudança, de acelerado crescimento econômico e de intensa discussão sobre o papel dos Estados frente à educação de adultos” (GADOTTI, 2009, p. 7) reflexo das inquietações que permeavam este momento histórico-social. Essa Conferência “teve dois enfoques distintos: a Educação

9 Observatório da Educação. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=392%3Ahistorico-da-confinteas&option=com_content&Itemid=102>. Acesso em 16/05/2010.

de Adultos concebida como uma continuação da **educação formal**, como **educação permanente**, e, de outro lado, a **educação de base** ou **educação comunitária**.” (GADOTTI, 2009, p. 9, grifos do autor).

O principal resultado desta segunda Conferência foi à consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais abastados deveriam cooperar com os menos desenvolvidos.

No âmbito mundial, a III CONFINTEA foi realizada no ano de 1972, em Tóquio, no Japão. Contou com a participação de 82 Estados-membros, 3 Estados na categoria de observador (inclusive Cuba), 3 organizações pertencentes às Nações Unidas, 37 organizações internacionais. Trabalhando as temáticas de Educação de Adultos e Alfabetização, Mídia e Cultura. Empreendia o tema “A educação de adultos como elemento essencial da educação permanente e do reforço da democracia”. Essa conferência tinha como princípio que a Educação de Adultos é “[...] elemento essencial a aprendizagem ao longo da vida e que seria importante realizar esforços para fortalecer a democracia e preparar o enfrentamento mundial da não diminuição das taxas de analfabetismo” (GADOTTI, 2009, p. 9).

Para a efetivação desses princípios, os participantes da III CONFINTEA entenderam que a Educação de Adultos teria como desígnio “reintroduzir os jovens e os adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação (GADOTTI, 2009, p. 9)”, reconhecendo-a também “como um fator de democratização, desenvolvimento econômico, social e cultural” (VIEIRA, 2008, p. 16). Nesse sentido, o relatório final concluiu que a educação de adultos é um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimentos da educação, econômico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Outrossim, ainda apontam como indispensável “a elaboração de políticas concretas de educação de adultos para serem incorporadas aos planos nacionais de desenvolvimento da educação dos países-membros” (VIEIRA, 2008, p. 16).

A IV CONFINTEA, por sua vez, trouxe como temática “Aprender é a chave do mundo” (VIEIRA, 2008, p. 16). O referido evento teve como sede a cidade de Paris, na

França, no ano de 1985, e pôde contar com a colaboração de 841 participantes de 112 Estados-membros, Agências das Nações Unidas e ONG's. Vale destacar que diante de tantas nomenclaturas para definir a EJA, sentiu-se a necessidade de reunir as concepções em uma definição única. Essa tarefa foi assumida pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, entendendo que “[...] a alfabetização de jovens e adultos seria uma primeira etapa da educação básica. Ela consagrou, assim, a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, separada das ‘necessidades básicas de aprendizagem’” (GADOTTI, 2009, p. 9).

A V CONFINTEA foi realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997. Esse evento contou com a participação de mais de 1.500 inscritos de 130 países. A V CONFINTEA, diferentemente das Conferências que a antecederam, obteve uma participação significativa de diferentes parceiros, inclusive da sociedade civil. De acordo com Gadotti (2009, p. 8), o evento em questão “[...] consagrou a tendência do estabelecimento de parcerias”. Essas parcerias, por sua vez, no entendimento do autor, foram relevantes para o “[...] processo de preparação desse evento foi possível graças à participação de inúmeras redes, fóruns, movimentos e ONG's que se articularam em torno dos seus objetivos” (GADOTTI, 2009, p. 8).

Numa reunião de balanço, que contou com a participação de “um grupo bem menor de pessoas, em torno de 300, de mais de 90 países, [que] foram convocadas para, juntas, avaliar em que medida as recomendações estabelecidas em Hamburgo tinham sido alcançadas e [quais] os compromissos cumpridos” (IRELAND, 2003, p. 2). Além da UNESCO, outros organismos diretivos estiveram prestando as suas ditas colaborações, como Banco Mundial, PNUD, entre outros. Os participantes do evento em foco, no entendimento do autor, avaliaram que “[...] para a maioria dos governos, a educação de adultos continua sendo uma atividade de importância marginal na agenda das políticas educacionais que corre o risco de ser reduzida a uma meta escolar mínima de educação básica para todos” (GADOTTI, 2003, p. 3). Nessa circunstância, o evento em questão definiu, através da Declaração de Hamburgo, que Educação de Adultos é aquela que

[...] engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade” (ROMÃO apud GADOTTI (2007, p. 128).

Referidos participantes reconheceram, ademais, que “o apoio dado tanto pelas agências internacionais quanto por governos nacionais tem se concentrado na educação básica formal para crianças, em detrimento e descuido para com a educação e aprendizagem de adultos.” (GADOTTI, 2003, p. 16). Para a educação de adultos, teria mesmo havido um declínio de financiamento público.

Diante do sistemático fracasso quanto ao alcance de metas, os proponentes das CONFINTEAS se ocuparam em realizar com antecedência encontros preparatórios com objetivo de traçar uma análise e tirar encaminhamentos a serem apresentados na próxima Conferência que estaria por vir: a VI CONFINTEA. Esta, como já indicado, aconteceu no Brasil, em Belém do Pará, no dia 4 de dezembro de 2009, tendo contado com a participação de 156 Estados-Membros da UNESCO, representantes de organizações da sociedade civil, parceiros sociais, agências das Nações Unidas e do setor privado. Vale ressaltar que, assim como as taxas de analfabetismo mundial apresentam altos índices, o Brasil acompanha esse mesmo ritmo ao evidenciar, em 2007, de acordo com a Folha Online¹⁰ de São Paulo, que o nosso país ocupa [...] a nona posição no ranking de países com maior taxa de analfabetismo da América Latina e do Caribe.

A situação de analfabetismo descrito anteriormente explica a grande ênfase dos idealizadores do documento final da VI CONFINTEA em empenhar-se na promoção e na realização de políticas/programas nos países ditos em desenvolvimento como alternativa para subtrair os índices de analfabetismo mundial. Entretanto, essas políticas de incentivo a programas de alfabetização, no Brasil, constituem-se na formulação de programas/projetos, em última análise, responsáveis por desenvolver uma educação política e “pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento” (VENTURA, 2006, p. 33).

Segundo o documento, com efeito, a Conferência pautava-se pelo objetivo de:

10 Para saber mais, acessar a Folha Online disponível em: <http://www.angrad.org.br/novidades/brasil_tem_nona_maior_taxa_de_analfabetismo_da_america_latina/46/>. Acessado em 20/08/2010.

[...] fazer um balanço dos avanços alcançados na aprendizagem e educação de adultos desde a CONFINTEA V. A educação de adultos é reconhecida como um componente essencial do direito à educação, e precisamos traçar um novo curso de ação urgente para que todos os jovens e adultos possam exercer esse direito” (CONFINTEA, 2010, p.05).

Fica implícito neste documento que o caráter dos conteúdos e métodos de educação precisa ser desenvolvido para atender às necessidades básicas dos indivíduos e da sociedade. Sob a lógica da sociabilidade capitalista, vale destacar, observamos que a educação insere-se em um contexto pragmático, voltado para as necessidades mercantis, em última análise; centrando-se, desse modo, na resolução de problemas de natureza imediatista, que não ultrapassa, via de regra, a dimensão do cotidiano alienado.

O apelo ao simples atendimento das necessidades básicas, como podemos perceber na atualidade, bastaria para que os indivíduos desenvolvessem as devidas capacidades cognitivas para fazer frente às exigências do mercado de trabalho. Além disso, o entendimento de que a educação é o melhor modo de dotar os indivíduos com habilidades necessárias à adaptação passiva do projeto de sociedade que se configura, está presente em todos os momentos do documento em questão como podemos atestar: “[...] A educação de jovens e adultos permite que indivíduos, especialmente as mulheres, possam enfrentar múltiplas crises sociais, econômicas e políticas, além de mudanças climáticas” (CONFINTEA, 2009, p. 07). Ademais, a educação de adultos, do ponto de vista da Conferência, foca os desvalidos sociais, sem levar a cabo as razões dessa condição, com a finalidade de ajudá-los a “perceber” e adaptar-se às mudanças sociais e culturais.

Portanto, os esforços da VI CONFINTEA se justificariam na “[...] melhoria de acesso a processos de educação e aprendizagem de jovens e adultos de qualidade e no fortalecimento do direito à educação ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2010, p.03).

No referido documento a educação ou aprendizagem é compreendida sob o princípio ao longo da vida e, portanto, aprendizagem ao longo da vida ocorre,

“do berço ao túmulo”, [...] é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. A aprendizagem ao longo da vida (...) é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em **valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem**, como recomendado pela Comissão Internacional sobre

Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros (UNESCO, 2010, p.25, grifos nossos).

O papel atribuído à educação, na citação acima, consiste em que cada indivíduo, ao longo da sua vida, seja capaz de participar ativamente de um projeto de sociedade, desenvolvendo a democracia e a cidadania. As expressões utilizadas para caracterizar a educação; “emancipatórios”, “humanistas e democráticos”, não apontam para além do capital, não fazem parte de um horizonte de uma sociedade efetivamente livre. Conforme o emprego dessas expressões, não deixa dúvidas quanto ao fato de que elas integram a ordem do capital, compondo a concepção idealizada e ideológica de que a educação se estabelece como instância capaz de transformar os horizontes individuais, assumindo um papel redentor, quase místico, de transformar pela ação isolada, particular, toda a sociedade. Entendê-la assim é desconsiderar a totalidade histórica que origina os processos educacionais, igualmente a história dos homens.

Nesse sentido, queremos chamar a atenção para a tomada de conceitos presentes na referida citação, principalmente, no que tange ao emprego da categoria emancipação que tem como princípio a sociedade livre dos antagonismos sociais, reivindicada pelos marxistas, nessas proporções, diferentemente posta no documento, do qual promulga a emancipação como consequência da melhor administração da educação, com vistas a transformar as condições de vida. Entendemos que o emprego indevido dessa categoria, nesses documentos, expressa em sua totalidade a desvirtuação, adulteração, do que elas representam. Acreditamos, também, que seja uma forma de agregar essas categorias ao seu discurso hegemônico a fim de torná-las banais e encobrir seu caráter radical de luta de classe.

Emancipação humana pressupõe a ruptura com a totalidade da ordem social fundamentada na propriedade privada individual, na divisão social de classes, na alienação do trabalho. Clamar por uma educação emancipatória nos moldes da sociedade burguesa, sem romper com as forças produtivas que nutrem a alienação é proferir discurso reformista e moral. O que não emancipa a humanidade, ao contrário, aprisiona na servidão do trabalho assalariado e na lógica da propriedade privada. Portanto, a emancipação humana não se realiza através do projeto de emancipação

presente nos documentos oficiais de educação, ficando no limite e na mistificadora conformação reformista, “melhorando”, “humanizando”, por assim dizer, o capitalismo.

Tonet (2005, p.127) em Educação, Cidadania e Emancipação Humana, preleciona que “emancipação humana, nada mais é do que um outro nome para o comunismo”. Portanto, a emancipação humana só pode começar com a superação da propriedade privada dos meios de produção. O que não é o caso do projeto de emancipação difundido nos textos de conferências, encontros, programas e projetos governamentais voltados à EJA, perceptível pela citação a seguir:

Estamos convencidos e inspirados pelo papel fundamental da aprendizagem ao longo da vida na abordagem de questões e desafios globais e educacionais. Além disso, estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento (CONFINTEA, 2010, p.07).

Como podemos vislumbrar na citação acima, as políticas hegemônicas de educação de jovens e adultos não direcionam para emancipação humana em sua autêntica formulação revolucionária, ou seja, através da superação da luta de classes, da propriedade privada burguesa, ao contrário assegura todo o aparato ideológico de sustentação do capital em crise. Dito de outro modo, educar pelas propostas emancipatórias nesse sistema não ultrapassa os limites de orientar a EJA para a cidadania, entendendo que a este último termo cumpre o papel de tornar os sujeitos participantes e ativos, conhecedores de seus direitos na formalidade da lei, além de respeitarem o meio ambiente e promoverem a sustentabilidade. Compreendemos, porém, que a cidadania opera como forma de legitimar as desigualdades, fazendo com que os “cidadãos” acreditem na positividade das relações democráticas dentro dos moldes da sociedade atual. Sobre a dimensão democrático/cidadã, vale ressaltar aqui a contraposição de Tonet (2007). Este pesquisador assegura, de posse do legado marxiano-lukacsiano, que referida dimensão “[...] é, ao mesmo tempo, expressão e condição de reprodução da desigualdade social – o que significa que, por mais

aperfeiçoada que seja a cidadania, ela jamais eliminará a desigualdade social, jamais permitirá aos indivíduos serem efetiva e plenamente livres” (TONET, 2007, p. 45).

Portanto, para sermos verdadeiramente livres, emancipados, é necessário que se instaure outra forma de sociabilidade, autenticamente humana, sob o imperativo da necessária superação do trabalho explorado.

E, por fim, no decurso, o documento final da VI CONFINTEA reafirma que é vital o redobramento dos esforços para o cumprimento das metas da EPT. Destarte, igualmente indicado pelo EPT, a educação de adultos é reconhecida pelo documento como peça chave, para o enfrentamento dos grandes males sociais, colocando-a na missão de conceber e efetivar o desenvolvimento sustentável, ambiental, autônomo, justo e humanitário. Nesse sentido, reedita o papel redentorista da educação, numa manobra que prima por deixar ocultas as raízes mais fundas da problemática social e educacional que se plantam, em última análise, no sistema de exploração do homem pelo homem.

3.2 Programas Nacionais de Educação de Jovens e Adultos: Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)

Conforme anunciamos no início desse capítulo, nesses itens que se segue iremos discutir, especificamente as políticas nacionais de educação de adultos. Dentre as diversas políticas instituídas no período de 2003 a 2014 (tempo em houve uma grande difusão e promoção dessas políticas), escolhemos para objeto de estudo aquelas em que tratavam exclusivamente da alfabetização de adultos atrelada com a formação para o emprego como o PBA e PROEJA.

3.2.1 Programa Brasil Alfabetizado (PBA)

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi lançado no ano de 2003 com o objetivo de erradicar o analfabetismo entre jovens e adultos de 15 anos ou mais.

Inicialmente, o Programa tinha como meta alfabetizar 2.500.000 jovens, adultos e idosos até o ano 2010 o que não impedia de restabelecer novas metas anualmente.

De acordo com o Decreto¹¹ Nº 6.093/97, o Programa “[...] atenderá, prioritariamente, os Estados e Municípios com maiores índices de analfabetismo, considerando o Censo Demográfico de 2000, da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE” (BRASIL, 2007). Nesse programa o Governo Federal assume como responsabilidade política e constitucional de induzir, sustentar e coordenar um esforço nacional para a oferta de alfabetização de qualidade.

Os órgãos do MEC responsáveis pela gestão e administração do PBA, em todo país, são: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC), que tem o papel de coordenar e gerenciar o Programa; o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável por realizar as transferências dos recursos financeiros aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, por analisar a prestação de contas desses recursos e também por fazer o pagamento das bolsas-benefício mensalmente, a partir de autorização da SECAD/MEC.

O Programa Brasil Alfabetizado é regido pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e pela Lei nº 11.507, de 20 de julho de 2007, foi reorganizado pelo Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007.

Com a função de garantir as ações do PBA foi lançado no mesmo ano de sua fundação a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), a qual dispõe de recursos e políticas para o enfrentamento do analfabetismo em todo o país e a Comissão Nacional de Alfabetização (CNA), com representações de vários segmentos envolvidos com a alfabetização, tendo função consultiva, como por exemplo, os Fóruns de EJA. Além disso, premiam experiências relevantes de alfabetização através da instituição da Medalha Paulo Freire (BRASIL/MEC/SECAD, 2009). Ademais, o Programa Brasil Alfabetizado tem suas ações em conformidade com o Plano Plurianual de Alfabetização (PPALFA), o qual contém as metas de atendimentos a serem

11 Decreto disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6093.html> Acessado em 05/07/2013.

alcançadas, as informações referentes às ações pedagógicas, de gestão e supervisão, o período de execução do Programa e o plano de formação inicial e continuada. Portanto,

A cada novo ciclo ou exercício do Programa Brasil Alfabetizado é obrigatório o preenchimento do Termo de Adesão e do PPALFA para todos os entes interessados em participar do Programa, independentemente de já terem feito sua adesão em anos anteriores. (EDUCAÇÃO/MEC, 2011, p. 7).

Diante da extensão e da necessidade de instituir instrumentos que permitissem o acompanhamento/monitoramento e avaliação das ações empreendidas à alfabetização de jovens e adulto, através do Programa Brasil Alfabetizado, a SECAD em parceria com o MEC desenvolveu o *Sistema Brasil Alfabetizado*, com o qual “passou a consolidar o cadastro nominal de alfabetizandos, alfabetizadores e entidades parceiras — cujo aperfeiçoamento contínuo refinou as fontes de informação sobre o processo de execução, permitindo construir a possibilidade de avaliação do Programa” (BRASIL/MEC/SECAD, 2009, p.22).

O PBA mesmo possuindo ampla extensão, tanto em disponibilidade de acesso quanto ao de financiamento, comete sérios desacertos, primeiramente, no que faz referência aos “professores” do Programa, denominados de “formadores”, na medida em que “[...] qualquer cidadão, com nível médio completo, pode se tornar um alfabetizador do programa” (BRASIL/PORTAL MEC, 2013)¹², todavia o quadro de “formadores” deve ser preferencialmente composto por professores da rede pública de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios¹³”. Um outro equívoco a ser considerado refere-se ao tempo de duração dos cursos de alfabetização e escolarização, ordenados, a saber: a) 6 (seis) meses de duração com, no mínimo, 240 (duzentas e quarenta) horas/aula; b) 7 (sete) meses de duração com, no mínimo, 280 (duzentas e oitenta) horas/aula; ou c) 8 (oito) meses de duração com, no mínimo, 320 (trezentas e vinte) horas/aula.

O PBA ao adotar o sistema de estender o acesso ao programa, aceita que qualquer indivíduo, assuma o papel de docente. Entretanto, que habilidades teriam essas

¹²Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13690&Itemid=81>. Acessado em: 28/05/1.

¹³ Decreto Nº 6.093, 2007, Art. 5º.

peessoas para fomentar a aprendizagem plena, sem possuir os conteúdos e os métodos adequados, assim como o termo conhecimento é substituído pelo termo saberes, onde saber está relacionado, nesses programas, a elementos do cotidiano, da cidadania e não ao conhecimento sistematizado, formal responsável pelo desenvolvimento de elaborações superiores de pensamento, assim como também, o acesso ao conhecimento teórico promove consubstancialmente apreender as linhas que regem o real e interferir conscientemente nele.

Por mais que o Programa ofereça cursos de formação para seus “formadores”, já é sabido que acontecem de forma ínfima e breve. Ou seja, o mínimo suficiente para se aplicar as atividades previstas nos módulos. Sobre o esvaziamento do trabalho do professor Facci (2004, 2007) tem um amplo estudo e diversas pesquisas sobre o tema. A autora nos chama a atenção, primeiramente, ao ideário que perpassa a formação de professores atualmente, a Teoria do Professor Reflexivo e a Pedagogia das Competências, sobre o lema do “aprender a aprender” decorrente da Escola Nova (1920-1930), e reeditado através do construtivismo a partir dos anos de 1990.

Facci (2007) assevera que os professores, na perspectiva da Escola Nova, são compreendidos como “ativos no processo pedagógico”, onde se valoriza a prática e a reflexão que o professor faz de sua experiência tácita na sua formação e atuação em sala de aula. “No entanto, somente a prática, sem a apropriação do conhecimento por parte do professor, não auxilia o mesmo a ter uma posição ativa na sala de aula, e muito menos uma visão crítica sobre a realidade que foi construída pelos homens” (FACCI, p.142). A autora segue advogando que o conhecimento teórico-crítico, já produzido e acumulado pelas gerações anteriores e que explicam o devir dos homens, é que “deve servir de ferramenta para entender e significar a prática atual do professor (FACCI, p.142)”. Portanto, apropriar-se superficialmente de novas teorias de formação e valorização do professor, como vem acontecendo no PBA, sem buscar a fundo suas raízes teórico-metodológicas, pode provocar o processo de esvaziamento do seu trabalho, ou seja,

[...] uma vez que se nega a importância do conhecimento científico já produzidos pelas várias ciências (filosofia, sociologia, psicologia, entre outras) na sua formação e no processo ensino-aprendizagem. O profissional, desta forma, acaba sendo destituído daquilo que lhe é indispensável: a reflexão crítica sobre a profissão e a busca por alternativas para a superação das condições objetivas e subjetivas, profundamente alienantes, que caracterizam boa parte do trabalho docente na atualidade (FACCI, p.142).

Embora se proclame em todos os documentos oficiais de educação, políticas, projetos no Brasil e no mundo que estamos na “sociedade do conhecimento”, isso não passa de uma simples ilusão. Duarte (2003, p. 14) esclarece que a função ideológica desempenhada pela crença da chamada “sociedade do conhecimento” tem o objetivo principal de enfraquecer críticas radicais ao capitalismo e “enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo”. Portanto, reivindicar uma educação como meio para aquisição de habilidades necessárias para se integrar na “sociedade do conhecimento”, não representa novidade alguma. Ao contrário, simplesmente propaga escolas com a função de mistificar a realidade, domesticando as consciências dos indivíduos.

Retomando, sobre as orientações do Documento de Base do Programa Brasil Alfabetizado, este declara que

[...] alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do *continuum* da aprendizagem. **O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade**¹⁴ (MEC, 2011, p.9, grifos nossos).

Coadunamos com a análise de Mendes Segundo, Rabelo e Jimenez (2008, p. 8), ao desvelar o cerne que opera o contexto supracitado, asseverando que há

[...] um esvaziamento do conteúdo, em nome de um conjunto de habilidades, aptidões e valores apegados ao plano da imediatividade e do utilitarismo, temperados com abstrações mistificadoras, deslocados de suas determinações ontológicas. Reeditam-se, em suma, concepções pedagógicas instrumentais e pragmáticas, em nome da adequação, em última análise, às demandas do mercado.

14 Objetivo do **Marco de Ação de Belém**, documento resultante da VI CONFINTEA, reiterado como objetivo do documento de base do Programa Brasil Alfabetizado - Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores.

Ademais, não é insuficiente afirmar que, todo esse processo, vem sendo intimamente acoplado a uma reestruturação do próprio sistema de dominação ideológica, o qual é levado a produzir mistificações do real, suficientemente poderosa para encobrir seu projeto e as mazelas que, através deste, são agudizadas. Tais teorias mistificadoras são compostas e difundidas de forma apologética por seus guardiões, de forma que assumam, no cotidiano do trabalhador, o estatuto de verdades inegáveis, tornando, assim, natural a demasiada exploração do trabalhador.

O curso da análise aqui desenvolvida aponta que o PBA não foi desenvolvido para transmitir e garantir o acesso, a elevação cultural do seu público-alvo e, nem tampouco, permitir os conhecimentos necessários para a desmitificação do real de modo que jovens e adultos possam ter o entendimento das bases que alicerçam tanto o trabalho quanto a educação nessa sociedade. Tal compreensão é imprescindível para que possam lutar por uma sociedade para além do capitalismo, por outro tipo de sociabilidade, a qual permita uma nova forma de trabalho em que cada indivíduo dê sua contribuição. Uma sociedade livre, coletiva e consciente, onde se possa gozar do tempo necessário às atividades mais propriamente humanas, com vistas a tornarem-se participantes efetivos do gênero humano, através do trabalho associado.

Corroboramos com estudiosos de nosso objeto que indicam que o governo brasileiro está atuando para o estabelecimento de uma política ampla para EJA, conforme determinado pela política de “Educação Para Todos” e sobre forte influência da política neoliberal, em seus documentos oficiais, no ensino público. Resultando em uma educação para a classe trabalhadora, como bem preleciona Ventura (2006, p. 33): “pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento”. Vieira (2004, p. 85) também analisa essa situação assegurando que:

[...] Mesmo reconhecendo a disposição do governo em estabelecer uma política ampla para EJA, especialistas apontam a desarticulação entre as ações de alfabetização e de EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do educador. A prioridade concedida ao programa recoloca a educação de jovens e adultos no debate da agenda das políticas públicas, reafirmando, portanto, o direito constitucional ao ensino fundamental, independente da idade. Todavia, o direito à educação não se reduz à alfabetização.

Acrescentamos, ainda, que “direito à educação não se reduz à alfabetização” (VIEIRA, 2004, p. 85), dado a própria natureza desse sistema que não tem a intenção da universalização plena da cultura em patamares qualitativos e de acesso irrestrito, pois como vimos em nosso primeiro capítulo, qualquer impedimento de apropriação das bases do conhecimento, tornam-se um empecilho para a totalidade do desenvolvimento do psiquismo humano, dado que este está ligado à apropriação da cultura humana material e simbólica acumulada historicamente pela humanidade ao longo do devir humano, conferindo ao indivíduo a possibilidade de tornar-se, deste modo, membro efetivo do gênero humano. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 267), “[...] cada indivíduo aprender a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

3.2.2 O Programa Brasil Alfabetizado no Ceará e em Fortaleza

Dando continuidade ao estudo do Programa Brasil Alfabetizado, no Estado do Ceará, este acontece sobre o subtítulo de *Alfabetização é Cidadania* em parceria com a Universidade Estadual do Ceará (UECE), e foi coordenado pela

[...] Pró-Reitoria de Extensão, no período de 2003 a 2007/2008 executando assim cinco módulos. Nesse tempo, o Programa beneficiou os seguintes segmentos sociais: população indígena, pescadores, população carcerária, trabalhadores rurais assentados e pessoas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)” (MOREIRA, 2010, p. 51).

Apesar de ser um axioma, não é demais dizer que o Manual elaborado para orientar a aplicação do Programa em nosso Estado, promove o paradigma da cidadania elencando-a como chave central para promover o progresso econômico e participação política, de acordo com a citação a seguir:

[...] A cidadania tem assumido historicamente várias formas em função dos diferentes contextos culturais. Em nosso país, ele vem sendo construída ao longo da história e não é produto recente. O processo de construção da cidadania no Brasil se deu de forma lenta e gradual através dos tempos, experimentando avanços e recuos, no tocante aos direitos, deveres e liberdades individuais e coletivas, de conformidade com o contexto político-

econômico de cada época e lugar. Hoje, já possuímos uma cidadania ativa, pois embora os vestígios da cultura patrimonialista ainda tenham força no conjunto da população, os conflitos sociais contemporâneos têm encontrado novas formas de se expressarem, diferentes das tradicionais, baseadas na conciliação, na negociação pessoal. (UECE/PROEX, 2005, p. 48).

Tonet (2007) em seu livro *Educação contra o capital* preleciona que a formação dos trabalhadores pelo viés da cidadania, apresenta-se como centralidade da perspectiva liberal, sendo designada como sinônimo de liberdade e instrumento de equilíbrio das desigualdades sociais (e não para sua erradicação). O que significa dizer que a cidadania¹⁵ é certamente uma forma da liberdade humana, mas uma forma essencialmente limitada, parcial e estranhada de liberdade. Sobre a qual subordina a educação formal aos imperativos dessa forma de produção como mais uma manifestação do axioma do capital.

O entusiasmo pelo programa *Alfabetização é Cidadania* se deu pela aposta em sua estrutura: um curso rápido, na forma modular em que suas turmas teriam a carga horária de duas horas diárias, totalizando dez horas semanais, não podendo ter menos que 15 alunos no máximo 25, significando um largo e efêmero atendimento aos analfabetos do Estado. Assim como o PBA, o programa *Alfabetização é Cidadania*

[...] procura identificar na própria comunidade os alfabetizadores, jovens cursando o magistério ou o 2º Grau completo. Selecionados os alfabetizadores, participam da capacitação realizada pelas Universidades, formando-se cidadãos bem mais qualificados para atuar no desenvolvimento de sua comunidade (UECE/PROEX, 2005, p. 11, grifos do autor).

A justificativa, dada pelo Programa em relação à nomeação de seus “formadores”, sem a devida habilitação para lecionar, é de que “sendo originários da mesma comunidade, os alfabetizadores tem na identidade cultural e na proximidade de valores com os alfabetizando um fator de agilização do processo de aprendizagem” (UECE/PROEX, 2005, p. 12).

15 A problemática da cidadania é criticamente analisada por Tonet (2005) em sua obra *Educação, Cidadania e Emancipação Humana* e em diversos textos que poderão ser consultados na seguinte página: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br>> Acesso em: 18 de junho de 2007.

Na mesma prerrogativa ocorre o Programa Brasil Alfabetizado em Fortaleza com o título Fortaleza Alfabetizada. O Programa em Fortaleza foi instituído em 2011 sob a gestão da Prefeita Luizianne Linz, no município de Fortaleza, estado do Ceará, por meio da Secretaria Municipal de Educação.

Implantado em fevereiro de 2012, o **Programa Fortaleza Alfabetizada** tem como objetivo promover a alfabetização de pessoas com idade a partir de 15 anos e que estejam em situação de analfabetismo, dando-lhes condições ao pleno exercício da cidadania. (LIMA e CASTRO, 2012¹⁶, grifos do autor).

Seguindo as mesmas linhas diretivas do Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Fortaleza Alfabetizada se realiza através “da articulação dos esforços de instituições públicas e privadas, de organizações e movimentos sociais, com a perspectiva de juntos, construir uma Fortaleza livre do analfabetismo” (SME, EDITAL 2012). O Programa foi desenvolvido para ter seus trabalhos em curto tempo de seis meses, perpetuando a mesma concepção de correção de fluxo escolar e de compensação adotadas no documento de base do Programa Brasil Alfabetizado - o Programa Fortaleza Alfabetizada perfilar o método “Sim, Eu Posso”. Nesse período os alunos seriam alfabetizados da seguinte maneira:

Instituído no formato de Campanha de Alfabetização os três primeiros meses foi trabalhado com o método “Sim, Eu Posso”, método cubano com grande utilização em práticas alfabetizadoras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Ceará - MST, e os outros três meses com a metodologia de Paulo Freire, a partir da vivência do “Círculo de Cultura”, com 02 horas de duração, de segunda a sexta-feira. (MOREIRA, BRITO e ALVES, 2013, p. 105).

O método conhecido mundialmente como “Yo, Sí Puedo”, em nossa língua “Sim, Eu posso”, promete alfabetizar uma pessoa após 65 aulas em vídeo e foi criado pela professora cubana, doutora em Ciências Pedagógicas, Leonela Inés Rely Diaz¹⁷. De

16 Disponível em: <http://conectecultura.wordpress.com/2012/12/03/fortaleza-alfabetizada-em-busca-da-erradicacao-do-analfabetismo/> Acessado em 15/06/2013.

17 Doutora em ciências da educação é professora cubana da Universidade de Havana e assessora acadêmica do Instituto Pedagógico Latino Americano y Caribeño (IPLAC). É criadora do método de Alfabetização “Yo, si puedo” (Sim, eu posso) que recebeu o Prêmio de Alfabetização do ano de 2006, pela Unesco.

acordo com Diaz e Souza (2009, p. 84) o método centra-se no ensino da leitura e escrita, partindo do “conhecido (os números) para ir ao desconhecido (as letras)”. De acordo com a autora, “[...] nele predominam os princípios didáticos de acessibilidade e de exequibilidade. Propicia trabalhar do mínimo mensurável até o mais elevado conhecimento. Está articulado em um sistema que transita em direção à educação básica” (DIAZ E SOUZA, 2009, p. 84)

A Secretaria Municipal de Educação (SME) justifica adoção desse método por

[...] se diferenciar de tantos outros, por sua efetividade em reduzido tempo de alfabetização. Em Fortaleza, por exemplo, cada ciclo de alfabetização tem duração de 6 meses, nos quais, ao final dos 3 primeiros, os alunos já possuem os saberes essenciais para a compreensão prática da leitura e da escrita; os últimos 3 meses são dedicados à consolidação desses saberes, incorporados, a partir de então, em suas vivências sociais (SME, EDITAL,2012¹⁸).

É oportuno indicar que o Programa Fortaleza Alfabetizada tem como integrante do grupo que acompanha e coordena o Programa em Fortaleza, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)¹⁹, sua influência é demonstrada pela permissão em traduzir o nome do método cubano “*Yo si puedo*”, para o português como “Sim, eu posso”, na tentativa de aproximar o “método a realidade brasileira” (SME, EDITAL,2012). Essa parceria surgiu “através da experiência que o MST obteve com a utilização desse método em outras regiões em que visava obter uma saída alternativa para preencher as lacunas vazias que o atual sistema de educação não conseguiu preencher” (SME, EDITAL,2012).

De acordo com Moreira, Brito e Alves (2013, p. 109) foi estimado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza que o Programa Fortaleza Alfabetizada tivesse como meta inicial o atendimento de “[...] 30.000 alfabetizando num primeiro semestre, e mais 30.000 num segundo, tendo atendido até o momento cerca de 21.500 alfabetizando ou 6,9%. do total de 180.000 analfabetos com mais de 15 anos, em

18 Disponível em <<http://sistemas.sme.fortaleza.ce.gov.br/sistemas/fortalezaalfabetizada/index1.php> > Acessado em 18/05/2013.

19 Artigo publicado em página na internet com o título: *Fortaleza Alfabetizada, em busca da erradicação do analfabetismo*. De autoria de Meiriane Lima e Jardson Castro. Disponível em:< <http://conectecultura.wordpress.com/2012/12/03/fortaleza-alfabetizada-em-busca-da-erradicacao-do-analfabetismo>>. Acessado em 15/06/2013.

Fortaleza”. Para tanto, “o Programa iniciou com 1.420 alfabetizadores e 200 coordenadores de turmas, contando com uma coordenação de 34 pessoas, dentre as quais 09 militantes do MST, compondo a Brigada “Educadores Sem Fronteira” (MOREIRA, BRITO e ALVES, 2013, p. 109).

3.2.3 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA

Como anunciamos no início do texto, iremos fazer uma breve passagem pelos programas PROEJA, destacando quais concepções são apresentadas nos seus documentos de base no que diz respeito às categorias trabalho e educação, para a formação de seus alunos trabalhadores.

O primeiro programa, o PROEJA, é mais um programa do Ministério da Educação (MEC), realizado em parceria com a Secretaria de Estado da Educação. Foi originado através do Decreto Lei nº. 5.478, de 24/06/2005, e denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. A base legal do Programa é o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Outros atos normativos que fundamentam o PROEJA são: a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004, os Pareceres CNE/CEB nº 16/99, nº 11/2000 e nº 39/2004 e as Resoluções CNE/CEB nº 04/99 e nº 01/2. Seu público- alvo são jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino fundamental e/ou o ensino médio na idade regular e que busquem também uma profissionalização.

As instituições quem podem ofertar os cursos do PROEJA são a rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica²⁰, redes Estaduais, redes Municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculada ao sistema sindical (Sistema S).

20 Conforme mapa disponível no sitio <<http://redefederal.mec.gov.br/>>

Inicialmente foi denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Sua finalidade inicial era o atendimento à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio. Esse programa se ramifica em outras quatro modalidades: [1] Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental; [2] Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena; [3] Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental; [4] Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena. Dentre esse vasto campo de atuação do PROEJA elegemos para nosso estudo a modalidade que integra a educação básica à profissional, por estar mais atrelada ao nosso objetivo de investigação.

No documento de base do referido programa consta que esse assume um:

[...] projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade **de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania** (MEC, 2007, p.08, grifos nossos).

Assim como a presença do paradigma da cidadania, como já era esperado que tivesse desataque no texto do PROEJA, também reconhece que vivemos em uma sociedade marcada pela desigualdade, tanto social, como política, econômica, cultural:

[...] Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque **não apenas a inclusão nessa sociedade desigual**, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada

ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (MEC, 2007, p.08)

Contudo, os autores do documento não vão até o âmago do problema, não denunciam a forma societária do capital, tendo como horizonte a luta por sua superação e pela verdadeira emancipação dos homens. Somente ficam na superfície apontando os problemas e indicando reformas para “melhorar”, “humanizar” o capital. Como vimos em nosso primeiro capítulo, tal pensamento não é possível dada à própria natureza desse sistema e a crise que se alojou em sua estrutura. Conforme, já tão analisado e divulgado pelas obras de Mészáros, trata-se de uma crise sem precedentes na história da humanidade, a qual agudiza cada vez mais os problemas gerados pelo sistema metabólico do capital – o aumento do desemprego e da miséria em escala mundial, a precarização e intensificação da exploração do trabalho, o esgotamento ímpar dos recursos naturais, a necessidade de investimento maciço no complexo industrial-militar etc. Essa crise impõe de modo irracional o seu caráter devastador para a humanidade, expondo as contradições inerentes a esse sistema, o que desvela a impossibilidade histórica de seu controle.

Sobre o mundo do trabalho o PROEJA interpreta que os jovens e adultos vivenciam

[...] mesmo quando conseguem emprego de carteira assinada, encaram a realidade da precarização dos direitos trabalhistas, com o movimento sindical desgastado em seu potencial mobilizador. O atual momento de crise da ordem moderna impõe o desafio de pensar novas formas de relação com o trabalho, novas alternativas de sobrevivência que não passem, necessariamente pelo assalariamento (MEC, 2007, p.29).

De acordo com o documento de base, no contexto citado acima, a formação profissional específica e continuada, nos moldes do programa, se justifica pela mingua social e econômica por

[...] uma necessidade permanente, tanto pelas condições objetivas de milhões de jovens e adultos que a buscam e dela necessitam, quanto pelas necessidades econômicas e pela mudança na forma de organização do processo produtivo. É necessário garantir acesso à alfabetização, ao ensino fundamental e à educação profissional a milhões de jovens e adultos (IBGE, PNAD 2003) que não tiveram condições de completar a educação básica nos tempos da infância e da adolescência que deveriam anteceder, na lógica própria da cultura moderna, o tempo do trabalho (MEC, 2007, p.33).

E, por conseguinte a integração da educação técnica à educação básica é

[...] uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a **formação integral do educando**. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. **Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora** (MEC, 2007, p.35, grifos nossos)

A formação humana integral entendida pelo referido programa é aquela educação que forma mão-de-obra para o trabalho assalariado, pois não postulam o trabalho e a educação em seu sentido ontológico, como apresentamos no primeiro capítulo desse trabalho. A educação integral, nesse sentido, não ultrapassa os limites de orientar a EJA para a cidadania, entendendo que a este último termo cumpre o papel de tornar os sujeitos participantes e ativos, conhecedores de seus direitos na formalidade da lei, além de respeitarem o meio ambiente e promoverem a sustentabilidade. Compreendemos, porém, que a cidadania opera como forma de legitimar as desigualdades, fazendo com que os “cidadãos” acreditem na positividade das relações democráticas dentro dos moldes da sociedade atual. Sobre a dimensão democrático/cidadã, vale ressaltar aqui a contraposição de Tonet (2007, p. 45). Este pesquisador assegura, de posse do legado marxiano-lukacsiano, que referida dimensão “[...] é, ao mesmo tempo, expressão e condição de reprodução da desigualdade social – o que significa que, por mais aperfeiçoada que seja a cidadania, ela jamais eliminará a desigualdade social, jamais permitirá aos indivíduos serem efetiva e plenamente livres”.

Portanto, para sermos verdadeiramente livres, emancipados, é necessário que se instaure outra forma de sociabilidade, autenticamente humana, sob o imperativo da necessária superação do trabalho explorado.

Sobre o trabalho o PROEJA, assegura a seguinte acepção

[...] compreende o trabalho como princípio educativo. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e

mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem (MEC, 2007, p.38).

Sobre o entendimento de educação

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (MEC, 2007, p.13).

Diante do exposto até aqui podemos assegurar que cada uma dessas políticas interferiu radicalmente tanto na vida escolar como na forma dos indivíduos se relacionarem com o mundo e com eles mesmos. Implementando uma perspectiva construtivista de educação, centrada nos princípios pedagógicos do “aprender a aprender” e ratificadas pelos documentos oficiais de educação desta nação, como por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE), ou Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Na vida escolar, no sentido de que a educação de jovens e adultos está cada vez mais atrelada às políticas que direcionam a educação: para atender os problemas referentes às mudanças estruturais e funcionais por quais passam o atual sistema produtivo, instaurando novo perfil de trabalhador; na estrutura social, cultural e psicológica para que possa estar inserido nas atuais exigências do mercado. Nas relações sociais, pelo processo de desumanização, deformação do psiquismo humano e pelo crescente processo de estranhamento do trabalhador que ocorre em relação a quatro aspectos: à natureza, à própria atividade, ao ser genérico e ao próprio trabalhador (MARX, 2004).

Nosso esforço em compreender os desvios operados na EJA se dará a partir dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, permite-nos compreender as mudanças históricas da natureza humana, já que a formação do psiquismo humano se constitui como decorrência direta das condições objetivas de vida, assim como compreender o *homem adulto cultural*. Acreditamos que este percurso nos possibilitará apreender as linhas gerais do motor que levam a deformação implica do psiquismo de homens precariamente escolarizados e seus desdobramentos para a prática social.

Apesar de não haver um tratado específico sobre o desenvolvimento do adulto não escolarizado ou em processo de escolarização na Psicologia Histórico-Cultural, partiremos das contribuições acerca da concepção de “*homem cultural*” que denota a ideia de homem fundada nos pressupostos do materialismo, colocando em relevo o desenvolvimento ontogenético atrelado ao desenvolvimento evolutivo e histórico. Aja visto que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), também se constituem como *homem adulto cultural* e não são apenas, como pensam muitos ideólogos da EJA, resultados da evolução biológica ou da ontogênese, e sim resultados do desenvolvimento histórico. Contaremos, também, com os estudos de Vigotski e Luria acerca das interferências culturais e educacionais sobre o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças e adultos, os quais atestaram cientificamente que uma vez oriundos de culturas diferentes se deferiram nas capacidades intelectuais básicas que viriam a desenvolver enquanto adultos. Tal registro foi fruto de uma pesquisa realizada pelos autores em Uzbequistão e de Khirgizia, na Ásia Central, fornecendo preciosas contribuições para o entendimento de como o atraso cultural e o analfabetismo implicam no desenvolvimento de um psiquismo elementar e, consequentemente, a limitação/empobrecimento na aquisição de funções superiores.

Portanto, através da devida apropriação dos conhecimentos elaborados através de uma ação planejada se dá o processo de formação das Funções psicológicas superiores (FPS), logo que são decorrentes do caráter mediatizado da atividade humana, o pleno desenvolvido das FPS é responsável por ampliar as possibilidades de compreensão e intervenção dos homens sobre a realidade. Vigotski apud Facci (2007, p.147) enfatiza que, desde que se tornou possível o trabalho, entendido enquanto

[...] intervenção planejada e racional do homem nos processos naturais com o fim de reagir e controlar os processos vitais do homem e a natureza [...], a humanidade avançou um novo degrau que diferencia o ser humano dos animais. O desenvolvimento das formas superiores de comportamento está sujeito à evolução da cultura humana e muda em função das transformações históricos-sociais.

Logo, se o comportamento humano está condicionado às formas dos indivíduos se relacionarem e produzirem seu modo de vida podemos assegurar, conforme Heller apud Rossler (2004, p.110), que

o fenômeno de expansão da vida cotidiana e a cristalização das suas formas de pensamento, sentimento e ação são, essencialmente, determinados por uma totalidade social alienada. Assim, à alienação da estrutura material da sociedade corresponde um processo de empobrecimento da estrutura do psiquismo humano, na medida em que as condições materiais de vida típicas de uma sociedade marcada por relações sociais de dominação, e, portanto, de alienação, impossibilitaram a relação dos indivíduos para com as esferas não cotidianas da existência humana, bem como a apropriação das formas de pensamento, sentimento e ação a elas inerentes. Em outras palavras, uma estrutura social alienada produz uma vida cotidiana alienada a qual, por sua vez, determina o esvaziamento da individualidade humana, impedido o pleno desenvolvimento dos indivíduos, desenvolvimento esse que requer a existência de condições objetivas e subjetivas favoráveis à apropriação das esferas materiais e simbólicas mais desenvolvidas do gênero humano, com a consequente objetivação individual no interior dessas esferas. Portanto, o cerceamento do indivíduo pela vida cotidiana consiste num processo tanto objetivo quanto subjetivo, ou seja, um processo tanto social quanto psicológico.

Deste modo, a possibilidade do acesso universal a uma educação de alta qualidade que eleve as potencialidades humana e aprimore as funções psicológicas superiores, só existe numa sociedade comunista. Coadunamos com Tonet (2007) ao prelecionar que o foco da educação deveria estar situado na realização de atividades educativas que contribuam para a formação de uma consciência revolucionária. Trata-se de nortear tanto a teoria como as práticas pedagógicas no sentido da emancipação humana e não no sentido do aperfeiçoamento da democracia e da cidadania, como faz as políticas educacionais, de modo geral. Por que o propósito é formar indivíduos que “[...] tenham consciência de que a solução para os problemas da humanidade está na superação da propriedade privada e do capital e na construção de uma forma comunista de sociabilidade” (TONET, 2010, p.51).

Por essa via, a postura mais coerente a assumir em defesa da educação da classe trabalhadora será por negar, em sua totalidade, a política educacional brasileira, hoje apresentada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelas as mais variadas políticas e programas específicos para a educação de jovens e adultos. Portanto, dado ao conjunto de elementos aqui reunidos, podemos assegurar que tais políticas não podem, nem mesmo se propor a, garantir um ensino básico em níveis de qualidade exigidos historicamente, tanto pelos movimentos sociais quanto pela luta dos educadores por uma educação apartada dos valores de mercado, ou seja, uma educação que parta do princípio da apropriação do mais elevado

conhecimento produzido pelo mundo dos homens, capaz de abrir caminho para um progressivo movimento de construção de novos conhecimentos, de genuíno interesse emancipatório.

4. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES AO ENTENDIMENTO DO HOMEM ADULTO CULTURAL

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino para aquelas pessoas que, por algum motivo, não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada. Objetiva-se a atender a um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.

Como salientamos nos capítulos anteriores, a aprendizagem de jovens e adultos vem ganhando notoriedade nas últimas décadas, fato atestado pelo grande índice de políticas, programas, projetos lançados para esse público. No entanto, as discussões centradas na aprendizagem de jovens e adultos, as quais têm se dado em torno do paradigma ‘aprendizagem ao longo da vida’, não tornam explícito, suficientemente, o processo de aprendizagem de jovens e adultos trabalhadores precariamente escolarizados, subordinando, assim, o processo pedagógico às limitações dos alunos na esfera do cotidiano.

Todavia, os alunos- trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos tem um traço de vida, origens, idade, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos muito diferentes. São pessoas que carregam consigo a bagagem da experiência e da cultura dos anos já vividos. Têm na relação trabalho e educação a centralidade de seu processo de reprodução social. Na educação, os alunos da EJA a procuram na tentativa de obter, seduzidos pela ideologia vigente da qualificação/empregabilidade, melhores condições de vida, por meio da aquisição de um diploma com vistas a um emprego melhor e assim poder mudar a situação econômica na qual se encontram, além de recuperar o tempo “perdido” de estudo e satisfação pessoal.

Nossos esforços em compreender os desvios operados na EJA, nesse capítulo, se dará a partir dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural. Referida escola nos permite compreender as mudanças históricas da natureza humana, já que a formação do psiquismo humano se constitui como decorrência direta das condições objetivas de vida, assim como compreender o *homem adulto cultural*. Acreditamos que este percurso nos

possibilitará apreender as linhas gerais do motor que levam a (de)formação do psiquismo de homens precariamente escolarizados e seus desdobramentos para a prática social.

Apesar de não haver um tratado específico sobre o desenvolvimento do adulto não escolarizado ou em processo de escolarização na Psicologia Histórico-Cultural, partiremos das contribuições acerca da concepção de “*homem cultural*” que denota a ideia de homem fundada nos pressupostos do materialismo-histórico, colocando em relevo o desenvolvimento ontogenético atrelado ao desenvolvimento evolutivo e histórico. Aja visto que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), também se constituem como *homem adulto cultural* e não são apenas, como pensam muitos ideólogos da EJA, resultados da evolução biológica, e sim resultados do desenvolvimento histórico e cultural. Contaremos, também, com os estudos de Vigotski e Luria acerca das interferências culturais e educacionais sobre o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças e adultos, os quais atestaram cientificamente que uma vez oriundos de culturas diferentes se deferiram nas capacidades intelectuais básicas que viriam a desenvolver enquanto adultos. Tal registro foi fruto de uma pesquisa realizada pelos autores em Uzbequistão e de Khirgizia, na Ásia Central, fornecendo preciosas contribuições para o entendimento de como o atraso cultural e o analfabetismo implicam no desenvolvimento de um psiquismo elementar e, conseqüentemente, a limitação/empobrecimento na aquisição de funções psicológicas superiores.

Sobre a categoria do *homem adulto cultural* Lucchesi²¹ (2011, p.42.). preleciona que

[...] Embora os autores não dediquem um verbete especial à explicação desta categoria, depreende-se do conjunto da obra que os autores tomam a expressão — homem cultural no sentido do homem contemporâneo em oposição ao homem primitivo, ou seja, ao homem dos primórdios da civilização. Os autores explicam que apreender as mudanças *históricas* da

²¹ Sobre a expressão *homem adulto cultural*, iremos tomar como base os estudos de Lucchesi acerca desse entendimento, pois a mesma construiu um valoroso e denso estudo sobre a formação escolar do trabalhador com enfoque para o homem adulto cultural. Por essa via, iremos utilizar os escritos dessa autora como base para o entendimento mais efetivo do homem adulto cultural. Para saber mais, consultar a Tese de doutorado: LUCCHESI, GRAZIELA R. S. Educação de Jovens e Adultos e Psicologia Histórico-cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados. UFPR, 2011. 345p. Paraná.

natureza humana é fundamental à Psicologia, já que o comportamento do homem adulto cultural não é apenas produto da evolução biológica ou resultado da ontogênese, mas é também produto do *desenvolvimento histórico*: — No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e se desenvolveu (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 95). Como resultado destas mudanças, formou-se um tipo psicológico de homem cultural moderno.

Partimos do pressuposto de que o homem ao transformar a natureza, pelo trabalho, não só a modifica em função de suas necessidades, mas neste processo ele próprio se humaniza - constitui o mundo humano, objetivamente e subjetivamente – o que é à base de toda a formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS), conforme Vigotski, Luria e Leontiev. Para que estas se desenvolvam plenamente, no entanto, não basta somente a inserção de cada novo membro na sociedade, pois a partir do momento em que as sociedades humanas tornaram-se mais complexas suas atividades produtivas, também complexificaram seus mecanismos e ferramentas simbólicas que permitem a compreensão da realidade em que os homens estão inseridos. É preciso, para o processo de formação das Funções Psicológicas Superiores (FPS), próprias do homem, apropriação dos bens culturais e materiais produzidos por sua espécie. Portanto, o homem precisa apropriar-se dos significados já produzidos, no percurso de sua vida e assimilar a experiência das gerações precedentes. Pois, é por meio dessa apropriação, desses significados que o faz torna-se ser humano. Conforme Leontiev (1978, p.96), “o homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação”.

Dito de outro modo, através da transformação da natureza pelo ato de trabalho, os homens puderam se apropriar dos elementos da causalidade dada e, assim, transformá-la para atender às suas necessidades. Ou seja, o aprimoramento do ser social pelo trabalho como atividade coletiva e livre, permitiu ao homem o desenvolvimento de outras habilidades e possibilidades ao mesmo tempo em que pode satisfazer suas necessidades mais primárias, como comer, vestir-se, usar ferramentas para aprimorar suas atividades diárias, trouxe consigo também a possibilidade de um desenvolvimento sem precedentes para a vida em sociedade. A educação, por seu turno, enquanto

complexo fundado no trabalho, assume a função mediadora entre o homem e sua intervenção na natureza, cuja intencionalidade está em deixar para a posteridade os conhecimentos, os valores e as habilidades desenvolvidos ao longo da história. Leontiev (1978, p.265) enfatiza que o processo de educação, correu “[...] sob uma forma absolutamente particular, que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual [...]”.

Portanto, apreender as linhas diretivas do desenvolvimento humano, não pode ser desvinculado, da base material, histórica, social e cultural que ergue o mundo dos homens e que influenciam a formação do psiquismo. Pois de acordo com Vigotski, Luria e Leontiev (2012), o desenvolvimento humano estrutura-se a partir da atividade social e histórica dos indivíduos, ou seja, o desenvolvimento humano é determinado pelas condições objetivas de vida, produzidas coletivamente pelos homens em suas ações práticas. Por essa via, os autores, em sua análise partem do pressuposto marxista, de que a essência humana não é natural ou intrínseca, mas deriva da essência das condições sociais concreta. Superando, de acordo com Lucchesi (2011, p.240) “a concepção burguesa de explicação do homem, de sua vida e do seu desenvolvimento”.

De forma sintética a autora preleciona que:

Os autores soviéticos investigaram, em última instância, a origem social e histórica do psiquismo humano bem como o desenvolvimento das potencialidades humanas enquanto dependentes das condições materiais de existência e da forma de produção e reprodução da vida material. Ao postularem o desenvolvimento humano enquanto processo dinâmico, sob um dado movimento de ordem material objetiva, explicitam a relação entre a estrutura da atividade humana e a estrutura do psiquismo humano. Em face disso, é fundamental entender como o psiquismo humano é determinado pelas condições sociais nas quais vivem os indivíduos concretos almejando apreender a dinâmica dos processos mentais em adultos precariamente escolarizado (Lucchesi , 2011, p.240).

Por essa via, é imprescindível apreender as mudanças históricas da natureza humana, porque as formas superiores de comportamento do homem adulto cultural não são apenas produto da evolução biológica- filogênese - ou resultado da ontogênese, mas é também produto do desenvolvimento histórico. Assim Lucchesi (2011, p. 242) aponta que

[...] No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e se desenvolveu (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 95).

Como resultado destas mudanças, formou-se um tipo psicológico de homem cultural moderno.

Desse modo, a constituição do psiquismo humano em sua genericidade e em sua particularidade do homem adulto cultural, de acordo com a autora (LUCCHESI, 2011, p. 245), resulta da evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias, o qual é relevante dizer que “[...] não seguem uma sequência linear, mas um processo dialético, uma vez que acarretam mudanças em nova direção e padrão, tendo como base as etapas anteriores (LUCCHESI, 2011, p. 245)”, as trajetórias são:

A da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p.151)

Por conseguinte, podemos assegurar que a partir da atividade vital humana, desenvolvem-se as condições reais para o surgimento do homem cultural, o qual domina, cada vez mais, formas de refletir a realidade por meio da abstração e da generalização, características específicas da consciência humana desenvolvida. Deste modo, o homem se constitui enquanto ser social na medida em que tudo que de humano nele existente resulta da vida em sociedade, ou seja, do contexto cultural criado pelos homens em sua prática histórica concreta.

Sobre isso Facci (2004, p. 200) sintetiza que o desenvolvimento cultural se deu em primazia pelo ato de trabalho, de forma que

[...] Leontiev (1978), partindo de postulados marxistas, enfatiza que foi o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho a condição fundamental para existência do homem, acarretando a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos. Paralelamente ao trabalho, e mesmo decorrente dele, há a linguagem que, conforme foi visto em Engels (1986), permitiu a hominização. O trabalho conduziu à necessidade de produção e uso de instrumentos, desenvolvendo-se também enquanto atividade coletiva organizada e consciente. De acordo com Leontiev (1978, p. 74), “o trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade”.

Fundamentados nos escritos de Marx e Engels, os autores soviéticos afirmam o desenvolvimento humano na passagem da condição de espécie biológica à condição de

gênero humano e, desta, ao homem particular amparado em dois fatores essenciais: o primeiro através do trabalho social e o emprego de instrumentos, o outro, pelo surgimento da linguagem, como já anunciamos no primeiro capítulo. Luria (1991) ao prelecionar sobre o trabalho e a formação da atividade consciente sintetiza o papel imprescindível que a criação de instrumentos representou na transição histórica natural dos animais à história social dos homens e como este conduziu “a primeira forma de atividade consciente” (LURIA, 1991, p. 76). De modo que diferente dos animais que agem de acordo com os instintos, em que sua ação deriva imediatamente da resposta aos motivos biológicos- da necessidade de alimentar-se, o homem:

[...] tanto emprega instrumentos de trabalho como prepara esses instrumentos. Os remanescentes desses instrumentos, que pertencem à época mais antiga da história da humanidade, mostram que, se as lascas de pedra tosca são instrumentos de trabalho (a lâmina, a flecha) preparados especialmente pelo homem. Nesses instrumentos podemos distinguir tanto o gume, com o qual o homem primitivo podia esfolar o animal morto ou cortar pedaços de árvore, como a “lombada”, a parte arredondada, que servia para manter-se comodamente na mão. É natural que arma dessa natureza exige preparo especial, que, pelo visto, cabia aos preferidos do grupo primitivo ou à mulher, que ficava em casa enquanto o homem ia à caça (LURIA, 1991, p. 75-76).

Assim, a atividade de preparar um instrumento como, por exemplo, um machado, já não é uma simples atividade determinada por motivos biológicos, por mais que o que tenha motivado essa criação seja a necessidade de alimentar-se. Em todo o processo de fabrico de instrumento há um determinado conhecimento da natureza, e é empregado um significado e um sentido, os quais só são adquiridos:

[...] a partir do uso posterior do instrumento preparado na caça, ou seja, exige, juntamente com o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento. É esta a condição fundamental, que surge no processo de preparação do instrumento de trabalho, e pode ser chamada de primeiro surgimento da consciência, noutros termos, primeira forma de atividade consciente (LURIA, 1991, p.70).

Nessa perspectiva, podemos dizer que o processo de aquisição de instrumento representa não só uma carga cultural como também a percepção humana acerca da realidade social mediado pela experiência social acumulada na cultura, seja na forma objetiva ou subjetiva. Portanto, o fabrico de instrumentos consiste para o homem em apropriar-se das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo “[...] um processo de formação activa [sic] de aptidões novas, de funções superiores, <<psicomotoras>>, que <<hominizam>> a sua esfera motriz” (LEONTIEV, 1978, p.

269, sic.). Ainda de acordo com o autor, o processo de aquisição da linguagem por meio da qual se generaliza e transmite a experiência da prática sócio histórica da humanidade aplica-se igualmente aos fenômenos da cultura intelectual. De modo que

[...] a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações; é igualmente a aquisição da fonética da língua que se efectua [sic] no decurso da apropriação das operações que realizam a constância do seu sistema fonológico objetivo. É no decurso destes processos que se formam no homem as funções de articulação e de audição da palavra, assim como esta atividade cerebral [...] (LEONTIEV, 1978, p. 269, sic).

Portanto, de acordo com o exposto, fica claro que a atividade consciente do homem não é produto do desenvolvimento natural, biológico, nem mesmo uma remota herança genética, mas resultado de novas formas histórico-sociais advindas do trabalho em seu sentido ontológico. Em outras palavras, “a forma como o homem foi interagindo na sociedade e com a natureza conduziu à necessidade de criar mediadores- os instrumentos e os signos -, cuja utilização caracteriza o funcionamento dos processos psicológicos superiores. Por meio da mediação é que essas funções se desenvolvem” (FACCI, 2004, p.204).

Sobre a mediação Facci (2004, p.204) citando Vigotski sintetiza que

[...] os signos como “estímulos-meio artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de auto-estimulação”. Os signos estão relacionados com as funções psíquicas, são artificialmente criados e influem na conduta, enquanto os instrumentos são objetos com os quais os homens realizam uma ação de trabalho, uma operação de trabalho com os objetos e com a realidade externa. A invenção e o emprego de signos, como meios auxiliares para a solução de alguma tarefa psicológica estabelecida ao homem (memorizar, comparar algo, informar, classificar, eleger etc.), supõem uma analogia com o emprego de ferramentas na modificação da natureza. [...] a utilização de meios auxiliares amplia, infinitamente, o sistema de atividade das funções psíquicas.

Por conseguinte, isso significa que a gênese do ser social inicia um processo de evolução histórica que, ao romper com a adaptação orgânica, volta-se à criação de objetivações que transformam o meio natural em meio social e, consequentemente, transformam o próprio homem. Considerando que essa gênese efetiva-se por meio da atividade mediada, entendemos a mediação como chave do processo de transformação das funções psicológicas elementares (memória natural, reflexos, atenção involuntária,

formas naturais de pensamento e de linguagem, reações automáticas etc.) em funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem intelectual, domínio de conceitos, planejamento etc.). No entanto, a mediação e a origem social não são as únicas características das funções psicológicas superiores, das quais se diferem das funções elementares na medida em que estas são reguladas pelo ambiente, enquanto as superiores obedecem a uma auto-regulação e, portanto, há um controle consciente e voluntário das mesmas e sua origem parte da vida social, de modo que, são genuinamente humanas.

Facci assevera que (2005, p. 205)

Toda forma de conduta está ancorada nos processos psicológicos elementares. Os processos psicológicos elementares – tais como reflexos, reações automáticas, associações simples, memória imediata etc. – são determinados fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique; já os processos psicológicos superiores – tais como atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, planejamento – nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, representando uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior.

Sobre isso Leontiev (1978, p. 261) assegura que “[...] o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade”.

Luria²² e Vigotski motivados a apreender a origem e a organização do funcionamento intelectual em diferentes culturas, realizaram uma pesquisa de campo²³

²² De acordo com Lucchesi (2011, p.58) “A expedição foi coordenada por Luria, uma vez que neste período Vigotski encontrava-se doente. Contudo, segundo Luria (2003), a iniciativa para a realização da expedição foi de Vigotski, o qual dirigiu e participou na sua organização. Salienta que Vigotski faleceu pouco depois da conclusão dos trabalhos para a publicação deste livro”.

²³ Sobre essa pesquisa Lucchesi (2011, p.58-59) em sua tese de doutorado traz uma riquíssima informação como nota de rodapé, tendo em vista a relevância desse conteúdo para o nosso trabalho acreditamos ser importante reproduzir o texto. Assim: “Luria citado por Lucchesi (2011, p.53) no prefácio da obra —Desarrollo histórico de los procesos cognitivos□, escrita em 1976, explica que este livro tem uma história peculiar, pois todo o seu material foi coletado nos anos de 1931-1932, —[...] Aqueles anos foram propícios para realizar observações únicas em seu gênero sobre a influência que exercia a transição nas formas sociais de vida, a liquidação do analfabetismo etc. Era o momento idôneo para determinar como todos estes fatores conduziam não somente a ampliação do horizonte intelectual do homem, mas também a modificação total dos processos cognitivos□(2003, p. 5). Adverte que o —caráter especial e único das comoções sociais, rápidas e profundas, que serviram de fundo para estas publicações justifica a publicação do material tal e como foi compilado, ainda que o autor compreenda perfeitamente que o progresso da ciência psicológica hoje em dia tivesse permitido realizar semelhante investigação utilizando procedimentos metodológicos mais aperfeiçoados e um

em Uzbekistão e Khirgizia aldeias nômades na Ásia Central, partindo do pressuposto de que “[...] se as pessoas que crescem sob circunstâncias culturais diversas serão diferentes no que tange às capacidades intelectuais básicas que desenvolverão quando adultas” (LURIA, 2012, 39). Luria (2012) aponta as dificuldades da época para realização da pesquisa, dado que tal abordagem pouco tinha de material concreto de pesquisa e muitas divergências entre os teóricos da época sobre as formas de organização do intelecto. Como por exemplo, o estudioso Lucien Levy-Bruhl, que entre as outras propostas foi a grande relevância para os pesquisadores soviéticos, partia do princípio que “[...] o pensamento dos povos primitivos, iletrados, emprega um conjunto de regras e operações diferente daquele empregado pelo pensamento dos povos modernos” e ele caracterizou “[...] o pensamento primitivo como ‘pré-lógico’ e ‘imprecisamente organizado’. Considerava-se que os povos primitivos fossem indiferentes à contradição lógica e dominados pela idéia [sic] de forças místicas controlavam os fenômenos naturais” (LURIA, 2012, 40). Em oposição a essa teoria havia o psicólogo e etnógrafo inglês W.H.R. Rivers no qual afirmava que “o intelecto dos povos nas culturas primitivas é fundamentalmente idênticos ao dos povos contemporâneos que vivem em sociedades tecnológicas”. De acordo com Luria (2002, p.40) esse pesquisador sugeriu que “os povos que vivem em condições primitivas pensam de acordo com a mesma lógica que nós empregamos. A diferença básica de pensamento é que eles generalizam os fatos do mundo exterior em categorias diferentes daquelas que estamos acostumados a usar”. Outro ponto citado pelo o autor como dificuldade na pesquisa foi à divisão de áreas que ocorreu na psicologia, onde ficou dividida em ramo natural (explanatórios) e fenomenológicos (descritivos), resultando no

sistema conceitual mais adequado (p. 6). Ressalta que esta pesquisa se contrapõe a um significativo número de investigações —culturológicas— estrangeiras realizadas nos anos 1940-1950 que, em geral, —indicam somente a limitação intelectual das pessoas analisadas e não penetram profundamente nas particularidades da estrutura psíquica que apresenta sua atividade cognitiva, não a relacionam com as principais formas de vida social e com as rápidas e profundas mudanças que têm lugar ao serem estas modificadas. O que pretendem unicamente estes autores é adaptar a estes povos a - cultura ocidental— (p. 6) Esta obra foi traduzida para o português com o título —Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais—, publicado em 1990, pela editora Ícone. O resumo desta pesquisa, traduzida para o português, foi publicada como artigo intitulado Diferenças culturais do pensamento, de Luria, e compõem, por exemplo, os livros —Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem—, coletânea de textos inéditos de Vigotskii, Leontiev e Luria; e —Desenvolvimento Cognitivo—, de Luria. Na obra —El proceso de formacion de la Psicologia Marxista: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria— os resultados da pesquisa são apresentados no capítulo La Psicologia como ciencia historica (acerca de la natureza historica de los procesos psíquicos). No presente trabalho, privilegiamos o uso das obras em espanhol por serem traduções diretas do idioma russo.”

afastamento de psicólogos “[...] de um quadro unificador com o qual pudessem estudar os efeitos da cultura no desenvolvimento do pensamento” (LURIA, 2012, p. 40-41)

Todas as essas proposições, inclusive as que não citamos, mas estão presentes na pesquisa de Luria e Vigostki, serviram como ponto de partida para fomentar o debate acerca de dois problemas: “se os conteúdos de pensamento, as categorias básicas usadas para descrever as experiências, diferem de cultura para cultura, e se as operações diferem de uma cultura para a outra” (LURIA, 2012, 39).

Dentre as concepções apresentas, os autores tomaram como ponto de partida de sua análise a “[...] idéia [sic] de levar a cabo o primeiro estudo de grande alcance das funções intelectuais entre os adultos de uma sociedade não-tecnológica, ilustrada e tradicional ” (LURIA, 2012, 41). Além disso, segundo Luria (2012, p. 41), o momento era ideal para realização da pesquisa, tendo em vista que “[...] os primeiros anos da década de 30 prestavam-se especialmente à execução dos experimentos necessários. Nessa época, muitas de nossas áreas rurais estavam sofrendo rápidas mudanças com o advento da coletivização e mecanização da agricultura”.

A escolha das remotas regiões de aldeias e pastos montanhosos do Uzbequistão e da Khirgizia na Ásia Central pelos estudiosos se deu por apresentarem “[...] grandes discrepâncias entre as formas culturais prometiam a ampliação da possibilidade de detectar as mudanças das formas básicas, bem como de conteúdo, no pensamento das pessoas” (LURIA, 2012, p.41). E essas discrepâncias sociais foram exemplificadas por Luria (2012, p.41) como

[...] uma cultura elevada e antiga, que incluía realizações poéticas e científicas de realce associadas com figuras tais como a de Uleg Bek, um matemático e astrônomo que deixou à posterioridade um notável observatório perto de Samarkanda; o filósofo Al-Biruni, o médico Al-Ibn- Senna (Avicena), os poetas Saadi e Nezami e outros. Todavia como é típico das sociedades feudais, as massas camponesas permaneciam analfabetas e, na maior parte, separadas desta alta cultura. Viviam em vila completamente dependentes dos ricos proprietários e poderosos senhores feudais. Sua economia baseada em animais prevalecia nas regiões montanhosas do Khirgizia, adjacente ao Uzbequistão. Os ensinamentos conservadores da religião islâmica foram muito influentes no seio da população, e agiram no sentido de conservar a mulher isolada da vida social.

Depois de descrever a composição social dos locais de investigação, Luria segue a análise informando as profundas mudanças sócias econômicas e culturais

ocorridas no início dos anos de 1930, em que a estrutura de classes foi dissolvida, novas formas de atividades tecnológicas foram introduzidas, a agricultura que passou a ser coletivizada com o “cultivo de hortas, algodão, criação de gado foi substituído por um sistema econômico mais complexo; aumentaram os vínculos com a cidade; a economia coletiva, a planificação e a organização conjunta da produção” (LUCCHESI, 2011, p.259) e, por fim, novas escolas foram abertas “[...] destinadas a liquidar o analfabetismo abarcou ampla camada da população e ao cabo de poucos anos introduziu os habitantes no sistema de instrução e, com ele, o círculo das operações teóricas antes inexistentes nestas condições” (LUCCHESI, 2011, p.259). Luria citado por Lucchesi (2011, p.259) explica que

Apesar de sua recente aparição estas [rede de escolas] tornaram possível que grandes massas da população se familiarizassem com elementos culturais. Um adulto que se sentasse no banco escolar por um tempo abandonava sua atividade puramente prática dedicando-se a uma atividade que (apesar de toda sua simplicidade) não poderíamos denominá-lo mais de —teórico. O homem aprendia as bases da leitura e da escrita: isto o obrigava a fracionar a linguagem em seus elementos constituintes e a codificá-lo em um sistema de signos convencionais. Começava a dominar os números, algo que até então foi um elemento incluído tão somente na atividade prática direta, enquanto que agora adquiria um caráter abstrato e se convertia em objeto de estudo. Não somente apareceram novas esferas cognitivas, mas (e isso é muito mais importante) novas motivações para a atividade.

A introdução desses sujeitos analfabetos em novas estruturas cognitivas vai demarcar todo o processo de pesquisa de Luria, do qual irá demonstrar em toda a sua pesquisa que o acesso ao patrimônio cultural mudava significativamente a consciência das pessoas, levando-as para além do ambiente cotidiano, ampliando as suas potencialidades e incluindo-os nas esferas teóricas do trabalho.

Por isso que o cenário de reordenação político, social e cultural serviu como um grande campo de pesquisa para Luria e Vigostki, com o qual puderam realizar trabalhos comparativos com dois grupos: “o grupo não-desenvolvido dos analfabetos, vivendo nas vilas, e grupos já desenvolvidos na vida moderna, e que estavam experimentando as influências do realinhamento social em curso” (LURIA, 2012, p.42). Nenhum dos grupos observados tiveram acesso ao ensino superior. Dentro esse dois grupos Luria os subdividiu em outros cinco: Os grupos observados foram os seguintes: 1) as mulheres analfabetas e que viviam em vilas remotas; 2) camponeses das aldeias distantes que não tinham sido de forma alguma envolvidos pelo trabalho socializado,

trabalhadores independentes e analfabetos; 3) mulheres que assistiam a cursos rápidos para professoras dos jardins de infância, sendo que a maioria não tinha nenhuma escolaridade formal e quase nenhum treinamento para aprender a ler; 4) trabalhadores e jovens de cooperativas e jovens que assistiam a cursos de curta duração, os quais realizavam trabalho ativo nas cooperativas na condição de presidentes, membros da direção ou chefes de equipes de trabalho, com certa experiência no planejamento econômico, na distribuição do trabalho, na contabilização e que tinham frequentado a escola por pouco tempo, e muitos eram apenas alfabetizados; 5) estudantes do sexo feminino admitidas na escola profissional de preparação de professores depois de dois-três anos de estudos na escola, com nível cultural relativamente baixo. Luria (2012), assegura que somente os três grupos finais estavam em condições de alterar radicalmente as suas formas psicológicas, tendo em vista que tiveram acesso a novas formas de conhecimentos sociais e culturais, antes inexistentes, o que foi responsável por promover novas formas de relações, de atividade e que introduziram novos princípios na vida dos sujeitos. Já os dois primeiros grupos observados, por terem tido acesso a cultura em pouca extensão, as possibilidades para as modificações radicais eram muito inferiores.

Para essa pesquisa foi estabelecido como hipótese central que pessoas que exibissem um comportamento em que predominasse traços físicos dos objetos familiares apresentavam um sistema de processos mentais distintos do encontrado em pessoas em que prevaleciam as formas abstratas de reflexo lógico-verbal. Para Luria citado por Lucchesi (2011, p.261)

[...] esta diferença deve radicar-se em outro sistema de processos psíquicos: toda modificação no caráter desta codificação deveria refletir na formação estrutural encarregada destes tipos de processos psíquicos. Esta hipótese foi averiguada com uso de técnicas que demonstravam a forma dos participantes refletirem questões pertinentes à percepção, abstração e generalização, dedução e conclusão, raciocínio e solução de problemas, imaginação, auto-análise e autoconsciência.

Em cada uma dessas áreas, a partir da investigação realizada, os autores descobriram mudanças acerca da origem e do funcionamento intelectual do homem paralela às alterações na organização social de suas vidas de trabalho. Uma das

conclusões obtidas refere-se que, de forma geral, o pensamento categorial e abstrato, está intimamente relacionado com o nível de instrução e com a forma de organização da atividade produtiva: o trabalho.

No primeiro teste realizado foi solicitado aos grupos observados que nomeassem e agrupasse formas geométricas tais como triângulo, círculo, quadrado da seguinte maneira:

Como mostraram os dados obtidos, tão somente os intelectualmente mais desenvolvidos (estudantes de magistério) denominavam as figuras geométricas com ajuda de definições categoriais (círculo, triângulo, quadrado etc.). As figuras representadas mediante elementos discretos igualmente eram percebidas como círculos, triângulos, quadrados etc. As figuras inacabadas eram assinaladas, como — “algo parecido ao círculo”, — “algo parecido ao triângulo”. As denominações concretas (a régua, o metro) somente apareciam de vez em quando.

Os resultados observados em outros grupos eram muito diferentes.

As mulheres-ichkari, tal como se poderia supor, não davam uma denominação categorial (geométrica) das figuras oferecidas. Elas denominavam as figuras geométricas com nomes de diversos objetos caseiros. Por exemplo, o círculo adquiria a denominação de: prato, caldeirão, relógio, lua; o triângulo, tumor (um talismã uzbeque); o quadrado, espelho, porta, casa, tábua em que se seca o uriuk (pequenos damascos secos com caroço). O triângulo representado com ajuda de cruzes inferia-se como bordado, cesto, estrelas; o triângulo representado mediante pequenas luas se declarava um tumor de ouro ou umas unhas, letras etc. Um círculo incompleto nunca se mencionava como tal, senão como bracelete ou pingente, enquanto que o triângulo incompleto se declarava — “tumor” ou — “estribo”.

A valoração por parte destas mulheres tinha um claro caráter *concreto, de objeto* que domina indubitavelmente sobre a percepção abstrato-geométrica das formas (LURIA citado por LUCCHESI, 2011, p.264, grifo do autor).

Foi constatado, todavia, que na proporção que as pessoas tinham mais experiências com alfabetização ou técnicas organizadas de agricultura coletiva, predominavam os nomes geométricos abstratos, e as mulheres que estavam em escolas para formação de professores usavam exclusivamente os termos abstratos para nomear as figuras. Os camponeses mais tradicionais percebiam as figuras como similares aos objetos de seu ambiente e as classificavam de acordo com essa percepção. Portanto, Luria (2012) enfatiza que o desenvolvimento dos processos cognitivos não é inato, “não é uma realização natural da mente humana” (LURIA, 2012, p.46). Ao contrário, tem o princípio histórico, de tal modo que tais processos se modificam ao modificarem-se as condições sociais de vida e ao serem assimilados novos conhecimentos que sobressaíam dos limites do cotidiano, da atividade prática, ampliando o uso de instrumentos e

instrumentos psicológicos que tornam mais complexas as relações estabelecidas com a natureza e com os outros homens.

Esta proposição ergueu-se como resultado a partir dos diversos testes aplicados aos cinco grupos observados na forma de entrevistas e tarefas, como, por exemplo, o teste referente à percepção de cores. Luria (2012) primeiramente explicita que o olho humano pode distinguir mais de três milhões de matizes de cores, ainda que haja apenas dezesseis a vinte denominações de cores. A relevância dessa tarefa se dá no sentido de que ao dispor os meados de lã por matizes de cor e destacando sua característica principal, representa tão somente a percepção de uma pessoa intelectualmente desenvolvida e formada em condições da influência cultural, ou seja, a classificação por cor demonstra a característica principal da percepção visual desenvolvida.

O teste se deu da seguinte forma:

Pedimos aos sujeitos de nossos grupos básicos que nomeassem e classificassem meados de lãs coloridas. Os sujeitos que não tinham recebido qualquer educação, especialmente as mulheres, muitas das quais eram excelentes tecelãs, usavam muito poucos nomes de tipos de cores. Elas rotulavam as peças coloridas de lã pelos nomes de objetos de seu ambiente e que possuíam cor semelhante. Por exemplo, chamavam os vários matizes de verde pelos nomes das diferentes plantas: “cor da grama na primavera”, “cor de folhas de amora no verão”, “cor das peras novas”. Quando se pediu para esses sujeitos para agruparem diferentes barbantes que possuíam cores semelhantes, muitos se recusavam taxativamente, afirmando que cada barbante era diferente. Outros ordenavam em uma série contínua de cores, seguindo uma sequência de saturação de matizes. Este padrão de respostas dadas a meadas individuais de lã, partindo de uma base particularizada, dominada visualmente, desapareceu em nossos grupos experimentais, cujas respostas eram dominadas pelos nomes das cores por tipos e que facilmente classificavam juntas as cores semelhantes (LURIA, 2012, p. 46).

Portanto, a função cognitiva do pensamento classificatório e da percepção, assim como as demais funções cognitivas superiores, não são somente um reflexo da experiência individual, mas uma constituição das relações sociais e que se desenvolvem com a participação direta da linguagem. “Esta confiança sem critérios difundidos na sociedade transforma o processo de pensamento gráfico-funcional em um esquema de operações semânticas e lógicas, no qual as palavras tornam-se o instrumento principal da abstração e da generalização” (LURIA, 2012, p.48).

Nos demais testes, foram encontrados resultados equivalentes às tarefas das formas geométricas e dos matizes de cores. Em que os resultados obtidos explicitaram

que os processos de percepção relativamente simples, tanto das cores quanto das formas geométricas, em grande parte dependiam do caráter da prática desenvolvida pelo sujeito e de seu nível cultural. Partindo dessa premissa Luria (2012, p. 48) quis demonstrar que toda atividade

[...] é, inicialmente, fixada nas operações gráficas e práticas, acreditamos que o desenvolvimento do pensamento conceitual, taxionômico, articula-se com as operações teóricas que uma criança aprende a executar na escola. Se o desenvolvimento do pensamento taxionômico depende da escolaridade formal, nós então esperaríamos ver formas taxionômicas de abstração e generalização apenas naqueles sujeitos adultos que estiveram expostos a algum tipo de escolaridade formal. Uma vez que grande parte dos sujeitos de nossas pesquisas ou não tinham frequentado a escola ou o fizeram durante um curto período.

Outra premissa a ser observada era como se comporta a linguagem no processo de abstração, generalização, agrupamento etc. Uma vez que a função primária da linguagem se altera em decorrência da elevação educacional dos indivíduos. Ou seja, quanto mais formação intelectual, mais capacidade de interpretação e ação as pessoas teriam do mundo e sua relação com ele, de modo a serem capazes de produzir novas generalizações, novas atividades, expandindo as capacidades cognitivas e de trabalho.

Por conseguinte, foi realizada uma tarefa em que três pessoas receberam desenhos de um machado, uma serra e um martelo e foram indagadas se os desenhos apresentados seriam ferramentas. Todos concordaram que sim. Ao ser inserido outro elemento - um desenho de uma tora - os entrevistados foram arguidos sobre o que acharam da “tora” dentro do conjunto composto pelo machado, pela serra e pelo martelo. A resposta foi de que a “tora” “combinava” com as ferramentas e era essencial para fabricar outros objetos. Na sequência, novamente foram arguidos sobre a presença da “tora” como um “não- instrumento” na mesma categoria dos outros que foram apresentados. E todos discordaram, defendendo veemente que a “tora” assim como os outros elementos da natureza, seria ferramentas já que com eles poderiam ser fabricado outros instrumentos.

Resultado dessa tarefa: as respostas dadas se caracterizavam como característico do grupo de analfabetos e ao tentaram formular um conceito abstrato e genérico de uma palavra, as pessoas começavam incluindo elementos que pertenciam à classe designada. Em seguida, na tentativa de construir uma lógica para os agrupamentos optaram por simplesmente inserir outros objetos encontrados que eram

membros do mesmo grupo ou objetos que poderiam ser considerados úteis em uma situação imaginada (LURIA, 2012). Para essas pessoas as palavras tinham uma “função inteiramente diferente das que tinham para as pessoas instruídas. Não eram usadas para codificar os objetos em esquemas conceituais, mas para estabelecer as inter-relações entre as coisas” (LURIA, 2012, p.52). Conclui-se que as formas de generalização feitas por pessoas analfabetas são distintas das realizadas por pessoas escolarizadas e que os processos generalização e abstração “[...] não são invariáveis em todos os estágios do desenvolvimento sócio-econômico [sic] e cultural. Pelo contrário, tais processos são produtos do ambiente cultural” (LURIA, 2012, p.52). Outra consideração obtida foi a que “[...] quando as pessoas adquirem os códigos verbais e lógicos que lhes permitem abstrair os traços essenciais dos objetos e subordiná-los a classes, seriam também capazes de executar um pensamento lógico mais complexo” (LURIA, 2012, p.52). Dito de outro modo, quando uma pessoa adquire algum tipo de instrução formal e por essa instrução se torna um sujeito ativo nas questões sociais, exerce com mais precisão as formas superiores cognitivas, como o pensamento abstrato, a classificação, a generalização, entre outros. O que permitir desenvolver uma maior capacidade, nessas pessoas de expressar ideias acerca da realidade, assim como expandir a maneira dessas pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras tornam-se o principal agente de abstração e da generalização e, com isso, o pensamento teórico tornou-se mais complexo. Assim, foi possível estabelecer novas condições reais de ultrapassar os limites da percepção sensorial imediata do mundo exterior e de si para formas de reflexão de conexões e relações complexas (LURIA, 2012).

Luria (2012) também realizou testes para análise psicológica do uso de silogismos, do qual teve como objetivo observar a capacidade das pessoas em operar um pensamento lógico-dedutivo ao se depararem com problemas dessa categoria. O teste do silogismo consiste em aplicar sentenças formando por três proposições; a maior, a menor são as premissas e a conclusão deduzida da maior, por intermédio da menor. Pois, de acordo com Luria (2012) um adulto instruído, quando apresentado a um silogismo, ele não percebe a expressão como duas frases isoladas em justaposição. Ele compreende o silogismo em uma relação lógica implicando uma conclusão, como por exemplo: foram apresentadas duas frases, a primeira – os metais preciosos não enferrujam – tem um caráter de conclusão geral e a segunda – o ouro é um metal precioso – é uma conclusão parcial. Pessoas com pensamento categorial percebem estas

frases como uma relação lógica e chegam à conclusão: ouro não oxida. Com esse teste Luria quis identificar “[...] se os juízos das pessoas eram formados com base na lógica da premissa maior e da premissa menor ou se elas tiravam conclusões a partir de sua própria experiência prática” (LURIA, 2012, p.53), e com isso desenvolveram dois tipos de silogismo: o primeiro, na expressão tinha como base o conteúdo extraído da experiência prática imediata das pessoas. Já o segundo, o seu conteúdo estava divorciado da experiência prática, de forma que as conclusões só poderiam ser tiradas com base na dedução lógica (LURIA, 2012).

Nessa atividade do silogismo, concluiu-se que as pessoas analfabetas frequentemente não percebiam a relação lógica existente no silogismo. Assim,

[...] Para eles, cada uma das três frases separadas constituía um juízo isolado. Isto se manifestava quando os sujeitos tentavam repetir as sentenças separadas do problema, porque eles as lembravam como se não fossem relacionadas e separadas, frequentemente [sic] simplificando-as e modificando sua forma. Em muitos, casos, as sentenças virtualmente perdiam todo o caráter silogístico (Luria, 2012, p. 54).

De forma geral, desejava-se verificar como se desenvolve o processo cognitivo de dedução de silogismos nos indivíduos. Também, foram realizadas atividades orientadas ao estudo das particularidades de generalização e dedução por meio da investigação do pensamento discursivo. Para tal objetivo, realizaram-se experimentos de solução de problemas em que consistia em estudo das condições, a formação de uma hipótese, a busca das vias de solução, a comprovação dos resultados obtidos com as condições iniciais, bem como o grau de correspondência ou de divergência entre as condições da tarefa e a experiência prática. Do mesmo modo, foram realizados experimentos voltados ao estudo dos processos de imaginação e atividade prática, mudança do nível da percepção imediata para a operação em um nível puramente simbólico, verbal e lógico. Por fim, realizou-se o estudo da capacidade de autoanálise e de autoconsciência, ou seja, como os sujeitos pesquisados percebiam sua própria vida interna, suas qualidades pessoais (LURIA, 2012).

Como conclusão geral, Luria (2012, p.58) preleciona que as alterações na nas formas práticas de atividade - o trabalho - e particularmente

[...] a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados. Além disso, pudemos estabelecer que mudanças básicas na organização do pensamento podiam ocorrer em um tempo relativamente

curto, quando havia suficientes mudanças agudas nas circunstâncias histórico-sociais, tais como as que ocorreram após a revolução de 1917.

Os experimentos citados integram um conjunto mais amplo de entrevistas e experimentos realizados nas expedições, do qual só tivemos acesso ao resumo da pesquisa publicada, em português, sob o título: As diferenças culturais de pensamento. De acordo com Lucchesi (2011, p. 270), a pesquisa desenvolvida por Luria expressa um dos pressupostos centrais da Psicologia Histórico-Cultural:

[...] as transformações mais relevantes para a constituição do desenvolvimento tipicamente humano não estão pautadas na condição biológica do indivíduo, mas na possibilidade de *reequipamento* destas condições via apropriação das objetivações humanas, constituindo-se essa relação na origem da individualidade humana.

Diante da análise aqui apresentada, podemos assegurar que a essência e a constituição dos processos cognitivos do ser humano são históricas e se modificam ao modificarem-se as condições sociais de vida. Portanto, para nos tornarmos humanos precisamos dominar toda a cultura produzida ao longo da história, e como consequência desse domínio, eleva-se, qualitativamente, nossas potencialidades cognitivas formando novos processos de elaboração prática e mental, novas formas de pensamento e novas necessidades de conhecimento e ações práticas. Por meio da quantidade e qualidade das apropriações realizadas, a atividade psíquica vai se tornando, cada vez mais, intencional, auto-regulada, o que viabiliza a emergência de formas mais complexas de pensamento abstrato, teórico, conceitual. Consequentemente, incidindo diretamente na capacidade de compreender o real e de expressar ideias acerca dele.

Luria citado por Lucchesi (2011, p. 210) destaca:

[...] a essencialidade da educação sistematizada no desenvolvimento do psiquismo, na estruturação dos processos psicológicos. É fato que a escola não surge como instituição capaz de solucionar os desarranjos educacionais, mas o autor esclarece que a educação sistematizada é um dos elementos para a organização da *nova sociedade* e do *novo homem*. Com efeito, apreende a determinação material da escola e estabelece a estreita relação entre produção da vida material e formação humana. Para Luria, à medida que a educação vai se desenvolvendo, em função das mudanças na organização do trabalho, a necessidade da educação de adultos se torna mais imperiosa. Nesta senda, a defesa pela educação sistematizada não se pauta na prerrogativa de criar uma participação dos homens mais justa ou igualitária na sociedade ou, ainda, de

inserção no mercado de trabalho, mas, essencialmente, de permitir que a participação destes se faça em *níveis culturais mais elevados*.

Entendemos por conhecimento universal aquele construído historicamente na sua forma mais evoluída que o gênero humano já produziu, por conseguinte, este deveria ser generalizado a todos. No entanto, no contexto da atual sociedade de classes tal conhecimento é negado. O que tem sido recorrente nas pedagogias hegemônicas são conhecimentos imediatos, pragmáticos e aligeirados como demostramos no nosso segundo capítulo, ou seja, que a educação de modo geral e em específico a educação de adultos, sofrem com o fenômeno da negação do conhecimento e da alienação.

Sob a divisão de classes, enquanto uma minoria dominante detém tanto os meios de produção material, quanto meios de produção e de difusão da cultural intelectual, essa mesma minoria se empenha por colocar a educação a serviço de seus interesses na acumulação de riquezas, produzindo o esvaziamento e a estratificação da cultura humana, tão essencial ao nosso desenvolvimento enquanto gênero humano. Ademais, o trabalhador, detentor, essencialmente, da sua força de trabalho, é expropriado dos objetos e dos meios de trabalho mediante a apropriação privada dos meios de produção restando-lhes, então, vender sua força de trabalho ao proprietário privado e, logo, tornar-se assalariado. Ou seja, para viver, para satisfazer as necessidades vitais, veem-se, portanto, coagidos a vender sua força de trabalho, alienar o seu trabalho, conforme explicado no capítulo anterior.

Sobre os efeitos da divisão de classes Leontiev (1978, p. 276) vai apontar que o desenvolvimento segue radicalmente duas vias diferentes, no qual a primeira, “[...] tende para acumular as riquezas intelectuais, as ideias, os conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico: ela reflecte [sic] os interesses e as aspirações da maioria”. Já a segunda, tende

[...] para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem aos interesses das classes dominantes e são destinadas a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade. O choque destas duas tendências provoca aquilo que chama a luta *ideológica* (LEONTIEV, 1978, p. 276, grifo do autor).

Portanto, entendemos que no atual molde da política de educação de jovens e adultos, o aluno tem acesso ao conhecimento em pequenas doses envolto de pragmatismo, de um conhecimento tácito que se encaixa perfeitamente à reprodução social do capital. Não rompendo com a esfera do cotidiano. Sobre o cotidiano, segundo Rossler (2004) partindo dos estudos Leontiev, assegura que o problema não está precisamente no cotidiano já que é a partir dele que se estabelecem as relações sócias em que se constitui o psiquismo humano e como tal é determinado pelas condições sociais nas quais vivem os sujeitos concretos, isto é, reproduz certas características da realidade material e social em que esses sujeitos interagem. O problema ocorre:

[...] quando o individuo se torna incapaz de romper com tais formações psíquicas, mesmo nas situações de sua vida em que esses padrões cotidianos de pensar, sentir e agir necessitem ser superados, estamos diante de um fenômeno de alienação. Em outras palavras, quando a estrutura da vida cotidiana se hipertrofia, tornando-se a única forma de vida do individuo; quando sua vida se resume num conjunto de atividade voltadas essencialmente para a sua reprodução, para a reprodução de sua particularidade, apresentando, assim, modos rígidos de pensar, sentir e agir, isto é, determinando um modo de funcionamento psíquico (intelectual e afetivo) cristalizado, que não pode ser rompido mesmo nas situações que o exigem; nesses casos, estamos diante de um fenômeno de alienação. Trata-se, portanto, de uma estrutura social alienada, de um cotidiano alienado e, conseqüentemente, de um psiquismo cotidiano alienado (ROSSLER, 2004, p.110).

A análise de Rossler (2004) confirma os resultados dos testes aplicados por Luria. Em poucas palavras, assim como o cotidiano, o trabalho na sociedade capitalista se dá de maneira alienada, exterior ao homem e não o pertencendo, concernindo a outro por deter os modos de produção e o objeto produzido. Leontiev (2004, p. 128), sobre as transformações da consciência, apresenta as seguintes considerações:

A primeira transformação da consciência, engendrada pelo desenvolvimento da divisão do trabalho, constituiu, portanto, no isolamento da atividade intelectual teórica. [...] A segunda transformação da consciência, a mais importante, é, como vimos, a mudança de estrutura interna. Ela revela-se de maneira evidente nas condições da sociedade de classes desenvolvidas. A grande massa dos produtores separou-se dos meios de produção e as relações entre os homens transformaram-se cada vez mais em puras relações entre as coisas que se separam (“se alienam”) do próprio homem.

A sociedade de classes impede o acesso de todos ao trabalho intelectual, e este é considerado como atividade exclusivamente voltada para a produção do conhecimento, no entanto sabe-se que é indissociável o desenvolvimento tanto do

trabalho material quanto intelectual para a formação do homem em sua totalidade, na perspectiva de uma sociedade genuinamente humana.

Considerar a análise em curso significa apreender que o homem, na atual sociedade de classes, tem o seu desenvolvimento empobrecido, cindido, esvaziado, alienado, na qual a exploração do homem pelo próprio homem, agudiza a miséria, a ignorância do trabalhador. Portanto, as relações econômicas estabelecidas nessa forma de sociabilidade incidem diretamente no desenvolvimento da personalidade e da atividade cognitiva, desenvolvendo-a de forma restrita, limitada, expressando a contradição entre “[...] as — “possibilidades” da humanidade e as — “probabilidades” dos indivíduos particulares, restando a estes a ampliação dos *poderes estranhos* a que estão sujeitos (MARX, 1989)” (LUCCHESI, 2011, p. 258).

Nesse sentido, conforme Leontiev (2004, p.126)

Quanto mais rápido o trabalho intelectual se separa do trabalho físico, a atividade espiritual da atividade material, menos capaz é o homem de reconhecer, no primeiro, a marca do segundo e perceber a comunidade das estruturas e das leis psicológicas das duas atividades.

Entretanto, para a superação da divisão do trabalho intelectual e material se faz necessário que se instale outro tipo de sociabilidade, a qual permita uma nova forma de trabalho em que cada indivíduo possa se integrar e ter acesso a todos os bens produzidos coletivamente, ou seja, um tipo de sociedade que seja livre, coletiva e consciente, onde os indivíduos possam gozar do tempo necessários às atividades mais propriamente humanas, com vistas a tornarem-se, participantes efetivos do gênero humano. Essa nova forma de trabalho é, como já apresentado, o trabalho associado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa sob o título Educação de Jovens e Adultos: um estudo à luz da psicologia histórico-cultural teve como objeto analisar a educação de jovens e adultos dentro da perspectiva das relações trabalho e educação, em seu sentido ontológico, como também imergidos na sociabilidade do capital, com vistas a salientar que o adulto possuidor de cultura tem plenas capacidades de apreender e realizar abstrações que não estejam, necessariamente, vinculadas a sua atividade prática. Entretanto, a atual conjuntura das políticas educacionais voltadas para modalidade de ensino de adultos, não orienta a instrução formal para que esses alunos-trabalhadores possam desenvolver suas potencialidades de forma plena.

Nosso estudo toma como referencial teórico o legado da ontologia marxiana/lukácsiana e da Psicologia Histórico-Cultural para compreensão do homem e sua relação com a totalidade social. Assim, a teoria marxiana/lukácsiana nos permitiu compreender o trabalho enquanto categoria fundante do ser social, pois é através do trabalho que o homem pode produzir sua existência. Por meio da transformação da natureza pelo ato de trabalho, os homens puderam se apropriar dos elementos da natureza e, assim, transformá-la para que pudesse atender às suas necessidades. A educação, enquanto complexo fundado no trabalho, assume a função mediadora entre o homem e sua intervenção na natureza, cuja intencionalidade está em deixar para a posteridade os conhecimentos, os valores e as habilidades desenvolvidos ao longo da história. O legado da Psicologia Histórico-Cultural nos ajudou a entender a formação dos processos cognitivos para educação de adultos, na medida em que esclarece, a partir dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, que as propriedades e particularidades do psiquismo são determinadas pelas relações objetivas do homem com a realidade, relações estas que têm como origem a atividade vital humana, o trabalho. Esta concepção permite a explicação e exemplificação da essência social e histórica do psiquismo humano, assim como ter o entendimento de como o atraso cultural e o analfabetismo implicam no desenvolvimento de psiquismo elementar e, conseqüentemente, na limitação/empobrecimento da aquisição de funções superiores.

Partimos do pressuposto de que o homem ao transformar a natureza, pelo trabalho, não só a modifica em função de suas necessidades, mas neste processo ele próprio se humaniza - constitui o mundo humano, objetivamente e subjetivamente – o

que é à base de toda a formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS), conforme Vigotski, Luria e Leontiev. Para que estas se desenvolvam plenamente, no entanto, não basta somente a inserção de cada novo membro na sociedade, pois a partir do momento em que as sociedades humanas tornaram-se mais complexas suas atividades produtivas, também complexificaram seus mecanismos e ferramentas simbólicas que permitem a compreensão da realidade em que os homens estão inseridos. É preciso, portanto, para o processo de formação das Funções Psicológicas Superiores (FPS) próprias do homem, a apropriação dos bens culturais e materiais produzidos por sua espécie. Deste modo, o homem precisa apropriar-se dos significados já produzidos no percurso de sua vida através da assimilação da experiência das gerações precedentes. Pois, é por meio dessa apropriação desses significados que o faz torna-se ser humano. Conforme Leontiev (1978, p.96), “o homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação”.

Sabemos que o acesso à cultura em níveis mais elevados ou mais baixos resulta na constituição e organização do funcionamento intelectual dessas pessoas. Dito de outro modo, a organização e a estruturação do pensamento abstrato, percepção, memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem intelectual, domínio de conceitos, planejamento (funções psicológicas superiores), vão estar presentes e em níveis mais desenvolvidos quanto mais acesso ao conhecimento sistematizado cientificamente o indivíduo tiver. Tal proposição foi provada por Luria e Vigotski na experiência que fizeram em Uzbequistão e Khirgizia aldeias nômades na Ásia Central. Onde analisaram grupos de indivíduos em que tiveram instrução em níveis distintos e também com pessoas analfabetas.

De modo geral, os autores soviéticos chegaram à conclusão de que nas pessoas analfabetas predominavam um pensamento operativo dentro dos limites do cotidiano. Essas pessoas, por seu turno, não conseguiam realizar abstrações que não estivessem relacionadas com sua atividade prática e, por conseguinte, suas funções psicológicas superiores, como por exemplo a percepção, eram limitadas e se mostravam insuficientes para realizar abstrações envolvendo relações lógicas-dedutivas. Já o grupo de pessoas que tiveram acesso à instrução, mesmo que em níveis básicos, mas que tinham participação na economia e puderam experimentar outras formas de se relacionar, apresentavam habilidades e capacidades cognitivas para resolver os testes, sem antes

rejeitá-los, exibindo, por sua vez, um pensamento desenvolvido ao realizarem a habilidade de codificar esquemas conceituais, de categorização de objetos, uso de analogias, entre outras funções psicológicas para resolver os problemas.

Luria (2012) ainda destaca que os indivíduos com pouca ou nenhuma instrução ao realizarem todos os testes apresentaram uma mudança rápida de comportamento, ao produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento, reorganizando, então, suas funções psíquicas.

As diferenças culturais de pensamento, de acordo com o que foi exposto ao longo desse estudo, intimamente relacionadas tanto ao trabalho quanto à educação, na sociedade contemporânea, regida pelo capital, encontram-se deformados de seu sentido ontológico, perpassados pela lógica da propriedade privada, da divisão social do trabalho, espírito mercantil, que incide diretamente na negação de toda forma de desenvolvimento pleno dos sentidos humanos. A divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual age de forma a legitimar o estranhamento dos indivíduos em relação ao produto de seu trabalho e à sua própria atividade, resultando no estranhamento de si próprio e do gênero humano.

Recuperamos que na divisão da sociedade em classes antagônicas temos de um lado uma minoria dominante que detém tanto os meios de produção material, quanto meios de produção e de difusão da cultural intelectual, essa mesma minoria se empenha por colocar a educação a serviço de seus interesses na acumulação de riquezas, produzindo o esvaziamento e a estratificação da cultura humana, tão essencial ao nosso desenvolvimento enquanto gênero humano. E do outro lado à classe trabalhadora que para sobreviver nesse sistema de mercadorias, precisa vender a sua força de trabalho em troca de um salário. Ou seja, o trabalhador é expropriado dos objetos e dos meios de trabalho mediante a apropriação privada dos meios de produção, alienando o seu trabalho, restando-lhe como única alternativa de sobrevivência, vender sua força de trabalho ao proprietário privado e, logo, tornando-se assalariado, para viver e satisfazer as necessidades vitais.

Com efeito, a divisão de classes também vai incidir no acesso a cultura material e imaterial produzida e acumulada pelos homens. De modo que o acesso é dado de forma “livre” para quem poder pagar por ele. Consequentemente, teremos uma pequena classe abastarda que acumula riquezas intelectuais, domina as ideias gerais, os

conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico; enquanto outra classe, em que se concentra todos os trabalhadores, restritos a saberes que tenham como essência a cidadania, a moral, o cotidiano. Dito de outro modo, na EJA educa-se para a cidadania, entendendo que a este termo cumpre o papel de tornar os sujeitos participantes e ativos, conhecedores de seus direitos na formalidade da lei, além de respeitarem o meio ambiente e promoverem a sustentabilidade. Compreendemos, porém, que a cidadania opera como forma de legitimar as desigualdades, fazendo com que os “cidadãos” acreditem na positividade das relações democráticas dentro dos moldes da sociedade atual. Sobre a dimensão democrático/cidadã, vale retomar aqui a contraposição de Tonet (2007). Este pesquisador assegura, de posse do legado marxiano-lukacsiano, que referida dimensão “[...] é, ao mesmo tempo, expressão e condição de reprodução da desigualdade social – o que significa que, por mais aperfeiçoada que seja a cidadania, ela jamais eliminará a desigualdade social, jamais permitirá aos indivíduos serem efetiva e plenamente livres” (TONET, 2007, p. 45).

Então, considerar isto significa apreender que o homem, na atual sociedade de classes, tem o seu desenvolvimento empobrecido, cindido, esvaziado, alienado, na qual a exploração do homem pelo próprio homem, agudiza a miséria, a ignorância do trabalhador. Portanto, as relações econômicas estabelecidas nessa forma de sociabilidade incidem diretamente no desenvolvimento da personalidade e da atividade cognitiva, desenvolvendo-a de forma restrita, limitada, expressando a contradição entre “[...] as — “possibilidades” da humanidade e as — “probabilidades” dos indivíduos particulares, restando a estes a ampliação dos *poderes estranhos* a que estão sujeitos (MARX, 1989)” (LUCCHESI, 2011, p. 258).

Por conseguinte, restringir à educação de adultos a esfera do cotidiano implica que a mesma está inserida dentro de um contexto social em que reina a exploração do homem pelo homem, uma sociedade cindida em classes, do qual o processo de alienação é inerente a essa estrutura social e é indispensável para manter as mentes dos trabalhadores inertes frente à luta pela superação do sistema do capital. Portanto, dentro dessa conjuntura, o psiquismo humano se torna empobrecido, esvaziado de individualidade humana, na medida em que as condições materiais de vida impossibilita a relação dos indivíduos com as esferas não-cotidianas da existência humana, assim

como a devida a apropriação das formas de pensamento, sentimento e ação a elas inerentes.

Assim segue as atuais políticas educacionais de jovens e adultos, conforme determinado pela política de “Educação Para Todos” e sobre forte influência da política neoliberal, em seus documentos oficiais, no ensino público. Ao estabelecer moldes educacionais que não rompam com a esfera do cotidiano, ao passo que, não socializam os conhecimentos necessários para a desmitificação do real de modo que jovens e adultos possam ter o entendimento das bases que alicerçam tanto o trabalho quanto a educação nessa sociedade. Tal compreensão é imprescindível para que possam lutar por uma sociedade para além do capitalismo, por outro tipo de sociabilidade, a qual permita uma nova forma de trabalho em que cada indivíduo dê sua contribuição. Uma sociedade livre, coletiva e consciente, onde se possa gozar do tempo necessário às atividades mais propriamente humanas, com vistas a tornarem-se participantes efetivos do gênero humano, através do trabalho associado.

Por fim, compreendemos no curso de nossa pesquisa, ancorada na ontologia marxiana-lukacsiana, que a educação possibilita articular individualidade e generidade humanas, ou seja, esse complexo fundado pelo trabalho possibilita que tendo acesso ao patrimônio histórico produzido ao longo do tempo pelo conjunto dos homens, possamos nos tornar partícipes do gênero humano. Ou, ainda, em outras palavras, no dizer de Saviani (2007), ela é o locus privilegiado para que seja possível “produzir a humanidade no homem”.

Finalizamos, então, as considerações finais de nosso texto dissertativo coadunamo-nos com Tonet (2005), que aponta as atividades emancipatórias através das quais podemos contribuir para o processo de transformação social, tendo como horizonte a superação do capital. As atividades emancipatórias são as seguintes: ter clareza quanto ao objetivo da educação; ter consciência quanto à base que estrutura a sociedade de classes; ter conhecimento sobre a natureza da crise estrutural do capital e seus rebatimentos sobre a humanidade; ter domínio do conteúdo a ser lecionado, para que seja oferecido aos alunos o mais amplo e profundo possível conhecimento; articular a luta dos educadores com as lutas mais gerais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

_____, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

ANTUNES, R. (Org.). **A Dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

CARMO, F. M. **Vigotski**: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho. Fortaleza: UFC, 2008. 201 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In:

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

IRELAND, Timothy D. **A vida no bosque no século XXI**: educação ambiental e educação de jovens e adultos. IN Vamos cuidar do Brasil – Conceitos e Práticas em Educação Ambiental na Escola. Coordenação: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber]. – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental : UNESCO,

2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>>. Acesso em 16/02/2011.

JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores RABELO, Jackline. Universalização da educação básica e reprodução do capital: ensaio crítico sobre as diretrizes da política de Educação para Todos. Cadernos de Educação. UFPel. Pelotas-RS. 2007

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999. , <http://boletimef.org/biblioteca/185/Leher-Artigo>. (25/03/2010)

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

LEONTIEV, A. N. (1996). **Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski**. In L. S. Vigotski, Teoria e método em psicologia (pp. 425-470). São Paulo: Martins Fontes.

LESSA, S. **A ontologia de Lukács**. Maceió: EDUFAL, 1996.

LIMA, Marteano Ferreira de. JIMENEZ, Susana Vasconcelos. CARMO, Maurilene do. **Funções Psicológicas Superiores e a educação escolar**: uma leitura crítica a partir de Vigotski. *Verinotio - Revista On-line de Educação e Ciências Humanas*. Nº 8, Ano IV, Maio de 2008 - Publicação semestral – ISSN 1981-061X.

LUCCHESI, GRAZIELA R. S. **Educação de Jovens e Adultos e Psicologia Histórico-cultural**: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados. UFPR, 2001. 345p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2008.

LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral**. Introdução Evolucionista à Psicologia. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **A construção da mente**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

LUKÁCS, György. **As Bases Ontológicas da Atividade Humana**. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, n. 4, p. 1-18, outubro de 1978a.

_____. Para uma ontologia do ser social I. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012. 2v.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico- filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 11. Ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MEC, Ministério da Educação. **PORTAL MEC/EDUCAÇÃO**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=817&id=12280&option=com_content&view=article>. Acessado em 23/05/2013.

MÉSZÁROS, István. **O Século XXI: Socialismo ou Barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 1a Ed. São Paulo: Editora da UNICAMP e Boitempo Editorial, 2002.

_____. **Crise estrutural do capital**. Outubro, No. 4. São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, 2000.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006b.

MEIRA, Maria Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MOREIRA, Rejane Mary; BRITO, Célia Maria Machado de; ALVES, Rita de Cássia Lima. A Formação e a Prática do Educador-Alfabetizador do Programa Fortaleza Alfabetizada: Primeiras Aproximações. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 6, p. 104-118, Jul.-Dez., 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**/ Anibal Ponce, tradução de José Severo de Camargo Pereira. – 20. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

PNDA, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. IBGE- Rio de Janeiro, RJ, 2013

PRESTES, Zoia Ribeiro. **QUANDO NÃO É QUASE A MESMA COISA**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Brasília: Universidade de Brasília, 2010. Tese de Doutorado.

RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **O ideário (anti) pedagógico do aprender a aprender: concepções e políticas a serviço do capital**. In: Conferência Internacional Educação e Cidadania Global: educação e novas formas de governação, v. 1. p. 1-22, 2009b, Lisboa.

ROSSLER, J. H. **O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana**: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. In: Cad. CEDES vol.24 no.62 Campinas Apr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000100007&script=sci_arttext> Acesso em: 27.dez.2013.

SME, Secretaria Municipal de Educação. Programa Fortaleza Alfabetizada/Brasil Alfabetizado. **Edital de Credenciamento de Alfabetizadores**. Disponível em: <<http://sistemas.sme.fortaleza.ce.gov.br/sistemas/fortalezaalfabetizada/index1.php>> Acessado em 15 de junho de 2013.

TONET, I. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

UECE/PROEX. **Brasil Alfabetizado / Alfabetização é cidadania: Manual de Procedimentos Técnico-Pedagógicos**. Fortaleza-Ceará: PROEX, 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, 1998. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acessado em 15/05/13.

VANILDA Paiva. **História da educação popular no Brasil;** educação popular e educação de adultos. 6^a ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

VENTURA, J. P. **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil:** a permanente (re)construção da subalternidade-considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. (p.29-45). 2007 in. VENTURA, J. P. Educação básica profissional de trabalhadores. Políticas publicas e ações do Estado, do Trabalho e Capital. Tese de Doutorado. UFPR. 2007.

VIGOTSKI, L. S, LURIA, A. R e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

ZANARDINI, I. M. S. **A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade.** Florianópolis: Perspectiva. v. 25, n. 1, jan/jun. 2007, pp. 245-270