

ESTADO DE RORAIMA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFRR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANDREIA PEREIRA DA SILVA

**PROEJA: AS CONTRADIÇÕES ENTRE O DOCUMENTO BASE E AS
NORMATIVAS QUE ORIENTAM A PRÁTICA DOCENTE**

Boa Vista

2018

ANDREIA PEREIRA DA SILVA

**PROEJA: AS CONTRADIÇÕES ENTRE O DOCUMENTO BASE E AS
NORMATIVAS QUE ORIENTAM A PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Roraima – UERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores, Trabalho docente e Currículo.

Orientadora: Profa. Dra. Bruna Ramos Marinho.

Boa Vista

2018

ANDREIA PEREIRA DA SILVA

**PROEJA: AS CONTRADIÇÕES ENTRE O DOCUMENTO BASE E AS
NORMATIVAS QUE ORIENTAM A PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores, Trabalho docente e Currículo.

Aprovada em: __/__/____

BANCA EXAMINADORA

PROF^a. DR^a. BRUNA RAMOS MARINHO
Orientadora – IFRR

PROF^aDR^a LEILA MARIA CAMARGO
Membro Interno Permanente – UERR

PROF^a DR^a RAIMUNDA MARIA RODRIGUES SANTOS
Membro Externo Permanente – IFRR

PROF^aDR^a ROSELI BERNANDO SILVA DOS SANTOS
Suplente – IFRR

Boa Vista

2018

Ao meu pai Alfredo (em memória) e a minha mãe Julita, pela educação que me deram com base em valores morais, éticos e de muito respeito ao próximo. Por sempre me incentivarem a estudar e não medirem esforços para que eu chegasse onde cheguei. Embora, ambos, por terem que começar a trabalhar muito cedo, não tiveram a mesma oportunidade de estudo que eu. A eles, meu carinho, respeito e admiração.

Ao Ricardo, meu marido, pelo amor, carinho, respeito e por estar junto comigo nessa caminhada. Não teria conseguido chegar até aqui sem a tua força. Essa conquista acadêmica e profissional é nossa.

Aos meus filhos, Ohana e Ricardinho, que são os meus amores e a razão da minha vida. Essa conquista também é de vocês.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^ª Bruna Ramos Marinho, por ter me adotado no meio do curso e por acreditar que esse momento seria possível. Por ser tão cuidadosa nas correções do meu trabalho e muito atenciosa nas devolutivas. Pela generosidade de dividir comigo o seu conhecimento e experiências que foram muito valiosos para mim.

À Coordenadora do Mestrado, Prof^ª Alessandra Peternela, pelo seu carinho e atenção em todos os momentos que precisei e pela seriedade, dedicação e compromisso com que tem conduzido a coordenação do Mestrado.

Às minhas chefes, Leila Sena Cavalcante que muito me apoiou na fase inicial do Mestrado e Larissa Jussara Leite de Santana, por compreender as minhas limitações em ter que atender as demandas de trabalho ao mesmo tempo que concluía o mestrado.

A todas a minhas colegas do Mestrado, mas em especial, às minhas queridas amigas Conceição de Maria Oliveira Souza e Fábria Micheline Duarte, por estarem sempre comigo dividindo tristezas e felicidades durante essa caminhada.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado...

Karl Marx

RESUMO

Muitos programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos foram criados pelo Governo Federal com o intuito de erradicar o analfabetismo e inserir esse público no mercado de trabalho. No entanto, segundo pesquisas realizadas pelo IBGE, ainda são altos os índices de analfabetos no Brasil. Partindo dessa observação e com base nos pressupostos teóricos-metodológicos nos quais estamos pautados o Materialismo Histórico e Dialético, a Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica, propomo-nos a refletir sobre os documentos orientadores das práticas pedagógicas dos professores que atuam no PROEJA, em especial o Documento Base de criação do PROEJA e a Resolução nº 06/2012, que define as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio para compreender as condições formadas na Educação Profissional para que o docente, em sua prática pedagógica, desenvolva uma atividade mediadora voltada para o desenvolvimento das potencialidades humanas do aluno da EJA. Este trabalho, que é fruto de uma pesquisa de cunho bibliográfico, defende a atividade mediadora docente, consciente e intencional, como categoria fundamental na relação do conhecimento científico/teórico para o desenvolvimento das potencialidades humanas do aluno do PROEJA. Neste sentido, procuraremos responder, alicerçados por nosso referencial teórico, por que o trabalho docente desenvolvido no PROEJA não se constitui como atividade mediadora ao caminhar na contramão do desenvolvimento das potencialidades humanas dos seus alunos. Em nossas análises, evidenciamos quais contradições estão presentes na implantação da Política Educacional para Jovens e Adultos — PROEJA que, por um lado, busca incluir este público no mundo do trabalho ao oferecer-lhe Educação básica associada a Educação Profissional, mas por outro os exclui, dados os altos índices de evasão. Neste sentido, procuraremos entender a relação e os impactos da concepção de aprendizagem existente na Educação Profissional para o desenvolvimento psíquico desse aluno, observando a contradição entre uma proposta que objetiva a inclusão deste indivíduo à sociedade do capital por meio de uma formação de qualidade, mas que, ao mesmo tempo, suas práticas pedagógicas promovem a exclusão dele da instituição sem concluir a sua formação.

PALAVRAS-CHAVE: Proeja. Práticas Pedagógicas. Humanização.

ABSTRACT

Many programs aimed at youth and adult education were created by the Federal Government with the aim of eradicating illiteracy and inserting this public in the labor market. However, according to research conducted by IBGE, the rates of illiteracy in Brazil are still high. Starting from this observation and based on the theoretical-methodological assumptions in which we are guided by Historical and Dialectical Materialism, historical-cultural Psychology and historical-critical Pedagogy, we propose to reflect on the guiding documents of the pedagogical practices of the professors who work in PROEJA, in particular the Basic Document for the creation of PROEJA and Resolution No. 06/2012, which defines the national curricular guidelines for Professional Technical Education at the Middle Level to understand the conditions formed in Professional Education so that the teacher, in his pedagogical practice, develop a mediating activity focused on the development of the human potential of the student of the EJA. This work, which is the result of bibliographical research, defends the mediating activity of teacher, conscious and intentional, as a fundamental category in the relation of scientific/theoretical knowledge to the development of human potential of PROEJA student. In this sense, we will try to answer, based on our theoretical framework, because the teaching work developed in PROEJA does not constitute a mediating activity when walking against the development of the human potential of its students. In our analyzes, we show which contradictions are present in the implementation of the Educational Policy for Young and Adults - PROEJA, which, on the one hand, seeks to include this public in the world of work by offering it Basic Education associated with Professional Education, but on the other hand excludes, given the high rates of evasion. In this sense, we will try to understand the relation and the impacts of the conception of learning existing in Professional Education for the psychic development of this student, noting the contradiction between a proposal that aims to include this individual in the society of capital through a quality training, but that, at the same time, his pedagogical practices promote the exclusion of him from the institution without completing his formation.

KEY WORDS: Proeja. Pedagogical practices. Humanization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
A EJA NO CENÁRIO POLÍTICO E SOCIAL NO BRASIL	18
1 A EJA no cenário político e social no Brasil	19
1.1 A condução da Educação de Jovens e Adultos na Sociedade Capitalista	20
1.2 Contexto histórico e político da EJA	26
1.3 Cenário Social da EJA	34
1.4 Os Organismos Internacionais, a Legislação Educacional no Brasil e sua Interferência na Prática Docente	47
1.5 PROEJA: política pública para jovens e adultos	52
1.5.1 O PROEJA e o Conceito de Formação para o Mundo do Trabalho	53
1.5.2 Concepção de Formação Humana	55
1.5.3 Concepções Pedagógicas e Princípios do Programa	56
1.5.4 Projeto Político-Pedagógico Integrado	57
1.6 O PROEJA no Instituto Federal de Roraima	58
1.6.1 Apresentando o Campus Boa Vista	59
1.6.2 A Concepção de Aprendizagem que fundamenta o PROEJA: o que nos revelam a resolução nº 06/2012 e a Organização Didática	62
A FORMAÇÃO HUMANA NA CONCEPÇÃO MATERIALISTA HISTÓRICA E DIALÉTICA	65
2 A FORMAÇÃO HUMANA NA CONCEPÇÃO MATERIALISTA HISTÓRICA E DIALÉTICA	66
2.1 Trabalho: fundamento do ser social	67
2.2 Trabalho, linguagem e pensamento	73
2.3 O trabalho, desenvolvimento das forças produtivas: do comunismo primitivo ao capitalismo	77
2.4 Capitalismo, Trabalho e Alienação	79
2.5 A apropriação das objetivações humanas e o desenvolvimento psíquico	84
2.6 A formação de conceitos e o desenvolvimento humano	89
2.7 Educação, Trabalho e Humanização	92
2.8 Pedagogia Histórico-crítica: a educação da classe trabalhadora	98
2.9 A Relação entre a Escola Nova, o Construtivismo de Piaget e a Teoria de Competências de Philippe Perrenoud e a Educação Profissional	103
DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	113

3 DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	114
3.1 A contradição entre a função da escola e a função da escola nos programas para EJA	114
3.2 O trabalho como princípio educativo <i>versus</i> o trabalho para reprodução do capital	120
3.3 A concepção de ensino e aprendizagem na Educação Profissional.....	122
3.4 A formação docente e a compreensão do processo de objetivação e a apropriação para uma educação humanizadora	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos, a um olhar ingênuo e desatento, tem sido um desafio para os Governos que se preocupam em diminuir os altos índices de analfabetismo no Brasil. Por isso, faz-se essencial atentar às entre linhas da história, uma vez que, em alguns períodos essa educação foi negada a esse público, que era, então, marginalizado e responsabilizado pelo próprio fracasso, já em outros períodos da nossa história, foram criados programas para essa modalidade com o objetivo de inserir esse público no mundo do trabalho. A um olhar superficial, parece que a história, alternadamente, ora inclui esse público ora o exclui da educação.

Nesse contexto, este estudo pretende chamar a atenção para o insucesso que têm sido os Programas voltados para essa modalidade de ensino, com base nos dados observados de pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que revelam que a taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais em 2014 foi estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas), segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Já no ano de 2013, esse indicador havia sido de 8,5% (13,3 milhões).

A partir dessas informações, percebemos como ainda é expressivo o número de analfabetos no Brasil, pois se formos comparar esses dados em nível populacional, o número de analfabetos é maior do que a população inteira da cidade de São Paulo, cerca de 12 milhões de pessoas, segundo, também, estimativa do IBGE. Estes fatos nos levam a refletir que embora existam Programas voltados para a erradicação do analfabetismo e inclusão desse público no mundo do trabalho, ainda são altos os números de analfabetos no País.

Outro fato, que nos chama atenção é que este fenômeno, também, se apresenta no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens e Adultos - PROEJA, que é o Programa que este estudo se propõe a discutir, e que, similarmente conta com altos índices de abandono e retenção demonstrando o insucesso e as contradições dos propósitos de inclusão social e ao mundo do trabalho do aluno da PROEJA como política educacional, conforme nos revela uma pesquisa realizada pelo G1(2013) apontando que são alarmantes os índices de evasão nas redes federais de ensino:

Em abril do ano de 2013, o Tribunal de Contas da União (TCU) realizou uma auditoria na rede federal de educação profissionalizante, científica e tecnológica que apontou que os índices de evasão atingiram 24% do total de alunos matriculados nos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), além de 19% nos cursos médios subsequentes (G1, 2013, p. 1).

O que percebemos com essas pesquisas é que, a situação atual demonstra que o Brasil ainda não conseguiu garantir, na prática, a educação a todas as pessoas, como está previsto na constituição. Milhões de pessoas espalhadas por este imenso país, ainda não foram alcançadas por um dos direitos básicos de toda pessoa que é a educação.

Esse contexto, nos levou a pensar que esse insucesso poderia ter relação, também, com a tendência pedagógica que conduza práticas educativas dos professores que atuam nesses programas. A crítica se dá, por esta, estar pautada filosoficamente em uma concepção que sustenta a aprendizagem, mas sem vislumbrar o desenvolvimento das potencialidades desses indivíduos. Dessa forma, apenas se preocupam com a formação de conhecimentos que sejam suficientes para a inclusão desse indivíduo no mundo do trabalho e não na sociedade como um todo.

Para discutir essa questão, nosso estudo teve como realidade de investigação, o Instituto Federal de Roraima – Campus Boa Vista – Centro por ser o único Campus do IFRR que oferta o PROEJA, atualmente. A outra razão se dá porque neste Campus está inserido o Departamento de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento Curricular - DAPE do IFRR, setor no qual trabalho como pedagoga, e por este motivo tenho estado buscando respostas aos problemas institucionais relativos ao PROEJA.

Esse setor no qual trabalho tem a função de acompanhar e assessorar o trabalho docente, auxiliando o professor em suas dificuldades, zelando para que o currículo seja aplicado, orientando quanto aos métodos avaliativos e buscando assim, contribuir para a qualidade do processo ensino-aprendizagem. No entanto, durante as reuniões pedagógicas, são frequentes as queixas dos professores que atuam na EJA sobre seus alunos em relação às dificuldades de aprendizagem, à falta de interesse, à evasão e desistência, ou que não se identificam com essa modalidade de ensino.

Diante do cenário apresentado, e com um olhar alicerçado na Pedagogia histórico-crítica e na Psicologia histórico-cultural, nossa hipótese é de que o problema em tela, na maioria das vezes não esteja no aluno, e sim no desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Isso porque tomamos como base que o professor deve dominar o processo de ensino e desenvolver a atividade pedagógica de modo a possibilitar o desenvolvimento das potencialidades máximas desses estudantes partindo da prática social, problematizando situações que possibilitem reflexões e o estabelecimento de relações entre o conhecimento cotidiano e o científico, para assim ocorrer a compreensão do conteúdo ensinado, bem como uma compreensão em direção à totalidade da realidade que o cerca. Além disso, por se tratar da educação de jovens e adultos é necessário considerar, também, que os jovens e adultos já

carregam na sua bagagem de conhecimento experiências adquiridas ao longo dos anos de vida e tudo isso deve ser levado em consideração na condução do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Barcelos (2014, p. 27):

Na Educação de Jovens e Adultos o que temos são pessoas sendo avaliadas e que já têm, via de regra, uma longa história de exclusão e rejeição por parte da escola. São estudantes marcados pela separação sujeito/objeto na construção do conhecimento; pela dissociação entre saberes populares e conhecimento científico; enfim, são classificados entre aqueles(as) que aprendem e aqueles(as) que não aprendem, que sabem e que não sabem. O resultado disto é uma legião de homens e de mulheres carregando, ao longo de suas vidas, uma sensação dolorosa e silenciosa de fracasso e de inferioridade.

Quando se trata da Educação de Jovens e Adultos as situações de fracasso na aprendizagem estão sempre permeadas por uma atitude de negatividade em relação aos alunos, seguida da desvalorização de suas experiências, que são consideradas pelos professores como fatores de obstáculo ao desenvolvimento de sua aprendizagem. E frequentemente, durante as reuniões pedagógicas, o que se tem ouvido é que a responsabilidade pelo fracasso da aprendizagem do educando está sempre e exclusivamente relacionada a fatores externos à instituição escolar, tais como dificuldade para abstrair ideias, à falta de empenho e motivação, pobreza de vocabulário, ausência de conhecimentos prévios.

Defendemos que a função da educação escolar é mediar a prática social. Daí entendemos o papel dos conhecimentos científicos acumulados historicamente, ou seja, é por meio da apropriação desse saber máximo que foi construído pelos próprios homens que futuras gerações se humanizam, ao compreender a sociedade em que vive e desenvolver as suas aptidões por meio da apropriação/objetivação dos conhecimentos, das capacidades em repouso nos objetos da cultura humana. Sem esse posicionamento valorativo no trabalho educativo, alija-se esse aluno do desenvolvimento das suas potencialidades máximas alcançadas pelo gênero humano além de excluí-lo da sua participação na sociedade de seu tempo, pois esse desenvolvimento requer uma prática educativa intencional. Simplesmente, expor o aluno à ciência, não garante a ele o desenvolvimento de suas capacidades psíquicas (LEONTIEV, 2005).

Contudo, sabemos que, em uma sociedade capitalista, a escola não tem cumprido esse papel uma vez que ela está contraditoriamente condicionada por essas forças que se voltam comprometidas em formar as gerações futuras adaptáveis às necessidades de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo, isto é, com a manutenção e acumulação do capital. Estas transformações são derivadas dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, modificações do papel e função do

Estado, das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo e dos acordos internacionais estabelecidos na década de 1990 que serão explorados neste estudo.

Partindo dessas transformações políticas e econômicas que impactam na escola, por meio da legislação educacional e que promovem concepções de aprendizagem articuladas à formação de subjetividades afinadas ao capital, que, por sua vez, podem levar a evasão do público da EJA, este estudo defende a atividade mediadora docente, intencional e consciente, ou seja, a mediação como categoria fundamental na relação do conhecimento científico/teórico para o desenvolvimento das potencialidades humanas do aluno do PROEJA. Nesse contexto, partimos da seguinte problemática: Historicamente como se constituiu essa prática docente que está na contramão de uma formação humanizadora dos alunos do PROEJA?

Com o intuito de respondermos esta questão e compreender quais as características e as condições formadas historicamente na Educação Profissional para que o docente, em sua prática pedagógica, faça uma mediação voltada para o desenvolvimento das potencialidades humanas do aluno da EJA, traçamos como objetivos específicos: entender, à luz da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural, como é concebida, na Educação Profissional, a categoria mediação no trabalho educativo do professor; refletir, a partir dos documentos orientadores das práticas pedagógicas, que condições tem o professor do PROEJA de mediar o processo educativo em direção ao desenvolvimento das potencialidades do aluno dessa modalidade e entender quais especificidades são necessárias à formação do professor que atua na EJA no contexto da Educação Profissional para que este, desenvolva uma prática humanizadora.

Neste estudo, defendemos que o professor deve desenvolver o trabalho educativo como uma práxis que de modo consciente, intencional, compreenda que a aprendizagem é um processo dinâmico e necessariamente mediado. Nessa condição, depende completamente da qualidade do universo simbólico disponibilizado e, igualmente, das formas pelas quais sua transmissão se realiza. Embora esse percurso lógico se revele mais explicitamente nos períodos iniciais da vida, cabe observar que ele não está aí circunscrito. Ou seja, o que está em questão não é o período ou a idade do aprendiz, mas como se aprende (MARTINS, 2016).

Esta é uma pesquisa teórica, pautada na concepção materialista histórico e dialética, na qual o homem é entendido como um ser histórico que constrói a sua história a medida que modifica a natureza e é modificado por ela, sendo o trabalho realizado pelo homem, o elemento desencadeador da transformação da natureza e do próprio homem.

Conforme essa concepção, elaborada por Marx e Friedrich Engels, as mudanças sociais que se passam no decorrer da história de uma sociedade não são determinadas por ideias ou valores, essas mudanças são influenciadas pela realidade material, ou seja, pelo modo de produção da sociedade em questão. Assim, no materialismo histórico, as respostas para os fenômenos sociais estão inseridas no trabalho que reproduz os indivíduos e a sociedade. Isso quer dizer que são as diferentes situações materiais, que em uma sociedade capitalista traduz-se em situação econômica, que vai produzir os indivíduos. Essa diferença seria, para Marx, o motivo dos conflitos entre grupos de indivíduos submetidos a realidades materiais diferentes (GADOTTI, 1992).

Neste sentido, o método materialista-dialético proposto por Marx e Engels parte do princípio que para a compreensão do real, para a construção de conhecimento e para o entendimento do homem, os fenômenos materiais são os processos. Sendo assim, a matéria é um princípio dinâmico, ainda não constituído, está em processo, evolui dialeticamente, segundo a tríade tese, antítese e síntese. Que pode ser entendida pela explicação abaixo:

Se a expressão lei da negação da negação parece estranha, pode ser substituída pela expressão mais simples de lei de formação do novo com auxílio do antigo. Essa lei foi igualmente formulada como lei do pensamento, e como tal tem a seguinte forma: o ponto de partida é a sentença positiva, ou “tese”. O pensamento começa com uma sentença, uma afirmação qualquer. Essa sentença se nega ou se transforma em sua contrária. A sentença que nega a primeira chama-se contradição ou “antítese” e constitui a segunda fase do processo. Essa segunda sentença, a antítese, é por sua vez negada, obtendo-se, assim, a terceira sentença, ou “síntese”, que outra coisa não é senão a negação da tese e da antítese numa sentença positiva superior, obtida por meio de uma dupla negação (THALHEIMER, 2014, p. 59).

Este procedimento metodológico pode ser assim sintetizado: parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento. Portanto, a epistemologia marxiana tem a prática social como referência fundamental para a construção do conhecimento, nela residindo os seus critérios de validação. Não desconsidera a lógica formal, ao contrário torna-a parte integrante da lógica dialética. Não privilegia processos de dedução em detrimento dos processos de indução ou vice-versa, caracterizada que é pelo princípio da unidade e luta dos contrários. Não proclama a lógica subjetivista como critério gnosiológico (MARTINS, 2011).

Chagas (2012) explica que o método dialético de Marx não é um instrumento, uma técnica de intervenção externa do pensamento ao objeto, como um caminho pelo qual o pensamento manipula, a partir de hipóteses exteriores, o objeto. O pensamento tem, na verdade, que se livrar de opiniões pré-concebidas, de conceitos externos ao objeto, de

hipóteses que pairam acima dele, para nele mergulhar e penetrá-lo, considerando apenas o seu movimento, para trazer à consciência este trabalho da própria lógica específica do objeto específico.

Segundo Gadotti (1992) o método dialético parte de quatro princípios ou leis que podem ser assim descritos:

Podemos citar como primeiro princípio, o princípio da totalidade, ou seja, no método dialético tudo se relaciona, deve-se levar em conta a ação recíproca e examinar os objetos e fenômeno buscando entendê-los numa totalidade concreta. Sendo, que o pressuposto básico da dialética, é que o sentido das coisas não está na consideração de sua individualidade, mas na sua totalidade.

Como segundo princípio, Gadotti (1992) traz o princípio do movimento que diz que tudo se transforma, ou seja, a dialética considera todas as coisas no seu devir. O movimento é uma qualidade inerente a todas as coisas. A natureza, a sociedade não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, jamais estabelecidos definitivamente, sempre inacabadas. A causa dessa transformação é a luta interna: “a dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado.

O terceiro princípio, é o princípio da mudança qualitativa, ou seja, a transformação das coisas não se realiza num processo circular de eterna repetição, uma repetição do velho. Esta mudança qualitativa dá-se pelo acúmulo de elementos quantitativos que num dado momento produzem o qualitativamente novo.

E, como quarto princípio temos o princípio da contradição, que é a unidade e luta dos contrários, ou seja, a transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É o que se chama de contradição, que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais. A contradição é a essência ou a lei fundamental da dialética.

O princípio que distingue a lógica dialética da lógica formal, fundamentalmente, é a contradição, pois enquanto a lógica dialética parte do princípio (ou lei) da contradição, a lógica formal parte do seu oposto, isto é, da lei da não-contradição. Isso porque a primeira concebe os objetos e fenômenos em movimento e a segunda concebe os objetos e fenômenos estaticamente.

Sendo assim, entendemos que o método dialético é um processo que envolve a tese, antítese e síntese, integra e supera a lógica formal e a lógica dialética nesse processo, pois parte de premissas estabelecidas para apresentar as contradições subjacentes a ela,

considerando a historicidade do homem e sua relação com os meios de produção estabelecidos pela sociedade capitalista.

Tendo isso em vista, isto é, o método dialético, e com o intuito de compreendermos porque as práticas docentes estão na contramão de uma formação humanizadora do aluno do PROEJA, centralizamos as discussões apenas na prática docente. Decidimos não estendermos para as questões da formação dos professores, visto que na Educação Profissional existem professores licenciados e não-licenciados, fato que traria para a discussão outras questões que não pretendemos analisar nesse estudo. Além disso, entendermos que independente da formação do professor suas práticas, tais como: construção do plano de ensino, métodos avaliativos ou orientações didáticas, que são o objeto desse estudo, terão como referência os documentos orientadores da Educação Profissional.

A partir deste entendimento, teremos como base material da pesquisa, os documentos que orientam as práticas pedagógicas dos professores que atuam no PROEJA. Para tanto, fizemos um recorte dos documentos educacionais que estão diretamente relacionados com as práticas docentes tais como: Documento Base do PROEJA, que traz orientações quanto a implementação do PROGRAMA nos Institutos Federais; a Resolução nº 06/2012, que define as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Organização Didática do Instituto Federal de Roraima, que estabelece as orientações para as práticas docentes dos professores que atuam no IFRR e no PROEJA.

Com base no método, esta pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentaremos o contexto político e social da EJA no Brasil. Com isso pretendemos compreender o cenário inicial dessa educação para, assim, compreender, posteriormente, seus desdobramentos no final do século XX, os dilemas e desafios que têm sido lançados a essa modalidade de ensino, mais especificamente ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens e Adultos – PROEJA, que é uma política pública cujo objetivo é a inclusão social, por meio da elevação da escolaridade, e resgate desse público à instituição de ensino a qual esta pesquisa tem a proposta de discutir.

No segundo capítulo, trataremos a fundamentação teórica da concepção materialista histórica e dialética, da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural. Essas três teorias se entrelaçam na compreensão do homem como um ser histórico-social, cuja essência não é dada naturalmente e nem transcendentemente, mas é produzida nas relações com o mundo objetivo e com os outros homens, ou seja, o homem constrói a sua história por meio do trabalho e se desenvolve à medida que se apropria das objetivações construídas pelas gerações anteriores, sendo, portanto, seu desenvolvimento resultado de relações mediadas por

outros seres humanos. Ainda que sucintamente, apresentaremos, também, as concepções pedagógicas que têm constituído as bases que sustentam a atuação do docente na atualidade, em especial, o Construtivismo de Jean Piaget, que se tornou a base psicológica de algumas tendências pedagógicas nas últimas décadas, denominado por Saviani (2011) como Neoconstrutivismo e a Teoria de Competências de Philippe Perrenoud, ambas consideradas por Newton Duarte (2001) como Pedagogias do Aprender a Aprender.

No terceiro capítulo, faremos a discussão do problema a partir de uma análise dos aspectos levantados no primeiro capítulo. Para tanto, relacionaremos os impactos das teorias que norteiam a prática docente dos professores que atuam no PROEJA aos acordos internacionais que têm subsidiado as políticas públicas no Brasil, da mesma maneira que direcionam as legislações e documentos que norteiam a construção dos projetos pedagógicos das escolas, especificamente a Educação Profissional.

Esperamos com os resultados dessa pesquisa, contribuir com reflexões sobre o papel da escola na mediação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados para a formação humana e inclusão dos sujeitos jovens e adultos na sociedade.

A EJA NO CENÁRIO POLÍTICO E SOCIAL NO BRASIL

1 A EJA no cenário político e social no Brasil

Neste capítulo abordaremos, os aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos nos quais estão alicerçadas as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para tanto, apresentaremos os programas que foram criados pelo governo, ao longo dos anos, com o objetivo de erradicar o analfabetismo e inserir esse público no mercado de trabalho. O intuito é mostrar o cenário inicial dessa educação para a compreensão de seus desdobramentos no final do século XX e os dilemas e desafios que têm sido lançados a esta modalidade de ensino, mais especificamente ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens e Adultos – PROEJA, que é uma política pública que tem por objetivo a inclusão social, por meio da elevação da escolaridade, e resgate desse público à instituição de ensino a qual esta pesquisa tem a proposta de discutir.

Além disso, pretendemos, também, destacar algumas questões consideradas pertinentes ao tema que nos ajudarão a refletir sobre o percurso dessa modalidade de ensino, tais como: a construção da história da EJA no País, as políticas que têm sido implementadas na EJA por parte do governo e da sociedade civil, como o Estado tem tratado essa modalidade de ensino, como a EJA tem sido vista no mundo do trabalho situado na sociedade capitalista e quais as concepções que fundamentam as práticas pedagógicas que vão sendo construídas ao longo dos anos, e servem de orientação para a escola na inserção desses sujeitos nas instituições de ensino.

Para tanto, apresentaremos a educação desde a chegada dos jesuítas, passando pelos principais programas de alfabetização, a criação do PROEJA e finalizando com o PROEJA no Instituto Federal de Roraima – Campus Boa Vista, que é a realidade na qual os dados materiais desta pesquisa se amparam. Dessa forma, procuraremos, à medida que formos apresentando estes programas, em seu contexto histórico, mostrar os interesses políticos e econômicos subjacentes a criação de cada um deles.

Sendo assim, para as primeiras seções deste primeiro capítulo, nos apoiaremos nos estudos de Jardimino; Araújo (2004) sobre a EJA, por serem dois autores que tratam a temática dentro de uma trajetória histórica, política e social, alinhadas com os destaques teóricos que esta pesquisa pretende apontar. Dessa forma, procuramos pontos de ancoragem em suas indagações nas quais pudéssemos sistematizar a crítica aos programas educacionais.

1.1 A condução da Educação de Jovens e Adultos na Sociedade Capitalista

Muitos programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos foram criados pelo Governo Federal com o intuito específico de erradicar o analfabetismo e inserir esse público no *mercado de trabalho*.

Segundo levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE/PNAD (2011) o Brasil possuía, em 2011, em torno de 12,9 milhões de pessoas analfabetas com 15anos ou mais. A maior parte delas encontrava-se na zona urbana da região Norte¹ e na região Nordeste.

Ao analisar os dados apresentados nessa pesquisa do IBGE, percebe-se, também, que o percentual de pessoas analfabetas cresce à medida que são consideradas idades mais avançadas. Por exemplo, pessoas com faixa etária entre 15 e 19 anos o percentual é de 6%, quando são considerados 50 anos ou mais, o percentual passa para 31,5%. Dessa forma, observa-se a importância de investimentos não só na educação básica de ensino regular, mas também na Educação de Jovens e Adultos, sobretudo na educação voltada à formação profissional.

Pensamos que estes investimentos, além de levar a essas pessoas a outra leitura de mundo, deveria garantir a função da educação, ou seja, desenvolver as potencialidades do ser humano, de modo que o indivíduo seja preparado para fazer parte de sua sociedade por meio do trabalho.

Quando apontamos a escola como responsável pelo desenvolvimento de potencialidades, estamos dizendo que a escola é responsável pelo salto qualitativo que o aluno terá ao frequentá-la, ampliando sua capacidade de compreensão e transformação da realidade na qual ele vive. No entanto essas políticas, diante dos dados apontados pelo IBGE demonstram vislumbrar a educação apenas voltada para atender às necessidades do mercado de trabalho. A educação está sendo vista como um negócio, contrariando o pensamento de Mészáros (2008) que explica que a educação não deve qualificar para o *mercado de trabalho*, mas para vida.

As políticas para essa modalidade estão amparadas em uma concepção neoliberal da EJA. No entanto, o acesso dessas pessoas aos bancos escolares está garantido por lei conforme está previsto no art. 37 da Lei nº 9.394/96, grifo nosso:

¹O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considerou apenas a parte urbana da região Norte na pesquisa.

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996, p. 19).

No entanto, não basta, apenas, viabilizar e estimular o acesso e a permanência desse trabalhador na escola. Nesta educação deve ser incluída, também, a prática social, de forma a permitir aos alunos, a ampliação de sua visão de mundo. Sendo assim, não deve ser vista, apenas, no terreno estrito da pedagogia, pois o processo de exclusão educacional não se dá, apenas, no que se relaciona ao acesso à escola, mas, dentro dela, também (MÉSZÁROS, 2008).

Neste sentido, os espaços escolares devem estar preparados para receberem os alunos oriundos dessa modalidade de ensino, visto que, na Educação de Jovens e Adultos, a demanda é muito heterogênea, composta por pessoas de faixas etárias diferentes, com estilos de vida distintos, cada um com sua história, na busca de seu espaço social. Todo esse contexto deve ser levado em conta tanto pelo corpo docente quanto pela equipe pedagógica e gestora da Instituição.

Conforme será tratado nas próximas seções sobre a história da EJA, perceberemos que esta Educação sempre foi uma modalidade de ensino preterida frente ao ensino regular pelos governantes, por entenderem que este público era composto por pessoas destinadas a um tipo de ocupação que não necessitava de aprimoramento. Atualmente, o entendimento que se tem, na lógica de uma sociedade capitalista, é que a falta de qualificação da força de trabalho, especialmente no que tange à educação básica, constitui um dos mais significativos obstáculos para o crescimento econômico, pois provoca prejuízos na competitividade das empresas, tanto em nível nacional quanto internacional, no nível de renda e emprego e na qualidade de vida dessas pessoas, provocando, assim, impactos para a economia. Como podemos ver, também nas afirmações de Oliveira (2014, p. 10):

(...) observamos que essa modalidade foi ativamente influenciada pela reestruturação produtiva capitalista e que, a partir de então, passou a ser compreendida como um investimento em capital humano (FRIGOTTO, 2010). Os organismos internacionais, sobretudo a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), reforçaram essa perspectiva ao idealizarem a educação de adultos – e não apenas ela – como formadora de força de trabalho, entendendo que, com isso, os trabalhadores estarão em melhores condições de se adaptarem ao mundo do trabalho sob uma produção cada vez mais flexível. Essa perspectiva se desdobra inclusive sobre o conceito de educação ao longo da vida”. Esse ideário é exatamente

articulado com o modelo econômico vigente (neoliberal) e legitima as desigualdades e as relações de força dentro do sistema capitalista.

No entanto, como veremos nas próximas seções, este entendimento, não é recente, segundo Mészáros (2008), a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também **gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes**, com ideologias que nos levam a achar que não há nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja em relação aos indivíduos devidamente “educados” e aceitos ou através de uma dominação estrutural por uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta.

Mészáros (2008, p. 58-59) entende que:

(...) os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. (...) Sem um progressivo e consciente intercâmbio com os processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras.

Para o autor, pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos.

Ele, o autor defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer dos trabalhadores, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação afinada com a emancipação humana teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para ele, uma educação para além do capital deve, portanto, estar comprometida com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico.

Em outras palavras, o sistema capitalista envolve o trabalhador em condições de trabalho tão intensas e lhe nega um estudo sob bases que lhe permitam entender e refletir a respeito de sua condição enquanto ser humano e muito menos de mudá-la que, nas poucas horas que deveriam ser destinadas ao seu lazer, só lhe resta o descanso para um novo dia de trabalho.

Segundo Mészáros (2008), para se pensar uma educação em uma perspectiva emancipatória, deveriam ser reestabelecidos os vínculos – tão esquecidos por questões políticas e econômicas – entre educação e trabalho. Uma vez que, em uma sociedade capitalista, a educação e o trabalho se subordinam à dinâmica do capital, pois para o capital, educação significa o processo de “interiorização” das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los à sua aceitação passiva. Em outras palavras, o trabalho que deveria humanizar o homem, desenvolvendo suas potencialidades, desumaniza, pois quanto mais riqueza o trabalhador produz, menos acesso a essa riqueza ele tem e a educação acaba sendo utilizada como um instrumento para aceitação dessa situação para a classe trabalhadora.

Para que o trabalhador compreenda seu valor dentro da sociedade, a educação precisa levar o aluno a compreender as relações que a educação estabelece com o trabalho e com o mundo do trabalho, com o qual compartilha, entre tantas coisas, a alienação. E afirma:

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital, [pois em uma abordagem elitista e se pretende democrática, não é], pois define tanto a educação como a atividade intelectual, da maneira mais tacaña possível, como a única forma certa e adequada de preservar os “padrões civilizados” dos que são designados para “educar” e governar, contra a “anarquia e a subversão”. Simultaneamente, ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, ou o que quer que seja (MÉSZÁROS, 2008, p. 48-49).

Segundo Duarte (2011) com a mundialização das relações de mercado, ou seja, com a Globalização e com a autonomização das forças produtivas levada a cabo pela sociedade capitalista, os indivíduos passaram a se relacionar mediados pelo valor de troca, suas relações foram desprovidas de todo o conteúdo e os indivíduos tornaram-se unilaterais e abstratos. No entanto, a superação desse estado de coisas não consiste em um retorno às relações sociais do passado pré-capitalista. Essa superação só será possível com a apropriação total, pela humanidade despossuída, da riqueza material e espiritual.

Com este entendimento, a Pedagogia histórico-crítica, que é a teoria pedagógica defendida neste estudo, orienta o professor para uma atividade mediadora dos conteúdos científicos, preconizando a apropriação, pela classe trabalhadora, do conhecimento voltado à compreensão da totalidade socialmente existente, defendendo uma educação escolar na qual ocupa lugar central a transmissão e a apropriação dos conteúdos clássicos integrantes da cultura universal.

No entanto, ainda com todos os entraves estabelecidos pela sociedade capitalista vistos até agora, podemos considerar que as autoridades governamentais avançaram ao superar a ideia de que qualquer profissional pode atuar na EJA, como podemos observar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 56), cujo título VIII explicita que:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

Por outro lado, embora a legislação sobre a Educação de Jovens e Adultos garanta ao educando da EJA direito constitucional de ter a sua educação básica ofertada nas instituições públicas de ensino, e ao educador o seu direito de formação, quando nos referimos à Educação Profissional percebemos que apesar de a LDB conter um título específico – O título VI – sobre os profissionais da educação, ela não faz referência ao professor da Educação Profissional, apenas, ao professor da Educação Básica e Superior. No entanto, o Decreto nº 5840/2006 que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens e Adultos - PROEJA, além de traçar as diretrizes do PROEJA, determina que:

Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1º As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

§ 2º A ampliação da oferta de que trata o § 1º deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino (BRASIL, 2006, p. 7).

Mais uma vez podemos perceber que os direitos ao acesso à educação de qualidade dos alunos da EJA estão garantidos, porém, a lei não faz referência ao perfil do professor que deve atuar nessa modalidade de ensino e nem à política de formação continuada que as instituições federais devem adotar para preparar o professor para esse público.

Vale destacar que a Educação Profissional é uma modalidade de ensino que articula conhecimentos teóricos e práticos para o exercício das funções próprias de uma profissão. Como esta Educação está inserida em um contexto social, político e econômico, seus objetivos são direcionados para a qualificação profissional e conseqüentemente, as mediações

estabelecidas entre professores e alunos neste espaço educacional caminham para a direção do capital, podendo caracterizar-se como o que Mészáros denominou de mediações de segunda ordem. Conforme colocado por ele:

O grave e insuperável defeito do sistema do capital consiste na alienação de mediações de segunda ordem que ele precisa impor a todos os seres humanos, incluindo-se as personificações do capital. De fato, o sistema do capital não conseguiria sobreviver durante uma semana sem as suas mediações de segunda ordem: principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital. Elas (as mediações) são necessariamente interpostas entre indivíduos, assim como entre indivíduos e suas aspirações, virando essas de “cabeça para baixo” e “pelo avesso”, de forma a conseguir subordiná-los a imperativos fetichistas do sistema do capital. Em outras palavras, essas mediações de segunda ordem impõem à humanidade uma forma alienada de mediação (MÉSZÁROS, 2008, p. 72).

Mészáros (2008) esclarece ainda, que inicialmente se definiu alienação como tudo aquilo que historicamente obstaculiza a relação humanizadora do trabalho na mediação direta estabelecida entre ser humano e natureza, como tudo aquilo que se interpõe nesta relação. Ou seja, o trabalho em seu sentido natural deveria desenvolver as potencialidades humanas, mas quando o fruto desse trabalho passa a pertencer a outro que não aquele que o produziu, o trabalho passou a ser alienado. Neste sentido, tomando o trabalho como referência à atividade produtiva passa a ser uma atividade alienada, pois se afasta de sua função apropriada de mediar humanamente a relação sujeito-objeto entre homem e natureza, e tende, em vez disso, a levar o indivíduo isolado e reificado, ou seja, transformado em coisa, a ser absorvido pela natureza.

Por outro lado, Antunes (2012) destaca que em uma perspectiva materialista histórico-dialética, o trabalho se configura como o mediador na relação sujeito-objeto entre homem e natureza. Um mediador que permite ao homem conduzir um modo humano de existência, assegurando que ele não recaia de volta na natureza e que não se dissolva no objeto, sendo o trabalho educativo o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto de homens (SAVIANI, 2003).

Diante disso, Antunes afirma que:

(...) o trabalho, o mediador da relação entre ser humano e natureza, tanto em seu aspecto estrutural quanto em suas formas históricas, tanto como elemento fundante quanto como processo de continuidade e complexificação, tanto em sua profundidade analítica quanto em suas manifestações práticas, numa palavra, trabalho em seu sentido ontológico, é aquilo que Mészáros chama de conjunto ou sistemas de mediações primárias ou mediações de primeira ordem (ANTUNES, 2012, p. 25).

A partir dessas discussões, percebemos a importância do trabalho para o desenvolvimento do homem e também, das mediações de outros seres humanos para esse processo na visão materialista histórica e dialética. No entanto, essas mediações devem ser intencionais, ou seja, como o objetivo de levar o ser humano a ampliar os seus conhecimentos, pois do contrário o homem, ao invés de se desenvolver, se alienará.

Esta primeira seção teve por objetivo apresentar um breve panorama sobre a Educação de Jovens e Adultos no contexto de uma sociedade capitalista para iniciarmos uma reflexão sobre a situação do analfabetismo no Brasil e assim, evidenciarmos o descompasso existente entre o número de programas criados para essa modalidade e o número de analfabetos na atualidade. O intuito é defendermos a educação básica, mas também a Educação de Jovens e Adultos em uma perspectiva de humanização desse aluno. Nesse caminho, pretendíamos destacar qual a relação estabelecida entre educação e trabalho na perspectiva capitalista para apresentar o tipo de influência desse sistema nas políticas públicas para a EJA e assim, entendermos sob quais bases essas políticas são construídas e como estas têm sido capitaneadas pelo neoliberalismo. A partir daí, poderemos compreender sob quais bases estão alicerçadas o PROEJA. Na próxima seção, verticalizaremos nossas discussões apresentando o contexto histórico e político da EJA.

1.2 Contexto histórico e político da EJA

Para compreendermos o contexto da EJA numa perspectiva histórica, iniciaremos analisando três movimentos na história social do País. Segundo Jardimino; Araújo (2014), foram nomeados pelos estudiosos da Educação de Jovens e Adultos como: independência ou morte; Ordem e Progresso; e Nacional-desenvolvimentismo. Estes acontecimentos, possibilitam explicar, como em quadros temporais, os contornos de formação histórica e, conseqüentemente, da sua formação política, social e econômica se expandiram no Brasil.

Nessa perspectiva histórica, pretendemos demonstrar o movimento dialético dos acontecimentos, no sentido de revelar as contradições, que estão implícitas na educação. Assim, no decorrer da apresentação desse estudo, perceberemos que a história da EJA é marcada por desigualdades, que foram ao longo do tempo, permitindo que estes sujeitos fossem deixados à margem dos processos culturais, econômicos e sociais da sociedade brasileira.

Começaremos por analisar o Movimento intitulado pelos estudiosos como Independência ou Morte que se refere a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil. Esse período

está compreendido entre a expulsão dos jesuítas (1759) e a chegada de D. João (1808), que podemos considerar como um momento inicial no qual houve um interesse na educação, não só das crianças, mas também dos adultos, ao qual Saviani ressalta que:

A história da educação brasileira se inicia em 1549 no governo geral de Tomé de Souza e com a chegada dos jesuítas que tinham a missão de educar e catequizar os índios para que os mesmos fossem colonizados pelos portugueses e o Brasil inserir-se no chamado mundo ocidental (SAVIANI, 2011, p. 26).

A chegada dos Jesuítas foi realizada pela Companhia Missionária de Jesus², em um processo de colonização dos índios. Esta, tinha a função básica de catequizar (iniciação à fé) e alfabetizar na língua portuguesa os indígenas, adultos e crianças, que viviam na colônia brasileira, promovendo dessa maneira uma estreita relação entre educação e catequese na colonização do Brasil. No entanto, com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, não houve uma reforma do ensino, mas simplesmente a destruição do sistema colonial de ensino construído pelos inicianos³. Dessa forma, a identidade da educação brasileira foi sendo marcada então, pelo elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas. Sendo assim, os estágios iniciais previstos no Plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e do sexo masculino), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. Com isso, a história da educação brasileira foi sendo demarcada por uma situação peculiar que era o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes (SAVIANI, 2011).

Esse primeiro momento da história, no qual percebemos que o contato inicial do público adulto com a educação, ainda que, posteriormente, tenha sido demarcado pela exclusão de negros, indígenas e mulheres, e dos interesses políticos e econômicos que estavam subjacentes a essa aproximação, já é marcado pela prevalência entre culturas em que o detentor da cultura considerada valorizada era a do colonizador. Neste sentido, a dinâmica tal qual a colonização foi realizada, nos leva a entender que a intenção não era de promoção

²A Companhia de Jesus foi fundada por Santo Inácio de Loyola em plena Contrarreforma, no ano de 1534. Ele juntamente com um grupo de estudantes da Universidade de Paris, fizeram votos de obediência à doutrina da Igreja Católica e foram reconhecidos por bula papal em 1540. Em pouco tempo espalharam-se em Portugal, tendo sido solicitados por D. João III como missionários, e adquiriu grande influência no meio social, entre os séculos XVI e XVII. Os jesuítas, como eram denominados os membros da Companhia de Jesus, dedicavam-se ao trabalho missionário e educacional, sendo em sua maioria educadores ou confessores dos reis da época, um deles foi D. Sebastião de Portugal.

³Como eram chamados os jesuítas pertencentes a da Companhia de Jesus.

de trocas culturais que levaria os indivíduos ao avanço das potencialidades e consequentemente a humanização, mas sim de **aniquilação cultural**, como nos ressalta Romanelli:

Podemos afirmar que “cultura é humanização”. E humanização aqui, tanto se refere ao “processo que nos faz homens”, quanto ao fato de que os bens culturais também se humanizam. A história do homem, como história da cultura, é assim, “o processo de transformação do mundo e simultaneamente do homem”. (...) a cultura se define como algo muito mais abrangente do que o simples resultado da ação intelectual do homem; ela é o próprio modo de ser humano, “o mundo próprio do homem”. As trocas culturais, as influências mútuas são conseqüências da variedade de culturas existentes e dos contatos entre elas. Essas trocas, quando se processam, tendem a fazer enriquecer as culturas interessadas, já que as diferenças notáveis entre elas são outros tantos desafios à imaginação e à inteligência humana, porém, quando as trocas não são desejáveis, uma cultura pode tentar aniquilar a outra (ROMANELLI, 1986, P. 20-21).

Partimos, agora, para a compreensão de outro movimento da história social do País, denominado por Jardimino; Araújo (2014) como “Ordem e Progresso”, expressão criada pelo filósofo francês Auguste Comte que serve como lema positivista para bandeira brasileira, que tenta passar um caráter estático à história do Brasil, como muitas vezes apareceu nos livros didáticos. Esta expressão que significa "O Amor por princípio e a Ordem por base; o Progresso por fim", possui ideais republicanos, cujo intuito é transmitir a ideia de busca de condições sociais básicas, por meio do respeito aos seres humanos, salários dignos etc., bem como o melhoramento do país em termos materiais, intelectuais e, principalmente, morais como saída para o desenvolvimento humano, e assim, mascarar que tal desenvolvimento é alcançado por uma parte da sociedade, mas não por todos que vivem nela.

Mesmo que o lema positivista queira demonstrar um contexto de passividade na formação histórica do Brasil, aconteceram vários movimentos que, embora não tenham mudado o formato da moldura estabelecida, provocaram rachaduras que possibilitaram mudanças que vão levar a conquistas sociais e consequentemente, educacionais, tais como: na colônia, podemos ressaltar os movimentos de revolta individuais e nativistas, indígenas e escravos (formação de quilombos, lutas contra invasões, inconfidências etc.).

Já no império, eclodiram os movimentos republicanos e destruiu-se o sistema escravocrata. Nas várias repúblicas, em especial no século XX, ocorreram vários movimentos sociais que objetivaram a transformação da histórica herança do desenvolvimento desigual que acompanha a modernidade brasileira e se faz presente em nossa contemporaneidade (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Como exemplo desses movimentos iniciados no século XX, podemos nos apoiar em Romanelli e citar o Movimento Renovador que deu origem ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁴.

Em 1924, reunia-se no Rio de Janeiro, um grupo de educadores brasileiros imbuídos de ideias renovadoras sobre o ensino, para criar a Associação Brasileira de Educação. Esse grupo, do qual fazia parte Heitor Lira, José Augusto, Antônio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backeuezer, Edgar Sussekind de Mendonça e Delgado de Carvalho, se propôs, com a criação dessa associação, centrar num órgão, que não era um órgão de classe, mas, antes, uma organização que encarnava um movimento, reivindicações que pretendiam sensibilizar o poder público e a classe dos educadores para os problemas mais cruciantes da educação nacional e a necessidade urgente de se tomarem medidas concretas para equacionar e resolver esses problemas (ROMANELLI, 1986, p. 129).

Ainda assim, com todos os movimentos sociais que vão levar a conquistas não só educativas, mas também melhores condições de trabalho, não podemos comparar a educação oferecida ao ensino regular, que se destina a um grupo que se encontra na faixa etária, considerada adequada para a sociedade, à educação destinada aos adultos que são considerados pela sociedade, fora da faixa etária de estudo e devem contribuir com o trabalho. A educação destinada a este grupo tem seu início marcado pelo preconceito e pelo descaso como podemos perceber nas palavras de Strelhow (2010, p. 51, grifos nossos).

É importante ressaltar que a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso. O letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas. “Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (STEPHANOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 261). A alfabetização de jovens e adultos deixa de ser um direito para ser um ato de solidariedade. A ideia da pessoa analfabeta como dependente tomou força com o período que preconizava a República. Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente. Posteriormente em 1881, a Lei Saraiva corrobora com a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho restringindo o voto às pessoas alfabetizadas. Rui Barbosa, em 1882, postula que “os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por si próprios”. Instala-se uma grande onda de preconceito e exclusão da pessoa analfabeta. A frase de Rui Barbosa está carregada de preconceito, pois podemos perceber que **há uma desvalorização da criança em considerá-la incapaz e do adulto de reduzi-lo a esta situação de incapacidade.**

⁴O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", datado de 1932, foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais, entre os quais Roldão Lopes de Barros, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior", Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Ao ser lançado, no meio do processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Jardilino; Araújo (2014) apontam, ainda, que a questão social de desigualdades não está restrita ao Brasil. Quando são analisados outros contextos latino-americanos percebe-se que houve uma lógica da exclusão nessas sociedades que foram dominadas pela Europa Ibérica. A formação social da América Latina, hispânica ou portuguesa, foi sendo constituída pela desigualdade em todo o seu percurso histórico. Por conta disso, a questão social hoje na América Latina exige uma revisitação crítica da ação dos sujeitos e dos processos histórico-estruturais que instituíram as sociedades de nosso continente. Sendo assim, a situação atual guarda traços dessa longa história que a condiciona, tais como: lutas pela independência, modos de produção, tipos de Estado, políticas sociais etc. E isto pode ser confirmado nas palavras de Saviani,

(...) a falta de um sistema de educação em nosso país é uma questão que vem do final do século XIX, dado que a partir daquela época os principais países se empenharam em organizar os seus sistemas nacionais de ensino. O Brasil não fez isso, e foi ficando atrasado em matéria de educação, ou seja, foi acumulando um déficit histórico que nos cria problemas muito sérios na atual circunstâncias. (...) no final do século XIX, em 1890, o Brasil tinha 85% de analfabetos em relação à população total. A maioria dos países da Europa e também alguns da América Latina (Argentina, Uruguai, Chile) no final do século XIX já estavam organizando seus sistemas nacionais de ensino e, em consequência, universalizando a escola básica, o que lhes permitiu tornar praticamente desprezíveis suas taxas de analfabetismo (SAVIANI, 2005, p. 111-112).

Esta postura política do Governo Brasileiro, em relação à educação, vai levar, tardiamente, à criação de diversos programas de alfabetização de Jovens e Adultos. Tais programas, além de não conseguirem dar conta da demanda, **não possuíam professores com formação específica para essa modalidade, não trouxeram em sua proposta métodos que atendessem às necessidades desse público, uma vez que essa modalidade tinha como objeto, apenas, atender a uma demanda do *mercado de trabalho***. Assim, houve altos índices de evasão. Isso porque, o aluno adulto não só busca na escola conhecimentos para ser “*inserido no mercado de trabalho*”, ele, também busca satisfazer suas necessidades particulares de integração à sociedade letrada, na qual não pode participar plenamente, uma vez que é consciente de que não domina a leitura e a escrita fundamentais a ela.

Entendemos que um programa de educação de adultos, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de adultos deveria estar condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador. Do contrário, os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso se não levarem em conta essas premissas, sobretudo na formação do educador. Além disso, os educadores que atuam

nessa modalidade precisam respeitar as condições culturais do jovem e do adulto "analfabeto" (GADOTTI, 2011).

Todo esse contexto, descrito até agora, nos ajuda a compreender que as ideias que norteavam o entendimento sobre a educação de adultos contribuíam para que os idealizadores dos programas de alfabetização pensassem que qualquer pessoa, letrada, poderia ensinar aos jovens e adultos. Esse entendimento era endossado, uma vez que estava coerente à busca por um barateamento dos custos de investimento nessa modalidade de ensino. Sendo assim, os programas não precisavam contar com professores especializados.

Os impactos desse entendimento podem ser observados na concepção de educação de jovens e adultos como nos mostra Strelhow:

Outro fator, que contribuiu à uma educação de massa, é a consideração da pessoa analfabeta como **ignorante, incapaz, cabeça dura, sem jeito para as letras**. Nesse caso, as pessoas adultas que não fossem alfabetizadas deveriam receber a mesma educação empregada na educação de crianças, pois esses adultos analfabetos estavam inaptos a compreender. Mas ao mesmo tempo que se considerava adultos como crianças, tinha-se a ideia de que os adultos **eram mais fáceis de alfabetizar**, por isso, os alfabetizadores não necessitariam de formação especializada, qualquer pessoa alfabetizada poderia exercer a função de maneira voluntária. Dessa ideia surgiu dois documentos que abordavam o tema do voluntariado, em 1948, Relação com o Público e o Voluntariado e em 1960 o Manual do Professor Voluntário – Ilustrações para o Ensino de Leitura e Linguagem Escrita (STRELHOW, 2010, p. 53, grifos nossos).

Com base no que foi discutido até o momento, trataremos do período intitulado por Jardimino; Araújo (2014) como movimento nacional-desenvolvimentista, ocorrido no século XX, que contempla o contexto político da EJA no cenário nacional. O objetivo é entender as questões relativas ao desenvolvimento econômico que são geradoras de desigualdades sociais e que, acabam por interferir no processo de formação do homem, portanto, na Educação. Este período está constituído por uma ideia fixa: recriar o País à altura daquele século e torná-lo moderno, para que este pudesse dialogar com o mundo. Ou seja, a ideia era preparar o País, urbanizando-o, industrializando-o, modernizando-o e revitalizando-o para inseri-lo em um contexto econômico mundial.

O que é importante observar nas colocações de Jardimino; Araújo (2014) é que para o país atingir este desenvolvimento, ele precisava de mão de obra especializada para fazer a máquina econômica funcionar. Por isso esses ideais republicanos de revitalização do país, já estavam presentes, também, na declaração de independência do Brasil e na erradicação da escravidão. Em outras palavras, já havia um entendimento político de que uma mão-de-obra sem nenhum investimento educativo **não proporcionaria o desenvolvimento necessário que o País precisava, ou seja, o desenvolvimento da educação estava diretamente relacionado**

aos interesses políticos de desenvolvimento da economia, como percebemos nas afirmações de Romanelli (1986, p. 25):

A herança cultural, influenciando diretamente sobre a composição e os objetivos perseguidos pela demanda escolar, os rumos que toma a economia, criando novas formas de qualificação profissional e a expansão da educação escolarizada obedecendo a pressão desses dois fatores, compõem o quadro situacional das relações existentes entre educação e desenvolvimento.

A partir dos anos 20, inicia-se um período de prosperidade para a economia, bem como de promoção e aceleração da urbanização. Tudo isso fazia crer que os ideais republicanos se instalavam com ares de construção da nação brasileira. Assim, houve um crescimento populacional significativo no período compreendido entre 1900 a 1930, de 14 para 30 milhões de habitantes; as exportações dos principais produtos nacionais (borracha e café) estavam em ascensão; no cenário interno, a cultura do café ampliava sua rede econômica, gerando modificações profundas, pois o café ampliaria o mercado interno, promoveria o desenvolvimento ferroviário, alicerçaria a rede bancária e forneceria as bases para o crescimento industrial. No entanto, o desenvolvimento econômico não gerava impactos na mesma intensidade de prosperidade no trabalho das massas urbanas e rurais. Ao contrário, tolhiam o desenvolvimento social, pois, de acordo com o sistema do capital, os lucros do crescimento da produção ficavam detidos nas mãos das mesmas oligarquias, sem promover o desenvolvimento da sociedade como um todo (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Isso nos leva a pensar que mesmo a classe trabalhadora produzindo as riquezas materiais e culturais, promovendo o desenvolvimento econômico e social, contraditoriamente, a divisão de todos esses bens não era proporcional. Uma pequena parcela da sociedade, a dona dos meios de produção, apropria-se dos bens materiais e culturais e permite aos trabalhadores, apenas, a apropriação mínima suficiente para que estes mantenham as engrenagens que fazem o sistema capitalista funcionar. Essa lógica vai refletir, também, no sistema educacional, como nos confirma Romanelli:

Assim como acontece com a cultura letrada e com a ordem econômica, a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder. (...) Afinal, quem legisla sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence (...) (ROMANELLI 1986, p. 29).

Essas desigualdades, que vão se expandindo ao longo dos anos, tornando-se conflituosas, vão ficar mais evidentes na relação entre a política de concentração de renda e a

chegada de uma nova classe em formação, a classe operária. Isso gera desequilíbrios, fazendo aparecer os primeiros conflitos entre capital e trabalho que vão proporcionar um novo movimento de reclamações por mudanças. Essas reclamações que se iniciam em 1917, vão promover as primeiras greves de trabalhadores em resistência à política de alta concentração de renda. Esses movimentos que são motivados por novos sujeitos que surgem no cenário social brasileiro, representados pelos operários imigrantes e embalados pelos movimentos de organização dos trabalhadores anarquistas da Europa vão ajudar a provocar na década de 30 mudanças políticas e conseqüentemente, educacionais (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

A partir desse contexto, entendemos que estas revoltas e mudanças políticas discutidas no parágrafo anterior vão contribuir para a deflagração da revolução ocorrida no período chamado de Era Vargas. Esse período foi marcado por contradições políticas e sociais, pois se por um lado, a Revolução de 1930, que lança Vargas no poder, foi resultado de insurgências de setores das classes médias, presentes na luta por transformações, por outro lado é também fruto da fissura das oligarquias.

Assim, esse quadro favoreceu o avanço econômico do País. Esse progresso fez com que o governo percebesse que para continuar avançando era preciso ampliar a rede escolar, inclusive ao público adulto como nos mostra Sampaio:

Na década de 1930, a burguesia industrial se torna o ator fundamental do crescimento econômico e da colocação do país, mesmo que tardiamente, no cenário do capitalismo mundial. **A urbanização e a necessidade de mão de obra minimamente qualificada nas indústrias** provocou no Brasil uma espécie de reprodução de um movimento que os países mais ricos tinham vivido mais de um século antes. **A necessidade de ampliar a rede escolar fez o governo buscar novas diretrizes educacionais** para o país (Constituição de 1934) e envidar esforços para diminuir o analfabetismo adulto (Sampaio, 2009, p.18, grifos nossos).

A década de 30 foi marcada por uma intensa movimentação e pressão de vários setores e das classes emergentes da República, decorrentes da urbanização, do início da frágil industrialização e do surgimento do setor terciário que dinamizava a sociedade das duas últimas décadas do século XIX (empregados, funcionários, operários e intelectuais), além naturalmente de grupos do setor rural (como sitiantes, colonos e camponeses), insatisfeitos com a política estatal anterior, provocavam um clima de mudança e pressionavam para que elas ocorressem (JARDILINO. ARAÚJO, 2014).

A partir dessas discussões, por meio das quais apresentamos a configuração histórica, política e econômica do Brasil, procuramos demonstrar que o contexto no qual a Educação de Jovens e Adultos foi construída, foi marcado pela exploração do trabalhador, pela concentração de renda das classes burguesas e oligárquicas e pelo preconceitos no que

concerne ao processo ensino-aprendizagem desse público, estando a sua oferta, sempre atrelada ao desenvolvimento econômico em resposta às necessidades do capital.

Na próxima seção, apresentaremos os programas para EJA, tanto os de iniciativa da sociedade civil organizada quanto os criados pelo governo, que surgiram a partir do desenvolvimento econômico iniciado na Era Vargas e vão constituir o cenário social da EJA.

1.3 Cenário Social da EJA

Aqui, faremos uma breve discussão sobre o cenário social da Educação de Jovens e Adultos. Esse cenário foi caracterizado pela apresentação dos principais movimentos e programas financiados pelo governo federal, estadual ou municipal. Tais programas tinham como proposta a inclusão social deste público. Neste sentido, procuraremos mostrar essa modalidade no contexto dos movimentos sociais, das organizações não governamentais (ONGs), das ações das comunidades religiosas e, até mesmo, ações governamentais que contribuíram para a regulamentação dessa modalidade no meio educacional. O intuito é construir uma visão geral sobre estes movimentos e campanhas de alfabetização de adultos, após a década de 1930, para compreendermos **a influência destes na formulação de políticas públicas para o atendimento de jovens e adultos "analfabetos"**.

Para compreendermos as políticas educacionais para alfabetização de educação de jovens e adultos, apresentaremos esses programas dentro de uma cronologia histórica, relacionando a criação de cada um deles aos governos da época. Com isso, apontaremos que relações havia entre as transformações econômicas, políticas e sociais nacionais e as concepções pedagógicas adotadas pelas escolas, bem como as influências internacionais em tais concepções. Para tanto, citaremos durante as discussões alguns organismos internacionais, dentro do contexto histórico e sua relação com o governo da época para destacarmos como as orientações destes organismos influenciaram as concepções pedagógicas presentes na educação brasileira como um todo.

Como vimos na seção anterior, a história da EJA, como política pública, é iniciada na década de 1930, com a implantação do sistema público de educação elementar no País e a inserção, pelo governo federal, dos jovens e adultos não escolarizados nesse sistema. Nesta época, a sociedade brasileira passava por significativas transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração da população em grandes centros urbanos e a oferta do ensino básico gratuito (que, por necessidade do capital, estendia-se consideravelmente). O governo federal buscava ampliar o atendimento da educação elementar

e traçar diretrizes educacionais para todo o país, determinando as obrigações dos estados e município como vimos na outra seção.

Nesse contexto foram criadas também as leis regulamentando a ampliação do ensino primário, inclusive o primário supletivo para adolescentes e adultos, como forma de estender a educação elementar para as populações que não tiveram acesso a ela, mas que não resolveu a universalização do atendimento às classes populares. No final do primeiro governo Vargas, antes da criação dos sistemas de educação, foi criado o Fundo Nacional de Ensino para repasse de verbas aos estados visando o ensino básico primário de crianças e adultos (SAMPAIO, 2009, p. 20).

Porém, foi a partir da década de 1940 que as especificidades, no atendimento da EJA foram consideradas com o lançamento da Campanha de Educação de Jovens e Adultos (1947). Nessa Campanha, o adulto, que anteriormente, era visto como um indivíduo que deveria ser tratado com a mesma concepção pedagógica que se destinava às crianças, agora passa a ser considerado como aquele para o qual se precisa ter um olhar diferente deste. Com isso, o Governo Federal começa a financiar projetos específicos para esse público.

Nessa complexa trama entre economia, política e sociedade, o Estado sempre esteve por trás das ações de EJA, principalmente com o lançamento de campanhas e financiamento de projetos desenvolvidos por instituições diversas da sociedade. Essa tem sido a política oficial de educação para os adultos das classes populares, em que podem ser destacados dois momentos. Num primeiro momento, cujo cenário era composto no Brasil pelo fim da ditadura Vargas, **o Estado, investido do caráter desenvolvimentista que vinha assumindo o governo federal no campo da educação e da preparação de recursos humanos, toma a frente com iniciativa e verbas e propõe, por exemplo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, criada em 1947, com apoio da sociedade civil organizada** (SAMPAIO, 2009, p. 19, grifo nosso).

Já a década de 1950 foi marcada por processos de discussão sobre o analfabetismo e a situação de discriminação vivenciada por homens e mulheres, do campo e dos grandes centros urbanos. São poucos os registros de ações nesse período, à exceção do Sistema de Rádio Educativo da Paraíba – Sirepa. Criado em 1958, como reforço para a Campanha de Alfabetização, a exemplo de outros serviços de rádioeducação, que mais tarde foi incorporado pelo Movimento de Educação de Base – MEB⁵. Assumido pela Secretaria Estadual de Educação da Paraíba, esse sistema permaneceu no ar por dez anos e alcançou cidades do Norte e Nordeste, além de algumas localidades de Minas Gerais e Mato Grosso.

⁵Movimento criado pela Igreja Católica em 1961, com apoio do Governo Federal, propunha-se a desenvolver programa de alfabetização e educação de base, por meio de escolas radiofônicas, a partir de emissoras católicas. Após dois anos de atuação reformulou radicalmente seus objetivos e seus métodos de ação, aliando-se a outros movimentos de cultura popular do período. Com interrupções e refluxos, o MEB existe até hoje, tentando fazer ressurgir seu modo de atuação original.

Com o governo João Goulart (1961-64), as mobilizações sociais ganham força por suas decisões políticas que impulsionavam reformas na sociedade brasileira e que promoveram a criação de vários programas direcionados para a EJA com concepções pedagógicas que estabelecem um novo olhar ao público adulto.

Um segundo momento na relação entre Estado e sociedade no desenvolvimento da EJA no Brasil se caracteriza pela atuação organizada de movimentos sociais surgidos nos anos 50/60. O longo embate político-ideológico (de 1948 a 1961) em torno da LDB nº 4.024/61 foi campo fértil para o aparecimento de diversos movimentos sociais de cultura e de educação popular que se concretizam no início dos anos 60, consolidando um novo paradigma pedagógico para a EJA, tendo Paulo Freire como figura principal de um movimento que começa a perceber esta modalidade educativa sob o ponto de vista de seu público. Nesse momento, as iniciativas de alfabetização de adultos, o Movimento de Cultura Popular (MCP) da prefeitura do Recife; a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal; a Campanha de Educação Popular (Ceplar), em João Pessoa; e o Movimento de Educação de Base (MEB), instituído pela CNBB, têm como palavra-chave a conscientização, e são financiadas pelo governo federal e por algumas prefeituras. Fundamentadas no espírito democrático, essas iniciativas pressionaram o governo forçando o estabelecimento de uma organização nacional, para que deixassem de ser pontuais e tivessem uma articulação em todo o país. **Elas defendiam a realização de uma Educação de Jovens e Adultos voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população ao processo de modernização econômica e social baseado em modelo estrangeiro**(Sampaio, 2009, p. 21-22, grifo nosso).

Sendo assim, os movimentos sociais inspirados no pensamento pedagógico de Paulo Freire⁶ iniciados nos anos 1960 no Brasil tiveram em suas muitas iniciativas a educação popular e a luta pelo direito à educação como bandeiras. Estes movimentos foram liderados por intelectuais, artistas e estudantes universitários e buscavam o apoio do governo federal para garantir a alfabetização de todos. No entanto, o desejo maior era a mudança na estrutura econômica e social do País.

Em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), para atender as populações que viviam no meio rural. E em 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, começou-se a dar passos em direção da discussão de um novo método pedagógico utilizado na educação de adultos. Os educadores sentiram a necessidade de romper com os preconceitos que envolviam as pessoas analfabetas. É nessa época que começamos a conhecer um dos maiores pedagogos do país, Paulo Freire. **Começa-se aqui a moldagem da pedagogia de Freire, já no Seminário Regional (preparatório ao congresso), realizado em Recife, Freire chamava a atenção de que o desenvolvimento educativo deve acontecer contextualizado às necessidades essenciais das pessoas educadas, “com” elas e não “para” elas. Nesse sentido, as pessoas analfabetas não deveriam ser vistas como imaturas e ignorantes, além disso, o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveriam ser problematizadas** (STRELHOW, 2010, p. 53, grifo nosso).

⁶Paulo Freire (1921-1997) foi o mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais. Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação. O principal livro de Freire se intitula justamente Pedagogia do Oprimido e os conceitos nele contidos baseiam boa parte do conjunto de sua obra.

Com Paulo Freire, a Educação de Jovens e Adultos ganha uma nova concepção, pois o Método Paulo Freire não se detinha à mera alfabetização tradicional, baseada principalmente no uso da cartilha, que ele rejeitava categoricamente para o aprendizado da leitura e da escrita. O educador defendia e incentivava o posicionamento do adulto, não alfabetizado, no meio social e político em que ele vive, ou seja, no seu contexto real. Em suas palavras Paulo Freire coloca que:

Ninguém ignora tudo. Ninguém tudo sabe. A absolutização da ignorância, ademais de ser a manifestação de uma consciência ingênua da ignorância e do saber, é instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados “incultos”. Dos “absolutamente ignorantes” que, “incapazes de dirigir-se”, necessitam da “orientação”, da “direção”, da “condução” dos que se consideram a si mesmos “cultos e superiores” (FREIRE, 1967, p.104).

Em pedagogia da autonomia, um dos livros escritos por Paulo Freire (1996, p.12), o autor orienta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Assim, a partir dessa concepção de ensino e de ser humano, surgiu o primeiro Movimento de Cultura Popular (MCP), fundado em 13 de maio de 1960, no Estado de Pernambuco, na cidade do Recife, que teve a participação do educador Paulo Freire. Este formulou um método próprio de alfabetização de adultos, que passou a ser regularmente aplicado em Pernambuco. O movimento surge como um dos instrumentos de luta de camadas populares. Suas ações nos meios populares, proporcionavam o acesso à expressão artística, procurando igualmente promover a conscientização política dessa comunidade, pela renovação do pensamento educacional, oportunizada em trabalhos de alfabetização e de educação de base (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

As atividades do MCP expandiram-se e passaram a repercutir em todo o Estado de Pernambuco. Ao colocarem como bandeiras a conscientização política e a educação de base, trouxeram algumas questões essenciais para a sociedade e a história brasileira, como o confronto entre educação elitizada e cultura elitizada, de um lado, e educação popular e cultura popular, de outro (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Definido como um movimento pluralista, sem credo ou convicções religiosas, o Movimento de Cultura Popular apontava entre seus objetivos, o de promover a educação de crianças, adolescentes e adultos; proporcionar a elevação do nível cultural do povo; colaborar com a melhoria das suas condições materiais e atender ao objetivo fundamental da educação,

na época que era desenvolver plenamente todas as potencialidades do ser humano, promovendo sua inserção no mundo do trabalho (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

O movimento foi apoiado por importantes setores da sociedade, como a indústria, o comércio e a imprensa, além de receber a colaboração do educador Paulo Freire, que, ao conhecer os planos do MCP e ser convidado para assumir a área de pesquisa, passou a integrar o Conselho de Direção, órgão executivo máximo da instituição (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

O MCP representou uma visão de vanguarda para a época, na busca pela emancipação do povo. Tornou-se, com isso, um obstáculo ao processo de controle social desejado pelo governo. Com o golpe militar, em março de 1964, suas atividades foram encerradas. A documentação foi queimada, as obras de arte, destruídas e os profissionais que atuavam ou apoiavam o movimento, perseguidos. Silenciaram-se, assim, um movimento que lutava contra as injustiças sociais e contra a negação dos direitos de todo cidadão (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Como foi dito anteriormente, o período compreendido entre os anos 60 e 64, referentes ao governo João Goulart, favoreceu o surgimento de vários programas com o objetivo de alfabetizar o adulto não, apenas, para inseri-lo no *mercado de trabalho*, mas para que esse fosse reconhecido como sujeito de uma sociedade e tivesse suas potencialidades desenvolvidas como ser humano.

Neste sentido, citamos outro movimento que surgiu na mesma época e que adotou o método Paulo Freire chamado Movimento de Educação de Base criado em 1961 pela Igreja Católica, sob a influência do pensamento social cristão. Sua meta era coordenar as inúmeras ações que existiam pelo País, desenvolvidas pela Igreja Católica, para atender à Educação de Base. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), à frente desse movimento, fez chegar o programa de Educação de Base às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, utilizando os programas transmitidos pelo rádio, tão comuns na época. Mesmo com o golpe militar de 1964, quando suas ações foram investigadas, o MEB sobreviveu com o apoio da Igreja Católica, e sua proposta se aliou à ideologia do governo. Posteriormente, o Movimento associou-se ao Ministério de Educação e Cultura e, na constituição do Mobral, aparecendo como um organismo auxiliar (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Mais um Programa, também, criado nessa época e com essa perspectiva foi o Centro Popular de Cultura (CPC) que surgiu no interior da União Nacional dos Estudantes (UNE), no Rio de Janeiro, em 1962. No começo, **com ações apenas nas áreas de teatro, cinema, música popular, literatura e artes plásticas**, sua expansão ocorreu graças às unidades

móveis, também chamadas de UNE Volantes. Após a participação dos seus integrantes no 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em 1963, os CPCs passaram a atuar prioritariamente com a alfabetização de adultos (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

A partir de tantos movimentos voltados para a Educação de Jovens e adultos, apoiados pela sociedade e em meio a tantas manifestações que tiveram o apoio do Governo Federal, uma Comissão Nacional de Alfabetização foi organizada em outubro de 1963. Com esta ação, dois planos pilotos foram encaminhados: um para as regiões Sul e Sudeste e outro para as demais regiões do País. Esta Comissão recebeu a incumbência de construir o Plano Nacional de Alfabetização, que tinha na sua base o Método Paulo Freire. Com uma curta existência, esse Plano, criado em janeiro de 1964 e extinto em abril do mesmo ano, convocava toda a sociedade brasileira a um esforço nacional para alcançar sua meta: alfabetizar cinco milhões de brasileiros e elevar o nível cultural das classes populares (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Os esforços empreendidos para a organização e articulação de todos esses movimentos discutidos até agora, e que foram importantes para o desenvolvimento político-social vivenciado pelo País e apoiados pela comunidade em geral, sofreram restrições e perseguições durante a ditadura militar, que acabaram por interromper os avanços sociais e educacionais obtidos até aquele momento.

Esses movimentos sociais, que também podem ser descritos como espaços de luta contra a ditadura, foram influenciados e sustentados por ações sindicais e políticas, na reivindicação de melhores salários e condições de trabalho, de moradia, saúde e educação para todos.

Com o golpe de 1964, as manifestações populares foram inibidas e os apelos e lutas por melhores condições de vida e de educação, silenciados. O governo abriu ao “terceiro setor”, ou seja, organizações de iniciativa privada, sem fins lucrativos que prestam serviços de caráter público, espaço para que ações e programas de alfabetização e escolarização de adultos pudessem ser ofertados. Mesmo em silêncio por um tempo, nas décadas de 1970 e 1980 ressurgiram novos atores e novos movimentos organizados da sociedade, que tem na classe trabalhadora um dos seus principais interlocutores e, na educação, uma de suas principais metas (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Porém, o Programa de Alfabetização proposto pelo governo militar tinha uma concepção de educação muito diferente das propostas vistas até agora baseadas no método de Paulo Freire. Concepções estas, que podemos considerar, como um retrocesso aos avanços obtidos, anteriormente, relacionados ao desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos.

Com o golpe militar ocorrido no Brasil em 1964, as ações dos movimentos sociais são substituídas por campanhas de alfabetização de cunho mais conservador nos propósitos e assistencialistas nos procedimentos, com a distribuição de alimentos para os alunos e alunas. **Novamente o Estado assume o papel de propor iniciativas, pressionado por questões econômicas e ideológicas relacionadas à ideia de educação como investimento no desenvolvimento do país** (SAMPAIO, 2009, p. 21).

Nesse contexto, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF, implantado em dezembro de 1967, que somente iniciou suas atividades em todo o País a partir de 1970, sob a presidência de Mário Henrique Simonsen. Esse movimento tinha como objetivo acabar com o analfabetismo e oferecer condições a jovens e adultos para iniciar ou prosseguir seus estudos. Diferentemente do que vinha sendo apresentado nas campanhas de alfabetização de adultos, iniciadas por Lourenço Filho, **o Mobral limitava-se ao ensino da leitura e da escrita e de alguns conhecimentos matemáticos** (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Para o Programa de Alfabetização Funcional do Mobral, a metodologia utilizada, segundo sua equipe técnica, fundamentava-se no diálogo, nas vivências de seus alunos, utilizando seus conhecimentos prévios na formulação de palavras geradoras, assim como se indicava na proposta de Paulo Freire. Entretanto, os objetivos expostos em cada Programa, o material didático criado com o livro-texto, livro-glossário, cadernos de exercícios e o conjunto de cartazes, construídos para todo o País, evidenciavam uma prática pré-determinada, autoritária e não dialógica, que condenava o aluno a uma aceitação passiva daqueles que deveriam fazer ouvir as suas vozes e assegurar os seus direitos (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Dez anos após sua criação, em 1978, o Mobral apresentava a marca de “quase 2 milhões de pessoas, atingindo um total de 2.251 municípios em todo o país. Números que não justificavam os altos custos financeiros despendidos pela União para manter a gigantesca estrutura do Mobral. Com a recessão econômica que alcançou a nação na década de 1980, as ações desenvolvidas tornaram-se inviáveis, sendo incorporadas pela Fundação Educar, que não executava diretamente programas de alfabetização, mas apoiava financeiramente as iniciativas de instituições a ela conveniadas (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Dessa forma, o Mobral foi extinto em 1985, mas as ações de alfabetização e educação de adultos foram sendo retomadas pela sociedade, sob novas perspectivas e com o retorno dos ideais freireanos e da concepção de educação como direito e ação conscientizadora.

Os fatos apresentados acima sobre o MOBRAF evidenciam o retrocesso que foi esse programa diante dos avanços conseguidos ao longo dos anos para a modalidade EJA, principalmente pelas conquistas metodológicas criadas por Paulo Freire. No entanto,

gostaríamos de destacar que além dos interesses políticos nacionais com as quais o programa foi criado, também existiam interesse internacionais.

A criação do MOBREAL, em 1968, foi mais uma tentativa do Estado brasileiro, primeiro em forma de campanha e depois com estrutura de fundação, de lidar com a tensão social promovida pela negação histórica da educação para as classes populares e de atender a orientações da UNESCO⁷, e tornou-se “o maior movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizado no país, com inserção em praticamente todos os municípios brasileiros.” (FÁVERO, 2004, p.25). Os resultados, no entanto, foram bastante insatisfatórios relacionados especialmente à falta de continuidade de estudos para os alfabetizandos. Extinto em 1985, o MOBREAL foi substituído pela Fundação Educar, também extinta em 1990(SAMPAIO, 2009, p. 21).

Considerando os avanços que a pedagogia de Paulo Freire trouxe para a Educação de Jovens e Adultos, gostaríamos de ressaltar que o MOBREAL representa um retrocesso não só para a EJA, mas para a educação como um todo, pois além da configuração política na qual ele foi criado, a ditadura militar, em que muitos educadores foram perseguidos, inclusive o próprio Paulo Freire, esse programa resgatou concepções equivocadas praticadas anteriormente que tinham o entendimento de que a alfabetização deveria restringir-se ao ensino de ler e escrever, e ainda consideravam os adultos analfabetos como responsáveis pela situação na qual se encontravam.

(...) um dos momentos mais negros da história brasileira, o Golpe Militar de 1964. Com o Militarismo, os programas que visavam a constituição de uma transformação social foram abruptamente interrompidos com apreensão de materiais, detenção e exílio de seus dirigentes. Retoma-se, nessa época, a educação como modo de homogeneização e controle das pessoas. O governo militar, então, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. **Com esse programa a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos. Configurava-se assim, o sentido político do Mobral, que procurava responsabilizar o indivíduo de sua situação desconsiderando-o do seu papel de ser sujeito produtor de cultura, sendo identificado como uma “pessoa vazia sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do Mobral”** (MEDEIROS, 1999, p. 189). (...) O Mobral procura restabelecer a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas eram responsáveis por sua situação de analfabetismo e pela situação de subdesenvolvimento do Brasil. Um dos slogans do Mobral era: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (STEPHANOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 270). Junto a essa ideia, também houve recrutamento de alfabetizadores sem muita exigência, rebuscando a ideia de que para educar uma pessoa adulta é necessário ser apenas alfabetizada, sem entender o método pedagógico (STRELHOW, 2010, p. 54, grifo nosso).

⁷A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial. Neste contexto, nasceu com a premissa de estimular a paz. No entanto, sua criação está relacionada à necessidades de reconstrução dos países no pós Segunda Guerra Mundial a partir de diversas concepções de liberalismo, no qual se buscava a democracia e a construção de uma nova hegemonia mundial, bem como se tornar mais um instrumento de manutenção e reprodução da ordem vigente, tendo como um objetivo bem claro: disseminar os ideais neoliberais pelos países dependentes como, por exemplo, os países da América Latina (OLIVEIRA, 2014, p. 67).

Com a extinção do MOBREAL, porém com esses mesmos princípios, de centralidade na concepção dos projetos e na construção de material didático único, foi pensada a continuidade do processo de alfabetização por intermédio do Programa de Educação Integrada, com conteúdos e atividades para as quatro primeiras séries do antigo primeiro grau – hoje correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Outros programas, além do Programa de Profissionalização, foram elaborados, na área da cultura, saúde e educação comunitária; todos com a proposta clara de qualificação de mão de obra para o desenvolvimento econômico (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Após esse período da história, o Ministério da Educação e Cultura incentivou, em 1970, a criação do Ensino Supletivo. Em 1971, ele foi regulamentado pela Lei nº 5.692, inicialmente, como uma campanha de alfabetização de adultos e adolescentes, para suprir a escolarização daqueles que não conseguiram concluir seus estudos no período regular. Posteriormente, foi considerado um grau de ensino destinado a jovens e adultos. Também era meta desse ensino proporcionar profissionalização, atualização e aperfeiçoamento da comunidade de maneira geral (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Seguindo a linearidade cronológica de apresentação dos programas para a EJA propostos nesse estudo, gostaríamos de citar outro movimento de alfabetização alicerçado nos preceitos freireanos, mas de iniciativa municipal que foi o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo (Mova-SP) que foi lançado em outubro de 1989, na gestão da Prefeita Luiza Erundina, com Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a sociedade civil. A iniciativa tinha por objetivos desenvolver um processo de alfabetização a partir da leitura crítica da realidade; contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e educadores envolvidos; incentivar a participação popular e a luta pelos direitos sociais de todo cidadão; apoiar os grupos populares que já trabalhavam com a alfabetização de adultos no Estado (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Nessa época, já existia na cidade de São Paulo o Programa de Educação de Adultos (EDA), que se articulava com o ensino noturno, na oferta de educação para as pessoas jovens e adultas que buscavam dar continuidade aos estudos ou mesmo iniciá-los. Com a criação do Mova-SP e sua rápida implementação em diferentes pontos da cidade, seus idealizadores buscaram parcerias externas para que esse movimento fosse mais que uma campanha e se transformasse numa ação sólida, apoiada tanto pelos movimentos sociais e populares quanto pelo poder público (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Firmada nos preceitos freireanos de que ninguém alfabetiza ninguém e que o alfabetizador é mediador de um processo de construção do conhecimento, a concepção

pedagógica do Mova tem como princípio orientador a tese de que é a ação do educando sobre o mundo letrado, pensando e agindo sobre a própria escrita e a escrita de outros, o ponto de partida para a leitura do mundo. Sob essas bases, as ações desenvolvidas pelo movimento buscavam se consolidar num ambiente democrático, de gestão participativa e cidadã, favorecendo a autonomia de todos que atuam nesse movimento, como alunos, docentes ou supervisores (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

A formação de seus alfabetizadores – inicial e continuada –, a formação dos supervisores e a formação geral, destinada a todos, constituíram o sistema de formação do Mova-SP. **A base do trabalho articulava a teoria construtivista e a prática pedagógica, numa visão dialógica, emancipatória e interdisciplinar do processo de alfabetização** (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Com o sucesso da experiência em São Paulo, outros Estados e municípios, ONGs, empresas e movimentos sociais buscaram essa parceria, implementando a metodologia Mova numa articulação com o movimento de São Paulo. Constituía-se, assim, a Rede Mova-Brasil. Embora implementada oficialmente em 2003, a rede iniciou-se a partir de uma ampla discussão no interior do Fórum Social Mundial de 2001⁸ e, atualmente, tem o Instituto Paulo Freire como seu articulador e maior parceiro. A rede conta ainda com a parceria da Federação Única dos Petroleiros (FUP) e da Petrobrás, por meio do Programa Fome Zero. O Instituto Paulo Freire, nesse cenário, responsabiliza-se principalmente pela coordenação das ações educacionais e de formação (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Os Movas estenderam-se por todo o território nacional e mantiveram uma linha pedagógica comum, recebendo em sua denominação o nome do Estado, município ou localidades em que atua, por exemplo, Mova-Porto Alegre, Mova-MG, Mova-Belém, Mova-ABC. Este último refere-se a uma região da Grande São Paulo. São diferentes projetos, mas todos construídos a partir dos ideais da pedagogia freireana. Sua proposta reafirma como prioritária a inclusão social na promoção de uma cultura de paz e sustentabilidade, a mobilização social e a formação para a autonomia e organização comunitária. Tudo isso sustentado por um processo de alfabetização que vai além do letramento, traduzindo-se numa formação crítica e emancipatória (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

⁸ O Fórum Social Mundial (FSM) é um evento altermundialista organizado por movimentos sociais de muitos continentes, com objetivo de elaborar alternativas para uma transformação social global. Seu slogan é “Um outro mundo é possível”. O Fórum se realizou várias vezes (em 2001, 2002, 2003 e 2005), no Brasil, na cidade de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul; em 2004, na Índia; de forma descentralizada em 2006, e em Nairobi, Quênia, em 2007. A nona edição do Fórum novamente teve lugar no Brasil, em Belém, capital do Estado do Pará.

Outro programa que foi criado para a EJA, mas não com os mesmos ideais freireanos, foi o Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, fundado em 1994, na capital de São Paulo, na gestão do prefeito Paulo Maluf, como uma associação civil sem fins lucrativos. Este programa teve como objetivo desenvolver ações que garantissem os direitos educativos, culturais e da juventude. As atividades propostas por essa ONG destacavam a formação de educadores e agentes culturais, pesquisa e divulgação de políticas que promovessem os direitos humanos daqueles menos assistidos pelas iniciativas públicas no País (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

A história da Ação Educativa inicia-se vinte anos antes de sua fundação, quando em 1974 foi instituído o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), que atuava em parceria com os movimentos populares na época. Nesse centro, uma equipe iniciou suas ações educativas a partir do projeto de alfabetização em parceria com o sindicato dos seringueiros, na época liderado por Chico Mendes. Alguns membros dessa equipe optaram por mais tarde constituir um espaço que promovesse reflexões e pesquisas não apenas sobre alfabetização de adultos, mas também a respeito da educação escolar; em especial da educação da juventude (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Financiada por agências de cooperação internacionais, organismos multilaterais, institutos e fundações empresariais, órgãos públicos e pessoas físicas, a Ação Educativa teve sua gestão realizada por uma coordenação executiva, envolvendo vários setores de prestação de serviços. Em sua estrutura, a ONG conta, ainda hoje, com integrantes do movimento iniciado no Cedi, agregando, ao longo de sua trajetória, na construção de conhecimentos e na articulação política com os setores públicos responsáveis, valores acadêmicos e de militância pela educação, juventude e cultura (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

A Ação Educativa atuou fortemente na articulação política por ocasião da formulação da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o que levou ao crescimento significativo do número de integrantes desse movimento e à consolidação, em seus princípios e estratégias, da luta pelos direitos humanos (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Outro programa criado para a EJA, mas de iniciativa do Governo Federal foi a Associação Alfabetização Solidária criada em novembro de 1998. Posteriormente, com estatuto próprio, a associação passou a ser responsável pelo gerenciamento da AlfaSol. A constituição da entidade proporcionou maior autonomia para a captação de recursos e agilidade no gerenciamento das atividades. Todo o trabalho era desenvolvido com base em parcerias mantidas com o Ministério da Educação (MEC), empresas, pessoas físicas,

organizações, governos municipais e estaduais, instituições de ensino superior e outras (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Dentre as iniciativas não governamentais que têm como foco a alfabetização e educação de jovens e adultos, a AlfaSol é a mais conhecida nacionalmente. Sua imagem, ainda hoje, remete-nos às políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Foi concebida em 1996, inicialmente como Programa de Alfabetização Solidária (PAS), no âmbito da Comunidade Solidária – organismo vinculado à Casa Civil da Presidência da República, que ficava a cargo da antropóloga e, na época, primeira-dama, Ruth Cardoso (1930-2008). Seus objetivos eram reduzir os índices de analfabetismo que persistiam em muitos municípios do Brasil e expandir o acesso de jovens e adultos à Educação Básica (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

No entanto, essa não era uma política criada para a EJA por iniciativa própria, havia acordos internacionais atrelados a essa expansão do acesso de jovens e adultos à Educação Básica que financiavam esse programa como nos revela Sampaio (2009, p. 22):

Nos anos 90 foram realizadas as conferências internacionais de educação, e o Brasil assumiu compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, firmada em Jomtien, em 1990, com o propósito de reduzir as taxas de analfabetismo. Além da Declaração de Jomtien, destaca-se a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em 1997, que reiterou a importância e a necessidade da EJA para todos. Foi também a época de início do Fórum Social Mundial e do Fórum Mundial de Educação discutindo e defendendo essa mesma ideia. Esses eventos ajudaram a reacender o debate, e o governo da época respondeu, a partir de 1997, com um Programa que se chamou Alfabetização Solidária e propunha a parceria entre o próprio Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), empresas, universidades e prefeituras. Mais uma vez um chamado à sociedade civil para se engajar na concretização de ações de EJA.

As ações desse programa e de tantos outros desenvolvidos no contexto da Comunidade Solidária faziam parte da reforma educacional brasileira em curso, proposta pelo governo, que tinha em suas diretrizes orientações do Banco Mundial (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, grifo nosso).

Iniciando suas atividades primeiramente em municípios com índices altos de analfabetismo, conforme apontados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e com baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), a AlfaSol priorizava suas ações na alfabetização inicial de jovens e adultos. As regiões Norte e Nordeste foram as mais atendidas pelo programa em seus primeiros anos de trabalho (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Sua proposta de atendimento apoiava-se no modelo em que o trabalho é desenvolvido com alfabetizadores locais e com instituições de ensino superior, as quais levavam classes de alfabetização aos pontos mais distantes e excluídos das políticas públicas educacionais,

promovendo a inclusão e a ampliação do nível de escolarização global das comunidades atendidas (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Além das atividades desenvolvidas em diversas regiões brasileiras, nos chamados bolsões de pobreza, a ONG ampliou seu campo de atuação desenvolvendo programas não apenas voltados para a EJA. Suas atividades, na época, incluíam as áreas de educação digital e educação profissional, fundamentada na crença de que: “O analfabetismo está atrelado aos demais indicadores da desigualdade social e condena gerações de jovens e adultos à negação do direito fundamental de expressão e transformação de sua vida pessoal e comunitária” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

A AlfaSol foi a primeira organização brasileira não governamental a estabelecer relações formais com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 2005. Esse reconhecimento deveu-se à sua atuação em nações como o Timor Leste, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guatemala, passando a ter uma presença mais significativa na área da Educação de Jovens e Adultos (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Outro programa criado pelo Governo Federal, que na época tinha como Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi o projeto Brasil Alfabetizado, no qual Organizações Não Governamentais e prefeituras **podiam contratar professoras leigas que recebiam uma rápida formação inicial para atuar em sala de aula**. O aporte de verbas federais para diferentes e pontuais projetos que se propunham a alfabetizar em poucos meses, revelava que a antiga visão de campanha ainda fundamentava a ação governamental e ia na contramão das resoluções e tratados assinados nos grandes encontros internacionais e do conceito de alfabetização, defendido pela UNESCO, que pressupunham a continuidade de estudos para dar uma base sólida e funcional **para a aprendizagem da leitura e da escrita** (SAMPAIO, 2009).

A partir dessas breves discussões que apresentamos sobre os programas criados para a EJA alinhados aos cenários político, econômico e social do País, fica evidente que a educação oferecida aos amplos segmentos desfavorecidos foi resultado de confrontos ideológicos de interesses nacionais e internacionais, sendo a EJA decorrente de uma educação destinada aos setores alijados dos bens sociais. Bem como, podemos compreender que, ao longo da história, quais foram as bases que serviram de alicerce para a construção das concepções pedagógicas, metodológicas e de formação de professores que norteiam os Programas para a EJA até os dias de hoje. Destacamos, aqui a relação, entre interesses políticos e concepção pedagógica a

respeito dessa modalidade de ensino, que por sua vez relaciona-se ao perfil de homem que se deseja formar para a sociedade.

Nesse contexto, incluímos também, a Política Pública PROEJA. Para tanto, discutiremos na próxima seção a interferência dos Organismos Internacionais nos documentos que norteiam as práticas pedagógicas no Brasil

1.4 Os Organismos Internacionais, a Legislação Educacional no Brasil e sua Interferência na Prática Docente

De acordo com Saviani (2011), o neoliberalismo remete ao Consenso de Washington. Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no Internacional Institute for Economy, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados dessa reunião foram publicados em 1990. Na verdade Williamson denominou Consenso de Washington o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia.

As reformas consideradas necessárias para a América Latina consistiam em um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como consequência um profundo corte dos gastos públicos. Estava prevista também, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (SAVIANI, 2011).

Para Oliveira (2014, p. 22, grifo nosso):

Sob as determinações do neoliberalismo, **o Estado passa a atuar como um prestador de serviços educativos sendo, tendencialmente, influenciado pelas regras do mercado, que neste modelo direcionam/restringem à educação a mera formação profissional** – uma busca por capital humano. Tem-se então uma percepção restrita de formação contínua/continuada (a capacidade do trabalhador de modernização e adaptação funcional à economia e ao mercado) e se distorce e se desloca o conceito de formação permanente. Com esse direcionamento a organização escolar começa a ser subordinada aos critérios de produtividade como, por exemplo a racionalização do fluxo escolar, de eficácia (com aquisição de competências) e de eficiência (adequação das escolas aos padrões da administração empresarial). Assemelhando-se assim aos modelos gerenciais das organizações econômicas, com uma gestão racional, entendendo os sujeitos como clientes e consumidores.

Como podemos observar, embora as medidas estabelecidas no Consenso de Washington aparentassem ser, apenas de cunho político e econômico, elas tiveram um impacto significativo na educação, pois nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. **Com isso advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado** (SAVIANI, 2011).

O contexto que promoveu o Consenso de Washington, aconteceu devido à situação financeira dos países da América Latina decorrentes da crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970. Esta crise conduziu à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base teórica da produção e conduzindo à substituição do fordismo, que imperava anteriormente, pelo toyotismo. Esses dois modelos de produção funcionam da seguinte forma:

O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos estandarizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo Toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o just in time que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando conseqüentemente sua produtividade (SAVIANI, 2011, p. 429).

Esses dois modelos de produção direcionaram os caminhos que a educação tomou no que concerne a concepção de formação de homem para a sociedade na qual tal modelo estivesse em vigor. Sendo assim, nessas novas condições, nas quais o modelo fordista foi substituído pelo Toyotista, na década de 1990, deriva de uma lógica de teoria do capital humano⁹ voltada para a satisfação de interesses privados, guiada pela ênfase nas capacidades

⁹A teoria do capital humano tem origem desde as ideias desenvolvidas por economistas como Adam Smith (1776), na obra *A Riqueza das Nações*, e por Alfred Marshall (1920), no livro “Os princípios econômicos dos mais valiosos investimentos dos capitais, os seres humanos”, sendo melhor estruturada na Escola de Chicago com os teóricos da economia Gary Becker, Jacob Mincer e Theodore Schultz. O termo capital humano afirmou que a melhoria do bem-estar dos menos favorecidos não dependia a terra das máquinas ou da energia, mas principalmente do conhecimento. Essa teoria sugere considerar que todas as habilidades são inatas ou adquiridas e devem ser aperfeiçoadas por meio de ações específicas que levam ao enriquecimento do capital intelectual. Dessa forma, cada pessoa seria capaz de aumentar seu conhecimento através de investimentos voltados à formação educacional e profissional de cada indivíduo. Portanto, o aumento do capital humano poderia representar as taxas de produtividade do trabalhador, favorecendo o desenvolvimento de um país (CABRAL, 2016, p. 36).

e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no *mercado de trabalho* (SAVIANI, 2011).

A partir dos acordos estabelecidos em 1989 pelo Consenso de Washington e do novo modelo de produção Toyotista, a década de 1990 constitui-se como um período de reformas na educação brasileira marcado pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, dentre os quais destacamos: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com um discurso formador que propõe o modelo da profissionalização pautado pela formação reflexiva e pela competência (MAZZEU, 2011).

Nesse novo contexto político e econômico, o Banco Mundial, que é uma instituição financeira internacional criada com o objetivo de efetuar empréstimos a países em desenvolvimento com o intuito de erradicar a pobreza, incluirá em suas ações investimentos, direcionados à educação para os chamados insumos como: textos escolares, capacitação docente, tempo de instrução, avaliação da aprendizagem, entre outros, atuando em atividades de pesquisa, assistência técnica e assessoria aos governos na elaboração e implementação de políticas e reformas educacionais (TORRES, 1996 apud MAZZEU, 2011).

Essas mudanças educacionais constituídas pelos novos modelos de produção geram constantes modificações na formação do trabalhador, pois as características que antes eram importantes para o mercado, agora não são mais. Assim, essas vantagens são imediatamente substituídas por novos requisitos e atributos e cabe ao trabalhador novamente se adaptar.

Dada essa nova concepção de homem construída por esse novo modelo de produção Toyotista para atender as demandas do mercado de trabalho do sistema capitalista e as propostas para a educação orientadas por esses organismos multilaterais, internacionais e regionais, vão impactar na educação de duas formas. A primeira refere-se à concepção de aprendizagem que terá sua base psicológica na epistemologia genética de Jean Piaget que se constituirá como fundamento para compreensão do desenvolvimento da aprendizagem humana. A segunda diz respeito ao trabalho e a formação do professor, que terá como referência pedagógica a *teoria do professor reflexivo* para a sua formação e a *pedagogia das competências* para sua atuação (FACCI, 2011).

Em relação a teoria do professor reflexivo, é possível constatar que nesse modelo pedagógico a experiência do aluno e a construção individual do conhecimento são vistas

como aspectos fundamentais na atividade educacional, assim como o professor é visto como facilitador da aprendizagem e deverá conduzir um trabalho atrelado à prática dos alunos que devem aprender a aprender, pois, a pedagogia das competências de Perrenoud (1999), também, se apoia em pressupostos piagetianos, e expõe que é necessário haver uma ruptura com a didática tradicional e **enfocar o aluno como sujeito ativo na aprendizagem. Nessa perspectiva, o saber fazer, o desenvolvimento de competências deveria ser o mote da educação.** Competência, então, pode ser evidenciada pelos esquemas mentais de percepção, pensamento, avaliação e ação (FACCI, 2011).

A partir dessas mudanças econômicas de forte impacto educacional, a preparação do jovem e do adulto para ingressar no mercado de trabalho torna-se uma das preocupações das políticas educacionais, sob o discurso de garantia do direito destes sujeitos a uma política educacional atrelada à proposta de empregabilidade. Sendo assim, parte significativa das medidas adotadas teve o intuito de favorecer o atendimento ao público jovem e adulto em programas de educação a distância, formação profissional e empreendedorismo (OLIVEIRA, 2014).

Nesses moldes educacionais, o trabalhador passa a ser orientado para a resolução dos problemas da competitividade econômica e para o reforço das vantagens competitivas individuais das empresas e das nações. Isso implica diretamente a “classe que vive do trabalho” (ANTUNES, 2009) que compõe em maioria a EJA, pois são os alunos dessa modalidade que atendem aos postos de trabalho.

Também, em decorrência desses acordos internacionais, em 1996, foi publicado pela UNESCO, o relatório da comissão internacional presidida por Jacques Delors, que durante o período de 1993 a 1996 trabalhou na elaboração de diretrizes para a educação mundial para o próximo século. Esse relatório foi publicado no Brasil em 1998 (DELORS, 1998), com apoio do Ministério da Educação e com apresentação assinada pelo ministro Paulo Renato Souza. Que em seu entendimento, Delors contribuiria para o processo em que, de modo especial, se empenha o Ministério da Educação, qual seja, o de repensar a educação brasileira (DUARTE, 2001).

Esses Organismos Internacionais que ficaram incumbidos de elaborar as diretrizes para a educação mundial para o próximo século promoveram encontros que pudessem viabilizar as ações estabelecidas nessas diretrizes e, a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia foi um deles. Neste evento, foram determinadas novas perspectivas para a educação de adultos.

Neste evento foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que propunha uma abordagem global do problema educacional no mundo, uma importante ampliação do conceito de educação básica e ações coordenadas em vários níveis. Muitas das orientações dessa conferência dinamizaram reformas educativas que haviam se iniciado na década anterior em países em desenvolvimento, evidenciando que a educação ganhava destaque entre as demais políticas sociais. A Declaração de Jomtien deu destaque à Educação de Jovens e Adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais (OLIVEIRA, 2014, p. 56).

Essas discussões, sobre educação para todos, ganharam destaque nesse período de orientações neoliberais, reservando espaço especial para o direcionamento da modalidade EJA para a qualificação ou requalificação da força de trabalho a fim de atender as exigências do mundo capitalista contemporâneo. Esse eixo norteador fica evidente, nos anais de outro Encontro para tratar da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, realizado em 1993, na cidade de Olinda – organizado pela parceria MEC/UNESCO, onde alguns pronunciamentos vão construindo o arcabouço teórico que sustenta e justifica este novo direcionamento para a modalidade – que se tornará ainda mais forte, a partir dos anos 2000 (OLIVEIRA, 2014, grifo nosso).

Essa política educacional da década de 1990, associada à política de ajuste às exigências da reestruturação econômica em âmbito global, foi iniciada na Era Collor, ganhando força no Governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) com o lema da “modernização” e da “globalização”. Nesse contexto, a educação apresentava-se como elemento principal para a retomada do crescimento e do desenvolvimento econômico do país (MAZZEU, 2011). Sendo assim, para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação organizou-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DUARTE, 2001).

Esse contexto político e econômico, composto por acordos internacionais, iniciado em 1990 que direcionou a educação na época e nos traz reflexos até os dias de hoje, nos direciona para um entendimento de que todas as pessoas, mas principalmente as de classe social mais baixa, deverão estar integrados ao sistema proposto a fim de garantirem sua sobrevivência. Nessa nova proposta a educação para os trabalhadores direciona-se para duas vertentes. A primeira se preocupará com a qualificação que permita ao trabalhador empregado a manutenção de seu emprego. A segunda se ocupará dos demais trabalhadores que estão em

situação de desemprego ou em trabalhos precarizados, entendendo que estes precisarão de um conhecimento e de qualidades que os possibilite a desempenhar atividades mais simples, muitas vezes ligadas ao setor informal e ao empreendedorismo individual. Estas novas condições diferem das exigências para as atividades mais simples no modelo fordista-taylorista, pois

(...) agora as novas exigências de qualificação requerem da força de trabalho níveis mais elevados de escolarização, de raciocínio abstrato, de participação ativa na empresa, ou seja, um trabalho flexível assim como o modelo de produção. O apelo sistemático à formação e à aprendizagem ao longo da vida tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global, com um correspondente reforço das responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e de competências. **Assim, neste quadro de orientações reformistas de feição neoliberal, a educação tende a ser considerada como um bem de consumo passível de mercadorização, e de troca** (OLIVEIRA, 2014, grifos nossos).

Diante desse quadro político e econômico de grandes impactos educacionais e com uma nova perspectiva de formação do trabalho, surge o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos - PROEJA que nas palavras de Oliveira (2014, p. 64):

(...) pode-se afirmar que as questões relativas à EJA, no que tange o Estado brasileiro, vem se tornando significativamente complexa ao longo desta década. Os atuais programas para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) se caracterizam como uma política compensatória e focalizadora, que visam adaptar os jovens e adultos nas novas exigências do mundo do trabalho, tendo para isso políticas públicas que enfatizam o empreendedorismo e empregabilidade. Um exemplo claro é o Programa Nacional de Integração da educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) que, em 2006, foi instituído, em âmbito federal, tendo como diretriz a oferta de cursos e programas de educação profissional com a finalidade de ofertar a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio, levando em consideração as características específicas dos jovens e adultos.

Com base no que foi discutido até agora, analisaremos na próxima seção os documentos que criam e os que traçam as diretrizes de execução do PROEJA para apresentarmos as contradições entre a proposta de criação e as concepções de aprendizagem que vão direcionar a prática docente para entendermos porque defendemos que as práticas docentes dos professores que atuam no PROEJA têm ido na contramão de uma formação que promova o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

1.5 PROEJA: política pública para jovens e adultos

Para entendermos o contexto político, econômico e, conseqüentemente, educacional que está inserido o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), começaremos apresentando o que é o PROEJA, suas concepções e princípios e a proposta de Projeto Político Pedagógico dessa política pública. Para tanto, extraímos alguns excertos do Documento Base do PROEJA¹⁰, de forma a nos possibilitar a construir os dados acerca dos objetivos do Programa e que, também, possibilitasse-nos visualizar que concepções pedagógicas são apresentadas por meio dele acerca da educação. O intuito é tornar claro o discurso apresentado pelo Programa e as evidências dos princípios neoliberais de educação para atender ao mercado de trabalho que estão nas entrelinhas dessa proposta. Neste sentido, trouxemos para a leitura as informações que consideramos mais relevantes para estes objetivos, em sua íntegra. No Capítulo 3, à luz do Materialismo Histórico e Dialético, da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural vamos discutir esses aspectos considerados aqui como nossos dados. Dessa forma, poderemos observar se o discurso da proposta pedagógica apresentada pelo Programa, também, condiz com a concepção de aprendizagem da legislação que vai subsidiar os documentos pedagógicos do Campus Boa Vista e conseqüentemente, a prática docente dos professores que atuam no PROEJA. Para tanto, teremos como referência nessa seção, as informações contidas no Documento Base do PROEJA e nos Decretos 5.478/2005 e 5840/2006.

1.5.1 O PROEJA e o Conceito de Formação para o Mundo do Trabalho

Originário do Decreto 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, o PROEJA materializou a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio.

O programa teve, inicialmente, como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Anteriormente ao Decreto nº 5.478/2005, como algumas instituições da Rede já desenvolviam experiências de educação profissional com jovens e adultos, juntamente com outros profissionais, a própria Rede, instituições parceiras, gestores educacionais e estudiosos dos temas abrangidos pelo Decreto passaram a questionar o

¹⁰ O Documento Base do PROEJA pode ser encontrado na íntegra no Portal do MEC, site http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf

programa, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos (DOCUMENTO BASE, 2007).

Assim, essas experiências, em diálogo com os pressupostos referenciais do programa, indicavam a necessidade de ampliar seus limites, tendo como horizonte a **universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho**, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas (DOCUMENTO BASE, 2007, grifo nosso).

Em decorrência desse entendimento houve a revogação do Decreto nº 5.478/2005, pela promulgação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que trouxe diversas mudanças para o programa, entre elas a ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental, e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, passando a denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (DOCUMENTO BASE, 2007).

A perenidade dessa política pressupõe assumir a condição **humanizadora da educação**, que por isso mesmo não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, ou seja, com uma idade definida, mas se faz ao longo da vida, nos termos da Declaração de Hamburgo de 1997¹¹ (In: IRELAND, MACHADO, PAIVA, 2004). Nesse sentido, **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 não apenas de qualificação do mercado ou para ele**(DOCUMENTO BASE, 2007, grifos nossos).

Ainda segundo o texto do documento, **não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo**. Esse largo mundo do trabalho — não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica que homens e mulheres realizaram, das mais

¹¹A Declaração de Hamburgo de 1997 é fruto da Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos – V CONFINTEA, realizada na cidade de Hamburgo na Alemanha, promovida pela UNESCO com o objetivo de estabelecer a vinculação da educação de adultos com o desenvolvimento sustentado e equilíbrio da humanidade.

simples, cotidianas, inseridas e oriundas no/do espaço local até as mais complexas, expressas pela revolução da ciência e da tecnologia — força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) como inexoravelmente ligada à revolução industrial (DOCUMENTO BASE, 2007, grifo nosso).

O declínio sistemático do número de postos de trabalho obriga redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda. Nesse sentido, a discussão acerca da identidade “trabalhador” precisa ser matizada por outros aspectos da vida, aspectos constituintes e constitutivos dos sujeitos jovens e adultos como a religiosidade, a família e a participação social e política nos mais diversos grupos culturais (DOCUMENTO BASE, 2007).

A formação humana, que entre outros aspectos considera o mundo do trabalho, implica também a compreensão de elementos da macroeconomia — como a estabilização e a retomada do crescimento em curso — mediatizados pelos índices de desenvolvimento humano alcançados e a alcançar. **A formação humana aqui tratada impõe produzir um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente educação-economia, mas que expresse uma política pública de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica** (DOCUMENTO BASE, 2007, grifo nosso).

1.5.2 Concepção de Formação Humana

Nesta sociedade, **o homem deve ser concebido como um ser integral**, “o qual, no confronto com outros sujeitos, afirma a sua identidade social e política e reconhece a identidade de seus semelhantes, ambas construídas nos processos de **desenvolvimento da individualização e da intersubjetividade**” (CEFET-RN, 1999). **Essa concepção de homem resulta em pensar um “eu” socialmente competente**, um sujeito político, um cidadão capaz de atuar sobre a realidade e, dessa forma, ter participação ativa na história da sociedade da qual faz parte e na construção de sua própria história (DOCUMENTO BASE, 2007, grifos nossos).

Esta concepção de homem é diferente e muito mais ampla do que a requerida pela lógica neoliberal, de forma que os processos educativos estruturados a partir desse referencial deverão contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar

politicamente na sociedade, atuando como sujeitos nas esferas pública, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontem na direção dessa sociedade justa e igualitária (DOCUMENTO BASE, 2007, grifo nosso).

1.5.3 Concepções Pedagógicas e Princípios do Programa

De acordo com o Documento Base (2007), **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.** Sendo assim, a formação integrada 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 (DOCUMENTO BASE, 2007, grifo nosso).

Outro aspecto considerado importante pelo documento, é o de assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, **as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas** — todos esses temas são considerados de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico (DOCUMENTO BASE, 2007, grifo nosso).

Assim, por ser um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. **Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. Todos os professores podem e devem, mas, para isso, precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de**

aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar (DOCUMENTO BASE, 2007, grifo nosso).

Dessa forma, **é fundamental que preceda à implantação dessa política uma sólida formação continuada dos docentes, por serem estes também sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida** (DOCUMENTO BASE, 2007, grifo nosso).

1.5.4 Projeto Político-Pedagógico Integrado

A política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA, considerando-se especificamente nesse documento a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, conforme anteriormente afirmado, opera, prioritariamente, na perspectiva de um projeto político-pedagógico integrado, apesar de ser possível a oferta de cursos de educação profissional articulada ao ensino médio em outras formas – integrada, concomitante e subsequente (Decreto nº 5.154/04) e o Decreto nº 5.840/2006 prever, especificamente para o PROEJA, as possibilidades de articulação considerando as formas integrada e concomitante. Na busca de priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma integrada, que se traduz por um currículo integrado (DOCUMENTO BASE, 2007).

Nesse sentido, o Programa optou pela não admissão da forma subsequente, entre outros fatores, pelo fato da enorme heterogeneidade dos projetos pedagógicos das instituições onde foram realizados os estudos anteriores dos alunos das turmas de EJA. Além disso, esses alunos/trabalhadores possuem tempos de afastamento dos estudos mais ou menos longos o que implica a possibilidade de terem sido submetidos a propostas educacionais de diferentes períodos da história da educação no Brasil. Assim, torna-se inviável a elaboração de um projeto político-pedagógico único. Outro ponto que foi considerado pelo Programa, é que alunos concluintes de cursos de EJA de ensino médio possuem a certificação necessária para ingresso em cursos de educação profissional técnica de nível médio oferecidos na forma subsequente (DOCUMENTO BASE, 2007).

Com isso, **o Programa pretende uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Objetivando uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional** (DOCUMENTO BASE, 2007, grifo nosso).

Em síntese, os fundamentos político-pedagógicos que norteiam a organização curricular para o cumprimento dessa política são:

a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;

b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo à emancipação humana;

c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;

d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;

e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos;

f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;

g) O trabalho como princípio educativo (Adaptado do documento Saberes da Terra, 2005).

A respeito da organização curricular, a proposta do documento considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 48, grifo nosso).

1.6 O PROEJA no Instituto Federal de Roraima

Na seção anterior apresentamos a proposta contida no Documento Base do PROEJA. Nesta seção, apresentaremos como essa proposta se configura no IFRR, Campus Boa Vista (CBV), para compreendermos a realidade dos dados materiais da pesquisa e discutirmos como as concepções de aprendizagem subsidiadas pela legislação têm servido de referência para o trabalho educativo do professor em sala de aula. Para tanto, iniciaremos apresentando o contexto em que o IFRR está inserido para posteriormente, destacarmos os artigos da

Resolução 06/2012¹², que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com o intuito de compreendermos como a legislação direciona as concepções de aprendizagem e subsidia os documentos norteadores da Instituição, tais como os Planos de Curso e a Organização Didática, bem como orientam as práticas docentes. Além disso, mostraremos as informações extraídas do Departamento de Registro Acadêmico do CBV que nos revelam os altos índices de evasão. O Campus Boa Vista foi escolhido como referência para a pesquisa por ser o único campus com turmas com oferta de PROEJA até a data da coleta dos dados da pesquisa.

1.6.1 Apresentando o Campus Boa Vista

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) é um centro de referência educacional que vem contribuindo há 20 anos para o processo de desenvolvimento do Estado de Roraima, ao promover a inclusão social de jovens e adultos, por intermédio das ações de formação profissional, estando inserido no contexto local e regional, atendendo um público indígena e não indígena (PDI, 2014-2018).

Neste contexto, de acordo com o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010) Roraima e Amazonas são os Estados da Região Norte que possuem municípios com maior proporção de população indígena do País, sendo o Estado de Roraima detentor de 11,0% deste percentual.

Com o intuito de atender, também, a essa população, o Instituto Federal de Roraima – IFRR - tem como missão desenvolver de forma articulada os processos de educação, pesquisa aplicada, inovação tecnológica e extensão, valorizando o ser humano, considerando a territorialidade e contribuindo para a sustentabilidade do país. Para desenvolver essa missão, ele conta com cinco *Campi*: Amajari, Boa Vista, Zona Oeste, Novo Paraíso e Bonfim, que estão distribuídos da seguinte forma: *Campus* Amajari está localizado no município de Amajari, *Campus* Boa Vista e Zona Oeste, no município de Boa Vista, *Campus* Novo Paraíso, no município de Caracaraí e *Campus* Bonfim no município de Bonfim. Todos atendem a comunidades com perfis totalmente distintos e a oferta de cursos está diretamente relacionada ao perfil socioeconômico de cada região, por exemplo: os *Campi* Boa Vista e Zona Oeste direcionam a oferta de seus cursos às áreas de interesse do mercado local, oportunizando aos seus alunos a inserção direta ao mercado de trabalho. Por outro lado, os *Campi* Amajari e

¹²A Resolução nº 06/2012 pode ser encontrada na íntegra no Portal do MEC no endereço http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192

Novo Paraíso, por estarem localizados em regiões agrícolas, direcionam seus cursos às comunidades do campo, oportunizando a essas pessoas tirar o seu sustento nas regiões onde estão inseridas, evitando dessa forma o êxodo rural e o inchaço das regiões urbanas. No entanto, algumas pessoas, na ânsia de galgarem espaços fora do ambiente agrícola, em cursos que só são ofertados nos *Campi* voltados às áreas urbanas, como é o caso dos cursos na área de saúde, migram para o *Campus* Boa Vista Centro, inserindo esse espaço escolar em um grande contexto intercultural, conforme podemos observar no quadro abaixo que apresenta dados relacionados especificamente ao PROEJA:

Quadro 1 – Demonstrativo das turmas do 5º módulo do PROEJA

Curso técnico integrado ao médio PROEJA	Nº de Ingressantes 2013.2	Nº de Matriculados atualmente	Nº de Indígenas	Evadidos/ Desistentes
Enfermagem	15	15	04	0
Análises Clínicas	19	11	02	8
Informática	34	06	0	28
Edificações	15	04	02	11

Fonte: Departamento de Registros Acadêmicos – DERA/IFRR – Campus Boa Vista (ano: 2015)

No entanto, ao observarmos o Quadro 1, percebemos que é preocupante o número de alunos desistentes ou evadidos nos cursos do PROEJA, principalmente, no curso de informática. Segundo Barcelos (2014, p.122) “as pesquisas têm demonstrado que uma das causas dos altos índices de abandono da escola é, justamente, a reprovação”.

Barcelos (2014) afirma ainda que boa parte das dificuldades encontradas no trabalho com EJA não decorrem de uma especificidade desta modalidade – a Educação de Jovens e Adultos – mas, sim, são resultantes de lacunas na formação geral dos profissionais da educação.

Jardilino (2014, p. 96) em suas pesquisas sobre a EJA observa que:

As recentes pesquisas evidenciam ainda que os professores da EJA, originários de diversas áreas de formação, são preparados para atuar no ensino regular e ingressam na EJA por diferentes motivos e, em raras situações, por uma escolha pessoal. Em geral, são professores que não possuem formação teórico-metodológica para o trabalho com jovens e adultos, construindo sua compreensão das necessidades e possibilidades da docência na EJA no dia a dia da sala de aula.

Para Imbernón (2011, p.43) “o tipo de formação inicial que os professores costumam receber nas universidades não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia nem métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula”.

Além do que foi exposto, um fator que não pode deixar de ser considerado em relação aos Institutos Federais é que por seus cursos serem de natureza profissional e tecnológica, seu corpo docente é composto, em parte, de professores que não possuem licenciatura e portanto, não têm formação pedagógica. Caso dos professores das áreas técnicas, exemplo: Engenheiros, Enfermeiros, Bioquímicos, etc.

Diante do cenário de evasão apresentado, nossa hipótese é de que o problema em tela, na maioria das vezes não esteja no aluno, e sim no desenvolvimento dos processos de aprendizagem, pois de acordo com a Organização Didática e dos Planos de Curso que são orientados pela LDB 9394/96 e pela Resolução nº 06, a orientação do trabalho é com base nas competências e habilidades, na qual sua concepção de aprendizagem entende que o professor é o facilitador do saber fazer e o aluno é sujeito da aprendizagem, ou seja, já deve trazer um repertório de conhecimentos que é a base para a compreensão do que vai ser ensinado.

Por se tratar da educação de jovens e adultos é necessário considerar, também, que os jovens e adultos já trazem conhecimento adquiridos ao longo dos anos de vida e tudo isso deve ser levado em consideração na condução do processo ensino-aprendizagem. No entanto, o professor deve observar que esses conhecimentos que o aluno traz são constituídos de conhecimentos cotidianos, falta-lhes a relação desses conhecimentos com o científico. Segundo Barcelos (2014, p. 27):

Na Educação de Jovens e Adultos o que temos são pessoas sendo avaliadas e que já têm, via de regra, uma longa história de exclusão e rejeição por parte da escola. São estudantes marcados pela separação sujeito/objeto na construção do conhecimento; pela dissociação entre saberes populares e conhecimento científico; enfim, são classificados entre aqueles(as) que aprendem e aqueles(as) que não aprendem, que sabem e que não sabem. O resultado disto é uma legião de homens e de mulheres carregando, ao longo de suas vidas, uma sensação dolorosa e silenciosa de fracasso e de inferioridade.

Partindo das afirmações de Barcelos sobre a EJA percebemos que quando se trata da Educação de Jovens e Adultos as situações de fracasso na aprendizagem estão sempre permeadas por uma atitude de negatividade em relação aos alunos, seguida da desvalorização de suas experiências, que são consideradas pelos professores como fatores de obstáculo ao desenvolvimento de sua aprendizagem. E, a responsabilidade pelo fracasso da aprendizagem do educando está sempre relacionada a fatores externos à instituição escolar, tais como dificuldade para abstrair ideias, a falta de empenho e motivação, pobreza de vocabulário ou

ausência de conhecimentos prévios do assunto abordado. Falas que muitas vezes ouvi em reuniões pedagógicas.

1.6.2 A Concepção de Aprendizagem que fundamenta o PROEJA: o que nos revelam a resolução nº 06/2012 e a Organização Didática

Nesta seção, apontaremos os artigos da resolução nº 06 e da Organização Didática que se configurarão, juntamente com as informações extraídas do Documento Base do PROEJA, apresentadas na seção anterior, como dados materiais de análise para o Capítulo 3.

Optamos por não apresentar, também, os dados dos Planos de Curso, por estes refletirem as concepções dos documentos acima mencionados. Sendo assim, centralizaremos as discussões nas informações contidas resolução 06 e na Organização Didática, a partir das quais destacaremos em negrito as concepções de aprendizagem contidas nestes documentos que revelam que sua concepção de aprendizagem está relacionada com competências e habilidades, conseqüentemente, Teoria de Competências.

A Resolução nº 06 é um documento do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e conseqüentemente para o PROEJA. Bem como, traz as orientações pedagógicas de construção curricular. Ao ler este documento, encontramos alguns indicadores que nos revelam contradições de concepções de aprendizagem entre a formação para o mundo do trabalho, como está “prevista” no Documento Base do PROEJA e a formação para o mercado de trabalho com base nas competências e habilidades que se afinam a um discurso neoliberal. Para tanto, iniciaremos os apontamentos sem nenhuma análise crítica, apenas extraindo informações que serão destacadas em negrito para análise posterior. Sendo assim a resolução nº 06 nos revela que:

Art. 4º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura.

Parágrafo único. **A Educação de Jovens e Adultos deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional** e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores.

Art. 5º **Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional** e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais.

Art. 17 **O planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição educacional em relação à concretização do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e**

personais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo.

Art. 18 São critérios para o planejamento e a organização de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

IV - **identificação de perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, que objetive garantir o pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho**, segundo o respectivo eixo tecnológico, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e em condições de responder, de forma original e criativa, aos constantes desafios da vida cidadã e profissional.

Art. 22 A organização curricular dos cursos técnicos de nível médio deve considerar os seguintes passos no seu planejamento:

III - definição do perfil profissional de conclusão do curso, projetado na identificação do itinerário formativo planejado pela instituição educacional, com base nos itinerários de profissionalização claramente identificados no **mundo do trabalho**, indicando as efetivas possibilidades de contínuo e articulado aproveitamento de estudos;

IV - identificação de conhecimentos, **saberes e competências pessoais e profissionais definidoras do perfil profissional de conclusão proposto para o curso** (BRASIL, 2012, p. 2-7).

Já a Organização Didática, que é um documento orientador das ações pedagógicas elaborada pelo Instituto Federal de Roraima traz os seguintes dados a serem analisados posteriormente:

Art. 16 O processo de ensino-aprendizagem deve garantir ao discente a vivência de experiências teóricas e práticas que estimulem:

i) o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à formação profissional pretendida;

Art. 19 Entende-se por Plano de Ensino a antecipação de forma organizada, de todas as etapas do trabalho docente, devendo ser concretizada em roteiro a ser executado no período de um ano ou um semestre letivo, coerente com o Plano de Curso, em uma perspectiva de constante zelo pela aprendizagem dos discentes e construção da sua efetiva cidadania.

§2º Nos Planos de Ensino deverão constar:

III. Competências e Habilidades

Art. 79 Para aferir a eficiência e eficácia do processo de ensino aprendizagem, IFRR adotará um sistema polidimensional de avaliação que inclui, entre outros, os seguintes aspectos:

§1º **A avaliação da aprendizagem do discente deve ser entendida como um meio para a verificação dos níveis de assimilação do conhecimento, da formação de atitudes e do desenvolvimento de habilidades que se expressam através das competências requeridas para a qualificação profissional** nas diversas áreas do conhecimento e habilitações correspondentes (BRASIL, 2012, p. 5-6).

Ao longo deste capítulo, apresentamos os programas criados para a Educação de Jovens e Adultos até o PROEJA, que é o programa ao qual esta pesquisa se propõe a discutir.

Ao abordarmos o PROEJA, procuramos apontar qual a concepção filosófica que norteia o perfil de homem que se pretende formar para o “mundo do trabalho” entendido pelo Programa. Neste sentido, encontramos no Documento Base alguns princípios tais como: formação para o mundo do trabalho, formação humanizadora da educação, homem concebido como ser integral, formação integral do educando, projeto coletivo de emancipação humana e

trabalho como princípio educativo. Estes princípios querem nos leva a entender, ao trazer tais princípios para o Documentos, que este Programa tem sua concepção filosófica pautada, por exemplo, no materialismo histórico dialético de Marx. Embora também, tenhamos encontrado traços muito sutis de princípios neoliberais no Documento, tais como: desenvolvimento da individualização e da intersubjetividade do aluno, abordagens centradas em resolução de problemas e, considerar o aluno como um ser criativo autônomo, participativo e reflexivo. Sendo assim, no próximo capítulo aprofundaremos esses conceitos para compreendermos como os mesmos são concebidos pelo Materialismo Histórico e Dialético, pela Pedagogia histórico-crítica e pela Psicologia histórico-cultural que são as teorias norteadoras deste estudo.

Em relação à seção que trata do PROEJA no Campus Boa Vista, procuramos destacar o descompasso existente entre a proposta filosófica e pedagógica do Documento Base e a concepção de aprendizagem existente nos documentos que orientam as ações pedagógicas dos professores que atuam no PROEJA. O objetivo era buscar elucidar em que base estes documentos estão pautados. Sendo assim, os dados extraídos destes documentos se configurarão como dados materiais que serão analisados no capítulo 3.

**A FORMAÇÃO HUMANA NA CONCEPÇÃO MATERIALISTA HISTÓRICA E
DIALÉTICA**

2 A FORMAÇÃO HUMANA NA CONCEPÇÃO MATERIALISTA HISTÓRICA DIALÉTICA

Neste capítulo abordaremos os pressupostos epistemológicos do materialismo histórico e dialético e sua relação com os fundamentos da Pedagogia histórico-crítica e a da Psicologia histórico-cultural. Essas três teorias se entrelaçam na compreensão do homem como um ser histórico-social, cuja essência não é dada naturalmente e nem transcendentalmente, mas é produzida nas relações com o mundo objetivo e com os outros homens, ou seja, o homem constrói a sua história por meio do trabalho e se desenvolve a medida que se apropria dessa objetivação construída pelas gerações anteriores, sendo portanto, seu desenvolvimento resultado de relações mediadas por outros seres humanos.

O entendimento dessa concepção de homem e de sua relação com a natureza para se desenvolver, expressa por Marx e Engels, por meio da teoria materialista histórica e dialética, e que também serve de fundamento epistemológico para a Pedagogia histórico-crítica e a Psicologia histórico-cultural é essencial para a compreensão do destaque direcionado, por este estudo, à categoria trabalho na sociedade capitalista e sua relação com o trabalho educativo realizado na escola, especificamente na Educação Profissional como mediação essencial para a humanização e o desenvolvimento das potencialidades máximas dos alunos, em especial do aluno do PROEJA.

Além da base filosófica que norteia a análise desse estudo, discutiremos, também, as concepções de aprendizagem que têm servido de referência para as práticas pedagógicas na atualidade, em especial, o Construtivismo de Jean Piaget, que se tornou a base psicológica de algumas tendências pedagógicas na hodiernidade, denominado por Saviani (2011) como Neoconstrutivismo e a Teoria de Competências de Philippe Perrenoud, ambas consideradas por Newton Duarte (2001) como Pedagogias do Aprender a Aprender. Para tanto, relacionaremos a aplicação dessas teorias aos acordos internacionais que têm subsidiado as políticas públicas no Brasil, da mesma maneira que direcionam as legislações e documentos que norteiam a construção dos projetos pedagógicos das escolas, especificamente da educação profissional.

Para tal compreensão, nos pautamos no método histórico-dialético para análise e tratamento do material documentário do estudo, visto que o mesmo permite apreender o movimento do fenômeno, em sua historicidade e contradições, possibilitando a apreensão do real em sua concreticidade. Dito de outro modo, neste método, a materialidade não se configura como fruto das ideias dos homens e nem produzido por determinações externas a

eles, ou seja a realidade é vista a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

2.1 Trabalho: fundamento do ser social

No materialismo histórico e dialético, o processo de vida social, política e econômica é condicionado pelo modo de produção da vida material. São as condições materiais que formam a base da sociedade, da sua construção, das suas instituições e regras, das suas ideias e valores. Nessa perspectiva, a realidade (natural e social) evolui por *contradição* e se constitui num processo histórico. Esse processo é resultante das intervenções das práticas humanas. Já que a formação e a transformação da sociedade humana ocorrem de modo dinâmico, contraditório e através de conflitos, e esta precisa ser compreendida como um processo que está em constante mudança e desenvolvimento.

Na concepção marxista, nem o curso real da história, nem as tendências de desenvolvimento das suas épocas em particular podem ser compreendidas através de alguma fórmula abstrata, mas apenas através de uma análise das relações da vida real, das condições socioeconômicas e formas de atividade. Sendo assim,

(...) A concepção marxiana da história e da sociedade não oferece nenhuma fórmula geral da qual se possa deduzir o curso principal de eventos passados e, ao mesmo tempo, construir a priori o caminho futuro do desenvolvimento da humanidade. Esta concepção é, antes, um método que torna possível compreender teoricamente o passado e o presente, o conteúdo real, empírico da história em sua totalidade e movimento, uma vez que emerge da interação viva das atividades humanas concretas e, para formá-la praticamente, porém, com o conhecimento dos objetivos correspondentes às necessidades e exigências do presente e as condições de sua realização (MÁRKUS, 2015, p. 129).

Nessa perspectiva, entendemos que sujeito e objeto de conhecimento se relacionam de modo dialético e se constituem pelo processo histórico-social. Portanto, as ideias são decorrentes da interação do homem com a natureza e o conhecimento é determinado pela matéria, pela realidade objetiva. O homem faz parte da natureza e recria suas ideias, a partir de sua interação com ela (Rêgo, 2004). Portanto, “a primeira premissa de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. (...) Toda a historiografia tem de partir dessas bases naturais e da sua modificação ao longo da história pela ação dos homens” (MARX, 2009, p. 24).

Sendo assim, a essência humana está intimamente relacionada à atividade material. A noção de constituição do homem como ser histórico traz implícita a concepção de que não há uma essência humana dada e imutável, pelo contrário, supõe um homem ativo no processo

contínuo e infinito de construção de si mesmo, da natureza e da história. Esse processo não é linear e unidirecional pois está intimamente relacionado à evolução histórica das necessidades e dos interesses culturais. Sendo assim, deve-se partir da atividade real deste homem para estudar o processo de seu desenvolvimento intelectual. Marx e Engels propõem o método dialético-materialista para o qual o pensamento analítico deve tomar como ponto de partida, e de chegada, a prática dos homens historicamente situados (RÊGO, 2004).

Destarte, o Materialismo histórico e dialético parte do pressuposto primeiro de que toda a história humana é construída a partir da existência de indivíduos concretos, que na luta pela sobrevivência organizam-se em torno do trabalho estabelecendo relações entre si e com a natureza. Apesar de ser uma parte da natureza, ou seja, de ser um ser natural, criado por processos da natureza e submetido às suas leis, o homem, diferente dos animais, não se adapta à natureza, mas transforma-a para suas necessidades. É através desse intercâmbio com a natureza, que o homem se faz homem, que o homem se *hominiza* e se *humaniza*. Dessa forma, a compreensão do ser humano implica necessariamente na compreensão de sua relação com a natureza, já que é nessa relação que o homem constrói e transforma a si mesmo e a própria natureza, criando novas condições para a sua existência.

Nessa Teoria, o homem é definido como uma parte da natureza, ou seja, ele é um ser sensorial, físico, natural, trazido à existência por processos da natureza causais e não conscientes. Ademais, o homem é um ser natural vivo, que subsiste somente através do constante metabolismo com a natureza, realizado e garantido por sua própria atividade vital: ele é “um ser da natureza ativo”. Como todos os entes naturais, o homem também é um ser finito, limitado. Isto significa, por um lado, que ele é um sofredor dependente-condicionado: “os objetos dos seus impulsos existem fora dele, como objetos independentes dele; mas esse objeto são objetos de sua necessidade, objetos essenciais, indispensáveis para a ação e confirmação das suas forças essenciais”. Esses objetos, que existem independentemente dele e são indispensáveis para a sua existência, constituem, por assim dizer, seu corpo inorgânico, “o corpo objetivo de sua subjetividade, dado desde o princípio como natureza inorgânica” (MÀRKUS, 2015).

Dessa forma, o que faz um indivíduo ser considerado humano é o fato de que ele se apropria e incorpora em sua vida e atividade (em maior e menor extensão) habilidades, carências, formas de comportamento, ideias etc., que foram criadas e objetivadas por outros indivíduos de gerações anteriores ou contemporâneos a ele. Assim, o indivíduo humano em sua personalidade concreta é, ainda que tomado isoladamente, como um produto das relações históricas e sociais.

É esse poder de transformação da natureza para atender às suas necessidades e ao mesmo tempo de se transformar ao se apropriar do que já foi objetivado que promove a humanização dos homens e não a adaptação como ocorre com os animais. Nas palavras de Marx (2009, 24-25):

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião (...). Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência, passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material.

Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção.

Sendo assim, esse processo de aquisição das particularidades humanas, em cada indivíduo singular, isto é, das características tipicamente humanas, comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação e objetivação pelo indivíduo do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, desse legado, instituem-se baseados no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação da cultura disponibilizada por outros indivíduos, ou seja, por processos educativos (MARTINS, 2016).

Neste sentido, para se tornar humano, o homem cria historicamente e socialmente uma essência que não se encontra dentro dele, que está nas relações e nos objetos (seja aqueles propriamente ditos objetivos, seja os subjetivos) criados ao longo da história por todos os homens. Ao contrário do animal cuja herança é exclusivamente biológica, o homem, **ao nascer, tem consigo uma única aptidão: a de criar aptidões a partir da apropriação da experiência sócio-histórica**, o que implica que novas aptidões psíquicas se formem no decurso do desenvolvimento sócio-histórico do homem (MELO, 2000, grifo nosso).

Isso quer dizer que, é no contato com os outros homens e com a cultura humana produzida por meio do trabalho que as capacidades tipicamente humanas são desenvolvidas. Segundo Marx (2009, p. 12):

É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que em cada indivíduo os sentidos tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas. Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias.

Contudo, nesse processo inicial de aquisição das características próprias da espécie humana, que ocorre na interação homem-natureza e promove a diferença entre o homem e qualquer outro animal, entendido aqui como processo de *hominização*, a consciência que o homem possui nesse estágio, é apenas sentida. Com a ampliação da atividade humana, que acontece à medida que o homem se apropria do que foi historicamente construído pela humanidade, de forma mediada, é que ocorre o processo de *humanização*. Assim, esta consciência passa progressivamente a ser um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade (MELO, 2000).

No entanto, o que vai promover o desenvolvimento do homem enquanto ser hominizado para ser humanizado é o trabalho, assim:

(...) a hominização dos antepassados animais do homem se deve ao aparecimento do trabalho e, sobre esta base, da sociedade. “O trabalho, escreve Engels, criou o próprio homem?”. Ele criou também a consciência do homem.

O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos da atividade externa e dos órgãos dos sentidos. (...) o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, modificaram a aparência física do homem bem como a sua organização anatômica e fisiológica. O trabalho é uma atividade especificamente humana (LEONTIEV, 2004, p. 76).

Dessa forma, embora o homem seja um ser biológico, não é o desenvolvimento natural, mas, sim o desenvolvimento sócio-histórico do homem que o difere do animal na e por sua atividade vital específica e esta atividade especificamente humana da vida é o trabalho, no sentido amplo e filosófico (MÁRKUS, 2015). É a partir do trabalho que o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais.

Para Marx o trabalho é um tipo de atividade muito diferente daquela que podemos encontrar nas abelhas ou formigas. Nessas, a organização das atividades e sua execução são determinadas geneticamente e, por isso, não servem de fundamento para o desenvolvimento desses insetos. Por séculos, as abelhas e as formigas produzirão, exatamente da mesma forma, o que já produzem. Em seu entendimento, o trabalho é o processo de produção da base material da sociedade pela transformação da natureza. É, sempre, a objetivação de uma prévia-ideação e a resposta a uma necessidade concreta. Sendo assim, nem toda atividade humana é trabalho, mas apenas a transformação da natureza (TONET, 2011).

O ser humano por meio do trabalho e da transformação da natureza, constrói objetos (objetivações) que passam a ser apropriados para uso humano. Assim, o trabalho é,

primeiramente, um processo entre o homem e a natureza, no qual, por sua própria ação, o homem medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza.

Essas objetivações humanas construídas pelos homens por meio do trabalho podem ser entendidas como o processo por intermédio do qual a atividade se transforma em propriedades do objeto. Por exemplo:

A atividade do marceneiro transmuta-se em características de um armário, de uma mesa ou de uma cadeira; a atividade do escritor transforma-se em um livro; a de um pintor, em um quadro; a de um professor, em uma aula. Esses exemplos já permitem notar que a atividade que se transfere do sujeito para o objeto é tanto física como mental. Também é possível constatar que o **produto resultante da objetivação pode ser um objeto material ou não material**. Por exemplo, no caso do livro, embora ele possua necessariamente algum suporte material (papel e tinta no caso do livro impresso, som no caso do audiolivro e mídia eletrônica no caso do livro digital), não é esse suporte que o define como livro, mas sim, seu conteúdo ideal, ou seja, não material. O processo de objetivação resulta em produtos sociais, sejam eles materiais ou não (DUARTE, 2013, p. 9, grifo nosso).

Sendo assim, entendemos que ao se apropriar dessas objetivações, materiais e imateriais, produzidas pelos homens por meio da atividade trabalho ao longo da história para suprir suas necessidades, esse processo promove transformações psíquicas que levam ao desenvolvimento humano.

O trabalho é, antes de tudo, uma atividade que não visa diretamente, mas somente através de mediações, à satisfação de necessidades. Torna seus objetos apropriados para uso humano, transformando-os com a ajuda de outros objetos enquanto instrumentos – dados pela natureza ou (normalmente) pelo próprio homem. Ele é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Nesta concepção, a produção obtida pelo trabalho, não significa somente a apropriação da natureza, como objeto, pelo homem, como sujeito, mas também a objetivação do sujeito agente e sua atividade: no produto, o trabalho está objetivado, e o objeto está trabalhado (MÁRKUS, 2015).

Dessa forma, percebemos que existe uma relação entre o trabalho e o desenvolvimento do psiquismo humano, uma vez que o trabalho muda não somente o objeto ao qual se dirige, mas também, o próprio sujeito. Dessa maneira, ele não apenas transforma a natureza externa, mas cria a natureza humana também.

No entanto, ainda que o homem seja um ser natural, universal, ao contrário do animal cuja herança é exclusivamente biológica, o homem, ao nascer, tem consigo uma única aptidão: a de criar aptidões a partir da apropriação (internalização) da experiência sócio-histórica, o que implica que novas aptidões psíquicas se formem no decurso do desenvolvimento sócio-histórico do homem por meio do trabalho (MELO, 2000).

Nesse sentido, percebemos que a principal característica do processo de apropriação ou de “aquisição” significa:

Criar no homem aptidão novas, funções psíquicas novas, é nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a **assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana** (LEONTIEV, 2004, p. 288, grifo nosso).

Para Tonet (2011), todo ato humano é a objetivação de uma prévia-ideação. Ele origina uma nova situação, tanto em termos externos ao sujeito quanto em termos subjetivos a produção de novos conhecimentos e a aquisição de novas habilidades.

Todavia, apesar de o homem ter a capacidade de transformar a natureza por meio da apropriação das objetivações históricas e pelo trabalho, conforme as suas necessidades, o indivíduo só pode se tornar um ser verdadeiramente humano e viver uma vida humana, caso ele mantenha contato e estabeleça relações com outros homens. Sendo assim, o indivíduo só passa a ser considerado um ser humano somente através do, e devido ao, fato de que ele se apropria, incorpora em sua vida e atividade (em maior e menor extensão) habilidades, carências, formas de comportamento, ideias etc., que foram criadas e objetivadas por outros indivíduos de gerações anteriores ou contemporâneos a ele. Assim, o indivíduo humano em sua personalidade concreta é, ainda que tomado isoladamente, um produto das relações históricas e sociais (MÁRKUS, 2015).

Márkus (2015, p. 55) partindo dos estudos de Marx, nos chama atenção para o fato de que o desenvolvimento humano não é algo que acontece naturalmente, pois “nem a natureza – objetivamente – nem a natureza subjetivamente está imediatamente dada, de um modo adequado, ao ser humano. Os objetos humanos não são simplesmente dados ao homem, mas postos a ele como metas”.

Portanto, com o trabalho que é considerado o fundamento do ser social porque ao transformar a natureza, cria a base, também material, indispensável ao mundo dos homens. Ele possibilita que, ao transformarem a natureza, os homens também se transformem. E essa articulada transformação da natureza e dos indivíduos permite a constante construção de novas situações históricas, de novas relações sociais, de novos conhecimentos e habilidades, num processo de acumulação constante. É esse processo de acumulação de novas situações e de novos conhecimentos – o que significa novas possibilidades de evolução – que faz com que o desenvolvimento do ser social seja ontologicamente (isto é, no plano do ser) distinto da natureza (TONET, 2011).

A partir dessa concepção de ser humano, podemos afirmar que o homem não nasce dotado de aquisições históricas da humanidade. Isto, é resultado do desenvolvimento das gerações humanas. Este desenvolvimento não é incorporado nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nos objetos da cultura humana. Só se apropriando delas no decurso da sua vida é que ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 2004).

Portanto, o movimento da história só é possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação, ou seja:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa o desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 2004, p. 291-292).

No entanto, esse movimento da história constituído por objetivações humanas só pode ser transmitido aos outros seres humanos por meio de outra objetivação humana que é a linguagem. É por meio da linguagem que a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana ocorre.

2.2 Trabalho, linguagem e pensamento

Conceitualmente, a linguagem é uma objetivação humana, não material, por meio da qual o homem comunica suas ideias e sentimentos, seja através da fala, da escrita ou de outros signos convencionais. Porém, quando relacionamos a linguagem ao desenvolvimento psíquico humano, ela não se limita apenas a isso, sua interferência nesse processo vai muito além. Ela é produzida no processo de desenvolvimento das formas de comunicação necessária ao êxito das atividades vitais humanas, mas não se limita a um sistema de códigos de exteriorização do pensamento, ela torna-se igualmente um sistema de instrumentos psicológicos que modifica de maneira profunda a dinâmica mental humana (DUARTE, 2016).

Para Marx (2009, p. 44) “a linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real prática que existe também para mim, e a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade, da necessidade orgânica, do intercâmbio com os outros homens”.

Sendo assim, a linguagem não é algo externo ao homem e que passa a fazer parte do seu cotidiano, ela é construída à medida que o homem por meio do trabalho cria a cultura, que é uma objetivação humana. É por meio da linguagem, construída historicamente pelos homens, que a cultura é transmitida.

Por meio da linguagem que o homem requalifica suas capacidades psíquicas que proporcionarão a consciência e o pensamento abstrato, pois

(...) a linguagem não é uma forma externa que é adicionalmente sobreposta aos conteúdos prontos da consciência tornando-os assim transmissíveis, mas, sim, um sistema social de objetivação que o indivíduo deve se apropriar, a fim de desenvolver e adquirir as capacidades psíquicas conscientes especificamente humanas e, antes de todas, a do pensamento conceitual ideatório. A aquisição da linguagem significa uma reestruturação de toda a atividade psíquica tornando-a consciente e humana. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem os homens (MÁRKUS, 2004, nota de rodapé, p. 76).

Neste sentido, a linguagem tem um papel essencial na relação do homem com o mundo, pois além de promover o desenvolvimento psíquico humano, ela, a linguagem, medeia toda a atividade humana, tendo um papel essencial no desenvolvimento da consciência humana, pois move e realiza o pensamento; organiza o conhecimento do mundo em generalizações, categorias, conceitos; veicula o conhecimento acumulado e, com ele, uma forma de compreensão do mundo. Consciência e linguagem se relacionam reciprocamente no processo de trabalho mediado por instrumentos e não estão no ponto de partida do processo de desenvolvimento humano (não existem a priori) e nem se desenvolvem naturalmente; são, antes, o resultado histórico e social da atividade humana (MELO, 2000).

Com base nesta relação entre a linguagem a consciência, podemos perceber que a linguagem possibilita o pensamento verbal e o raciocínio lógico, permitindo que a realidade seja refletida na consciência, pois “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX, 2009, p. 32).

Portanto, é o pensamento verbal, isto é, a forma predominante do pensamento humano que interioriza os processos externos no plano da consciência, generaliza e fixa tais processos sob a forma de conceitos. Uma vez que estes conceitos abstraem, e independem-se da realidade imediata. Dessa forma, eles permitem o conhecimento por mediações, ou seja, o pensamento lógico. E com o pensamento lógico é possível ultrapassar o limite da percepção

sensorial e descobrir as leis dos fenômenos que são inacessíveis à experiência imediata (MELO, 2000).

Assim,

(...) pensamento e linguagem formam uma unidade orgânica. Para Vygotsky (1991, p. 20 et seq.), a unidade indivisível entre pensamento e linguagem está no significado da palavra. Por um lado, a palavra é sempre uma generalização, ou seja, um ato do pensamento que reflete a realidade de forma muito mais ampla e sistematizada do que a refletem as sensações e a percepção imediata do objeto isolado (MELO, 2000, p. 16).

A partir do desenvolvimento da linguagem, os seres humanos conseguiram ir além dessa forma de representação, estabelecendo a palavra como representação material do objeto, isto é, a possibilidade da palavra ‘ocupar’ mentalmente o lugar físico do mesmo, e como conceito, como ideia geral identitária que o caracteriza. Por isso, Vigotski afirmou a palavra como ‘signo dos signos’ e a linguagem como um sistema de signos apto a operar tanto na comunicação entre os homens quanto na construção do conhecimento acerca do real (MARTINS, 2016).

Assim, a palavra é um instrumento de percepção e apreensão da realidade, é uma generalização ou um conceito. Sem o aspecto sonoro, o significado não se materializa, e sem o significado, o aspecto sonoro não cria um sentido, não se configura como um conceito ou como uma intenção de comunicação, mas apenas como um ruído. Pensamento e linguagem são elementos distintos, mas interdependentes. Sem a linguagem, não há pensamento capaz de generalização, abstração. A abstração só é possível graças ao signo verbal: pensar em termos de ideias exige um instrumento específico que é o signo verbal, a palavra. Nesse sentido, a linguagem desempenha importante papel no aprimoramento do pensamento (MELO, 2000).

Nesta concepção, o pensamento verbal parte de um motivo, formaliza-se inicialmente na palavra interna, é mediado pelos significados das palavras externas e finalmente expresso em palavras. Este é o caminho principal que vai do pensamento à palavra. Nesse sentido, as palavras do outro são necessárias mas não suficientes para compreender sua intenção de comunicação. Compreender o pensamento do outro envolve chegar aos motivos do pensamento e é, como tal, um processo ativo por parte do receptor (MELO, 2000).

Destarte, percebemos que a palavra por si só não representa nada. É a partir da compreensão do significado, que é a definição atribuída a um termo, das generalizações mais amplas para cada palavra, do entendimento da profundidade distinta que ela representa, do grau de generalização igualmente distinto para pessoas diferentes, conservando sempre um núcleo permanente, que um ser humano consiga realizar, dentro de um conjunto determinado

de relações, que a leitura de mundo do ser humano será modificada. Portanto, o homem só pode se tornar consciente do mundo circundante como algo independente de si mesmo, como uma realidade objetiva que consiste de elementos permanentes – ‘coisas’ –, apenas pela decomposição da situação concreta que atua sobre os sentidos, em elementos que correspondam a essa articulação fixada na estrutura semântica da linguagem, ou seja, em elementos os quais têm um significado socialmente determinado, constante e geral, independente de suas experiências e necessidades individuais (MÁRKUS, 2015).

A partir das discussões realizadas até o momento, podemos observar que é por meio da atividade trabalho que o homem conhece o mundo, se humaniza, ou seja, se apropria das forças humanas essenciais e objetiva essas forças feitas suas, desenvolvendo seu psiquismo. Dessa maneira, os conteúdos e os modos da percepção da realidade dependem da prática que o homem realiza, da relação que o sujeito estabelece com esta atividade e do sentido que esta atividade tem para o sujeito. Portanto, a consciência não pode ser nunca, apenas o resultado da influência direta da realidade com que o homem entra em contato em sua vida, nem resultar apenas das influências verbais que transmitem os conhecimentos, as ideias e os pontos de vista que constituem a consciência social.

Vemos assim, que é a linguagem que permite que o mundo refletido na consciência não seja apenas uma percepção imediata, mas se fixe como um fato de consciência. Ela medeia a atividade consciente do homem (sua percepção do mundo, do outro e de si mesmo), e o processo de conhecimento, conseqüentemente. É a linguagem que ao elevar a um nível mais complexo o desenrolar dos processos psíquicos, ou seja, a atenção, a memória, a análise, a percepção imediata e mediatizada, a generalização permite o conhecimento. A partir dela, a atenção torna-se dirigível e voluntária; mudam os processos de memória, amplia-se o volume de informações que o homem é capaz de manter e que permitem voltar ao passado selecionando nele o que interessa. A linguagem cria novas leis da percepção humana através das formas complexas do pensamento abstrato e generalizado que garantem a passagem do sensorial ao racional (MELO, 2000).

Sendo assim, a linguagem constitui um elemento essencial para o processo de conhecimento humano, pois enquanto os animais têm apenas a experiência hereditária (que é fixa) e a experiência individual que termina com cada um, o homem tem na experiência acumulada das gerações anteriores um meio essencial para a organização do seu comportamento. No entanto, cabe à educação escolar transmitir todo esse conhecimento construído e acumulado historicamente pelas gerações passadas às novas gerações.

Até aqui, vimos como o trabalho, juntamente com a linguagem e a cultura exercem uma função fundamental para o desenvolvimento psíquico do homem, deflagrando um processo que vai da hominização a humanização à medida que o homem se apropria e se objetiva. Na próxima seção, veremos como o trabalho se apresenta nos diferentes sistemas produtivos e qual a relação desses sistemas como o desenvolvimento humano.

2.3 O trabalho, desenvolvimento das forças produtivas: do comunismo primitivo ao capitalismo

Os homens primitivos, ao surgirem na face da terra, foram os herdeiros da organização social dos primatas, seus antepassados biológicos. Posteriormente, com o desaparecimento da sociedade primitiva surgiram dois novos modos de reprodução social: o modo de produção asiático e o modo de produção escravista que vão se basear na exploração do homem pelo homem. Dessa forma, as primeiras sociedades baseadas na exploração do homem pelo homem foram as escravistas e as asiáticas. O modo de produção asiático também era uma forma primitiva de exploração do homem pelo homem. A classe dominante (a casta dominante na Índia, os mandarins na China etc.) se apropriava da riqueza nas aldeias por meio de impostos, sempre recolhidos sob a ameaça do emprego da força militar (TONET, 2011).

A passagem da sociedade primitiva para a sociedade escravista ocorreu com a descoberta da agricultura e da pecuária. Este novo modelo de produção permitiu a produção do excedente econômico e com isso tornou-se lucrativa a exploração do homem pelo homem.

Dessa forma, surge a sociedade de classes quando a divisão de trabalho passa a resultar da fabricação regular de quantidades de produtos que ultrapassam as necessidades mínimas e quando um ou vários grupos sociais se apropriam com regularidade, total ou parcialmente, do excedente de produção de outro grupo. A exploração econômica de uma parte da sociedade por outra é a base da formação das classes. A base da constituição das castas e Estados é igualmente a divisão de classes, mais aí intervêm outras causas, como herança, o matrimônio no seio de cada grupo, etc. A formação de classes é, aí, a base geral, o que não impede, contudo, a existência de castas e Estados. A divisão em classes fortalece e, por sua vez, assegura a exploração. Toda formação de classes se cristaliza em torno de dois polos: dos que produzem o excedente de produção e a mais valia e dos que se apropriam do excedente sem trabalhar (THALHEIMER, 2014).

Neste sentido, percebemos que a divisão da sociedade em classes surgiu a partir de um desenvolvimento relativamente prolongado e da divisão de trabalho que se manifestou a partir da sociedade primitiva (sem classes). Dessa forma,

Historicamente, a divisão da sociedade em classes apareceu em seguida à decomposição do comunismo primitivo e se acha estreitamente unida à aparição da propriedade privada. São os meios de produção que determinam a presença dos homens numa classe (THELHEIMER, 2014, p. 70).

Assim, os homens passaram a se dividir, em duas classes sociais antagônicas (isto é, cujos interesses são opostos): os que trabalhavam e os que se apropriavam do fruto do trabalho dos outros (TONET, 2011). Dito de outro modo, o antagonismo de classes, significa que numa dada sociedade de classes existem classes que têm interesses econômicos opostos, isto é, que desempenham funções (e poder) opostas na produção, na circulação e em toda vida social em geral.

Sendo assim, a maneira em que a sociedade escravista foi estruturada, proporcionou aos senhores, o aumento do número de escravos que possuíam, contribuindo, dessa forma para que estes enriquecessem cada vez mais. Por outro lado, a quantidade de escravos foi aumentando de tal forma que eles tiveram que criar mecanismos de repressão especiais para se protegerem das revoltas que os escravos poderiam causar. Neste sentido, foram criados o exército, a burocracia (os funcionários públicos) e o Direito. Esse conjunto é conhecido por Estado. Porém, essa nova estrutura gerava altos custos para a sociedade, o que acabou levando o escravismo a desaparecer. A ausência de uma classe revolucionária, fez com que a transição da sociedade escravista para a feudalista demorasse mais de três séculos como nos mostra Tonet (2011, p. 60):

O crescimento do número de escravos fez com que as despesas para manter o exército e o Estado aumentassem tanto que, a partir de certo ponto, o lucro dos senhores não era mais suficiente para pagá-los. Sem recursos, os soldados e os funcionários públicos aos poucos deixaram de defender os senhores, e com isso, o escravismo entrou na crise que levou ao seu desaparecimento.

Dessa maneira, com o fim da sociedade escravista, surge a sociedade feudalista que teve por principal característica a organização da produção em unidades autossuficientes, essencialmente agrárias e que serviam também de fortificações militares para a defesa dos feudos. No feudalismo, a existência social envolvia de tal forma a existência individual que o sobrenome das pessoas era dado com o feudo, ou com o lugar do feudo em que habitavam. A identidade social do indivíduo residia na sua conexão com a totalidade social por meio do

lugar que ocupava no feudo. Fora dele, o indivíduo não era nada, pois não podia ter qualquer existência social (TONET, 2011). Porém, com o aumento da produção, essa nova estrutura social provocou uma crise no sistema feudal: o feudo possuía mais servos do que necessitava e produzia mais do que conseguia consumir. Frente à essa crise os senhores feudais romperam o acordo que tinham com os servos e expulsaram do feudo os que estavam sobrando. Estes, sem terem do que viver, começaram a roubar e a trocar o produto do roubo com outros servos. Como todo mundo estava produzindo mais do que necessitava, todos tinham o que trocar e voltou a florescer o comércio. Em pouco mais de dois séculos, as rotas comerciais e as cidades renasceram e se desenvolveram em quase toda a Europa (TONET, 2011).

Com a queda do feudalismo, surgem o comércio e as cidades, e com eles duas novas classes sociais: os artesãos e os comerciantes, também chamados burgueses. E, Após a Revolução Industrial, a sociedade burguesa atingiu sua maturidade e amadureceram também as suas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. Nesse contexto surge o capitalismo e com ele, o trabalho alienado e uma nova forma de exploração do homem pelo homem.

2.4 Capitalismo, Trabalho e Alienação

O modo de produção capitalista, traz, em sua essência, uma nova forma de exploração do homem pelo homem. Neste sistema, a burguesia compra apenas a força de trabalho do trabalhador. Dessa forma, a burguesia explora a força de trabalho do trabalhador reduzindo a força de trabalho à mercadoria. A força de trabalho de cada indivíduo é parte do que ele tem de mais essencial como ser humano. A força de trabalho de cada um de nós, ou seja, nossa capacidade de produzir os bens de que necessitamos, é herdeira de todo o desenvolvimento da humanidade. Esse caráter essencialmente humano da força de trabalho é negado pelo capitalismo ao reduzi-la a simples mercadoria. Mercadoria são coisas, não são pessoas. Fazer das pessoas coisas é o que Marx denomina processo de reificação ou de coisificação. Reificação é, portanto, o desenvolvimento de relações sociais que apenas contemplam aquilo que, no indivíduo, pode ser comparado e vendido: sua força de trabalho (TONET, 2011).

Com o surgimento e desenvolvimento do capitalismo, a conexão indivíduo-sociedade é rompida. A vida passa a ser predominantemente marcada pela propriedade privada, e a razão da existência pessoal deixa de ser a articulação com a vida coletiva, para ser o mero enriquecimento privado. O dinheiro passa a ser a medida e o critério de avaliação de todos os aspectos da vida humana, inclusive os mais íntimos e pessoais, sendo o individualismo, uma das marcas principais do capitalismo. Assim, ao desenvolver o individualismo burguês, que

lhe é inerente, surge a uma sociedade na qual as necessidades coletivas estão subordinadas ao enriquecimento privado, e na qual as necessidades humanas (coletivas e individuais) estão subordinadas ao complexo processo de acumulação do capital pelos burgueses. Desse modo, o capitalismo deu origem a indivíduos que perderam a noção da real dimensão genérica, social, das existências, ficando presos à mesquinha patifaria, ao estreito e pobre horizonte a acumulação do capital. Ganhar dinheiro se tornou a razão central da vida dos indivíduos, e a dimensão coletiva, genérica, das suas vidas foi massacrada pelo egoísmo e mesquinha que caracterizam o burguês (TONET, 2011).

O sistema capitalista converte o trabalho em mercadoria e o valor de uma mercadoria corresponde ao custo da produção. Neste sistema a desumanidade é sua aliada, pois não há qualquer humanidade em reduzir o ser humano a mercadoria.

É nesse contexto capitalista, de reificação e desumanidade, construídas pelo homem para explorar outros homens que surge a alienação, que também, é uma criação humana com o objetivo de fazer com que homens explorados aceitem a sua condição e se submetam a ela. Assim, as alienações deflagradas da submissão do ser humano ao capital são muito variadas. Mas o fundamental se localiza nas relações de produção capitalista. O salário expressa, por exemplo, o quanto custa, para o sistema capitalista, a reprodução da força de trabalho, mas não expressa as reais necessidades humanas de quem está exercendo a função assalariada. É dessa forma, que o sistema capitalista transforma as pessoas em coisas ao convertê-las em mercadorias. Para Marx e Engels (apud TONET, 2011, p. 90)

(...) a alienação é um processo social muito peculiar. Ele já está presente na comunidade primitiva, mas será com o surgimento das sociedades de classe, com a divisão social do trabalho, que se manifesta na sua forma mais plena. É através da alienação que as forças humanas, que são sempre forças dos próprios homens e não da natureza ou de entidades sobrenaturais, se tornam “estranhas, poderosas, hostis” e dominadoras da vida humana. Nas sociedades primitivas, a alienação atua principalmente nas concepções de mundo que depositam nas forças sobrenaturais (espíritos, animismo, deuses etc.) a capacidade de fazer a história que é puramente humana.

A crítica das alienações por Marx e Engels tem uma precisa finalidade: mostrar “de onde” vêm e “a que se destinam” as alienações para que, conhecidas suas raízes históricas, as possamos confrontar como relações sociais puramente humanas – e, portanto, que podemos transformar.

Dessa forma, na história da sociedade de classes, o trabalho alienado faz com que aos trabalhadores caiba não apenas a miséria material, mas também a eles é negado o acesso ao

desenvolvimento humano genérico de seu tempo, pois sua atividade cotidiana e seu vínculo com a sociedade se faz pelo trabalho alienado.

Assim, as classes oprimidas não são dominadas unicamente pela força material, mas também pela força intelectual, pelas ideias da classe dominante. A consciência de classe se desenvolve somente no curso da luta e é nele que aparece mais clara e precisa. Por outro lado, essa consciência engloba frações cada vez mais consideráveis da classe em questão. No começo, somente uma pequena minoria compreende que existem interesses comuns entre os membros da classe. Mas, pouco a pouco vai despontando a consciência de classe, e logo se sente a necessidade de possuir órgãos especiais que a encarnem mais claramente. Dessa necessidade nasce os partidos políticos, que agrupam os elementos caracterizados por uma consciência particularmente clara da situação e das tarefas que esta impõe à sua classe e que conduzem metodicamente, conscientemente e do modo organizado a luta dessa classe contra a classe adversária (THALHEIMER, 2014).

Sendo assim, a imprensa, a literatura, o ensino, o cinema, etc., das classes dominantes não são, afinal de contas, senão meios de difundir ideias falsas e entorpecer a consciência das classes oprimidas. O grau mais elevado de consciência de classe reside na compreensão científica da natureza das classes e das leis de seu desenvolvimento, tendo por base o materialismo dialético.

Para Marx, essas ideias correspondem a produção espiritual da sociedade que se apresenta:

(...) na linguagem política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc., de um povo. Os homens são os produtores das suas representações, ideias etc., mas os homens reais, os homens que realizam, tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelas relações que a estas corresponde até as suas formações mais avançadas (MARX, 2009, p. 31).

Após essas discussões percebemos que a evolução das sociedades e dos indivíduos passou por várias etapas históricas, demarcadas pela sucessão dos modos de produção (sociedade primitiva, modo de produção asiático, escravismo, feudalismo e capitalismo). Percebemos, também, que no interior de cada uma dessas etapas históricas se desdobrou uma determinada relação do indivíduo com a sociedade. De um modo geral, nas sociedades asiáticas, no escravismo e no feudalismo, a reprodução social era ainda tão primitiva que não possibilitava que os indivíduos possuíssem uma autonomia maior para compreensão da realidade na qual esses sistemas estavam inseridos (TONET, 2011). Diferentemente do

sistema capitalista que por estar em um estágio mais avançado da evolução humana e dos modos de produção, permitiram a Marx e Engels desvelarem as bases da sociedade de classes:

(...) lutas existem desde que existe a sociedade de classes. Existiram milhares de anos antes de Marx e Engels terem nascido. O que eles descobriram, nesse sentido, o que eles, nesse particular, transmitiram à classe operária e demais classes exploradas, foi uma compreensão clara de seus interesses e do antagonismo desses interesses com os das classes dominantes. Marx e Engels deram à luta de classes do proletariado método, consciência, espírito de organização. Quando se fala da atividade dos comunistas na luta de classes, o que se entende por isso são certas formas e certos conteúdos da luta de classes, ou seja, as formas superiores conscientes, organizadas dessa luta, em oposição a suas formas elementares e desorganizadas (THALHEIMER, 2014, p. 73).

Dessa maneira, tão diversas e diferentes quanto as formas de luta de classes são os conteúdos ou objetivos dessa luta em si, os quais podem ser de ordem econômica, política, cultural, etc. A luta pode ter por objetivo um aumento de salário, a melhoria das condições de trabalho, isto é, pode ter um caráter econômico. Pode ser também uma luta eleitoral, isto é, pode ter um caráter político. A luta pela melhoria e difusão do ensino é uma luta cultural. Vemos, assim, que a luta de classes pode ter os conteúdos ou objetivos mais diversos. Além disso, esses objetivos, do mesmo modo que as formas de luta, são estritamente determinados pela natureza da classe em questão. Assim, a burguesia, em sua luta contra o feudalismo, tinha uma finalidade diversa da classe operária em luta contra a burguesia, ou os camponeses em luta contra o feudalismo (THALHEIMER, 2014).

É partindo desse contexto de alienação, reificação, antagonismos e lutas de classes, que Marx nos chama atenção para outra relação que o trabalho estabelece com o homem e as implicações dessa relação para o desenvolvimento do sujeito.

(...) para Marx, o trabalho não significa simplesmente o processo de metabolismo entre o homem e a natureza que constitui uma condição necessária da vida humana, ele é – em seu sentido “antropológico” – também autoatividade livre pela qual o homem forma, desenvolve e se apropria de suas próprias capacidades. Mas, o trabalho do indivíduo realizado sob condições de alienação – o trabalho assalariado –, é uma atividade imposta e externa, resultando no aumento da unilateralidade e deformação do sujeito – o indivíduo ativo –; “é, antes, um simulacro de atividade (MÁRKUS, 2015, p. 92).

Sendo assim, Marx nos leva a entender que o trabalho alienado traz prejuízos para o desenvolvimento humano que vão condicionar sua personalidade a uma percepção distorcida do real que o sujeito construirá a partir da relação com sua atividade trabalho, mediada pelo capital. A personalidade concreta e singular de cada homem é constituída, nesse caso, através da participação ativa no mundo social do homem e através de sua apropriação, de alguma maneira específica. Em certas épocas históricas, e para determinadas classes de indivíduos – e

esta é uma tendência geral durante todo o período de alienação –, as condições sociais e as formas de vida por elas determinadas realmente apresentam-se aos indivíduos como barreiras externas e acidentais, poderes alheios que inibem e deformam a manifestação de sua personalidade (MÁRKUS, 2015).

Partindo das afirmações de Marx, percebemos que a personalidade humana não é algo que se desenvolve em decorrência do amadurecimento biológico, simplesmente, mas sim construída a partir das relações de produção estabelecidas pela sociedade no decorrer da história e consolidadas pelo trabalho. Neste sentido, a personalidade humana se desenvolve em um diálogo constante entre o homem e o mundo, entre a atividade subjetiva e a realidade social objetiva. Com isso o homem acaba constituindo a sua vida a partir da materialidade a qual lhe é fornecida pelas circunstâncias históricas, pela sua sociedade. Mas, mesmo no período em que as tendências de alienação dominam, é o próprio indivíduo que faz sua própria vida – ainda que talvez dentro de limites muito estreitos – com essa materialidade.

A consciência é a “consciência da prática existente”, e seu direcionamento ou intencionalidade é um resultado do caráter material-objetivo dessa prática humana, pois o processo de trabalho, no sentido estritamente econômico, ou seja, trabalho alienado, que conseqüentemente, dará origem a consciência, simultaneamente, é um processo de produção e reprodução de relações sociais e históricas, definidas entre os homens. Pois, em uma sociedade capitalista, a Instituição da propriedade privada separa o trabalhador do produto de seu trabalho, torna o resultado de sua própria atividade um objeto alienado, deixa de pertencer ao trabalhador e passa a pertencer a outra pessoa que, assim, tem um comando sobre essa atividade (MÁRKUS, 2015).

Desse modo, com a divisão entre trabalho físico e mental surge uma falsa consciência que é um reflexo deformado e invertido da realidade. Essa falsa consciência traz obstáculos ao desenvolvimento psíquico do homem e conseqüentemente, acarreta prejuízos para o seu processo de humanização. Assim,

(...) o ponto de partida histórico da gênese dessa divisão social espontânea do trabalho é a divisão entre trabalho manual e intelectual. Com o desenvolvimento da divisão social espontânea do trabalho, essa primeira divisão vai se convertendo em uma separação e contraposição cada vez mais aguda e radical. (...) Pelo que faz o indivíduo, seu trabalho realizado nas condições da divisão social espontânea do trabalho perde o caráter de desdobramento e fator evolutivo do homem, e se converte em uma força que deforma o indivíduo porque obstaculiza sua evolução (alienação) (MÁRKUS, 2015, Nota de rodapé, p. 110).

Para Marx, o fim da alienação, significa a criação de condições sociais em que será possível julgar o nível geral de desenvolvimento da sociedade, do progresso humano pelo

nível de desenvolvimento dos indivíduos, quando a universalidade e a liberdade do gênero humano serão expressas diretamente na vida livre e multilateral dos homens (MÁRKUS, 2015).

Nas palavras de Gadotti (1996), apoiado no pensamento de Marx, a emancipação humana só se dará com a supressão da alienação, com a superação do antagonismo de classes, pois enquanto persistirem relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção, o homem se encontrará ainda na sua própria “pré-história”.

Nas discussões estabelecidas até agora, percebemos que a atividade trabalho, tanto pode desenvolver a consciência humana, proporcionando a evolução do homem para humanização, como pode alienar, permitindo que o homem chegue, apenas no estágio de hominização. Na próxima seção, compreenderemos, na perspectiva da Psicologia histórico-cultural, apoiada nos preceitos do Materialismo Histórico, como ocorre o desenvolvimento do psiquismo humano.

2.5 A apropriação das objetivações humanas e o desenvolvimento psíquico

Como vimos no início desse capítulo, o homem não nasce humano, suas características humanas vão surgindo na medida em que ele atua sobre a natureza, apropriando-se dela e transformando-a para assim reproduzir em si próprio a humanidade criada por ele e por outros homens ao longo da história. Dessa maneira, embora o homem pertença a natureza e também seja animal, o que o difere dos outros animais é o seu poder de transformação da natureza para atender as suas necessidades. Da mesma forma, a consciência humana difere da consciência animal como nos esclarece Leontiev (2004, p. 69),

(...) para o animal todo objeto da realidade circundante é sempre inseparável das suas necessidades instintivas, compreende-se que a própria relação do animal com o objeto jamais possa existir enquanto tal, independentemente do objeto. Passa-se o oposto com a consciência humana. Quando o homem entra em relação com uma coisa, ele distingue, por um lado, o objeto objetivo de sua relação, por outro a própria relação. Esta distinção falta ao animal. “O animal – diz Marx – não está em relação com nada, não conhece em suma qualquer relação”.

Sendo assim, entendemos que por mais que homens e animais sejam biológicos e provenientes da natureza, as leis que promovem o seu desenvolvimento e conseqüentemente a aparição e desenvolvimento da consciência são completamente diferentes. Dessa forma,

O psiquismo humano, a consciência humana, é uma forma absolutamente diferente de psiquismo, que se caracteriza por propriedades funcionalmente diferentes. (...) No mundo

animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico (LEONTIEV, 2004, p.73).

Considerando que o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico, compreendemos, então, que para que sua consciência seja ampliada é necessário que o homem se relacione com o que foi produzido historicamente pela humanidade, mediado por outros homens, sendo a linguagem determinante para que essa mediação ocorra. Dessa forma, a consciência vai se ampliando: num primeiro momento é a reflexão da atividade pelo sujeito, progressivamente passa a ser também a reflexão da atividade do sujeito, a própria reflexão de si mesmo e a reflexão do que ainda não existe mas pode vir a existir. A consciência da atividade amplia-se para a consciência de sua consciência, para a existência humana consciente (MELO, 2000).

Neste sentido, quando o homem se apropria dessas objetivações sócio-históricas e passa a ser capaz de estabelecer uma relação consciente com sua existência, sua atividade se torna cada vez mais livre.

Ao desenvolver as funções psíquicas superiores, que entendemos como o processo de transformação de um ser hominizado (que dispõe de certas propriedades naturais filogeneticamente formadas) em um ser humanizado, isto é, que se transforma por apropriação da cultura, o ser humano evolui. Neste sentido Martins (2016, p. 15) afirma que:

Vigotski foi pioneiro na busca pela explicitação das origens dessas transformações, identificando primeiramente uma diferença qualitativa fulcral entre as propriedades psíquicas legadas pela natureza e transmitidas filogeneticamente e aquelas edificadas pela vida social. As primeiras ele denominou de funções psíquicas elementares, que pautam as respostas imediatas aos estímulos e expressam uma relação funcional entre sujeito e objeto. Delas resultam os atos reflexos imediatos que, em certa medida, não diferenciam substancialmente a conduta humana da conduta dos demais animais, sobretudo dos animais superiores. As segundas, por sua vez, foram qualificadas como funções psíquicas superiores, que não resultam formadas como cômputo de dispositivos biológicos hereditários, mas das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, ou seja, resultam engendradas pelo trabalho social.

Luria em suas declarações sobre Vigotski em relação as funções psíquicas superiores coloca que:

Influenciado por Marx, Vigotskii conclui que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. O abismo existente entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não pode ser transposto até que possamos descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física, e os mecanismos sensoriais se entrelaçam aos processos

culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos (LURIA, 2016; p. 25-26).

Durante o período entre 1928 a 1934, Luria concentrou suas energias em demonstrar a origem social e a estrutura mediadora dos processos psicológicos superiores. Seus estudos evoluíram a partir da hipótese de Vigostski de que as funções psicológicas superiores dos seres humanos surgiram através da intrincada interação de fatores biológicos que são parte de nossa constituição como *Homo sapiens* e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos da história humana (LURIA, 2016).

Em seus estudos, Luria percebeu que o desenvolvimento das pessoas que vivem em uma sociedade rudimentar de mediações baseadas na prática cotidiana é diferente do desenvolvimento de uma sociedade escolarizada. Pois, os modos de generalização, típicos do pensamento das pessoas que vivem em uma sociedade na qual suas atividades são dominadas por funções práticas rudimentares, diferem dos modos de generalização dos indivíduos formalmente educados. Os processos de abstração e generalização não são invariáveis em todos os estágios do desenvolvimento sócio-econômico e cultural. Pelo contrário, tais processos são produto do ambiente cultural (LURIA, 2016).

Com base nesses estudos, Luria (2016) observou que mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de planejamento de pensamento dos indivíduos estudados.

Para Leontiev os fenômenos subjetivos de consciência são constituídos a partir das funções psicofisiológicas mediada pela função psíquica da realidade:

Por funções psicofisiológicas queremos indicar as funções fisiológicas que realizam a mais alta forma de vida do organismo, isto é, sua vida mediada pela reflexão psíquica da realidade. O grupo inclui as funções sensoriais, as funções mnemônicas, as funções tônicas, e assim por diante.

Nenhuma atividade psíquica pode ser executada sem envolvimento destas funções, mas esta atividade não consiste apenas nas funções e não pode ser derivada delas.

Todas estas funções constituem igualmente a base dos correspondentes fenômenos subjetivos de consciência, isto é, sensações, experiências emocionais, fenômenos sensoriais e a memória, que formam a “matéria subjetiva”, por assim dizer, a riqueza sensível, o policromismo e a plasticidade da representação do mundo na consciência humana (LEONTIEV, 2016, p. 76).

As funções psicofisiológicas a qual se refere Leontiev, são denominadas por Vigotski por funções psíquicas superiores que, também, são chamadas de funções psicológicas, conforme explica Gomes (2008, p. 48):

A atividade psíquica, nas suas formas embrionárias, está presente desde o princípio, mas existem aqueles processos psicofisiológicos singulares e únicos que, conforme Vigotski “[...] constituem as formas superiores de comportamento do homem, aos quais propomos denominar processos psicológicos [...]”.

Sendo assim, para compreendermos o processo psicológico de desenvolvimento da consciência, bem como da aprendizagem, devemos considerar a simbiose existente ente as funções psíquicas superiores e as funções psíquicas elementares, pois, as funções psicológicas elementares, que estão relacionadas ao processo de hominização são importantes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e estas, estão relacionadas ao processo de humanização, que ocorre ao passo em que o homem se apropria das realizações humanas historicamente construídas. Porém, nem todas as concepções sobre o desenvolvimento psíquico humano partem dessa concepção de desenvolvimento psicológico.

Segundo Gomes (2008), a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar estes fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; dito brevemente, tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda.

Para a autora, as funções psíquicas elementares são, por excelência, um produto essencialmente biológico, naturais, consistem em respostas imediatas que o organismo disponibiliza na sua relação com o real, conseqüentemente são não-conscientes e involuntárias.

Neste sentido, é importante observar, também, que embora as funções elementares e superiores estejam relacionadas entre si, as funções psicológicas superiores não resultam natural e espontaneamente das elementares, mas possuem qualidades específicas e, uma vez que se assentam sobre o substrato das elementares, o que ocorre, portanto, é um processo de transmutação em que as funções psíquicas deixam de operar num nível elementar e atingem um grau superior ao serem incorporadas, alterando, assim, a natureza e a qualidade do funcionamento psicológico do sujeito (GOMES, 2008).

Dessa forma, Gomes (2008) explica que ao analisar a estrutura das funções psicológicas superiores, Vigotski confirma sua disposição de pensar a mediação dos signos da cultura como um fenômeno psicológico no qual o homem constrói suas formas de ação e realiza suas atividades com o emprego de meios artificiais de pensamento por meio da utilização de signos.

Neste sentido, o emprego de signos da cultura realizados pelo professor em suas atividades mediadoras no processo ensino-aprendizagem, se revelam como diferencial decisivo na qualidade do desenvolvimento psíquico do aluno. Nessa direção, apoiados em Vigotski percebemos que o emprego dos signos da cultura são fundamentais para a formação dos comportamentos complexos, que são entendidos da seguinte forma:

Como conquistas representativas dessa complexidade Vigotski se referiu à linguagem, leitura, escrita, representações e operações numéricas, cálculo, desenho, formação de conceitos e concepção de mundo, adjetivados indistintamente como processos e fenômenos, funções psíquicas e formas de conduta. De modo mais abrangente, em dois outros momentos do texto, o autor vinculou tais processos a complexas formas culturais de comportamento ou formas complexas e superiores de comportamento, bem como identificou desenvolvimento cultural do comportamento e domínios de meios externos da conduta cultural e do pensamento, exemplificando como tal o desenvolvimento da linguagem, cálculo, escrita, pintura (MARTINS, 2011, p. 85-86).

Ainda neste sentido, no bojo da crítica tecida por Vigotski aos estudos que dicotomizam expressões “inferiores” e “superiores” do psiquismo, Vigotski fez menção aos conceitos vontade (impulsiva/previsora), atenção (voluntária/involuntária), memória (lógica/mecânica), imaginação (criadora e reprodutora), sensação (superiores/inferiores) e pensamento (conceitual/figurativo), colocando em foco a complexidade do psiquismo humano e a necessidade de mudanças metodológicas radicais em seu estudo (MARTINS, 2011). Sendo assim,

Devemos registrar, ainda, que no artigo O problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores Vigotski não apresentou elementos que possam ser tomados como conclusivos acerca de quais sejam, afinal, as funções psíquicas superiores, exceto que: são formações culturais, implicam o domínio do homem sobre a natureza e sobre si mesmo e sustentam atividades complexas culturalmente desenvolvidas.

No que tange ao uso da expressão funções psíquicas superiores, no artigo em pauta, as referências a elas aparecem como sinônimos de processos complexos, formas complexas ou culturais de comportamento, comportamento superior, forma superior e complexa de reação. As funções psíquicas elementares aparecem por referência a processos inferiores ou elementares, formas inferiores de conduta ou formas naturais de comportamento. (MARTINS, 2011, p.87-88).

Neste sentido, Vigotski (2016), também, nos chama atenção para a importância da mediação docente, por meio da disponibilização dos objetos da cultura humana, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, alertando que a tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar atenção sobre diferentes matérias. Para tanto, desenvolver o intelecto significa desenvolver muitas capacidades específicas e independentes

e formar muitos hábitos específicos, já que a atividade de cada capacidade depende do material sobre o qual essa capacidade opera. O aperfeiçoamento de uma função ou de uma atividade específica do intelecto influi sobre o desenvolvimento das outras funções e atividades só quando estas têm elementos comuns.

2.6 A formação de conceitos e o desenvolvimento humano

Na seção anterior, vimos que a mediação dos signos da cultura é determinante para a formação da consciência e conseqüentemente, para o desenvolvimento psíquico humano. No entanto, além dos signos, os homens também inserem na cultura, habilidades, necessidades, formas de comportamento, ideias etc., que foram criadas e objetivadas por outros indivíduos de gerações anteriores ou contemporâneos a eles, que são considerados comportamentos complexos culturalmente formados, que vão dar origem aos conceitos espontâneos e científicos, e que foram denominados por Vigotski como verdadeiros conceitos e por Saviani como conceitos clássicos. A partir desse entendimento, Martins (2016, p. 24) afirma que:

(...) a formação de conceitos assenta-se numa relação tripartida e sistêmica, formada pelos conceitos espontâneos (senso comum), por seus objetos (fenômenos aos quais se referem) e pelos conceitos científicos (conhecimento objetivo acerca dos mesmos fenômenos aos quais se referem os conceitos espontâneos).

No entanto, no que se refere à apropriação desses conceitos temos de entender que, os conceitos espontâneos ou cotidianos incorporam-se à experiência do sujeito de forma espontânea, e em relação a eles desenvolve-se a noção prática do significado, porém, são mais difíceis de serem formulados verbalmente, pois eles desenvolvem-se à margem de um sistema determinado. Já os conceitos científicos incorporam-se à consciência pela aprendizagem, são formulados verbalmente e só mais tarde complementados com um conteúdo concreto (MELO, 2000).

Outra questão importante e que foi apontada por Vigotski (apud MARTINS, 2016) sobre os conceitos, é que a fronteira que separa a formação de conceitos espontâneos e a formação dos conceitos científicos é extremamente tênue e lábil, possibilitando que ambos se atravessem e se interpretem muitas vezes. Assim, o desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos conflui em um mesmo e único processo – o de formação de conceitos, que se realiza em diferentes circunstâncias externas e internas.

Por outro lado, ao mesmo tempo que a fronteira que separa os conceitos científicos e os cotidianos é tênue, eles se diferem pela relação distinta que estabelecem com a experiência

do sujeito, com o objeto e pelos caminhos que percorrem no processo de sua formação, ou seja, pela presença ou não de um sistema no interior do qual surgem, e, nesse sentido, pela espontaneidade ou pelo caráter consciente.

Sendo assim, por se darem no nível lógico-verbal, os conceitos científicos correm o risco do verbalismo. O lugar privilegiado do desenvolvimento destes conceitos é o processo da instrução. Se o educador não se dá conta de que o desenvolvimento dos conceitos envolve o desenvolvimento de funções psíquicas complexas e que esse desenvolvimento não se dá por passe de mágica, nem por justaposição de informação, mas precisa mover o pensamento para um nível mais elevado, o conceito científico corre o perigo de se desenvolver insuficientemente saturado do concreto.

O processo de assimilação dos conceitos científicos, não pode estar embasado em uma teoria de ensino escolar e de metodologia das diferentes disciplinas, que entenda que o conceito possa ser assimilado pronto e acabado. O conceito não pode ser dominado apenas com a assimilação baseada na memória ou de forma análoga à assimilação de hábitos mentais. Em qualquer grau de seu desenvolvimento, o conceito é sempre um ato de generalização que envolve um movimento interno do pensamento estritamente relacionado com a atividade. O processo de desenvolvimento dos conceitos exige o desenvolvimento de uma série de funções como a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação. E processos psíquicos tão complexos se desenvolvem num processo, não podem ser assimilados de forma simples e imediata (MELO, 2000).

No processo de formação de conceitos, a palavra é o signo, “que atua como meio de formação de conceitos e se converte mais tarde em seu símbolo (MELO, 2000). Portanto, a apropriação das palavras, têm uma significativa importância para a formação de conceitos, pois estas são signos pelos quais plasmamos sob a forma de ideias, objetos, fenômenos, fatos etc. captados sensorialmente. Porém, a produção de conceitos, com o máximo rigor que esse termo comporta, exige a intervenção de funções psíquicas complexas – a se colocarem como “mediadores gnosiológicos”. Nesse processo, cumpre às palavras a evocação do real concreto, sensorialmente dado, tendo em vista sua conversão em real teórico, isto é, em concreto pensado (MARTINS, 2011).

Outra questão que deve ser considerada na formação de conceitos são os pseudo-conceitos, estes, não são patrimônio exclusivo das crianças: nosso pensamento cotidiano se produz com grande frequência sob a forma de pseudo-conceitos. De uma perspectiva dialética, os conceitos que aparecem em nossa fala habitual não são verdadeiros conceitos: são mais ideias gerais sobre as coisas (MELO, 2000).

Sendo assim, devemos compreender que o processo de construção do conceito envolve perceber um atributo, abstrair e sintetizar o percebido, convertê-lo no significado, no sentido da palavra, e assim forjar o conceito. Quando o homem toma consciência do conceito, este se fixa, e, a partir daí, amplia-se e transfere-se a outras situações concretas (MELO, 2000).

Neste sentido, para o desenvolvimento do psiquismo, o homem precisa se apropriar dos signos, ou seja, dos conceitos construídos pela humanidade. Sendo assim, em relação à apropriação e a mediação dos conceitos, Vigotski faz o seguinte alerta:

(...) O processo de desenvolvimento de conceitos, afirmou Vigotski, exige e articula-se a uma série de funções, a exemplo da percepção acurada, da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, generalização, abstração etc. Por isso, diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que vise de fato a esse desenvolvimento. Nessa direção, alertou que o professor, ao assumir o caminho da simplificação do ensino, não conseguirá nada além de assimilação de palavras, culminando em verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos. Esse será, então, um tipo de aprendizagem circunstancial e transitório que não promove desenvolvimento (Apud MARTINS, 2016, p. 23).

Segundo Martins (2016), a tese central defendida por Vigotski consiste em que a lei fundamental do desenvolvimento humano, o que move o seu curso, radica nas contradições que são instaladas entre processos biológicos e culturais. Tais contradições, por sua vez, são instaladas, isto é, provocadas pela vida social conforme a apropriação dos signos da cultura. E nos chama a atenção para o seguinte:

Ao afirmar o papel dos signos na transformação qualitativa do psiquismo, bem como ao afirmar que os signos precisam ser transmitidos, Vigotski (VIGOTSKI, 1995) apresentou o ensino como condição primária e fundante do desenvolvimento, propondo que entre ensino e desenvolvimento se instala uma relação de interdependência e reciprocidade, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “qualidade e quantidade” de desenvolvimento alcançado qualifica as possibilidades para o ensino (MARTINS, 2016, p. 20).

A partir dessas discussões, percebemos que a formação de conceitos é um processo mediado e perpassa todos os períodos do desenvolvimento do psiquismo, não se restringindo apenas a uma fase específica como com bebês ou crianças, mas a jovens e adultos também. E isso evidencia, mais uma vez, o papel da educação escolar nessa mediação, pois sem um ensino sólido e intencional, o pensamento não alcançará seus patamares mais complexos e abstratos de desenvolvimento, deixando de colaborar para a formação de uma ampla consciência, posto que seu desenvolvimento está condicionado a apropriação cultural, histórica e socialmente construída.

2.7 Educação, Trabalho e Humanização

Para Marx, o homem não é uma coisa dada, acabada. Ele se torna homem a partir de duas condições básicas: primeiro, ele é um ser em transformação e segundo, ele se realiza na história, construída, também por ele, mas mediada por outros homens (Gadotti, 1992).

Assim, a apropriação da cultura humana historicamente produzida pelo conjunto dos homens é essencial para o desenvolvimento de cada indivíduo nesse processo de humanização, isto é, para que o homem se humanize e desenvolva suas capacidades tipicamente humanas. Sendo esse, um processo promovido pela mediação dos outros seres humanos que ao disponibilizarem por meio da educação os elementos fundamentais da cultura humana como os conhecimentos científicos, os conceitos dos objetos e os comportamentos humanos, por exemplo, permitem que isso aconteça. Por outro lado, se esse desenvolvimento, ainda que mediado, for em condições de alienação, tenderá a não promover o desenvolvimento humano em sua potencialidade máxima, subtraindo do ser humano aquilo que o gênero humano já alcançou como resultado de uma práxis revolucionária, pois o desenvolvimento do homem na sua totalidade só se dará com a supressão da alienação, com a superação do antagonismo de classes. Enquanto persistirem relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção, o homem se encontrará ainda na sua própria “pré-história” (GADOTTI, 1992).

Marx relaciona a práxis revolucionária à educação, ao ensino escolarizado e ao mesmo tempo envolve o trabalho, também, como forma de aprendizagem.

(...) Para Marx, educador e educando educam-se juntos na “práxis revolucionária”, por intermédio do mundo que transformam. Essa práxis deve ser entendida como “trabalho social” ou simplesmente como “trabalho”.

(...) “A maneira pela qual os indivíduos manifestam sua vida reflete muito exatamente o que são. O que eles são coincide, portanto, com a sua produção, tanto com o que produzem quanto com a maneira pela qual produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção”.

(...) É pelo trabalho que o homem se descobre como ser da práxis, ser individual e coletivo (GADOTTI, 1992, p. 43-44).

Por outro lado, Marx nos chama a atenção para a concepção deturpada de trabalho produtivo construído pelo sistema capitalista, que é aquele que gera mais-valia para o capital. Em outras palavras, ele quer mostrar o que é, sob o modo de produção capitalista, trabalho produtivo.

Trabalho necessário para a expansão do capital não é necessariamente trabalho produtivo. As funções científicas e tecnológicas são vitais para a expansão do sistema capitalista. No entanto,

elas se situariam, dentro do pensamento marxista, no âmbito do trabalho improdutivo. Mesmo porque essas necessidades não são exclusivas do sistema capitalista de produção (GADOTTI, 1992, p. 48).

Neste sentido, estariam dentro dessas categorias sociais, consideradas por Marx como trabalho improdutivo, os cientistas, médicos, professores, vendedores, publicitários, burocratas, funcionários públicos, enfim a nova classe média que surge com a expansão do capitalismo.

No entanto, essa expansão do *trabalho improdutivo* contribui para a consolidação da divisão do trabalho, entre manual e intelectual, o que acaba por alienar o trabalhador, pois desvaloriza o trabalho manual e valoriza, apenas o intelectual. Essa divisão, proporcionará o desenvolvimento psíquico humanizador de quem realiza o trabalho intelectual, pois este grupo se apropriará das objetivações materiais e imateriais historicamente construídas. Porém, comprometerá o desenvolvimento psíquico humanizador de quem realiza o trabalho manual, porque reforça a valorização do conhecimento intelectual, realizado por aqueles que se apropriaram do conhecimento científico, em detrimento do trabalho manual, realizado por aqueles que não têm o conhecimento intelectual por entenderem que sua atividade de trabalho não precisa de apropriação do conhecimento intelectual. Neste sentido, os prejuízos para o trabalhador que desenvolve o trabalho manual, decorrentes dessas relações alienadas, serão ainda maiores do que para quem exerce a atividade intelectual, que por estar separada da manual, é entendida por Marx, também como alienada, provocando relações que se estenderão, também, para o processo escolar de ensino-aprendizagem, pois

Na divisão social do trabalho, imposta pela burguesia, as massas trabalhadoras (trabalhadores manuais e trabalhadores intelectuais) alienam sua força de trabalho pelo único direito de sobrevivência. O trabalhador torna-se, ele próprio, uma mercadoria, cujo valor depende apenas da magnitude do dinheiro – medida dos valores – pela qual ele é trocado. Essa magnitude é definida pela quantidade de trabalho socialmente necessário para reproduzi-lo.

A burguesia, libertada pela alienação da força de trabalho, não acumula apenas o capital material mas igualmente o “capital cultural”. A educação e a ciência tornam-se propriedade exclusiva, monopólio do capital.

Sob a lei geral do capitalismo – gerar o máximo de lucro com o mínimo de despesas – o trabalhador precisa separar-se de seu produto. A educação, a ciência, a técnica, a inteligência e a arte são gratuitas apenas para o capitalista (GADOTTI, 1992, p. 50-51).

Os prejuízos trazidos ao trabalhador com o capitalismo, não se restringem à alienação do produto do seu trabalho, à sua remuneração proporcional à sua sobrevivência ou à negação dos conhecimentos científicos que acabam por se tornar propriedade do capital e consequentemente da burguesia. As condições estressantes de trabalho, também, fazem com

que o trabalhador, mesmo com todo o esforço, ao chegar à escola, perca muitas vezes o interesse em estudar pelo cansaço físico e mental.

Dos métodos brutais de exploração do capitalismo passado passou-se no século vinte aos métodos racionalizados e ao trabalho em série, dividindo o trabalho em múltiplas fases, tornando-o repetitivo, impessoal e mecânico. Embora o esforço físico tenha diminuído, o impacto sobre a mente humana leva frequentemente ao stress e à fadiga mental. O stress, faz com que o trabalhador, em seu momento mínimo de lazer, (ainda assim, restando-lhe apenas a televisão para assistir) não ter interesse em assistir assuntos de política ou economia. Interessa-se, apenas por coisas que lhe deem prazer sem a necessidade de raciocínio. Exemplo: filmes de comédias, novelas, etc., e ainda é ridicularizado por que tem tempo livre (entendido por Marx como tempo liberado, quando se trata da classe operária), por se interessar, apenas por esse tipo de programação (GADOTTI, 1992, p. 51).

Assim percebemos que com a divisão social do trabalho nessa sociedade, surge também o homem dividido, alienado, unilateral. No qual o aumento do tempo de trabalho, lhe permite apenas o necessário para a sua auto reprodução e para a criação da mais-valia. O trabalhador não dispõe de tempo livre para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Nessas relações de trabalho as condições para a educação do trabalhador são mais difíceis. Sendo assim, o pleno desenvolvimento humano, passa a ser privilégio de uma minoria que se beneficia do trabalho da maioria. É o que acontecia na Grécia onde os homens livres podiam desenvolver-se plenamente porque todo o trabalho manual era realizado pelos escravos. Fato que também podemos perceber nas palavras de Manacorda (2007, p. 79), apoiado no pensamento de Marx.

Desde as páginas iniciais dos Manuscritos de 1844, o trabalhador se apresenta física e mentalmente rebaixado a uma máquina (inútil contar quantas vezes essa degradação do operário à máquina reaparece em seguida!), tornado, pela divisão do trabalho, cada vez mais unilateral e dependente, considerado pela economia política como besta de carga ou peão, um animal reduzido às mais estritas necessidades corporais (esta limitação das necessidades ou, ao contrário, sua expansão, são motivos também constantes). Todo o capítulo sobre Trabalho Alienado é, pois, uma denúncia dessa condição do operário, que tanto mais pobre se torna quanto mais produz riqueza; tanto mais desprovido de valor e dignidade quanto mais cria valores; tanto mais disforme quanto mais toma forma o seu produto; tanto mais embrutecido quanto mais refinado o seu objeto; tanto mais sem espírito e escravo da natureza quanto mais é espiritualmente rico o trabalho. O trabalho produz deformidade, imbecilidade, cretinismo no operário, que se torna um objeto estranho e desumano, no qual nenhum dos sentidos existe mais, e que não apenas não mais tem necessidades humanas, mas em que também as necessidades animais cessam, pois tornou-se um ser insensível e sem necessidades.

Nesse sentido, percebemos que a divisão do trabalho permite uma superintelectualização das elites. Por outro lado, promove uma ignorância crescente das massas trabalhadoras, pois a cultura, as artes, as ciências, que também são construídas pela classe trabalhadora, tornam-se propriedades exclusiva da classe dominante.

Nesse estudo, partimos do entendimento de que o ser humano se desenvolve a medida que se apropria da riqueza produzida pela sociedade, mas não se trata, necessariamente, de bens materiais, trata-se principalmente dos conhecimentos científicos desenvolvidos ao longo do tempo e que, é por meio da mediação do trabalho e da educação escolarizada que esse processo ocorre, pois a evolução humana só pode ser concebida como o desenvolvimento desta riqueza social, no sentido da universalização dos bens e faculdades de todos os indivíduos. É por isso que, finalmente, o desenvolvimento das faculdades humanas no trabalho de dominação da natureza é um movimento puramente pedagógico. Dessa forma, o trabalho constitui valioso instrumento de formação moral e física, além de servir de motivação para a formação técnico-científica e cultural, desenvolvendo o sentido da responsabilidade social. Através do trabalho o jovem prepara-se para a vida social (GADOTTI, 1992).

Para Max, o trabalho deve assumir um caráter formativo, eliminando o intelectualismo e fomentando a investigação do mundo circundante para dessa forma, promover condições para superar a dicotomia entre trabalho manual e o trabalho intelectual. Para então, superar a separação burguesa existente entre educação escolar e extraescolar (GADOTTI, 1992).

Dentro do que está sendo discutido nesse estudo, consideramos, de acordo com o pensamento de Marx, que o trabalho tem uma função educativa importante para o desenvolvimento do indivíduo. No entanto para que esse desenvolvimento seja completo, o conhecimento produzido pelo/no trabalho não pode ser separado entre trabalho manual e intelectual, que acaba também originando o saber fazer apenas, e é de responsabilidade da escola fazer a transmissão desses conhecimentos produzidos pelo homem para os outros homens. Neste sentido, Marx propõe escolas politécnicas que deveriam ser pensadas da seguinte forma:

(...) O ensino politécnico compreende dois níveis que não podem ser separados:

1) O ensino politécnico deve se realizar na síntese do estudo teórico e de um trabalho prático na produção, transmitir os conhecimentos e capacidades técnicas e científicas indispensáveis à compreensão perfeita do processo de produção;

2) Esse ensino deveria colocar em evidência o caráter social do trabalho e – dentro da perspectiva de uma sociedade sem classes – de estimular a associação livre dos indivíduos, coordenando e planejando o processo social de produção.

Isso porque Marx parte do princípio de que será vital para os operários substituir o indivíduo parcial pelo indivíduo totalmente desenvolvido. (...) Marx une o ato produtivo e o ato educativo, explicando que a unidade entre a educação e a produção material deveria ser admitida como um meio decisivo para a emancipação do homem (GADOTTI, 1992, p. 54).

Em outras palavras, não se trata apenas de aprender uma profissão, mas de compreender o processo de produção e organização do trabalho. Para isso não basta conhecer

apenas algumas técnicas, saber manusear ou operar um instrumento, ou seja, *o saber fazer*. O ensino politécnico tem por finalidade fazer compreender e viver a estrutura econômico-social, a partir de sua inserção na atividade de produção, e intensificar assim suas capacidades de ação. Ao mesmo tempo que essa educação não está destinada a uma classe específica, mas para toda a sociedade.

A escola não deve se ocupar com ensinamentos que partam da divisão de classes direcionando conteúdos que atendam aos interesses do capital para atividades prático-profissionais. O princípio educativo da escola deve partir de conteúdos que levem ao desenvolvimento do ser humano como um todo, proporcionando a sua humanização. Para Gramsci (1982, p. 133),

Na velha escola, o estudo gramatical das línguas latina e grega, unido do estudo das literaturas e histórias políticas respectivas, era um princípio educativo na medida em que o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade, era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais. Inclusive a mecanicidade do estudo gramatical era vivificada pela perspectiva cultural. As noções singulares não eram aprendidas visando-se a uma imediata finalidade prático-profissional. (...) Não se aprendia o latim e o grego para saber falar estas línguas, para servir de camareiro, ou de intérprete ou de correspondente comercial. Aprendia-se a fim de conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, a fim de ser e de conhecer conscientemente a si mesmo.

Nesse sentido, o trabalho como princípio educativo na educação escolar não tem o caráter de formar indivíduos para o mercado de trabalho, mas que este é uma atividade inerente a todos os seres humanos e não a um grupo específico e que é na realização da atividade trabalho para atender às nossas necessidades que nos humanizamos. Dessa forma,

O trabalho como princípio educativo não deriva de um princípio moral ou metodológico, mas do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza, portadores de necessidades vitais imperativas e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Por isso, é fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de promover a subsistência, e outras esferas da vida, pelo trabalho é comum a todos os seres humanos. Evita-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros (Frigotto, 2011, p. X).

A integração entre o ensino e o trabalho constitui-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade. Essa unidade, segundo Marx, deve dar-se desde a infância. O tripé básico da educação para todos é o ensino intelectual (cultural geral), o desenvolvimento físico (a ginástica e o esporte) e o aprendizado profissional polivalente (técnico e científico). Por outro lado, Marx opõe-se à especialização precoce como ocorre nas escolas de Educação Profissional com a chamada “profissionalização”, reservada geralmente à classe trabalhadora. Pois,

O ensino burguês é necessariamente elitista, discriminador. Para que os filhos das classes dominantes possam estudar é preciso reprovar todos os outros. A chamada “evasão escolar” nada mais é do que a garantia para as classes dominantes de que continuarão a se apoderar do monopólio da educação. A escola capitalista é essencialmente divisionista, reprodutora e conspiradora. Como os trabalhadores não dispõem de tempo livre para o estudo e a pesquisa, não conseguem superar as etapas do ensino que os filhos das classes dominantes conseguem superar com facilidade (GADOTTI, 1992, p. 55-56).

Assim, “o trabalho como princípio educativo, não se reduz a técnicas didáticas ou metodológicas no processo de aprendizagem, mas um princípio ontológico e ético-político, ainda que este possa constituir-se em estratégia didático-pedagógica” (FRIGOTTO, 2011, p. X). Além das estratégias didático-pedagógicas equivocadas que são relacionadas ao trabalho como princípio educativo, Frigotto nos chama a atenção para os equívocos que aproximam o trabalho como princípio educativo na concepção de Marx e o entendimento do saber-fazer atribuídos à Educação Profissional.

(...) é frequente reduzir o trabalho como princípio educativo à ideia didática ou pedagógica do aprender fazendo. Isso não elide a experiência concreta do trabalho dos jovens e adultos, ou mesmo das crianças, como uma base sobre a qual se desenvolvem processos pedagógicos ou mesmo a atividade prática como método pedagógico.

(...) uma educação profissional comprometida com a ampla formação do trabalhador e com a construção de uma sociedade radicalmente democrática e solidária não pode prescindir da unidade teoria-prática propugnada pela filosofia da práxis, bem como da concepção marxiana de formação omnilateral (FRIGOTTO, 2011, p. X, grifo nosso).

Neste sentido é possível compreender que para Marx, a formação cultural do proletariado só será completa em uma sociedade na qual for abolida a divisão social do trabalho, que divide os que “fazem” dos que “pensam”, porque os que fazem não têm tempo e nem condições para estudar e os que pensam têm tempo, se apropriam das riquezas construídas pelos que trabalham e ao mesmo tempo desvalorizam e discriminam os que trabalham, construindo uma relação que o embrutece espiritualmente o homem.

O modelo educativo elaborado por Marx e Engels compunha-se por duas propostas: o trabalho produtivo e a relação entre educação e sociedade. Para efetivá-lo seriam necessárias novas escolas que preparassem profissional e cientificamente o homem completo, ou seja o homem omnilateral. Sendo assim, entendemos que Marx era contra a “especialização” e a “profissionalização” que a classe dominante reserva para as classes trabalhadoras. Neste sentido, Marx propõe o conceito de omnilateralidade”, que é o desenvolvimento das potencialidades humanas por meio do trabalho, sendo a educação escolar a grande articuladora entre o trabalho e ensino e assim promovendo o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Para Marx, a omnilateralidade não é o desenvolvimento de potencialidades humanas inatas [como dizia Aristóteles]. É a criação dessas potencialidades pelo próprio homem, no trabalho. Ele concebe a educação como um fenômeno vinculado à produção social total. Não a concebe, como a concebia o individualismo grego, como o desenvolvimento pessoal e competitivo de dons “naturais” individuais. A educação é um fenômeno social, portanto, produto e produtor de várias determinações sociais (GADOTTI, 1992, p. 57, grifo nosso).

Diante do exposto, percebemos que o conceito de omnilateralidade é fundamental a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas individualizadas (MARTINS, 2016).

Portanto, cabe à escola ao sistematizar os conhecimentos científicos levar aos trabalhadores à formação da consciência crítica. Sendo assim, para superar a contradição de uma escola para cada classe, uma escola humanista para as classes dominantes e uma escola profissional para as classes subalternas, Gramsci propõe, no grau médio, a “escola unitária”. Esta escola seria eminentemente formativa, possibilitando o desenvolvimento das capacidades do indivíduo tanto para o trabalho manual como para o intelectual (GADOTTI, 1992).

Por fim, partindo das considerações de Marx acerca do trabalho como princípio educativo, reconhecemos a pertinência de suas contribuições ao percebermos a importância da associação entre trabalho intelectual e trabalho manual, sendo esta simbiose a essência de sua proposta para a educação. Pois quando ele ressalta a necessidade de aulas teóricas e práticas na escola politécnica, fica evidente a necessidade dos alunos desenvolverem o hábito do manejo das ferramentas (a técnica), junto com a aquisição do conhecimento dos fundamentos dessas técnicas (a ciência), sendo este, um processo mediado pelo professor.

Destarte, com os ensinamentos de Marx sobre educação, fica claro o papel da atividade mediadora do professor para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, pois não basta deixar o aluno somente exposto ao ambiente do conhecimento para que a aprendizagem ocorra, é necessário que sejam coordenadas ações intencionais de aprendizagem que envolvam o conhecimento científico e prático.

Partindo dessas considerações, discutiremos na próxima seção a concepção do processo ensino-aprendizagem, pela Pedagogia histórico-crítica, alicerçada no Materialismo Histórico Dialético e na Psicologia histórico-cultural, acerca da mediação do conhecimento.

2.8 Pedagogia Histórico-crítica: a educação da classe trabalhadora

Diante da concepção de homem discutida até agora, elencamos a Pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica deste estudo por consideramos que esta também compreende o homem como um ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza. Um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano e que cada indivíduo inicia sua vida nos ombros das gerações passadas, pois o desenvolvimento humano sintetiza um longo e complexo processo histórico-social de apropriações.

Consideramos também, que a existência humana não é uma dádiva natural, ela tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho. Isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem (SAVIANI, 2016).

Portanto, para se tornar atual à sua época o indivíduo necessita se apropriar do conjunto das objetivações humanas que configuram o contexto da atualidade. E isso não ocorre naturalmente. Porque na contemporaneidade já se incorporaram ao modo de vida humano elementos formalmente construídos e sistematicamente elaborados que exigem, também, processos formais e sistemáticos de aquisição. É esse fato histórico que converteu a escola na forma principal e dominante de educação. Assim, se a pedagogia histórico-crítica enfatiza a prioridade da forma escolar de educação isto se explica por razões de caráter histórico e também teórico-metodológico. Na condição de forma principal e dominante de educação, a escola veio a assumir no campo pedagógico papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica (SAVIANI, 2016).

Partindo desse entendimento, a Pedagogia histórico-crítica que tem seus fundamentos filosóficos no Materialismo Histórico Dialético e seus pressupostos psicológicos na Psicologia histórico-cultural, entende que a educação é decorrente de processos históricos e que sua ação é mediada e condicionada pela sociedade, podendo contribuir para sua transformação. Nas palavras de Saviani (2005, p.87-88),

(...) pedagogia histórico-crítica pode ser considerada sinônimo de pedagogia dialética. (...) a concepção pressuposta na visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979.

Outro ponto importante da Pedagogia histórico-crítica está relacionado ao destaque que a mesma atribui a mediação para o desenvolvimento humano, entendido como função da escola, por meio do professor a transmissão dos conhecimento científicos, assim colocados por Saviani (2005, p. 14) “(...) a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

Além disso, por ter a sua base filosófica no materialismo histórico dialético, a categoria trabalho essencial nos estudos de Marx, também, tem valor fundamental para essa Pedagogia. Como afirma Saviani (2005, p. 11), que assim como Marx, entende que a categoria trabalho é uma atividade que tem um diferencial no desenvolvimento humano: “(...) o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. (...) Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional”.

Para Saviani (1996), o que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo de cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo.

Nesse mesmo sentido, a Psicologia histórico-cultural, elaborada por Vygotsky, também, fundamentada no método e nos princípios teóricos do materialismo histórico-dialético, complementa a Pedagogia histórico-crítica como teoria psicológica por suas contribuições conceituais e científicas sobre o desenvolvimento do psiquismo humano e sua relação com a mediação escolar. De acordo com Martins (2016, p. 49):

Nas últimas décadas a psicologia histórico-cultural vem ganhando significativa expressão no campo educacional, haja vistas suas inúmeras contribuições potenciais para a requalificação da prática pedagógica, especialmente, pelo tratamento que dispensa à relação entre o ensino, sobretudo de conceitos científicos, e o desenvolvimento do psiquismo humano. Não obstante, há que se reconhecê-la como uma teoria psicológica e não como uma teoria pedagógica, de sorte que sua transposição para o campo da educação escolar exija articulações com preceitos pedagógicos coerentes com os princípios que veicula. A busca por essa coerência nos tem conduzido à afirmação da pedagogia histórico-crítica como fundamento pedagógico da psicologia histórico-cultural e, igualmente, à afirmação da psicologia histórico-cultural como fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica.

Um outro fator que relaciona estas teorias, pedagógica e psicológica, aos objetivos desse estudo diz respeito a importância que ambas atribuem a educação escolar, representada para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial, a memória, atenção voluntária e o raciocínio lógico para formação do pensamento abstrato, defendido neste trabalho como determinantes para o sucesso pedagógico do aluno do PROEJA no caminho da

do desenvolvimento de suas máximas potencialidades, como podemos observar nas palavras de Martins(2016, p. 23),

(...) O processo de desenvolvimento de conceitos, afirmou Vigotski, exige e articula-se a uma série de funções, a exemplo da percepção acurada, da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, generalização, abstração etc. Por isso, diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que vise de fato a esse desenvolvimento. Nessa direção, alertou que o professor, ao assumir o caminho da simplificação do ensino, não conseguirá nada além de assimilação de palavras, culminando em verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos. Esse será, então, um tipo de aprendizagem circunstancial e transitório que não promove desenvolvimento.

Para de Saviani (2016, p. 90), a categoria mediação é central na Pedagogia histórico-crítica, pois:

(...) para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Neste sentido, Saviani (2016) propõe o método histórico-crítico de educação, baseado na contínua vinculação entre educação e sociedade, no qual ele explica em cinco passos como deve ser conduzido o processo ensino-aprendizagem na perspectiva desta teoria. São as seguintes suas etapas:

a. *Prática social*, é o ponto de partida comum a professores e alunos. Nesta etapa, professores e alunos podem posicionar-se como agentes sociais diferenciados. Eles também se encontram em níveis diferentes de compreensão da prática social, pois enquanto o professor tem uma visão sintética (conhecimento científico) da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética (conhecimento espontâneo ou cotidiano).

b. *Problematização* (identificação dos principais problemas da prática social). Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar.

c. *Instrumentalização* (apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social). Tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente; a sua apropriação pelos alunos está a dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor.

d. *Catarse* (efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social).

e. *Prática social*, é o ponto de chegada, ou seja, é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica.

Partindo desse método desenvolvido por Saviani, percebemos que sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando a perpetuação dessa forma social. Trata-se, enfim, de uma das questões fundamentais para a educação escolar mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade (SAVIANI, 2016). Sendo assim, a partir desse método temos o entendimento de que:

(...) o professor, na sala de aula, não se defronta com o indivíduo empírico, descrito nas suas variáveis que permitem conclusões precisas, estatisticamente significativas. O professor lida com o indivíduo concreto que é síntese de inúmeras relações sociais. Assim, esse aluno não se enquadra nos modelos descritos pela psicologia, pois o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que compõem o objeto estudado. O professor não pode fazer esse tipo de corte. O aluno se depara diante dele vivo, inteiro, concreto. E é em relação a esse aluno que ele tem de agir. É esse aluno que ele tem de educar. A situação real do ensino coloca, pois, a necessidade de se desenvolver uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico. Avanços significativos nessa direção foram realizados pela corrente da psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores com relevantes implicações pedagógicas e importantes contribuições de caráter didático (SAVIANI, 2016, p. 97).

Defendemos à luz dessa concepção, que o currículo escolar deve dispor, de forma a viabilizar a sua assimilação pelos alunos o mencionado conjunto de objetivações humanas que vão além do saber fazer. E o professor, ao lidar com o aluno concreto, precisará ter o domínio dessas objetivações para realizar aquela colaboração original do adulto para com a criança de que falava Vigotski (SAVIANI, 2016).

Entendemos também, que a pedagogia se constrói sobre fundamentos psicológicos e, no caso da pedagogia histórico-crítica, esses fundamentos são aqueles elaborados pela psicologia histórico-cultural. Mas a psicologia também se constrói sobre fundamentos pedagógicos, sendo que, no caso da psicologia histórico-cultural, esses fundamentos são os que vêm sendo delineados pela pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2016).

Portanto, há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2016).

Nesta seção, tivemos como objetivo apresentar a concepção de homem concebida pelo materialismo histórico dialético para podermos compreender como deve ocorrer o processo de ensino a partir do método dialético apresentado pela Pedagogia histórico-crítica e o processo de aprendizagem desenvolvido pela Psicologia histórico-cultural, na perspectiva de levar o aluno do PROEJA ao desenvolvimento dos processos psíquicos superiores e conseqüentemente a humanização. Na próxima seção, discutiremos quais as concepções de aprendizagem e o entendimento de formação humana tem subsidiado as práticas pedagógicas na atualidade, principalmente na Educação Profissional.

2.9 A Relação entre a Escola Nova, o Construtivismo de Piaget e a Teoria de Competências de Philippe Perrenoud e a Educação Profissional

A partir do final do século XIX, a Didática, que até então havia baseado seus pressupostos apenas em aspectos filosóficos, passou a buscar seus fundamentos, também nas ciências do comportamento, em especial na Biologia e na Psicologia, através da pesquisa experimental. Sendo assim, com base apenas em pressupostos filosóficos, da Antiguidade até o início do século XIX, predominou na prática escolar uma aprendizagem de tipo passivo e receptivo. Aprender era quase exclusivamente memorizar. Nesse tipo de ensino, a compreensão da aprendizagem desempenhava um papel muito reduzido (HAYDT, 2011).

Em decorrência desse contexto, as novas ciências (Psicologia e Sociologia) questionaram que só os conhecimentos baseados em pressupostos filosóficos não era

suficiente para atender as demandas educacionais (LUCKESI, 1994). Então, a partir do início do século XX a Pedagogia começou a receber influência mais direta dos estudos da Biologia, da Psicologia e da Sociologia. No entendimento de Haydt (2011, p. 25):

Essas ciências trouxeram contribuições significativas para a Pedagogia e, em particular, para a Didática. Essas contribuições dizem respeito principalmente à busca de uma compreensão mais objetiva do desenvolvimento humano em seus aspectos físico, intelectual, afetivo, bem como de um conhecimento maior sobre as diferenças individuais, as necessidades infantis, o mecanismo da motivação e da aprendizagem, e a importância dos fatores ambientais e sociais na vida do ser humano.

Essa nova concepção de ser humano, promovida pelos estudos da Biologia, da Psicologia e da Sociologia, centrada nos fatores ambientais e sociais, difere da concepção de ser humano pautada no Materialismo histórico e dialético que entende que é ao transformar a natureza por meio do trabalho e na apropriação dessas transformações realizada por ele e por outros seres humanos, que o homem se humaniza.

Com base nesse novo modelo de ser humano respaldado pela Biologia, Psicologia e a Sociologia a escola tradicional que imperou até o início do século XX passou a ser compreendida como uma pedagogia que perdeu de vista os fins educacionais, tornando os conteúdos mecânicos e vazios e por este motivo, oportunizou à Escola Nova a classificar toda sua transmissão de conteúdo como anticriativa. Partindo deste contexto, Ramos (2011) traz algumas contribuições sobre a concepção pedagógica de cada uma dessas Teorias que nos faz entender a diferença de concepções existentes entre elas dizendo que a primeira (Escola Tradicional) reificou os conteúdos pelos conteúdos e a segunda (Escola Nova) reificou os métodos em nome da criatividade e do pensamento reflexivo, independentemente dos conteúdos.

Duarte (2001) discorda da classificação de anticriativa, atribuída pela Escola Nova à Teoria Tradicional, pois esta classificação reside na valoração, contida no “aprender a aprender”¹³, das concepções de aprendizagens de que as atividades as quais o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas. Dessa forma, em sua opinião, o professor, ao ensinar, ou seja, ao transmitir conhecimento, não está cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos. Muito pelo contrário, é por meio das mediações intencionais que as

¹³Expressão cunhada por Newton Duarte no livro: Vigotski e o “Aprender a Aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, no qual Duarte se refere ao lema defendido pelo movimento Escolanovista e que adquiriu novo vigor na retórica de várias concepções educacionais contemporâneas, especialmente no construtivismo. No mundo todo, livros, artigos e documentos oficiais apresentam o “aprender a aprender” como um emblema do que existiria de mais progressista e inovador, um símbolo da educação do século XXI (DUARTE, 2001, p. 5).

potencialidades máximas dos indivíduos são desenvolvidas como já foi discutido neste capítulo.

O movimento da Escola Nova teve origem na Europa e logo se propagou, chegando aos Estados Unidos, de onde se espalhou para os demais países do continente americano. Surgiu de forma assistemática, a partir de ensaios dispersos publicados em livros e revistas de educação e a partir de experiências isoladas realizadas em escolas de vários países. Mas finalmente atingiu uma fase de organização fundamentada em estudos sistemáticos. A partir daí alcançou a dimensão de um movimento de renovação educacional. Nas palavras de Haydt (2011, p. 25):

O movimento da Escola Nova foi um esforço de renovação educacional. Esse movimento tinha por base os estudos realizados pelas ciências do comportamento que vinham se afirmando. A Escola Nova foi, portanto, uma nova forma de tratar os problemas da educação em geral, chegando a constituir-se num "conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da Biologia e da Psicologia".

Esse movimento que objetivava uma renovação educacional tinha seus pressupostos pedagógicos e princípios didáticos baseados nas seguintes ideias:

O processo pedagógico e o trabalho didático devem basear-se nos estudos realizados pelas ciências do comportamento, aplicando na prática as contribuições da Biologia, da Sociologia e, principalmente, da Psicologia.

A ação educativa deve considerar as necessidades e interesses próprios de cada fase do desenvolvimento e respeitar as atividades naturais e espontâneas do educando, como jogos e brincadeiras.

A aprendizagem é um processo dinâmico, que depende da atividade mental do educando e que se dá por meio da mobilização de seus esquemas de pensamento. Por isso, **o ensino deve apelar para a atividade mental do aluno, levando-o a observar, manipular, perguntar, pesquisar, experimentar, trabalhar, construir, pensar e resolver situações problemáticas.**

O ensino deve centrar-se no educando, preocupando-se mais em desenvolver seus processos mentais de pensamento (observação, proposição e comprovação de hipóteses, espírito crítico, capacidade de analisar e julgar etc.), do que em acumular conhecimentos memorizados e sem ligação com a realidade do aluno. É através da ativação dos processos mentais que o educando chega à autoestruturação de conhecimentos significativos (HAYDT, 2011, p. 27, grifos nossos).

Essas ideias de renovação educacional fundamentaram-se nas pesquisas efetuadas pelas ciências do comportamento, especificamente na epistemologia genética de Jean Piaget, pois as conclusões de suas pesquisas contribuíram para fundamentar alguns princípios pedagógicos adotados e proclamados pelo movimento da Escola Nova. Dessa forma, essas pesquisas ratificaram a validade desta Teoria Pedagógica, contribuindo para a prática educativa em concordância com os ideais deste movimento. O alinhamento entre elas consistia nos estudos de Piaget centrados na gênese e no desenvolvimento das estruturas

mentais e no processo de construção do conhecimento. A partir de suas descobertas e conclusões na área da Psicologia genética, podemos inferir diretrizes para a prática educativa.

Sendo assim, o cerne da teoria piagetiana é a noção de atividade, pois é interagindo com o ambiente que o indivíduo dele recebe influência e sobre ele atua, vivenciando o processo de adaptação (assimilação e acomodação), que tende para uma equilibração progressiva. Daí resulta o desenvolvimento das estruturas mentais e o processo de construção do conhecimento (HAYDT, 2011, grifos nossos).

A chegada da psicologia genética de Jean Piaget como base epistemológica para as teorias educacionais nos passa a impressão de revitalização para a educação, com uma nova visão de ser humano, bem como de estratégias de ensino e concepção de aprendizagem sem aspirações políticas e econômicas, objetivando apenas contribuir com uma educação eficiente e que valoriza o aluno, mas não é o que nos revela as palavras de Duarte (2001, p. 51-52)

Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoração do “aprender a aprender” nas duas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tomou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista. Mas o construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional.

Na teoria piagetiana, a inteligência, a aprendizagem e o processo de construção do conhecimento aparecem inter-relacionados e interdependentes e estão vinculados aos processos de assimilação e acomodação. Caminham sempre na direção de uma equilibração progressiva, isto é, tendem para um reajustamento ou reorganização mentais, o que acarreta uma mudança no indivíduo.

Sendo assim, para Piaget, a inteligência é adaptação na sua forma mais elevada, isto é, o desenvolvimento mental, em sua organização progressiva, é uma forma de adaptação sempre mais precisa à realidade. **É preciso ter sempre em mente que Piaget usa a palavra adaptação no sentido em que é usado pela Biologia, ou seja, uma modificação que ocorre no indivíduo em decorrência de sua interação com o meio.** Para tanto, a aprendizagem é a assimilação de dados novos aos esquemas mentais anteriores, e a conseqüente reorganização ou reestruturação, tanto dos dados assimilados como também dos esquemas de assimilação anteriores, para se ajustarem aos novos dados (HAYDT, 2011, grifo nosso).

Para Duarte (2001) tanto no ideário escolanovista como no construtivista, o lema “aprender a aprender” sempre carrega alguns posicionamentos valorativos de que as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável. Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma.

Neste sentido, entendemos que a teoria de Jean Piaget que é a base do construtivismo interacionista, tem como ponto central a ideia de que as estruturas mentais (cognitivas e afetivas) são construídas ou formadas ao longo do desenvolvimento a partir da interação que se estabelece entre o indivíduo, o meio ambiente e do intercâmbio que decorre dessa interação.

Sendo assim, o desenvolvimento mental evolui através de estágios que ocorrem numa ordem sequencial definida. Embora os estágios do desenvolvimento mental progridam numa sequência fixa, as crianças podem passar de um estágio para outro em idades diferentes, algumas vezes mais cedo, outras vezes mais tarde. Essas passagens dependem do nível de maturação e do grau das experiências vivenciadas. Portanto, não há uma correspondência regular entre a idade cronológica e o nível de desenvolvimento mental. O que Piaget constatou em suas pesquisas foi o fato de haver "uma sequência constante de etapas, cujos avanços ou atrasos com relação a medidas de idade mais comuns têm sido atribuídos à interferência de fatores individuais ou ambientais" (HAYDT, 2011).

Partindo desse raciocínio de desenvolvimento psíquico, Piaget considera que a característica fundamental do ser vivo é a auto atividade em suas várias formas, ou seja, é a capacidade de se auto avaliar naquilo que aprendeu. A auto atividade pode aparecer como simples motricidade ou como processo mental (pensamento). O pensamento é a interiorização da atividade motora. Logo, pensamento é ação. O pensamento racional é constituído por operações mentais, que são ações interiorizadas, isto é, ações executadas mentalmente, móveis e reversíveis, coordenadas entre si e formando sistemas de conjunto (HAYDT, 2011).

Diferente do entendimento da Teoria histórico-cultural que defende que o pensamento abstrato não é algo natural, ele é desenvolvido, paralelamente ao desenvolvimento da consciência social. Este desenvolvimento é resultado da apropriação das objetivações construídas pela humanidade, por meio do trabalho e transmitidas aos outros seres humanos através da linguagem, sendo fruto de ações mediadas como podemos observar na fala de Leontiev (2004, p. 91-92, grifo nosso),

(...) o pensamento, como o conhecimento humano em geral, distingue-se fundamentalmente do intelecto dos animais porque ele só pode aparecer e desenvolver-se em união com o desenvolvimento da consciência social. Os fins da ação intelectual no homem não são apenas sociais por natureza, vimos que os modos e os meios desta ação são igualmente elaborados socialmente. Por consequência, quando aparece **o pensamento verbal abstrato, ele não pode efetuar-se a não ser pela aquisição pelo homem de generalizações elaboradas socialmente, a saber os conceitos verbais e as operações lógicas, igualmente elaboradas socialmente.** (...) a consciência é inseparável da linguagem. Como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele. Tal como a consciência, a linguagem é o produto da coletividade, o produto da atividade humana, mas é igualmente “o ser falante da coletividade” (Marx); é apenas por isso que igualmente para o homem tomado individualmente.

Durante o período da Escola Nova e também, na atualidade, com as Teorias Pedagógicas de base construtivista, ou seja, as Pedagogias do “aprender a aprender”, os estudos de Piaget proporcionaram alguns pressupostos pedagógicos e diretrizes para o desenvolvimento da ação docente, tais como:

Propor **atividades desafiadoras, organizadas sob a forma de situações-problema**, que estimulem a reflexão e a descoberta por parte dos alunos, contribuindo para ampliar seus esquemas mentais de pensamento. As atividades desafiadoras acionam e mobilizam os esquemas cognitivos de forma a levar o educando a observar, comparar, identificar, diferenciar, classificar, seriar, localizar no tempo e no espaço, descrever, explicar, coletar e analisar dados, sintetizar, propor e comprovar hipóteses, concluir, deduzir, conceituar, interpretar, escolher e justificar as escolhas feitas, avaliar e julgar.

Utilizar métodos ativos de ensino-aprendizagem, de forma a ativar os esquemas mentais e estimular o pensamento, ampliando as estruturas cognitivas. **Métodos ativos são aqueles que dão especial relevo à solução de problemas, à pesquisa, à experimentação, às atividades de manipulação e construção e ao trabalho em grupo, permitindo que o conhecimento não seja apenas transmitido, mas reinventado ou reconstruído pelo aluno.**

Prover a sala de aula de materiais variados que o aluno possa ver, tocar e manipular, **tendo em vista a resolução de problemas** (HAYDT, 2011, p. 38).

A partir dessa concepção de aprendizagem que vem direcionando o trabalho docente, Duarte (2001) nos chama a atenção para o posicionamento valorativo na Teoria de Piaget ao passar a ideia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente. Nessa concepção, o indivíduo só poderia adquirir o método de investigação, só poderia “aprender a aprender” por meio de uma atividade autônoma.

O Construtivismo passou a exercer uma grande força de sedução sobre os formuladores de políticas educativas, sobre os pedagogos e sobre grande parte dos professores na década de 1990. No entanto, com a pós-modernidade, ao ser apropriado nesse novo contexto, ele se metamorfoseou, aliando-se a uma visão pós-moderna que inclui uma

incredulidade em relação aos metarrelatos. Nesse discurso neocontrutivista¹⁴, tão disseminado nos dias de hoje, são pouco frequentes as menções aos estádios psicogenéticos (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal). Nessa nova versão, o olhar educativo busca o êxito e não à verdade: encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação, é puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada. Dessa forma, compreende-se que esse novo olhar está afinado ao discurso neoconstrutivista disseminado na “teoria do professor reflexivo”, que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana, ou seja, na própria prática. E compreende-se, também, o elo com a chamada “pedagogia de competências” do saber fazer (SAVIANI, 2011).

A Pedagogia de competências traz para a educação uma nova concepção de formação humana na qual as competências vão identificar-se com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo baseado na equilíbrio e acomodação de Jean Piaget, (SAVIANI, 2011) com o objetivo de atender a realidade da sociedade capitalista pós-fordista. Nas palavras de Araújo; Rodrigues (2011, P. 16):

A partir da noção de competência, um novo discurso sobre a formação humana apresenta-se, nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil, prometendo ser capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho, sustentando um conjunto de ideias sobre como deve ser a formação do homem contemporâneo. Tal discurso, apesar de não homogêneo, colocou-se como um elemento da realidade da sociedade capitalista pós-fordista e tinha a pretensão formal de responder às exigências dessa nova realidade e de estabelecer novas práticas formativas e, com isso, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e de homens plenamente desenvolvidos.

A proposição de uma pedagogia balizada na noção de competência, nesse novo contexto de formação humana, traz em seu discurso promessas como a possibilidade de promover progresso econômico, de elevar as capacidades humanas para o trabalho e para a vida em geral, contribuindo, assim, para minimizar as desigualdades sociais. Tais promessas participam como elementos de um processo de ideologização da educação constituído, entre outras coisas, pelas ideias de vinculação entre educação e desenvolvimento econômico e de possibilidade de requalificação dos trabalhadores. No entanto, por trás dessas intenções existe um racionalismo que cobra das instituições educacionais uma formação que atenda, apenas aos interesses do capital, nas palavras de Araújo; Rodrigues (2011, p. 19):

¹⁴Neoconstrutivismo – termo utilizado por Dermeval Savinani no livro História das Ideias Pedagógicas no Brasil para se referir às transformações ou metamorfoses sofridas pelo construtivismo para atender ao novo modelo de sociedade pós-moderna no contexto neoliberalista.

O racionalismo está subjacente também nas ações de formalização das competências, nas práticas que visam aos objetivos formativos comprometidos com a máxima eficiência dos sistemas educacionais, tendo em vista o atendimento das demandas dos setores produtivos que objetivam maior rapidez nos processos de reprodução do capital. Na medida em que torna públicos os objetivos e os critérios de competência, essa orientação racionalista abre espaço para o controle das ações de autoformação e Autoavaliação dos indivíduos.

Além desse racionalismo existente na pedagogia de competências, Ramos (2011) nos chama atenção para a aproximação dessa teoria com o pragmatismo, ou seja, com a valorização do saber prático em detrimento do conhecimento teórico/científico. Dessa forma, para compreendermos os princípios epistemológicos dessa pedagogia é preciso, antes, reconhecer o construtivismo piagetiano como aporte psicológico do escolanovismo e da pedagogia das competências, particularmente na teoria da equilíbrio. Segundo essa teoria, ocorre um desequilíbrio estruturalmente perturbador quando o sujeito se defronta com situações desconhecidas ou desafiadoras, diante das quais ele reorganiza seu pensamento em um nível mais elevado do que o previamente atingido, em um processo recursivo que conduz a um crescimento indefinido dos conhecimentos quer no plano quantitativo, quer no plano qualitativo. As competências seriam as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados. De acordo com Piaget,

(...) o desenvolvimento cognitivo é um processo de sucessivas mudanças qualitativas e quantitativas das estruturas cognitivas, derivando cada estrutura de estruturas precedentes. Ou seja, o indivíduo constrói e reconstrói continuamente as estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio. Essas construções seguem um padrão definido por Piaget como estágios relativos a idades mais ou menos determinadas. Pela teoria de Piaget, a construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que, provocando o desequilíbrio, resultam na construção de esquemas ou conhecimentos. Os esquemas podem ser compreendidos como estruturas que se modificam com o desenvolvimento mental e que ficam cada vez mais apta a generalizar os estímulos. Por esse motivo, os esquemas cognitivos responsáveis por essas mudanças nas estruturas cognitivas são assimilação e acomodação (MALGLAIVE apud RAMOS, 2011, p. 57).

Sendo assim, entendemos que os princípios epistemológicos dessa Teoria contradizem o que preconiza tanto a Pedagogia histórico-crítica quanto a Psicologia histórico-cultural que têm sua orientação didática baseada no entendimento de que o desenvolvimento dos processos psíquicos que levam ao processo de humanização do homem ocorrem por meio da mediação de signos, símbolos e verdadeiros conceitos ou conceitos científicos que implicam, também, a inclusão de discussões das relações de dominação existentes em uma sociedade de classes. Por tanto, nessa perspectiva neoconstrutivista da teoria de competências, o conhecimento não resultaria de um esforço de compreensão da realidade objetiva, mas das percepções e

concepções subjetivas que os indivíduos extraem do mundo experiencial. A validade do conhecimento assim compreendido é julgada por sua viabilidade ou por sua utilidade exclusivamente nesse âmbito e, muito além de ser considerado histórico, é tido como contingente. Ou seja, não existiria qualquer critério de objetividade, de totalidade ou de universalidade para julgar-se se um conhecimento, ou um modelo representacional, é válido, viável ou útil (RAMOS, 2011).

Neste sentido, percebemos que Piaget compreende a aprendizagem como processo de adaptação à realidade, promovida pela coordenação das ações com os objetos e da construção das estruturas mentais como assimilação e acomodação. Essas estruturas mentais seriam as próprias competências, ou seja, estruturas de adaptação que explicariam os processos de socialização. De acordo com essa concepção, a socialização do indivíduo é um processo de interação, de adaptação, de busca de equilíbrio com o meio físico e social. Desta forma, o desenvolvimento psicológico dos indivíduos equivaleria ao desenvolvimento de mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social – as competências cognitivas, socioafetivas e psicomotoras – por meio das quais os indivíduos constroem seu conhecimento. Esses princípios fazem convergir o construtivismo piagetiano como teoria psicológica ao pragmatismo como filosofia da educação (RAMOS, 2011).

Portanto, a finalidade da intervenção pedagógica seria contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, numa ampla gama de situações. Esse é o significado do lema aprender a aprender, que nasce já com o pragmatismo por meio do escolanovismo e que se manifesta tão claro à pedagogia de competências. Essa pedagogia apoia-se em valores do pragmatismo, tais como: aprendizagens significativas são aquelas que o indivíduo realiza por si mesmo e devem ser dirigidas pelos interesses e necessidades do próprio estudante; é mais importante que o aluno desenvolva um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas (RAMOS, 2011).

A partir desse entendimento pedagógico da teoria de competência com base nos princípios epistemológicos de Jean Piaget, percebemos que sua concepção de aprendizagem contradiz os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia histórico-crítica que valoriza a mediação como categoria central no processo ensino-aprendizagem a partir da prática social, como vemos nas palavras de Saviani (2016, p. 90):

(...) para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e

aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Neste sentido, entendemos que o modelo pedagógico baseado na teoria de competências aplicado à educação profissional desloca o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurando-se como uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, ou seja, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina, ou seja, de mediador para ser de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. Em outras palavras o facilitador do processo ensino-aprendizagem. E se ele, o professor, não precisa ensinar, qualquer pessoa que tenha algum conhecimento pode ocupar o seu lugar (SAVIANI, 2011).

Por outro lado, a pedagogia histórico-crítica não faz como as pedagogias do “aprender a aprender” que, na análise do conhecimento, separam o processo do produto, a forma do conteúdo e reduzem a relação entre pensamento e ação do cotidiano. Ao contrário, ela reconhece a importância do professor nesse processo e propõe o processo ensino-aprendizagem a partir da prática social.

No próximo capítulo, analisaremos a Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional e o impacto das teorias do aprender a aprender para o aluno do PROEJA.

**DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

3 DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo, faremos uma análise dos documentos que orientam as ações do PROEJA no Instituto Federal, discutiremos como se configura a EJA na Educação Profissional e os impactos das concepções de ensino e aprendizagem que têm servido de referência para as práticas pedagógicas dessa modalidade. Para tanto, a partir da concepção epistemológica que fundamenta este estudo, elegemos cinco categorias que fundamentarão esta análise: mediação, trabalho, alienação, objetivação e apropriação.

A partir dessas discussões, queremos refletir, sob o ponto de vista pedagógico, quais são os desafios para os professores na construção de uma prática docente na educação profissional pautada nos interesses da classe trabalhadora que proporcione o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, em uma perspectiva humanizadora. Dessa forma, possa promover a integração entre formação intelectual e política, relacionando os conhecimentos cotidianos aos científicos. Bem como, apontar as divergências entre a proposta pedagógica do PROEJA e a legislação que orienta a sua execução, como também os pontos de convergência entre o discurso neoliberal e o discurso consolidado no âmbito da esfera educacional.

Entendemos, porém, que para a construção de um referencial teórico-metodológico para uma educação de interesse da classe trabalhadora não é suficiente, apenas, que o professor domine a instrumentalização teórica que irá nortear o saber-fazer desse trabalhador. É necessário, compreender o processo histórico de confronto entre diferentes concepções – filosóficas, epistemológicas e pedagógicas – para captar as tendências que se tornaram hegemônicas para se desenvolver um trabalho que seja além de educativo, político, isto é, que desenvolva uma consciência de classe em direção à emancipação humana, que tem relação direta com a superação dessa sociedade capitalista.

3.1 A contradição entre a função da escola e a função da escola nos programas para EJA

A partir das discussões iniciadas no capítulo 1, no qual apresentamos a configuração histórica, política e econômica do Brasil, verificamos que o contexto no qual a Educação de Jovens e Adultos foi construída, foi marcado pela exploração do trabalhador, pela concentração de renda das classes burguesas e oligárquicas e pelo preconceito no que concerne ao processo ensino-aprendizagem desse público, estando a sua oferta, sempre

condicionada aos interesses econômicos da classe dominante em atendimento às necessidades do capital.

Não foi por acaso que mostramos no capítulo 1 que a responsabilidade do Estado com a educação para atender a essa modalidade era mínima e marcada, inicialmente, pela caridade com a concepção pedagógica de que o adulto que não teve a oportunidade de passar pelos bancos escolares era incapaz, ao ponto de considerarem sua aprendizagem semelhante a de uma criança.

A um olhar superficial, já percebemos o descrédito na capacidade da classe trabalhadora concretizada na falta da construção de um sistema de educação que atendesse a toda população. Isso nos trouxe prejuízos pelos quais esses mesmos responsáveis por tal descrédito amargam até hoje dada a falta também de uma mão de obra que atenda perfeitamente às suas demandas quanto à produção competitiva de produtos, gerando lucro, essencial ao capital. Por conta disso, os governos foram criando, ao longo dos anos, programas para atender a essa demanda. No entanto, as pesquisas vêm demonstrando que esses programas também não obtiveram êxito.

Além dos escassos investimentos na educação pública para essa modalidade ao longo da história, um outro fator que impacta negativamente na educação desse público era o entendimento de que o corpo docente não precisava de formação para atender os alunos (já mostrado por nós no capítulo 1), pois, como vimos, a pessoa "analfabeta" era considerada como "ignorante, incapaz, cabeça dura, sem jeito para as letras". Portanto, deveriam receber a mesma educação empregada na educação de crianças, pois esses adultos analfabetos estavam inaptos a compreender. Mas ao mesmo tempo que se considerava adultos como crianças, tinha-se a ideia de que os adultos eram mais fáceis de alfabetizar, por isso, os alfabetizadores não necessitariam de formação especializada, qualquer pessoa alfabetizada poderia exercer a função de maneira voluntária. Ideia essa que tem início em 1879, com a Reforma Leôncio de Carvalho que caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente, posteriormente em 1881, é corroborada com a Lei Saraiva que restringia o voto às pessoas alfabetizadas como nos mostrou Strelhow (2010) e esse entendimento preconceituoso vem sendo mantido até os dias de hoje.

Na verdade, dadas as características dessa educação voltada à classe trabalhadora, por meio de nossos estudos teóricos somos levadas a compreender é que, em boa parte da história da educação da EJA, a ampliação da rede escolar direcionada a esse público estava condicionada aos interesses econômicos os quais levariam ao desenvolvimento do País e foi

essa necessidade do capital que fez ampliar a rede escolar, levando o governo a buscar novas diretrizes educacionais e envidar esforços para diminuir o analfabetismo adulto.

Contrariamente a esses interesses, outro ponto importante da história da EJA é que a proposta pedagógica trazida por Paulo Freire traz uma nova concepção pedagógica para este aluno, pois o adulto, que vem sendo historicamente tratado como um indivíduo que deveria ser visto sob a mesma concepção pedagógica que se destinava às crianças, agora passa a ser considerado como aquele para o qual se precisa ter um olhar mais complexo, atento às particularidades da sua idade, dos seus interesses como classe trabalhadora. Vemos aí um movimento de uma perspectiva na educação que representa a luta de classe. Enquanto a classe dominante apenas vê na educação um treinamento para a formação da mão de obra; essa educação proposta por Freire entende a educação como aquela que permite ao indivíduo conhecer o mundo e dele fazer parte, já que a sociedade do capital é uma sociedade letrada.

Este momento mais progressista da história da EJA inicia-se com o governo João Goulart (1961-64), que vai proporcionar a criação de vários programas direcionados para a EJA com concepções pedagógicas que estabeleceram um novo olhar ao público adulto e tiveram em suas muitas iniciativas a educação popular e a luta pelo direito à educação como bandeiras.

Não podemos negar que, com Paulo Freire, a Educação de Jovens e Adultos ganha uma nova concepção, pois o Método Paulo Freire não se detinha à mera alfabetização tradicional, baseada principalmente no uso pouco eficaz da cartilha para o aprendizado da leitura e da escrita. O educador defendia e incentivava o posicionamento do adulto, não alfabetizado, no meio social e político em que ele vive, ou seja, de modo humanizador.

No entanto, embora a Pedagogia de Paulo Freire defenda um currículo que proporcione uma visão dialógica, emancipatória e interdisciplinar do processo de alfabetização e que, também, discuta o contexto real e político em que está inserido os alunos jovens e adultos, sua prática pedagógica não tem como princípio fundamental a defesa dos conteúdos clássicos como o ensino das artes, filosofia e os conteúdos científicos como desencadeadores do desenvolvimento psíquico dos alunos tal como buscamos esclarecer no capítulo 2 e é preconizada pela Pedagogia histórico-crítica:

(...) Cabe à educação escolar desenvolver intencionalmente (...), ou seja, fazer com que a aquisição de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos seja, para o aluno, um impulso para a luta contra a alienação. (...) Cabe ao trabalho educativo desenvolvido pelo professor a exploração das possibilidades, nessa direção, contidas nos conteúdos escolares (DUARTE, 2013, p. 126).

E por que esse conteúdo clássico é importante? Por diversas razões. Vamos expor de modo bastante sucinto. A primeira delas, segundo Saviani, em *Escola e Democracia*, é que a classe trabalhadora precisa dominar o que a classe dominante domina. Uma segunda razão, deve-se ao fato de que esses conhecimentos científicos são os únicos capazes de dotar o pensamento de novas aptidões à medida em que eles, os conteúdos, encarnam as máximas potencialidades do pensamento humano em repouso nesses objetos culturais. A terceira razão, relaciona-se às duas primeiras. Para isso, voltamos ao pensamento de Saviani, em *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações, quando o filósofo defende que a educação é o ato intencional de desenvolver em cada indivíduo a humanidade que desenvolvida pelo conjunto dos homens. A aprendizagem dos conteúdos clássicos na educação da classe trabalhadora é também revolucionária na medida em que esses conhecimentos ao mesmo tempo que permite o desenvolvimento de aptidões humanas que, pelo processo biológico ou por meio dos saberes cotidianos transmitidos assistematicamente não seriam possíveis, também permite a esse indivíduo dotar o pensamento da capacidade de compreender a sociedade em que ele vive. Falamos aí do desenvolvimento de suas capacidades críticas, ou seja, das capacidades que lhe permitem fazer parte da sociedade do seu tempo ao mesmo tempo que tem condições subjetivas de compreendê-las em sua complexidade. Não para reproduzi-la, mas em conjunto com sua classe, caminhar na direção de sua superação, o que não é possível sem a superação do atual modelo capitalista vigente.

Ainda que o trabalho de Paulo Freire estivesse voltado para classe trabalhadora apresentando a educação sem a base dos conteúdos clássicos, ainda assim, o movimento histórico da educação da EJA, em meio a uma silenciosa luta de classes apresenta-se no Programa de Alfabetização proposto pelo próximo governo militar, que retoma a ideia de que a educação deveria estar direcionada ao desenvolvimento econômico do País, resgatando concepções equivocadas praticadas anteriormente que tinham o entendimento de que a alfabetização deveria restringir-se apenas ao ensino de ler e escrever, e ainda considerando os adultos "analfabetos" como responsáveis pela situação na qual se encontravam.

O que desejamos destacar é que esse entendimento utilitarista da função da escola promove a contradição entre o objetivo do trabalho educativo e as concepções que vão direcionar o processo ensino-aprendizagem, pois quanto mais as ações realizadas no interior das escolas se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar. Dessa forma,

O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos (DUARTE, 2016, p. 59).

Vimos também, no capítulo 1, que após a ditadura os outros programas criados pelo Governo foram baseados em preceitos freireanos, mas que, em certos posicionamentos estão muito próximos aos construtivistas. Isso se faz visível, por exemplo, quando tais preceitos entendem que ninguém alfabetiza ninguém e que o alfabetizador é um mero facilitador de um processo de construção do conhecimento. O princípio orientador desses programas, portanto, é que, é a ação do educando sobre o mundo letrado, pensando e agindo sobre a própria escrita e a escrita de outros, o ponto de partida para a leitura do mundo. O foco não está no conhecimento, mas apenas no processo de sua construção. O conhecimento estaria no educando, no que ele conhece, no seu interesse desenvolvido no seu cotidiano. É a consciência do indivíduo que vai transformando o mundo. O construtivismo identifica-se, portanto, com uma base filosófica idealista. Sob essas bases, as ações desenvolvidas por esses programas, entendiam estar buscando pela consolidação de num ambiente democrático, de gestão participativa e cidadã, favorecendo a autonomia de todos que atuam nesse movimento, como alunos, docentes ou supervisores.

Essa concepção é bastante conveniente aos interesses dominantes, uma vez que caberiam aos próprios indivíduos a responsabilidade de desenvolverem suas capacidades, uma vez que este processo é dotado dos ritmos biológicos, dos interesses espontâneos, naturais a eles. Portanto, independentemente, das objetivações a que ele tem acesso na sociedade, a responsabilidade pelos resultados do seu desenvolvimento é dele. Não seria preciso, então, transformar as relações que aí estão e constituem as condições objetivas pelas quais se formam as condições subjetivas nos indivíduos.

Com base na Pedagogia histórico-crítica, defendemos que a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento produzido pela humanidade. É, pela mediação da escola que acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de uma concepção de educação pautada num movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que requalificam as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Vale destacar que é o acesso à cultura erudita que possibilita a apropriação de

novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina (SAVIANI, 2005).

Sendo assim, como apontamos no capítulo 2, o trabalho educativo tem a função de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, pois o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à sua humanização. Portanto, a referência fundamental é a máxima, ou seja, é justamente o quanto o gênero humano já conseguiu se desenvolver ao longo do processo histórico de sua objetivação. Está implícita a essa definição a dialética entre objetivação e apropriação, que constitui o núcleo fundamental da concepção de Marx do processo histórico de humanização (DUARTE, 2015).

Para a Pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo não pode ser entendido como uma forma espontânea de educação, ocorridas em outras atividades, pois ele tem a finalidade de produzir a humanidade no indivíduo. E isso deve ser o resultado de um trabalho direto e intencional. Dito de outro modo, o ato educativo é uma relação intencional entre educador e educando e, o resultado dessa relação deve ser coerente ao posicionamento valorativo da humanização do indivíduo.

No entanto, o desenvolvimento da educação, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes capitalista. Pois, esta, ao mesmo tempo que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação. Isso porque, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores.

Esse formato de educação não é de interesse da sociedade capitalista pois, esta se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim o saber, como força produtiva independente do trabalhador, se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário dos meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Portanto, a escola pública, concebida como

instituição de instrução popular destinada a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista (DUARTE, et. al, 2015).

3.2 O trabalho como princípio educativo *versus* o trabalho para reprodução do capital

Como é a escola dessa classe trabalhadora cujo posicionamento valorativo está coerente à humanização? De acordo com Saviani:

(...) o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em razão das exigências da vida social. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho. Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para depois entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos e na sociedade (SAVIANI, 2015, p. 179).

À luz das teorias que norteiam este estudo, defendemos que uma educação pautada na politecnia, concebe o trabalho como princípio educativo não, apenas, como os conhecimentos necessários ao aprender de uma profissão para que o aluno seja inserido no mercado de trabalho. O trabalho como princípio educativo vai muito além disso. Nesta concepção, o aluno precisa compreender o processo de produção e organização do trabalho. Para isso, não basta conhecer apenas algumas técnicas, saber manusear ou operar um instrumento, é necessário também, compreender a estrutura econômico-social que ele está inserido. Ao mesmo tempo, essa educação não pode estar destinada a uma classe específica, mas sim, para toda a sociedade. Para Frigotto (2011, p. X):

O trabalho como princípio educativo não deriva de um princípio moral ou metodológico, mas do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza, portadores de necessidades vitais imperativas e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Por isso, é fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de promover a subsistência, e outras esferas da vida, pelo trabalho é comum a todos os seres humanos. Evita-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros.

O capítulo 1 nos revela que diante da sociedade capitalista, na história da Educação de Jovens e Adultos, a oferta dessa modalidade sempre esteve associada às regras do capital sob as determinações do neoliberalismo, na qual o Estado passa a atuar como um prestador de serviços educativos sendo, tendencialmente, influenciado pelas regras do mercado, que neste modelo direcionam/restringem à educação à mera formação profissional, transformando a educação em uma busca por capital humano. Tem-se então uma percepção restrita de

formação contínua/continuada, distorcendo o conceito de formação permanente. Com essa distorção a organização escolar passou a estar subordinada aos critérios de produtividade, assemelhando-se aos modelos gerenciais das organizações econômicas, com uma gestão racional, entendendo os sujeitos como clientes e consumidores.

Este entendimento consolida-se, a partir da década de 1990, com as medidas estabelecidas no Consenso de Washington, a política educacional passou a estar associada à política de ajuste de reestruturação econômica em âmbito global. A educação apresentava-se para essas medidas como elemento principal para a retomada do crescimento e do desenvolvimento econômico do país e tais medidas tiveram um impacto significativo na educação, pois nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofreram grande inflexão, passando a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. **Com isso advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado** (SAVIANI, 2011, grifo nosso).

Atualmente, para poder dar resposta à sociedade, **a educação passou a ser incumbida de se organizar em torno de quatro princípios de aprendizagens apregoados pelo ideário neoliberal como fundamentais**, que são os pilares do conhecimento proposto no Relatório J. Delors: **aprender a conhecer**, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver** juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes (DUARTE, 2001, grifos nossos).

Destacamos, nesta dissertação, que esses princípios neoliberais têm direcionado a educação, por meio da legislação e de documentos orientadores, a uma formação de indivíduo que atenda às exigências do mundo do trabalho, especialmente a educação profissional que deve qualificar para o mercado de trabalho. Essas novas condições foram, por nós, observadas no Documento Base do PROEJA, como mostramos nos excertos apresentados no capítulo 1 ao analisar a sua proposta que apresenta uma concepção de formação para o “mundo do trabalho” pautado em um discurso neoliberal disfarçado nos conceitos de humanização, formação integral, emancipação humana que nos dão a entender que esta concepção faz parte de uma visão que entende o trabalho como princípio educativo em uma perspectiva de educação como politecnia.

No entanto, embora o Documento Base queira passar a ideia de uma proposta de educação humanizadora e que entende o trabalho como princípio educativo como podemos observar na citação abaixo,

A perenidade dessa política pressupõe assumir a condição **humanizadora da educação**, que por isso mesmo não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, ou seja, com um idade definida, mas se faz ao longo da vida, nos termos da Declaração de Hamburgo de 1997 (In: IRELAND, MACHADO, PAIVA, 2004). Nesse sentido, **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 não apenas de qualificação do mercado ou para ele** (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 13, grifos nossos).

Sabemos que na sociedade capitalista, o princípio educativo, isto é, o elemento ordenador da forma de organização da educação, não é a igualdade e a liberdade enquanto atributos da natureza humana, mas sim, o trabalho alienado. Aquilo que entendemos por nome de emprego cuja finalidade na sociedade capitalista está voltada para a produção da mais-valia, para a acumulação. Queremos dizer que ela é uma educação voltada para a formação da mão de obra, para a adaptação dos indivíduos às condições atuais de trabalho, para a replicação dessa sociedade e não para sua superação.

No entanto, entendemos que esta relação entre educação e trabalho, não pode ser estabelecida nos preceitos do capital que concebe o trabalho como gerador de mais-valia, elemento de exploração como estratégia de superação do capitalismo ou dessa condição.

Quando consideramos o trabalho como princípio educativo, estamos querendo dizer que o trabalho, enquanto elemento essencial e determinante da vida humana em seu conjunto é, por consequência, fundamental e determinante da educação. Quer dizer, o trabalho é condição natural eterna da vida humana, em qualquer sociedade o trabalho se comporta como princípio educativo, isto é, determina a forma como é constituída e organizada a educação. Logo, também na sociedade capitalista na qual o trabalho assume a forma da unidade de valor de uso e valor de troca (SAVIANI, 2015).

Neste sentido, a educação afinada com a emancipação humana teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para ele, uma educação para além do capital deve, portanto, estar comprometida com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico (MÉSZÁROS, 2008).

3.3 A concepção de ensino e aprendizagem na Educação Profissional

No capítulo 2, vimos que a partir das mudanças estabelecidas pelas demandas do capital e pelos acordos internacionais que são demandas de concepções de formação para atender as demandas do mercado de trabalho do sistema capitalista e que as propostas para essa impactaram a educação de duas formas. A primeira refere-se à concepção de aprendizagem que passou a ter sua base psicológica na epistemologia genética de Jean Piaget que se constituiu como fundamento para compreensão do desenvolvimento da aprendizagem humana. E, a segunda diz respeito ao trabalho e a formação do professor, que teve como referência pedagógica a teoria do professor reflexivo para a sua formação e a pedagogia das competências para sua atuação.

Com base nesses fatos e ao compará-los com os princípios com o que estão proposto no Documento Base do PROEJA com a Resolução nº 06/2012, percebemos que existe uma incoerência, pois ao mesmo tempo que o Documento Base fala sobre humanização, formação integral e emancipação humana, que são conceitos que já exploramos no capítulo 2, a Resolução fala de qualificação profissional e preparação básica para o trabalho baseados na concepção pedagógica da Teoria de Competências como podemos verificar nos excertos abaixo:

Art. 4º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura.

Parágrafo único. **A Educação de Jovens e Adultos deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores.**

Art. 5º **Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional** e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais.

Art. 17 **O planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição educacional em relação à concretização do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação** e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo (BRASIL, 2012, p. 2-7).

Esta Teoria também está presente na Organização Didática, que é um documento orientador das ações pedagógicas elaborada pelo Instituto Federal de Roraima.

Art. 16 O processo de ensino-aprendizagem deve garantir ao discente a vivência de experiências teóricas e práticas que estimulem:

i) o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à formação profissional pretendida;

Art. 19 Entende-se por Plano de Ensino a antecipação de forma organizada, de todas as etapas do trabalho docente, devendo ser concretizada em roteiro a ser executado no período de um ano

ou um semestre letivo, coerente com o Plano de Curso, em uma perspectiva de constante zelo pela aprendizagem dos discentes e construção da sua efetiva cidadania.

§2º Nos Planos de Ensino deverão constar:

III. Competências e Habilidades

Art. 79 Para aferir a eficiência e eficácia do processo de ensino aprendizagem, IFRR adotará um sistema polidimensional de avaliação que inclui, entre outros, os seguintes aspectos:

§1º **A avaliação da aprendizagem do discente deve ser entendida como um meio para a verificação dos níveis de assimilação do conhecimento, da formação de atitudes e do desenvolvimento de habilidades que se expressam através das competências requeridas para a qualificação profissional** nas diversas áreas do conhecimento e habilitações correspondentes (IFRR, 2012, p. 10-27).

De acordo com as teorias que orientam este estudo, entendemos que o trabalho educativo que compreende o processo ensino-aprendizagem com base na Teoria de Competências percebe o aluno como sujeito de sua aprendizagem, o que parece a um olhar superficial, algo muito bom. Contudo, há que se destacar que essa pedagogia apoia-se em valores filosóficos amparados no pragmatismo, que entende que as atividades devem ser dirigidas pelos interesses e necessidades do próprio estudante, ou seja, é mais importante que o aluno desenvolva um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos científicos e elaborados historicamente. É como se o contato com o objeto cultural por si só bastaria para que o indivíduo se apropriasse das suas qualidades em repouso e os objetivasse em suas próprias capacidades.

Postulamos uma educação tal qual Saviani (2015) defende que, uma pedagogia concreta é aquela que considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como sínteses de relações sociais. Diferente desta pedagogia moderna que considera os educandos como indivíduos empíricos, ou seja, como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo. Por esse caminho a pedagogia moderna elide a história, naturalizando as relações sociais, como se os educandos pudessem se desenvolver simplesmente por suas disposições internas, por suas capacidades naturais, inscritas em seu código genético.

Quando pensamos em indivíduos concretos, estamos nos referindo à totalidade de determinações e de relações diversas e numerosas que promovem uma síntese de relações sociais. Neste sentido, para a Pedagogia histórico-crítica pensar no interesse do aluno concreto está relacionado às condições em que o aluno se encontra e que ele não escolheu. Assim, também a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda da geração anterior e a sua criatividade não é absoluta, mas se faz nas relações dadas. Sua criatividade vai se expressar na forma como assimila estas relações e as transforma. Então os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que não escolheram. Isto

anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana (SAVIANI, 2015).

Por outro lado, a Pedagogia de competências traz para a educação uma concepção de formação humana na qual as competências identificam-se com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo baseado na *equilíbrio e acomodação* com o objetivo de atender a realidade da sociedade capitalista.

Dessa forma, quando um sistema educacional adota uma perspectiva pedagógica que não valoriza a aquisição, pelo aluno, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em sua forma mais desenvolvida, quando a educação escolar volta-se para a formação de competências, quando se postula que “quanto menos o professor ensinar melhor o aluno aprenderá”, a consequência, em termos de avaliação, será a de desconectá-lo do conteúdo ensinado e aprendido e transformá-la em mera descrição de um percurso individual sem rumo claramente definido. Esse tipo de concepção não interessa à classe trabalhadora (DUARTE, 2015).

O ser humano não se reduz a um animal que vive num meio social, ou seja, a formação do indivíduo não se reduz a um processo de adaptação ao meio, ou a interação entre o organismo e o meio ambiente, ainda que este seja entendido com um meio social. (DUARTE, 2013). Sendo assim,

A diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação reside no fato de o processo de adaptação biológica transformar as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécies. O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o seu resultado é a reprodução, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. Pode-se dizer que é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento ontogênico o que é atingido, no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 2004, p. 169).

Com isso, objetivamos apontar no sentido de nossas análises como impacto direto na prática docente de uma modalidade como a EJA é que, os conhecimentos científicos para a pedagogia de competências significa que, dada a herança genética transmitida às características da espécie, na medida em que essas características se encontram materializadas no organismo humano, da mesma maneira que em qualquer outra espécie animal, todos os seres humanos (salvo em casos de anomalias genéticas) possuem as capacidades da espécie humana, por exemplo, a de pensar, de desenvolver propriedades tais como comparação, análise, etc, funções do pensamento, uma função psíquica superior. Porém, o que os estudos de Leontiev nos apontam é que essa herança biológica se estende às funções psíquicas típicas

do gênero humano, na medida em que elas não são determinadas pela genética. Pois, o gênero humano tem uma existência objetiva, justamente nas objetivações produzidas pela atividade social. A objetividade do gênero humano é diferente da objetividade da espécie humana, e a diferença reside justamente no fato de que o gênero humano possui uma objetividade desenvolvida social e historicamente (DUARTE, 2013). Em suma, o que é não herança biológica deve ser desenvolvido em um processo de educação que seja intencional. Com base nos princípios expostos podemos afirmar que a atividade mediadora docente na EJA não pode ter como referência a compreensão simplista de que o aluno é agente de seu próprio conhecimento e o professor um mero facilitador desse processo.

3.4A formação docente e a compreensão do processo de objetivação e a apropriação para uma educação humanizadora

Com base nas teorias que orientam o nosso estudo, entendemos que para que o professor possa desenvolver uma prática humanizadora, além dos conhecimentos didáticos, dos métodos de ensino, dos recursos pedagógicos entre outros, são necessários conhecimentos acerca dos fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos da educação. Isso, de forma que esteja preparado de uma compreensão na sua *totalidade* das relações entre política, economia e prática educativa e do impacto desta relação na educação escolar. É preciso, então, que o seu entendimento esteja além da superfície dos discursos interessados ao se ampararem determinadas teorias educacionais que irão direcionar o trabalho educativo, pois como temos mostrado neste capítulo 3, existem pedagogias que têm seu fundamento filosófico que se afinam perfeitamente aos princípios diretamente opostos à emancipação humana, e estão em harmonia na manutenção de relações sociais alienadas. Portanto, se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isto significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem (SAVIANI; DUARTE, 2015).

No entanto, não observamos um posicionamento valorativo humanizador quando se trata da formação do professor que vai atuar na Educação de Jovens e Adultos da Educação Profissional nas legislações que servem como referência para o ensino dessa modalidade.

A partir dos preceitos da Pedagogia histórico-crítica entendemos que a tarefa precípua do professor é dominar e transmitir aos seus alunos o conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas, pois,

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 2004, p. 272).

O professor também tem de entender que a apropriação das formas culturais superiores de expressão humana não elimina as outras formas, mas produz um processo de superação por incorporação. Mas, como mostra a Pedagogia histórico-crítica, esse processo de apropriação, pelos indivíduos, das produções culturais que permitem a elevação de sua subjetividade aos níveis mais ricos e complexos alcançados pelo gênero humano não ocorre sem a mediação do trabalho educativo (DUARTE, 2016).

Outro fator importante, é que o professor tem de saber que o critério para a identificação dos conhecimentos científicos mais desenvolvidos os quais devem ser relacionados com os cotidianos devem partir da prática social em sua totalidade, ou seja, as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social em sua totalidade, ou seja, as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social. O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo (DUARTE, 2016).

Portanto,

(...) um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos, ele desenvolverá – com escrúpulo e com consciência burocrática – a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta – e com a ajuda do seu ambiente social a “bagagem acumulada” (GRAMSCI, 1982, p. 132).

Para que o professor possa compreender o aluno em sua concretude, ele precisa ter o conhecimento de que o aluno pode vir a se transformar enquanto ser humanizado. Esse conhecimento, por seu lado, implica um posicionamento em favor de algumas possibilidades desse vir a ser e, conseqüentemente, contra outras. Além disso, precisa também entender que é por meio das apropriação das objetivações que ele se transformará. Bem como entender que,

(...) o desenvolvimento espiritual, psíquico, dos indivíduos, é o produto de um processo antes demais particular, o processo de apropriação, que falta no animal, tal como, aliás, o processo

inverso de objetivação das suas faculdades nos produtos objetivos da sua atividade. Convém sublinhar que este processo se distingue do processo de adaptação individual ao meio natural, pois a extensão sem reservas do conceito de equilíbrio, ou de adaptação ao meio, ao desenvolvimento ontogênico do homem é quase universalmente admitida. Se aplica esse conceito ao homem sem análise conveniente, apenas estamos a esconder o verdadeiro quadro de desenvolvimento humano (LEONTIEV, 2004, p. 168).

Queremos salientar que é a partir dessa compreensão de ser humano, orientada pela Pedagogia histórico-crítica e pela Psicologia histórico-social, que o professor que atua na Educação de Jovens e Adultos, não só no contexto da Educação Profissional, mas no contexto dessa modalidade em geral, conseguirá desenvolver uma prática humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma concepção materialista e dialética da realidade da Educação Profissional, este trabalho objetivou compreender quais as características e as condições formadas historicamente na Educação Profissional para que o docente, em sua prática pedagógica, fizesse uma mediação voltada para o desenvolvimento das potencialidades humanas do aluno da EJA. Para tanto, partimos do princípio de que o desenvolvimento das potencialidades humanas é decorrente de ações mediadas intencionalmente pelo professor. Com esse raciocínio, procuramos dialogar tanto com a Psicologia histórico-cultural quanto com a Pedagogia histórico-crítica para entender como esse processo ocorre, bem como desmistificar concepções pedagógicas de aprendizagem tão presentes na Educação, principalmente na Educação Profissional, que entendem que o professor ao invés de mediador é o facilitador do processo ensino-aprendizagem.

Considerando o primeiro objetivo do nosso estudo, percebemos que a categoria mediação no trabalho educativo do professor na Educação Profissional é entendida como facilitação do processo ensino-aprendizagem e que essa concepção pedagógica, tão presente nessa modalidade de ensino, foi inserida no contexto escolar por meio de acordos políticos e econômicos internacionais, que não reconhecem o conhecimento científico, historicamente acumulado, como fundamental para o desenvolvimento das potencialidades de seus alunos. Dessa forma, acabam contribuindo para uma formação, que embora transmitam conhecimentos que atendem ao mercado de trabalho, de acordo com as teorias que sustentam esse estudo, vão na contramão da humanização dos seus alunos.

Nessa direção e em busca de responder ao nosso segundo objetivo específico, chegamos ao entendimento de que, por conta desses acordos políticos e econômicos, os documentos oriundos dessas decisões e que vão orientar as práticas pedagógicas de formação dos trabalhadores estão associados, a um desenho de educação profissional que entende que a valorização dos trabalhadores está na qualificação e inserção no mercado de trabalho, ao invés de proporcionar a humanização dessas pessoas que tiveram ao longo dos anos o seu direito a educação negado, o que proporciona o enfraquecimento político tanto da classe trabalhadora, representado aqui pelos alunos, quanto dos professores que têm a sua prática vinculada a orientações documentais que alienam o sua trabalho.

Do ponto de vista pedagógico defendido nesse trabalho, uma prática docente que tenha uma concepção de aprendizagem que pretenda promover uma formação humanizadora de seus alunos, deve incorporar a atividade mediadora a valorização dos conhecimentos

científicos relacionando-os à prática social, em uma perspectiva que permita ao aluno, o reconhecimento das leis da natureza e das leis da sociedade. Essa prática docente deve ser orientada pela ideia de uma práxis, que reconheça a necessidade de desenvolver as capacidades de pensar, de produzir e de transformar a realidade em benefícios da humanização e não transmitir conhecimentos que objetivem, apenas o desenvolvimento de competências para atender à qualificação profissional.

Sendo assim, um projeto de educação profissional, que se denomina como um projeto de inclusão social para o público da EJA, como é o caso do PROEJA, deve pressupor um posicionamento perante a histórica dualidade da educação profissional brasileira, como sendo necessária uma nova postura ante os saberes, as práticas de ensinar e de aprender, os procedimentos de organização curricular, os procedimentos de avaliação, as estratégias de gestão e a organização dos tempos e espaços orientados pelas necessidades de ampliação, sem fim, das diferentes capacidades humanas, inclusive as de trabalho, de modo que se promova a autonomia diante dos processos de trabalho para uma sociedade democrática.

No entanto, referindo-se agora ao nosso terceiro objetivo específico, para que essa nova realidade educacional se estabeleça na Educação Profissional, o professor precisa estar munido de uma teoria pedagógica que direcione o seu olhar para uma concepção de aprendizagem que lhe dê condições de entender que a aprendizagem que proporcione o desenvolvimento potencialidades humanas dos alunos, é furto de atividades mediadas intencionalmente para essa finalidade. Como é o caso da Pedagogia histórico-crítica que,

(...) é formulada a partir da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no 'método da economia política', concluindo que o movimento que vai da síntese ("a visão caótica do todo") à síntese ("uma rica totalidade de determinações e relações numerosas") pela mediação da análise ("as abstrações e determinações mais simples") constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVINI, 2015, p. 82).

Entendemos, também, que em uma sociedade capitalista uma proposta de educação que entenda o trabalho como princípio educativo, principalmente, oriunda da Educação Profissional, seria no mínimo incoerente, pois sabemos que em uma sociedade como essa a escola, não por escola, mas por imposição, está a serviço do capital como já foi esclarecido nesse estudo.

Não podemos esquecer que a sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força

produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários dos meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas “em doses homeopáticas”, apenas aquele mínimo para poder operar a produção (SAVIANI, 1994).

Contudo, reconhecemos que para a construção de uma educação profissional nos moldes que defendemos precisamos superar o referencial pragmatista e utilitarista que vem subsidiando e legitimando as ações pedagógicas das instituições de ensino. Isso implica que precisamos refletir que existem outros motivos que levam esses adultos a voltar a estudar, que estão além das exigências econômicas, tecnológicas e da competitividade do mercado de trabalho. Como por exemplo, a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação da capacidade e dignidade que traz autoestima e a sensação de vencer as barreiras da exclusão da própria sociedade.

Um ensino de qualidade, deve se preocupar em formar indivíduos capazes de conhecer a sociedade na sua totalidade num processo que caminha para superação das relações alienantes, e não se ocupar, apenas, em desenvolver competências e habilidades profissionais para que os seus alunos venham a atender as demandas apresentadas pelo mercado de trabalho.

A educação compreendida como humanização dos sujeitos de uma sociedade é parte da luta de classes que, mesmo sob forças contraditórias, coloca a escola como um fundamental ator desse processo, pois se a escola tem sido condicionada pelas forças da classe dominante, é por ela também que se situam as forças para a superação deste atual estado de alienação a que submete boa parte da sociedade, a classe trabalhadora. Entendemos, com isso que a educação exista na sua plenitude, como emancipação humana é preciso superar uma sociedade voltada à produção de bens de consumo e para a acumulação do capital.

Uma educação na qual suas bases estejam alicerçadas numa epistemologia que entenda que o homem é um ser histórico, que constrói a sua história e aprende, à medida que ser apropriada desse conhecimento construído por ele e por outros homens.

Portanto, o PROEJA como Política Educacional, deveria possibilitar, por meio da escola, o acesso aos conhecimentos científicos, historicamente construídos, para que estes sejam apropriados por todos os seus alunos, observando que o desenvolvimento do pensamento abstrato, exige ações educativas mediadas, intencionalmente, para essa

finalidade. Uma educação que não vislumbre isso, poderá contribuir para exclusão do processo de humanização desse aluno, ainda que o mesmo esteja em sala de aula.

Dessa forma, a educação contribuirá para que esse saber continue sendo propriedade privada de uma classe dominante, reforçando, assim, a qualificação desse trabalhador, única e exclusivamente para o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. **A Educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ANTÔNIO CABRAL, C. L. D. M. S. L. F. L. S. **Teoria do Capital Humano, educação, desenvolvimento econômico na formação de professores**. Princípios, João Pessoa, n. 32, p. 35-41, Dezembro 2016.

BARCELOS, Valdo. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta solidária e cooperativa**. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL, M. E. Programa de Integração Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Documento Base**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2001 e Resolução CNE/CBE nº 1/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006, Seção 1, p. 7.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação, Brasília, p. 19, 1996.

_____. Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012, Seção 1, p. 22.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Os Indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor e raça**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

CHAGAS, E. F. **O Método Dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto**, Fortaleza, 2012. 18.

DUARTE, N. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2001a.

_____. **Vigotski e o Aprender a Aprender**: críticas as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2001b.

_____, D. S. E. N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

_____, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 1ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

FACCI, M. G. D. **A crítica às pedagogias do "aprender a aprender"**: a naturalização do desenvolvimento humano e a influência do construtivismo na educação. In: (ORG.), A. C. G. M. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 123-142.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: ARAÚJO, R. M. D. L.; RODRIGUES, D. S. **Filosofia da Práxis e a didática da educação profissional**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. V-XI.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, M. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 8ª. ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

GOMES, C. A. V. **O Afetivo para a Psicologia Histórico-Cultural**: considerações sobre o papel da educação escolar. Marília: Tese de Doutorado em Educação, 2008.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. 1ª. ed. São Paulo: Ática, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução de Rubem Eduardo Frias. 2ª. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MÁRKUS, G. **Marxismo e Antropologia: o conceito de essência humana na filosofia de Marx**. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARTINS, L. M. **Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Navegando, 2016.

_____, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista. Bauru, p. 250. 2011.

_____, L. M. Psicologia Histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, Â. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. Cap. 1, p. 13-34.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSÍGLIA, A. C. **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. Cap. 8, p. 147-165.

MEC Cria grupo para estudar evasão nos Institutos Federais. **G1**, São Paulo, p. 1, 25 nov. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/11/mec-cria-grupo-para-estudar-evasao-escolar-nos-institutos-federais.html>>. Acesso em: 09 fev. 2014.

MELO, S. A. **Linguagem, Consciência e Alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Marília: Unesp Marília Publicações, 2000.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. 2ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

OLIVEIRA, R. B. **UNESCO E EJA: A Perspectiva de Formação no Contexto do Capitalismo Brasileiro**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 110. 2014.

Organização Didática. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Boa Vista, p. 74. 2012.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS 2011. **Microdados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<http://www.ibg.gov.br>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

Plano de Desenvolvimento Institucional. Instituto Federal de Roraima. Boa Vista, p. 240. 2014-2018.

RAMOS, M. N. Referências formativas sobre práticas em educação profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra-hegemonia às novas pedagogias. In: ARAÚJO, R. M. D. L.; RODRIGUES, D. S. **Filosofia da Práxis e didática da educação profissional**. Campinas: Autores Associados, 2011. Cap. 2, p. 45-66.

RÊGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 16ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

RODRIGUES, R. M. D. L. A. & D. S. **Filosofia da Práxis e didática da educação profissional**. Campinas: Autores Associados, 2011.

ROMANELLI, O. D. O. **História da Educação no Brasil**. 8ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____, D. **Escola e Democracia**. 36ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: SOUZA, D. P. D. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAMPAIO, M. N. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, p. 13-27, jul/dez 2009.

STRELHOW, T. B. BREVE HISTÓRIA SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p. 49-59, Junho 2010. ISSN: 1676-2584.

THALHEIMER, A. **Introdução ao materialismo dialético**: fundamentos da teoria marxista. Rio de Janeiro: [s.n.], 2014.

TONET, S. L. E. I. **Introdução à Filosofia de Marx**. 2^a. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 14^a. ed. São Paulo: Ícone, 2016.