UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

POR UMA PEDAGOGIA DIALÉTICA PARA A EJA: contribuições a partir de Vigotski e Paulo Freire

RITA DE CÁSSIA BALIEIRO RODRIGUES

GOIÂNIA
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[ ] Dissertação [x] Tese

2. Nome completo do autor

Rita de Cássia Balieiro Rodrigues

3. Título do trabalho

Por uma pedagogia dialética para a EJA: contribuições a partir de Vigotski e Paulo Freire

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **Wanderson Ferreira Alves**, **Professor do Magistério Superior**, em 11/11/2021, às 14:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **RITA DE CASSIA BALIEIRO RODRIGUES**, **Discente**, em 18/11/2021, às 14:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2483782** e o código CRC **932C007B**.

RITA DE CÁSSIA BALIEIRO RODRIGUES

POR UMA PEDAGOGIA DIALÉTICA PARA A EJA: contribuições a partir de Vigotski e Paulo Freire

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves

GOIÂNIA
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rodrigues, Rita de Cássia Balieiro
Por uma Pedagogia Dialética para a EJA: contribuições a partir de Vigotski e Paulo Freire [manuscrito] / Rita de Cássia Balieiro Rodrigues. - 2021.
292 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2021.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas, símbolos, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Formação de Conceitos Científicos . 3. Dialogicidade. 4. Vigotski . 5. Paulo Freire. I. Alves, Wanderson Ferreira , orient. II. Título.

CDU 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **61** da sessão de Defesa de Tese de **Rita de Cássia Balieiro Rodrigues** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em* ***Educação.***

Aos **vinte e cinco dias do mês de outubro de dois mil e vinte e um (25/10/2021)**, a partir da(s) **08:00**, em plataforma virtual no link público ***http://meet.google.com/jec-vzuq-bqv***, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **" Formação de Conceitos Científicos e Dialogicidade: contribuições de Vigotski e de Paulo Freire para a EJA"**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador Prof. Dr. **Wanderson Ferreira Alves (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **USP**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profª. Drª. **Amone Inácia Alves (PPGE/FE/UFG),** doutora em **Educação** pela **UFG -** membro titular interna, Profª. Drª. **Maria Margarida Machado (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação: História, Política, Sociedade** pela **PUC/SP** - membro titular interna, Profª. Drª. **Agustina Rosa Echeverría (IQ/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UNICAMP** - membro titular externa e Profª. Drª. **Gisele Toassa (FE/UFG),** doutora em **Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano** pela **USP** - membro titular externa. Durante a arguição os membros da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves**,** Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e cinco dias do mês de outubro de dois mil e vinte e um.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves

Profª. Drª. Amone Inácia Alves

Profª. Drª. Maria Margarida Machado

Profª. Drª. Agustina Rosa Echeverría

Profª. Drª. Gisele Toassa

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Por uma pedagogia dialética para a EJA: contribuições a partir de Vigotski e Paulo Freire

---

Documento assinado eletronicamente por **Wanderson Ferreira Alves**, **Professor do Magistério Superior**, em 25/10/2021, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Amone Inacia Alves**, **Professora do Magistério Superior**, em 25/10/2021, às 15:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Gisele Toassa**, **Professor do Magistério Superior**, em 25/10/2021, às 17:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Maria Margarida Machado**, **Usuário Externo**, em 03/11/2021, às 08:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Agustina Rosa Echeverria**, **Professor do Magistério Superior**, em 08/11/2021, às 15:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2437118** e o código CRC **CAAAE82D**.

Referência: Processo nº 23070.056827/2021-82 SEI nº 2437118

Dedico à minha mãe Edy Alves Baleeiro e ao meu pai Antônio Rocha Baleeiro, que partiram muito cedo, mas nunca mediram esforços para que os seus sete filhos estudassem!

AGRADECIMENTOS

A Deus, força do bem que me deu condições de chegar até aqui e continuar em frente.

Ao meu orientador Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves, que demonstrou profissionalismo, respeito, amizade e grande sabedoria ao me orientar nesta pesquisa.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculado ao Ministério da Educação) pela ajuda financeira e aos brasileiros que lutam em defesa da Pesquisa Científica e da Educação.

À Universidade Federal de Goiás, instituição a qual devo toda minha formação acadêmica desde a graduação. De maneira especial à Faculdade de Educação e ao PPGE-FE-UFG, onde eu pude desfrutar grandes momentos de troca de saberes e onde sempre me senti acolhida.

Aos grandes professores e professoras, que marcaram e marcam minha vida de forma muito positiva. Em especial agradeço a: Maria Emília de Castro Rodrigues (*in memorian*) e Juan Bernardino Marques Barrio (*in memorian*), que deixaram um grande legado aos seus alunos – respeito e amor à Educação e à Ciência.

Aos membros da Banca de Qualificação: Agustina Rosa Echeverría, Gisele Toassa Maria Margaria Machado, Sandra Valéria Limonta Rosa, Amone Inácia Alves.

Aos meus referenciais teóricos, agradeço imensamente por eles terem feito o que fizeram pela ciência e pela educação.

Aos meus queridos educandos e educandas da EJA, que sempre me ensinam coisas novas.

Ao Fórum Goiano de EJA, espaço de luta e de resistência para a manutenção e melhoria da EJA, onde me sinto em casa.

Aos meus irmãos e irmãs, que são figuras inspiradoras.

Ao meu companheiro Juraildes da Cruz e aos meus filhos, Gabriela e João Pedro que sempre me apoiam e alegram o meu lar.

À minha sogra Erondina da Cruz Rodrigues (*in memorian*) por tudo que me ensinou em sua simplicidade.

À Maruiá Bergman por me auxiliar na elaboração das figuras e ao Prof. Dr. Wagner Wilson Furtado pela revisão, ajustes gráficos e pelo apoio constante.

Aos colegas da 16ª. Turma de Doutorado da Faculdade de Educação de Goiás e aos demais colegas que conheci no decorrer do curso. Sou grata pelas risadas, pelos debates e por toda demonstração de carinho e amizade.

À Wânia Elias Vieira de Oliveira (*in memorian*), pela presença amiga enquanto esteve entre nós na 16ª. Turma de doutorado do PPGE-FE.UFG.

RESUMO

O objetivo desta tese é analisar a formação de conceitos científicos mediada pela dialogicidade, discutindo e compreendendo as contribuições de Vigotski e de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este estudo justifica-se pela necessidade pedagógica de se conciliar o respeito às especificidades dos educandos da EJA com um ensino de qualidade, cotejando uma educação que supere os posicionamentos assistencialistas para contribuir no desenvolvimento do pensamento conceitual e crítico dos educandos. Esta é uma pesquisa qualitativa, teórica e bibliográfica que se valeu do enfoque materialista dialético para fundamentar análises e reflexões com base em importantes obras de L. S. Vigotski e de Paulo Freire, além de autores como: A. Leontiev, V. Davídov, A. Gramsci, K. Marx e F. Engels, M. Bakhtin, Y. Clot e Y. Schwartz que entram no debate com suas contribuições relativas à educação, à sociedade e ao trabalho. Três categorias compõem a presente pesquisa, sendo elas: o conhecimento, a linguagem e a atividade. Na análise sobre o conhecimento caracterizam-se os conceitos científicos nos níveis filosófico, epistemológico, psicológico e pedagógico, para assim propor a intercomunicação entre os diversos saberes e o conhecimento científico. A linguagem é concebida como importante construto social e a dialogicidade se apresenta como uma mediação pedagógica produtora de conhecimento. A atividade humana é vista em seus aspectos antropológico e filosófico como conteúdo que mobiliza a formação de conceitos e promove tomada de consciência, por isso, recomenda-se que o trabalho pedagógico com os conceitos científicos na EJA desenvolva-se de forma a encontrar a estreita relação entre trabalho e educação, com base nos princípios de formação humana integral. Considerando que a "formação de conceitos" é uma função psíquica superior que se desenvolve de maneira substancial pós-fase de transição (puberdade), a presente pesquisa conclui que é necessário que o trabalho pedagógico com conceitos científicos seja cuidadoso e intencionalmente dirigido para que os educandos e educandas da EJA desenvolvam um novo modo de pensar e não somente memorização de conceitos. Assegura-se que a dialogicidade da educação, na proposta freireana, é a relação social em que a função psíquica "formação de conceitos científicos" pode melhor se desenvolver, o que leva à defesa de que a investigação temática e a problematização da realidade devem ser parte fundamental do aprendizado de conceitos na EJA. Os resultados abonam que o trabalho pedagógico precisa relacionar o significado dos conceitos e os sentidos atribuídos pelos educandos para que ocorra desenvolvimento do pensamento conceitual e crítico. Com base em Vigotski, assegura-se que as funções psíquicas superiores nos educandos da EJA (a percepção, a atenção, a atividade prática, a linguagem, a formação de conceitos, etc.) aparecem até certo ponto já desenvolvidas, dotadas de sentido e dirigidas ao objeto de suas atividades. Concordando com a perspectiva da Clínica da Atividade e os princípios democráticos de Paulo Freire, ressalta-se a importância do trabalho coletivo e a necessidade de se preservar as conquistas e as práticas democráticas já alcançadas para esta modalidade de educação. Ademais, considerando os docentes da EJA como interlocutores diretos nesta tese, toda a argumentação é sintetizada em um convite para reflexão sobre o "gesto profissional" capaz de superar as práticas bancárias e antidialógicas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação de conceitos científicos. Dialogicidade. Vigotski. Paulo Freire.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to analyze the formation of scientific concepts mediated by dialogism, discussing and understanding the contributions of Vygotsky and Paulo Freire to Youth and Adult Education (EJA). This study is justified by the pedagogical need to reconcile respect for the specificities of EJA students with quality education, comparing an education that overcomes the welfare positions to contribute to the development of conceptual and critical thinking by students. This is a qualitative, theoretical and bibliographical research that used a dialectical materialist approach to support, to analyze and to reflect based on important works by LS Vygotsky and Paulo Freire, as well as authors such as: A. Leontiev, V. Davidov, A. Gramsci , K. Marx and F. Engels, M. Bakhtin, Y. Clot and Y. Schwartz who enter the debate with their contributions related to education, society and work. This research is made up of three categories: knowledge, language and activity. In the analysis of knowledge, scientific concepts are characterized at the philosophical, epistemological, psychological and pedagogical levels, in order to propose the intercommunication between different types of knowledge and scientific knowledge. Language is conceived as an important social construct and the dialogicality presents itself as a pedagogical mediation that produces knowledge. Human activity is seen in its anthropological and philosophical aspects as the content that mobilizes the formation of concepts and promotes awareness, so it is recommended that the pedagogical work with scientific concepts in EJA is developed in order to find a narrow relationship between work and education, based on the principles of integral human formation. Considering that "concept formation" is a higher psychic function that develops substantially after the transition phase (puberty), the present research concludes that it is necessary that the pedagogical work with scientific concepts is carefully and intentionally directed so that the EJA students develop a new way of thinking and not just memorization of concepts. It is assured that the dialogicality of education, in Freire's proposal, is the social relationship in which the psychic function "formation of scientific concepts" can be better developed, which leads to the defense that thematic investigation and the problematization of reality must be fundamental part of learning concepts in EJA. The results support that the pedagogical work needs to relate the meaning of the concepts and the meanings attributed by the students so that conceptual and critical thinking can be developed. Based on Vigotski, it is ensured that the higher psychic functions in EJA students (perception, attention, practical activity, language, concept formation, etc.) appear to some extent already developed, endowed with meaning and directed at the object of their activities. In agreement with the perspective of the Activity Clinic and the democratic principles of Paulo Freire, the importance of collective work and the need to preserve the conquests and democratic practices already achieved for this type of education are highlighted. Furthermore, considering EJA professors as direct interlocutors in this thesis, the entire argument is summarized in an invitation to reflect on the “professional gesture” capable of overcoming banking and anti-dialogical practices.

Keywords: Youth and Adult Education. Formation of scientific concepts. Dialogicality. Vygotsky. Paulo Freire.

RESUME

L'objectif de cette thèse est d'analyser la formation de concepts scientifiques médiée par la dialogicité, à travers la discussion et la compréhension des contributions de L.S. Vygotski et de Paulo Freire pour l'Education des Jeunes et des Adultes (EJA). Cette recherche se justifie par l'impératif pédagogique de concilier respect des spécificités des éduquants de l'EJA et enseignement de qualité, en tendant vers une éducation qui dépasse les postures assistentialistes afin de contribuer au développement de la pensée conceptuelle et critique des éduquants. Il s'agit d'une étude qualitative, théorique et bibliographique qui s'appuie sur le courant matérialiste dialectique pour fonder analyses et réflexions sur la base d'importants ouvrages de L.S. Vygotski et de Paulo Freire, en plus d'auteurs tels que A. Leontiev, V. Davidov, A. Gramsci, K. Marx et F. Engels, M. Bakhtine, Y. Clot et Y. Schwartz qui intègrent le débat avec leurs contributions relatives à l'éducation, à la société et au travail. Trois catégories composent la présente recherche, à savoir la connaissance, le langage et l'activité. Dans l'analyse sur la connaissance, les concepts scientifiques se caractérisent aux niveaux philosophique, épistémologique, psychologique et pédagogique, de façon à proposer une intercommunication entre les divers savoirs et la connaissance scientifique. Le langage est conçu comme une importante construction sociale et la dialogicité se présente telle une médiation pédagogique productrice de connaissance. L'activité humaine est envisagée sous ses aspects anthropologique et philosophique, en tant que contenu qui mobilise la formation de concepts et promeut la prise de conscience, c'est pourquoi il convient que le travail pédagogique avec les concepts scientifiques dans l'EJA se développe de sorte de repérer l'étroite relation entre travail et éducation, sur base des principes de formation humaine intégrale. Considérant que la « formation de concepts » est une fonction psychique supérieure qui se développe de manière substantielle post-phase de transition (puberté), la présente recherche conclut sur la nécessité que le travail pédagogique opéré avec des concepts scientifiques soit précautionneux et intentionnellement dirigé de façon à ce qu'éduquants et éduquantes de l'EJA développent non seulement une mémorisation de concepts, mais également un nouveau mode de pensée. Il apparaît que dans la proposition de Freire, la dialogicité de l'éducation demeure la relation sociale au sein de laquelle la fonction psychique « formation de concepts scientifiques » peut se développer au mieux, ce qui mène à la thèse selon laquelle la recherche thématique et la problématisation de la réalité doivent constituer une part fondamentale de l'apprentissage de concepts dans l'EJA. Les résultats corroborent que, pour qu'il y ait développement de la pensée conceptuelle et critique, le travail pédagogique doit relier la signification des concepts aux sens attribués par les éduquants. Sur la base de Vygotski, il se dégage que les fonctions psychiques supérieures chez les éduquants de l'EJA (la perception, l'attention, l'activité pratique, le langage, la formation de concepts, etc.) apparaissent jusqu'à un certain point déjà développées, dotées de sens et dirigées vers l'objet de leurs activités. En accord avec la perspective de la clinique de l'activité et les principes démocratiques de Paulo Freire, il en résulte l'importance du travail collectif et la nécessité de préserver les acquis et les pratiques démocratiques déjà établies dans cette modalité d'éducation. Par ailleurs, considérant les enseignants de l'EJA comme des interlocuteurs directs de cette thèse, toute l'argumentation est synthétisée telle une invitation à la réflexion sur le « geste professionnel » capable de dépasser les pratiques bancaires et anti-dialogiques.
Mots-clés: Education des Jeunes et des Adultes. Formation de concepts scientifiques. Dialogicité. Vygotski. Paulo Freire.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da mediação entre estímulo e resposta 159
Figura 2 – Esquema do desenvolvimento sócio-histórico humano 187
Figura 3 – As duas fontes do conceito Atividade conforme Yves Schwartz 201

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de matriculados na EJA por faixa etária por segmentos 57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação das principais obras norteadoras desta pesquisa..... 26
Quadro 2 – Apresentação das obras complementares da pesquisa 27
Quadro 3 – A Progressão semiótica 156
Quadro 4 – As diferentes características entre a Teoria da Ação Antidialógica e a Teoria da Ação Dialógica 175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas, etapas e modalidades de ensino por segmento (EJA – Ensino Fundamental, EJA – Ensino Médio, EJA – E.F. e E.M. Integrado técnico) por faixa etária do aluno em 31/03 – Brasil, 2019. 56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16
1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: contexto atual e análise da coerência dos referenciais teóricos adotados 31
1.1 UM EPÍTOME SOBRE AS PESQUISAS NA EJA 31
1.1.1 Uma reflexão sobre os trabalhos apresentados pelo GT 18 da ANPEd .. 36
1.2 A EJA NO CONTEXTO ATUAL – A conjuntura social, política e econômica do Brasil 38
1.2.1 A EJA nas Políticas Públicas Educacionais 45
1.2.2 A EJA e as questões curriculares 49
1.2.3 As concepções pedagógicas que norteiam a EJA no Brasil 53
1.3 SUJEITOS DA EJA 56
1.3.1 A aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos da EJA 58
1.3.2 Educandos da EJA como sujeitos de conhecimento e aprendizagem 61
1.3.3 A atividade dominante ou atividade guia e sua relação com a aprendizagem 64
1.4 A UNIDADE DIALÉTICA EDUCAÇÃO-CONSCIENTIZAÇÃO – O que se espera para a EJA 68
1.4.1 A educação pelo trabalho na EJA 69
1.4.2 EJA - Uma educação ideológica ou uma educação democrática? 71
1.5 A PSICOLOGIA VIGOTSKIANA E A PEDAGOGIA FREIREANA – por uma pedagogia dialética para a EJA 75
1.5.1 O que há em comum entre Paulo Freire e Vigotski? 76
1.5.2 Vigotski – Um pensador e pesquisador intenso 76
1.5.3 O Materialismo histórico-dialético em Vigotski: algumas aproximações 78
1.5.4 Paulo Freire – Um educador e militante político 85
1.5.5 O Materialismo histórico-dialético em Paulo Freire: algumas aproximações 87
1.5.6 Por que esses referenciais servem à EJA? 90
2 CONHECIMENTO CIENTÍFICO: da epistemologia do conceito científico à educação de jovens e adultos 92
2.1 O SER HUMANO E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO 92
2.1.1 Distinções entre noção e conceito/ *episteme* e *doxa* 95
2.1.2 Compreendendo os conceitos científicos a partir da epistemologia 97
2.2 A FORMAÇÃO DO CONCEITO CIENTÍFICO E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL 109
2.2.1 O processo de formação dos conceitos e os blocos de Sakharov 112

2.2.2 Forma e conteúdo do pensamento – entendendo a mudança revolucionária do pensamento na fase de transição 115
2.2.3 Significado e sentido – o conceito como signo e medida do conhecimento. 117

2.3 A EXPERIÊNCIA DO UZBEQUISTÃO – do pensamento prático ao pensamento conceitual 120

2.3.1 Da ascensão do abstrato ao concreto – o que isto implica ao educando trabalhador 124
2.3.2 Tomada de consciência para Vigotski e sua relação com a formação de conceitos 126

2.4 O LOGOS E O CONHECIMENTO PARA PAULO FREIRE 130

2.4.1 A relação do conceito com o inédito viável 132
2.4.2 A tomada de consciência para Paulo Freire em sua dimensão política. 134

2.5 DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS AOS CONCEITOS ESCOLARIZADOS. 137

2.5.1 Os tipos de conceitos e suas atribuições didáticas: conceitos denominativos e conceitos esclarecedores 141
2.5.2 O que representa a formação dos conceitos científicos para os educandos da EJA 148

3 A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO: Por que a dialogicidade? 151

3.1 A ORIGEM DA LINGUAGEM 151

3.1.1 Sobre símbolos e signos e a mediação simbólica 155
3.1.2 O desenvolvimento da linguagem e a atividade de trabalho 160

3.2 AS RELAÇÕES ENTRE PENSAMENTO E PALAVRA 162

3.2.1 O desenvolvimento ontogenético da linguagem 163
3.2.2 Os conceitos científicos – trabalhando o sentido e o significado na EJA.... 166

3.3 A DIALOGICIDADE 169

3.3.1 A relação entre *práxis* e dialogicidade 173
3.3.2 É possível vencer a cultura do silêncio? 176

3.4 A LEITURA DO MUNDO E A LEITURA DA PALAVRA: A importância da apropriação da linguagem escrita 177
3.5 A LINGUAGEM COMO FENÔMENO SOCIAL 181

3.5.1 Mikhail Bakhtin – sobre a consciência e a função ideológica da linguagem 182
3.5.2 A relação entre os conceitos científicos e a função ideológica da linguagem 184

3.6 O SOCIAL NO INDIVÍDUO – O processo de interiorização/individualização 187
3.7 A CULTURA, A EXPERIÊNCIA E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO – Um encontro dialógico entre os saberes 190

4 A ATIVIDADE: base material para a apropriação do mundo 196

4.1 A ATIVIDADE HUMANA 196

4.1.1 Fundamentos filosóficos do conceito de atividade por Yves Schwartz.. 199
4.1.2 A atividade humana, consciência e personalidade (Leontiev)..... 203

4.2 ATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO – como podem estar desenvolvidas as funções psíquicas nos educandos jovens e adultos..... 204

4.2.1 A vontade – motivos *versus* liberdade..... 211
4.2.2 Resta alguma liberdade diante da opressão? 214
4.2.3 O poder de agir 216

4.3 A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO NA EJA 218

4.3.1 A persistente utopia da formação humana pelo trabalho..... 222

4.4 A ATIVIDADE DE TRABALHO, A FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS E A DIALOGICIDADE..... 226
4.5 A IMPORTÂNCIA DOS COLETIVOS FORTES E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS 230
4.6 PARA SER UM EDUCADOR-EDUCANDO LIBERTADOR - o gesto profissional na EJA 232

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 236

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 250

APÊNDICE 266

INTRODUÇÃO

Esta tese se propõe a analisar a formação de conceitos científicos mediada pela dialogicidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir das contribuições das propostas da Psicologia de Lev Semenovitch Vigotski (LSV) e a Pedagogia de Paulo Freire. Tema que, a meu ver, suscita questões inquietantes uma vez que os conceitos não são apenas amontoados de definições e a dialogicidade não é uma conversa vazia. À luz da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), que teve Vigotski como seu precursor, a própria natureza dos conceitos científicos e a sua formação psíquica correspondem a um nível de pensamento diferenciado – o pensamento conceitual/teórico[1], o que incita o exame de questões epistemológicas, psicológicas, sociais, históricas e culturais sobre o conhecimento. Portanto, este é um objeto de estudo singular, especialmente por se tratar de educandos jovens e adultos, sujeitos, que pelas suas faixas etárias, podem já ter desenvolvido em algum grau a formação de conceitos científicos, a depender das determinações sociais a que estes educandos tiveram contato. Para além da formação de conceitos, o olhar sobre a dialogicidade freireana é igualmente singular, por ser esta uma proposta de posicionamento político-pedagógico e não somente uma metodologia de ensino.

Grande parte das inquietações que me levaram a esta pesquisa emergiram do meu contexto de trabalho como professora de Ciências da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) onde atuo há 22 anos, sendo mais de 15 anos na EJA – segunda fase do Ensino Fundamental. O interesse específico pela formação de conceitos científicos e pela PHC intensificou-se durante o curso de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática que realizei entre 2010 e 2012. As vivências de sala de aula, as reflexões sobre a prática e a mobilização de conhecimentos teóricos a partir do mestrado se transformaram na ideia frutuosa de desenvolver um trabalho pedagógico na EJA com o propósito de alcançar a formação do conceito científico nos educandos, o que me faz olhar por um ângulo diferente de grande parte das propostas para a EJA, que giram em torno da alfabetização. Compreendo que a EJA se constitui como um coletivo de pessoas com ricos saberes da cultura, da experiência de trabalho e do conhecimento científico que devem ser amplamente aproveitados nos momentos de aprendizagem. Para que isso se efetive, a dialogicidade se apresenta como a

[1] Pensamento conceitual foi o termo usado por Vigotski (2001) para representar um tipo de pensamento que se descola das representações visuais/imagens e do fato empírico para entender e explicar os fenômenos pelos processos mentais de abstração e de generalização, formando sistemas conceituais. O termo pensamento teórico foi usado pelos estudiosos que prosseguiram o desenvolvimento da Teoria Histórico-cultural, entre eles Leontiev. Esta tese usará pensamento conceitual para se referir a este modo de pensar, que será mais bem esclarecido no capítulo 2.

mediação pedagógica que tem melhores condições de mobilizar estes saberes em favor da aprendizagem dos educandos.

A formação de conceitos é uma função psíquica superior de grande importância na aquisição de significado e sentido do mundo ao redor, é uma função intimamente ligada à linguagem e que pode melhor se desenvolver a partir da escolarização, com a possibilidade de tornar-se formação de conceitos científicos. Segundo Vigotski (2001, 1996a, 1996b), na fase da puberdade, esta função apresenta uma mudança na forma e no conteúdo do pensamento, sendo este um salto qualitativo no modo de pensar dos indivíduos, podendo por isso ser também denominada como pensamento conceitual. Com esta mudança, formam-se os conceitos verdadeiros ou autênticos, denominados também como conceitos científicos, sendo estes uma evolução do significado das palavras.

> Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos. (VIGOTSKI, 2001, p. 246)

Como preconiza Vigotski (1996a, 1996b, 2001), o desenvolvimento das funções psíquicas humanas, incluindo a formação de conceitos, vai muito além de ser um fenômeno ligado simplesmente às causas biológicas como, por exemplo, o amadurecimento do sistema nervoso central; o autor é claro em afirmar que este desenvolvimento é desencadeado por múltiplas variáveis, em especial, as experiências socioculturais dos indivíduos que assumem papel fundamental neste processo.

Vigotski considera que a formação de conceitos é impulsionada sobremaneira pela aprendizagem escolar. Com um pensamento conceitual desenvolvido os sujeitos tornam-se capazes de ir além das percepções imediatas dos fatos, fenômenos ou características dos objetos presentes em seu entorno. Este é um tipo de pensamento que dá acesso a abstrações, generalizações e sínteses que podem levar os sujeitos a um entendimento mais amplo da realidade, desenvolvendo a capacidade de analisar, sintetizar, desenvolver criatividade e criticidade. Com isso, há questões pedagógicas que envolvem a formação de conceitos científicos que podem ser mais bem conduzidas pela dialogicidade, desde que aspectos inerentes a estes processos sejam desvelados.

Ademais, as audaciosas propostas de Freire, que almejam por uma escola que possa romper a *cultura do silêncio,* também prezam pelo desenvolvimento de um *pensar crítico.* Indo ainda mais longe, Paulo Freire defende que este *pensar crítico* é capaz de dar ao

educando a possibilidade não só de ser protagonista em seu próprio aprendizado, mas de também ganhar condições de ensinar, formando uma relação em que o educando e educador sejam igualmente sujeitos no processo de aprendizado, instaurando o que Freire denominou como Ciclo Gnosiológico ou Ciclo do Conhecimento. Este ciclo que se forma em torno do conhecimento, visando compartilhar conhecimento e produzir aprendizagem mútua é a situação desejável em toda sala de aula ou grupo de estudo.

A primeira questão mobilizadora deste estudo é a verificação de que o pouco aprofundamento nas obras de Paulo Freire, as interpretações fragmentadas de seus livros ou posicionamentos teóricos contrários têm gerado dois tipos de consequências danosas à EJA, a primeira delas: a negação da dialogicidade no ensino de jovens e adultos, o que faz perdurar modelos de educação bancária[2]. Já a segunda consequência, talvez ainda mais danosa que a primeira, é a apreensão parcial ou equivocada da obra de Paulo Freire, tirando dela somente frases que se tornaram jargões nas instituições de ensino o que, por sua vez, difundiu uma compreensão de uma dialogicidade sem um fim específico, gerando uma espécie de Ciclo Gnosiológico sem centro, ou seja, um ciclo que não tem como finalidade a compreensão sistematizada de certo objeto de estudo. Quanto a este risco, Freire (2013) alertou sobre o diálogo inócuo, que permanece apenas no nível do *doxa* (das opiniões). Além disso, Freire (2011a) assegurou que sua proposta jamais foi a de girar em círculos em torno do senso comum[3].

Desta feita, Freire preconiza não só a dialogicidade em sala de aula, mas esta como a mediação necessária para que a escolarização alcance a meta de desenvolver um pensamento crítico. A meu ver, desenvolver pensamento crítico exige desenvolver também o pensamento conceitual. Portanto, o aprendizado dos conceitos científicos deve ser organizado de tal forma que venha intervir diretamente no desenvolvimento mental dos sujeitos, o que só é possível por meio de uma ação pedagógica sistematizada e direcionada para este fim.

Defendo a ideia de que o trabalho compreendido como atividade vital e princípio educativo pode dar condições para que a EJA estruture seu ensino a partir de bases materiais fortes e capazes de despertar o interesse dos educandos, além de encaminhar a sua aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto, é preciso levar em conta a cultura do estudante e suas experiências sociais. Ou seja, é importante tomar como ponto de partida a realidade dos educandos e, ao mesmo tempo, afirmar a necessidade da formação de conceitos científicos e

---

[2] Educação bancária – é aquela que se dá pelo ato de transferir (depositar) valores e conhecimentos nos alunos, um ensino sem reflexão (FREIRE, 2013, p. 82-83).

[3] "Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz." (FREIRE, 2011a, p. 98).

desenvolvimento de um pensamento conceitual, responsabilidade que é própria da instituição social “Escola”. Consequentemente, tal postura não é intransigente nem autoritária, pois não coloca o conhecimento científico acima de tudo, mas, ao contrário, admite e acolhe outros saberes. Entendo que o senso comum é uma forma primeira de abstração da realidade, por ser uma maneira de pensar a concretude do real. No entanto, este senso popular não é suficiente para desenvolver abstrações e generalizações mais aprofundadas sobre a realidade.

Embora em muitos trabalhos Vigotski refira-se especialmente às crianças e aos adolescentes, os adultos estão inclusos nas análises do autor e de outros autores da PHC, já que os estudos desta linha tratam sobre o desenvolvimento psíquico humano ao longo da vida (ontogênese). Considerando que toda função psíquica superior foi antes uma relação social, como explica Vigotski (2000, p. 33): “[...] a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo”, há de se levar em conta que o desenvolvimento psíquico, ao longo das várias fases da vida inclui de maneira significativa os aspectos histórico-sociais e não somente o desenvolvimento biológico. Com isso, o desenvolvimento das funções psicológicas tais como a imaginação, a memória, a percepção, a atenção e a formação de conceitos se processam pelas experiências sociais e pela apropriação subjetiva dos elementos histórico-culturais. Diante disso, esta tese reivindica uma melhor atenção à formação do conceito científico na EJA por entender que os sujeitos dessa modalidade já se encontram desenvolvidos em vários aspectos e que, portanto, necessitam de uma aprendizagem que impulsione o desenvolvimento já alcançado.

Outra questão que dá razão à temática desta pesquisa está na percepção de que é necessário que se garanta na EJA a socialização dos saberes sistematizados, problema também destacado por Paranhos *et al.* (2020). No meio acadêmico, o que se percebe é que as questões de acesso, permanência e alfabetização povoam as pesquisas deste campo em detrimento de assuntos relacionados ao acesso aos conhecimentos científicos. De fato, a permanência do educando na escola, os temas ligados à alfabetização e letramento, bem como as condições e o tempo para o estudo são de grande importância, mas a carência de pesquisas que busquem entender o que demanda o domínio dos conhecimentos científicos é perceptível neste campo. Além disso, a EJA depara-se com problemas estruturais e de ordem política, mas que estão vinculados a concepções pedagógicas, teóricas e metodológicas que urgem em ser resolvidas.

No aspecto legal, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) (CF/88) deu início a um processo de democratização da Educação, continuado com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que se refletiu na EJA. No entanto, nos últimos tempos a realidade exibe um descaso político significativo com esta modalidade de educação e um

desprezo pelo que se teve de aquisição de direitos, a saber: a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em janeiro de 2019; inviabilização das metas do Plano Nacional de Educação (PNE); a exigência de uma adequação curricular da EJA à Base Nacional Comum Curricular que desconsidera as especificidades desta modalidade. Entre outros problemas locais e gerais, antigas demandas foram agravadas pelos efeitos financeiros e de saúde em decorrência da Pandemia da COVID 19[4], além de questões relativas à falta de acesso à internet para participação dos alunos em aulas remotas.

O Parecer (BRASIL, 2000) do Conselho Nacional de Educação que põe em evidência a necessidade de melhoria na qualidade do ensino na EJA e estabelece princípios para que esta modalidade venha primar pelas funções: reparadora, equalizadora e qualificadora, na atual conjuntura, tem sido cada vez mais esquecido. Tais funções foram estabelecidas na busca de garantir que a EJA, não só possa reparar as perdas dos educandos jovens e adultos com relação aos estudos, mas que também tenha mais qualidade. Entretanto, em geral se observa que, entre o ano da promulgação da CF/88 até a primeira década dos anos 2000, a EJA adquiriu certo amparo legal. Porém, as políticas educacionais do atual governo brasileiro são desfavoráveis e insuficientes para promover uma educação de qualidade. Nessa direção, a viabilização do acesso e permanência dos educandos na escola, a qualidade educativa e a organização estrutural necessária para o bom funcionamento desta modalidade de educação estão seriamente comprometidos.

Diante desta realidade, o tema apresentado conduz a um bom diálogo com Paulo Freire e Vigotski, bem como com outros autores. Por isso, a partir destes referenciais teóricos, procuro responder à principal questão de pesquisa: Quais as contribuições de Vigotski e de Paulo Freire para a formação de conceitos científicos por meio da dialogicidade na EJA? Sendo assim, pretende-se abordar aspectos epistemológicos, psicológicos e pedagógicos que venham contribuir para uma efetiva melhoria do ensino-aprendizagem nesta modalidade, com ênfase na formação de conceitos por entender que esta função psíquica conduz à formação de significados e sentidos e ao pensamento conceitual. Por sua vez, a dialogicidade se apresenta como uma posição político-pedagógica que possibilita a exposição de sentidos e significados não somente por parte dos educadores, mas também por parte dos educandos.

[4] A pandemia do Sars-CoV 2 – COVID 19 tomou proporções alarmantes no Brasil com consequências em diversas áreas. Além de atingir questões de saúde e financeiras, já se reflete na EJA com a evasão dos estudantes por falta de acesso às aulas remotas, dificuldades financeiras extremas, fome, desemprego e adoecimento dos profissionais da educação e alunos. Ainda não se sabe quantas e quais podem ser as consequências futuras do grave problema sanitário e da má gestão pública decorrentes do governo federal. Porém, se prevê que o público da EJA, por estar em vulnerabilidade social, pode ser diretamente atingido pelos problemas apresentados.

Em revisão bibliográfica, é possível detectar que alguns autores já haviam encontrado aproximações entre a Pedagogia de Paulo Freire e a PHC, entre eles: Poli (2007), Gehlen, *et al*. (2008), Marques e Marques (2006), Cabral *et al*. (2015) e outros. Contudo, muito resta por saber do entorno desta perspectiva teórica e sua inserção na EJA. É imprescindível destacar que a presente pesquisa também não se confunde com as propostas de Alfabetização Científica[5] por, especialmente, adotar referenciais diferentes e por não entender que os conceitos científicos sejam restritos às Ciências Físicas e Naturais.

Por um ponto de vista, o destaque para a formação de conceitos científicos na EJA vem da percepção de que a apropriação de conceitos é um processo complexo, que para alguns continua sendo visto como automático, no qual a simples transmissão-recepção seria capaz de torná-lo viável. No entanto, para Vigotski a formação de conceitos científicos (também denominada como formação de conceitos verdadeiros ou autênticos) é uma função diretora que quando aprimorada, impulsiona a intelectualização das outras funções psíquicas. Portanto, formar conceitos não é um simples processo de definição e memorização. Dito isto, é importante ressaltar que, para a PHC, os conceitos científicos não se restringem à área de Ciências Naturais, pois estes conceitos estão presentes em todas as disciplinas escolares, os conceitos científicos são diferentes daqueles formados de maneira espontânea na convivência informal com os objetos, fenômenos e situações ao derredor, o que será explicado mais adiante.

Por outro ponto de vista, percebe-se que tanto a dialogicidade como a formação de conceitos estão intimamente ligadas à linguagem. Pode-se dizer que a dialogicidade é um uso específico e intelectualizado da linguagem, pois não é uma simples comunicação, mas uma atitude de presença e expressão do indivíduo no mundo. A dialogicidade é uma proposta de fala e de escuta afinada com princípios humanos, a começar pelo respeito aos diferentes saberes. Com isso, entende-se que a psicologia de Vigotski e a pedagogia de Paulo Freire são, em vários pontos, complementares entre si e juntas podem colaborar grandemente com a atividade de estudo direcionada para EJA.

A pouca atenção a estes temas foi verificada com maior clareza quando, no decorrer da pesquisa, o acesso a alguns documentos[6] de orientações pedagógicas/EJA de secretarias municipais e estaduais de educação evidenciou que a formação de conceitos científicos e a

---

[5] Alfabetização científica - O termo alfabetização científica é uma tradução não literal do termo Scientific Literacy, e este é atribuído a Paul Hurd que o trouxe em seu livro "Science Literacy: Its meaning for American School" de 1958. Depois dele, vários autores norte-americanos e europeus usaram o termo. E no Brasil: Chassot (2006), Auler e Delizoicov (2001), Mortimer (1996), entre outros.

[6] Entre os documentos analisados estão o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2016), as Propostas Político Pedagógicas da EAJA da SME/ Goiânia (2010), Política de Ensino para a Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Recife (2015), as Orientações Curriculares para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos do município de Maceió (2018) e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016). Porém, esta análise teve apenas um caráter exploratório e não foi sistematizado a ponto de ser apresentado nesta pesquisa.

dialogicidade realmente não são costumeiramente referendados. De modo geral, tais propostas de ensino citam Paulo Freire no que diz respeito a começar o trabalho pedagógico a partir da realidade do educando, mas discorrem pouco ou não se referem à dialogicidade. Já com relação à formação dos conceitos científicos e desenvolvimento do pensamento conceitual, não se encontrou referências a este tema nestas propostas de ensino. Infere-se que em alguns outros documentos de natureza semelhante tais observações se repitam, mas, por não estarem disponíveis via internet e por estes documentos não serem o objeto desta pesquisa, não se avançou nesta direção.

Assim, pela necessidade de se superar uma educação compensatória na EJA, a formação de conceitos científicos é uma proposta fundamental, pois prevê diretamente a melhoria da qualidade do ensino nesta modalidade. Dessa mesma forma, as proposições de Freire são bastante profícuas no sentido da aproximação dos saberes acadêmicos aos saberes do povo, nesse sentido, o autor valoriza a "leitura de mundo" trazida pelo educando, para ir além dela. Freire também orienta para se evitar os riscos tanto do elitismo quanto do basismo na educação.

> Nem elitismo nem basismo. Um não é o contrário positivo do outro. Quer dizer, não é o elitismo que se deve contrapor ao basismo nem o basismo ao elitismo. [...] a minha posição é de que toda rigorosidade conheceu um momento de ingenuidade. E não há nenhuma rigorosidade que esteja estabilizada enquanto tal por decreto. [...] por outro lado, partindo de que é necessário que as massas populares se apropriem da Teoria, fazendo-a sua também, este processo não pode realizar-se senão a partir do próprio pensamento ingênuo. É preciso, como dizias, que a rigorosidade não recuse a ingenuidade, no esforço de ir além dela. (FREIRE e FAUNDEZ, 2017, p.87)

Sendo assim, a proposta da dialogicidade como indispensável para dar movimento ao processo educativo toma como ponto de partida as necessidades reais dos educandos, suas dúvidas e seus interesses, embasando-se em sua cultura. Mas, ao mesmo tempo, a proposta de uma busca pelo conhecimento teórico pode propiciar ao educando e ao educador um retorno à realidade de maneira mais sábia e crítica. A esse respeito, a dialogicidade da educação condiz com a estreita relação entre pensamento e palavra, expressa por Vigotski (2001) e reafirmada por outros autores soviéticos da referida teoria. De forma que, o pensamento exterioriza-se na palavra delimitando sua significação e, por sua vez, a palavra proferida transforma o pensamento, em um processo extremamente dinâmico.

Ganhar significado e generalização não quer dizer que o conceito se torne superior à materialidade das coisas, como se perdesse de vista a concretude, pelo contrário, o que ocorre é uma volta ao real com um pensamento ampliado. Nesse sentido, Luria (1979), Vigotski (2001), Davídov (1982, 1988) e também Freire (2013) retomam a uma condição do método materialista dialético de Marx, que entende que a passagem da significação material à

conceitual não é uma ascensão ao abstrato, mas um processo de ascensão do abstrato ao concreto. Ao mostrar o equívoco dos idealistas, Marx explica:

> O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método [a dialética de Hegel], a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata; no segundo [dialética de Marx], as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Assim é que Hegel chegou à ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se absorve em si, procede de si, move-se por si; enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto. Porém, isso não é, de nenhum modo, o processo da gênese do próprio concreto. (MARX, 2008, p. 261)

Assim, por entender que o conhecimento é um processo que envolve idas e vindas entre o real pensado e a realidade em si, por conseguinte, alcançar o desenvolvimento de um pensamento conceitual por meio da escolarização não é um "jogo de apostas". Mas sim um processo que exige conhecimento dos conteúdos, conhecimento didático, respeito ao educando, condições de trabalho, uma vez que as particularidades psicológicas e pedagógicas da EJA requerem uma atividade docente específica, realizada por profissionais de educação com formação adequada. Desta forma, por relacionar-se diretamente com o trabalho docente e ter como interlocutores os profissionais da educação, esta pesquisa recorreu em alguns momentos a conceitos pertencentes ao domínio da Ergologia, que é uma abordagem sobre os trabalhadores e a atividade humana, inspirada igualmente no diálogo.

De acordo com Schwartz (1988) em situações de trabalho comumente se apresenta a necessidade de se unir uma *ideia forte de ciência* a uma *ideia forte de cultura*. Em sua tese intitulada *Experience et connaissance du travail*, o autor francês explica o que vem a ser essas ideias, reivindicando primeiro um conceito mais amplo de cultura uma vez que a cultura pode estar no mundo científico e fora dele, ela incorpora opiniões e práticas, técnicas e sonhos, memórias e relações sociais. A cultura é também um terreno para a Ciência, por outro lado, a cultura pode até mesmo definir se um campo da Ciência vai se desenvolver ou se tornar inexpressivo. Também pela cultura se corre o risco de dar *status* de ciência àquilo que não é ciência. Contudo, para Schwartz uma *ideia forte de cultura* é aquela que leva em conta as outras formas de inteligência social, podendo buscar a validação de suas práticas no trabalho científico ou em outras instâncias como na arte e na filosofia.

Para Schwartz (1988) uma *ideia forte de Ciência* é que se beneficia e consegue dar um tratamento de rigor aquilo que advém das experiências e práticas culturais. Sendo assim, uma *ideia forte de ciência* se estabelece a partir das exigências normativas internas e mesmo se

estruturando a partir de diversos saberes inclusos nas práticas sociais, afirma somente aquilo que foi elaborado a partir de uma consciência coletiva própria deste meio, ou seja, "[...] ao se limitar a dizer apenas o que terá sido desenvolvido por uma consciência coletiva, ela permanece com suas normas de objetividade, obriga a diversidade cultural a esclarecer em profundidade aquilo do qual ela é portadora" (SCHWARTZ, 1988, p. 42, tradução nossa).

Dessa forma, Schwartz propõe uma atitude de abertura tanto da cultura como da ciência, pois em ambas sempre existem pontos que carecem ser compreendidos, denominados pelo autor como *zonas de incultura*. Caso não haja tal interlocução, Schwartz teme o risco de que a Ciência venha substituir o autêntico pelo inautêntico, se firmando cada vez mais como uma ideologia científica.

> Nós não aceitamos tal negligência porque isso termina por esterilizar as riquezas ao invés de promovê-las. "Trabalhar" as formas específicas de cultura e de incultura, temos dito: entendemos assim porque esse peso das experiências das forças produtivas nas estruturas das problemáticas científicas foi uma operação real de transmutação; de um cruzamento de exigências heterogêneas para um resultado imprevisível. Suprimir a dimensão do "trabalho" inclinando-se numa definição frágil de ciência que leva, de acordo conosco, a uma confusão, a uma regressão e ao risco de obscurantismo. (SCHWARTZ, 1988, p. 38-39, tradução nossa)

A compreensão de Yves Schwartz sobre a necessária interlocução entre o científico e o cultural tem afinidades com a ideia central desta tese relativa à conjunção entre a psicologia vigotskiana e a pedagogia freireana, que convergem e se tornam pertinentes à educação de trabalhadores.

A necessidade de um tratamento didático-pedagógico específico e de uma mudança de concepções sobre a EJA é evidente para mim como educadora e pesquisadora. A partir disso, esta pesquisa realiza um Estudo Teórico-bibliográfico com o objetivo geral de discutir e compreender as contribuições da Psicologia de Vigotski e da Pedagogia de Paulo Freire para a formação de conceitos científicos por meio da dialogicidade na EJA. Este trabalho tem o sentido de buscar contribuições para os docentes desta modalidade EJA, bem como contribuir com as orientações político-pedagógicas e com futuros estudos acadêmicos.

Os objetivos específicos são: a) compreender o contexto da EJA no Brasil a partir da situação atual, dos sujeitos, da pesquisa, das concepções e das bases teóricas desta modalidade de educação; b) destacar o conceito científico sistematizado como objeto de estudo e demonstrar sua importância para a formação do educando da EJA no que se refere ao desenvolvimento do pensamento conceitual; c) levantar e analisar entre as obras de L. S. Vigotski e de outros autores da Psicologia Histórico-Cultural aquilo que ajude a compreender a formação de conceitos científicos na EJA; d) levantar e analisar dentro das obras de Paulo

Freire as perspectivas que ajudem a compreender a dialogicidade e as propostas deste autor sobre a conscientização e o desenvolvimento do pensamento crítico; e) discutir a organização coletiva e os modos de agir apropriados para uma boa interlocução entre trabalho e educação nesta modalidade, tendo em vista que na EJA há uma influência singular dos saberes dos educandos na construção do conhecimento sistematizado.

Quanto aos procedimentos necessários a um Estudo Bibliográfico, a presente pesquisa buscou no trabalho de Salvador (1973) algumas explicações sobre as diversas fases da leitura de um texto e o objetivo de cada fase no sentido de ampliação da pesquisa e do entendimento das obras. Este conhecimento, embora estritamente técnico, foi imprescindível para trilhar o caminho de busca pelos resultados e pela síntese que apresento no corpo desta tese. Salvador (1973) orienta em se iniciar o trabalho por uma leitura prévia ou de reconhecimento para depois atingir outras modalidades de leitura, tais como a exploratória, a seletiva e culminando com a leitura crítica. O percurso proposto por Salvador (1973) foi realizado com a leitura prévia das obras e a leitura sistematizada. A leitura crítica foi favorecida e aprofundada pela minha participação em dois grupos de estudo[7] da pós-graduação, que foram fundamentais para atingir a síntese integradora capaz de explicar e responder à pergunta inicial da pesquisa.

Para além dos aspectos técnicos, o objeto de estudo "Formação do conceito científico por meio da dialogicidade na EJA" demonstrou a necessidade da lógica dialética para ser mais bem trabalhado, uma vez que traz contradições, nem sempre anunciadas, mas pressupostas, e por este motivo esta pesquisa se vale do enfoque Materialista Histórico-dialético. Para contribuir com o campo da Educação, ser crítica e manter ao mesmo tempo o rigor científico, o exame a partir da lógica dialética permite observar o objeto em sua totalidade e a coexistência simultânea de uma zona obscura.

> Uma das características da concepção dialética das significações – e, se poderia dizer, em geral, da dialética – é a ideia de um espaço de significações em que estão presentes zonas de sombra. Esse espaço contém um halo escuro, e não somente regiões claras... Longe de representar o limite, em sentido negativo, das significações, as zonas de sombra lhes são essenciais. Sem elas, o discurso não significa mais o que significa. Se não se introduz essa ideia de um halo de sombra, toda tentativa de apresentação rigorosa da dialética fracassa necessariamente. (FAUSTO, 1987, p.149-150)

Assim, concebendo que a dialética adota o "devir", ou seja, a possibilidade de mudança e a contradição como seus princípios, esta lógica permite inferir que "Se o real está em movimento,

[7] Os dois grupos de estudo aos quais me refiro são o Grupo de Estudos e Pesquisas da Atividade em Situações de Trabalho (GEPAST), coordenado pelo Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves e o Grupo Trabalho docente e Educação Escolar (TRABEDUC), coordenado pela Prof[a]. Dr[a]. Sandra Valéria Limonta Rosa, sendo ambos ligados ao PPGE-FE/ UFG.

então que nosso pensamento também se ponha em movimento. Se o real é contraditório, então que o pensamento seja consciente da contradição" (LEFEBVRE, 1975, p. 174). Portanto, tal linha de pensamento nega o formalismo da metafísica e aproxima-se do conteúdo para desvendar a essência do objeto, mas não uma essência estanque em sua singularidade e sim uma essência relacionada ao real e às múltiplas determinações do real que o cercam.

Lefebvre (1975), em uma síntese sobre o movimento da forma e do conteúdo, diferencia a lógica formal da lógica dialética, mostrando que, se o pensamento seguir uma lógica formal, o pensamento empresta uma forma ao conteúdo, assim, ele "nada" acrescenta ao conteúdo. E a forma, por sua vez, é uma forma dada por meio do pensamento humano, a forma não é um "ser" da natureza, ela é uma forma do entendimento que foi separada da natureza.

> Portanto, o pensamento do ser "é" também pensamento do nada. Assim, e somente assim, o pensamento puro torna-se consciência do seu vazio. Mas, precisamente assim, ele já se enriquece. Aparece a si mesmo como exigência de um conteúdo, de um confronto com o real. O pensamento do ser não se mistura com o pensamento do nada numa confusão informe. Mas o pensamento do nada, do seu nada, informa incessantemente ao pensamento abstrato que ele não é ainda pensamento de algo. E é assim que essa consciência do nada – esse nada na consciência, que incessantemente a contradiz e a anula, quando ela gostaria de parar e de se fechar em si mesma leva o pensamento a um movimento. (LEFEBVRE, 1975, p. 176)

Desta maneira, a escolha pelo materialismo dialético tem sentido nesta pesquisa pelas múltiplas determinações que envolvem a formação do conceito científico e a dialogicidade na EJA, que são o objeto de estudo desta tese. Além disso, o método materialista dialético permite a relação com os aspectos sociais que estão implícitos no estudo desse objeto, seus pressupostos, as concepções de ensino na EJA, a desigualdade social, a formação docente, as condições de estudo e de trabalho dos sujeitos da EJA, bem como a atividade de estudo em si. Com isso, tendo de antemão uma conduta dialética, se busca atender aos objetivos propostos com o aprofundamento no estudo de algumas referências principais (Quadro 1):

Quadro 1 – Apresentação das principais obras norteadoras desta pesquisa

A Construção do Pensamento e da Linguagem VIGOTSKI, L. S. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. Martins fontes: São Paulo, 2001.
História do Desenvolvimento das funções Psíquicas Superiores VIGOTSKI, L. S. Historia del desarollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras escogidas* III. Madrid: Visor, 1996a.
Psicologia Infantil VIGOTSKI, L. S. Psicologia Infantil. *Obras escogidas*. Madri: Visor, 1996b.

Pedagogia do Oprimido FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
Educação como prática da liberdade FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
Extensão ou Comunicação? FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
Medo e ousadia: o cotidiano do professor FREIRE, P. e SHOR, I. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
Pedagogia da Esperança FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Fonte: Elaborado pela autora

Ampliando a abordagem teórica, algumas outras obras complementares estão em destaque no Quadro 2 por permitirem aprofundamento em temas afins, mas que não tratam especificamente da formação de conceitos ou da dialogicidade. Por isso, são usados alguns de seus tópicos para ajudar numa apreensão mais aprofundada de certas temáticas.

Quadro 2 – Apresentação das obras complementares da pesquisa

O desenvolvimento do psiquismo LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004.
Actividad, conciencia y personalidade LEONTIEV, A. *Actividad, conciencia y personalidad*. Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.
La ensenãnza escolar y el desarollo psíquico DAVIDOV, V. La ensenãnza escolar y el desarollo psíquico. Moscou: Progresso, 1988.
A Ideologia alemã MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã.* São Paulo. Expressão Popular, 2009.
Cadernos do Cárcere – vol. 2 GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. vol 2. Os intelectuais, o princípio educativo – jornalismo. Edição e tradução de Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
Marxismo e Filosofia da Linguagem BAKHTIN, M. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9 ed. São Paulo; Hucitec, 1999.

Trabalho e poder de agir CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Belo horizonte: Fabrefactum, 2010.
Uma breve visão geral da história do conceito de atividade SCHWARTZ, Y. Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *@ctivité*, volume 4. numéro 2, 2007. Disponível em: https://journals.openedition.org/activites/1728. Acesso em 20 mai. 2021.
Uma história filosófica do conceito de atividade: alguns marcos SCHWARTZ, Y. Une histoire philosophique du concept d'activité : quelques repères – première partie. *Ergologia*. No. 6, mars 2012. Disponível em: http://www.ergologia.org/uploads/1/1/4/6/11469955/6_schwartz.pdf. Acesso em 02 out. 2020.

Fonte: Elaborado pela autora

Estes livros foram intencionalmente escolhidos por apresentarem um extenso e rico conteúdo sobre os temas relacionados com o desenvolvimento humano, especialmente com as categorias (conhecimento, linguagem e atividade) que se apresentaram para serem analisadas nesta pesquisa. Para tanto, ao escolher as obras elencadas, foram observados os conteúdos que têm maiores condições de revelar aspectos destas categorias tanto nas obras da PHC quanto nas obras de Paulo Freire, bem como dos outros autores apresentados. Este conjunto de livros converge numa compreensão dos seres humanos como sujeitos sócio-históricos, que têm em sua atividade uma forma própria de agir no mundo, construindo por meio do trabalho e das relações sociais que são historicamente mutáveis e que retroagem sobre os sujeitos na formação da consciência e da personalidade.

O *corpus* da pesquisa toma os livros apresentados como referências principais e complementares, mas não se limita a eles, portanto, a proposta não é realizar uma análise deste material, mas sim, uma "prospecção teórica" a fim de responder à pergunta de pesquisa. Para tanto, o trabalho se deu por meio de uma leitura sistematizada das obras apresentadas, a elaboração de fichamentos, anotações de apontamentos e resumos para efeito de organização do material pesquisado, para que os temas principais estivessem à mão durante a redação de cada capítulo ou tópico da tese. A leitura, análise e síntese reflexiva fizeram desenvolver a argúcia necessária para abarcar o objeto de estudo. Assim, imiscuindo o estudo teórico aos meus anos de experiência na docência da EJA resulta a presente tese, constituída por quatro capítulos assim distribuídos:

O **primeiro capítulo** caracteriza a modalidade EJA através da apresentação do estado da arte sobre as pesquisas que envolvem a EJA, a PHC e a pedagogia de Freire. Procura-se também discutir e entender como a EJA está situada dentro do atual contexto social e político,

sofrendo interferências da ordem das políticas públicas, das questões curriculares e das concepções de educação vigentes. Diante desses contextos, as singularidades dos sujeitos da EJA são apresentadas e relacionadas com a psicologia de Vigotski e a pedagogia de Paulo Freire, no intuito de entender as contribuições teóricas em termos da aprendizagem e desenvolvimento dos educandos adolescentes, jovens e adultos. Com isso, o capítulo ressalta a necessidade de uma teoria de ensino apropriada para a EJA e abaliza a coerência dos referenciais teóricos adotados nesta pesquisa.

O **segundo capítulo** trata do conhecimento científico com foco na natureza do conceito a nível epistemológico, histórico-filosófico e psicológico, buscando compreender as especificidades e as potencialidades do conhecimento produzido no meio científico e o que os distingue de outros saberes. A partir daí, discute-se a formação do conceito científico em sua capacidade de produzir um nível superior de pensamento com base em Vigotski e outros autores da PHC sobre a formação do conceito científico. Nestas análises, procura-se compreender como deve se desenvolver o trabalho pedagógico com os conceitos científicos na EJA.

O **terceiro capítulo** centra-se na linguagem e nos vários aspectos desta categoria, com ênfase na dialogicidade. Para isso, traz a compreensão das relações dialéticas entre pensamento e linguagem com base na teoria histórico-cultural. O capítulo faz um levantamento das especificidades da dialogicidade da educação, que vejo como central para o desenvolvimento do pensamento conceitual. A partir da dialogicidade, procura-se compreender como os saberes da cultura e da experiência de trabalho podem contribuir para a compreensão do conhecimento científico. Em suma, este capítulo procura explorar a mediação simbólica com vistas a compreender como se dá a aproximação dos "modos de pensar" do educando com os "modos de pensar" do educador para se chegar à apropriação do conhecimento. Ao final do capítulo, há uma busca pela compreensão do processo de internalização/individualização dos sujeitos.

O **quarto capítulo** trabalha a categoria atividade, relacionando-a com a formação do conceito científico e com a dialogicidade. Também se faz um breve estudo de como as demais funções psíquicas superiores, tais como a percepção, a atenção, a memória e da atitude volitiva podem estar desenvolvidas nos educandos jovens e adultos. A partir disso, procura-se entender como a livre-escolha e o poder de agir resistem nos indivíduos da classe trabalhadora diante da opressão. Com esta visão, os escritos do referido capítulo tendem a uma busca pelas relações possíveis entre trabalho e educação na EJA, tomando o trabalho como princípio educativo, a formação de coletivos fortes e a superação das práticas autoritárias como princípios para o trabalho docente nesta modalidade de educação.

Nas **Considerações Finais** será feito um apanhado desta incursão teórica no sentido de buscar responder de maneira mais direta à pergunta de pesquisa: Quais as contribuições de Vigotski e de Paulo Freire para pensar a formação de conceitos científicos por meio da dialogicidade na EJA? Neste tópico, identifico as implicações destas contribuições para o trabalho docente na EJA, a fim de entender o que vem a ser um *gesto profissional*[8] na docência da EJA. A partir destas análises, intenciona-se contribuir com as orientações pedagógicas das secretarias de educação, com futuras pesquisas acadêmicas e com a formação docente especializada para a EJA.

[8] Gesto profissional é um conceito desenvolvido por Clot (2010), que compõe o entendimento de gênero e estilo no meio profissional. Clot (2011) entende que a promoção de saúde nas atividades de trabalho ocorre, sobretudo quando o coletivo desenvolve o "*gesto rico*" nas situações de trabalho, desta forma, o homem cria e recria suas condições de vida e de trabalho e se sentem responsáveis por elas, ou seja, os trabalhadores são afetados pelo trabalho, sendo mobilizados por ele. Gesto rico - Neste sentido tem a ver com as proposições de Yves Clot sobre gênero e estilo na Clínica da Atividade. Na verdade, para o autor o gesto se encontra entre o gênero e o estilo, estas são referências de um coletivo de trabalho, que se expressam na linguagem do coletivo, nos modos de agir e de conduzir o trabalho. A palavra gesto é relativa ao que o trabalhador adquire em sua profissão em termos de aprendizagem, muitas vezes por imitação de colegas do *métier*, mas para, além disso, modifica-se, aprimora-se em cada indivíduo, pois o trabalho é uma arena social onde se pode ver, sentir e analisar as situações para estabelecer o gesto profissional mais adequado.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: contexto atual e análise da coerência dos referenciais teóricos adotados

> *Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento.*
>
> *Gramsci, 2001*

Este capítulo apresenta um breve estado da arte da Psicologia vigotskiana e da Pedagogia de Paulo Freire na busca de compreender o rumo das pesquisas com estes aportes teóricos em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. O capítulo faz uma retomada sobre as políticas públicas, as questões curriculares e as concepções de educação para situar a EJA dentro do contexto brasileiro e levantar suas carências. Aborda a conjuntura política no Brasil a fim de compreender como a EJA tem sido tratada enquanto modalidade educativa desde o marco constitucional até os dias atuais. Traz o perfil dos sujeitos da EJA e suas especificidades, concebendo-os como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem e buscando entender os fatores envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento destes educandos. Além disso, discute-se o que se espera para a EJA, indicando a relevância de uma educação conscientizadora e que tenha o trabalho como princípio educativo. Ao final, o capítulo mostra parte do legado de Vigotski e de Paulo Freire e indica como estas bases teóricas podem contribuir para uma orientação teórica e dialética nesta modalidade de educação.

1.1 UM EPÍTOME SOBRE AS PESQUISAS NA EJA

A pesquisa que resultou na elaboração desta tese exigiu um amplo levantamento bibliográfico para compreender o Estado do Conhecimento no que diz respeito aos temas Educação de Jovens e Adultos, Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia freireana com atenção especial à aprendizagem, formação de conceitos e dialogicidade. A importância da retomada a estas pesquisas é a percepção da relevância e do ineditismo de alguns assuntos que serão apresentados no decorrer destes escritos.

Entre os estudos pioneiros no Brasil sobre a educação de adultos relacionada à psicologia de Vigotski e à Psicologia Histórico-Cultural sobressaem os trabalhos feitos ou orientados pela psicóloga pesquisadora Dr[a]. Marta Kohl de Oliveira, professora da Faculdade

de Educação da Universidade de São Paulo. Ela e alguns de seus orientandos desenvolveram pesquisas muito importantes que lançaram luz e indicaram quão forte é este tema de pesquisa. Em seus estudos, Oliveira (1995, 1999, 2001, 2004) convoca a se pensar no adulto em suas relações com a cultura, o trabalho e seu modo de aprender. A autora dedicou-se inclusive a pesquisar sobre o letramento e a escolarização do adulto, utilizando Vigotski como referencial básico. Oliveira (2004) reforça a tese dos psicólogos soviéticos de que os ciclos da vida devem ser entendidos e estudados a partir da atividade na qual os sujeitos estão envolvidos.

Outros importantes trabalhos desenvolvidos por Oliveira contribuem para o entendimento de que, não só a alfabetização, mas todo o processo de escolarização favorece significativamente o desenvolvimento dos sujeitos, provendo a formação de um pensamento conceitual. Em seus trabalhos, a autora sempre menciona a atividade de trabalho como impulsionadora da aprendizagem e do desenvolvimento. Ao pesquisar alunos trabalhadores que frequentavam um curso supletivo, Oliveira (2004) reafirmou que os estudantes tinham um pensamento muito ligado ao contexto vivencial imediato, isto é, um pensamento concreto. Entre o grupo de alunos trabalhadores, a autora observou que os mais engajados em movimentos sindicais e no mundo do trabalho, geralmente, se sobressaíam nos estudos, verificando também um bom aproveitamento escolar naqueles que, de alguma forma, estavam inseridos em atividades religiosas, organizações de bairro, entre outras. Como uma de suas observações, a autora indica que a escola deveria investigar os modos de inserção desses sujeitos na vida cultural, para entender como eles se apropriam das tecnologias, das diferentes linguagens, instrumentos e signos para, a partir daí, se estabelecer um diálogo com aquilo que é próprio da escola.

> As práticas escolares assim construídas tomariam esses alunos como sujeitos humanos plenos, em constante constituição por meio da imersão em situações concretas de construção de significações. A superação da exclusão do mundo letrado e escolarizado passaria, desse modo, não apenas pela oferta de oportunidade formal de elevação de escolaridade, mas pela apropriação da escola, pelos sujeitos adultos, como lugar social que é de todos os atores que nela interagem. (OLIVEIRA, 2004, p. 227- 228)

Moura (1999), que fez parte da equipe da professora Martha Kohl de Oliveira, alerta aos professores da EJA no que se refere à necessidade de o ensino favorecer o desenvolvimento de um "pensamento descontextualizado", ou seja, um tipo de pensamento que opere com categorias abstratas, desvinculadas do cotidiano. Além disso, Moura indica que o professor deve desenvolver meios que possibilitem a percepção de como os conceitos espontâneos, já estabelecidos nas mentes dos educandos, podem ser aproveitados para que se

constitua a formação de conceitos a nível científico. Outra observação de Moura (1999) é quanto ao maior desenvolvimento da metacognição[9] no adulto. Esta forma adulta de pensar, carregada de julgamentos próprios pode ser um facilitador, mas pode também modificar o conceito estudado na escola, tornando-o não facilmente assimilado. Assim, o processo de formação do conceito científico nos jovens e adultos pode correr o risco de se formar de maneira desorganizada devido ao constante julgamento do sujeito, sofrendo interferências dos modos de pensar já constituídos, como por exemplo, o pensamento religioso. Portanto, na EJA é necessário que haja maior diálogo entre educando e educador para que ambos se entendam melhor.

Um trabalho que muito se aproximou da perspectiva proposta por esta pesquisa foi a tese de doutorado intitulada *Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural* (POLI, 2008). Embora a autora não trabalhe especificamente sobre a EJA, ela traz elementos importantes e coincidentes nos pensamentos de Paulo Freire e Vigotski que podem contribuir para esta modalidade. Um dos pontos de convergência entre estes autores é relativo ao domínio da linguagem escrita e da leitura como uma parte inicial e fundamental da aprendizagem escolar, ou seja, sem a alfabetização não se avança a um pensamento conceitual. Poli (2008) também aponta o diálogo entre os saberes como um marco importante no processo de decodificação[10], proposto por Freire, sendo este o momento no qual o educando se distancia do cotidiano para alcançar certo nível de abstração. O processo de *decodificação* muito se assemelha ao processo de generalização referenciado por Vigotski como o desenvolvimento da capacidade de levantar hipóteses, construir análises, produzir sínteses e, consequentemente, formar conceitos científicos.

Silva (2011) também vê a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos jovens e adultos, o que vem ao encontro das proposições da presente tese. A autora faz ressalvas ao postulado da *aprendizagem ao longo da vida* como concepção que acaba por negar aos estudantes da EJA a apropriação dos conhecimentos científicos, já que entende que eles têm toda a vida para aprender além do espaço escolar. Silva manifesta e defende a possibilidade de mobilização das potencialidades e do aprimoramento de conhecimento da realidade no ambiente escolar, intencional para a formação de níveis de consciência mais elevados nos educandos da EJA. A autora afirma que

---

[9] Metacognição – é o tipo de pensamento que tem o sujeito ao julgar e inferir sobre o seu próprio modo de pensar.

[10] A decodificação é um dos momentos que Freire aponta como percurso em sua proposta de ensino-aprendizagem, está detalhado no capítulo 3 do livro *Pedagogia do Oprimido*.

isso é possível quando a categoria trabalho é trazida como central nas propostas de educação, uma vez que, mesmo expropriados dos saberes formais, os jovens e adultos trabalhadores não se encontram alheios às situações cotidianas, pelo contrário, quando chegam à escola, eles já trazem alguns saberes. Por isso, a autora defende a possibilidade de assimilação de conceitos científicos como um compromisso ético com os educandos da EJA.

A tese de Costa (2017) parte de uma pesquisa empírica e elabora uma reflexão teórica que em grande medida contribui para estabelecer relações entre a tomada de consciência, a formação dos conceitos científicos e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Entre outras coisas, a autora pontua que a tomada de consciência possui uma relação afetivo-cognitiva indissociável. Ela observa uma persistência de conceitos espontâneos no campo da educação ambiental e expressa a preocupação com a vulnerabilidade dos indivíduos que operam eminentemente com conceitos espontâneos. Outro aspecto importante na referida tese é que a autora salienta que o estudo das relações entre formação do conceito científico e tomada de consciência envolve a compreensão de vários aspectos do desenvolvimento psicológico, entre eles: as motivações, os afetos, as emoções, as generalizações e abstrações etc.

Losso (2011) desenvolve uma pesquisa empírica com base na Psicologia Histórico-Cultural e usa Paulo Freire em seu aporte teórico para tratar da mediação pedagógica na EJA. Em sua pesquisa de campo com professores e alunos da EJA, a autora admite ter se surpreendido com as mediações que ocorriam na escola campo. Esta experiência possibilitou reconhecer os saberes construídos naquele espaço, que se mostrou através de uma riqueza de práticas não esperadas. A pesquisa constatou mediações potencializadoras do conhecimento, pautadas no diálogo, revelando uma educação fundada no desenvolvimento da capacidade crítica, criativa e reflexiva dos sujeitos.

Mangiocavalli (2015) recorre igualmente a Freire e a Vigotski em sua dissertação de cunho teórico sobre as obras de Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire e Psicologia Pedagógica de Vigotski. A autora analisa as obras de acordo com as categorias: sujeito, trabalho, práxis, autonomia e transformação social. Além dessas categorias, a autora revela no encontro com a categoria omnilateralidade uma função unificadora por buscar a formação do ser social, considerando suas várias áreas de expressão. Mangiocavalli sugere que os saberes populares sejam valorizados no cotidiano escolar, para não se incorrer no erro de se perpetrar a divisão de classe, valorizando unicamente os saberes intelectuais.

Vargas (2010) colheu dados da observação participante de uma turma de alfabetização de jovens e adultos e, ao olhar para estes dados com base nas perspectivas de Vigotski e de Freire, a autora observou que ocorriam nas práticas sociais de letramento uma mudança de

identidade nos indivíduos, algo que se processa na forma de um novo desenvolvimento mental nos estudantes. A autora também verificou heterogeneidade na aprendizagem da leitura e na construção de significados e sentidos, percebendo que as práticas de leitura trabalhadas em sala de aula foram ressignificadas pelos jovens e adultos, levando-os a ampliar e diversificar seus posicionamentos nos vários grupos sociais aos quais eles pertenciam, entre estes, a família, a igreja e o trabalho. Vargas corrobora com o pensamento tanto de Vigotski quanto de Paulo Freire no que diz respeito à natureza social e histórica do desenvolvimento humano. A autora percebeu que o processo ensino-aprendizagem consiste em uma relação dialógica horizontal, que se estabelece na busca de soluções de situações problemáticas e o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, que ocorre sob a mediação de uma ou mais pessoas que já internalizaram o conhecimento estudado.

Os resultados da pesquisa de Lemos (2010), no que se refere à atualidade do pensamento freireano, vêm ao encontro das proposições desta tese. A autora, após amplo estudo teórico e a coleta de entrevistas com pesquisadores de alta produção bibliográfica, concluiu que a obra de Paulo Freire continua com matriz teórica atual e de grande importância por propor para a educação de jovens e adultos um trabalho pedagógico que vai além dos processos de apropriação da leitura e escrita, seguindo como uma perspectiva que visa uma transformação social em direção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

No sentido de tentar visualizar o tema do presente estudo dentro das pesquisas sobre a EJA num panorama mais geral, foi feita uma busca aos trabalhos do GT 18 de Educação de pessoas adultas da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Tal levantamento permitiu identificar as concepções teórico-metodológicas que norteiam o trabalho pedagógico na EJA, observando sobremaneira a formação de conceitos científicos e desenvolvimento do pensamento conceitual na perspectiva histórico-cultural, bem como, permitiu verificar como o tema dialogicidade é tratado nos estudos acadêmicos. A escolha pelos trabalhos da ANPEd foi devida a representatividade de trabalhos, na maioria decorrentes de finalizações de cursos de mestrado e doutorado de diversos programas de pesquisa espalhados pelo Brasil. Vale ressaltar que de forma alguma despreza-se os trabalhos não selecionados pela ANPEd, inclusive, muitos deles foram examinados e serviram de material de pesquisa e levantamento bibliográfico do presente estudo.

1.1.1 Uma reflexão sobre os trabalhos apresentados pelo GT 18 da ANPEd

A pesquisa e a sistematização dos artigos apresentados pela ANPEd teve como objetivo perceber o cenário específico do estado do conhecimento sobre a EJA no Grupo de Trabalho "Educação de Pessoas jovens e Adultas" (GT 18) da referida associação. Por isso, esta busca limitou-se aos trabalhos apresentados por este GT nas reuniões nacionais da ANPEd, abrangendo o período de 2007 a 2019, ou seja, mais de dez anos passados, completando uma série de 10 reuniões nacionais[11] desta associação. Este recorte histórico justifica-se por ser uma amostragem significativa considerando o ano de criação do GT 18[12]. Além disso, é uma continuidade do trabalho de Ventura (2008) que apresentou com precisão e detalhamento o levantamento dos trabalhos deste GT até o ano de 2006. O enfoque da pesquisa de Ventura (2008) é o tema Políticas de Educação na EJA, mas em sua tese, a autora forneceu o resultado da análise de 114 trabalhos apresentados no período entre 1998 a 2006 pelo GT 18 da ANPEd, distribuídos entre as temáticas: políticas públicas, alfabetização, formação de professores, escolarização, mundo do trabalho e sujeitos da EJA.

Esta nova busca foi realizada por meio de acesso eletrônico nos anais da ANPEd[13], sendo que os anais de 2010 não constam no site e foram obtidos por meio de solicitação via e-mail à secretaria da referida associação. Este levantamento se ateve aos artigos selecionados para apresentações orais e painéis. A estratégia usada foi a leitura dos resumos dos trabalhos, busca por outras informações contidas no texto dos artigos, observando a temática principal, a metodologia usada na pesquisa e os principais referenciais teóricos adotados. Nos artigos em que estes tópicos não estavam bem delimitados, fez-se necessário um maior esforço de leitura dos trabalhos em busca aos itens de interesse para esta revisão. Como procedimento, os artigos foram enumerados, classificados e organizados em uma lista contendo uma síntese das informações principais de cada trabalho (APÊNDICE 1).

---

[11] As reuniões nacionais da ANPEd, que ocorriam anualmente, passaram a ser encontros bienais a partir de 2013, continuando as reuniões nacionais nos anos ímpares e as reuniões regionais nos anos pares.

[12] O GT 18 surgiu a partir da assembleia de 1999, sendo que anteriormente os trabalhos relativos à temática Educação de Pessoas Jovens e Adultas estavam inseridos nos GTs de Educação Popular e de Movimentos Socais. Desde de então, por haver um crescimento significativo na produção de trabalhos e por necessitar de um *lócus* específico, o GT 18 nasce com a filosofia de ampliar as produções da Educação Popular e de Movimentos Sociais, bem como contribuir para que outros pesquisadores, que até então não eram participantes da ANPEd, se identificassem com esta nova organização e especificidade de tema, e assim, se sentissem estimulados a apresentarem seus trabalhos. Segundo a página oficial da ANPEd, o diálogo com os outros GTs acima citados foi preservado na forma de sessões especiais, minicursos e trabalhos encomendados com temáticas afins.

[13] Disponível em < http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>, página oficial da ANPEd em Reuniões anuais.

Foi analisado um total de 195 artigos. Para efeito de análise, os artigos foram organizados em sete temáticas mais recorrentes, inspiradas na classificação apresentada pelo portal do fórum nacional de EJA[14], semelhantes à usada por Ventura (2008). Porém, o levantamento conduziu para uma adequação nas categorias[15] de classificação dos artigos por temáticas. Assim, foram elencadas sete categorias temáticas, com o respectivo número de trabalhos apresentados pelo GT 18 no período indicado: Práticas Pedagógicas (46 trabalhos), Sujeitos da EJA (36 trabalhos), Políticas Públicas e EJA (30 trabalhos), Escolarização (24 trabalhos), Memórias (23 trabalhos), Formação Docente (20 trabalhos), Currículo (16 trabalhos).

Salta aos olhos que a maioria dos trabalhos foi produzida em programas de pós-graduação em Universidades Federais, com maior índice de pesquisas em programas de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado ou doutorado. Entre as metodologias de pesquisa adotadas nestes trabalhos, a abordagem qualitativa sobressaiu, sendo que apenas 07 trabalhos foram denominados como pesquisa do tipo quali-quanti. A pesquisa empírica é a mais frequente, havendo apenas 14 trabalhos teóricos. Entre as técnicas de coleta de dados, as entrevistas semiestruturadas sobressaíram entre as demais, seguidas da coleta de dados por questionários, pesquisas tipo estudo de caso, documentais, história oral ou história de vida.

Nos artigos da ANPEd há uma recorrência de trabalhos acadêmicos que focam em metodologias de ensino. Esta tendência das pesquisas sobre a EJA foi também observada por Paranhos (2007) em seu *Estudo da Arte de Trabalhos científicos em Biologia*. Neste trabalho, Paranhos observa a prevalência de estudos do tipo *compreensivo* (aqueles que buscam compreender a realidade local) em detrimento dos estudos do tipo *propositivo* (aqueles que propõem uma intervenção na realidade compreendida), sendo que estes últimos são mais frequentes nos construtos advindos de cursos de mestrado e doutorado profissionais. Os trabalhos do GT 18 inventariam diversas problemáticas que a modalidade EJA enfrenta, mas não avançam muito na proposição de melhorias. Verificou-se também uma ausência de temas que tratam da formação de conceitos científicos e desenvolvimento do pensamento conceitual. A dialogicidade aparece nos trabalhos deste GT de maneira superficial.

---

[14] O portal do Fórum Nacional de EJA tem o seguinte endereço <forumeja.org.br>.

[15] Para facilitar a visualização deste levantamento houve mudança na classificação das temáticas com relação à classificação apresentada por Ventura (2008), a categoria *Práticas Pedagógicas* e *Currículo* foi desmembrada, pois se verificou que os trabalhos tratam com maior frequência das Práticas Pedagógicas e com menor frequência da temática currículo, o que interfere na análise. A temática *Mundo do Trabalho* aparece em muitos artigos, já que se trata de alunos trabalhadores, mas não de maneira evidente, de forma central para caracterizar em si este importante conceito. A temática *Memórias* foi criada para e evidenciar o crescimento das pesquisas do tipo História Oral e História de vida, além de trabalhos documentais.

Diante destes trabalhos, que de certa forma revelam o cenário da EJA no Brasil, percebe-se a relevância da presente pesquisa como um intento de apresentar um marco teórico de fundamental importância para se alcançar melhor qualidade na aprendizagem dos educandos da EJA, reunindo a psicologia de Vigotski e a pedagogia de Freire. Além disso, é fundamental resistir e propor alternativas diante da realidade atual, em que o governo já demonstrou não se preocupar com a EJA e nem com nenhum modelo de educação emancipatória. Governo que, pelo contrário, vem se posicionando cada vez mais rumo a uma educação mercadológica, que desconsidera a diversidade dos sujeitos e as realidades regionais, tendendo a optar por modelos de formação apolítica e acrítica que visam claramente formar o trabalhador para a manutenção da *subalternidade*[16].

Nas próximas linhas evidencia-se a conjuntura atual do país para, com isso, situar alguns aspectos que interferem diretamente no bom funcionamento da modalidade EJA. A importância de trazer certos temas à tona é que, para tornar factíveis os contributos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Freireana, todos estes fatores relativos à conjuntura social, política e econômica estão em jogo.

1.2 A EJA NO CONTEXTO ATUAL – A conjuntura social, política e econômica do Brasil

O Brasil tem uma história de colonização, escravidão e de um conservadorismo elitista que produz até os dias atuais efeitos devastadores. Mais recentemente, desde o golpe de 2016 que ocasionou o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, emergiram forças reacionárias que instauraram uma tendência ao retrocesso. Neste processo, houve fomento às políticas neoliberais, o que tem acarretado graves perdas trabalhistas como, por exemplo, a Emenda Constitucional nº. 95 de 2016 (BRASIL, 2016) e posterior aprovação da Reforma da Previdência - Emenda Constitucional nº. 103 de 2019 (Brasil, 2019). No campo político, essas mesmas forças reacionárias propagadas pela mídia, por religiosos, políticos e empresários

[16] Subalternidade é um conceito usado por Gramsci (2002). Para este autor, os grupos sociais subalternos aparecem não unificados ao longo da história, lutando quase sempre de maneira isolada. Quando esses grupos sociais subalternos tentam alguma unificação, a classe dominante provoca sua ruptura. Mesmo quando eles parecem vitoriosos, na verdade estão apenas em um estado de defesa, apenas em alguns momentos de crise os grupos sociais subalternos chegaram a ter maior força. No Estado Moderno, os grupos subalternos identificam-se com certos partidos políticos, sindicatos, associações de cultura e movimentos sociais. Costa e Rodrigues (2020) apontam para uma semelhança entre o conceito gramsciano de grupos subalternos e o conceito de oprimidos, como descrito por Paulo Freire, uma vez que estes são grupos igualmente silenciados e necessitam entrar em comunhão para que ganhem força. A meu ver, tornar a classe trabalhadora alheia às questões científicas, políticas e filosóficas é um projeto intencionado pela classe dominante e representa uma significativa perda de um instrumento na luta de classes.

armaram um golpe jurídico e midiático que incriminou e prendeu o ex-presidente Lula, tornando-o inelegível para o pleito de 2018 e enxovalhando o partido dos trabalhadores (PT) com a intenção clara de tirar as possibilidades de que este voltasse ao poder. A operação Lava-Jato, deflagrada em março de 2014, tornou-se forte e famosa pela ampla divulgação como se fosse uma "Caça às Bruxas". Se por um lado, ela contribuiu para ruir um plano de governo popular[17], gerando uma crise econômica, moral e política, por outro, a farsa jurídica e midiática montada possibilitou a emergência de figuras como o ex-juiz Sérgio Moro e o então deputado federal Jair Messias Bolsonaro.

Assim, eleito em 2018 e assumindo a presidência da república em 2019, o governo Bolsonaro segue, até o momento, com uma política neoliberal de privatização, provocando perdas de direitos adquiridos pela classe trabalhadora, recuo quanto à preservação ambiental e descriminação de grupos minoritários (quilombolas, indígenas, sem-terra e sem-teto, mulheres e Lgbtqia+), além de uma má gestão econômica em todas as esferas públicas e da crise sanitária causada pela Pandemia da COVID 19, em que muitas vidas foram ceifadas. Como explica Miranda (2020a), com a eleição do governo de Jair Bolsonaro o que ocorreu no Brasil foi uma forte "ofensiva neoconservadora à educação", com a difusão de ideias anticientíficas e negacionistas.

> O fundamental a ser compreendido quando se trata do neoliberalismo é que ele tem acirrado o processo de promoção da mais brutal desigualdade de renda e de condições sociais visto na história. Essa realidade impacta a educação sob todos os pontos de vista e tem como resultados mais imediatos os processos de mercantilização e de privatização, que incidem direta ou indiretamente sobre a educação escolar em todos os níveis de ensino. (MIRANDA, 2020a, p. 10).

Dessa maneira, o governo segue com uma política educacional declaradamente anti-freireana, que se diz combativa da "doutrinação ideológica comunista" nas escolas, se mostrando antagonista aos profissionais da educação e defendendo escolas militarizadas, controle rigoroso dos conteúdos e programas curriculares, estabelecimento, sem amplo debate, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na EJA, controle dos livros didáticos, perseguição às universidades federais e restrição dos recursos financeiros para estas instituições. No que diz respeito ao campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a política tende a um desprezo de todo o conhecimento já adquirido sobre as necessidades específicas para o atendimento a esta modalidade de educação. Somando-se a tudo isso, a pandemia revelou sérios

[17] Miranda (2020a) considera que o projeto neoliberal no Brasil iniciou no governo Fernando Henrique e que os governos do PT ora tentaram resistir ao neoliberalismo, mas ora cederam devido às coligações com os interesses de uma burguesia nacional que compunha o bloco no poder daquele momento. A autora refere-se aos governos do PT como governos desenvolvimentistas de centro-esquerda.

problemas com relação à falta de acesso à internet e dificuldades por parte de alguns estudantes em manusear instrumentos tecnológicos que permitiriam a participação em aulas remotas, o que atingiu mais fortemente a EJA, ocasionado uma intensa onda de desistência ou suspensão temporária dos estudos.

Mesmo com um longo histórico de lutas[18] pelo direito à educação, a EJA enfrenta dificuldades decorrentes de políticas públicas que não se efetivaram ou que se efetivaram apenas de maneira parcial, bem como, do descaso político com a modalidade. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios contínua (Pnad/2019), segundo semestre, revelam que 52,6% de brasileiros com 25 anos ou mais não concluíram a Educação Básica (EB). Revelou, também, que 35% dos brasileiros com mais de 14 anos de idade ainda não concluiu o EF, sendo este percentual ainda mais alto nas regiões nordeste e norte do país. Por outro lado, o mesmo indicador de pesquisa educacional revelou que, paradoxalmente, boa parte deste público está fora da escola, mas ao mesmo tempo, as matrículas na EJA vêm sofrendo progressivas quedas. Justificando-se neste último apontamento, secretarias municipais e estaduais de educação têm adotado políticas de redução do número de turmas ofertadas para a EJA, sem levar em conta diversos fatores e ignorando também a demanda, estatisticamente comprovada.

Os estudantes da EJA são pessoas diretamente atingidas pela pobreza e diversos fatores dificultam a presença destes educandos nas escolas. Por isso, são comuns processos de evasão, de frequência intermitente e de não assiduidade às aulas. Diante disso, a falta de condições tem gerado baixa procura pela modalidade mesmo que os dados da Pnad revelem que grande parte da população necessita da EJA. Múltiplos fatores desencadeiam esta realidade, sendo alguns deles: a dificuldade de transporte, a falta de segurança pública, o desemprego e, no caso das mulheres, a violência psicológica e moral por parte dos cônjuges que as impedem de estudar. A carga horária de trabalho incompatível com a escola, a necessidade de uma opção imediata pelo trabalho em detrimento aos estudos e a falta de elementos atrativos nas escolas justificam, em parte, esta queda no número de matrículas.

Com a diminuição da procura pela EJA, os governos de todas as esferas ao invés de ajudarem a sanar ou minimizar alguns desses fatores que inibem a procura de adolescentes, jovens e adultos pela educação fazem um movimento inverso que em nada contribui para o atendimento adequado a este público. Por parte das secretarias municipais e estaduais vem ocorrendo a adoção de medidas que têm como objetivo reduzir os investimentos na EJA, tais

[18] A luta pelo direito a educação de adultos ganhou maior evidência desde a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos, protagonizada pela ONU após Declaração universal dos direitos humanos datada de 1948.

como: o fechamento de turmas, a criação de modelos como os das salas multisseriadas, coletivo único de professores para atenderem mais de uma escola no mesmo turno, adesão a propostas de Educação a Distância, entre outros. Não se sabe ainda o contexto que virá pós-pandemia, mas pode-se adiantar que o cenário não é promissor.

O caso da Educação a Distância (EaD) na EJA é uma proposta que causa preocupação, pois as Secretarias de Educação de alguns estados, inclusive a de Goiás, se aproveitam da permissão legal e do contexto da pandemia que exige aulas remotas para implementarem programas carentes de um Projeto Político Pedagógico (PPP) e de estudos avaliativos prévios e de acompanhamento, o que contraria ou ignora as necessidades reais de ensino de boa parte educandos da EJA. O relatório final do XVI ENEJA[19] (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos) denuncia projetos EaD e outros descasos com a EJA em várias regiões do país.

Vale lembrar que o primeiro encontro nacional (I ENEJA) aconteceu em 1999, como parte da mobilização do primeiro Fórum de EJA nascido no Rio de Janeiro em 1996, em decorrência das articulações previstas para o acontecimento da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), acontecida em 1997, em Hamburgo - Alemanha. Na ocasião desta conferência, os fóruns de EJA começaram a se organizar como uma força significativa em sua defesa.

O primeiro fórum foi criado na cidade do Rio de Janeiro. Posteriormente, outros fóruns surgiram em vários estados da União como espaços de diálogo e de realizações de medidas em defesa da EJA. O portal dos fóruns EJA Brasil traz informações atualizadas, histórico dos movimentos e conquistas da EJA, divulgação de pesquisas da área, estando disponível no endereço eletrônico *forumeja.org.br*.

A luta pelo direito à educação já vem de longa data. Paiva (2009) ressalta que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 foi um marco no qual a educação passou a ser compreendida como direito universal. No entanto, Paiva (2006) mostra que até os dias de hoje, além da não democratização desse direito, os sentidos e concepções que a EJA ganhou em meio aos diversos programas e projetos ainda não resultou em práticas que assegurem o desenvolvimento humano, social e solidário.

> Para além da alfabetização, o sentido cada vez se afastou mais, nas políticas públicas, das conquistas e reconhecimento do valor da educação como base ao desenvolvimento humano, social e solidário. Mais do que alfabetização, o direito constitucional de ensino fundamental para todos sintetizou o mínimo a que se chegara, o de aprender a ler e a escrever com autonomia. Isto significa ter domínio

[19]Disponível em:<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Relat%C3%B3rio-Final-do-XVI%20Eneja-2019_1.pdf>. Acesso em 09/07/2020.

> suficiente para, em processo de aprendizado continuado, manter-se em condições de acompanhar a velocidade e a complexidade do mundo contemporâneo, que exige aprender continuadamente, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagens, símbolos e de sua recriação diária. Exige não só o domínio da linguagem escrita, mas também competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Exige reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo. (PAIVA, 2006, p. 03)

Sendo, portanto, negligenciada, a EJA não só tarda em se estabelecer efetivamente como direito, mas também tem sido deficitária como educação autêntica, expressiva e concatenada com as reais necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos sujeitos que a procuram.

Diante das circunstâncias nas quais a EJA se constituiu, esta modalidade de educação é marcada pela heterogeneidade, isto é, a EJA apresenta educandos de diversas idades, diferentes condições financeiras e com níveis de aprendizagem e necessidades individuais muito diversificadas. Esta heterogeneidade se mostra não só na forma de uma amplitude etária que pode variar entre 15 a 90 anos (ou mais), mas que se expressa também nas diversas preferências religiosas, políticas, orientações sexuais, de serem moradores do campo ou da cidade, sem teto, empregados, desempregados, trabalhadores informais, donas de casa, etc. Contudo, dois aspectos comuns são o pertencimento à classe trabalhadora e a exclusão escolar ou interrupção dos estudos em algum momento da vida.

Devido a essa heterogeneidade e ao reconhecimento legal das especificidades da EJA (BRASIL, 2000), sua organização pode não ocorrer por seriação, sendo as turmas organizadas por segmentos (primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental, sendo cada segmento composto por quatro etapas), havendo hoje em dia uma tendência à volta da seriação. Também há especificidades com relação à matrícula do educando, que pode ocorrer ao longo de todo o ano; a classificação e reclassificação são sistemas avaliativos que permitem a fixação ou deslocamento dos educandos para turmas de diferentes etapas; caso o educando esteja apto a cursar uma etapa à frente, este poderá ser avançado a qualquer momento, a depender da avaliação do educando perante o coletivo de professores.

No Ensino Médio, na rede estadual, a organização se assemelha com a modalidade de educação dita regular, ou seja, em 1º, 2º e 3º anos, podendo em alguns casos ser compactada em dois anos. Na EJA - Técnico Integrado ao Ensino Médio, a maioria dos cursos tem o programa distribuído em seis semestres, três anos, podendo variar de acordo com o curso técnico ofertado. Mas, como já informado, esta organização é também diversificada, variando a depender da região ou instituição de ensino.

Nessa mesma tendência de heterogeneidade, nota-se que na EJA, cada educando chega com um nível diferenciado de aprendizagem o que torna impossível a prática de currículos enrijecidos, normas rigorosas e quaisquer outros tipos de padronizações em termos de aprendizagem. Em Vigotski (2010), texto de 1924, há uma importante passagem na qual o autor bielo-russo refere-se que para os adultos não faz sentido dizer sobre uma educação, mas somente sobre "*reeducação"*. Vigotski diz isto a partir da definição de que a educação é uma "adaptação da experiência hereditária a certo meio social" (VIGOTSKI, 2010, p. 76). Com isso, Vigotski reafirma a importância dos aspectos sociais na individualização, a partir do que se infere que o adulto, por já ter longa vivência em sociedade está, de certa forma, educado. Dois pontos instigantes servem para enriquecer as argumentações da presente tese: primeiro sobre o quanto os saberes trazidos pelos estudantes da EJA devem ser valorizados, de modo que eles sejam o ponto de partida para as atividades pedagógicas; segundo, ao considerar que a educação não está somente no âmbito escolar, isso desonera a escola de qualquer concepção redentora.

Diante disso, é necessário que professores e os demais interessados na EJA compreendam nitidamente que uma das funções primordiais da escola é a de promover condições para a apropriação dos bens culturais e científicos produzidos pela humanidade. Nesse caso, asseverar que o conhecimento científico é superior ao senso comum é uma questão não só gnosiológica, nem somente filosófica, mas é, sobretudo, uma questão política, ainda mais em tempos em que a negação da ciência se torna um dos mecanismos usados como forma de oprimir ainda mais a classe trabalhadora.

Por experiência própria na docência da EJA, alguns episódios levam a refletir sobre como a física ingênua[20] do senso comum pode interferir na visão de mundo dos educandos. Um desses episódios foi protagonizado por um educando de 36 anos que estava cursando o quinto ano da EJA (primeiro ano da segunda etapa), quando, durante uma aula de ciências, se recusou a acreditar que o Sol fosse maior que a Terra, dizendo assim:

"– Para aí professora, como é que o Sol pode ser maior que a Terra?".

Outro episódio foi com um educando de 56 anos que categoricamente afirmava haver vida em outros planetas. No entanto, quando ele foi indagado sobre o motivo de tal convicção, respondeu que sempre ouviu falar que "água é vida" e que "luz é vida", sendo assim, a conclusão imediata desse estudante é de que haveria vida em outros planetas. Então, como refletir a formação dos conceitos científicos a partir da dialogicidade em turmas da EJA, nas

[20] Em alguns momentos de seus textos Vigotski refere-se à física ingênua com a qual o mundo é perfeitamente explicável somente com o que vejo, ou seja, a física ingênua é aquela que faz acreditar que a Terra seja plana, que o Sol é menor que a Terra, etc.

quais o senso comum tem tanta força na compreensão dos estudantes? Os próximos capítulos desta tese serão dedicados a responder pelo menos em parte a esta pergunta. No momento, apenas adianto que a melhor saída é levar os educandos a refletir sobre o que ouviram alguém falar ou sobre o que eles viram ao olhar para o Sol. A partir desta problematização, pode-se ir construindo conhecimento sistematizado. Mas, se caso a dialogicidade não estiver desde o início presente na sala de aula, episódios como estes não chegam a ser pronunciados pelos estudantes.

Essas experiências pedagógicas e as questões apresentadas, particularmente, me fizeram indagar cada vez mais sobre a formação do pensamento conceitual nos indivíduos e a importância estrutural disso em nível de sociedade. Em outras palavras, o resultado social de um país com inúmeros cidadãos com desconhecimento e aversão ao conhecimento científico é a escolha de representates de forças repressoras no poder. Eu me pergunto: Qual é a visão de mundo de uma pessoa que, aos 36 anos de idade, acredita que a Terra seja o centro do universo, ou que a Terra seja plana? O que a escola não disse, ou disse de maneira vaga, ou não foi ouvida, que interfere na vida destas pessoas e na sociedade até aqui construída? Diante dessas inquietações, percebe-se a importância de que a escola esteja voltada a organizar o ensino, entendendo claramente o "como" e o "porquê" se deva ensinar de modo a desenvolver o pensamento conceitual dos educandos, especialmente aos adolescentes, jovens e adultos da EJA, que vão à escola em busca de uma *reeducação*, que com certeza difere da educação que recebeu do seu meio social. É preciso que a EJA mude o modo de pensar e de se posicionar diante do mundo, pelo desenvolvimento de uma consciência crítica.

Com relação às necessidades de aprendizagem dos educandos da EJA, é bom pontuar que estes sujeitos detêm o *saber de experiência feito*[21], mesmo que careçam de um desenvolvimento do pensamento conceitual. É indiscutível que entre os educandos da EJA haja uma rica circulação de saberes, que suas experiências e cultura possibilitaram desenvolver. As ricas experiências em seus contextos sociais, especialmente no trabalho, trazem para a sala de aula da EJA muitas curiosidades e perguntas que exigem pesquisa para serem respondidas, além de provocarem debates e diálogos profícuos sobre temas diversos. Eu diria que lecionar na EJA é uma experiência empolgante e enriquecedora.

Portanto, há uma *leitura de mundo* singular, que os capacitou a viver em condições bastante adversas e que os levaram a construir suas vidas e a se apropriarem de muitos saberes, os quais devem ser reconhecidos como ponto de partida para aprendizagem do conhecimento científico. Jamais se deve esquecer que quando esses adolescentes, jovens e

[21] Esta é uma expressão muito usada por Paulo Freire, nestes saberes o autor inclui as experiências de existir no mundo como sujeitos inseridos dentro de certa cultura, de um país, em um tipo de trabalho, etc.

adultos vão à escola, esses saberes vão junto com eles e se eles forem desconsiderados, o educando pode apenas reproduzir o conhecimento científico no âmbito escolar para satisfazer necessidades imediatas de uma avaliação, por exemplo. Caso não haja o diálogo entre os *saberes de experiência feitos* e o conhecimento científico, se instala uma ausência de sentidos no conhecimento escolar. No entanto, se a dialogicidade puder conduzir este encontro entre saberes, muitos passos serão dados na aprendizagem, pois nem sempre as experiências de vida e as ciências estão em confronto, podendo ser saberes complementares.

Em vista da diversidade dos sujeitos e da demanda por uma educação de qualidade, a EJA exige um atendimento adequado e específico, que envolve: a elaboração de políticas públicas e suas implementações; a formação de professores; uma abordagem crítica sobre currículo, além de um olhar pedagógico para o interior da escola no que diz respeito às metodologias e à didática da sala de aula. Para abarcar todos esses pontos, precisaria de uma política de Estado efetiva e atenciosa com esta modalidade. Infelizmente, o atual governo federal faz o caminho inverso, por meio de sua política neoliberal e neoconservadora, mostrando desinteresse com a educação pública, especialmente com a EJA.

Este governo, em seus poucos projetos educacionais vem dando ênfase à implantação de escolas militarizadas cogitação de educação familiar (*homeschooling)*, projetos de Escola sem partido, apoio ao empresariado de escolas particulares e desvalorização dos profissionais docentes das escolas públicas. Muitos governos estaduais e municipais também caminham numa direção semelhante à do governo federal. Algumas secretarias aproveitam a situação da pandemia e da necessidade de aulas remotas para institucionalizar a Educação a Distância (EaD) a toque de caixa, ou seja, sem estudos prévios, sem formação específica de professores para atuarem desta maneira e sem o acesso satisfatório dos educandos mais pobres à internet[22].

Na verdade, a longa trajetória da EJA no Brasil e as políticas públicas que a regem têm avançado a duras penas, vivendo hoje um grande retrocesso. Além do mais, as questões curriculares e as concepções de educação para este público não têm favorecido esta modalidade de maneira suficiente.

1.2.1 A EJA nas Políticas Públicas Educacionais

Quanto às políticas públicas, já houve no Brasil um período mais promissor para a educação, que se inscreveu a partir do marco da Constituição Federal de 1988 (CF/88). Nela,

[22] Segundo dados da Pnad 2019, um em cada quatro brasileiros ainda não tem acesso à internet.

foram estabelecidos direitos de acesso e permanência na escola, que deveriam ser estendidos aos cidadãos de todas as idades. A CF/88 foi um marco da democracia brasileira e representou ganhos para a educação naquele período. Mas, hoje ela continua presente, mais como um "ideal" do que como uma lei com possibilidades de plena efetivação, além de ter sofrido várias alterações. Logo após o inspirador período de redemocratização vivido a partir de meados da década de 1980 (fim da ditadura civil-militar em 1985), a CF/88 começou a ser gestada. Naquele tempo, com o movimento efervescente de redemocratização, as propostas de Educação da "Constituição Cidadã" pareciam mais palpáveis que no atual panorama político. Mesmo não sendo possível separar a EJA da educação como um todo, uma vez que esta modalidade e a dita "educação regular" acabam agindo e retroagindo uma sobre a outra, nos próximos parágrafos serão levantadas apenas algumas reflexões sobre a legislação no que diz respeito à EJA.

Desde a CF/88 até os dias atuais, três outros marcos legais de maior relevância apontaram para políticas públicas que incluíram a EJA, sendo estes: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), o Parecer CEB 11 de 2000 (BRASIL, 2000) e a Lei 13.005 que aprovou Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024). Paiva *et al*. (2019) apresentam memórias e ações na constituição do direito à EJA e consideram que a CF/88 contribuiu para a legitimação das tensões históricas a favor da democracia, garantindo a educação como direito de todos. Junto às conferências internacionais e acordos firmados na década de 1990 a CF/88 reafirmou o papel da educação nas políticas de todas as áreas, porém, as bases legais não foram suficientes para garantir todas as mudanças práticas necessárias.

A começar pelo art. 205, que prega a "Educação como direito de todos...", vê-se que nem mesmo este, que é considerado o cerne fundamental da CF/88 com relação à educação tem sido cumprido, haja vista o grande número de brasileiros com 15 anos ou mais que não concluíram a Educação Básica. O não cumprimento do que se dispõe na CF/88 é profuso no que se refere a outros artigos relativos à educação, por exemplo, o artigo 206, no que diz respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, *ipso facto* não haveria mais a EJA, pois, esta modalidade já não seria necessária, tendo em vista que esses mais de trinta anos seriam suficientes para que todos fossem escolarizados nas condições de igualdade prevista na lei.

Souza e Sales (2011) organizaram um livro com um conjunto de estudos que dão um panorama sobre as políticas públicas relativas à EJA desde a CF/88. Nestes, os quais alguns autores discorrem sobre a dependência de políticas governamentais contraditórias, emendas constitucionais e problemas relativos a recursos públicos, resultantes de impasses e disputa de interesses que impediram o atendimento de grande parte do que era previsto pela Carta Magna

e em outros documentos legais. Neste ínterim, a EJA continuou sendo uma modalidade de educação discriminada entre as demais, restando poucos recursos e configurando-se sobre a base de programas com caráter de um ensino aligeirado e de baixa qualidade. Neste sentido, Machado (2016) diz sobre *"a herança de um passado que não passa"* com relação às propostas para a EJA no Brasil.

> Desse passado que ainda não passou cabe destacar a visão ainda muito marcada, nas ofertas escolarizadas da EJA, por propostas aligeiradas de ensino fundamental e médio, com uma clara herança das experiências de campanhas, turmas do Mobral e organização de classes de suplência. Em grande parte, o que estas experiências defendiam era que se precisava reduzir tempo e conteúdo para que o aluno "terminasse logo" o que vinha fazer, porque ele tinha pressa e o mercado de trabalho que o esperava, também [...]. (MACHADO, 2016, p. 434 - 435)

A Lei de Diretrizes e Bases da educação LDB 9.394/96, que reafirmou alguns direitos previstos na CF/88, em seu artigo 37 dispõe sobre a gratuidade da Educação Básica para jovens e adultos e no parágrafo 1º prevê oportunidades educacionais apropriadas que levem em conta as características, os interesses e as condições de vida dos alunos que buscam esta modalidade de educação. Diante disso, a partir do momento em que a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) passou a considerar a EJA como uma modalidade de educação, isso lhe garantiu uma representatividade própria, indicando legalmente suas especificidades, gerando novas expectativas que acenaram para uma possibilidade de estabelecer uma equiparação com as demais modalidades de educação, mas houve novamente uma contradição entre o previsto em lei e os fundos e investimentos para a EJA.

O Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica redigido pelo professor Carlos Roberto Jamil Cury (BRASIL, 2000) foi outro documento legal importante para a EJA, muito pertinente para o tema que esta tese levanta, pois tem a ver com a qualidade da educação e com uma aprendizagem efetiva, além de pontuar muitas das especificidades desta modalidade de educação. Neste sentido, o referido parecer trouxe um levantamento e uma análise histórica, apontando para as falhas e as problemáticas que geraram as desigualdades de tratamento da EJA com relação à educação dita regular. Desta forma, o parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000) descreveu a situação da EJA no Brasil e projetou a necessária expressividade desta modalidade no Plano Nacional de Educação (PNE), além de estabelecer como metas as funções de reparação, equalização, para com isso, alcançar a função qualificadora, que juntas orientam as diretrizes curriculares da EJA previstas neste parecer.

No bojo do Parecer 11/2000, algumas concepções pedagógicas foram tomadas como orientadoras da EJA daí em diante. Neste documento, as especificidades e a heterogeneidade desta educação são reconhecidas e, em razão disso, as experiências de vida e de trabalho trazidas pelos estudantes passaram a ser consideradas como saberes advindos das suas práticas culturais e valores sociais construídos, que devem ser respeitados. Dentro desta linha de pensamento, o referido parecer defende a necessidade de uma flexibilidade curricular, no sentido de levar em conta as experiências diversas dos educandos e as especificidades dos públicos locais. O Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000) também valoriza os projetos pedagógicos como momentos privilegiados de elaboração e de execução de uma educação estética. Em suma, até então, sob as influências da V Conferência Internacional de Jovens e Adultos - V CONFINTEA[23] (HAMBURGO, 1997), este Parecer expressou ao longo de seu texto a concepção de *educação continuada ao longo da vida*, utilizando-se inclusive da expressão *aprender a aprender*[24] para justificar a necessidade de promoção de uma autonomia do estudante.

Logo no início da primeira década dos anos 2000, a ascensão de um governo popular e progressista, em 2003, foi um momento de grandes expectativas para a EJA, que mais uma vez não se efetivaram como esperado no que se refere a políticas públicas. De acordo com Carvalho (2011), o governo Lula trouxe esperança de que a EJA fosse valorizada com a implantação de alguns programas, entre eles: o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Pro-Jovem), criação da Secretaria de Educação continuada e Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que abarcou a EJA, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).

Carvalho (2011) também considera que, durante o governo Lula, houve um aumento de investimentos federais na EJA com a criação de programas para esta modalidade, o que representou certa retomada do papel da União nas políticas da EJA. Todavia, não houve um resultado satisfatório quanto ao atendimento à demanda e ocorreram falhas em não desenvolver cursos com qualidade desejável para docentes e gestores, mantendo nos programas fortes características de aligeiramento da educação.

---

[23] CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos, com o objetivo de avaliar as políticas para esta modalidade, ocorre de 12 em 12 anos, a V foi realizada na Alemanha e a VI no Brasil.

[24] Relatório Delors - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, elaborado entre 1993 e 1996 e divulgado no livro *Educação: Um tesouro a Descobrir* (conhecido também como Relatório Delors, nome do presidente da comissão Jacques Delors).

Mais recentemente, a aprovação deste Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014 Brasil (2014) trouxe, a princípio, boas expectativas, pois a EJA foi elencada nas proposições do PNE. Este documento trouxe metas de ampla melhoria para a educação em geral, a serem atingidas ao longo do decênio 2014-2024. Mas, devido à conjuntura política instalada no país desde 2016, o PNE foi totalmente inviabilizado. Rodrigues e Machado (2014a) apresentam uma análise crítica sobre as metas deste plano com relação à EJA.

Portanto, no que diz respeito às políticas públicas para a EJA tudo se agravou após o golpe de 2016. A crise econômica e o destino político trilhado pelo Brasil inviabilizaram os aspectos metodológicos, conceituais ou pedagógicos do PNE, principalmente após a Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016) de congelamento dos gastos públicos, o que tornou este plano educacional irrealizável por falta de fundos para sua execução.

> Pode-se afirmar, portanto, que, analisando a evolução dos recursos financeiros associados ao MEC nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017 — quatro anos dos dez anos do PNE (2014-2024) —, a possibilidade do cumprimento do conjunto de suas metas é muito remota, uma vez que os valores financeiros não foram reajustados por percentuais nem iguais à inflação medida pelo IPCA nos anos de 2015 e 2016 e, no ano de 2017, a LOA 2017 também não previu recursos financeiros que propiciassem o desenvolvimento de ações que objetivassem a execução das metas do PNE (2014-2024). (AMARAL, 2017, p. 19)

Com isso, historicamente se percebe a forte interferência das questões econômicas e políticas na execução dos princípios legais norteadores da educação e, consequentemente, da EJA. Anos atrás, alguns autores já alertavam que "Diante da política econômica em vigor, representada pela EC 95/2016, e a desconsideração do Plano por parte do Governo Temer, é preciso reiterar a centralidade do PNE e incidir pragmaticamente por um novo Fundeb robusto e permanente [...]" (CARA e PELLANDA, 2018, p. 120). O ano de 2020 teve a aprovação do novo Fundeb, mesmo diante de um cenário não promissor, mas pela resistência política dos partidos de oposição e setores que defendem a educação.

1.2.2 A EJA e as questões curriculares

Diante da questão curricular, Libâneo (2012) discute as influências dos Organismos Internacionais[25] nas políticas de governo relativas à educação. Com isso, a educação sofre

[25] Entre os organismos internacionais podem ser elencados: O Fundo Monetário Internacional (FMI); o Banco mundial (BM); a Organização das Nações Unidas (ONU); a Organização das Unidas para a Educação e a cultura (UNESCO); a Organização Mundial do Comércio (OMC); a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esses e mais outras instituições regionais exercem grande influência sobre a educação.

uma dependência direta desses organismos que acaba por estimular um modelo de formação voltada ao mercado de trabalho. Destas influências também advém a ênfase em fatores externos à escola como o controle por meio de exames avaliativos dos sistemas educacionais. Enquanto isso, Libâneo considera que pouco se atém às mudanças no interior da escola, onde acontece o conflito entre duas propostas antagônicas de modelos curriculares. Há, portanto, um desacordo sobre as funções e os objetivos da escola que dividem os pesquisadores, gestores, professores e legisladores. Segundo o autor, todo este cenário promoveu um "dualismo perverso", onde em um dos extremos estaria *a escola dos ricos* com base nas funções ligadas ao conhecimento, aprendizagem e tecnologias e no outro extremo *a escola do acolhimento social*, voltada aos pobres e dedicada ao assistencialismo.

Para romper com tal dualidade, Libâneo (2012) propõe a conciliação de duas propostas consideradas pelo autor como progressistas: as decorrentes dos estudos de Vigotski e aquelas que têm por base a inclusão dos sujeitos, a promoção de justiça social e apoio à diversidade, em que algumas delas se sustentam nos estudos de Paulo Freire. Nesta proposta conciliatória, entre as funções e os objetivos da escola estaria a formação cultural e científica, voltada à apropriação de conhecimentos científicos. Mas, ao mesmo tempo, não se perderia de vista a diversidade dos sujeitos, uma vez que a proposta de formação cultural e científica deve ser destinada a sujeitos diferentes de forma a atender as particularidades. As observações de Libâneo são também pertinentes à EJA, pois essa modalidade de educação já sofreu graves influências de políticas assistencialistas, que se sustentam no ensino de conteúdos mais básicos e em progressões contínuas que não favorecem a aprendizagem real dos educandos.

Quanto à "adequação" ou "não adequação" da modalidade EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) existe um grande impasse que tem sido fruto de muitas controvérsias. Em um primeiro momento, a BNCC não contemplou a EJA de forma alguma, fato visto por alguns como um descaso pela modalidade. Ferreira (2019) aponta uma intenção de homogeneização de toda a Educação Básica por meio da implementação da Base Nacional Comum Curricular como sendo ela própria o currículo e sem a devida atenção às modalidades específicas de educação, entre elas, a EJA.

Mais recentemente, a Câmara Nacional de Educação/Ministério da Educação (CNE/MEC) emitiu a resolução 01/2021 (BRASIL, 2021), que "institui diretrizes operacionais para a EJA nos aspectos relativos a seu alinhamento à política nacional de alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e educação de jovens e adultos a distância". O documento desde seu título já se equivoca, pois não é possível que haja "alinhamento", uma vez que este termo pressupõe uma submissão da modalidade EJA à

BNCC e não uma atenção específica a esta modalidade. Além disso, o mesmo termo dá a entender que a EJA esteja desalinhada, ou seja, sem nenhuma proposta, parecer ou resolução que a conduza, o que não é verdade.

Em resposta a este documento proposto pela CNE/MEC, o GT 18 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que é o grupo de estudos sobre a Educação de Pessoas Adultas da referida associação, elaborou um documento denominado "Carta aberta do GT 18 sobre Edital CNE sobre EJA e BNCC" (ANPEd, 2020). Neste, professores pesquisadores pontuam em primeiro lugar que a elaboração do referido parecer ocorreu de modo aligeirado, sem transparência e sem o devido prazo para a escuta e avaliação de professores, pesquisadores e demais interessados. Além disso, a carta aberta detalha outras posições equivocadas com relação à EJA, elencando inclusive as justificativas às críticas apresentadas.

A carta aberta da ANPEd evidencia o alinhamento do documento à racionalidade utilitarista e à lógica mercadológica e o denuncia: a) por desconsiderar o parecer 11/2000 que dispõe sobre as diretrizes curriculares e tende a uma interpretação falha sobre o conceito de *Educação ao longo da vida*; b) por tratar de maneira simplista as especificidades da EJA; c) por desconsiderar a LDB e a CF/88 no que diz respeito ao processo formativo nesta modalidade de educação, no que deve ser voltada à afirmação da cidadania e para o trabalho; d) por precarizar ainda mais as políticas públicas sobre a EJA, associando a EJA integrada ou concomitante à Educação Profissional a uma perspectiva utilitarista e reducionista atenta às necessidades de mercado e desconsiderando a proposta de formação integral; e) por oficializar a precarização das formas de EJA circunstanciais, tais como, a EJA multietapa que facilita a formação de salas multisseriadas e a EJA direcionada que minimiza a carga horária presencial e aumenta a possibilidade de EaD, sem as devidas condições para isto.

O Fórum EJA Brasil também elaborou um manifesto contra o documento de alinhamento que está disponível no portal *forumeja.org.br*. Neste, os fóruns de EJA de todo o Brasil manifestam-se contrários à resolução 01/2021 (BRASIL, 2021), por este documento reafirmar as intenções de uma formação utilitarista de educação, por não se referir às metas do PNE de redução da baixa escolaridade da população brasileira, por desautorizar estados e municípios para pensar as políticas de EJA, além disso, a carta dos fóruns EJA Brasil denuncia a descaracterização da EJA uma vez que tal resolução não considera a concepção emancipatória desta modalidade e nem as suas especificidades.

A BNCC do modo como foi estruturada e que vem sendo implantada não condiz com os pressupostos teóricos adotados nesta tese, pois uma educação que tenha como meta atingir

objetivos imediatos supondo que trabalhar tais e tais conteúdos promova diretamente o desenvolvimento de certas competências e habilidades, não visa uma educação libertadora como Paulo Freire idealizou e não cogita a formação de conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento conceitual como Vigotski previa.

Primeiramente, percebe-se que a meta de atingir certas habilidades e competências se funda numa padronização da aprendizagem no que se refere ao acompanhamento individual. Isto é, prevê um padrão imaginário que não existe em nenhuma sala de aula real, muito menos numa sala de aula da EJA. Cada educando, mesmo que esteja em um mesmo agrupamento ou turma tem o seu próprio nível de aprendizagem e de desenvolvimento psíquico que pode ser ampliado mais cedo ou mais tarde, independentemente dos conteúdos que estejam sendo estudados. Outra padronização inaceitável é a automaticidade que está inferida nas intenções de que o ensino de certos conteúdos promoveria o desenvolvimento de certas habilidades e competências. Vigotski (2010), mesmo não sendo estruturalista, dá os créditos à Psicologia Estrutural por ter rompido com ideias desta natureza.

> [...] Com base nas conquistas da psicologia estrutural, que mostrou que o próprio processo de aprendizagem nunca se resume na simples formação de habilidades mas implica uma atividade de ordem intelectual, que permite transferir os princípios estruturais encontrados na solução de uma tarefa a uma série de outras, essa teoria lança a tese segundo a qual a influência da aprendizagem nunca é específica. (VIGOTKI, 2010, p. 475)

Outro ponto é que a aprendizagem está muito mais ligada ao tipo de atividade pedagógica e à condução desta atividade do que propriamente aos conteúdos em si. Ao observar a expectativa trazida na BNCC de que certos conteúdos são promotores diretos de habilidades e competências há um recuo no tempo em que as concepções associativistas e mecanicistas imperavam, estas foram amplamente criticadas por Vigotski no início do século XX.

A formação de conceitos, segundo Vigotski (2001, 1996a, 1996b), é a função psicológica que ao se desenvolver promoveria o desenvolvimento de todas as demais funções psíquicas. Para tanto, afirma Vigotski (2001) que o ensino do conceito tem que vir ligado à necessidade deste conceito, ou seja, o conceito precisa estar ligado a alguma atividade dirigida a um fim, dessa forma, o conceito deve ser elaborado por meio da problematização. Neste processo, à medida que se aproxima do conceito como objeto da aprendizagem, ele deve ser também conduzido como signo, que se liga a um sistema conceitual onde ele está integrado. Portanto, nenhum conceito pode ser tomado do ponto de vista estático e isolado. Vigotski (2001) sustenta que a formação de conceitos depende de sua vinculação a uma atividade dirigida a fim, tendo claro o objetivo a ser atingido e o problema que acione e conduza o processo, de forma que nenhuma dessas etapas se basta sem a outra.

> Já dissemos que o objetivo não é a explicação do processo. A questão central, fundamental, vinculada ao processo de formação de conceito e ao processo de atividade voltada para um fim, é o problema dos meios através dos quais se realiza essa ou aquela operação psicológica, essa ou aquela atividade voltada para um fim.
> De igual maneira, não podemos explicar satisfatoriamente o trabalho como atividade voltada para um fim, afirmando que ele é desencadeado por objetivos, por tarefas que se encontram diante do homem; devemos explica-lo com o auxílio do emprego de ferramentas, da aplicação de meios originais sem os quais o trabalho não poderia surgir; de igual maneira, para a explicação de todas as formas superiores de comportamento humano, a questão central é a dos meios através dos quais o homem domina os processos do próprio comportamento. (VIGOTSKI, 2001, p. 161)

Ora, considerando que a formação de conceitos é a formação de significados e que esta função psíquica para ser desenvolvida necessita tanto de fins, objetivos a serem atingidos, mas importam também os meios, tanto os que cada indivíduo usa para resolver certo problema bem como a mediação pedagógica realizada para tal fim. Por isso, a ligação mecânica de certos conteúdos a habilidades e competências é inadvertidamente uma proposição mecanicista. Sendo assim, a proposta de Paulo Freire de uma educação problematizadora, que parte da realidade na busca de encontrar soluções de problemas por meio da dialogicidade, está mais de acordo com o processo de formação de conceitos como entende Vigotski do que o previsto na BNCC.

A base curricular nos moldes em que ela vem sendo implantada tende a se conciliar com práticas bancárias que desconsidera os homens e as mulheres como sujeitos históricos. Porém, havendo ainda algum espaço para resistência, ela permanecerá mesmo diante de estruturas que tendem a moldar os seres humanos. Com esta resistência por meio de professores, escolas, sindicatos, fóruns e outros movimentos, diante da fixidez da BNCC, podem persistir práticas que consigam problematizar e criar um ambiente dialógico nas salas de aula da EJA para que os sujeitos sintam-se contemplados e respeitados em suas especificidades.

1.2.3 As concepções pedagógicas que norteiam a EJA no Brasil

No Brasil, as concepções de Educação de Adultos estiveram, por muito tempo, ligadas aos ideais de alfabetização em massa, preparação de mão-de-obra para a indústria e formação de colégio eleitoral. Mesmo assim, nos anos iniciais da década de 1960, movimentos progressistas de alfabetização tiveram apoio de governos locais, da igreja católica e do governo federal de João Goulart. Entre esses movimentos progressistas que tinham objetivos de emancipação e de formação crítica dos educandos estiveram presentes a *Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler* (em Natal), o *Plano Nacional de Alfabetização*, a *Campanha Nacional de Alfabetização* (coordenados por Paulo Freire) e o *Movimento de Educação de Base da Igreja Católica* (MEB). Porém, a partir de 1964, a conjuntura instalada pós-golpe militar mudou esse

cenário que, até então, era promissor para os movimentos populares e progressistas de educação de adultos. Vanilda Paiva (1983) traz detalhes dessa história.

No período pós-golpe de 1964, a alfabetização de adultos ficou marcada pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a implantação do Ensino Supletivo. Rodrigues e Machado (2014b) afirmam que, com as intenções de manutenção da hegemonia durante o regime militar, havia um direcionamento moral e intelectual da população, além de um caráter repressor, esses dois modelos representam tal direcionamento. Machado (2020) comenta a ausência de uma concepção clara sobre a EJA na atualidade. A autora considera, com base em estudiosos da área, que houve três momentos da história da EJA que permitem pensar em suas concepções.

> [...] O primeiro momento, até o final dos anos 1960, tributário das campanhas oficiais de alfabetização de adultos e das experiências dos movimentos de educação popular; o segundo, com forte presença do Estado na ditadura civil-militar, através do Mobral e da legislação do ensino supletivo (Brasil, 1971; 1972); e o terceiro momento, este que estamos presenciando, desde a reabertura política e a promulgação da CF/1988 (Brasil, 1988). (MACHADO, 2020, p. 232)

Segundo a autora, num primeiro momento se tem: de um lado, a alfabetização em massa com a formação rudimentar de trabalhadores; do lado oposto, as tentativas de uma educação emancipadora sendo freadas com o regime civil-militar. O segundo momento, que consolidou a educação de jovens e adultos trabalhadores como treinamento suporta uma concepção compensatória de EJA e um ensino aligeirado. No terceiro momento, para Machado (2020), os documentos legais revelaram o uso de termos inapropriados, que sustentam preconceitos e determinismos com a modalidade EJA, o que não condiz com a proposição da concepção do direito à educação ao longo da vida, defendida pela Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997).

Em âmbito internacional, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA, 1997), ocorrida em Hamburgo, estabeleceu para a educação de adultos a concepção de *educação continuada ao longo da vida* (que se refere ao direito de aprender por toda vida) e direito à escolarização básica. Conforme Paiva (2006), as concepções da EJA foram sendo modificadas ao longo dos anos, passando de uma concepção de educação como *recuperação do tempo perdido* para o entendimento da *educação como direito*, na qual o ler e o escrever foram *idealizados* como instrumentos de igualdade social.

Todas essas concepções encontraram vertentes que justificaram a necessidade da EJA. No entanto, mesmo com a intenção de superar o caráter compensatório, as novas concepções foram sendo forjadas, nem sempre de forma exitosa. Ventura (2008) pondera que as concepções

que estruturaram a educação da classe trabalhadora, incluindo a concepção de *aprender por toda vida*, não foram desprovidas de intencionalidade resguardando assim, os ideais da organização social vigente, sendo todas essas concepções concatenadas às orientações de instituições internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial, que, por trás das ideias implantadas nas conferências internacionais, sempre visaram resguardar a hegemonia do Estado, vinculando-se a uma tentativa de amenizar as tensões e os anseios populares.

Para Canário (2003 *apud* VENTURA 2008) e Lima (2007), o paradigma *aprender ao longo da vida* sempre esteve coadunado aos interesses do capital, visto que orienta para uma lógica utilitarista de empregabilidade e de geração de competências individuais para a competitividade que o mercado exige. Vale lembrar que, distorcendo a ótica do *aprender por toda vida*, se sobrecarregou os indivíduos com a obrigação pela sua aprendizagem e uma *performance* competitiva para o mercado. De acordo com Lima, esta concepção progressivamente foi confundindo *Educação* (como oferta educativa socialmente organizada e intencional) com *Aprendizagem* (resultado de processos de socialização do indivíduo sem objetivos educativos expressos).

> [...] a formação e a aprendizagem ao longo da vida chegam a ser objeto de um tão profundo processo de instrumentalização com vista à eficácia econômica e à *performatividade competitiva* que parecem frequentemente reduzidas a estratégias vocacionalistas e a técnicas de gestão de recursos humanos, pouco ou nada se assemelhando a formas e processos de educação. (LIMA, 2007, p. 22)

Lima completa que o paradigma da *educação ao longo da vida* parece ter dado excesso de protagonismo ao ato de aprender em detrimento do instruir ou educar, favorecendo lógicas mercadológicas. Nesta mesma linha crítica, Duarte (2000, 2001) analisa a forte presença das concepções construtivistas do *aprender a aprender* em orientações pedagógicas e nos discursos educacionais, tendência que se tornou muito forte nos últimos anos do século passado e início deste. Mesmo com todas essas ressalvas à concepção *educação continuada ao longo da vida*, esta continua uma perspectiva acolhida até hoje em muitos documentos que regem a EJA, inclusive no Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000).

De fato, todos aprendem de forma continuada por toda a vida, não se trata de desmerecer o dito popular "vivendo e aprendendo", mas se trata das distorções que esta concepção tenha ganhado diante dos interesses mercadológicos na formação de força de trabalho. Nesse sentido, há sempre uma tensão de forças em disputa quando se trata da proposição de políticas de inclusão social em meio a um Estado Liberal. No entanto, para se estabelecer uma concepção adequada para a EJA, faz-se necessário compreender quem são os sujeitos da EJA, quais são suas particularidades relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento,

além de seus interesses e aspirações. Também a formação inicial e continuada de professores e a valorização dos profissionais da educação devem ser levadas em conta. Entretanto, o contexto político da atualidade brasileira nega os preceitos básicos de uma educação emancipatória, crítica e libertadora. Com este movimento, os sujeitos da EJA mais uma vez são prejudicados em seu processo de retorno e continuidade dos estudos.

1.3 SUJEITOS DA EJA

Antes de caracterizar os sujeitos da EJA, é importante ressaltar que o número de brasileiros acima de 15 anos que estão fora da escola sem terem concluído a Educação Básica é um dado preocupante. Segundo do laboratório de dados educacionais, numa série histórica de 2007 a 2015, a *população fora da escola* manteve-se oscilando em torno de 78 milhões de pessoas, tendo uma leve queda em 2009, voltando a crescer no ano seguinte. Mais atualmente, de acordo com os microdados da PNAD contínua 2º. Semestre de 2019, o Brasil registrou 73,9 milhões de pessoas acima de 15 anos que não concluíram a Educação Básica. Acredito que não há possibilidade de avanço na organização social sem que as pessoas tenham a devida alfabetização, a adequada formação de conceitos científicos e o desenvolvimento de um pensamento conceitual e crítico. A bem da verdade, enquanto grande parte da população permanecer sem a devida escolarização, o charlatanismo exercido por certos políticos, religiosos, comerciantes, empresários e pela mídia exercerá um poder dominador inescrupuloso sobre o povo. A Tabela 1, elaborada a partir dos microdados da PNAD contínua 2º. Semestre de 2019, mostra que a EJA constitui-se atualmente de grupos etários bem variados, distribuídos entre a EJA Ensino Fundamental (EF), EJA Ensino Médio (EM) e EJA Ensino Fundamental e Médio Técnico integrado.

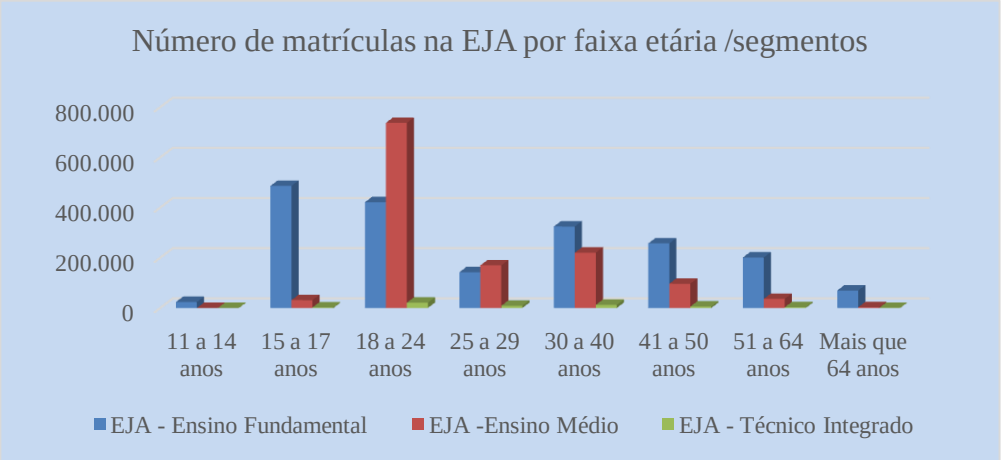
Tabela 1 – Número de matrículas, etapas e modalidades de ensino por segmento (EJA – Ensino Fundamental, EJA – Ensino Médio, EJA – E.F. e E.M. Integrado técnico) por faixa etária do aluno em 31/03 – Brasil, 2019.

Faixa Etária	EJA - Ensino Fundamental	EJA - Ensino Médio	EJA - Técnico Integrado
11 a14 anos	23.967	199	63
15 a 17 anos	486.270	31.136	2.008
18 a 24 anos	421.107	737.385	21.183
25 a 29 anos	142.274	169.708	8.905
30 a 40 anos	324.482	220.325	12.404
41 a 50 anos	257.249	96.499	5.592
51 a 64 anos	200.879	36.248	2.762
Mais que 64 anos	69.556	2.992	475
Total de Alunos	**1.925.784**	**1.294.492**	**53.392**

Fonte: Adaptada a partir dos microdados da PNAD contínua 2º. Semestre de 2019.

Diante desses dados, pode-se verificar um grupo significativo de adolescentes[26] entre 15 e 17 anos, principalmente na EJA EF, seguido de uma expressiva quantidade de jovens entre 18 a 24 anos na EJA EF, com prevalência desta faixa etária na EJA EM. Os adultos e idosos são menos numerosos, revelando com isso, o processo de juvenilização da EJA, que por sua vez, é mais uma "inclusão excludente" na escola, pois a presença de um público mais jovem acentua o conflito geracional, provocando a desistência dos sujeitos de mais idade. Este processo passou a ser conhecido por juvenilização da EJA a partir da década de 1990, quando alguns autores, começaram a evidenciar em suas pesquisas procura do público mais jovem por esta modalidade de educação. A juvenilização da EJA advém tanto de problemas internos da escola como de problemas mais amplos relativos ao âmbito social, onde uma parcela grande da população mais pobre já tem uma jornada de trabalho longa ou precisa de tempo para procurar emprego. Entre as justificativas internas à escola para explicar a juvenilização estão: a defasagem ano/série, geralmente decorrentes da repetência, mas também é comum a transferência do "aluno indisciplinado" para a EJA. A partir dos dados da Tabela 1 apresentada, o Gráfico 1 foi produzida para melhor evidenciar a presença de cada faixa etária por segmento de EJA.

Gráfico 1 – Quantidade de matriculados na EJA por faixa etária por segmentos



Fonte: Adaptado a partir dos microdados da PNAD 2º. Semestre de 2019.

A análise do Gráfico 1 exibe várias problemáticas, a juvenilização e o consequente aumento dos conflitos geracionais é apenas uma delas. Mas algo ainda mais grave se revela

[26] A partir da Resolução n. 3/2010 (BRASIL, 2010) estabeleceu-se a idade mínima de 15 anos para a matrícula e realização de exames de conclusão do EJA ensino fundamental e a idade mínima de 18 anos para a EJA ensino médio. Mas, nos dados oficiais aparece a faixa etária de 11 a 14 anos, que por lei não seria permitido frequentar a EJA. Provavelmente esses menores de 15 anos apresentam justificativas pontuais para permanecerem na EJA.

quando se observa que o número de matriculados é bastante inferior ao número de pessoas com 15 anos ou mais que está fora da escola. Enquanto o número total de matriculados está em torno de 3,3 milhões, o público alvo da EJA, que não concluiu a Educação Básica, está na casa de 73 milhões (73.970.753). Sendo assim, observa-se um baixo atendimento ao público que necessita desta modalidade de educação. Para corroborar esta verificação, dados da PNAD contínua revelam que em 2007 o número total de matriculados na EJA pelo Brasil girava em torno de 5 milhões de estudantes, portanto, 2019 revela uma queda expressiva na procura pela modalidade. Sabe-se que a necessidade de trabalho e o cumprimento de jornadas extenuantes é um dos fatores que incitam muitos dos educandos ao abandono da escola. Mas, por ora, esta pesquisa se atém à caracterização dos estudantes matriculados na EJA, que, como já foi dito, é um público caracterizado pela heterogeneidade.

Não obstante toda a diversidade que se apresenta na EJA, alguns traços comuns são: "a condição de não-criança, excluídos da escola, pertencentes a parcelas 'populares' da população, com pouca escolarização e inseridos no mundo do trabalho em ocupações de baixa qualificação profissional e baixa remuneração" (OLIVEIRA, 1999, p. 81). A heterogeneidade/diversidade da EJA, verificada tanto nos aspectos geracionais, de gênero, de condições financeiras e de escolaridade, entre outros, já compõem a abordagem de inúmeros estudos acadêmicos. Além disso, os jovens e adultos, com muitas de suas normas de vida já estabelecidas pelo meio e pela sua capacidade de renormatizar, podem encontrar dificuldades em se adaptar às normas de um estabelecimento de ensino.

Com inúmeros estudos que já abordam aspectos da diversidade da EJA, a proposta desta pesquisa caminha em direção a compreender aspectos da totalidade unificadora desse grupo de educandos, ou seja, traços que os une, não que os diversificam. Para pensar a educação de jovens e adultos, busca-se nas próximas páginas ter, por meio da teoria histórico-cultural, uma compreensão acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a consideração desses educandos como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem, bem como os elementos que implicam em suas atividades.

1.3.1 A aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos da EJA

Uma das inquietações científicas de Vigotski tem a ver com a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Os detalhes sobre esta problemática estão presentes tanto em *Psicologia Pedagógica* quanto em *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Esta relação é de grande importância para a educação de jovens e adultos e não somente para a psicologia pedagógica. Para não cair sob a pena de tornar Vigotski "um gigante adormecido"

(BRUNER, 2000 apud CLOT, 2006b, p. 20) deve-se considerar que este elabora uma Psicologia Geral que, portanto, se aplica também ao adulto. Considerando que os educandos da EJA, mesmo os mais jovens, já passaram ou estão passando por todas as fases do crescimento biológico, há que se advertir que o desenvolvimento aqui tratado é ao nível psíquico. Volto a reiterar que educandos da EJA já possuem um nível avançado do desenvolvimento mental e isso não pode ser negado uma vez que as experiências pessoais, vividas em todas as esferas sociais, a família, o trabalho, o meio cultural, a religião, etc. já lhes proporcionaram certa aprendizagem e desenvolvimento.

Ainda com relação ao que foi dito no parágrafo anterior sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, Vigotski (2001, 2010) discorda e justifica seu desacordo com as três concepções estabelecidas por diferentes correntes da Psicologia de sua época. Em resumo, a primeira destas concepções considerava que o desenvolvimento teria que cumprir certas etapas naturais de amadurecimento biológico e, por ser assim, a aprendizagem precisaria aguardar este desenvolvimento para atuar, sem nada poder modificar efetivamente neste processo. Nesse caso, a relação da aprendizagem "[...] é como a de consumo com o produto. Alimenta dos produtos do desenvolvimento e os utiliza aplicando-os na vida" (VIGOTSKI, 2001, p. 297). Para esta corrente, o desenvolvimento não pode ser modificado pela aprendizagem escolar.

Para uma segunda corrente da Psicologia, que primeiramente foi apresentada por William James, a aprendizagem e o desenvolvimento andariam juntos, seriam praticamente coincidentes. Thorndike e a reflexologia são os que defenderam a condição de igualdade entre desenvolvimento e aprendizagem. Neste caso, consideram que cada passo na aprendizagem seria um passo no desenvolvimento.

A terceira concepção tentava compatibilizar as correntes anteriores, Kofka a defendeu e foi seu principal representante. Em primeiro lugar, ele distingue desenvolvimento enquanto amadurecimento, que nesse caso difere da aprendizagem, mas quando se trata de desenvolvimento mental os considera como processos praticamente iguais. Entre os estudiosos desta terceira linha, alguns de seus adeptos retomaram a ideia de disciplina formal[27], outros avançaram em considerar a aprendizagem como um processo estrutural e conscientizado, podendo, então, impulsionar o desenvolvimento, o que significa que a aprendizagem pode produzir mais do que resultados imediatos.

[27] Segue a lógica formal e considera se o ser humano desenvolver certa faculdade mental, isso acarretará o desenvolvimento de outras faculdades mentais de maneira automática. O conceito de disciplina formal, vinculado ao nome de Herbart, compreende "[...] que existem certas matérias de ensino que não só fornecem os conhecimentos e habilidades contidos no próprio objeto como ainda desenvolvem as faculdades mentais das crianças". (VIGOTSKI, 2001, p. 305).

Por meio de suas pesquisas, Vigotski chegou à conclusão de que a aprendizagem escolar pode favorecer e ampliar muitas vezes o desenvolvimento psíquico, superando-o em grande medida. Pois, "[...] Um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento" (VIGOTSKI, 2001, p. 303). Para tanto, além de estudos experimentais, ele tomou como base a importância da imitação na aprendizagem e a existência de uma pré-história da aprendizagem que antecede toda aprendizagem escolar, elaborando a partir daí o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)[28].

Em poucas palavras, a ZDI representa a distância entre o que a pessoa sabe realizar sozinho (o seu nível de desenvolvimento real) e o que a pessoa pode conseguir realizar com ajuda de outra pessoa (o seu nível de desenvolvimento iminente). Por isso, para a educação de adolescentes, jovens e adultos muito interessa aos educadores conhecer este limiar e trabalhar para que cada vez mais os educandos possam ampliar seu grau de desenvolvimento e sua aprendizagem. No processo pedagógico, a linguagem tem grande importância, a dialogicidade e a formação de conceitos científicos são complementares. Não se pode conhecer a ZDI do educando sem que haja diálogo.

Com base nisso, os estudos de Vigotski apontam que uma atividade que forneça maneiras diferentes de pensar pode favorecer mais a aprendizagem e o desenvolvimento, do que os conteúdos em si.

> [...] É nisto que consiste a o momento mais positivo da nova teoria, que nos ensina a ver a diferença entre uma educação que só dá o que dá e outra que dá mais do que dá imediatamente. Se aprendermos datilografia, na estrutura da nossa consciência pode não haver nenhuma mudança. Mas se aprendermos, digamos, um novo método de pensamento, um novo tipo de estruturas, isso nos dá não só a possibilidade de desenvolver a mesma atividade que fora objeto de aprendizagem imediata mas nos dá muito mais: dá possibilidade de ir além dos limites daqueles resultados imediatos a que a aprendizagem conduziu. (VIGOTSKI, 2001, p. 303)

Diante do exposto, a aprendizagem de jovens e adultos precisa diferenciar-se "para mais" e não "para menos". Levar-se em conta o desenvolvimento e a aprendizagem pré-escolar dos educandos da EJA é algo de grande importância. Para além de ser um ato

---

[28] Há um conflito entre o uso dos termos Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial (ZDP) ou Imediato (ZDI) ou ainda Zona de Desenvolvimento Iminente por problemas de tradução. O dilema do uso dessa expressão foi mais bem esclarecido por Zoia Prestes em sua tese, na qual ela explica que o problema das traduções como "proximal" e "imediato" levam a entender que a instrução seja garantia de desenvolvimento, o que não é verdade. Por isso, para a autora estes termos não são adequados. Além disso, o termo "imediato" dá a ideia de que não houve mediação, sendo que a mediação precisa ficar evidente para se entender esse conceito. Sendo assim, para Prestes (2010) a melhor tradução de zona *blijaichego razvitia* é zona de desenvolvimento iminente. Nas palavras da autora: "[...] Portanto, defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvitia* é zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a possibilidade de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência [...]" (PRESTES, 2010, p. 173).

pedagógico indispensável, considerar suas experiências pessoais é uma questão de respeito. Nessa mesma linha de raciocínio, são inconcebíveis atividades e práticas pedagógicas que infantilizem os estudantes dessa modalidade.

Quanto às experiências pessoais, Freire (2013) traz em sua pedagogia semelhanças com a psicologia de Vigotski no que se refere ao desenvolvimento sócio-histórico do ser humano. Ao falar sobre o *saber da experiência feito* e sobre a *leitura do mundo*, que antecede a leitura da palavra, Freire (2013) compreende que os seres humanos são seres do *Que fazer*, diferentemente dos animais, que vivem no mundo como sendo este apenas o seu substrato. Os seres humanos são seres históricos e sociais, que transformam a natureza e transformando a natureza ao seu redor, transformam a si mesmos. Isso porque possuem certo grau de consciência, sendo assim, são seres de conhecimento e de aprendizagem.

1.3.2 Educandos da EJA como sujeitos de conhecimento e aprendizagem

O *saber de experiência feito* apresentado pelos educandos e educandas da EJA advém de sua cultura, suas experiências pessoais e de trabalho, que incluem seus modos de viver e de pensar no meio social no qual eles se inserem. Dessa forma, "[...] a experiência pessoal se torna a base principal do trabalho pedagógico" (VIGOTSKI, 2010, p.63). Os educandos da EJA possuem estas experiências pessoais bem desenvolvidas, portanto, a partir deste mínimo entendimento da valorização dos seus saberes é que a prática docente pode atuar e projetar seus objetivos de ensino. Oliveira (1987, 1999, 2004) traz verificações empíricas e análises teóricas de aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual dos sujeitos da EJA que muito interessam a esta pesquisa. A autora, junto aos pesquisadores de sua equipe, evidencia que as oportunidades às quais os sujeitos da EJA têm acesso nos diversos ambientes que frequentam são definidoras dos modos de funcionamento intelectual, incluindo suas vivências culturais, a comunidade, o trabalho, a igreja, a convivência com pessoas, as experiências familiares e escolares. Estes estudos vêm ao encontro das proposições da Teoria Histórico-Cultural, mais propriamente da Teoria da Atividade de Leontiev que "Postula o psiquismo como sendo construído ao longo de sua própria história, numa complexa interação entre quatro planos genéticos: a filogênese, a sociogênese, a ontogênese e a microgênese" (OLIVEIRA, 1999, p. 70). Os testes conduzidos por Oliveira (1999) concluíram que os indivíduos vão se constituindo com diferentes modos de funcionamento intelectual, mas todos são sujeitos de conhecimento e de aprendizagem.

Considerar o educando como um sujeito de conhecimento e de aprendizagem significa compreender que, independentemente do quanto foram desviados da escola ou mesmo se nunca frequentaram a escola, há neles uma capacidade potencial de aprender os conhecimentos escolares. Uma capacidade latente de desenvolvimento das potencialidades humanas que permanece mesmo diante de condições sociais adversas em que vivem. Além disso, a persistência das potencialidades humanas é uma forma de resistência, que cria as condições (os pressupostos) para uma sociedade mais justa e melhor. Baseado nisso, Vigotski (2004) projeta o *"homem do futuro"*, em que a personalidade humana terá o mais amplo desenvolvimento. Esta capacidade de desenvolvimento é denominada por Freire (2013) como uma *vocação ontológica de ser mais*, característica inerente a todo ser humano, que é sempre um *sujeito cognoscente*:

> O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisso é que reside a grande importância política do ato de ensinar. (FREIRE, 2011, p. 65)

Portanto, para Freire, ser sujeito cognoscente envolve o desenvolvimento de um pensar crítico, uma *práxis* contínua, ação-reflexão perante a vida, onde consciência e vida não se dissociam, mas também não se igualam, seguindo o princípio materialista no qual Marx e Engels (2009) afirmam que é a vida que determina a consciência e não o contrário. A vocação ontológica de *ser mais* proclamada por Paulo Freire pressupõe uma conscientização a partir da prática. Há, nesse caso, coincidência entre a noção de *"ser inacabado"* e a ideia de um desenvolvimento incessante da personalidade do *"homem do futuro",* idealizado por Vigotski (2004).

Vigotski a ideia de que o ser humano é possuidor de um *sistema funcional*. De acordo com Leontiev (2004), este sistema funcional se desenvolve de maneira diferenciada em cada um, a nível ontológico, dependendo das atividades das quais os sujeitos participam e de como se apropriam do conhecimento decorrente. Trocando em miúdos, biologicamente esse sistema funcional já existe nos humanos em uma forma potencial, mas são os aspectos histórico-sociais que impulsionam o desenvolvimento de certas vias e de certas aptidões nos indivíduos.

> O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento das relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais nas quais ele vive e pela maneira como a sua vida se forma nessas condições. (LEONTIEV, 2004, p. 275)

Das conclusões de Leontiev na obra citada, deduz-se que o desenvolvimento psíquico e a aprendizagem dos sujeitos se dão em todas as esferas da vida social, mas especialmente na

atividade de trabalho. Somando-se a isso, a linguagem se apresenta como elemento efetivamente essencial nesse processo. Também se pode inferir que diferentes aptidões do ser humano podem ser desenvolvidas ao longo de toda sua vida, desde que as condições materiais sejam facilitadoras da aprendizagem e não o contrário.

Com base na dialética marxista na qual "[...] o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem" (MARX, 2017, p. 90) pode-se assegurar que todos os humanos são sujeitos de conhecimento já que todos idealizam a partir das bases materiais que possuem. Sob esta premissa, resta entender a medida certa no ato de ensinar, para tanto, trabalhar considerando a ZDI e favorecendo o diálogo na sala de aula são duas condições importantes para que a aprendizagem ocorra. Então, decorre disso que ensinar não pode ser um ato desprovido de subjetividade, nisso, novamente a teoria vigotskiana pode ajudar.

O educador da Bielrrússia traz duas questões importantes e complementares, primeiro, que a boa aprendizagem deve sempre passar à frente do desenvolvimento e o conduzir e, segundo, que "Cabe definir sempre o limite inferior da aprendizagem, ou seja, aquilo que o educando já sabe fazer sozinho. Mas [...] devemos ter a capacidade para definir também o limiar superior da aprendizagem" (VIGOTSKI, 2001, p. 333). Com isso, Vigotski afirma que "a questão da aprendizagem e do desenvolvimento é o centro da análise da origem e da formação de conceitos científicos" (VIGOTSKI, 2001, p. 338).

Os apontamentos feitos por Vigotski referem-se diretamente à criança, porém, na aprendizagem de jovens e adultos a verificação da ZDI é também de fundamental importância. Por experiência na docência da EJA, percebo que os educandos manifestam o sentimento de perda de tempo em atividades escolares repetitivas que já sabem fazer e uma extrema sensação de fracasso em atividades que ainda não conseguem realizar sozinhos. Afinal, considerando o avançado desenvolvimento tanto biológico quanto psíquico destes estudantes, é necessário saber determinar de forma mais precisa este limiar denominado ZDI para, a partir daí, direcionar melhor o ensino. Estes e outros assuntos, que implicam a atividade de estudo, serão abordados nos capítulos finais desta tese.

Outro importante ponto a ser esclarecido quanto à aprendizagem dos sujeitos da EJA é sobre aquilo que lhes desperta interesse. Vigotski (1996b) pontua que o problema do interesse é a chave para o estudo do desenvolvimento psicológico. Ao apontar a especificidade humana relativa aos interesses, Vigotski (1996b) também leva em conta a questão do desenvolvimento, as necessidades humanas, os objetivos das atividades e a dupla natureza objetivo-subjetiva dos motivos, necessidades e interesses das pessoas, o que implica diretamente na conduta de cada

um. Dessa forma, Vigotski inicia toda uma mobilização teórica sobre a qual, após sua morte, Leontiev desenvolveu e denominou como Teoria da Atividade29.

Independentemente de haver ou não a continuidade entre a Teoria Histórico-cultural de Vigotski e a Teoria da atividade de Leontiev, a meu ver, ambas as construções teóricas ajudam a compreender a aprendizagem dos adolescentes, jovens e adultos. A Teoria da Atividade, em especial, contribui com a noção de *atividade dominante* ou *atividade guia* em cada período da vida, o que contribui para entender o desenvolvimento humano.

1.3.3 A atividade dominante ou atividade guia e sua relação com a aprendizagem

Alexei Leontiev dedicou-se a estudos que resultaram na fundação da Teoria da Atividade. Segundo a referida teoria, para cada etapa do ciclo vital dos seres humanos, há uma atividade que pode ser considerada como *atividade dominante*[30], também chamada de *atividade guia* ou *atividade diretora* do desenvolvimento psíquico. Na faixa etária dos educandos da EJA a atividade de trabalho é a que geralmente ocupa lugar de *atividade dominante*, mesmo no caso de adolescentes em torno de 15 anos de idade.

Leontiev (2004) nota que, enquanto o objeto e o motivo da atividade animal são sempre coincidentes, no homem objeto e motivo da atividade comumente se diferem, devido ao nível de desenvolvimento de seu psiquismo e complexidade de suas atividades de trabalho. A complexidade da atividade humana e o caráter coletivo envolvido nela exigem *ações* e *operações* específicas que algumas vezes podem parecer até mesmo contrárias ao objeto e ao motivo esperados. Mas em todos os passos de uma grande atividade, mesmo diante de pequenas ações, não se pode perder o foco no objeto e no motivo final da referida atividade.

---

[29] Embora, alguns autores defendam que a Teoria da Atividade de Leontiev tenha sido uma continuidade quase que direta da Teoria Histórico-cultural e que Leontiev fazia parte dos estudiosos mais próximos de Vigotski, que junto com Luria formavam um trio de pensadores que juntos elaboraram a PHC, outro grupo de autores, entre eles o historiador Anton Yasnitsky pensa de forma diferente. "Há uma série de razões para selecionar [apenas] a dupla Luria-Vygotsky como o núcleo intelectual e organizacional da equipe que desenvolveu a teoria histórico-cultural entre 1920-30, e se apenas o número de publicações por si só for um indicativo, então a partir do número absoluto de publicações colaborativas, é claro que Vygotsky e Luria foram, de fato, intimamente ligados." (YASNITSKY, 2009, p. 54, tradução nossa). Juntando à escassez de produções que envolviam Leontiev, alguns críticos comumente se referiram somente a Vigotski e Luria ao tratar da Teoria Histórico-cultural, a falta de registros formais da existência do referido trio fizeram Yasnitsky defender a ideia de que na fase dois, entre 1927-1931, havia um círculo Vigotski-Luria além de outros pesquisadores.

[30] Em conformidade com a Teoria Histórico-Cultural concebida por Vigotski, de onde Leontiev e Elkonin partem para desenvolver a proposta de periodização, é acolhida nesta pesquisa por ser um instrumento que compreende a existência de uma forte relação dialética do desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos com fatores históricos, sociais e culturais. Nesta perspectiva, o parâmetro usado para se conceber a periodização do desenvolvimento psíquico é a atividade social desempenhada pelo sujeito nos diferentes períodos da vida, de forma que esta teoria identifica em cada período do desenvolvimento humano uma *atividade principal*, por vezes denominada como *atividade dominante* ou *atividade guia*.

Para esta linha da psicologia soviética, a atividade social em cada período do ciclo de vida do indivíduo é tida como categoria-chave para se compreender o desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Pasqualini (2016) sugere que, ao evidenciar a atividade como categoria nuclear para o entendimento do psiquismo individual, Leontiev e outros autores soviéticos garantem a perspectiva da totalidade, por ser a atividade a "[...] mediação na relação dialética indivíduo-sociedade, relação esta que se desenvolve e se complexifica justamente à medida que a própria atividade mediadora se desenvolve e se complexifica [...]" (PASQUALINI, 2016, p. 68). Dessa forma, cada atividade dos sujeitos centra-se na obtenção de um *objeto* que, por sua vez, é onde reside o *motivo* de seu desprendimento de energia para obter suas necessidades. Para Leontiev (1978, 2004), a atividade humana responde às necessidades individuais e também coletivas, "[...] a atividade de cada homem depende, ademais, de seu lugar na sociedade, das condições que lhe tocam por sorte e de como se vão conformando as circunstâncias individuais que são únicas" (LEONTIEV, 2004, p. 67).

Esta breve referência ao fluxo do desenvolvimento do psiquismo humano e a sua relação com a atividade de trabalho e de estudo, leva à reflexão e ao debate sobre como a atividade de estudo do educando da EJA é comprometida devido às atuais condições sociais, às desigualdades, que têm dificultado ou mesmo inviabilizado a conciliação entre jornada de trabalho e de estudo das classes populares. Assim, a necessidade de sobrevivência por meio do trabalho ou da busca pelo trabalho é dura a ponto de comprometer as ações e operações necessárias para que a atividade de estudo ocorra de forma integral. Ou seja, as condições de vida desses educandos são muitas vezes penosas e exigem dedicação extenuante ao trabalho, não restando forças necessárias para a atividade de estudo. Em função disso, a aquisição de conhecimento, que deveria ser o *motivo* legítimo da atividade de estudo, é por vezes substituída pela busca emergencial por um emprego, profissionalização/qualificação para o trabalho[31]. Nesse caso, o que deveria ser denominada como uma *atividade de estudo* passa a ser apenas uma *ação de estudar*, uma vez que o *motivo* e o *objetivo* final deixam de ser a obtenção de conhecimento e passa a ser apenas a busca por uma certificação para que possa melhorar suas condições de trabalho.

Os autores desta linha da psicologia soviética entendem que as relações sociais e o modo de funcionamento da sociedade interferem decisivamente em todo o processo das atividades humanas, comprometendo fortemente as operações e as ações que estão envolvidas nas atividades dos sujeitos. Considerando assim, os educandos da EJA têm sido obrigados a

[31] Nas pesquisas sobre o perfil dos educandos da EJA, ao responderem sobre o motivo de buscarem a escola, quase por unanimidade relacionam a suas respostas a uma necessidade de melhoria de vida ou de trabalho.

trilharem um caminho árduo, realizando operações diárias mais complicadas para alcançarem suas necessidades básicas, pois o seu *ganha-pão* vem em primeiro lugar, depois vem os estudos.

Mesmo sendo notável a importância da *atividade comunicativa social* e da *atividade de estudo*, especialmente nos mais jovens, estas não são as atividades dominantes na vida dos educandos da EJA. Os filhos das classes populares, jovens e adultos da EJA, frequentemente têm a necessidade de trabalhar mais cedo, até mesmo antes dos 12 anos de idade, restando a eles o trabalho como atividade primordial em busca do próprio sustento. Com isso, a *atividade vital*, como denomina Marx, ou *atividade de trabalho* é normalmente para onde estão direcionadas as ações que impulsionam cotidianamente os sujeitos da EJA, sendo esta a atividade dominante que os singulariza.

Neste sentido, Leal e Mascagna (2016) ponderam que na adolescência, período considerado como de escolha por uma profissão, na verdade é uma *aparente escolha* para os filhos de trabalhadores da classe mais pobre.

> A sociedade capitalista obstacularia para a maioria dos indivíduos o desenvolvimento por meio de um relacionamento consciente, livre e universal com o gênero humano. A realidade é apreendida tal como se apresenta de forma imediata, sem que se percebam suas determinações histórico-sociais e suas conexões, e, nesse processo, o desenvolvimento do indivíduo é compreendido de modo natural, como um simples amadurecimento de capacidades inatas, embora sua formação se dê em uma dinâmica de apropriação e a objetivação que o coloca em contato com os produtos da atividade humana. (LEAL e MASCAGNA, 2016, p. 223)

Esta é uma referência ao processo de alienação do trabalho humano diante das forças do capital. Embora a alienação seja um fato, contraditoriamente, por meio da atividade de trabalho os homens não só se objetivam, mas também se humanizam num processo de apropriação do mundo. Desta feita, a relação dialética entre apropriação e objetivação presente na atividade humana soma-se à formação do indivíduo e, como bem se refere Duarte (2013, p. 46), é "[...] sempre um processo educativo, mesmo quando esta educação, na vida cotidiana, se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente para com o processo educativo". Portanto, não compete somente à educação escolar a responsabilidade de conscientizar e de desenvolver os seres humanos. Considerando assim, é preciso que o estudo tenha o motivo em si mesmo. Uma das maneiras de tornar a atividade de estudo mais motivada na EJA pode ser em tecer criticamente relações entre trabalho e educação. Diante disso, faz-se necessária uma adequada organização da atividade de estudo para os educandos da EJA, levando-se em conta os motivos, o objetivo e os meios para esta organização.

Com as contribuições de Marx, no que este discorre sobre o processo de trabalho, Vigotski (2001) considera que numa atividade existem no mínimo três elementos a serem considerados: o

objetivo, o problema e os meios. Vigotski (2001) toma a *atividade direcionada a um fim*, que pode ser considerada como a atividade de trabalho no sentido lato, incluindo uma atividade de estudo e considera que "[...] Não pode surgir nenhuma atividade endereçada a um fim sem que existam o objetivo e o problema que aciona e orienta esse processo" (VIGOTSKI, 2001, p. 160). Para além dos objetivos e do fim previsto para uma dada atividade, Vigotski pontua com veemência a questão dos meios. "A questão central, fundamental, vinculada ao processo de formação de conceito e ao processo de atividade voltada para um fim, é o problema dos meios através dos quais se realiza essa ou aquela operação psicológica [...]" (VIGOTSKI, 2001, p. 161).

Portanto, ao realizar uma mesma atividade e obter um mesmo resultado, uma criança, um adolescente e um adulto poderão usar meios muito distintos. Isto acontece porque a depender da idade e das experiências sociais uma pessoa pode ter a função formação de conceitos mais ou menos desenvolvida. A linguagem medeia o processo em todos os casos, porém, ao executar certa atividade, um adulto opera com conceitos num nível diferente que o de uma criança, por exemplo. Considerando esses três elementos, a função do professor se mostra muito importante na condução de uma atividade de estudo, pois o educador ou educadora precisa ter a dimensão do todo, estabelecendo primeiramente o problema de forma clara e adequada. Conhecendo os estudantes aos quais uma atividade é proposta, o professor deve compreender e conduzir os meios possíveis de serem usados para, então, se chegar ao resultado final esperado.

Essa longa argumentação sobre os sujeitos da EJA em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e as relações entre a atividade de estudo e a atividade de trabalho são a fundamentação para a defesa do respeito às especificidades dos educandos da EJA. Desta maneira, atividades desvinculadas do cotidiano, do trabalho e das suas relações e experiências pessoais não despertam o interesse necessário por serem desprovidas de sentido que possa desencadear uma atividade de estudo promissora. A partir do exposto e em conformidade com as ideias de Paulo Freire e da Psicologia Histórico-Cultural compreende-se que é na relação sujeito-mundo que está a chave do processo de humanização dos indivíduos. A partir disso, o que se defende para a EJA é uma concepção de educação que tenha compromisso social com a formação não só para o trabalho, mas com homens e mulheres emancipados e participantes ativos nas diversas esferas da vida. Para tanto, se espera que a educação escolar esteja sempre aliada à conscientização dos sujeitos.

1.4 A UNIDADE DIALÉTICA EDUCAÇÃO-CONSCIENTIZAÇÃO – O que se espera para a EJA

O que se espera para a EJA é não só uma educação que atenda às especificidades de seus educandos, mas uma educação que favoreça o desenvolvimento de "algo mais", um diferencial que possa causar mudanças não só em termos da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, mas uma conscientização que envolve o desenvolvimento do pensamento conceitual, mas também de um pensamento crítico. Freire (1979) defende a alfabetização-conscientização como uma unidade dialética. Acredito que Freire estende a conscientização a todo processo educativo, especialmente na EJA. Portanto, o par "educação-conscientização" é igualmente inseparável. Já que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e depois que se apreende a leitura da palavra, continuamente se volta à realidade para uma releitura do mundo. A conscientização deve estar em todo tipo de educação.

Costumeiramente, *conscientizar* é um verbo muito usado para descrever objetivos da educação em planos de aula ou em orientações pedagógicas. O uso desse verbo aparenta conectar a educação a algo mais do que a aprendizagem mecânica e memorística. Porém, nem sempre se sabe com nitidez ao que remete a palavra consciência ou tomada de consciência, por isso, no próximo capítulo estes temas serão trabalhados com mais vagar já que tanto Vigotski como Freire ponderam sobre este tema. Para o momento, a ideia de Freire sobre conscientização pode ajudar a prosseguir.

> [...] A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.
> A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se "desvela" a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em "estar frente à realidade" assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da "práxis", ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p. 15)

Por esta compreensão é que Freire vê que a alfabetização de adultos precisa ter como meta a conscientização, sendo uma forma do ser humano tornar-se sujeito no mundo, de fazer história e de se posicionar politicamente. Essa busca pela conscientização é para se evitar o risco de sofrer uma "domestificação" embutida no processo de alfabetização, o que vale também para a educação pós-alfabetização. Este sentido da palavra conscientização é também democrático por levar em conta a coletividade e a superação das situações-limites, opressoras.

Também neste processo de conscientização é preciso que os sujeitos possam se livrar dos vários mitos que mantêm a condição de opressão.

Por importar com a conscientização no processo educativo, Freire sempre defendeu uma educação situada na realidade. Para Freire (1979), toda ação pedagógica deve ter um olhar crítico sobre a realidade, mas, ao mesmo tempo, manter esperança na transformação dessa realidade, para dias melhores. Neste sentido, o que se espera para a EJA é uma educação democrática, conscientizadora e que tenha o trabalho como eixo norteador para o desenvolvimento do conhecimento sistematizado.

Na vida real dos educandos da EJA, o trabalho é parte essencial, por isso, dentro de um projeto educativo conscientizador é preciso que o trabalho esteja em pauta. De uma forma ou de outra, os educandos da EJA estão ligados ao mundo do trabalho. Sendo assim, não há como trazer a realidade como ponto de partida para o ato pedagógico sem trazer as questões relativas ao trabalho como eixo temático.

1.4.1 A educação pelo trabalho na EJA

Uma educação pelo trabalho é muitas vezes vista como uma utopia, mas esta utopia é mantenedora da esperança em dias melhores. Esperança no sentido dado por Freire, do verbo esperançar (FREIRE, 2011a), não no sentido de simplesmente esperar, mas de levar adiante, construir e não desistir. Esta utopia está na *formação humana omnilateral*, ao modo de Gramsci e na *educação libertadora*, ao modo de Paulo Freire.

A proposta da educação pelo trabalho compreende que este é o princípio ontológico do ser humano, que se aproxima da concepção marxista de unidade entre teoria e prática e reapropriação dos bens pela classe trabalhadora. Em que se espera "[...] a inevitável conquista do poder político da classe trabalhadora que garantirá o ensino teórico e prático da tecnologia seu devido lugar nas escolas operárias" (MARX, 2017, p. 558). Nestes mesmos escritos, Marx analisa as contradições na legislação fabril e critica os modelos de escolas profissionalizantes de sua época. No trecho que se segue, Marx pontua sobre a importância do desenvolvimento das contradições relativas à formação de filhos da classe trabalhadora, como sendo parte do processo de revolucionamento.

> [...] O desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção constitui, todavia, o único caminho histórico de sua dissolução e reconfiguração. A sentença *"ne sutor ultra crepidam!"* [sapateiro, não vá além de tuas sandálias!], que é o *"nec plus ultra"* [limite insuperável] da sabedoria artesanal, tornou-se uma tremenda asneira depois que o relojoeiro Watt inventou a máquina a vapor, o barbeiro Arkwright, o tear contínuo, e o joalheiro Fulton, o navio a vapor. (MARX, 2017, p. 558-559)

Vigotski (2010), tendo seu pensamento afinado com o de Marx, defende uma escola que tenha o trabalho como fundamento do processo educativo, também na expectativa de uma relação dialética entre teoria e prática. Assim, em *Psicologia Pedagógica*, Vigotski destina um capítulo ao enfoque psicológico da educação pelo trabalho. A seu modo, Vigotski critica as escolas que usam o trabalho como artesanal e disciplina do corpo e adverte também as que tomam o trabalho como modelo ilustrativo. Vigotski (2010) vislumbra um futuro no qual o trabalho humano será cada vez mais intelectual. Ele compreende que "[...] A técnica é a ciência em ação ou a ciência aplicada à produção e a passagem de uma a outra se realiza a cada instante em formas invisíveis e imperceptíveis" (VIGOTSKI, 2010, p. 257).

No esforço de explicar o valor psicológico e educativo do trabalho, Vigotski (2010) considera que o único critério válido para o conhecimento é a sua utilidade para a vida. Vigotski afirma isso talvez influenciado por Tolstói (2011)[32], que nos textos *Cartas sobre a Educação* [1902] e *Ciência moderna* [1898] claramente defende que o conhecimento seja voltado para a vida prática. Ele pontua o conhecimento da natureza através do trabalho, dá a devida importância à dimensão coletiva da atividade de trabalho, pois a considera a mais grandiosa escola de experiência social.

Vigotski também pondera que o trabalho como fundamento educativo pode produzir uma síntese do conhecimento, o que a velha escola não conseguia realizar. Dessa forma, as ciências naturais estavam antes desvinculadas das ciências sociais e humanas, como áreas compartimentadas, totalmente independentes uma da outra. Mas pelo trabalho, segundo Vigotski, seria possível unificar as áreas das Ciências naturais e humanas, pois o trabalho "[...] é aquela ponte que se lança do mundo das ciências naturais para o mundo das ciências humanas. É o único 'objeto' a servir de objeto de estudo de ambas as ciências" (VIGOTSKI, 2010, p. 272).

Na EJA, mesmo que ainda não haja uma proposta substancialmente concatenada à formação humana pelo trabalho, na perspectiva freireana pode-se trazer o tema e as relações entre teoria e prática na forma de temas geradores, o que acontece naturalmente quando se fundamenta o ensino na investigação temática e na problematização, conforme Freire (2013). Neste sentido, há uma aproximação entre os princípios da formação humana proposta por Gramsci e a pedagogia de Paulo Freire. (Estes temas serão discorridos no quarto capítulo).

Uma educação focada na formação pelo trabalho, humana omnilateral é emancipatória e não aceita a técnica como um domínio estritamente prático que sirva simplesmente para atender ao mercado de trabalho. Esta visão emancipatória também não coaduna com uma

[32] A meu ver a relação entre educação e trabalho na concepção de Tolstói (2011) chega a ser utilitarista, mas Vigotski supera esta mentalidade.

visão de ciência equivocada, que usa de seus méritos para manter a divisão social do trabalho, sacramentando, por um lado, o trabalho manual inferiorizado e reservado à classe trabalhadora e, por outro lado, o trabalho intelectual como superior e resguardado para a classe dominante.

1.4.2 EJA - Uma educação ideológica ou uma educação democrática?

Diante dos arroubos do neoconservadorismo no Brasil atual, até mesmo os próprios princípios democráticos, nos moldes do liberalismo clássico, estão sendo mitigados. A educação sofre grande intromissão de certos grupos políticos que influenciam as pessoas a defenderem uma suposta neutralidade política na educação, em nome de uma "Escola sem Partido". Estes mesmos grupos atribuem a qualquer pensamento crítico o nome de ideologia[33], mas o fazem de maneira desinformada e equivocada e desconhecem como foi elaborado o termo, bem como suas contradições.

Na visão de Bottomore (1988), o conceito de ideologia na obra de Marx só se aplica às distorções provocadas pelo ocultamento da realidade que é contraditória e invertida. Porém, na visão de outros autores marxistas, a ideologia ganhou novos significados[34] aproximando-se de uma visão positiva. Segundo Bottomore (1988), entre esses novos significados, a ideologia ganhou duas formas principais, ora como totalidade das formas de consciência social, passando a ser expressa como "superestrutura ideológica"; ora como concepção de ideias políticas relacionadas a interesses de classes.

Marilena Chauí (1981), em uma síntese relativa ao desenvolvimento do conceito de ideologia, acolhe a ideia de que a divisão do trabalho sob o modo de produção capitalista é, de fato, o momento histórico no qual as ideias são lançadas como poderes pertencentes a certos homens ligados à produção intelectual e não material.

---

[33] De acordo com Bottomore (1988), o conceito de ideologia em Marx e Engels é modificado ao longo das obras destes autores, especialmente em Marx, mas não perde a coerência e o conceito se mantém com uma visão negativa e crítica de ideologia. Segundo este sociólogo inglês, o conceito de ideologia foi trabalhado no contexto das críticas filosóficas do materialismo de Feuerbach e da filosofia alemã, principalmente a de Hegel. Para Marx e Engels, essas filosofias trabalham sob a ideia de uma consciência "invertida", mas se distanciam da realidade material humana, que são as causas verdadeiras das contradições sociais. "[...] nas formas ideológicas de consciência, isto é, em soluções puramente espirituais ou discursivas que ocultam efetivamente, ou disfarçam, a existência e o caráter dessas contradições" (BOTTOMORE, 1988, 294). Em *O Capital*, Marx esclarece que a "realidade invertida" é a causa da "consciência invertida" e não o contrário. Dessa forma, Marx insiste em que as contradições só podem ser resolvidas com a mudança na realidade material.

[34] Para alguns autores até mesmo o marxismo é uma ideologia. De acordo com Bottomore (1988), o que prevaleceu foi o pensamento de Lênin o qual defendeu que há uma ideologia burguesa e uma ideologia socialista. Assim, na seara de toda produção teórica sobre este assunto, a evolução do conceito de ideologia tendeu para uma concepção positiva, sendo, portanto, relativo aos interesses de cada classe, mas este é um tema muito delicado para ser tratado em poucas linhas.

> Nasce agora a ideologia propriamente dita, isto é, o sistema ordenado de ideias ou representações e das normas como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores – os teóricos os ideólogos, os intelectuais – não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência. E, sem perceber, exprimem essa desvinculação ou separação através das ideias. Ou seja: as ideias aparecem como produzidas apenas pelo pensamento, porque os seus pensadores estão distanciados da produção material. Assim, em lugar de aparecer que os pensadores estão distanciados do mundo material e por isso suas ideias revelam tal separação, o que aparece é que as ideias é que estão separadas do mundo e o explicam. As ideias não aparecem como produtos do pensamento de homens determinados – aqueles que estão fora da produção material direta – mas como entidades autônomas descobertas por tais homens. (CHAUÍ, 1981, p. 65-66)

Assim, para a autora, a ideologia burguesa fez com que as relações sociais de desigualdade e de exploração entre os homens de diferentes classes fossem naturalizadas enquanto na verdade foram estabelecidas historicamente em decorrência do modo de produção capitalista.

Quando se trata de formação de conceitos científicos, é preciso saber distinguir também a ideia de ciência difundida no ensino, para que não se corra o risco de se arrastar para o extremo de uma *ideologia científica*, propagando uma noção de ciência descaracterizada e distorcida, além de alheia à realidade. Gramsci, Bakhtin e Canguilhem usaram a expressão *ideologia científica*[35] justamente para criticar os usos indevidos do conhecimento científico e sua propagação. Eles usaram este binômio como uma crítica às visões de ciências obscurecidas pela ideologia dominante que estabelecem e fazem perpetuar um arcabouço de ideias fundadas no cientificismo como forma de manutenção do *status quo* da sociedade capitalista. Ao contrário disso, o que faz sentido para a educação, especialmente na EJA, é um ensino que esteja sempre dialogando com a realidade da vida, do trabalho e da cultura dos educandos, mas que possibilite, por meio dos conceitos científicos, o desenvolvimento integral do ser humano, incluindo um pensamento conceitual e crítico. Pode-se dizer que o esperado é a *educação libertadora* proposta por Paulo Freire, fundamentada na *práxis*, entendendo que não há superioridade entre teoria e prática, mas sim complementariedade, que com a reflexão-ação contínua se estabelece uma educação dialógica e problematizadora.

---

[35] Ao se negar uma ideologia científica há de se ter cuidado para não negar o conhecimento científico, Schwartz (1988) revela a ambiguidade do termo ideologia científica justamente porque o que é realmente científico não pode ser confundido com ideologia, o que é científico procura compreender ao máximo o concreto, realizando através da abstração um movimento de entendimento do concreto, ou seja, partindo do abstrato para o concreto pensado. Cachapuz et al. (2005) é uma obra que reúne autores latino-americanos que defendem a alfabetização científica, sem tocarem profundamente em aspectos das ideologias difundidas no modo de produção capitalista eles tecem críticas ao ensino das ciências nas escolas e de certa forma delineiam o que vem a ser um conjunto de ideias que constituem um ideologia científica, estes autores as denominam como visões equivocadas ou deformadas de ciência, sendo estas uma visão descontextualizada de ciência, individualista, elitista, empírico-indutivista, ateórica, rígida, algorítmica, infalível, aproblemática, ahistórica, exclusivamente analítica, acumulativa, linear, etc.

Gramsci (1999), no caderno 11, alerta sobre o risco de se construir a partir da ciência uma *ideologia científica*, já que esta é parte da superestrutura e assume papel semelhante ao da ideologia religiosa. Sendo assim, ao se caminhar numa direção ideológica de ciência, tomando-a como verdade dogmática e como único papel da escola, jamais se desenvolverá pensamento crítico, pelo contrário, com este posicionamento faz-se incrustar o *status quo* da sociedade burguesa na cabeça dos sujeitos da classe trabalhadora.

> Sem o homem, que significaria a realidade do universo? Toda ciência é ligada às necessidades, à vida, à atividade do homem. Sem a atividade do homem, criadora de todos os valores, inclusive os científicos, o que seria a "objetividade"? Um caos, isto é, nada, o vazio, se é possível dizer assim, já que, realmente, se se imagina que o homem não existe não se pode imaginar a língua e o pensamento. Para a filosofia da práxis, o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se nas muitas formas de religião ou na abstração sem sentido.
> Colocar a ciência como base da vida, fazer da ciência a concepção do mundo por excelência, a que liberta os olhos de qualquer ilusão ideológica, que põe o homem em face da realidade tal como ela é, isto significa recair no conceito de que a filosofia da práxis tem necessidade de sustentáculos filosóficos fora de si mesma. Mas, na realidade, também a ciência é uma superestrutura, uma ideologia. (GRAMSCI, 1999, 175)

Destarte, é inaceitável um ensino de Ciências desprovido de sentido para a EJA, é preciso realizar o encontro entre a ciência e a vida, sem, no entanto, descaracterizar as ciências e nem limitar este vasto cabedal de conhecimento a noções utilitaristas. Isso é mais que encontrar o ponto de equilíbrio num corpo físico em atos de malabarismo, ou seja, não é uma tarefa fácil para o professor que queira trabalhar nesta linha. Para tanto, é importante saber sobre a natureza da Ciência e ensinar isso aos educandos, mostrando que todo saber científico é produzido com o esforço de um coletivo de profissionais dedicados, que a Ciência é mutável ao longo do tempo, mas que ela não dá voltas para traz, não despreza seus importantes avanços. Junto a isso, é necessário construir nas salas de aula diálogos entre os saberes para que os conhecimentos científicos não sejam *invasões culturais*.

Para se evitar uma *invasão cultural* no ato de ensinar, Freire vê a dialogicidade da educação como um importante ato democrático. Democracia para Freire é algo muito caro tendo em vista que ele viveu um momento ditatorial e de perseguição a partir de 1964 no Brasil, que culminou em sua prisão e posterior exílio. Partindo de todo este contexto, Freire [1979] (2011b) percebe a tênue ligação entre educação, sociedade e democracia, pois as mudanças sociais acontecem quando as massas querem ser ouvidas, em momentos de transição da sociedade, nos quais a educação tem papel conscientizador. Só que esta emergência social acontece quando os sujeitos ainda têm uma consciência ingênua e ainda

não estão acostumados a serem sujeitos dos processos e das mudanças sociais, é quando entra o papel da educação, que considera e faz desenvolver a *vocação ontológica de ser mais*. Diante disso, Freire defende uma democratização fundamental.

> Entrando a sociedade brasileira em transição, havia se instalado entre nós o fenômeno que Mannheim chama de "democratização fundamental", que implica uma crescente participação do povo em seu processo histórico.
> O povo se encontrava na fase anterior de isolamento da nossa sociedade, *imerso* no processo. Com a ruptura da sociedade e sua entrada em transição, *emerge.* Imerso era apenas espectador do processo; *emergindo*, descruza os braços, renuncia a ser simples espectador e exige participação. Já não se satisfaz em assistir; quer participar; quer decidir. Não tendo um passado de experiências decisivas, dialogais, o povo emerge, inteiramente "ingênuo" e desorganizado. E quanto mais pretende participar, ainda que ingenuamente, mais se agrupam as forças reacionárias que se sentem ameaçadas em seus princípios. (FREIRE, 2011b, p. 38)

Quando Freire defende uma educação democrática ele não intenciona somente a melhoria das relações interpessoais na escola. Por isso, a pedagogia de Freire não pode ser denominada como uma "*Escola Nova Popular"*, da forma como descrita por Saviani (1981, 1982)[36]. Freire via uma dupla intenção no ato democrático em sala de aula, "[...] a necessidade de uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, e, por outro, de não descuidar das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória" (FREIRE, 2011b, p. 38).

Freire acolhe o sentido democrático desde a dialogicidade na sala de aula, mas não permanece somente no diálogo como uma metodologia de ensino, ele defende a reflexão-ação pela dialogicidade. Em *Pedagogia do oprimido*, está claro que Freire vincula a *práxis* ao uso da palavra (ou do conceito científico), pois ele assegura que somente quando constituída na ação-reflexão é que a palavra se torna verdadeira, autêntica e libertadora. Em outras palavras, a partir do diálogo, o conhecimento científico passa a pertencer também aos sujeitos educandos, promovendo um movimento do pensamento que parte da realidade e a ela volta, transformado e transformando-a. Freire defende que todo objeto de conhecimento é cognoscível e uma educação libertária, na qual tanto o educador como o educando são sujeitos cognoscentes, os docentes também aprendem ao ensinar.

---

[36] Saviani (1981, 1982) em seus textos sobre democratização na escola, denomina a Pedagogia Freireana como Escola Nova Popular. Este autor acaba por colocar a Pedagogia de Freire no mesmo grupo das tendências da Escola Nova, acusando-a de tentar ajustar as pedagogias ativas das escolas da elite às escolas populares. Mas, ao que me parece, as propostas de Paulo Freire se aproximam mais das propostas do próprio Saviani, que intenciona a prática social tanto como ponto de partida, como ponto de chegada, passando pela problematização.
*Talvez Saviani já tenha mudado de ideia sobre esta crítica feita a Paulo Freire, por todas as obras posteriores a "Educação como prática da Liberdade" (única citada nos textos de Saviani) e também em decorrência da publicação de "Pedagogia da Esperança" em 1992, livro em que Freire responde a várias críticas à sua obra "Pedagogia do Oprimido" e à sua forma de pensar a educação.

Misiaszk e Torres (2017) explicam que Freire defendia o discurso crítico como forma de identificar as ideologias dominantes e seus mitos, para então desmistificá-los. Dessa forma, uma concepção pujante para a EJA não pode ser pautada nas ideologias dominantes que defendem os interesses mercadológicos e nem em uma ideologia científica. Contrapondo-se a isso, o que se almejada para a EJA é uma educação democrática e libertadora. Nesse sentido, jamais se pode sobrepor os saberes situacionais, sem que estes sejam antes trazidos à tona, refletidos, discutidos, pois somente assim, haverá abertura por parte dos educandos para a assimilação de conhecimentos científicos. A EJA necessita de uma concepção que vislumbre a verdadeira autonomia do educando, que tenha respaldo legítimo na emancipação do aprendiz e que caminhe no sentido do verdadeiro desenvolvimento do pensamento conceitual e crítico. Diante disso, é preciso perquirir uma concepção adequada e buscar referenciais teóricos fortes para a EJA.

Nesse sentido, a busca de referenciais teóricos que possam contribuir para uma efetiva mudança na qualidade do ensino-aprendizagem nesta modalidade de educação é de grande importância. Por isso, defende-se a ideia de que a Psicologia de Vigotski e a Pedagogia de Paulo Freire dão suporte ao desenvolvimento de um pensamento conceitual e crítico, tendo a dialogicidade como mediadora na formação de conceitos científicos sem que isso se confunda com uma ideologização científica.

1.5 A PSICOLOGIA VIGOTSKIANA E A PEDAGOGIA FREIREANA – por uma pedagogia dialética para a EJA

Estudos atuais de levantamento da produção acadêmica sobre a modalidade EJA, tais como o dossiê *Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos*, elaborado por Paiva *et al.* (2019), mostram grande dispersão do referencial teórico na EJA, ou seja, não há uma teoria de ensino voltada especificamente para a EJA. Também ao rever o amplo estado da arte apresentado por Haddad (2000) sobre 12 anos de pesquisa da EJA no Brasil, num universo de mais de 1300 títulos, foram encontrados apenas três trabalhos de natureza teórico-filosófica. O mesmo acontece ao verificar as produções do GT 18 da ANPEd, isto é, a evidência de pouca produção teórica sobre a EJA. Autores que são referências nesta área de estudos revelam a necessidade de uma teoria para esta modalidade de educação.

> [...] O que se observa, em primeiras notas conclusivas, é que com muita frequência as investigações se situam no espectro de diagnósticos, de estudos de caso, sem alcançar a profundidade requerida para conformar um arcabouço consistente do que se desejaria produzir como *teoria* da educação de adultos. Sem desmerecer a qualidade dessas investigações, essa preocupação arrasta-se há bastante tempo entre nós, exigindo talvez que se forme uma rede de pesquisadores à semelhança de muitas ancoradas em outros países, que ponha em contato e articule temáticas e pesquisadores, em diálogo com o GT, e para além dos trabalhos apresentados em eventos anuais tanto regionais quanto nacionais. (PAIVA *et al.*, 2019, p. 19)

Tal estado de coisas reforça a necessidade do presente estudo, que busca na pedagogia de Paulo Freire e na Psicologia de Vigotski elementos para avançar em aspectos teóricos do ensino-aprendizagem na EJA, que envolvem a formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento conceitual e crítico nos educandos. Quiçá encontrar na aproximação desses dois referenciais teóricos em uma pedagogia dialética específica para a EJA. Ainda no sentido de uma busca teórica, é pertinente entender minimamente o contexto de vida dos autores e de elaboração dessas duas teorias, além do entendimento de como Freire e Vigotski concebem o materialismo histórico-dialético e em que esta tomada de posição intervém sobre a EJA, principalmente no que ela se expressa nas concepções de indivíduo e de sociedade. Desta forma, pretende-se nas próximas linhas apresentar pontos de afirmação e de interconexão entre esses teóricos que justificam a afinidade destes referenciais com a modalidade EJA.

1.5.1 O que há em comum entre Paulo Freire e Vigotski?

Adotar referenciais de pesquisa não é simplesmente fazer um apanhado das obras principais dos autores e colocar em diálogo com a realidade ou com o objeto que se pretende estudar. Se até um mesmo autor pode divergir consigo mesmo, com certeza, autores diferentes em tempos e lugares diversos podem se contrariar. Por outro lado, não haveria a ciência se as convergências e divergências entre os autores não fossem trazidas à baila para se pensar com ou para além deles. A despeito de haver ou não incongruências entre estes teóricos, um dos pontos que os unem é a adoção do materialismo histórico-dialético como teoria do conhecimento, método de investigação e de análise científica. Com efeito, Freire e Vigotski tendem a cultivar esta lógica na condução de seus estudos, além de um posicionamento filosófico humanista e político socialista.

1.5.2 Vigotski – Um pensador e pesquisador intenso

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 05 de novembro de 1896 em Orsha, uma pequena cidade na Bielorrússia ou Belarus. Um ano depois de seu nascimento, sua família passou a residir em Gomel e foi nesta cidade que Vigotski passou sua infância e juventude. Foi o segundo entre oito filhos de uma família judia. Seu pai e sua mãe puderam proporcionar a Vigotski uma educação de excelente qualidade, mas também sua família passou por dificuldades financeiras. Sofreu por muito tempo com problemas de saúde relacionados à tuberculose e, em decorrência disso, faleceu prematuramente em 1934.

Rivière (1984) e Veer e Valsiner (1996) contam sobre relatos de Dobkin, um amigo de Vigotski desde a infância, estes revelaram que Vigotski era um jovem inteligente, instruído e preocupado com a cultura, que participou com amigos de discussões sobre assuntos filosóficos, demonstrando bem cedo interesse pela poesia e pelo teatro. Entre 1913 e 1917, ele cursou direito na Universidade de Moscou, também cursou História e Filologia na Universidade do Povo de Shanjavsky, doutorou-se em 1926, não podendo defender sua tese presencialmente por motivos de doença. As condições financeiras e de saúde de Vigotski foram difíceis, mas ele persistiu em seu intenso trabalho científico. Ele era um estudioso e pesquisador incansável, continuou a trabalhar e escrever, até mesmo quando hospitalizado por quase um ano em 1926 e também quando gravemente acometido pela doença em seu último ano de vida.

O contexto do nascimento de Vigotski no fim do século XIX era desolador na Rússia, onde uma grande massa de pessoas pobres vivia sob a dominação do Império Czarista que reinava desde 1721. O início do século XX continuou difícil, em meio ao contexto da Primeira Guerra Mundial e Revolução Soviética de 1917. A Rússia dominava uma enorme quantidade de terras, onde coexistiam um misto de sistema feudal em falência e um capitalismo precário. Até que em 1917, a Revolução Socialista[37] levou Lênin ao poder com um projeto de instaurar uma "nova sociedade socialista". Embora vários acontecimentos tenham minado as propostas iniciais deste grupo revolucionário, o entusiasmo por uma sociedade anticapitalista, com base nos estudos de Karl Marx, permaneceu muito forte. A Rússia czarista tornou-se União Soviética. A esperança de uma nova sociedade exigia, portanto, a formação de um "novo homem". Imbuído deste sonho de uma sociedade futura e justa, Vigotski projetou uma psicologia materialista para entender e estar a serviço da formação deste novo homem, livre e capaz de desenvolver plenamente suas potencialidades. A educação teria papel fundamental na formação deste novo sujeito, ao qual uma educação social e politécnica poderia contribuir para superar a alienação e a divisão entre trabalho manual e intelectual.

> Nesse sentido, Engels, que tinha estudado o processo de transformação do macaco em homem, disse que o trabalho criou o último. Consequentemente, poder-se-ia dizer que novas formas sociais de trabalho irão criar o novo homem e que, esse homem novo, irá se assemelhar ao antigo tipo de homem, "o velho Adão", apenas no nome. Da mesma maneira que, de acordo com a grande declaração de Spinoza, poder-se-ia dizer que um cachorro – o animal que late – assemelha-se à constelação celestial de nome Cão. (VIGOTSKI, 2004, p. 8)

Diante deste contexto político e pela sua formação como um pensador dialético, observa-se a grande influência de Marx e Engels nos estudos científicos de Vigotski, mas também outros autores materialistas o influenciaram, entre eles Spinoza (1632-1677).

---

[37] Ver Hobsbawm (1995) – *A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1917.*

1.5.3 O Materialismo histórico-dialético em Vigotski: algumas aproximações

O detalhamento da complexidade do tema "O materialismo histórico-dialético em Vigotski" foge ao escopo desta tese. No entanto, apenas alguns pontos fundamentais serão suficientes para apresentar como Vigotski contribuiu para uma abordagem materialista adequada sobre a psique humana. Muitos autores já se propuseram a este tipo de análise, a começar por Luria (1992), que trouxe relatos sobre o contexto das pesquisas que se deram no Instituto de Psicologia de Moscou nos anos iniciais da década de 1920. O autor faz um apanhado desde a chegada de Kornilov[38] à direção deste Instituto em 1923, relata como iniciaram as pesquisas e seu encontro com Leontiev. Posteriormente, Luria fala da memorável participação de Vigotski no Congresso Psiconeurológico em Leningrado em 1924 com a apresentação de três comunicações, que lhe renderam um convite para trabalhar no referido instituto.

Luria (1992) explica que a guinada política da revolução despertou a intenção de vários psicólogos em desenvolver uma Psicologia de base materialista, já que a psicologia idealista partia de concepções metafísicas impossíveis de serem acatadas. O fato é que em meio ao contexto da Revolução Russa, a psicologia se encontrava tensionada por uma crise teórico-metodológica que envolvia diversas correntes. A partir deste cenário, Vigotski delimita, analisa e pondera sobre todos os aspectos de tal crise, referenciando em seus trabalhos os autores, os métodos e a perspectiva teórica para, assim, delimitar uma Psicologia de fato materialista e dialética. Segundo Rivière (1985), alguns psicólogos dessa época tenderam a um materialismo mecanicista como o da reflexologia[39] representada por Bekhterev[40]. Por outro lado, numa linha menos radical, havia Kornilov, que defendia a reactologia.

> A filosofia marxista, um dos sistemas de pensamento mais complexos do mundo, foi assimilada lentamente pelos soviéticos, entre os quais me incluo. Para falar a verdade, nunca cheguei a dominar o Marxismo tanto quanto desejava. Ainda considero esta uma das maiores falhas na minha educação. Não deve surpreender, portanto, que embora naquela época muitas discussões evocassem o Marxismo, elas não se davam num terreno lá muito sólido. De qualquer maneira, a meta de reconstruir a psicologia sobre bases materialistas, colocada explicitamente por Kornilov, foi na época um passo à frente. (LURIA, 1992, p. 35)

---

[38]Konstantin Kornilov foi diretor do Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, sucessor de Chelpanov, este defendia uma psicologia idealista e defendia a psicologia como ciência da alma. O seu sucessor, Kornilov defendia o que no seu entendimento seria uma psicologia marxista. Kornilov trouxe o seu conceito de reação, relacionado à dinâmica, defendendo que os organismos vivos estariam envolvidos por um grande número de reações resultantes de sua ação e interação com o meio ambiente. Sua linha de estudos ficou conhecida como reactologia.

[39] Reflexologia - corrente em estudos psicológicos que teve Bekhterev como principal representante. Essa corrente se propunha a estudar a atividade psicológica com relação aos processos nervosos/fisiológicos.. Maiores informações Van derem Veer e Valsiner (1996).

[40] Bekhterev – psicólogo defensor da reflexologia. "[...] Apesar de ter propagado a importância do marxismo enquanto filosofia orientadora da construção de uma nova psicologia, as ideias de Bekhterev, na verdade, não davam conta de explicar a complexidade e desenvolvimento das funções psicológicas superiores em uma perspectiva dialética." (ZANELLA, 1994, p. 53).

Ainda segundo Luria, a defesa da reactologia por Kornilov era tão intensa que até mesmo os nomes dos laboratórios haviam ganhado referências à teoria defendida por ele. O fato era que, nem a reflexologia e nem a reactologia davam conta de se constituir enquanto uma teoria de Psicologia Geral de base marxista.

> Esse materialismo mecanicista estava muito distante das abordagens dialéticas marxistas. Partiam da noção metafísica de uma energia comum aos fenômenos materiais e mentais, todos os quais poderiam se reduzir a leis mecânicas e aos supostos princípios reflexológicos que podiam se aplicar tanto à sociedade quanto à natureza. (RIVIÈRE, 1985, p. 24, tradução nossa)

A chegada de Vigotski foi marcante para o grupo de pesquisa, ele passou então a conduzir as análises teóricas que emergiram dos experimentos de Psicologia em Moscou, onde se formou a famosa "*Troika*[41]". De acordo com Luria (1992), Vigotski era o principal teórico marxista da equipe de estudos psicológicos daquele Instituto:

> Influenciado por Marx, Vygotski concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente. (LURIA, 1992, p. 48)

Por certo período, Vigotski incorporou termos da *reactologia*, mas com o passar do tempo e com o amadurecimento de suas pesquisas, ele fez críticas e superou esta abordagem, para produzir gradativamente as bases do que ele chamava de psicologia cultural, psicologia instrumental ou dialética, ao que mais tarde foi denominada Psicologia Histórico-Cultural.

Yasnitsky (2009) desenvolveu um estudo historiográfico que aponta para formação de cinco círculos de pesquisadores que estiveram envolvidos em diferentes frentes de pesquisa com Vigotski e também por alguns anos após sua morte, no período entre 1931-1941. Yasnitsky (2009) defende a ideia de que o contexto político, principalmente após o comando

---

[41] *Troika* foi o nome dado ao suposto grupo de pesquisa composto por Lev Semionovitch Vigotski, Aleksandr Romanovitch Luria e Aleksei Nikolaievitch Leontiev. Há divergências entre o significado atribuído à palavra troika, enquanto para alguns faz analogia a um tipo de carruagem puxada por três cavalos (trio, troika), para Trotsky (1923/1979 apud Martins, 2013), este era o nome comumente dado a uma configuração mínima de profissionais responsáveis para se construir manuais de qualificação do proletariado no contexto da Revolução Russa. Há também divergências quanto à coesão entre esse grupo de pesquisadores que, com base um desentendimento entre Vigotski e Leontiev, defendem que a troika não existiu, enquanto outros acreditam na existência de um grupo de cinco estudantes chamado Pyaterka composto por Zaporozhets, Bozhovich, Levina, Morozova e Slavina que colocavam em ação as pesquisas no Instituto de Psicologia de Moscou após a metade da década de 1920. Tunes e Prestes (2009), com base em cartas encontradas pós-morte de Leontiev e em entrevista com o Professor Dmitri Alekseevitch Leontiev (neto de A. N. Leontiev), defendem não só a existência da Troika, bem como, a continuidade entre da teoria da atividade a partir da teoria histórico-cultural. Em um importante estudo historiográfico, Yasnitsky (2009) defende a tese de que ao longo do período entre 1931 a 1941 foram formados quatro círculos diferentes em torno de Vigotski, com fases distintas de pesquisa, além de uma fase anterior a estes círculos, denominada por Yasnitsky como pré-história do Círculo de Vigotski. Além disso, Anton Yasnitsky defende uma forte influência do governo autoritário de Stalin, após este ter tomado o poder em 1927.

stalinista, influenciou na elaboração e condução das pesquisas, bem como na publicação de trabalhos de Vigotski. Além disso, Yasnitsky observa e discorda da perspectiva hagiográfica[42] adotada por alguns revisionistas de Vigotski. Porém, a despeito de qualquer dúvida que se possa ser imputada sobre a presença do materialismo marxista em Vigotski, Sève (2018) observa que a presença de citações e referências a Marx é mais numerosa e marcante em textos particulares de Vigotski, do que em textos publicados.

Sève (2018) também ressalta a importância dos textos originais de Vigotski para o entendimento do que representa Marx na obra de Vigotski. O estudioso francês também se refere à maturidade do pensamento materialista vigotskiano já apresentado em *O significado histórico da crise na Psicologia*, texto de 1926. Estes escritos foram um marco para o posterior desenvolvimento da psicologia materialista de Vigotski por apontar questões de cunho epistemológico e metodológico. Rivière (1985), afirma que neste texto Vigotski assume o lugar de um metodólogo materialista dialético.

> [...] Esse era o único caminho para poder formular alguns princípios metodológicos normativos que permitiram nascer uma psicologia geral. A partir da lógica inerente a psicologia marxista, os passos a serem dados eram:
> Desenvolver uma metodologia geral da psicologia;
> Isolar os princípios explicativos gerais;
> Construir, a partir desses, categorias e teorias concretas. (RIVIÈRE, 1985, p. 37, tradução nossa)

No referido texto, Vigotski traz apontamentos contundentes não só para a Psicologia, mas para todo o modo de se fazer ciência. Além disso, neste trabalho, a leitura aprofundada e atenta que Vigotski já tinha da obra de Marx é evidente, mais em essência do que nas citações diretas. Por exemplo: na parte 5, Vigotski evidencia duas teses de eminente cunho materialista dialético, a primeira delas: "Todo conceito científico-natural, por mais alto que seja seu grau de abstração com respeito ao fato empírico, encerra sempre uma concentração, um sedimento da realidade concreta e real da qual o conhecimento científico tenha surgido [...]" (VIGOTSKI, 1926, p. 10, tradução nossa). A segunda tese é o contrário da primeira, embora mantenham uma coexistência dialética: "[...] todo fato científico-natural isolado, por mais empírico e pouco maduro que seja, encerra já uma abstração primária" (VIGOTSKI, 1991, p. 11, tradução nossa). Por este e outros trabalhos de Vigotski percebe-se que seu pensamento operava como o de um cientista essencialmente dialético, Sève (2018) considera que Vigotski realmente deu uma abordagem materialista marxista à Psicologia.

[42] Hagiográfica – biografia de santos, excessivamente elogiosa.

> Aos olhos de Vygotsky, o melhor que um marxista poderia desejar em psicologia é torná-la verdadeiramente uma ciência, à qual a lição de Marx pode servir muito - nesse sentido, a psicologia terá a ver com o marxismo. Mas será então uma psicologia marxista? Uma ciência não se define por sua orientação ideológica, mas por sua congruência com os fatos. Nesse sentido, apresentar uma psicologia como marxista seria mais desqualificá-la do que valorizá-la. (SÈVE, 2018, p. 5, tradução nossa)

A partir desse modo de pensar, Sève (2018) pondera não haver uma psicologia marxista feita por Vigotski, mas vê Vigotski como um psicólogo marxista. De forma que, as contribuições de Marx estão na base do pensamento vigotskiano.

Toassa (2015a, 2015b) pontua que Vigotski criou seu próprio materialismo psicológico marxista e mesmo a despeito do inacabamento de sua obra e diante dos problemas nas traduções e por interferências ideológicas[43], em seus textos ele conseguiu realizar uma abordagem marxista tanto no sentido metodológico, ético como político. A autora aponta que Vigotski ora aproxima, ora se distancia de materialistas como Engels, Plekhanov, Lênin, Espinosa e outros. De acordo com Toassa, na luta contra o dualismo idealista, Vigotski esteve mais próximo de Espinosa do que de materialistas mais contemporâneos, defendendo fortemente concepções monistas da relação corpo-mente. Assim, Vigotski não reduz a consciência a um simples reflexo da realidade objetiva, também não a restringe como na relação do indivíduo e seu meio. Na verdade, Vigotski realizou uma combinação particular e ao mesmo tempo condizente com uma psicologia materialista. Segundo Toassa, o autor combinou duas assunções importantes:

> 1. Ontológica (consciência é real e natural como relação entre dois processos objetivos, baseados na interconexão matéria/energia; entre corpo e mente, tanto quanto o cérebro, os quais são partes e produtos da natureza);
> 2. Epistemológico/gnoseológico (matéria é o que existe independente da consciência e é refletida/reproduzida por ela, incluindo o próprio pensamento tanto quanto processos que ocorrem no corpo). (TOASSA, 2015b, p. 89)

Desta forma, o materialismo de Vigotski, assim como ressalta Toassa, tem aspectos de um materialismo clássico pré-marxista e também marxista, atento sempre a não usar o pensamento dialético como aplicação de um método a uma determinada área do conhecimento.

Todavia, a posição vigotskiana antiidealista é marcada pela assunção dos fundamentos marxistas sobre a consciência do homem. A saber, a sua natureza social, estando de acordo

---

[43] Um dos problemas que interferem na obra de Vigotski está ligada a questões ideológicas que podem ter adulterado seus escritos. Um destes problemas é levantado por Toassa (2015b) em que a autora considera que qualquer análise das referências vigotskianas devem ser tomadas como provisórias. Com relação ao texto *Significado Histórico da Crise na Psicologia* Toassa explica que Zavershneva (2012) encontrou muitos problemas ao comparar a publicação de 1982 com os originais do arquivo da família de Vigotski.

com as *Teses sobre Feuerbach*, especialmente na *sexta tese*, no que diz que "[...] a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo. Na sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais" (MARX, 1982). A partir desta premissa, Vigotski desenvolve os princípios de uma Psicologia científica concreta, fundamentalmente materialista. Para Martins (2017), Vigotski foi pioneiro na compreensão da interdependência existente entre os níveis sociais e psicológico, e, com base nisso, se deu a elaboração da *lei genética geral do desenvolvimento cultural*[44]. A referida lei postula que "Toda função psíquica superior foi externa por ter sido social antes de ser interna, a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social [...]" (VIGOTSKI, 1996a, p. 103).

Para Ratner (2017), a psicologia marxista de Vigotski usa o marxismo e a psicologia para enriquecer um ao outro, sem reduzi-los, mas pelo contrário, levando tanto o marxismo quanto a psicologia para além de seus domínios tradicionais, dando bases à psicologia das emoções, à psicologia da linguagem e outras tantas áreas do conhecimento. "[...] Vigotski fez avanços importantes na psicologia e no marxismo ao desenvolver as características distintivas da psicologia que forçam o marxismo a se expandir para incorporá-los em sua teoria" (RATNER, 2017, p. 31, tradução nossa). A partir daí, Ratner ressalta essa ampliação do marxismo, exemplificando que, enquanto Marx e Engels afirmam que *a linguagem é a consciência prática*, Vigotski usa a linguagem como base do pensamento/cognição, trazendo o desenvolvimento do pensamento para um ponto central, que por sua vez, solicita a intelectualização de todas as outras funções psíquicas superiores. Com isso, Vigotski estende o marxismo a toda natureza da psicologia humana.

O pensamento de Vigotski era um pensamento dialético por excelência, Rivière (1985) pondera que Vigotski recorria não só a Marx, mas também a Hegel e a outros pensadores eminentes, referindo-se à lógica dialética essencialmente como fundamento de pensamento. Estudiosos da biografia do bielorrusso, incluindo Van Der Veer e Valsiner (1996), relataram que, na sua juventude, ainda no ginásio em Gomel, Vigotski já tinha grande interesse pela dialética hegeliana e adotava um estilo de pensamento que se aproximava do histórico-dialético nas suas análises de contos e fábulas.

---

[44] Para entender a *lei genética geral do desenvolvimento cultural* importante acessar o artigo de Lígia Márcia Martins sobre a concepção de cultura em Vigotski, Martins (2011). Também muito importante as contribuições de Angel Pino Sirgado (2000) em *"O social e o cultural na obra de Vigotski".*

> [...] Para Vygotski, a dialética não era um catecismo nem um dogma, mas simplesmente a própria estrutura de seu modo de pensar, quase tão natural como a respiração. Compreender um problema era para ele, situá-lo em sua gênese dialética. [...]. Porém o importante aqui é destacar que o marxismo de Vygotski não foi o resultado de uma evolução (mais ou menos "ajudada" ou pressionada pelas circunstâncias) simultânea ou posterior à sua psicologia, mas sim uma atitude intelectual profunda, desenvolvida a partir do conhecimento de textos de Hegel, Marx e Engels, que lhes eram familiares desde antes de começar seus estudos universitários, que seguiu aprofundando em seu período de formação universitária em Shanyavsky. (RIVIÈRE, 1985, p. 16, tradução nossa)

Esta originalidade de pesquisador materialista esteve com Vigotski em suas proposições fundamentais. De acordo com Pino (2000), a questão histórica é a matriz do pensamento de Vigotski, "[...] Podemos portanto afirmar que a questão da história, tal como aparece em Vigotski, permite definir os contornos semânticos do social e do cultural e é uma questão-chave no debate da relação entre natureza e cultura" (PINO, 2000, p. 42). Segundo Pino, a história é entendida por Vigotski de uma maneira mais ampla como uma "abordagem dialética geral das coisas" e de uma maneira mais estrita como história humana. Assim, Pino pontua que na concepção de Vigotski, "a primeira é história é dialética; a segunda é materialismo histórico". Esse fundamento é perceptível ao longo de toda obra de Vigotski.

A concepção histórico-dialética no pensamento de Vigotski é tão manifesta que serve como exemplo do funcionamento da lógica dialética na condução de uma pesquisa e na análise de seus resultados. As leis da dialética são, a rigor, uma qualidade expressa em suas obras, a começar pela busca de uma psicologia geral antiidealista e antibiologicista e, sobretudo, por levar em conta aspectos da materialidade necessária em uma explicação científica, que deve ser, para Vigotski, processual e não fragmentada, indo além das aparências do objeto de estudo, transformando a quantidade em qualidade e tendo respeito pelas teorias de seu tempo e as anteriores.

No movimento de seu pensamento dialético, Vigotski acolhe a possibilidade de contradição como princípio, quando percebe que até certo ponto o biológico (que é o cultural não transformado) influencia no desenvolvimento psíquico humano, mas concomitantemente dá lugar ao social e ao histórico, o que o faz considerar que tanto a filogênese como a ontogênese atuam na psique. Pino (2000) mostra como a sociabilidade animal serve de substrato para a sociabilidade humana. Esse social, ao longo da história humana é tanto condição, como resultado para o aparecimento da cultura. Pino (2000) ressalta muito bem que, para Vigotski, o materialismo histórico-dialético não era só *um método*, mas antes de tudo *uma teoria*, sob a qual ele delineou toda sua pesquisa.

Em um texto de 1930, intitulado *A transformação socialista do homem*, Vigotski (2004) explica as convicções marxistas sobre a sociedade de classes, critica a divisão social do trabalho, a precarização e a exploração da mão de obra infantil na grande indústria. Nesse mesmo texto, Vigotski também defende a educação social e politécnica como sugerida por Marx. Neste e em outros textos seus, o autor bielo-russo demonstra ter leitura aprofundada de Marx e Engels, entendendo a contradição que se processa dentro do sistema capitalista. "Mais de uma vez, Marx demonstrou como o trabalho – e/ou a grande indústria, em si mesmos – não levam necessariamente à mutilação da natureza humana [...]" (VIGOTSKI, 2004, p. 4). Dessa forma, Vigotski abona a ideia de um progresso social e humano apesar da premente divisão social do trabalho, vendo na educação um papel importante nesse processo.

> Assim que não só se demonstra que a combinação do trabalho industrial com a educação social provou ser um dos meios para criar gentes plenamente desenvolvidas senão que, também, o tipo de pessoa exigida para trabalhar nesse processo industrial, altamente desenvolvido, diferirá substancialmente do tipo de pessoa que era produto do trabalho voltado para a produção durante o período inicial do desenvolvimento capitalista. Nesse sentido, o fim da época burguesa constitui-se como uma antítese notável em relação a seu começo. Se no princípio o indivíduo foi transformado em uma fração, em executor de uma função fracionária, em uma extensão viva [apêndice] da máquina então, ao final, as próprias exigências da indústria irão requerer uma pessoa plenamente desenvolvida, com elástica plasticidade, e que seja capaz de modificar as formas sociais de trabalho, de modificar a ordenação do processo social de produção, e de, enfim, controlá-lo. (VIGOTSKI, 2004, p. 5)

Devido a este entendimento, Vigotski traz três fontes necessárias para a transformação da personalidade humana: primeiro, a destruição das formas capitalistas de organização e de produção e das formas de vida social e espiritual que se edificam a partir delas; segundo, o rompimento da divisão do trabalho intelectual e manual, tornando possível que, mesmo na indústria, o potencial positivo do trabalho possa atuar em benefício do desenvolvimento da personalidade humana; terceiro, uma mudança nas relações sociais entre as pessoas, o que acarretaria na mudança de padrões de comportamento, nas ideias, nas exigências e gostos – para tanto, a educação teria um papel fundamental. Estas fontes necessárias para a transformação da personalidade pressupõem a necessidade de uma nova sociedade, fundada em princípios socialistas.

Ao longo de sua breve vida, a produção científica de Vigotski não foi solitária. Ele esteve junto a uma grande equipe de estudantes colaboradores e pesquisadores de alto nível, também se envolveu em várias frentes de estudos psicológicos, entre eles: a defectologia (como denominavam os estudos do desenvolvimento de adultos e crianças portadores de deficiência), a pedologia, a formação de conceitos e o estudo de outras funções psíquicas superiores. Mas o pensamento materialista dialético de Vigotski é notável, podendo com o respaldo de Lucien

Sève complementar que “De modo geral, não acho exagero dizer que sua compreensão do pensamento marxista não tinha paralelo no mundo acadêmico de 1930 - ficaria até tentado a dizer que ainda hoje é bastante excepcional” (SÈVE, 2018, p.11, tradução nossa).

1.5.4 Paulo Freire – Um educador e militante político

Paulo Réglus Neves Freire nasceu em 19 de Setembro de 1921 em Recife, Pernambuco, Brasil. Filho de um oficial da Polícia Militar e de uma dona de casa, que juntos tiveram quatro filhos. O pai de Paulo Freire morreu muito novo, o que deixou a família em situação financeira difícil. Em Jaboatão, cidade do interior do Pernambuco, Freire ainda muito jovem chegou a passar fome e começou a frequentar a escola tardiamente. Mas logo se interessou por literatura e gramática, além de estudos na área das humanidades, como ele mesmo escreveu:

> Com dificuldades enormes fiz meu exame de admissão ao ginásio aos 15 anos, quando ainda escrevia *rato* com dois *rr*. Aos 20, porém, no curso pré-jurídico, já lera os “Serões Gramaticais”, de Carneiro Ribeiro, a “Réplica” e a “Tréplica” de Rui Barbosa, alguns gramáticos portugueses e outros brasileiros, e começava a introduzir-me em estudos de Filosofia e Psicologia da Linguagem, enquanto me tornava professor do curso ginasial. Iniciei, então, leituras de obras básicas da literatura brasileira e algumas estrangeiras. (FREIRE, 1979, p. 9)

Freire formou-se em Direito pela Universidade Federal do Pernambuco, mas não exerceu a carreira de advogado, desistindo logo no início, tanto por sua tendência de ser um educador, mas também por se ver em uma situação que o impulsionou a tal decisão. Por certa vez, Paulo Freire como advogado se recusou a confiscar o único meio de trabalho e sustento de um jovem dentista, que tinha algumas dívidas e não estava conseguindo quitá-las. Diante do abandono da advocacia, Freire lecionou Língua Portuguesa em uma escola de segundo grau (atual Ensino Médio). Em 1946, ele decidiu aceitar o convite para participar da divisão de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI). Logo no início da década de 1960, Freire engajou-se na vida política e na educação, tendo certa aproximação com as ideias do movimento nacional desenvolvimentista.

Quando Freire integrou o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, elaborou um plano de alfabetização de adultos a partir do estudo do “universo vocabular” dos sujeitos. A intenção de seu “método” de alfabetização não se limitava a tornar os educandos eleitores. Sua alfabetização promoveria uma “melhor leitura do mundo”, o que empolgou estudantes, professores e políticos de esquerda.

> Freire foi coordenar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) no segundo semestre de 1963. Esse Plano previa a alfabetização de centenas de milhares de brasileiros em 1964 através da formação de 20.000 "círculos de cultura". Na prática, se realizado o PNA, o contingente eleitoral seria aumentado significativamente, já com vistas às eleições gerais de 1965. Os setores progressistas e de esquerda apostaram todas as suas fichas no PNA, inclusive Goulart, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e setores da igreja católica. Os conservadores, antipopulistas e a forças de direita, civis e militares, sentiram ameaçadas suas posições e privilégios e, assim, reagiram. (SCOCUGLIA, 2019, p. 14)

As ideias progressistas de Freire logo foram alvo de perseguição assim que se deu o Golpe Civil-Militar de 1964. O PNA foi extinto e Paulo Freire foi preso por 70 dias. Após esse período na prisão, o educador brasileiro ficou em exílio de 1964 a 1979, quando sua volta foi permitida com a Anistia aos presos e exilados políticos. No seu longo exílio, a obra teórica de Freire e suas experiências práticas, aliadas à militância política de esquerda, desenvolveram-se intensamente. Ele passou brevemente pela Bolívia, mas também por motivos políticos teve que se exilar no Chile, onde trabalhou no Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã e para a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação. Nesse período, Freire escreveu seus primeiros livros, entre eles, *Educação como Prática da Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*. Em 1969 foi professor convidado na Universidade de Harvard (EUA).

Na década de 1970, Freire dirigiu o Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas em Genebra (Suíça). Segundo Scocuglia (2019, p. 16), "Com outros exilados, formou o Instituto de Ação Cultural (IDAC) que, entre suas diversas atividades, colaborou durante anos com governos de países africanos recém-libertos da colonização, como a Guiné-Bissau". No Brasil em 1980, Freire filiou-se ao então recém-fundado Partido dos Trabalhadores (PT), no qual foi supervisor no programa do partido para a alfabetização de adultos de 1980 a 1986, atuando em São Paulo. Em 1988, quando a cidade de São Paulo elegeu a Prefeita Luíza Erundina (PT), Freire foi Secretário de Educação desta cidade de 1989 a 1991, onde trabalhou pela gestão democrática nas escolas e fundou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA).

A defesa da gestão democrática das escolas foi uma demonstração do quanto Paulo Freire nutria um sonho de romper com estruturas de governos autoritários, pois mesmo estando como gestor da Secretaria de Educação de uma grande cidade, ele defendeu a democratização e descentralização das decisões nas escolas. Como ele mesmo diz: "Na verdade, se tudo fizermos para democratizar a escola do ponto de vista quantitativo e de sua qualidade, estaremos certos em nossa opção progressista, não importa se venceremos ou não a próxima eleição" (FREIRE, 1995, p.45). Além de um teórico, Paulo Freire teve experiências

práticas fundamentais na educação e na política. Ele conhecia a realidade dos brasileiros e dos outros povos oprimidos.

A partir de sua obra magna, *Pedagogia do Oprimido*, Freire mostra que conhece muito bem os homens e mulheres do presente próximo, como ele mesmo diz e a quem ele oferece este livro aos "Esfarrapados do mundo". Porém, ao mesmo tempo, ele nutre no sonho de *ser mais*, a vocação ontológica de todo ser humano. Portanto, do mesmo modo que Vigotski, embora em contextos diferentes, ambos pensadores sonham com o "novo homem", aquele que se livra da opressão, à medida que destrói os mitos que a classe dominante lhes impõe. Ambos defendem o ideal socialista e se aproximam do materialismo histórico dialético em suas convicções.

1.5.5 O Materialismo histórico-dialético em Paulo Freire: algumas aproximações

Em registro de vídeo, Freire explica como os camponeses e outros desvalidos da história o levaram a ler Marx e a encontrar coerência entre os preceitos cristãos e o marxismo, "[...] Quanto mais eu li Marx tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva para continuar 'camarada' de Cristo" (FREIRE, 2020). Freire faz referências a Marx em vários momentos de suas obras, mostrando a desigualdade de direitos sofrida pelos oprimidos na organização capitalista de produção, revelando a luta de classes e como esta luta pode se dar. Além de ressonâncias em toda sua fala, Freire carrega um senso de justiça e de crítica social muito alinhado com as carências da classe trabalhadora. Uma coisa deve ser observada, ler Marx, se utilizar da obra de Marx como referencial não significa ser marxista, por outro lado, muitos que se dizem marxistas podem ter lido menos e talvez entendido menos de Marx do que Paulo Freire.

Para além dessa questão, poderia um autor ser materialista e dialético, mesmo sendo um cristão? Paulo Freire foi assim. Um materialista, pois não buscava em soluções mágicas e nem no mundo espiritual a solução para os problemas materiais, ele buscava a verdade no diálogo entre os homens e na ação política consciente em busca de uma sociedade igualitária. Um pensador histórico-dialético, pois defendia que a história se faz pelos homens e mulheres na reflexão-ação contínua, recusando soluções simplistas. Indo muito além de um pensamento formal, Paulo Freire buscou tanto em Marx como em outros autores fazer uma análise que se aproximasse da realidade vivida pelos camponeses, pelos operários das indústrias e educandos da EJA. Assim, estando sempre aberto ao diálogo, até mesmo com seus maiores opositores, Freire sempre defendeu uma posição democrática tanto na fala como na vida.

No livro *Pedagogia da Esperança*: *um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Freire responde tanto aos que o acusam de ser marxista, como aos que o condena por não ser marxista. Aos que o acusava de não ser marxista, ele respondeu com alguns argumentos, mais de uma vez alertando sobre o perigo do sectarismo não só de direita, mas também do sectarismo de esquerda, que segundo Freire:

> [...] nega a história como possibilidade, gera e proclama uma espécie de "fatalismo libertador". O socialismo chega necessariamente... por isso é que, se levarmos às últimas consequências a compreensão enquanto fatalismo libertador, prescindiremos da luta, do empenho para a criação do socialismo democrático, enquanto empreitada histórica. (FREIRE, 2011a, p. 71)

A defesa de Freire foi sempre pela democracia, ele não negou a importância de Marx, mas foi também crítico a alguns pontos do marxismo. Na referida obra, Freire traz apontamentos, que não são críticas diretas à Marx, mas ao se defender de críticos marxistas, Freire coloca suas posições. Ele defende-se, por exemplo, daqueles que o criticam por não trabalhar com categorias marxistas, mas somente com o conceito de oprimido, que para os críticos era um conceito vago.

Ao ser criticado por não se referir à *luta de classe*, Freire (2011a) diz ter se referido por diversas vezes às classes sociais, mas não à luta de classes como um *clichê*, argumentando que considera a luta de classe como um dos motores da história e não o único motor da história. Para Freire, em algumas circunstâncias extremas, até mesmo a obediência é luta de classe, se esta for a única forma de sobreviver. Freire também vê como motores da história os sonhos de homens e mulheres e os seus *que fazer* diários.

> Os autores ou autoras de tais críticas, de modo geral, mesmo que nem sempre explicitassem, se incomodavam centralmente com alguns pontos. A já referida vaguidade do conceito de oprimido como o de povo, a afirmação que faço no livro de que o oprimido, libertando-se, liberta ao opressor, o não haver, como antes sublinhei, declarado que a luta de classe é o motor da história, o tratamento que eu dava ao indivíduo, sem aceitar reduzi-lo a puro reflexo das estruturas socioeconômicas, o tratamento que dava à consciência, à importância da subjetividade, ao papel da conscientização que, na *Pedagogia do oprimido*, supera, em temos de criticidade, o a ela atribuído em *Educação como prática da liberdade*, a asserção de que a "aderência" à realidade em que se encontram as grandes massas camponesas da América Latina está a exigir que a consciência de *classe oprimida* passe, senão antes, pelo menos concomitantemente pela consciência de *homem oprimido*. (FREIRE, 2011a, p. 124 – 125, grifos do autor)

Para o pensador brasileiro, a história é possibilidade por acreditar que a mudança se faz pela reflexão-ação dos sujeitos no mundo. Ele confia "[...] que homens e mulheres sejam capazes de assumirem-se cada vez mais como sujeitos-objeto da História, capazes de reinventar o mundo numa dimensão ética e estética [...]" (FREIRE, 2001, p. 19). Portanto,

Freire é crítico aos que, em nome do marxismo[45], propagaram uma visão determinista da história e que preveem que tudo se deve a uma adequação a uma estrutura e superestrutura social. Para Freire, estas são noções que negam a subjetividade, negando também os sonhos humanos e a importância da educação. Freire acredita que a educação pressupõe utopia, que ela não pode tudo, porém, pode alguma coisa, especialmente agindo em cada indivíduo para refletir sobre os aspectos sociais. A educação antidemocrática, que nega a subjetividade, não é para Freire educação, mas sim adestramento.

Para Scocuglia (2005, 2019), Freire foi um pensador que teve várias fases, caminhando de uma crítica modernista para uma crítica pós-moderna.

> Ademais, podemos notar posições do seu «pós-modernismo crítico» nas questões da textualidade, no destaque permanente da importância das subjetividades presentes nos processos educativos, ou ainda nas considerações sobre a cotidianeidade, sobre as relações de (micro) poder ou mesmo quando destaca a «introjeção da consciência do outro» como «o grande problema» dos oprimidos. (SCOCUGLIA, 2005, p. 40)

Neste sentido, Scocuglia (2019) fala da tendência de Freire em se opor a concepções que viam na educação somente o papel reprodutivista[46]. Freire acreditava numa educação que superasse o que previam as teorias crítico-reprodutivistas da educação. Com base nestas perspectivas, a escola entendida como instituição ideologizante, especialmente na década de 1970-80, tornou-se uma ideia muito forte para alguns pensadores da educação no Brasil. Freire acreditava numa forte ligação entre política e educação, por isso, criticava a pós-modernidade neoliberal e defendia uma pós-modernidade crítica e progressista. Ele defendia o respeito às diferenças, uma criticidade ativa, projetos solidários e coletivistas, novas possibilidades de trabalhos e de mudanças, nas quais o papel da escola seria fundamental.

Em *Educação e política*, uma obra de seu pensamento mais amadurecido, Freire (2001) detalha em alguns momentos como a educação de jovens e adultos pode e deve se aproximar da

---

[45] Alguns marxistas, entre eles Althusser são criticados por uma visão determinista da história, bem como por uma noção de uma rígida estrutura social, que nega a subjetividade humana. Freire discorre de maneira superficial sobre essa crítica ao marxismo, mas Thompson [1978] (1981), em seu livro *A miséria da Teoria*, tece uma crítica contundente à figura de Althusser, que, para Thompson divulgou um marxismo elitista, estruturalista e determinista:
"Mas o althusserianismo é algo mais sério. Reforça e reproduz a passividade efetiva ante a "estrutura" que nos mantém todos aprisionados. Reforça a ruptura entre teoria e prática. Afasta os bem intencionados do engajamento teórico ativo, E, ao nível do mais vulgar discurso político, proporciona legitimações ideológicas a todas as mais estúpidas e perigosas meias verdades que supúnhamos finalmente banidas [...] Essa teoria, se algum dia lhe fosse dado qualquer poder, longe de 'libertar' a classe operária a entregará, com sua insuportável arrogância e pretensão à ciência, às mãos de uma casta intelectual burocrática: ou a próxima classe dominante, que espera na fila" (THOMPSON, 1981, p. 206).

[46] Scocuglia (2019) explica que as obras de Althusser (*ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado*, 1970) e Bordieu e Passeron (*A reprodução*, 1975), quando lidas pelos educadores brasileiros ainda no momento de ditadura militar, fez com que o entendimento do papel da escola como reprodutora das desigualdades sociais tornasse uma ideia incorreta e inconsistente.

educação popular e da política. Nesta proposta, há o princípio do respeito à cultura do educando, mas ele não nega a necessidade de ensinar o padrão culto da linguagem. "[...] não se trata tampouco de não ensinar o chamado 'padrão culto' mas de, ao ensiná-lo, deixar claro que as classes populares, ao aprendê-lo, devem ter nele um instrumento a mais para melhor lutar contra a dominação" (FREIRE, 2001, p. 29).

1.5.6 Por que esses referenciais servem à EJA?

Diante do que já foi exposto sobre a realidade da EJA, dos dilemas das políticas públicas que estão em jogo na implementação desta modalidade de educação e a necessidade de superar concepções e de encontrar uma teoria norteadora do trabalho docente na EJA, resta a pergunta: por que insistir nessa base teórica que une a psicologia concreta de Vigotski à pedagogia concreta de Freire? Por que esses teóricos importam à EJA numa tese que prima por uma boa formação para educandos trabalhadores?

Para a psicologia concreta, denominada assim pelo próprio Vigotski, sua psicologia de base materialista histórico e dialética entende que a verdade do ser humano só pode ser revelada na objetividade, na atividade específica do homem, mas tendo também em vista que é no processo de apropriação do mundo que ocorre sua subjetivação. Ao mesmo tempo, é possível denominar as propostas de Freire para a educação como uma pedagogia concreta, que parte da realidade, para refletindo sobre ela, voltar a ela com propostas de mudanças práticas, pela ação. Portanto, as contribuições destes dois autores dão as bases para uma pedagogia dialética na EJA. Uma pedagogia dialética que deve estar presente na formação dos conceitos científicos e que se expressa pela dialogicidade, uma vez que esta possibilita o movimento do pensamento entre a contradição e a complementariedade dos diferentes saberes dos educandos e educadores desta modalidade educativa.

Apesar das controvérsias, as duas linhas teóricas se cruzam em diversos pontos e convergem em um *todo essencial* para o desenvolvimento e aprendizagem humana. Esse *todo essencial* une basicamente quatro pressupostos: a centralidade dos aspectos sociais e históricos na constituição do ser humano; a importância dada à subjetividade; a linguagem como forma de desenvolvimento do pensamento; e a aprendizagem como propulsora do desenvolvimento. Em primeiro lugar, o apreço à subjetividade une essas duas correntes de pensamento. Por um lado, Freire sempre ressalta o contexto dos sujeitos para início de todo o trabalho pedagógico. De outro lado, a Teoria Histórico-Cultural estuda a consciência e a

personalidade, aspectos diferentes da constituição humana, mas que ambos ressaltam a importância da individualidade diante da forte influência dos aspectos sociais.

Vigotski considerava o desenvolvimento do ser humano não só como um processo de socialização, mas que se efetiva também em um movimento inverso, promovendo a individualização. Além disso, as emoções/vivências são de grande importância para Vigotski, de forma que ele não concebia intelecto/cognição como em uma relação dualista mecanicista, oposta às emoções/vivências. Vigotski contradiz a psicologia de seu tempo, que atribuía às emoções uma parte residual da evolução, um resquício irracional da evolução humana, assim como o "apêndice cecal", explica Toassa (2014).

> O autor trata as emoções como processos histórica e culturalmente determinados do organismo humano, tornados funções da personalidade. Ideias teológicas, políticas, estéticas e científicas precisavam ganhar um lugar na formação, na descrição e na explicação da natureza das emoções humanas. E a psicologia mecanicista, concentrada no estudo do sistema nervoso periférico, jamais atingiria a compreensão dessa diversidade. (TOASSA, 2004, p. 58-59)

A importância da linguagem é outro pressuposto, notado tanto em Vigotski quanto em Freire. Para o bielorrusso, a linguagem está ligada ao pensamento numa relação dialética que os tornam inseparáveis. De maneira semelhante, Freire encontra na reflexão-ação a unidade dialética que explica não só o desenvolvimento de um pensar crítico por meio da linguagem, mas também a construção de ações refletidas (pensadas), construídas coletivamente a partir do diálogo.

Outro pressuposto que une estes autores são os aspectos sociais, culturais e históricos, sempre tomados como centrais para o desenvolvimento da consciência humana. Contudo, o tema não se esgota, por isso, ao longo dos próximos capítulos procura-se compreender as contribuições destes referenciais teóricos para a EJA, buscando aspectos relevantes das obras destes autores que possam favorecer o desenvolvimento do pensamento dos sujeitos, trazendo contribuições para a prática docente intencionada à formação dos conceitos científicos e desenvolvimento do pensamento conceitual por meio da dialogicidade.

2 CONHECIMENTO CIENTÍFICO: da epistemologia do conceito científico à educação de jovens e adultos

> *O próprio pensamento não nasce de outro pensamento do campo e da consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último porquê na análise do pensamento.*
>
> *Vigotski, 2001*

Este capítulo discute algumas particularidades do conhecimento com ênfase nos conceitos científicos, para isso procura entender aspectos filosóficos e epistemológicos presentes na construção das Ciências. Para compreender como se dá o processo do conhecimento nos sujeitos, o capítulo busca analisar a formação do conceito científico em nível psicológico e pedagógico nos educandos em geral, em especial nos educandos da EJA. Assim, o capítulo traz a distinção entre noção e conceito; conceitos espontâneos e científicos. Busca compreender a formação do conceito científico como função psicológica superior, de acordo com Vigotski. Ressalta que o desenvolvimento do pensamento conceitual vislumbra a tomada de consciência no sentido de obtenção de uma visão de mundo crítica. Destaca os tipos de conceitos, distinguindo-os e procurando entender a relevância dos conceitos científicos, bem como as características epistemológicas e psicológicas que influenciam o processo ensino-aprendizagem. Ao fim do capítulo, busca-se compreender a influência dos conceitos científicos na aprendizagem e na tomada de consciência, para identificar que tipo de aprendizagem escolar teria potencial para o desenvolvimento do pensamento conceitual e crítico de educandos jovens e adultos trabalhadores.

2.1 O SER HUMANO E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO

O homem é um ser histórico, social e cultural. Essa assertiva, além de ser uma das bases da teoria que norteia este estudo, traz um ponto de reflexão a ser examinado de maneira atenta. Por ora, o ponto em discussão remete a certa distorção inerente à sociedade de classes, distorção que faz parecer que grande parte desses homens permaneceu à margem do progresso social e histórico, sendo extirpados de suas culturas e dos bens materiais da sociedade de consumo, mas que, paradoxalmente, continuam sendo seres humanos sociais, históricos e culturais. Referir a este homem não é, portanto, uma alusão ao homem como ser genérico,

mas aproxima-se do que Marx e Engels (2009) chamam de *homens históricos reais* que, em sua maioria, não têm consciência de que "[...] o mundo sensível que o rodeia não é uma coisa dada diretamente da eternidade, sempre igual a si mesma, mas antes um produto da indústria e da situação em que se encontra a sociedade" (MARX e ENGELS, 2009, p. 37). Assim, enquanto na obra *A ideologia alemã* os autores referiam-se ao trabalhador alemão em suas condições reais de vida, este estudo refere-se aos também *homens históricos reais,* educandos jovens e adultos trabalhadores que frequentam a EJA, sujeitos de conhecimento e de aprendizagem (capítulo anterior). Esses jovens e adultos trabalhadores buscam na escola o conhecimento e apesar dos percalços em seu processo de aprendizagem escolar, por meio de suas experiências sociais e vivências[47], eles construíram, ao longo do tempo, saberes que os deram condições de reflexão sobre si mesmos, sobre o mundo que os cerca e sobre seus processos de conhecimento e sua aprendizagem, bem como alguma reflexão sobre a sociedade.

Dessa maneira, além de afirmar o humano como *ser histórico, social e cultural*, considerando a escola como propagadora do conhecimento científico, pode-se ainda ponderar *o homem como um ser científico*. Mas essa ideia precisa ser melhor analisada já que ela aproxima-se da ambiciosa afirmação de Gramsci (1999), de que *todo homem é um filósofo*, ideia que ao mesmo tempo ele endossa, mas logo contra-argumenta. Mesmo assim, as análises de Gramsci autorizam uma analogia entre o científico e o filosófico, por se tratar da apropriação ou desapropriação do conhecimento historicamente produzido. No caderno 11 dos Cadernos do Cárcere, Gramsci traça uma linha de pensamento que vislumbra destituir a Filosofia do poder acadêmico dos grandes intelectuais, devolvendo-a aos homens comuns. Ele inicia sua defesa afirmando que "É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são 'filósofos'" (GRAMSCI, 1999, p. 93). Daí em diante, Gramsci segue seu raciocínio demonstrando que há uma filosofia espontânea que está, até certo ponto, contida na linguagem, no senso comum e no bom senso e também em todo o sistema de crenças, como a religião popular, as opiniões e as superstições do povo. Contudo, indo além desta compreensão, Gramsci continua de maneira progressiva em sua interpretação de filosofia, passando a demonstrar a necessidade da consciência crítica, pois sem ela, o ser humano estará sujeito a seguir acriticamente uma concepção de mundo que lhe é "imposta" pelo ambiente

[47] Toassa (2019, p. 107 - 133) dedica-se a detalhar o entendimento sobre o termo *Perejivânie*, traduzido como vivência. Em seus estudos, a autora distingue vivência (*perejivânie*) de experiência (*opit*) e atribui a *perejivânie* uma qualidade de *edinitsa*, ou seja, unidade de análise que contém as propriedades fundamentais do todo, não sendo apenas um subsistema da consciência (tais como a memória e a atenção). Apesar da grande abrangência e possibilidade exploratória do termo vivência (*perejivânie*), por ora fica como uma resposta temporária, em que as vivências fazem parte não só do modo que o meio influencia no desenvolvimento dos indivíduos, mas o que cada um interpreta (elabora) do que é vivido.

externo. Gramsci reivindica que, para adquirir uma concepção crítica do mundo, o ser humano moderno precisa se desprender do anacronismo das antigas ideias, começando a exercer sua "autonomia histórica".

Segundo Gramsci (1999, p. 94), "não se pode separar a Filosofia da História da Filosofia, nem a Cultura da História da Cultura". Parafraseando este autor, também não se pode separar a *Ciência* da *História da Ciência*. Por isso, a primeira abordagem deste capítulo procura distinguir a ciência de outros tipos de saberes e buscar na epistemologia e na história da ciência a compreensão das características da construção dos conceitos científicos e de suas especificidades para, a partir daí, reivindicar a *autonomia histórica* necessária aos educandos da EJA. Seguindo esta linha de pensamento, antes de conceber que todo homem é um ser científico, este trabalho considera mais plausível a ideia de que este *homem histórico real* é *sujeito de conhecimento*, o que significa que possui algum conhecimento já adquirido e tem direito aos conhecimentos historicamente acumulados. Entretanto, esse direito tem sido negado a muitos desses sujeitos. Mesmo tendo em vista que nem todos os homens são cientistas, ele é um ser com capacidades de desenvolver ciência e consciência, por isso, é um *ser científico*. Melhor dizendo, ele pode não ser um cientista de jaleco branco em seu laboratório, mas, é sempre um *ser científico e filosófico*, no sentido trazido por Karl Marx ao diferenciar o pior arquiteto da melhor abelha e, com isso, reconhecer e colocar em evidência no ser humano a capacidade de idealizar, pensar criticamente, de refletir – agir – refletir.

Ao olhar para educandos da EJA, é fácil ver um enorme potencial humano sendo desperdiçado[48], pois eles e elas são jovens e adultos desejosos de aprender, sujeitos de conhecimento, detentores de saberes que os tornam capazes de contribuir para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Enquanto isso, a Ciência como atividade de trabalho é uma construção humana, histórica, social e cultural capaz de ser modificada e de modificar o próprio ser humano, mas que, tristemente, não está acessível a todos. Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento científico e a difusão de tais conhecimentos produz nos seres humanos o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Sendo assim, a formação de conceitos científicos como função psíquica superior é de grande importância na Educação. Com a intenção de compreender melhor a formação dos conceitos científicos na EJA, esta pesquisa faz uma busca para compreender as especificidades dos conceitos científicos em relação aos outros tipos de saberes e sobre o seu movimento próprio dentro das perspectivas

[48] Esses potenciais humanos são desperdiçados porque não são incentivados a estudar, pelo contrário, suas tentativas de regresso à escola são dificultadas por não terem suas condições básicas de sobrevivência asseguradas.

filosóficas e epistemológicas que norteiam o desenvolvimento das ciências. Por isso, a seguir, o trabalho expõe concepções de conhecimento, com foco especial nos conceitos científicos, de forma a distinguir e caracterizar este conhecimento no movimento de sua construção histórica, epistemológica até suas influências na educação.

2.1.1 Distinções entre noção e conceito/ *episteme* e *doxa*

Antes de se fazer uma investida teórica sobre os conceitos científicos, é importante distinguir esses conceitos de qualquer outra palavra que possa ser comumente usada como sinonímia, assim como nos dicionários, em que *definição, noção e caracterização* são termos dados como sinônimos. O *conceito*, do qual se trata de agora em diante neste trabalho, distingue-se de todos estes termos atribuídos a ele como seus iguais. A *definição*, por exemplo, diz respeito ao conteúdo de algum conceito, porém o *conceito em si* não se esgota em uma definição, pois esta pode ser subjetiva ou objetiva, ampla ou restrita a depender do momento e de quem a usa. Juignet (2018) afirma que o conceito não existe no plano do idealismo ou fora da ação humana, ele é formado no movimento do pensamento humano.

O *conceito* difere-se também de *noção*, sendo que a *noção*, quando amadurecida no campo do pensamento, pode vir a se tornar um conceito, mas antes disso, uma noção é uma ideia imprecisa, algo que está sendo gestado, que está no campo das percepções, mas que ainda não se elevou ao nível de pensamento conceitual. Para melhor explicar o movimento do pensamento, inerente ao conceito científico, Juignet (2018) recorre à etimologia da palavra, formada pelos vocábulos latinos *Cum-capio*, traduzida como *agarrar junto*, referente à função do conceito em agrupar aquilo que é comum. Em contrapartida, a palavra *noção*, no latim *notîo ônis*, traduz-se como "ideia" ou "exame em juízo". Com isso, um conceito pode advir de noções prévias, depois de serem detidamente examinadas. O que se pode concluir a partir disso é que um conceito não se forma pela cabeça de uma só pessoa e nem da noite para o dia, mas, ao longo da história, com a contribuição de várias cabeças que pensam. O conceito difere de *noção* ao estabelecer-se em uma organização teórica, em um sistema conceitual.

Sendo assim, o conceito pertence ao campo da objetividade do psiquismo social, embora, possa continuamente modificar-se pelas subjetividades que o põe em movimento. Para Juignet (2018), um conceito tem sempre uma rede de relacionamentos estáveis com outros conceitos, sua definição não é fixa, pois muda com o tempo pelo movimento do pensamento que o impulsiona.

Para situar melhor o conceito científico, uma reflexão complementar sobre *epistème* no sentido platônico pode trazer contribuições importantes. De acordo com Silva (2016, p. 13), nos diálogos de Platão, *Teeteto*, o geômetra Euclides responde à pergunta de Sócrates sobre o que é episteme, dando-lhe inicialmente três definições diferentes: a primeira, *aistheses* – conhecimento como percepção; a segunda, *alethes/ doxan* – conhecimento como opinião verdadeira; e a terceira, conhecimento como opinião verdadeira acrescida de *logos*[49]. No decorrer do diálogo:

> Sócrates leva Teeteto à compreensão de que o uso de *aisthesis* é restrito a uma forma de apreensão que não envolve julgamento, i.e. a um estado passivo da *psyche*, Sócrates também demonstrará que a *aisthesis* não alcança a *episteme*, pois a *episteme* envolve o julgamento verdadeiro e, o julgamento verdadeiro envolve a atividade da *psyche*. Isso não significa, apenas, que a *aisthesis* não é igual à *episteme*, mas que nenhum caso de *aisthesis* se configura como um caso de *episteme*. (SILVA, p. 53)

Em outro diálogo de Platão, a tendência do filósofo é de colocar em contraposição o *doxa alethes* e a *episteme*: "No *Mênon*, [...], o filósofo mostra que há duas potências: uma estável, o conhecimento, e uma furtiva, a opinião verdadeira. A distinção entre tais potências se dá justamente na consecução da estabilidade" (SILVA, 2016, p. 27). Os diálogos *República V e VII* também foram analisados por Silva (2016) na busca de compreensão da episteme em Platão. Nestes diálogos, utilizando a *Imagem da caverna* como analogia que explica o conhecimento, Platão refere-se à ignorância, colocando-a no extremo oposto à *episteme* e a *doxa* como intermediária entre o "ser" o "não ser", ou seja, entre o conhecimento e a ignorância.

Para Platão, a *episteme* é o conhecimento infalível, verdadeiro e baseado na razão. Porém, hoje em dia, pode-se considerar *episteme* o conhecimento científico, como aquele que se põe à prova, levando-se em conta que a palavra infalível se aproxima de um dogma, enquanto o conhecimento científico é aquele que está em busca da verdade. O glossário de Ergologia[50] traz uma definição de conceito, tendo seus fundamentos na Filosofia da vida defendida por George Canguilhem, que concebe o conceito e a vida como uma unidade dialética. Assim, enquanto "O conceito é o instrumento para pensar; ele permite recortar, definir, generalizar, abstrair-se do presente. A vida [...] é um fenômeno inteiro, sintético, específico, profundamente ancorado no presente" (DURRIVE e SCHWARTZ, 2008, p. 24). Estes autores entendem que a vida promove a conceitualização para alargar os horizontes do domínio do meio e alertam para a possibilidade da conceitualização voltar-se contra a vida.

---

[49] *Logos* – é um conceito polissêmico, que tomado em sua forma literal é tido como discurso, no entanto, estudos posteriores traduzem logos como juízo, conceito, definição, fundamento, conforme analisa Heidegger (2005).
[50] Ergologia – é uma *démarche* que considera a atividade como um debate de normas (Glossário de Ergologia).

Para completar o raciocínio aqui presente, outro conceito trazido por estes autores é o de epistêmico/transformativo:

> O transformativo está ligado ao agir que modifica o estado das coisas; o epistêmico está ligado ao objetivo de conhecer [episteme = ciência]. A armadilha seria crer que há de um lado o conhecimento e do outro a ação (o que numa determinada época deixava pensar que existia de um lado os intelectuais e do outro lado as pessoas que exerciam essencialmente atividades manuais). **A atividade, qualquer que ela seja, conjuga ao mesmo tempo o transformativo e o epistêmico:** o trabalho visto de perto, na abordagem clínica, faz mover a história e os saberes [sob condição de reconhecer estes saberes], uma vez que o trabalho é necessariamente pensado. (DURRIVE e SCHWARTZ, 2008, p. 25, grifos nossos)

Assim como em toda atividade, na EJA também o *transformativo* e o *epistêmico* encontram-se fortemente interligados, por ser a sala de aula desta modalidade de educação um local de encontro de saberes onde a *episteme* (conhecimento científico) e a *doxa* (opiniões) entram em diálogo ou deveriam entrar. No entanto, neste *meio* é preciso cuidar para que os saberes não se confundam, tendo em vista que a singularidade do conceito científico e de sua formação a nível psicológico são aspectos fundamentais para que a aprendizagem escolar seja satisfatória. Mesmo que o aprendizado se estenda para além da escola, esta instituição está autorizada e tem como um de seus papéis principais a propagação dos conhecimentos científicos. Por isso, a importância de conhecer a epistemologia dos conceitos científicos a fim de compreender, mesmo que parcialmente, as influências históricas e filosóficas presentes na construção dos conceitos científicos.

2.1.2 Compreendendo os conceitos científicos a partir da epistemologia

Para dar início a algum entendimento sobre os "conceitos científicos" é preciso rever e situar o ponto de apoio que dá a estes conceitos um patamar superior à palavra, extrapolando a mera condição de definição ou de denominações das coisas. Portanto, algumas das indagações que por ora movem este estudo são: os conceitos científicos seriam apenas palavras padronizadas por uma comunidade científica? Todos os conceitos se formam da mesma maneira e possuem as mesmas características? O que diferencia os conceitos científicos dos demais conceitos? Ao que me parece, o ponto de apoio para se compreender minimamente os conceitos científicos é o entendimento da força desses conceitos no desenvolvimento humano e, para tanto, perceber a natureza desses conceitos e suas características é algo fundamental. Este direcionamento me induz a fazer uma pequena prospecção através da Epistemologia e da História das Ciências, áreas que dão importantes pistas e esclarecimentos para algumas das questões levantadas. Por suas particularidades, os conceitos científicos diferem dos demais

conceitos por transitarem do plano da linguagem para plano do pensamento e vice-versa, não de uma maneira aleatória, mas sim objetiva e intencionada, visando esclarecer e produzir conhecimento. Os conceitos filosóficos e artísticos não têm a mesma referência objetiva apresentada pelos conceitos científicos (DELEUZE e GUATTARI, 2010).

Considerando que a materialidade do mundo põe questões para a ciência e que as forças produtivas[51] são detentoras de saberes, os problemas concretos desencadeados nas situações de trabalho impulsionam a busca por soluções que podem advir das ciências ou dos saberes produzidos pelos trabalhadores em suas situações de trabalho ou pelo diálogo entre os saberes. Assim, mesmo que alguns conceitos sejam provisórios, considerando que a Ciência é e está em construção, os conceitos científicos dão conta de explicar, mesmo que temporariamente, determinado fenômeno dentro de um certo contexto. Deste modo, um conceito não é só criado para dar nomes às coisas, mas principalmente para permitir que as coisas sejam ressaltadas em sua singularidade e compreendidas ao máximo possível. Sem conceitualização, as coisas, fenômenos e objetos podem passar despercebidos e é, por isso que, mesmo que um conceito esteja em construção, ele já representa um avanço por ser a percepção daquilo que existe, ainda que seja apenas no pensamento de alguns.

O processo de construção da ciência mostra que uma noção às vezes vaga sobre um determinado fenômeno já assinala sua percepção, aquilo que se nomeou passa a existir a partir do momento que ganha um conceito, mesmo que de forma provisória. A história da ciência está cheia desses exemplos, um deles foi o "flogístico", um conceito relativo à antiga teoria do flogisto, que até o século XVIII foi concebido como algo substancial presente nos corpos e que seria liberado durante a queima (combustão).

Entretanto, o conceito flogisto ruiu junto com toda a teoria que o mantinha, mas isso não decorreu apenas pela descoberta do oxigênio, mas por uma ampla mudança do entendimento sobre a combustão, o aperfeiçoamento do conceito de elemento químico, a lei da conservação da massa, etc. Enfim, outros conceitos tomaram lugar em decorrência de uma maior estruturação da Química como Ciência, por consequência do esforço de muitos cientistas, entre eles Lavoisier. Este exemplo, citado diversas vezes por Kuhn (1998), vem em sua obra demonstrar que os conceitos podem ser provisórios e que para uma nova teoria ser estabelecida, não bastam as dúvidas e a queda de alguma teoria precedente, mas novos conceitos precisam ser criados e explicados de uma maneira mais convincente.

[51] Forças produtivas é, nesse caso, uma forma de se referir-se aos trabalhadores, dada a importância dos sujeitos trabalhadores no processo de produção. Mas as forças produtivas envolvem todos os meios de produção, entre eles: capitais, terras, matérias-primas, ferramentas e máquinas, bem como os métodos e técnicas utilizados no processo de trabalho e os trabalhadores.

> Obviamente necessitamos de novos conceitos e novo vocabulário para analisar eventos como a descoberta do oxigênio. A proposição "O oxigênio foi descoberto", embora indubitavelmente correta, e enganadora, pois sugere que descobrir alguma coisa é um ato simples como único, assimilável ao nosso conceito habitual (e igualmente questionável) de visão. Por isso supomos tão facilmente que descobrir, como ver ou tocar, deva ser inequivocamente atribuído a um indivíduo e a um momento determinado no tempo. Mas este último dado nunca pode ser fixado e o primeiro frequentemente também não. (KUHN, 1998, p. 81)

Estas observações de Kuhn compõem suas críticas à noção de descoberta, uma vez que este epistemólogo mantém uma visão de coletividade na produção do conhecimento. Em toda obra "A estrutura das Revoluções Científicas", Kuhn considera a importância dos conceitos científicos e os tem como componentes indispensáveis tanto nos períodos de Ciência Normal como nas grandes Revoluções Científicas.

Ao longo da história da filosofia, quase todos os grandes filósofos deram lugar ao exame sobre o conhecimento; outros abordaram de forma mais direta o conceito, especialmente o conceito científico ou filosófico. Os conceitos não são palavras vazias, eles têm algumas características que vão muito além dos aspectos fonéticos. Algumas dessas características são: seu entendimento – aquilo que é relativo à semântica dos conceitos; sua extensão – referente às possíveis relações com outros conceitos de um mesmo campo de estudo ou de campos diferentes. Outra característica, que por sinal exige uma delicada habilidade dos cientistas e professores para lidar com os conceitos, é a questão dos sentidos que lhes são atribuídos. Esses sentidos podem distorcer o significado ou podem ampliá-lo no movimento do pensamento, sendo sempre bom lembrar que o *devir histórico* delineia o conceito.

A História dos Conceitos é tão significativa que é utilizada como metodologia de estudos históricos, sendo Koselleck (1992) um grande historiador que se dedica a este tema. Outra característica dos conceitos versa sobre seu surgimento, originado nas tentativas de solucionar problemas. Ou melhor, "Um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros problemas coexistentes" (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 26).

A Epistemologia, tomando como objeto não só o estudo da construção do conhecimento científico, mas, consequentemente, dos conceitos científicos e de seu progresso, evidencia que os conceitos estabelecidos pela Ciência vêm sendo transformados nas várias fases da humanidade por serem movidos por modos de pensar, costumes, tradições, cultura. Kuhn (1998), em sua visão de Ciência baseada em períodos de Ciência Normal e de Revoluções Científicas, ocasionadas por mudanças de paradigmas, argumenta que os conceitos, assim como outros instrumentos científicos, dependem do contexto histórico no qual permanecem em vigência.

Kuhn concebe que uma das razões para se compreender como se operam os paradigmas é perceber que os cientistas não apreendem os conceitos, leis e teorias de forma abstrata e isolada, mas sim dentro de um conjunto de normas de um paradigma. Por outra ótica, isso equivale dizer que a Ciência progride quando novos questionamentos são postos, consequentemente, novos tipos de abstrações e novos conceitos são estabelecidos, substituindo os anteriores e acrescentando maior grau de compreensão e de confiabilidade. Para Kuhn (1998), o período de revolução científica traz maior fecundidade à Ciência. Portanto, uma visão linear de Ciências é totalmente combatida por este epistemólogo, pois, segundo ele, os manuais[52] reforçam a ideia de linearidade na produção científica ao trazerem os conceitos comumente descolados de seus contextos históricos de elaboração.

A Ciência também fez sua própria história, não de maneira independente da história das sociedades, mas com especificidades e nuances que garantiram a constituição não só de uma História, mas também de uma Filosofia das Ciências. Ao longo desta história particular, os conceitos científicos tornaram-se muito singulares em sua constituição, eles diferem, tanto das opiniões (*doxa*) como do senso comum, do senso mítico e também dos conceitos espontâneos. Assim, ora trazidas por historiadores, ora por filósofos epistemólogos, as particularidades dos conceitos científicos e o contexto de sua produção revelam o esforço do "fazer científico" e garantem sua credibilidade e transparência, mesmo quando eles estejam inseridos dentro de uma teoria com alguns pontos obscuros. O mito é uma das formas de conhecimento que ao longo de milênios permaneceu forte e buscou substituir a racionalidade, por sua vez, o senso comum, manifestado e assegurado pelo conhecimento prático também buscou se estabelecer. Porém, desde a antiguidade, o conhecimento por via da razão, a racionalidade filosófica ou científica, encontra meios para se estabelecer.

> O conhecimento racional se opõe ao mítico, pois é um conhecimento sobre o qual se problematiza e não simplesmente se crê; um conhecimento no qual a explicação é demonstrada através da discussão, da exposição clara de argumentos e não apenas relatada, revelada oralmente; um conhecimento que **busca uma intersubjetividade** e não é mero fruto de um sentimento coletivo; [...] **um conhecimento que possibilita um movimento crítico, que possibilita sua superação dos mitos, e não se propõe como acabado** [...] deixam de ser fruto da ação de seres sobrenaturais e divinos, que agem a despeito do próprio homem, para se tornarem **explicações baseadas em mecanismos imanentes à natureza ou ao próprio homem** em sua ação sobre a natureza, ou seja, explicações que são fruto da sociedade e possibilitam ao homem participar ativamente no governo de seu destino. (ANDERY, *et al*., 1994, p. 23, grifo nosso)

[52] Manuais – até mesmo os livros didáticos atuais, assim como os antigos manuais, trazem os conceitos de forma estanque e descolada de seu contexto de produção.

Assim, pelo movimento crítico do pensamento, os conceitos estão tanto no início, no meio, como no fim do processo de elaboração de uma teoria consistente. Neste sentido, segundo Andery (1994, p. 351), Immanuel Kant contribuiu ao considerar a existência dos "conhecimentos *a priori*", como juízos necessários e universais, e os "conhecimentos *a posteriori*", advindos da experiência. Portanto, um conhecimento científico, sendo ele aberto às análises críticas, ao longo da evolução de uma teorização, adquire formas variadas e se enriquece ganhando maior precisão dentro da teoria que o comporta.

Chalmers (1993) exemplifica a precisão dos conceitos científicos ao evidenciar a diferença que há entre as "proposições de observação" e as "proposições teóricas", que são, em outras palavras, a indução e a dedução, métodos que de certa forma se digladiaram na História das Ciências. De um lado a indução, que, simplificadamente, é o método que reúne o maior número de observações possíveis sobre um fenômeno para, a partir daí, construir uma "proposição de observação", ou seja, a indução é uma generalização que parte dos aspectos individuais para o universal, da parte para o todo. Ao contrário, a dedução, que começa do todo (hipotético/teórico) em direção ao conhecimento das particularidades para a verdade científica, como tal, poderia ser generalizável tanto aos fenômenos observáveis como aos não observáveis.

Ao se estudar o movimento de estabelecimento do conhecimento e dos conceitos científicos aceitáveis é inevitável perceber a recorrência de uma querela histórica entre "razão" e "experiência", inclusive bastante antiga. A Antiguidade, nas figuras de Platão e de Aristóteles, talvez seja o recuo histórico necessário para se compreender todas as correntes filosóficas que se moveram na tentativa de determinar o caminho da construção do conhecimento científico. Mas, para além do risco de alongar-me no tema, haveria o risco de se fugir da abordagem do conceito científico e de sua natureza. Por isso, devo me ater apenas a mais um ou dois parágrafos sobre as correntes racionalistas e empiristas que se difundiram e se reestruturaram ao longo da idade média e da idade moderna até os dias atuais.

O Racionalismo tradicional, tendo Descartes (1596-1650) como seu representante maior, considerava a mente humana como portadora de "ideias inatas" e, portanto, para este movimento, a única forma de se chegar à verdade seria a dedução. Portanto, para os racionalistas o conceito embasado na razão seria o ponto de partida de todo conhecimento. O pensamento racionalista dava um grande valor aos conceitos matemáticos, via na inteligência um dom divino e considerava as experiências sensoriais passíveis de erros e de confusões. Davídov (1988) observa que o Empirismo, tendo como um dos nomes principais o filósofo John Locke (1632-1704), considerava que todas as ideias derivavam das experiências

sensoriais, por ser a mente humana como um "papel em branco", uma *tabula rasa* na qual o conhecimento seria escrito diante das possibilidades sensoriais vivenciadas.

O Idealismo, que de certa uma maneira "concilia" o Racionalismo e o Empirismo no cenário da produção científica, ressurgiu no século XVIII tendo como figura de renome Immanuel Kant (1724-1804), que concebia tanto a razão quanto a experiência como fontes de obtenção do conhecimento. Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1830) foi outro importante filósofo idealista que levantou proposições sobre o processo de conhecimento, discorrendo também sobre o conceito, especialmente em sua obra *Ciência da Lógica*.

Posteriormente, nos nomes de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), a dialética materialista contribui de forma significativa para romper tanto com as tendências empiristas como com o idealismo. Kopnin (1966) explica que Kant já havia se opinado contra a ideia de que o conceito seria o ponto de partida, crendo ele que os juízos poderiam produzir um conceito claro, enquanto a razão produziria um conceito acabado. Já Hegel defendia que os juízos, o raciocínio e os conceitos se distinguiam pelo vínculo com o universal, o singular e o particular. "Para Hegel, as formas do pensamento se desenvolviam em uma só direção: do conceito ao raciocínio/razão, através do juízo" (KOPNIN, 1966, p. 191).

Kopnin argumenta que não se trata de decidir o que é mais importante ou o que vem primeiro, se o juízo, o raciocínio ou o conceito, pois a riqueza dos tipos de pensamento se manifesta das formas mais diversas. Assim, tanto os juízos, como o raciocínio fazem parte na formação do conceito. Porém, o conceito é um tipo de pensamento mais aprimorado. Pois, em sua construção, o processo de análise tem grande importância por ser a passagem do concreto – do dado em si – para o abstrato. A síntese também é de grande importância, sendo ela a passagem do abstrato ao concreto novo. Assim, na construção do conhecimento, tanto a indução como a dedução fazem parte do processo analítico.

> O conceito não é o ponto de partida do conhecimento, mas sim o seu resultado. A formação do conceito vem a ser o produto de um longo processo de conhecimento, o balanço de uma determinada etapa de desenvolvimento do saber, a expressão concentrada de conhecimentos já conseguidos.
> Em oposição ao idealismo, o materialismo dialético considera que o conceito é uma forma peculiar do reflexo dos objetos, das coisas do mundo material e das leis de seu movimento. Os conceitos são objetivos por seu conteúdo. Inclusive os conceitos mais abstratos têm suas analogias, seus protótipos no mundo objetivo. No conceito se reflete o conteúdo encerrado das coisas. (KOPNIN, 1966, p. 229, tradução nossa)

Portanto, se os conceitos científicos na sua *episteme* são o resultado de todo um processo de elaboração do conhecimento, é preciso saber que isso também diz respeito ao processo de formação de conceitos científicos a nível pedagógico. Nesse sentido, alguns

filósofos que tendem a um pensamento dialético pós-moderno podem contribuir para a educação, entre eles, um nome expressivo é o de Gaston Bachelard (1884-1962).

Bachelard, físico e epistemólogo francês, insistiu de maneira contundente sobre a necessidade de superação das visões empiristas, nominalistas, mecanicistas que de certa forma se uniram e se ressignificaram na concepção positivista. Com a noção de obstáculo epistemológico, Bachelard evidenciou alguns conflitos internos na construção do conhecimento que impediam ou tornavam mais lentos o desenvolvimento científico. O obstáculo epistemológico de Bachelard refere-se não propriamente aos desafios da complexidade do objeto de estudo, mas ao próprio ato de conhecer. Para ele "[...] O conhecimento do real é luz que sempre projeta algumas sombras. Nunca é imediato e pleno. As revelações do real são recorrentes. O real nunca é 'o que se poderia achar', mas é sempre o que se deveria ter pensado" (BACHELARD, 1999, p. 10).

Segundo Bachelard (1999) na história dos conceitos há dois erros oponentes, o da "atração pelo particular" e da "atração pelo universal", nesse caso, ele refere-se aos empiristas e racionalistas. O autor pontua a necessidade da criação de um termo intermediário entre o *conhecimento em compreensão* e o *conhecimento em extensão*, defendendo uma estreita união entre a experiência e a razão. Com esta visão de Bachelard, os conceitos passam a ser mais fecundos à medida que podem se deformar,

> De fato, a nosso ver, a fecundidade de um conceito científico é proporcional a seu poder de deformação. Essa fecundidade não corresponde a um fenômeno isolado que vai sendo reconhecido como mais rico em caracteres e mais rico em compreensão. Essa fecundidade também não corresponde a um conjunto que reúna os fenômenos mais heteróclitos, que se estenda, de *modo contingente*, a novos casos. A nuança intermediária será realizada se o enriquecimento em extensão tornar-se *necessário*, tão articulado quanto a riqueza em compreensão. (BACHELARD, 1999, p. 60, grifos do autor)

Bachelard especifica duas propriedades dos conceitos científicos: a extensão e a compreensão/entendimento, sendo estes tipos diferentes de generalização. Enquanto a generalização em extensão procura em outros fenômenos a mesma característica já descrita em outra situação, a generalização por compreensão busca melhor caracterizar o interior do próprio conceito já identificado. Com relação a isso, Bachelard (1999) pontua alguns problemas da generalização por extensão, chamando de "conceitos esclerosados" àqueles que se tornaram obstáculos epistemológicos. Para tal crítica, ele toma o exemplo do conceito de *coagulação*, sob o qual acolheram tanto o fenômeno do congelamento da água quanto diversos outros fenômenos relativos à matéria orgânica, tais como a seiva nos vegetais e o *quilo* na digestão animal. Bachelard advertiu inclusive sobre o perigo da valorização

excessiva de um conceito, "[...] todo indício de *valorização* é mau sinal para o conhecimento que busca a objetividade. Nesse domínio, o valor é a marca de uma preferência inconsciente" (BACHELARD, 1999, p. 64). Neste caso, ele refere-se a um exagero de valorização de um conceito, a ponto de resultar em generalizações abusivas.

Ao fazer as críticas com base nos obstáculos epistemológicos, Bachelard (1999) via na ciência do século XX abstrações audaciosas que para ele tinham o potencial de promover o rompimento com ideias antigas, o que então permitiria ao mundo científico pensar não só no sentido da confirmação de proposições anteriores, mas no sentido da contradição a tais proposições. Um exemplo que inspirou este filósofo francês foi a Teoria da Relatividade de Einstein, que no contexto de sua elaboração exigiu revisão de conceitos antes considerados imutáveis. Com base na noção de obstáculo e ao ver emergir uma nova forma de conceber os conceitos e as produções científicas, Bachelard propôs três períodos no desenvolvimento científico da humanidade: o estado pré-científico (antiguidade até meados do século XVIII), o estado científico (fim do século XVIII até o início do século XX) e finalmente o estado da formação do novo espírito científico (a partir do século XX).

Bachelard propunha uma *psicanálise* para a formação desse novo espírito científico, recusando o empirismo, o realismo ingênuo e outras correntes epistemológicas como os animistas e nominalistas, além de considerar as *impressões e a opinião primeira* como obstáculos ao desenvolvimento científico. Para este epistemólogo, a história dos conceitos científicos é de grande importância, pois, independentemente das teorias, os conceitos são normas e eles permitem que a Ciência seja concebida como processo. Para ele: "A história, por princípio é hostil a todo juízo normativo. É, no entanto, necessário colocar-se num ponto de vista normativo, se houver a intenção de julgar a eficácia de um pensamento" (BACHELARD, 1999, p. 13). Por isso, colocar-se sob o ponto de vista normativo é para Bachelard permitir que a construção do conhecimento seja dinamizada pela racionalização, em outras palavras, o conceito científico precisa se "pôr à prova" para tornar possível a passagem da experiência imediata à experiência científica fecunda.

Em sua obra *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*, publicada inicialmente em 1928, Bachelard (2004) caracteriza o conceito como elemento de uma construção aproximada, um "esforço de objetividade". Nestas linhas, ele considera o conceito mutável à medida que novas condições venham permitir olhar tal conceito de outra maneira. Segundo Bachelard, por ser o mundo prodigioso, múltiplo e estar em movimento, o conhecimento nascente deve admitir, a princípio, um "conceito mínimo", flexível e apto a se transformar até chegar ao conceito verdadeiro, que mesmo assim, ainda estará sujeito a transformações. Para Bachelard

(2004), “o conceito quer generalizar-se” e com esta característica, o conceito percorre múltiplos domínios e pode até mesmo modificar o dado. Os conceitos não podem ser apresentados de forma isolada, eles precisam e só podem ser pensados dentro de um sistema.

> Apresentar um conceito isolado não é pensar. Às vezes, a noção é apresentada como um ato simples do espírito. Diz-se por exemplo, “consideremos o conceito de homem”. Isso apenas abre uma expectativa. **O pensamento só começa com a linguagem, é contemporâneo da junção dos conceitos**. Mas essa união tem tantos modos, tantos graus, uma tal força de novidade ou de renovação que os conceitos que resumem experiências anteriores nem sempre podem, sem deformação, cooperar para o novo conhecimento. (BACHELARD, 2004, p. 28, grifos nossos)

Para Bachelard, o conceito deve sempre permitir ser dialetizado, no sentido de poder ser contra-argumentado, mesmo servindo como critério de verdade em determinados casos. Ele alimenta essa ideia ao considerar que na construção do conhecimento há primeiramente uma conceitualização passiva, que é anterior à vida do espírito científico e que não comporta juízo. Depois, passando à conceitualização ativa, o conceito é desdobrado por um juízo sintético de ação. Assim, o pensamento especulativo passa a ser normativo e em torno do conceito se ajuíza sem perder a confiabilidade no mesmo.

Seguindo alguns passos da tradição bachelardiana, Georges Canguilhem, que o substituiu na cátedra da Sorbonne, apresenta uma análise epistemológica centrada no conceito e na vida. Canguilhem considera relevantes a normatividade e a importância dos conceitos científicos para a História da Ciência, esta que não pode ser confundida com uma história de pessoas, de instituições ou de feitos científicos que deram ou não certo. Para ele, a Ciência é um discurso que eminentemente tem a pretensão de verdade e, neste modo de pensar, o conceito é a expressão mais perfeita de tal normatividade. Para Canguilhem, o conceito não é uma palavra qualquer, mas segundo Machado (1981, p. 22), “para Canguilhem, um conceito é um nome dotado de um sentido capaz de interpretar as observações e as experiências”.

Canguilhem concebe que os conceitos científicos são definidores de racionalidade, pois ainda que possam ser rejeitados e retificados, eles mantêm a função regulamentadora em algum período e contexto. Sobre o conceito de reflexo, Canguilhem elabora suas análises com base na História da Ciência, especialmente nos textos: *“La formation du concept de reflexe aux XVII* ^{eme} *et XVIII* ^{eme} *siècles”* e *“O conceito de reflexo no século XIX”*, que complementa o primeiro. Canguilhem expõe que “O século XIX não teve de inventar o conceito de reflexo, mas teve que retificá-lo e nessas linhas ele argumenta que a retificação do conceito não é uma tarefa lógica, é uma tarefa experimental, o que representa uma boa parte da história da

neurofisiologia na época" (CANGUILHEM, 2012, p. 320). Na verdade, o referido autor elabora em suas análises epistemológicas uma história do conceito.

Este filósofo e médico francês tem um texto intitulado "O conceito e a vida", no qual faz uma análise epistemológica de Aristóteles a Hegel para tratar de algumas relações do conceito com a vida. Nestes escritos, George Canguilhem mostra, logo de início, que compreende a vida como a forma e o poder do vivente e que o vivente tem normas próprias. Posteriormente, ele busca as relações do pensamento sobre o conceito e sobre a vida em alguns filósofos, entre eles: Aristóteles, Kant, Bergson e Hegel. Enfim, apresentar um resumo de tudo que Canguilhem expressa nestes escritos conduziria a uma forma simplista de apreensão de seu conteúdo, mas em essência, o que Canguilhem deseja buscar é a singularidade do conceito de vivente e, por conseguinte, dos conceitos biológicos relativos a este ser. Por isso, tratarei apenas o que diretamente me chama a atenção sobre alguns pontos relativos ao conceito científico em Canguilhem.

Sobre generalização, Canguilhem concorda com Bergson[53] no que diz respeito em ter no vivente o ponto de referência para definir conceitos relativos ao próprio vivente. Assim, admitindo tal premissa, a singularidade do "ser biológico" seria acatada pela Ciência e, a partir disso, se admitiria "no homem uma generalização de caráter vital que está a meio caminho entre a generalização impossível, [...], e a generalização inútil" (CANGUILHEM, 2012, p. 384). Entretanto, tal flexibilidade tornaria fácil invalidar qualquer generalização sobre o vivente já que paira sobre ele um caráter tão peculiar. Porém, Canguilhem supera este impasse ao apresentar a função operativa de conceito científico que respalda sua definição de generalização no que diz respeito ao vivente, uma vez que, para ele, "o que garante a eficácia teórica ou o valor cognitivo de um conceito é sua função de operar. É, por conseguinte, a possibilidade que ele oferece de desenvolvimento e de progresso do saber" (CANGUILHEM, 2012, p, 395).

Seguindo as bases do pensamento de George Canguilhem no que se refere ao conceito e a vida, Yves Schwartz, em sua tese defendida em 1986[54] sob a ótica da Ergologia, traz reflexões sobre os saberes da cultura, os saberes científicos e as experiências de trabalhadores que muito contribuem para esta análise sobre o sintagma *conceito científico*. Essa reflexão é particularmente interessante por retomar uma característica dos conceitos colocada de forma aligeirada no início deste texto, a questão de ser a "atividade humana" o lugar de onde emerge grande parte dos problemas, que para serem solucionados carecem de conceitualização. Só que para Schwartz, "A conceitualização é um bem necessário, mas também um mal pernicioso, caso

[53] Henri Bergson – filósofo francês que viveu entre 1859 e 1941, importante referencial usado por Canguilhem.
[54] A referida tese foi editada como livro de mesmo nome em 1988.

não seja posto à prova a permanência das forças de restauração entre a necessidade da escrita e a necessidade de se pôr à prova" (SCHWARTZ, 1988, p. 33, tradução nossa). Nessas breves palavras, o que Schwartz quer dizer é que nos ambientes de trabalho, onde se encontram os trabalhadores imersos em seus afazeres, existe produção de conhecimento resultante das situações de trabalho e da criatividade dos seres humanos ali envolvidos, e caso este "saber" seja ignorado, a Ciência não estará cumprindo efetivamente seu papel. Para Schwartz, nos ambientes de trabalho há uma cultura própria que se desenvolve pela experiência das forças produtivas. Dessa maneira, o conceito é norma, mas os sujeitos das normas são os próprios homens e não a norma em si, Canguilhem nutre seu pensamento filosófico com base na subjetividade dos seres humanos, sua capacidade de renormatizar, fazendo o meio e as máquinas adaptarem-se aos homens e não o contrário. Com reflexões contra a organização cientificista do trabalho elaborada pelo taylorismo, Canguilhem argumenta que há sempre valores em jogo onde há seres humanos em suas situações reais de trabalho.

> [...] Se é verdade que a razão sempre foi considerada pelos racionalistas como a norma das normas, é normal que o conceito de normalização tenha se tornado o equivalente usual do conceito de racionalização. Mas é igualmente normal que uma racionalização de inspiração cientificista tenha apresentado as normas de rendimento técnico que ela tendia impor como a expressão de uma necessidade de fato, que ela tenha tido a pretensão de determinar objetivamente para um certo trabalho o melhor método a seguir, o melhor e único, *the one best way*. Mas aqui, se coloca uma grave questão, onde estão engajadas atitudes não somente de técnico e de economista, mas atitudes autenticamente filosóficas relativas às relações do normal e do experimental e, através deles, as relações do real e dos valores. (CANGUILHEM, 2001, 116-117)

Portanto, ao considerar a dimensão axiológica da vida, Canguilhem admite que "O trabalho é a forma que toma para o homem o esforço universal de solução do conflito" (CANGUILHEM, 2001, p. 121). Para este filósofo não há apenas uma racionalidade, mas várias *racionalidades*, decorrentes de um *pluralismo de normas* e de um *pluralismo de valores*. De forma coerente com a perspectiva de Canguilhem de considerar o *humano como ser da norma*, Schwartz (1988) traz no primeiro capítulo de sua tese três níveis de questionamento referentes à tensão entre Cultura, Ciência e Conhecimento do trabalho. No primeiro nível de questionamento, usando o termo cultura para referir-se ao mundo dos estudos acadêmicos e dos conceitos científicos, Schwartz se pergunta se seria legítimo reivindicar uma aproximação maior entre este ambiente "culto" e as forças produtivas. Não deixando de ser sensível ao problema político que, segundo ele, estaria historicamente ofuscando os saberes das forças produtivas como forma de negar seu papel, Schwartz lembra que este é também um problema do conhecimento científico. Em outras palavras, a Ciência dos homens "cultos" perderia ao desprezar os saberes produzidos nos locais de trabalho.

Antes de apresentar o segundo nível de questionamento, Schwartz retoma Canguilhem no que se refere ao termo "ideologia científica". Amparado nesta alcunha referida por Canguilhem, Schwartz evidencia a possibilidade de haver falhas também na produção científica, pois se há uma cultura científica, deve-se saber que toda cultura incorpora opiniões, práticas, técnicas, sonhos, memórias e relações sociais, portanto, se há uma *ideologia científica*, a ciência está sujeita a diversas influências. Em suma, neste segundo nível de questionamento, Schwartz quer mostrar que, se a história da ciência não se colocar à prova do "autêntico saber", produzido pelas práticas e pela consciência social coletiva, ela pode dar lugar a uma história do "inautêntico", ou seja, ela construiria um mundo paralelo inalcançável e até mesmo inútil à realidade. Num terceiro nível de questionamento, Schwartz coloca a Ciência como uma forma de cultura refinada, por isso, tais aproximações entre os saberes deveriam levar a transformações progressivas dos impulsos culturais em conceitos científicos. Neste nível, ele reconhece a dignidade relativa aos conceitos científicos, mas concebe a necessidade de aproximação efetiva do real.

Após delimitar estes três níveis de questionamentos, Schwartz propõe que "Somente uma ideia forte de ciência, pelas suas exigências normativas internas, desenha-se no máximo de formas de saberes inclusos nas práticas sociais diversas" (SCHWARTZ, p. 42, tradução nossa). Por outro lado, ele defende também uma *ideia forte de cultura* como aquela que leva a sério todas as formas de inteligência social e que busca no trabalho científico e nos conceitos utilizados a validação de seus saberes e procedimentos. Neste aspecto, a pertinência desse pensamento de Schwartz, como estudioso da Ergologia, contribui não só para o debate nos ambientes de trabalho, tais como empresas, fábricas e hospitais, mas também na escola, especialmente na sala de aula da EJA. Neste espaço, seu argumento é pertinente, sendo essencial que os saberes trazidos pelos educandos sejam socializados, postos em pauta, discutidos e acatados quando coerentes. Somente assim, se pode construir conhecimento sistematizado, aliando uma *ideia forte de cultura* a uma *ideia forte de ciência*.

Schwartz faz muitas referências a Paulo Freire, afirmando que a herança deste educador brasileiro vai em direção oposta à herança empírica[55] na educação. Ao contrário de

[55] Davídov (1982) considera que a educação ocidental é herdeira de um modelo de ensino influenciado pelo modo empirista de produção do conhecimento. Em alguns de seus estudos, Davídov revela a forte influência do empirismo, em especial na figura do filósofo inglês John Locke. De acordo com Davídov, o raio de ação da concepção empirista sobre a produção de conhecimento foi além dos limites das ciências naturais, provocando na Psicologia uma análise reducionista dos processos mentais de abstração, generalização, comparação e classificação. Por sua vez, a Psicologia Pedagógica influenciou a Didática e o ensino ganhou aspectos empírico-utilitaristas, subordinando o aprendizado à sequência "percepção – representação – abstração". Infelizmente esse ensino empirista/utilitarista permanece até os dias de hoje, com grande amplitude nas escolas profissionalizantes.

um ensino descritivo, classificatório e fundado na observação/experimentação, Paulo Freire propõe uma educação baseada na ação-reflexão sobre a realidade dos educandos, na qual a *leitura do mundo*, advinda das experiências dos educandos e de sua cultura, se junta à leitura da palavra de forma a conduzi-lo a um *pensar crítico* diante do mundo que o cerca.

Vigotski, por sua vez, traz a formação do conceito científico como importante função psíquica que promove o desenvolvimento do pensamento conceitual. Esta função psicológica, estando desenvolvida, permite ao ser humano uma elaboração mental mais abstrata e mais generalizável, que independe da imagem concreta do objeto ou fenômeno em estudo, mas ao mesmo tempo não se desliga do real, retorna ao real, permitindo o maior número de possibilidades de conexões, análises e sínteses. Esta é a dimensão operativa do conceito.

2.2 A FORMAÇÃO DO CONCEITO CIENTÍFICO E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL

A "formação do conceito científico" foi uma das importantes linhas de pesquisa de Vigotski, desenvolvida numa primeira fase por volta de 1927, junto com Leonid Solomonovich Sakharov, que morreu prematuramente. Segundo Yasnitsky (2009), os estudos sobre formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento conceitual foram retomados por volta de 1931 e prosseguiram até o fim da vida de Vigotski. O historiador ainda relata que houve interesse de dois cientistas norte-americanos, Hanfmann e Kasanin, que procuraram entender o pensamento conceitual em esquizofrênicos. Nesta segunda fase da pesquisa sobre a formação de conceitos, Vigotski foi apoiado por B. Zeigarnik, G. Birenbaun e N. Samuklin.

Yasnitsky (2009) divulga que Luria e Vigotski tiveram uma série de estudos supostamente prontos a serem publicados nesta linha, mas que não foram encontrados. Os

---

Mesmo no período pós-segunda guerra mundial no qual se intentou aproximar o ensino a um nível científico, o Brasil e outros países não lograram êxito nesta direção, ao tomarem o caminho do tecnicismo. O tecnicismo, que se baseava na psicologia pedagógica behaviorista, propagou um ensino mecânico, memorístico e avolumado em conteúdos, o que ocasionou pouco desenvolvimento do pensamento conceitual. Os manuais de lógica formal, hoje substituídos pelos livros didáticos, são citados por Davídov (1982) como fortes instrumentos da influência empirista na concepção de conceito científico absorvida pelas escolas, segundo ele, os manuais de lógica formal habitualmente vinculavam a formação dos conceitos à percepção dos objetos e fenômenos, ocasionando um pensamento de ordem empírica que limita os processos mentais em duas possibilidades: "1) a comparação dos dados sensoriais concretos, com a finalidade de destacar os indícios formalmente gerais e estabelecer a classificação, e 2) a identificação dos objetos sensoriais concretos com o fim de incluí-los a uma ou outra classe" (DAVIDOV, 1982, p. 77, tradução nossa). Assim segundo Davídov, os filósofos realistas, nominalistas e sensualistas concebiam o conceito como uma representação geral dos objetos de certa classe e tal influência se evidencia, até hoje, nas várias áreas do conhecimento e, consequentemente, na forma com a qual o conhecimento científico torna-se conhecimento escolar.

colaboradores de Vigotski em Moscou continuaram os estudos sobre formação de conceitos em psicologia clínica e patológica, após a morte de Vigotski. Estes estudos procuravam entender como algumas patologias interferiam nesta importante função psíquica superior. Além disso, Yasnitsky ainda ressalva que houve um esforço em tempos de guerra por parte de equipes de psicólogos na reabilitação dos movimentos e das funções mentais superiores dos soldados feridos, conduzidos pela supervisão de Luria, tendo Galperin, Ginevskaya e Leontiev como colaboradores.

A formação de conceitos científicos é evidenciada por Vigotski ao longo de seus estudos, especialmente em Vigotski (1996b, 2001), obras nas quais o autor confirma a formação de conceitos científicos como importante função psíquica superior, que, quando desenvolvida, é capaz de proporcionar um pensamento abstrato, com maior possibilidade de generalizações, conduzindo à tomada de consciência. Em uma das referências aos conceitos científicos, Vigotski (2001, p. 293 -294) usa a célebre citação de Marx: "Se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda ciência seria desnecessária". Feito isso, Vigotski diz que a essência dos conceitos científicos não reflete o objeto apenas em sua manifestação aparente e externa, como fazem os conceitos empíricos. Portanto, os conceitos científicos têm uma relação distinta com o objeto, que implica em sair do campo das aparências e proporciona um entendimento mais essencial do objeto, por meio da capacidade de formar vínculos de um conceito com outros conceitos, constituídos dentro de um mesmo sistema de conceitos.

Para o leitor iniciante, é comum certo estranhamento por não compreender, a princípio, porque formar conceitos científicos seria uma função psicológica capaz de ter uma ação direta no desenvolvimento de um nível superior de pensamento, bem como, na formação da consciência. No entanto, esta função é singular na espécie humana e indispensável para o aprendizado escolar. O que reforça a validade e renova o potencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural na educação.

O primeiro aspecto que permite entender o processo de formação do conceito científico está vinculado diretamente à importância atribuída por Vigotski aos fatores históricos, sociais e culturais que envolvem os sujeitos e seu desenvolvimento. Não desprezando os aspectos biológicos do desenvolvimento humano, Vigotski toma como base em seus estudos sobre o intelecto, tanto a ontogênese quanto a filogênese. A ontogênese é relativa ao desenvolvimento do indivíduo nas várias fases de sua vida, enquanto a filogênese refere-se ao desenvolvimento da espécie humana ao longo de todo o seu processo sócio-histórico-cultural. Decorre desta observação de Vigotski, que a formação de conceitos é um

processo que se dá de “fora pra dentro”, mas é importante assinalar que ele jamais concebeu o indivíduo como um receptor passivo ou “*tabula rasa*”. Muito pelo contrário, Vigotski concebe o humano como ser ativo, em constante interação com o meio e com os outros.

Um segundo aspecto importante sobre a formação dos conceitos científicos é a necessidade de se compreender em que estes diferem dos conceitos espontâneos. Vigotski defende a ideia de que conceitos científicos e conceitos espontâneos são processos interligados, que mutuamente se influenciam, porém, as motivações internas (psíquicas) mobilizadas para a formação dos conceitos científicos são muito diferentes das motivações práticas, que levam à formação dos conceitos espontâneos. Enquanto o conceito espontâneo é carregado de experiências pessoais no plano da materialidade e, geralmente, de difícil definição, o conceito científico está ligado a um sistema conceitual e é passível de definições cada vez mais aprimoradas. Quando um conceito chega ao nível de maior elaboração mental, ele adquire níveis de generalização capazes de dar maior liberdade ao sujeito em operar com tal conceito.

De certo que a formação de conceitos científicos está vinculada à linguagem, portanto, envolve a aquisição de significados e sentidos. Assim, à medida que os significados evoluem, eles podem permitir que o sujeito torne-se progressivamente capaz de arbitrar com o conceito apreendido em esferas cada vez mais amplas. Ao desenvolver a formação de significados/conceitos, como em um movimento em cascata, desenvolve-se uma série de outras funções psíquicas, construindo assim, o pensamento conceitual, que é cada vez mais desgarrado de imagens do plano material-empírico.

Portanto, a formação de conceitos científicos é um processo que não representa apenas a assimilação do conceito pela capacidade de defini-lo, mas sim a reelaboração de ideias, que podem permanecer como um pseudoconceito ou podem avançar para operações mais sistematizadas até alcançar o conceito científico propriamente dito, que não permanece estático. Com tal elaboração mental, o sujeito pode operar com o conceito em diferentes contextos, sendo que todo esse processo se dá mediante a estreita ligação entre pensamento e palavra. Para Vigotski, o período da adolescência é a fase da vida, a partir da qual o indivíduo poderá operar com conceitos científicos com maior propriedade, não por uma razão biológica de desenvolvimento, mas pela maior maturidade e acúmulo de experiências pessoais no meio sociocultural do indivíduo.

Um olhar mais detido sobre os conceitos espontâneos e científicos permite entender que, os primeiros têm relação direta com os objetos que estão ao alcance dos indivíduos (por exemplo: carro, casa, mesa, cadeira), já os conceitos científicos possuem relações indiretas com os objetos do mundo circundante e, por meios de outros conceitos podem ser explicados

e entendidos. Para Vigotski, quando um conceito exige definição ou abrange maior grau de generalização, ele o identifica como conceito científico ou conceito verdadeiro. Portanto, os conceitos científicos para Vigotski não se restringem ao âmbito das Ciências e são todos aqueles que têm relação diferenciada com o mundo dos objetos, permitindo que no movimento de formação do pensamento conceitual desencadeie a construção de novos significados e sentidos. Assim, os conceitos científicos dão possibilidade de generalizações, que se expandem nas suas relações com outros conceitos como explica a analogia a seguir:

> Se imaginarmos que a esfera do globo terrestre pode simbolizar para nós toda a plenitude e toda a realidade representada em conceitos, poderemos designar como latitude do conceito o lugar por este ocupado entre outros conceitos da mesma longitude, mas relacionados a outros pontos da realidade da mesma forma com que a latitude da geografia designa um ponto da superfície terrestre em graus de paralelos terrestres. (VIGOTSKY, 2001, p. 365)

A formação de conceitos é, portanto, uma apreensão sistemática do mundo que delineia o caminho para o desenvolvimento de um nível de pensamento superior e, consequentemente, para a tomada de consciência. Como se sabe, "[...] a formação de conceitos é justamente o núcleo fundamental que aglutina todas as mudanças que se produzem no pensamento do adolescente" (VIGOTSKI, 1996b, p. 59). Portanto, graças à formação de conceitos científicos, as demais funções psicológicas superiores vão se intelectualizando, por conseguinte, a memória lógica, a atenção arbitrária, a atitude volitiva e a tomada de consciência vão progredindo, uma vez que a formação de conceitos dá a possibilidade de realizar operações cada vez mais conscientes com os conceitos anteriores. Para compreender como ocorre o processo de formação de conceitos, Vigotski e seus colaboradores usaram experimentos com número significativo de pessoas de diferentes idades. Um desses estudos envolveu o uso de um jogo formado por blocos desenvolvidos por Leonid Sakharov, sob supervisão de Vigotski. Esses estudos resultaram em um texto que foi comunicado em 1928 e se encontra traduzido para o português em Sakharov (2013).

2.2.1 O processo de formação dos conceitos e os blocos de Sakharov

A formação de conceitos ou de significados, como é concebida por Vigotski, além de ter uma pré-história na filogênese humana, tem uma história ao longo do desenvolvimento ontogenético dos indivíduos, que é caracterizada por algumas fases que coincidem parcialmente com fases do desenvolvimento. Estas fases ou estágios foram definidos por um experimento com um jogo conhecido como Blocos de Sakharov, que consistia em blocos de diferentes formas e tamanhos. Cada bloco tinha a denominação de seu conceito escondida na

parte inferior da peça, sendo que o nome atribuído a cada bloco era uma palavra sem sentido no idioma do voluntário pesquisado. A tarefa consistia em identificar blocos com caracteres semelhantes, usando seus nomes. Tal experimento foi realizado com diversas pessoas entre adultos e crianças de várias idades. Com o apoio desses experimentos, Vigotski definiu os seguintes estágios da formação de conceitos: pensamento sincrético, pensamento por complexos e o pensamento por conceitos, que são muito bem identificados e devidamente caracterizados por Vigotski (2001), e Toassa (2017) os traz de forma didática e comentada.

É importante salientar que estas etapas não são divididas cronologicamente, não são lineares e nem seccionadas entre um estágio e outro, existem muitas variações na forma da criança, adulto ou adolescente operar com os conceitos. Sendo assim, até mesmo um indivíduo adulto pode operar ao mesmo tempo com pseudoconceitos e com conceitos verdadeiros. Na EJA, em que há certa defasagem escolar, é comum que os educandos operem com pseudoconceitos, mas isso já é um caminho para a formação de conceitos autênticos e efetivamente a educação melhora esta condição.

A formação de conceitos ocorre gradativamente a partir das experiências do indivíduo com determinado conceito. Em certa idade, por exemplo, a criança pode ver um cachorro e chamá-lo de *Au au* e por extensão, atribuir este nome a um gato ou a qualquer outro animal de quatro patas. Em outro exemplo, a criança pode entender que o conceito **mãe** relaciona-se somente à sua genitora, até entender que existem outras **mães**, as mães dos seus colegas. Assim, gradativamente se vai desenvolvendo a capacidade de generalizar e definir, de diferentes formas, um mesmo conceito. O uso de pseudoconceitos é muito recorrente e a operação com este tipo de conceito é bastante funcional, tanto que se torna difícil de ser identificada devido à semelhança externa com conceitos verdadeiros e o entendimento mútuo que os pseudoconceitos podem promover entre as pessoas.

No capítulo sobre o estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos, Vigotski (2001) apresenta importantes considerações sobre os avanços dos trabalhos de Rimat e de Ach sobre a formação dos conceitos e a sua natureza psicológica. Vigotski aponta sobre os avanços que estes pesquisadores tiveram utilizando os métodos tradicionais: a) que o conceito não é imutável e não se encontra fossilizado, mas se estabelece de forma funcional dentro de um "[...] processo mais ou menos vivo e mais ou menos complexo de pensamento, sempre exerce alguma função de comunicar, assimilar, entender e resolver algum problema" (VIGOTSKI, 2001, p. 154); b) que somente depois dos doze anos de idade, estando saindo da primeira idade escolar, é que o adolescente começa a desenvolver os processos de formação de conceitos e do pensamento abstrato; c) que a existência de associações entre diversos

símbolos por si só não são suficientes o bastante para a formação de conceitos verdadeiros; d) que a formação de conceitos é um caráter produtivo e não meramente reprodutivo, pois para que o conceito se forme é necessário haver operações mentais complexas conduzidas pela resolução de um problema (deve ser acompanhado pela proposição de uma tarefa); e) que a memorização de palavras e a associação com objetos não são suficientes para que se formem novos conceitos; f) que pessoas em diferentes faixas etárias usam modos totalmente diferentes para solucionar um mesmo problema.

Somado a isso, o que não é pouco, Vigotski (2001) evidencia, por meio das contribuições de Uznadze, que a fala permite que as pessoas de diferentes idades se comuniquem e usem determinado conceito de forma funcional sem, contudo, desenvolverem plenamente a compreensão de um determinado conceito. Ou seja, pela comunicação entre as pessoas se pode usar um "equivalente funcional do conceito". Aproveitando o avanço destes estudos, Vigotski e Sakharov desenvolveram um método mais adequado para compreender os meios que a pessoas usam na formação de conceitos, o que permitiu compreender o uso funcional dos signos neste processo. Assim, o método de dupla estimulação foi muito bem sucedido para explicar os processos de formação dos conceitos. Com este método, usando blocos de formas geométricas diferentes, uma amostra diversificada de pessoas foi observada.

> Na série de investigação do processo de formação de conceito iniciada em nosso laboratório por Sakharov e desenvolvido e completada por nós e por nossos colaboradores U. V. Kotiélova e E. I. Pachklóvskaia, mais de trezentas pessoas foram estudadas, entre elas crianças, adolescentes e adultos, inclusive alguns com distúrbios patológicos intelectuais e de linguagem. (VIGOTSKY, 2001, p. 167)

A partir dos resultados destes experimentos, alguns aspectos importantes foram elucidados por Vigotski e seus colaboradores. Esse novo método permitiu lançar as leis básicas do processo de formação de conceitos. No decorrer dos escritos de Vigotski, ele não estabelece essas leis caso a caso, mas permite o entendimento do que eu denomino como "condições para a formação de conceitos", sendo eles:

1ª condição – o desenvolvimento da formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, porém, esta função intelectual em sua base psicológica só se desenvolve a partir da puberdade, enquanto este desenvolvimento psíquico ainda não ocorreu, os equivalentes funcionais exercem função semelhante a dos conceitos autênticos.

2ª condição – a centralidade do emprego funcional do signo, a partir do qual "o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas" (VIGOTSKI,

2001, p. 169). Assim, o indivíduo domina os processos psicológicos necessários para resolver o problema que lhe foi apresentado.

3ª condição – "o conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal" (VIGOTSKI, 2001, p. 170).

4ª condição – a importância dos problemas dados, da necessidade que surge e que é estimulada pelo meio social como passo decisivo para que se desenvolva a formação de conceitos.

5ª condição – o processo de formação de conceitos não é idêntico ao desenvolvimento de qualquer outra habilidade, por ser uma habilidade complexa. O desenvolvimento intelectual pressupõe uma mudança não só quantitativa, mas uma mudança qualitativa no modo de usar o intelecto.

Cada uma dessas condições deve ser pedagogicamente verificada para que se assegure que a função formação de conceitos esteja sendo desenvolvida. Em especial na EJA, todos os educandos, considerando sua faixa etária, estão aptos a desenvolver a formação de conceitos científicos, este é o primeiro princípio a ser levado em conta. Quanto ao segundo princípio, sobre o emprego funcional do conceito, a dialogicidade aparece como um fio condutor e um processo avaliativo sobre o emprego e uso funcional do signo em diferentes contextos, o mesmo vale para o terceiro princípio em que a dialogicidade se apresenta como enriquecimento do pensamento pela palavra, levando à possível tomada de consciência. O quarto princípio vai ao encontro da problematização, que é um marco da pedagogia de Freire, defendido por muitos profissionais da EJA que resistem e trabalham nesta perspectiva. O quinto princípio chama a atenção para a importância do desenvolvimento desta função psíquica na educação, o que é um dos pontos defendido por esta tese. Com base nestes princípios, Vigotski estabelece que o desenvolvimento da função psíquica formação de conceitos científicos promove uma mudança tanto na forma quanto no conteúdo do pensamento.

2.2.2 Forma e conteúdo do pensamento – entendendo a mudança revolucionária do pensamento na fase de transição

A mudança complexa tanto da forma quanto no conteúdo do pensamento a partir da adolescência é um ponto importante para se compreender a formação de conceitos científicos. Contrariamente aos estudos psicológicos de sua época, os quais levavam muito em conta o crescimento do córtex cerebral para explicar as mudanças no pensamento na fase de

transição/adolescência, Vigotski concebia que as mudanças a nível psicológico dependiam de fatores de natureza histórica, social e cultural.

> [...] a formação de conceitos constitui em um processo enormemente complexo, totalmente distinto da maturação das funções intelectuais elementares, impossível de ser submetido a uma constatação externa à primeira vista. As mudanças que experimentam o pensamento do adolescente em seu processo de domínio dos conceitos são, em grande medida, mudanças de índole interna, estrutural e íntima que geralmente não se exteriorizam, nem são visíveis para o observador. (VIGOTSKI, 1996b, p. 58, tradução nossa)

No mesmo texto, Vigotski evidencia o que para ele representa uma total revolução no pensamento do adolescente, uma transformação em sua forma e em seu conteúdo. Contudo, entender o que é forma e o que é o conteúdo do pensamento não é tão simples como compreender o que sejam estas estruturas em uma produção escrita, por exemplo. Porém, Vigotski fornece analogias que ajudam na compreensão, em uma delas, ele refere-se à relação da água como conteúdo de um vaso, em seu estado líquido, aquilo que dá forma à água. Entretanto, ele salienta que não é esta a relação que deve ser compreendida entre forma e conteúdo do pensamento. Enquanto o conteúdo novo tem a ver com as experiências sociais acumuladas e a aprendizagem de novos conceitos e suas relações, a forma tem a ver com a maneira como se pensa, quer dizer, como se estabelece vínculos entre objetos e conceitos, sendo a elaboração possível ao indivíduo nesta fase. Para discernir forma e conteúdo do pensamento, o melhor exemplo dado pelo referido autor é quanto ao conteúdo dos sonhos, que não pode ser explicado por uma lógica visual ou verbal,

> O conteúdo dos nossos sonhos, por exemplo, não pode ser expresso corretamente em uma linguagem logicamente estruturada, em forma de intelecto verbal lógico; toda intenção de transmitir o conteúdo de um sonho, que corresponde ao pensamento figurativo, em forma de uma exposição lógica abarca forçosamente a deformação de seu conteúdo. O mesmo acontece com o conhecimento científico. Por exemplo, as matemáticas, as Ciências Naturais, Sociais, só podem ser expostas corretamente tão somente em forma de pensamento verbal lógico. (VIGOTSKI, 1996b, p. 59, tradução nossa)

Sendo assim, a relação entre forma e conteúdo do pensamento é, para o precursor da psicologia histórico-cultural, um processo integral, uma unidade dialética em desenvolvimento contínuo, que, não somente por fatores biológicos, revoluciona-se e alcança seu estágio mais avançado a partir da adolescência. O novo conteúdo é relativo à experiência acumulada pelo indivíduo, que é mais rico em um adolescente do que em uma criança e mais ainda em um adulto. Já a mudança na forma de pensar refere-se a um tipo de elaboração mental que se dá ao nível da abstração, ou seja, livre das imagens concretas dos objetos. Com isso, mesmo que, na prática, o conceito que possa advir de uma criança seja funcionalmente

semelhante ao de um adolescente ou adulto, a forma e o conteúdo usados na elaboração, ou seja, os meios são diferentes.

A partir dos estudos com o método genético de dupla estimulação de Sakharov, foi possível perceber que os conceitos científicos, por desenvolverem a arbitrariedade (atitude voluntária) e a tomada de consciência, são mais fortes que os conceitos espontâneos. Para Vigotski, as mudanças que ocorrem a nível intelectual no processo de formação dos conceitos envolvem toda a extensão dos interesses vitais e, em consequência dessa mudança intelectual, ocorrem transformações em todas as outras funções psicológicas dos indivíduos, aguçando a percepção, a memória, a atenção, a criatividade, entre outras.

De acordo com Vigotski (1996b), são consequências desta mudança na forma e no conteúdo do pensamento que impulsionam, de maneira mais intensa na adolescência, a formação de uma ideologia de classe, o interesse e a atuação efetiva do indivíduo em seus espaços culturais e políticos, o desenvolvimento artístico. No entanto, esse despertar não acontece apenas por um instinto ou por imitação, mas sim por um processo profundo que não pode ser entendido somente pelo novo conteúdo do pensamento, mas também por uma mudança na nova forma de pensar. Essa mudança decorre da formação de conceitos ou elaboração de significados.

2.2.3 Significado e sentido – o conceito como signo e medida do conhecimento

Para a Psicologia Histórico-Cultural, formar conceitos equivale a formar significados. Na obra de Vigotski, o **significado** da palavra é considerado como a unidade de análise[56] das relações entre pensamento e linguagem. Especialmente no último capítulo de *A Construção do Pensamento e da linguagem*, Vigotski esclarece que o significado é a unidade que deve ser empregada para o estudo das relações entre pensamento e linguagem, pois o significado pertence a essas duas esferas do desenvolvimento humano. Vigotski esclarece que a palavra sem significado é um som vazio, mas a palavra provida de significado é o mais importante signo para o desenvolvimento do pensamento humano. Os signos em geral (símbolos, imagens, palavras, sons...) são elementos fundamentais na apreensão do mundo pelo indivíduo, porém, o signo verbal (a palavra) é o mais importante para o desenvolvimento e a aprendizagem. O significado é para Vigotski uma possibilidade de generalização do conceito.

[56] Unidade de análise – assim denominada por ser uma forma que se estabelece tanto pela palavra como pelo pensamento, sendo perceptível pela palavra, o significado permite compreender, pelo menos em parte, o que se passa no pensamento.

> [...] do ponto de vista psicológico **o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito**. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento.
> [...] O significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento. (VIGOTSKI, 2001, p. 398, grifo nosso)

Os primeiros usos de palavras pelas crianças são especificamente para designar objetos ou fenômenos, proporcionando, a princípio, uma comunicação necessária entre a criança e o adulto. Por isso, é comum que somente adultos mais próximos (os pais) compreendam o significado das primeiras palavras usadas pela criança. À medida que a criança se apropria do conceito, ela vai ganhando condições de categorizar os objetos reunidos pela mesma denominação, identificar situações pelos conceitos, relacionar palavras com outras de mesmo significado, realizando uma série de generalizações cada vez mais amplas, e esta capacidade mobiliza gradualmente o desenvolvimento tanto do pensamento quanto da linguagem, ou melhor, esta capacidade de formação de significados é o próprio desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Na idade de transição e na adultidade é quando, de acordo com Vigotski, o indivíduo adquire plenas condições para formar conceitos verdadeiros ou conceitos científicos. Portanto, o desenvolvimento do indivíduo atinge na adolescência maior capacidade de generalizar, quando cada conceito passa a estar ligado a um sistema conceitual. Mesmo assim, alguns conceitos podem permanecer como pseudoconceitos por tempo indeterminado, lembrando que a escolarização tem uma forte determinação na formação de conceitos verdadeiros. Neste processo de formação de significados, outro aspecto de grande importância é o sentido. Assim, cada palavra ou conceito tem para sentidos que remetem a um universo de possibilidades de compreensões. Vigotski dá o mérito da descoberta da diferença entre sentido e significado a Paulham[57].

> O sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variável. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente o sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. (VIGOTSKI, 2001, p. 465)

[57] Frédéric Paulhan - Em nota informe: Frédéric Paulhan (1856-1931). Há informações, ainda que parciais, sobre ele neste endereço: https://fr.wikipedia.org/wiki/Fr%C3%A9d%C3%A9ric_Paulhan

Portanto, a escola precisa trabalhar a formação de conceitos, levando em conta a existência de pontos de tensão entre significado e sentido, além de todos os pontos levantados no item anterior sobre o processo de formação de conceitos.

Em todo caso, o conceito não é apenas um ato de memorização, "[...] um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio da simples memorização" (VIGOTSKI, 2001, p. 246). É preciso que se perceba todos os fatores envolvidos na formação de conceitos para que esta função psíquica seja trabalhada na educação, de maneira especial na EJA, em vista da grande teia de sentidos que os jovens e adultos conseguem formar.

Embora Vigotski tenha dado ênfase aos aspectos semânticos da linguagem, o sentido foi evidenciado no discurso vivo como algo de maior abrangência que o significado. Tanto que, "o sentido pode existir sem palavras" (VIGOTSKI, 2001, p. 467). De forma que, "Tomado isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado, mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido" (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

A partir das colocações sobre o sentido e o significado e as suas diferenças, para se trabalhar pedagogicamente a formação de conceitos, pelo menos três aspectos devem ser levados em conta: primeiro, sobre a importância dos sentidos na aprendizagem escolar; segundo, sobre o contexto e suas relações com a construção de um significado; terceiro, sobre a necessidade de compreensão mútua dos interlocutores de um discurso.

Especialmente na EJA, onde todos os educandos são adolescentes ou adultos, a soma de todas as experiências acumuladas em suas vidas certamente garante uma enorme riqueza de sentido impregnada em cada conceito ou palavra, o que pode ajudar ou não no processo de formação do significado de um determinado conceito científico. Daí a grande importância da fluida e boa interlocução.

Góes e Cruz (2006) contribuem para a discussão referente à formação de conceitos no âmbito escolar, percebendo que, com base em Vigotski, o tensionamento entre significado e sentido pode ser visto de duas maneiras: primeiramente, algumas interpretações da obra de Vigotski podem levar a compreender que "Arriscando uma suposição, parece-nos que os dois capítulos de Vigotski sobre o conceito podem levar a pensar que o compromisso da escola (desejável) seria predominantemente o de um trabalho sobre o significado – a zona estável do conceito" (GÓES e CRUZ, p. 41). Porém, apoiados nos escritos de Vigotski sobre os sentidos e também sobre a imaginação, as autoras percebem que Vigotski considera todas as

generalizações possíveis na formação dos conceitos científicos, incluindo aspectos da cultura dos sujeitos e da personalidade.

> Se a categorização da realidade é construída sobre a base de experiências vivenciais concretas, ela não deixa de ser atravessada pelo caráter dinâmico da significação, que tem lugar no contexto da cultura, em suas condições estáveis e instáveis, e que se refletem no acontecimento da interação verbal, em suas condições específicas de ocorrência e as vicissitudes das motivações e características da personalidade dos sujeitos. (GÓES e CRUZ, 2006, p. 42)

Para corroborar a ideia da incorporação dos sentidos no aprendizado de conceitos, as autoras remetem ao que Vigotski pensa sobre a imaginação. Para ele, a imaginação é fundamental para o alcance de um nível de pensamento elaborado e a cognição se constitui tanto por elementos da realidade quanto da imaginação. Caso os elementos realistas constituíssem a plenitude da cognição não haveria algo maior a desbravar do que o pensamento empírico. No capítulo 4 desta tese, a relação da imaginação com a formação de conceitos será abordada de maneira mais atenta.

Os estudos sobre a formação de conceitos a partir da teoria histórico-cultural remetem ao fato de que pessoas de diferentes idades pensam de maneira diferente, tanto em forma quanto em conteúdo. Outra hipótese que Vigotski e sua equipe de estudos levantaram foi de que também pessoas de meios culturais diferentes e com níveis de escolaridade diferentes também pensam de maneira diferente.

2.3 A EXPERIÊNCIA DO UZBEQUISTÃO – do pensamento prático ao pensamento conceitual

A pesquisa empírica feita no Uzbequistão por Luria e Vigotski com apoio de outros pesquisadores e pesquisadoras é uma pesquisa que interessa à EJA, devido certas similaridades nas condições de vida e de escolarização no Uzbequistão do início do século XX e as condições que ainda vivem alguns educandos da EJA no Brasil, um século depois, especialmente a EJA da zona rural. O Uzbequistão era um dos lugares distantes da União Soviética, onde predominava o trabalho no campo e certo modo de vida ainda feudal. Foram investigados os modos como esses sujeitos agrupavam objetos e os conceituam. Neste grupo estavam camponeses pouco ou não alfabetizados, entre eles mulheres e homens, adolescentes e adultos, incluindo mulheres que não exerciam nenhum tipo de atividade social e algumas que já haviam iniciado um curso rápido para ensinar no jardim da infância.

Luria (2010) verificou que os sujeitos que exerciam apenas atividades da vida prática sem qualquer acesso à escola tendiam a formar grupos de objetos usando critérios ligados às

situações práticas. Mas tão logo essas pessoas tivessem acesso a algum processo educativo, elas aprendiam (e aprendem) a usar o pensamento abstrato. Assim, "[...] quando as pessoas adquirem os códigos verbais e lógicos que lhes permitem abstrair os traços essenciais dos objetos e subordiná-los a classes, seriam também capazes de executar um pensamento lógico mais complexo" (LURIA, 2010, p. 52).

Uma das conclusões destas investigações foi que: "Os processos de abstração e generalização não são invariáveis em todos os estágios do desenvolvimento socioeconômico e cultural. Pelo contrário, tais processos são produtos do ambiente cultural" (LURIA, 2010, p. 52). Estes experimentos contribuíram para que os pesquisadores compreendessem a diferença entre pensamento prático (aquele mais ligado às experiências imediatas) e pensamento conceitual ou abstrato (mediados por conceitos inseridos em um sistema lógico de códigos verbais), bem como o diferencial que o convívio social e o processo educativo podem exercer para a formação do pensamento abstrato.

Mais tarde, alguns psicólogos russos e o pedagogo Davídov chamaram o pensamento conceitual de pensamento teórico e o pensamento prático de pensamento empírico. A meu ver, essa denominação pode causar a impressão de uma dissociação entre teoria e prática, que é inconsistente com os princípios da dialética materialista de Marx e Engels e também de Vigotski. Luria (2010) usa a denominação pensamento teórico, mas Vigotski não fez nenhuma referência a este termo. "A presença de conceitos teóricos gerais, aos quais estão subordinados outros mais práticos, cria um sistema lógico de códigos. À medida que o pensamento teórico se desenvolve, o sistema torna-se cada vez mais complicado" (LURIA, 2010, p. 53). Vigotski pontuou que na adolescência inicia-se o desenvolvimento de uma forma superior de pensamento, a qual denominou pensamento em conceitos ou pensamento conceitual. "O pensamento em conceitos é uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, um novo mecanismo intelectual" (VIGOTSKI, 1996b, p. 60).

Vigotski chegou a usar, com menor frequência, a expressão pensamento dialético. Ao ressaltar uma mudança substancial na forma e no conteúdo do pensamento do adolescente, Vigotski concorda que surge no adolescente um *espírito de contradição* muito comum desta fase, anos nos quais se inicia a formação de uma concepção sobre a vida, ou seja, quando o adolescente demonstra interesses políticos, sociais e filosóficos ainda não experimentados, assim como Blonski[58] havia observado. Ao demarcar esse novo pensamento, ele o denomina como pensamento dialético.

[58] Pavel Petrovich Blonsky (1884-1941) foi um psicólogo soviético que introduziu a abordagem behaviorista na psicologia russa sob o rótulo de uma pedologia materialista.

> [...] O adolescente, com a formação de conceitos, entra em uma via de desenvolvimento que o conduziria mais cedo ou mais tarde a dominar o **pensamento dialético**. Mas é improvável supor que esta etapa última e superior do desenvolvimento já esteja presente nos primeiros passos que dá o adolescente que acaba de dominar os novos modos desta atividade intelectual. (VIGOTSKI, 1996b, p. 68, tradução nossa, grifos nossos)

Assim, o pensamento conceitual é considerado como uma forma de interpretar a realidade baseando-se nos sistemas conceituais que são gradativamente formados e impulsionados pela educação e pelo convívio social que os sujeitos experimentam. Sendo este um pensamento elaborado, que dá condições de aceitar contradições de uma mesma realidade, permite maior liberdade de refletir, questionar, sintetizar, analisar e realizar funções mais complexas. No entanto, em ambos os tipos de pensamento a abstração, a generalização e a conceituação são processos comuns.

Davídov (1988) explica que, segundo a lógica formal, a formação de conceitos empíricos apresenta o mesmo esquema da formação de conceitos cotidianos, pedagogicamente reproduzidos numa trajetória "percepção – representação – conceito", e esta é a via, que por herança do empirismo, foi preservada na comunicação de conceitos escolarizados. Segundo este autor (1988, p. 104), "As abstrações e generalizações lógico-formais não expressam as especificidades dos conceitos científicos estritamente teóricos". Assim, a generalização empírica consiste em reconhecer todas as qualidades comuns dos objetos e classificá-los em um mesmo tipo ou grupo, a partir do que é captado pelos órgãos dos sentidos. Por conseguinte, essa generalização é inseparável do ato de abstração e, com isso, as aparências dos objetos ou fenômenos são confundidas com sua essência. Por estar diretamente ligada ao ato de perceber traços comuns dos agrupamentos, a generalização empírica resulta em uma hierarquização classificatória, que se repete em muitas disciplinas escolares.

O pensamento conceitual, por sua vez, não está diretamente ligado às sensações imediatas percebidas pelos órgãos sensoriais. Este tipo de pensamento utiliza-se mais das funções mentais superiores, por isso, ele vai além do que permite ser captado pelos sentidos. Sendo assim, ao modo de ver de Davídov, o pensamento teórico não obedece apenas a um único tipo de generalização, portanto, não induz à classificação dos objetos pelas semelhanças e diferenças sensoriais que os aproxima ou os afasta. Davídov (1988) explica que, para a lógica dialética, a abstração e a generalização são chamadas substanciais.

> A especificidade da abstração inicial aparece incluída em suas determinações: "abstração concreta", "conexão concreto-universal" – "célula objetiva do todo investigado", simplesmente "célula". [...]
> A nosso ver, na designação da abstração inicial o mais conveniente é utilizar os termos "célula" ou "abstração substancial", por eles refletirem a relação contemplativa, totalmente determinada, do sistema integral. (DAVIDOV, 1988, p. 143, tradução nossa)

Por ter natureza contemplativa, a abstração substancial separa o objeto de sua relação inicial com um dado sistema, mantendo suas especificidades e interrelações com o todo. Resumidamente, tal abstração preserva as contradições e as conexões simples, mas vai além. Pois o conteúdo da abstração substancial reflete não somente as conexões simples, mas o essencial do sistema integral estudado.

Enquanto a generalização empírica visa estabelecer a dependência dos aspectos e realizar uma classificação, seguindo um caminho mais indutivo (das partes para o todo), a generalização substancial realiza-se ao se perceber certa sujeição do particular à lei universal que preserva o sistema, de modo que são sempre consideradas as interrelações do singular com o todo, portanto, a generalização substancial "[...] ocorre pela análise de certo todo para desvendar a relação inicial, essencial, universal como base da unidade interna deste todo" (DAVIDOV, 1988, p. 152). Ele segue, assim, o caminho da dedução (movimento do todo às partes).

Nos experimentos no Uzbequistão, Luria também identificou uma falha ou dificuldade no uso de silogismos, dedução da qual a partir de uma premissa maior se pode inferir sobre premissas menores. Foram usados com os sujeitos investigados dois tipos de silogismos, uns que estavam mais relacionados às suas experiências pessoais e outros mais distanciados destas. Por exemplo: "O algodão só cresce em locais secos e quentes. A Inglaterra é fria e úmida. Pode o algodão crescer lá?". Ou em outro caso: "No extremo norte, onde há neve, todos os ursos são brancos. Novaya Zemeya está no extremo norte. Qual é a cor dos ursos nesse lugar?". Em ambos os casos, os sujeitos tendiam a não fazer inferências sobre os silogismos. As pessoas não alfabetizadas se recusavam com maior veemência a fazer tais inferências, alegavam que nunca estiveram nestes lugares e por isso não sabiam se o algodão crescia ou não por lá, também não podiam fazer afirmações sobre ursos brancos já que nunca tinham visto ursos assim.

O interessante dessas respostas é que há uma lógica por traz delas. As pessoas do Uzbequistão resolviam as situações e explicavam os objetos e fenômenos fundados na sua experiência, o que não significa que não havia uma lógica no pensamento dos povos daquele local. No artigo sobre as pesquisas no Uzbequistão (LURIA, 2010), o termo pensamento concreto foi usado para denominar o modo de pensar do povo nativo daquela região. Alguns sucessores de Vigotski passaram a chamar pensamento empírico[59] para identificar este pensamento prático, usando pensamento teórico para definir um pensamento mais conceitual.

[59] A meu ver, os termos "pensamento empírico" e "pensamento teórico", por darem uma conotação de separação entre prática e teoria, devem ser evitados. Sendo que a própria lógica dialética materialista compreende a interligação teoria e prática como um fundamento.

Seguindo uma lógica dialética, ao examinar um objeto, as relações mútuas deste com o sistema integral devem ser preservadas. Dessa forma, o objeto estudado ao ser concebido em conjunto com um todo organizado, preserva sua essência e evidencia os possíveis movimentos de transformação que o objeto pode sofrer junto ao todo que o constitui. Ainda segundo a lógica dialética, o interno, ou seja, a essência de um objeto só é descoberta em sua mediatizações com o sistema. Assim, o pensamento conceitual, que por sua vez caminha em direção à lógica dialética, concebe os que conceitos são fundamentados no processo de desenvolvimento da formação do sistema em sua integridade e é nesse processo que se definem e se descobrem as especificidades dos objetos singulares – esta integridade chama-se *concreto*, que é definido por Marx como *a unidade do diverso*.

A Teoria Histórico-Cultural, concordando com a lógica dialética, concebe o movimento de apreensão dos conceitos e o desenvolvimento do pensamento conceitual como uma ascensão do abstrato ao concreto. Neste sentido, aquilo sobre o que se pensa já se encontra abstraído da realidade uma vez que é o ponto sobre o qual se lança um olhar inicial para exame, por sua vez, o retorno ao concreto se dá por meio do concreto pensado. É o resultado daquilo que já recebeu o exame do pensamento, mas não se isolou do mundo real, é um movimento do pensar, um dos pressupostos para uma pedagogia dialética que visa desenvolver a formação de conceitos científicos na EJA.

2.3.1 Da ascensão do abstrato ao concreto – o que isto implica ao educando trabalhador

A ascensão do abstrato ao concreto é uma das leis da dialética. De acordo com Davídov (1982), o abstrato e o concreto são dois momentos da apreensão da própria realidade refletida na consciência, são dois momentos da atividade mental. A princípio, o objeto se apresenta diante do observador pela atividade sensorial, logo em seguida ou simultaneamente, o sujeito não tem em seu pensamento o concreto real em si, mas sim uma abstração do que vem a ser o objeto percebido. “A tarefa do pensamento teórico consiste em elaborar em forma de conceitos os dados da contemplação e a representação, e reproduzir assim em todas as suas facetas o sistema de conexões internas que engendram a entidade concreta dada e revelar sua essência” (DAVIDOV, 1982, p. 332).

Como já foi dito anteriormente, a concepção de abstração segundo a lógica dialética e segundo a lógica formal são diferentes. As abstrações substanciais, referentes à lógica dialética, não recolhem dos objetos as propriedades similares soltas que se repetem dentro de um conjunto, mas é por outra, um nível de abstração que capta o objeto de forma interligada às

conexões do sistema do qual faz parte. A abstração teórica inicial tem as seguintes exigências, de acordo com Davídov (1982): primeiro, a abstração indica o curso que segue a formação do sistema, tendo que considerar as contradições que estão em seu conteúdo; segundo, o conteúdo desta abstração corresponde qualitativamente à natureza de todo o sistema, ou seja, é necessário captar as formas simples de relações dentro do todo e sua peculiaridade distintiva; e terceiro, perceber a essência que garante a unidade deste objeto com o seu todo. A partir da abstração inicial, novas abstrações vão sendo gradativamente feitas à medida que se percebe o movimento do objeto investigado. Por outro lado, a abstração empírica sempre foi útil para o conhecimento das propriedades e das relações entre as coisas, mas ela frequentemente limita-se a descrever a realidade e a classificar os objetos e fenômenos, sendo, portanto, o tipo de abstração característica do período descritivo das ciências.

Kopnin (1966) explica que no processo gnosiológico de formação do saber científico, a apreensão do conhecimento se processa tanto pela análise quanto pela síntese, que são momentos indispensáveis do processo de conhecer. Enquanto por meio da análise se apreende as partes do todo, a síntese permite sintetizar o saber em uma só ideia nova e criativa. A ideia sintética para se formar, realiza também a trajetória do abstrato ao concreto.

> É preciso iniciar a análise do papel sintético da ideia esclarecendo seu lugar na trajetória do conhecimento científico do abstrato ao concreto. O conhecimento concreto do objeto constitui sempre um sistema, um conjunto de juízos isolados, nos quais está contida a verdade objetiva. O juízo ou o conceito extrai do objeto algumas propriedades, aspectos concatenações e vínculos. Por isso, para esclarecer o significado gnosiológico de uma ou outra forma discursiva é preciso determinar seu lugar na formação e no desenvolvimento de sistemas de conhecimento científico. [...]
> [...] O concreto no pensamento não é a fusão mecânica de diversas abstrações, a adição de umas às outras. A passagem do abstrato ao concreto é impossível sem a formação de uma ideia que agrupe as numerosas abstrações em uma ideia imagem integral, encarregada de proporcionar um conhecimento concreto e multifacetado sobre o objeto. (KOPNIN, 1966, p. 364-365, tradução nossa)

Na mesma linha dialética de raciocínio, o que Paulo Freire faz é perceber que a forma dialética de apreensão do conhecimento científico é também válida para os processos pedagógicos de aquisição de conhecimento. Freire (2013) considera que a educação deve levar os indivíduos a captar o *todo* da realidade na qual os homens estão inseridos, ou seja, deve partir de uma situação existencial concreta *codificada* por meio da abstração. Com isso, a *descodificação* vai acontecendo no movimento de elaboração de um *pensar crítico*. "Na medida, porém, em que, na captação do todo que se oferece à compreensão dos homens, este se lhes apresenta como algo espesso que os envolve e que não chegam a vislumbrar, se faz indispensável que a sua busca se realize através da abstração" (FREIRE, 2013, p. 134).

Freire ainda explica que no processo de descodificação da situação existencial concreta, no pensamento dialético, no movimento do abstrato ao concreto, serão necessárias idas e vindas do todo às partes e das partes ao todo. De forma que, no movimento do pensar dialético, ocorre o reconhecimento do sujeito na situação existencial concreta, no qual também estão outros sujeitos. “Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem-feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto [...]” (FREIRE, 2013, p. 135).

Dessa forma, Freire contribui significativamente para elucidar aspectos pedagógicos de como o conhecimento precisa ser processado no intelecto dos estudantes. De maneira especial na EJA, esse movimento do pensar se torna ainda mais significativo, pois, é um processo no qual os educandos juntam as suas experiências subjetivas para adquirir um conhecimento objetivo da realidade, na qual o educando também se encontra inserido, sendo por isso, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do conhecimento.

Paulo Freire, por ter também uma concepção dialética, alinha a ideia de codificação e descodificação da realidade existencial ao movimento do abstrato ao concreto, o concreto pensado. Todas essas investidas do pensamento conceitual e crítico conduzem à constituição de um elemento maior – a tomada de consciência. Percebe-se, entretanto, que tomada de consciência para Paulo Freire e tomada de consciência para Vigotski não têm significados plenamente correspondentes, mas por vezes se aproximam. Para melhor apreender sobre o processo de formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento conceitual nos educandos da EJA, faz-se necessária uma nova aproximação sobre o que vem a ser esse processo maior que é a tomada de consciência para Vigotski e para Freire.

2.3.2 Tomada de consciência para Vigotski e sua relação com a formação de conceitos

Após este panorama sobre a formação de conceitos na visão de Vigotski e do desenvolvimento do pensamento conceitual, compreender a tomada de consciência para Vigotski se torna uma imersão teórica indispensável já que é parte do processo de conhecimento. Com Vigotski, a imprescindível ação da formação dos conceitos científicos na tomada de consciência é o primeiro ponto a ser considerado. Para este autor, a tomada de consciência está ligada a um plano psicológico de desenvolvimento mental, no qual, gradativamente, o indivíduo vai se apropriando do mundo ao seu redor. Em muitos momentos verifica-se nas obras de Vigotski que a tomada de consciência de um conceito para uma criança pode ser adquirida pela definição verbal do conceito.

> Como se sabe, em seus conceitos espontâneos a criança chega relativamente tarde a tomar consciência do conceito, a definição verbal do conceito, da possibilidade de outras palavras lhe propiciarem uma formulação verbal, do emprego arbitrário desse conceito no estabelecimento de relações lógicas complexas entre os conceitos. [...]. Mas o desenvolvimento do conceito científico começa justamente pelo que ainda não foi plenamente desenvolvido nos conceitos espontâneos ao longo de toda a idade escolar. [...] pela definição verbal do conceito. (VIGOTSKI, 2001, p. 345)

Percebe-se, portanto, que Vigotski vê a tomada de consciência como o desenvolvimento da capacidade de operar com os conceitos, generalizar, utilizando-os em diversas esferas sem que isso comprometa o seu significado. Em outras palavras, a formação de conceitos faz parte da tomada de consciência, que também é um processo gradativo. O autor compreende que na formação da consciência há a formação de um sistema de relações de generalidade. "[...] inconsciência significa ausência de generalização, ou melhor, atraso no desenvolvimento do sistema de relações de generalidade. Deste modo, espontaneidade e não-consciência do conceito [...] são sinônimos" (VIGOTSKI, 2001, 384).

Vigotski tem uma olhar psicológico sobre o conceito de consciência, que modifica e é amadurecido ao longo da evolução de sua obra. O uso coloquial do conceito de consciência e de tomada de consciência não corresponde à complexidade que se inscreve sobre este tema na obra de Vigotski. Toassa (2006), em síntese de um estudo que durou mais de quatro anos, explica a transformação e o amadurecimento do conceito de consciência em Vigotski. Segundo Toassa (2006), a partir dos escritos vigotskianos de 1928, volume 4 de *Obras Escogidas (Psicologia Infantil)* e *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores*, de 1931, este conceito foi ganhando um aprofundamento teórico caracteristicamente monista e materialista histórico-dialético.

Embora o conceito de consciência para Vigotski seja difícil de ser transcrito em poucas palavras, de maneira breve serão feitos alguns apontamentos. A saber, a consciência para Vigotski é sempre socialmente mediada, não equivale a um local desenvolvido do cérebro e não é um processo mecânico. Portanto, ela não é a realidade simplesmente refletida na cabeça do ser humano, não sendo por isso equivalente à percepção do mundo pelo indivíduo, mas sim à reconstituição ativa de cada um, preservando uma natureza objetivo-subjetiva. A consciência também não se refere a uma determinada consciência moral ou política.

Para Toassa (2006) o conceito de consciência em Vigotski ganha pelo menos três acepções diferentes, sendo compreendida na primeira acepção como processo e produto. Segundo a autora (2006, p. 73), "Neste sentido, o termo utilizado costumeiramente pelo autor é o de *tomada de consciência* com respeito ao meio, ao próprio eu e às vivências subjetivas, realizada por um complexo mecanismo psicológico". Nessa primeira acepção, Vigotski

explica a tomada de consciência nos diversos momentos do desenvolvimento infantil até a adolescência, revelando sua natureza processual. Numa segunda acepção, conforme Toassa, a consciência é tida como atributo, pois Vigotski usa o termo para qualificar as funções psíquicas, como por exemplo, memória consciente. Ainda numa terceira acepção, a consciência se revela "[...] como sistema psicológico em relação com o meio e com a própria pessoa. Um tipo de mecanismo que se desenvolve e resulta em graus variáveis de tomada de consciência que integra sistemas novos e antigos de conduta" (TOASSA, 2006, p. 76-77).

Sobre a relação entre formação de conceitos científicos e tomada de consciência, subtende-se que após a adolescência, tendo melhor apreensão dos significados dos conceitos, o sujeito pode adquirir uma tomada de consciência em um nível mais profundo, coletivo, social e político. Em *A Psicologia Infantil*, na parte intitulada como *Pedologia do Adolescente*, Vigotski (1996b) faz referência à abertura do adolescente para a formação de uma consciência social objetiva, tornando-se sensível ao mundo da ideologia social e da ideologia de classes, afirmando a relação entre a formação de conceitos e estruturação da consciência, formação de uma autoconsciência, que se desenvolve a partir da fase de transição.

> Sua autoconsciência se desenvolve com extrema lentidão e em estreita dependência do desenvolvimento de seu pensamento. Pois tão somente na idade de transição, junto com a formação de conceitos, é quando avança decisivamente pelo caminho da autocompreensão, do desenvolvimento e estruturação da consciência. (VIGOTSKI, 1996b, p. 72, tradução nossa)

Como já pronunciado, Vigotski concorda com Blonski no que diz respeito à formação de conceitos científicos na fase de transição resultar no desenvolvimento de uma concepção do mundo político-social. Nesse sentido, Vigotski afirma que não se pode atribuir a uma mera imitação externa o desenvolvimento do pertencimento de classe experimentado pelo adolescente e concorda que a identificação com uma classe advém de uma vida em comum, de atividades e interesses partilhados. Vigotski complementa o pensamento de Blonski, relacionando o desenvolvimento da Psicologia de Classe com o atributo da formação de conceitos científicos que se desenvolve na fase de transição. Portanto, o desenvolvimento da consciência social está relacionado ao desenvolvimento de um novo tipo de pensamento, que pode se caracterizar pela substituição de um modo de vida baseado na crença para um modo de vida baseado na razão.

Toassa (2020) considera que há uma estreita ligação entre o conceito de sentido e o de consciência. Para a autora, Vigotski amadurece o conceito de consciência, saindo de uma consciência individual para ganhar uma abordagem filosófica ampla e complexa.

> A consciência individual, nos últimos anos de vida de Vigotski (YASNITSKY, 2006; TOASSA, 2006), é compreendida como um sistema mutante, que integra o mundo e nele opera, não sendo restrito ao intrapsíquico. É um sistema tanto prático quanto efetivo e intelectual, que nunca pode ser separado da vida em sociedade, da vida em uma forma específica de **interconexão** de elementos com a primazia do social, do histórico e do cultural. *Essa interconexão, esse híbrido de afeto, intelecto e vontade operando no mundo, é o sentido.* (TOASSA, 2020, p. 180, grifos da autora)

Nas considerações de Toassa, enquanto muitos estudos relacionam sentido e significado, a tradução adequada para a relação entre esses termos seria análise semântica ou semasiológica da consciência.

Sobre este tema, é interessante lembrar o que ressalta Leontiev (1978). Para este psicólogo, a consciência individual é produto da comunicação das consciências. Entretanto, o indivíduo não absorve passivamente a consciência coletiva, pois a atividade exercida por ele desempenha papel importante na tomada de consciência. Sendo assim, pelo menos dois fatores contribuem na tomada de consciência; primeiramente, a linguagem – comunicação com a qual o indivíduo recebe e transmite o conteúdo da consciência social e de sua consciência individual; em segundo lugar, mas não menos importante, a atividade/trabalho – por meio da qual, o homem ao modificar a natureza e o mundo exterior, modifica-se constantemente a si mesmo. De acordo com esta visão, o pensamento dos indivíduos nunca deveria estar alheio ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, pois para que se tornem sujeitos de seu próprio pensamento, sua consciência individual depende da consciência social. “Deste modo, cada homem se converte em sujeito do pensamento só quando domina a linguagem, os conceitos e a lógica [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 10).

Portanto, seguindo uma abordagem materialista em Psicologia, ao conceber a consciência como fenômeno extrapsíquico, ou seja, que se forma nas relações dos indivíduos com outros indivíduos e com o meio, concebe-se também a educação como forma eficiente de comunicar os conhecimentos acumulados pela humanidade. Ao mesmo tempo, a atividade/trabalho se apresenta como a fonte de verificação da realidade objetiva, logo, é também espaço de produção e de comunicação de saberes. Ao estabelecer tais proposições sobre a educação e a atividade de trabalho, volto-me à formação de conceitos para buscar compreender como estes dois aspectos podem se encontrar na educação de alunos trabalhadores.

Vejo que a conhecida frase de Vigotski (2001, p. 290) na qual ele garante que “a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” perderia o sentido caso esta proposição fosse ouvida fora do contexto de toda obra vigotskiana. Assim, para transpor tal proposição ao campo pedagógico cabe indagar: Quais conceitos científicos fazem sentido aos educandos da EJA? Que tomada de consciência é esperada na educação para tais e tais

alunos em tais e tais contextos? E ainda; além da formação de conceitos, quais outros "portões" são necessários atravessar para que se chegue a esta tomada de consciência? Certamente, a superação das necessidades imediatas é um desses portões e a alfabetização também. Para contribuir com estas reflexões e para concatenar as ideias com a realidade da EJA, um autor indispensável é o educador brasileiro Paulo Freire. Por isso, faz-se necessária uma pequena imersão em suas obras para entender o lugar do conhecimento científico para este autor, sua concepção de *logos* e de tomada de consciência.

2.4 O LOGOS E O CONHECIMENTO PARA PAULO FREIRE

Paulo Freire afirma que o conhecimento deve caminhar no sentido de superar a *doxa* (opinião) para alcançar o *logos* (razão). Portanto, entender o que é o conhecimento para Freire, passa pelo entendimento do que seja o *logos*, palavra grega muito usada por este educador brasileiro. Lefebvre (1975) remete às obras de Aristóteles e argumenta que a Lógica é a "[...] teoria do *Logos* em ato, razão e raciocínio, coerência do discurso, linguagem do cidadão que vivia na cidade política, buscando os meios de deduzir para convencer (não para seduzir), meios diferentes da sofística, da erística, da dialética ou arte do discurso" (LEFEBVRE, 1975, p.6).

Para Heidegger (2005), o conceito *logos* é polissêmico, não direcionado a um significado preciso. Enquanto numa tradução literal, *logos* significa discurso, Heidegger afirma que, decorreria dessa definição, a necessidade de se especificar o tipo de discurso em questão. Este autor verifica que o sentido de *logos* teve uma história posterior à filosofia grega, na qual *logos* passa a coincidir, às vezes, com razão, conceito ou juízo. Este autor chama atenção para o que Aristóteles entendia sobre o discurso autêntico como "*deixar e fazer ver*". Assim, o discurso que deixa e *faz ver* é a comunicação discursiva que revela e torna o que se diz acessível aos outros.

As duas noções de *logos* apresentadas nos parágrafos anteriores de certa forma unem conhecimento e discurso. Embora eu julgue que a essência que Freire busca ao usar o termo *logos* se aproxima mais da Lógica de Aristóteles, julgo também que a definição de *logos* como "*deixar e fazer ver*" coincide, pelo menos em parte, com a intenção de Freire de apresentar a dialogicidade como forma de trazer o conhecimento no ato educativo, como um discurso lógico e coerente. Mas é indispensável salientar que Freire não se prende à lógica formal clássica, mas por várias vezes demonstrou ser um pensador dialético. Em ambas as formas lógicas ocorrem análises do pensamento que se refletem na linguagem, porém, como

argumenta Kopnin (1978), a lógica dialética não se detém na linguagem como sendo esta um meio de existência e de funcionamento do conhecimento, mas ela procura penetrar no processo de aquisição do conhecimento.

> Assim, a lógica formal se interessa pela própria forma linguística de expressão de uma ideia, então a lógica dialética estuda, antes de tudo, o conteúdo mental expresso na forma linguística, enquanto a dialética dá atenção especial à relação desse conteúdo mental com a realidade objetiva. A lógica dialética se interessa pelos conceitos, juízos, deduções, teorias, hipóteses, etc., justamente enquanto formas de cognição da natureza objetiva das coisas e suas relações. Por isso a dialética não estuda a linguagem enquanto meio de funcionamento do pensamento (os símbolos e as formas de suas relações nos enunciados e construções teóricas) mas as próprias formas de conhecimento da realidade objetiva pelo pensamento. (KOPNIN, 1978, p. 85-86)

Portanto, Freire pretende acessar a compreensão da realidade, realizando não só uma abstração, mas pondo o pensamento em movimento para acessar a realidade concreta. Isso tudo com uma finalidade explícita de que os sujeitos conheçam cada vez mais as situações de vida em que estão imersos, para que refletindo se tornem sujeitos de ação.

Em *Pedagogia do Oprimido*, bem como em outras obras e mais claramente no livro *Extensão ou Comunicação?* Freire refere-se ao Ciclo do Conhecimento ou Ciclo Gnosiológico. Neste ciclo movido pela dialogicidade, Freire insiste sobre a necessidade de se caminhar no sentido da *doxa ao logos*. No entendimento de Freire, a *doxa* já significa alguma tomada de consciência. Ele diz que "Se a pura tomada de consciência das coisas não constitui ainda um saber cabal, já que pertence à esfera da mera opinião, como enfrentar a superação desta esfera por aquela em que as coisas são desveladas e se atinge a razão das mesmas?" (FREIRE, 1983, p. 15).

Ao longo de todo o seu texto, Freire contrapõe *doxa* ao conhecimento verdadeiro que, por várias vezes o denomina como *logos* e, em outras vezes, como razão, diferentemente de outros autores que contrapõem *doxa* a *episteme*. Mas, a meu ver, Freire tem um claro propósito em fazer isso, pois ele encontra no *logos* o termo mais apropriado para conhecimento verdadeiro porque, diferentemente da *episteme*, o *logos* pressupõe diálogo entre os saberes, portanto, considera que as opiniões (doxa) devem ser ouvidas na construção do pensamento verdadeiro. Assim, continuando seus argumentos na obra em questão, o autor brasileiro segue sua linha de raciocínio, dizendo que o homem é um ser da *práxis*, da reflexão-ação, que estabelece relações entre as várias coisas do mundo ao seu redor e, "Através destas relações, em que transforma e capta a presença das coisas (o que ainda não é conhecimento verdadeiro), é que se constitui o domínio da mera opinião ou da *doxa*" (FREIRE, 1983, p. 17).

Ao apreciar o texto de *Extensão ou comunicação?* como um todo, o que se percebe em Freire é a consciência de que o ser humano é alguém que pensa, reflete, age na transformação do mundo ao seu redor e é possuidor de saberes, mesmo não tendo conhecimentos acadêmicos. Com isso, Freire considera a necessidade da superação da *doxa* pelo *logos*, e *logos* para ele é conhecimento científico, porém, não um conhecimento científico desvinculado da realidade, mas um conhecimento científico que pensa a realidade junto aos homens que dela comungam. Portanto, *logos* é para Freire um conhecimento científico *impregnado* pela realidade e que pressupõe o diálogo entre os homens na apropriação do conhecimento.

Boufleuer (2017), no *Dicionário Paulo Freire*, reflete sobre o que vem a ser o conhecimento para este educador brasileiro. Com isso, Boufleuer evidencia que Freire entende o conhecimento como algo que deve sempre estar ancorado na realidade de quem aprende.

> O conhecimento, como resultado de processos de aprendizagem, não existe no abstrato. Ele só existe "aderido" a pessoas, enquanto significado por sujeitos cognoscentes, ou reconhecido como tal. Um ato de conhecer implica, portanto, a cumplicidade do sujeito que o realiza. Cumplicidade no sentido de necessitar "comparecer" com seus sentidos e percepções prévias a fim de incrementá-las ou refazê-las. Em não tendo essa ancoragem na subjetividade, o conhecimento em nada modifica a autopercepção do sujeito e, consequentemente, não contribui para a modificação de seu entorno. (BOUFLEUER, 2017, p. 85)

Ao dizer sobre o conhecimento na concepção de Freire, Boufleuer verifica que, na compreensão do referido educador, há uma relação dialética entre objetividade (a ciência) e subjetividades (as opiniões dos sujeitos). Ao criticar a educação bancária e propor uma educação libertadora, a visão de conhecimento de Freire se mostra fluida em contraposição a uma visão rígida que é mantida na educação que vê "o 'saber' como uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (FREIRE, 2013, p. 81). Para impulsionar esse movimento do pensar na educação, Freire propõe a dialogicidade como recurso fundamental. Assim, o tema gerador ou palavra geradora pode vir a desenvolver um conceito que se encontra tanto na vida real como na ciência, *vida e conceito*, ao mesmo modo de Canguilhem.

2.4.1 A relação do conceito com o inédito viável

Freire (2013) compreende que a educação deve começar pelo diálogo e que no diálogo, os temas geradores surgem, quando se percebe as situações existenciais nas quais vivem os homens. A palavra ou tema gerador está ligado diretamente à realidade dos sujeitos, mas ele pode ser um conceito científico ou se converter em um. Freire nutre a ideia de que o *tema ou palavra geradora* não é uma hipótese, mas uma realidade que se encontra encoberta por

situações-limites[60] nas quais o ser humano permanece obrigado a viver até que esta realidade se apresente (seja conhecida) e possa ser modificada. Então, o homem, diferentemente do animal, através do diálogo, com a percepção possível dentro de um determinado momento histórico, torna-se capaz de transformar sua realidade à medida que se depara com *situações-limites*. Dessa forma, pela reflexão-ação historicamente situada, por meio do diálogo entre os homens, os indivíduos ganham condições de se encontrarem com o *inédito-viável*, sendo este o elemento que permite aos sujeitos vencerem a condição de oprimidos.

> Em síntese, as "situações-limites" implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente "servem" e daqueles a quem "negam" ou "freiam". No momento em que estes as percebem não mais como uma "fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e mais ser", se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito-viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação. (FREIRE, 2013, p. 130)

Ao propor a investigação do tema gerador por meio do diálogo entre os homens, Freire concebe a possibilidade de homens e mulheres vencerem as *situações-limites* e encontrarem com seu *inédito-viável.* Assim, o referido autor caminha em direção a uma metodologia de investigação do tema gerador, que pode ser uma palavra, conceito ou tema, e procura a melhor maneira de explorá-lo pedagogicamente. Essas premissas da educação proposta por Paulo Freire são coerentes com uma concepção de uma educação problematizadora e, consequentemente, libertadora. Esta é a característica eminentemente política das propostas de Paulo Freire que é plena de sentidos, especialmente na EJA. Essas ideias dão substrato para que educadores e educandos comecem a dialogar em torno do que lhes interessa, daquilo que é sua realidade e de sua época. Mas este processo não é simples, ele deve abarcar as dimensões históricas, globais e locais, que possibilitam o encontro e a identificação dos homens com o seu e com os outros contextos. Sendo assim, Freire (2013) passa a falar de como os temas geradores podem se encontrar em círculos mais amplos que vão do geral ao particular e em círculos menos amplos, do particular ao geral.

Superar *situações-limites* e encontrar o *inédito-viável* parece, a princípio, uma audaciosa e impossível missão, mas não é bem assim. Com o exemplo da alfabetização fica mais fácil compreender o que vem a ser esta proposição. Assim, quando uma pessoa não conhece as letras, ela tem diante de si uma das *situações-limites* mais difíceis da vida. Mas, quando ela se apropria do código alfabético e começa a entender e a formar as primeiras

[60] A referência de Freire para o uso dos termos situações-limites e inédito-viável é o filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto.

palavras, ela se encontra com o seu *inédito-viável*. Mas isto serve também para os conceitos científicos, desde os mais básicos aos mais profundos. Dessa forma, quando uma pessoa passa a compreender a importância da filtração da água, mas em sua *situação-limite* ela sequer tem um filtro de água em casa, como encontrar o *inédito-viável*? Por isso, não se pode cair no simplismo de que compreender a importância da filtração seja suficiente. Para Freire, este encontro com a solução dos problemas, ou seja, o encontro com o *inédito viável* envolve todo um contexto social que vai muito além da sala de aula.

Freire direciona sua compreensão de *situações-limites* e de *inédito-viável* para a solução de problemas existenciais a nível social e, inevitavelmente, ao nível político. Nesse caso, o indivíduo que não tem um filtro de barro em casa, além de compreender a necessidade desse aparato doméstico, ele compreende que não tem como comprá-lo. Assim, não tendo tal condição, novas reflexões o levam ao entendimento desta situação em um contexto mais amplo, o sujeito compreende que esta *situação-limite* se deve a que nem todos têm direitos aos bens de consumo produzidos na sociedade capitalista. Nesse caso, ele só se encontrará com o *inédito-viável* à medida que perceba que outros sujeitos estão em condições iguais às suas e que precisam se unir, e mesmo se não conseguirem melhoria de vida momentânea, o fato de compreender a realidade e se unir por uma causa pode ser considerado o seu *inédito-viável*. Dessa forma, mesmo sendo apenas no campo da compreensão da realidade por meio dos conceitos, o pensar crítico permite que os sujeitos não estejam totalmente *à mercê* do opressor. Portanto, a tomada de consciência para Freire, abarca a esfera do histórico, do cultural e do social, encontrando-se tão impregnada de sentido político como a tomada de consciência para Vigotski.

2.4.2 A tomada de consciência para Paulo Freire em sua dimensão política

Freire (1979) explica em poucas palavras o que vem a ser tomada de consciência e conscientização, diferenciando-os de uma maneira relativamente simples. Para este autor pernambucano, as primeiras aproximações que se tem do mundo fazem parte de uma tomada de consciência, mas que carece de posicionamento crítico para vir a ser conscientização. Assim, tomada de consciência para Freire é um processo gradativo de transformação de um *pensar mágico* para um *pensar crítico*.

Como já dito anteriormente, Freire (2013) concebe a ideia de conscientização como um *pensar crítico*, que é um modo diferenciado de pensar, ser e agir perante a realidade, uma capacidade que é constituída a partir do diálogo entre os homens. Para Freire, o ser humano é um ser histórico e inacabado, e tendo consciência de seu inacabamento, ele tem a capacidade

ontológica de *ser mais*. Devido a essa característica de ser histórico e inacabado, o homem, diferentemente do animal, tem a capacidade de mudar a si e ao seu entorno, o que pode ser favorecido pela educação problematizadora. O ser humano, comunicando-se com outros homens, ganha cada vez mais a consciência de si e do mundo. “Os homens, [...] porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um corpo consciente, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 2013, p. 125).

Com isso, percebe-se que, para Freire, a comunicação entre os homens, quando problematizadora e libertária, permite aos sujeitos pensar a realidade que os envolve, e pensando juntos eles podem sair de uma percepção ingênua ou mágica da realidade para uma *consciência crítica*. Portanto, para Freire, a tomada de consciência é um processo. Desta forma, todo ato que impede o homem de pensar e de desenvolver consciência crítica é um ato de violência, é um limitante das possibilidades humanas, que impede que os sujeitos pensem a sua realidade para transformá-la.

Freire (1978) pondera que a consciência se apresenta em níveis distintos, classificando tais níveis em consciência intransitiva, consciência transitiva ingênua e consciência transitiva crítica. O conceito de transitividade está ligado não só ao desenvolvimento dos níveis de consciência, mas ao momento histórico vivido pelos sujeitos sociais, ou seja, o contexto social implica na formação de consciência. Para Freire, mesmo na intransitividade, o homem sempre se encontra aberto ao mundo, mas sob esta contingência, os homens limitam-se à existência biológica, sendo menos históricos e mais vegetativos. Nesta dimensão, o passado, o presente e o futuro não são por eles interrelacionados uma vez que vivem imersos na manutenção biológica da vida, na intransitividade das explicações mágicas sobre a vida, sem nada questionar.

Para Freire, pela comunicação e pela reflexão-ação entre os homens, a consciência vai se tornando transitiva. Em um primeiro nível, ela é uma consciência transitiva ingênua, que tem como característica sempre valorizar mais o passado. Com uma consciência transitiva ingênua já se percebe as contradições sociais, mas ela se move no sentido do conformismo e ainda se nutre por explicações mágicas e não-científicas da realidade. Por isso, pouco se abre à investigação e análise do novo. O diálogo é mais ampliado neste nível do que na intransitividade, mas são *quase homens massa* como os da consciência intransitiva o são. A consciência transitiva ingênua, por se apegar a explicações mágicas sobre a realidade, expõe o sujeito ao irracionalismo sectário e ao fanatismo.

O terceiro nível de consciência, a consciência transitiva crítica, é uma das características de indivíduos pertencentes a sociedades mais democráticas[61], consciência plenamente permeável, dialógica, reflexiva e aberta à análise dos problemas, que se permite questionar à mesma medida que também permite ser questionado. De acordo com Freire (1978, p. 60), a transitividade crítica caracteriza-se por buscar profundidade na resolução dos problemas, substituindo as explicações mágicas por princípios causais, sendo aberta ao novo e despida, ao máximo, de preconceitos, além de manter-se alinhada à responsabilidade social e política. Esta elaboração de Freire sobre consciência e conscientização é tributária da ideia de que a consciência deve estar comprometida com a mudança histórico-social da realidade, nesse sentido, ela se distancia de qualquer idealismo e se aproxima do materialismo de Marx.

A concepção de consciência, segundo o materialismo de Marx, está entrelaçada à análise da totalidade social. Portanto, conforme Marx, a consciência se constitui em mediação com a atividade e com a produção material dos seres humanos:

> Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social. Não é a consciência que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 2008, p. 04)

Nesse sentido, a tomada de consciência implica em um ponto de partida, que é a realidade concreta, que é também o ponto de chegada. Para Marx e Engels (2009), a consciência não é independente do objeto real, assim, a princípio, a consciência constitui-se como algo "em si". A partir das reflexões e apropriações do sujeito, a consciência torna-se algo que foi adquirido "para si", resultado de uma ação consciente, construída a partir de um processo que avança do "em si" "para si", a consciência de classe. Em consonância com esta perspectiva, embora nos diferentes contornos de uma ou de outra teoria, tanto Freire como Vigotski assemelham-se em compreender a consciência como algo "em formação", bem como ao acreditarem que a vida social promove o desenvolvimento da consciência.

---

[61] Freire usa o termo sociedades "altamente democráticas" – Ele concebe a democracia plena como um sonho, uma utopia, mas também como aquilo que é gradativamente aprendido. Com este termo, Freire refere-se a sociedades onde pessoas de opiniões diversas, de tipos e de culturas distintas possam conviver respeitosamente. Estas são sociedades em que dialogar seja um hábito natural entre as pessoas, sem temerem perseguições, punições ou possíveis críticas. "A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da república" (FREIRE, 2001, p. 38).

Freire entende que a tomada de consciência ainda não é conscientização, pois, ao aproximar-se de maneira espontânea da realidade, de maneira não-crítica, o homem começa a tomar consciência, mas nem sempre se conscientiza plenamente. A conscientização é a chegada a "[...] uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica" (FREIRE, 1979, p. 15). Assim, mesmo que para Freire a educação tenha forte implicação política, ela não se limita à esfera política. O autor bem descreve em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* outros aspectos da vida humana que devem ser contemplados pela educação, entre estes a emoção, a alegria, a amorosidade, que juntos à compreensão existencial são importantes na conscientização.

Em *Política e Educação*, obra publicada já em 1993, Freire vê uma necessidade de aproximação da Educação de Jovens e Adultos de uma Educação Popular, justamente para que a EJA não tenha que se subordinar a currículos e conteúdos muito distantes da realidade. Ou seja, para que o aprendizado politicamente crítico e atuante na realidade seja garantido.

> A prática educativa, reconhecendo-se como prática política se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. (FREIRE, 2001, p. 16)

Na educação é preciso compreender como e até que ponto os conceitos científicos intervêm na realidade, assim como o inverso, compreendendo em que medida a realidade e também as subjetividades intervêm no conceito científico. Sendo fundamental distinguir que conceitos escolarizados não são *ipsis litteris* os conceitos científicos, mas ambos envolvem igualmente a tomada de consciência, ambos proporcionam o movimento do pensamento por meio de um sistema conceitual. A educação mais atenta à realidade pode despertar maior interesse dos educandos, bem como promover uma tomada de consciência a um nível crítico.

2.5 DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS AOS CONCEITOS ESCOLARIZADOS

O ato de memorizar conceitos é ainda frequente no ensino em geral, essa maneira de conceber e de transmitir os conceitos científicos, Freire (2013) denomina como *blá blá blá*, palavra sem reflexão ou o *verbalismo*, característico da Educação bancária. Vigotski (2001) também denomina como *verbalismo* o ponto fraco dos conceitos científicos, pelo que alerta para o cuidado da educação escolar não cair nesse tipo de concepção distorcida do ensino de conceitos. Como visto anteriormente a formação de conceitos científicos não é simples definição e memorização de palavras. Na educação, os conceitos científicos precisam ser

sistematizados de maneira tal que se tornem didáticos, compreensíveis e abertos aos questionamentos sem que violem a epistemologia do conceito e a linguagem científica. Ao mesmo tempo, o conhecimento escolar não se resume à alfabetização e à aquisição de conceitos e teorias científicos como são de fato, mas o conhecimento escolar tem como um dos objetivos a "familiarização dos educandos com o sistema da ciência, com seus conceitos e suas leis fundamentais" (DANILOV e SKATKIN, 1978, p. 77 apud SAVIANI, 2018, p. 167). Nereide Saviani (1981, 2018) defende que a educação precisa instrumentalizar o povo para a participação social, exercendo uma dupla função, sendo ela: técnica (relativa aos meios – o *como* e *com que* educar) e política (relativa à participação social – *porque* e *para que* educar).

O conhecimento escolar envolve uma interlocução mínima entre saberes da cultura, reflexão sobre o cotidiano e apreensão de conceitos científicos, mas fazer esta interlocução não é algo simples. Pois há que se perceber como se estabelecem essas relações entre a reflexão sobre os aspectos sociais e a apropriação dos conceitos científicos.

> Não se trata apenas da influência da dimensão social como pano de fundo do processo de desenvolvimento humano. De acordo com a psicologia histórico-cultural, o social é determinado no processo de desenvolvimento humano. Trata-se de criar condições, pelas relações com os demais indivíduos, para a constituição de sua individualidade. [...].
> A relação entre o processo de apropriação da cultura e o desenvolvimento humano objetiva-se por meio da aprendizagem geral, ou ainda nas relações sistematizadas pelo processo educacional, que tem a função de criar condições para que os estudantes apropriem-se dos conhecimentos científicos e teóricos elaborados ao longo da história das ciências. (RIGON *et al*., 2016b, p. 73-74)

As proposições sobre a abordagem escolar do conhecimento envolvem polêmicas que vão desde o peso que deve ser dado a cada conteúdo até as ponderações sobre deixar ou não as dimensões sociais e políticas intervirem neste processo. Mas estas polêmicas, a meu ver, não podem perder de vista o compromisso com a formação humana. Quanto a isso, Gramsci (2006) coloca importantes princípios para a formação humana em sua proposta de escola unitária[62], que visa a formação humanista capaz de desenvolver toda suas potencialidades (de forma omnilateral), capaz de entender o processo de produção, as artes, etc., inseridos em uma atividade social. Por isso, da mesma forma que não há sociedade sem homens e nem homens sem sociedade, então os conceitos escolares devem ser colocados de forma contextualizada nos vários níveis possíveis.

[62]A escola unitária assim como descreve Gramsci (2001) volume 2 dos Cadernos do cárcere, é a escola de formação humanista ou de cultura geral, que para o autor deve, "[...] inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa." (GRAMSCI, 2001, p. 34).

Diversos autores pontuam as especificidades do conhecimento científico e do conhecimento escolar, suas relações com a cultura e com outros saberes. Paro (2010) é um deles, ele defende que cabe à escola aumentar as potencialidades humanas no sentido de reconhecer no educando um sujeito humano, portanto, um ser histórico, que necessita da apropriação de cultura, conhecimentos e informações, valores, crenças, habilidades artísticas, etc.

Tendo a educação o papel de subsidiar o sujeito na atualização histórico-cultural, Saviani (2011) afirma que a educação precisa se constituir no homem como uma segunda natureza, de tal forma a produzir em cada indivíduo aquilo que foi produzido culturalmente ao longo da história da humanidade. No entanto, para Saviani, é preciso ter clareza sobre dois pontos opostos que ameaçam se instalar quando se tenta delimitar os elementos da cultura que devem estar presentes na escola. O primeiro ponto é sobre como a cultura da sociedade capitalista imbrica-se na forma de conteúdos, nas ideias e costumes transmitidos pela educação. O segundo ponto refere-se a cuidar para que, tendo a cultura popular como foco principal da escola, não se distancie dos conceitos científicos e do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, por isso, Saviani considera a cultura popular importante como ponto de partida, mas não como sendo o ponto de chegada da educação.

Bom relembrar que, nesse aspecto, Freire concorda com Saviani, ou seja, a cultura popular, o senso comum, o cotidiano devem ser tomados como ponto de partida da aprendizagem escolar. Vejo com preocupação a má interpretação do pensamento freireano a este respeito. O perigo de se incorrer no risco de deixar a exclusão social camuflar-se em um processo que se julgue inclusivo – ou seja, na tentativa de aproximar a EJA da Educação Popular, promover o abandono total dos conceitos científicos na escola. Por isso, acredito que a cultura popular aliada a uma educação político-crítica deve estar concatenada aos conhecimentos científicos, mas os conceitos precisam ser trabalhados como um processo de formação de conceitos científicos, de desenvolvimento do pensamento conceitual e crítico.

Na tentativa de dialogar com estas proposições e cientes de que a educação é alvo de disputas ideológicas e políticas, Saviani (2011) aponta que entre os elementos da cultura que precisam ser apropriados está “o clássico”, que é entendido pelo autor como aquilo que resistiu ao tempo e que se fez fundamental, o que não pode ser confundido com o tradicional e nem se opor ao moderno e atual. Entretanto, o que Saviani chama de conhecimento clássico precisa ser convertido em conhecimento escolar por meio de uma mediação adequada aos educandos e à sua realidade. Por isso, outro ponto ressaltado por Saviani (2011) é quanto às formas adequadas de realização do trabalho pedagógico, o que implica para ele na seleção dos conteúdos, espaços, tempos e procedimentos que favoreçam a apropriação do conhecimento

historicamente produzido como forma de uma “segunda natureza” do indivíduo. Mas as propostas de Freire (2013) divergem das de Saviani.

Nas propostas de Freire a seleção de conteúdos advém da investigação temática, que junto aos próprios educandos emerge. Partindo-se da realidade problematizada para se chegar aos conceitos e conteúdos científicos. Assim, todo o processo pedagógico para Freire tem participação ativa dos educandos e educandas na construção do conhecimento escolar. Ao que parece, para Freire não é apropriado dizer que os conhecimentos científicos formam no indivíduo uma “segunda natureza”. Na visão deste autor, o conhecimento escolar pode e deve ampliar a visão de mundo dos sujeitos, mas sempre evitando o risco de ser uma invasão cultural. Portanto, este conhecimento deve ser trazido com total respeito à cultura, à linguagem e aos saberes dos educandos, preservando sua natureza.

Com isso, é importante pontuar que a EJA deve manter e valorizar os elementos culturais trazidos pelos sujeitos, mas ao mesmo tempo é preciso saber que os próprios educandos esperam receber da escola novos conhecimentos, entre eles, o conhecimento científico. Também por isso, a escola deve avançar no sentido da apropriação de elementos da cultura científica, não vejo que Freire seja contrário a isso. Caso esta apropriação do conhecimento científico não esteja entre os objetivos da escola, ela estará deixando de cumprir uma função que é específica desse âmbito.

Paulo Freire, como grande defensor da igualdade de oportunidade de acesso à Educação, deixou em seu legado certos direcionamentos específicos para a EJA. De maneira que, quando Freire propagou a necessidade de um ensino que se inicia a partir da realidade do educando, a finalidade era desenvolver a conscientização dos indivíduos, o que para ele é um processo que se dá por meio da dialogicidade e da reflexão-ação/práxis. Para tão audaciosa intenção, não temo em dizer que Paulo Freire jamais negou o ensino sistematizado, sendo assim, o desenvolvimento do pensamento conceitual no estudante não o contradiz. Freire (2013), ao recusar a educação bancária, critica o conteudismo e a maneira com que o conhecimento é depositado no aluno, mas ele não nega a necessidade do conhecimento sistematizado.

> Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2013, p. 116)

Com isso, certamente a cultura do estudante precisa ser o suporte no qual o ensino inicie sua estruturação, ou seja, o ponto de partida para se estabelecer a dialogicidade em sala

de aula e o aprendizado. Todavia, com base em Vigotski (2001), somente o desenvolvimento do pensamento conceitual no educando pode dar condições para a libertação dos oprimidos, por ser este o caminho para desenvolver um pensamento crítico-reflexivo capaz de compreender progressivamente a realidade existencial humana.

Lopes (1999) traz uma síntese das questões relativas ao conhecimento escolar, ciência e cotidiano, pontuando logo de início, na introdução de seu livro, a compreensão de que o ensino-aprendizagem das ciências ou de outro campo do conhecimento não se limita aos aspectos metodológicos. A elaboração do conhecimento escolar exige, segundo a autora, uma ampla análise dos processos sociais e históricos envolvidos na construção dos conceitos científicos, ou seja, uma análise dos fatores epistemológicos e sociológicos associados ao problema educacional. Por isso, a autora defende o pluralismo metodológico no conhecimento escolar, considerando a pluralidade de saberes existentes na sociedade. Quanto ao conhecimento escolar, Lopes (1999) o concebe a partir de relações com diferentes saberes sociais. A autora alerta para a possibilidade de se cair na banalização dos conhecimentos científicos ao se tentar a facilitação didática.

> O aprendizado de conceitos científicos pressupõe, necessariamente, o aprendizado de atitudes e formas de pensamento próprias da comunidade científica. Para a construção de uma cultura científica, a mediação didática deve enfrentar a dificuldade de trabalho com a abstração e suplantar os obstáculos pedagógicos do conhecimento. Precisamos compreender porque o aluno não compreende – o que pressupõe compreendermos como o aluno compreende os conceitos científicos, e quais processos cognitivos utiliza para aprender. (LOPES, 1999, p. 228)

Com todos esses apontamentos, percebe-se a tênue relação entre os diversos saberes e o conhecimento científico. Na educação, esta relação está longe de ser consensual uma vez que envolve diversas pontuações apropriadas ou não. Haja vista a discussão sobre currículo na contemporaneidade, que se alonga e se modifica de tempos em tempos. A par de todas estas implicações, compreendo que os conhecimentos científicos, caso sejam adequadamente trabalhados, produzem um nível de desenvolvimento mental superior – o pensamento conceitual – o que resultaria numa tomada de consciência, com a potencialidade de libertar os sujeitos da opressão de uma cultura dominante.

2.5.1 Os tipos de conceitos e suas atribuições didáticas: conceitos denominativos e conceitos esclarecedores

Para além de compreender a formação de conceitos como processo histórico, filosófico, epistemológico e psicológico, resta saber das especificidades da formação de

conceitos no campo pedagógico, um dos interesses primordiais desta pesquisa. Cabe então, indagar novamente: Quais são as implicações da formação de conceitos para o ensino na EJA? A resposta a esta pergunta depende de múltiplas variáveis e, por isso, não está completa agora e talvez não esteja nem ao fim deste estudo. Mas a Teoria Histórico-Cultural oferece um bom caminho para este empreendimento.

A ideia de que formar conceitos científicos é um caminho para a tomada de consciência é uma ideia axial na Teoria Histórico-Cultural. Assim, é de grande valia para o docente a compreensão da relevância de cada conceito didaticamente trabalhado. Rigon (2016b), com base nas propostas de Leontiev, considera que construir o motivo de aprender é uma função educativa fundamental. Para tanto, em primeiro lugar, considero que um bom exercício para o professor seja o exame acurado dos temas a serem trabalhados, a fim de entender a potencialidade de cada conceito emergido da realidade.

Percebendo que o conceito científico se encontra no campo da significação, é preciso que no trabalho pedagógico os conceitos científicos adquiram sentido para os educandos. Diante disso, percebe-se que nem todo conceito científico tem o mesmo potencial de contribuir para a tomada de consciência. Por isso, a meu ver, os conceitos do linguajar científico podem ser classificados em dois grupos básicos, que eu os intitulei como: denominativos e esclarecedores.

Os conceitos científicos que têm a função de nomear estruturas e fenômenos têm, portanto, uma função psicológica similar aos conceitos espontâneos ou cotidianos, são estes os **conceitos denominativos**. Estes, mesmo fazendo parte da linguagem científica, não possuem a riqueza semântica suficiente para atuarem no desenvolvimento do pensamento conceitual e nem diretamente na tomada de consciência. Já os **conceitos esclarecedores** têm natureza dialógica, desenvolvem pensamento conceitual, pois permitem que em torno deles haja o debate conscientizador, tomada de consciência.

Os conceitos denominativos são inúmeros e existem em todas as áreas do conhecimento, geralmente são inflexíveis, sendo modificados apenas em decorrência de alguma alteração da nomenclatura[63] convencionalmente estabelecida pela comunidade científica. Os conceitos que têm função denominativa não admitem generalizações amplas, ou

[63] Por exemplo, os nomes de estruturas anatômicas são revisados de tempos em tempos pela Nomina Anatômica, visando uma padronização e uma melhor denominação de partes do corpo humano. A patela antes era chamada de rótula, a proeminência laríngea de pomo-de-adão, as tonsilas palatinas de amígdalas. A nomenclatura pode mudar também em decorrência de um novo conhecimento sobre determinado tema ou um novo sistema de classificação, foi assim que, em 2006, Plutão deixou de ser o 9º Planeta do nosso Sistema Solar e passou a ser considerado um planeta-anão, juntamente com Éris e Ceres.

seja, são, de certa forma, inflexíveis por não ser possível operar com eles fora de seus contextos imediatos. A memória é a função psíquica mais exigida para a apreensão de tais conceitos, a percepção e a atenção também são funções usadas no processo de seu aprendizado. Os conceitos denominativos tem uma função importante, pois podem facilitar a compreensão de outros conceitos, mas isso não justifica a exigência sobressaltada desses conceitos em exames e em outros instrumentos avaliativos. São exemplos de conceitos denominativos: nomes de estruturas do corpo humano, nomes científicos de seres vivos e nomes dos elementos químicos e substâncias, nomenclaturas científicas em geral.

O conceito esclarecedor é o conceito científico propriamente dito e pode promover tomada de consciência. Eles necessitam de explicações mais complexas para serem entendidos e geralmente não só nomeiam as coisas, mas referem-se a processos, pode-se dizer que permitem maior racionalização. Os conceitos esclarecedores estão realmente imbricados em um sistema conceitual e permitem maior grau de generalização, ou seja, podem ser encontrados para além de seus contextos imediatos. Os conceitos desta natureza surgiram mediante a necessidade de resolução de uma problemática, são conceitos que têm uma história. Eles permitem maior desenvolvimento, pois exigem uma elaboração mental para que seja plenamente compreendido, podendo assim atuar diretamente na tomada de consciência. Estes conceitos podem ser vistos, entendidos, analisados e revistos e, em consequência disso, podem ser modificados a nível histórico, epistemológico e psicológico.

Os conceitos esclarecedores são flexíveis, mutáveis e sujeitos a serem ampliados por experimentação científica e por argumentações teóricas mais elaboradas e mais engajadas com o desenvolvimento social, histórico e cultural da humanidade. Frequentemente, os conceitos esclarecedores cruzam as barreiras das áreas de conhecimento, são interdisciplinares e ao estarem sujeitos a múltiplas determinações e por aceitarem a contradição são dialéticos em sua essência. Para que este tipo de conceito seja apreendido, todas as funções psíquicas superiores são convocadas e, neste sentido, haverá a formação do conceito científico na real acepção de uma função psíquica superior. São exemplos de conceitos esclarecedores: a fotossíntese, a sustentabilidade, energia, força, trabalho, as classes sociais, entre outros.

Mas não basta classificar os conceitos, a natureza de cada um deve ser apreciada pelos educadores a fim de perceber suas especificidades e como se deve trabalhar pedagogicamente com eles. Quanto a isso, Young (2007) traz uma contribuição interessante quando classifica o conhecimento em dois tipos: o primeiro, o *conhecimento dependente do contexto* e o segundo, *o conhecimento independente do contexto*, sendo o primeiro tipo *prático* e *procedimental* e o

segundo é o *conhecimento teórico*. Young considera a cultura[64] do aluno como muito importante na apropriação deste conhecimento.

A importância do patrimônio cultural tem maior amplitude no pensamento de Yves Schwartz, que por sua vez aproxima-se do pensamento de Paulo Freire, lembrando que ambos não negam o papel da escola na divulgação e ampliação do conhecimento científico, mas, por outro lado, eles dão grande importância aos saberes advindos da cultura e das experiências de trabalho. Os termos "aderência" e "desaderência" em sua essência mais fina são usados por Schwartz para expressar o que ocorre no movimento do conhecimento, que a partir da necessidade de solucionar um problema concreto, pode permanecer em aderência – quando está diretamente ligado às situações de trabalho, ou pode ganhar desaderência – ao passar para um nível de conhecimento científico ou mesmo aqueles saberes já cristalizados e generalizados nas próprias situações de trabalho.

Em outras palavras, Schwartz (2009) entende que nas experiências históricas humanas se constrói um patrimônio cultural (saberes engendrados no viver coletivo e nas situações de trabalho) e a esses ele denomina como saberes em aderência. Já o conhecimento científico está em desaderência, ou seja, ele nasce das situações concretas, porém se desgarra, se aperfeiçoa e passa a ser generalizável e útil em outros contextos. Considerando que o vivente está em aderência ao meio, bem como seu conhecimento, nesta relação dialética entre "o vivo e o meio" surgem indagações e necessidades de solucionar problemas.

Schwartz alerta para a *infidelidade* do meio, que significa a imprevisibilidade possível em qualquer meio onde se realiza certa atividade, aquilo que não foi previsto por ninguém, mas que pode acontecer, aquilo que desencadeia no vivente a necessidade de realizar atitudes diferenciadas para cada situação, a infidelidade do meio permite ao vivente criar suas próprias normas – o que Schwartz chama de *renormalizações*. Renormatizar é o que ocorre quando o vivente se utiliza de seus saberes, de sua criatividade, e por que não dizer, utiliza-se de seu pensamento prático ou abstrato para criar suas normas. Assim, o vivente toma uma atitude voluntária perante o meio para dar conta do trabalho que precisa realizar.

---

[64] Para Young, o sucesso dos alunos depende altamente da cultura que eles trazem para a escola. Culturas de elite que são menos restritas pelas exigências materiais da vida são, não surpreendentemente, muito mais congruentes com a aquisição de conhecimento, independente de contexto, que culturas desfavorecidas e subordinadas. Isso significa que, se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parece ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: "Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?" (YOUNG, 2007, p. 10-11). Para Young, o conhecimento científico deve ter um papel significativamente forte nas atribuições da escola, este autor refere-se ainda à participação ativa do aluno na vida escolar, indicando esta como a única maneira das classes desfavorecidas adquirirem o *conhecimento poderoso* e uma possibilidade de superação de sua realidade imediata, pelo menos a nível intelectual.

A perspectiva de Schwartz (2009, p. 271) leva em conta que "a invenção da desaderência, como atividade humana não pode ser somente conceitual sem ser também axiológica". Sem estas dimensões (conceitual e axiológica) devidamente conectadas pode se incorrer ao risco de que *o saber* e *o poder* se aliem em uma deformação monstruosa. Por isso, faz-se necessário constante diálogo entre os *polos*[65], para ter como consequência a produção do conhecimento desejado. "Não há mais desenvolvimento conceitualizável sobre o planeta, sem o engendramento dos valores da vida a serem recolocados em debate, dos diversos povos ou coletividades humanas, [...]" (SCHWARTZ, 2009, p. 272).

Há, portanto, uma relação dialética entre objetividade e subjetividades tanto no campo científico como no campo pedagógico, por isso, é preciso olhar com bons olhos para as experiências dos homens, para sua cultura e para todo saber produzido. O saber científico é poderoso, no entanto, a dimensão axiológica deve estar à frente para direcionar este poder. A meu ver, o "conhecimento poderoso" deve caminhar no sentido de desenvolver a consciência para o respeito aos direitos humanos adquiridos. Por tudo isto, é preciso ter cuidado com a forma pela qual os conhecimentos científicos são incorporados pela escola, transformados, sistematizados e repassados aos educandos. Por esta dimensão ética do conhecimento é que Freire defende a educação libertadora.

> Através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização para se conseguir qualificação profissional ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, a razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico através de um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-la, desvendá-la, ver as razões pelas quais ele é como é. O contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador ilumina a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério. (FREIRE e SHOR, 1986, p. 16-17)

Para que os conceitos científicos adquiram sentido aos educandos, além de se aproximarem da significação a que se pretende chegar, deve haver o movimento de enriquecimento da palavra, o que depende do contexto. "Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras[...]" (VIGOTSKI, 2001, p. 465). Os autores da Teoria Histórico-Cultural

[65]Em relação aos polos, Schwartz refere-se ao "Dispositivo Dinâmico de Três Polos" DD3P – um modelo explicativo de uma postura dialógica que pode ser assumida em diversos locais, onde o polo 1 representa os saberes produzidos em desaderência (conceitos científicos – campo teórico), o polo 2, relativo aos saberes em aderência (campo prático) e o polo 3 que tem a ver com o mundo comum a ser construído (confrontação dos saberes para buscar a solução específica).

entendem que o pensamento conceitual é um pensamento descontextualizado, pois quando se remete ao real na forma de palavras, isso já é uma abstração.

Neste sentido, a escola é, por excelência, um espaço de descontextualização, isto é, um lugar a partir do qual se observa o mundo olhando-o por "fora", onde o concreto torna-se abstrato, o imediato torna-se distante e a realidade é estudada para além dos dados perceptuais imediatos. "Este é um dos papéis da escola: favorecer um tipo de pensamento que opera com categorias abstratas, estando liberto das experiências vivenciadas e concretas, ou seja, propiciar um pensamento descontextualizado" (MOURA, 1999, p. 110).

Mas antes de se chegar ao pensamento descontextualizado/conceitual, há um longo caminho. Por isso, abstrair a partir dos contextos, é sem dúvida importante.

> A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçado os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas de preenchimento por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. (VIGOTSKI, 2001, p. 465-466)

O contexto da palavra ou do conceito diz muito sobre o seu significado e mais ainda sobre o sentido que ela pode adquirir para os indivíduos. No ensino das ciências, o foco deve ser o significado, mas os sentidos devem ser delimitados, verificados e compartilhados, isso faz parte do que Vigotski denomina como "enriquecimento das palavras". Para Vigotski, a dinâmica explicativa do conceito na produção do conhecimento exige a generalização e a integração.

> A tendência a generalizar e integrar os conhecimentos se transforma assim em uma tendência a explicá-los e o caráter de integração do conceito generalizador o transforma em princípio explicativo, porque explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir-se a uma série de fenômenos a outra, explicar significa para a ciência definir em termos de causas. (VIGOTSKI, 1991, p. 5, tradução nossa)

Contextualizar aqui é uma forma de abstrair e de generalizar para compreender o conceito, operar numa rede conceitual abstrata, porém estando sempre voltando aos aspectos da realidade para um melhor exame. A meu ver, há pelo menos três níveis de contextualização ao se tratar do ensino de conceitos científicos. O primeiro nível tem a ver com a aproximação do conceito científico à realidade do aluno, o que equivale à busca pelo sentido pessoal do conceito a ser tratado. O segundo nível refere-se ao contexto histórico de produção do conhecimento no qual se insere um determinado conceito ou um sistema conceitual, e o

terceiro nível refere-se à relevância do conceito estudado para o momento atual e para possibilidades futuras. Embora a compreensão destes três níveis de contextualização pareça um delongar muito extenso para a realidade escolar, contextualizar desta forma é apreender a realidade singular de cada conceito a partir do todo, o que seria o mínimo para que no estudo de conceitos ocorra a formação do conceito científico e o desenvolvimento do pensamento conceitual. O que pode parecer um delongar, na verdade é um ganho de tempo, caso esta contextualização seja um processo dialógico.

Ao começar pelo primeiro nível de contextualização, o contexto da relação entre o conceito científico e a realidade do aluno, ressaltando a importância da dialogicidade (assunto que será mais bem tratado no terceiro capítulo desta tese). O diálogo impulsiona a aprendizagem por mobilizar interesses e dar sentido ao conhecimento, promovendo desenvolvimento, de modo que, por meio de uma pergunta, do diálogo ou por outro tipo de expressão proveniente dos alunos, o professor tem maiores condições de perceber o que se passa no pensamento de seu aluno, para intervir pedagogicamente com maior precisão.

O segundo nível de contextualização faz relembrar que os conceitos científicos estão inseridos a um sistema conceitual, ou seja, ligados a uma formação teórica consolidada que teve e tem sua história particular. Com a compreensão de que há uma sistematicidade que envolve o conceito científico é possível desenvolver no aluno uma ideia de ciência mais rica, fértil e processual, além de atribuir sentidos aos conceitos trabalhados. Para Paulo Freire, os conceitos precisam estar impregnados de realidade.

> E não se diga que, se sou um professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos Jardins em São Paulo. Se sou professor de biologia, obviamente, devo ensinar biologia, mas, ao fazê-lo, não posso seccioná-la daquela trama. (FREIRE, 2011a, p. 109, grifos do autor)

Desta maneira, eu poderia escolher definir “o átomo” apenas como “uma partícula da matéria formada por núcleo e eletrosfera”, o que não seria uma definição errada, mas redutora de todo o contexto que envolve a teoria atômica. Contudo, ao acolher a sistematicidade do conceito “átomo”, eu evidenciaria todo o desenvolvimento científico relacionado ao avanço desse conceito, a saber, a descoberta do Raio X, das radiações e de muitos aparelhos que são de uso corrente em exames e tratamentos médicos, bem como a relação destes componentes da matéria com a indústria, a produção de energia, a sua vida pessoal, etc.

O terceiro nível de contextualização refere-se a relacionar o conceito com o presente e com as perspectivas futuras, o que tem a ver com o *devir* histórico dos conceitos científicos, suas possibilidades. A problematização aparece aqui como aliada importante, problematizar a questão ou o conceito é também uma forma de partir do geral, do todo mais amplo que envolve o tema, fazendo um movimento de reflexão de como aquele conceito mudou, como ele se encontra e como pode ser abordado hoje e para as futuras gerações. Assim, se compreender as especificidades dos conceitos e todos esses níveis de contextualização, seria possível uma formação de conceitos direcionada a cada faixa etária e a cada público de estudantes.

2.5.2 O que representa a formação dos conceitos científicos para os educandos da EJA

A formação de conceitos científicos representa para qualquer ser humano a apropriação de um conhecimento que o torne capaz de compreender melhor a realidade e de agir sobre ela. Especialmente para os educandos da EJA, a conquista de um novo modo de pensar representa, além de uma melhor compreensão da realidade, o entendimento do seu ser *inacabado* e, consequentemente, o resgate de sua capacidade ontológica de *ser mais*. Segundo Freire, com o desenvolvimento de um pensar crítico baseado na ação-reflexão diante da realidade, o ser humano tem condições de voltar à sua verdadeira condição, a de ad-mirador e de transformador do mundo.

> [...] a posição normal do homem no mundo, como ser da ação e da reflexão, é de "admirador" do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de afastar-se do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade. "Ad-mirar" a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. [...]. (FREIRE, 1983, p. 19)

Freire, como bom educador, alerta para a necessidade de uma atitude de curiosidade perante a vida, mas não uma curiosidade ingênua e sim uma curiosidade epistemológica. A curiosidade epistemológica é uma postura de avaliação da realidade que permite exercer criatividade, criticidade e reflexão para que sua ação seja melhorada. Este reposicionamento diante da vida exige abertura para o diálogo. De acordo com Escobar (2017), o termo *ad-mirar* não é análogo ao verbo admirar, Freire buscou em sua raiz latina uma nova significação.

Paulo Freire não toma o termo "admirar" no sentido de ficar absorto ou atônito diante de algo, nem de se entusiasmar e de se maravilhar. Para ele, "ad-mirar", palavra com raízes latinas, é um termo composto pela preposição *ad*, que indica direção - em direção a, ao lado de – acrescida do verbo *mirar* que significa ver. *Ad-mirar* é, portanto, olhar em direção a

algum lugar, dirigir o olhar para algo fora e perto de si mesmo, ao seu lado. “No pensamento de Paulo Freire, portanto, ad-mirar é dirigir o olhar para o objeto de conhecimento como um objeto em si mesmo, é objetivar o eu, separando-o do não-eu, tomar distância do objeto, separando a subjetividade da objetividade” (ESCOBAR, 2017, p. 24-25).

Educandos da EJA, com suas experiências, já possuem certa organização de ideias e certo nível de formação de conceitos, que os dá condições de emitir opiniões muito mais elaboradas que uma criança. De acordo com Vigotski (1996a, 1996b, 2001 e 2003), a imaginação se desenvolve com o aumento da idade. Portanto, a imaginação do adulto é mais fértil do que a de uma criança, e esta função psíquica tem um importante papel no desenvolvimento do pensamento conceitual. Entretanto, a imaginação de uma pessoa jovem ou adulta pode ser afetada por hábitos, preocupações, tristezas e preconceitos que podem estar mais arraigados do que em uma criança. A despeito deste possível embotamento da imaginação e das demais funções psíquicas, o que se espera é que nestes sujeitos a percepção, a atenção, a atitude e o raciocínio lógico já se encontram amadurecidas pelas experiências de trabalho e pela inserção cultural, vivências[66] destes sujeitos. Por sua vez, a formação de conceitos científicos trabalhada no âmbito escolar pode acentuar este desenvolvimento e proporcionar maior desenvolvimento do pensamento conceitual.

Embora sejam sujeitos de conhecimento, os educandos da EJA têm seu pensamento mais ligado à vida prática, muitos deles carregam ainda um pensar mágico e ingênuo sobre algumas circunstâncias. Há uma relação dialética entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, ora eles se beneficiam mutuamente, ora se atritam. Certas vezes, o papel dos professores da EJA é somente organizar os conceitos espontâneos para dar lugar aos conceitos científicos. O pensar mágico é uma forma temporária de entendimento dos fenômenos, que pode e deve ser transformada pela ação docente que conduza à formação de conceitos científicos. “O pensar mágico não é ilógico e nem pré-lógico. Tem sua estrutura lógica interna, e reage, até onde pode, ao ser substituído mecanicistamente por outro” (FREIRE, 1983, p. 19).

Desta forma, para que a apreensão de um conceito científico não seja mecanicamente um “substituto” do conceito espontâneo, é preciso que haja interlocução, diálogo e debate entre os saberes práticos e teóricos nas situações de ensino-aprendizagem na EJA. Porquanto, qualquer superposição do conhecimento científico de maneira dogmática, intrusa e desrespeitosa pode ser considerada como invasão cultural e, provavelmente, não terá sucesso.

[66] Ver Toassa (2019) - Uma definição indefinida: contribuições recentes ao conceito de vivência na psicologia vigotskiana.

Assim, na EJA, a sabedoria do educador é sempre convocada, pois com sua formação teórica, ele precisa caminhar no sentido de compreender que a divisão entre o teórico e o prático deve ser superada. De acordo com Freire e Foundez (2017, p. 91), prática e teoria são uma unidade dialética e o científico deve ser preenchido pelo não-científico para que se transforme efetivamente em científico.

Naturalmente, pela atitude instigadora de alguns dos educandos, é muito comum que na sala de aula da EJA professores sintam-se motivados a pensar e estudar mais sobre os assuntos que são trazidos pelos educandos. Sendo ambos, educador e educando, sujeitos cognoscentes, Freire aposta no *logos* e vê o conceito como mediador na compreensão da realidade.

> Deve-se partir da realidade, utilizar o conceito como mediador para retornar à realidade; e, nesse ciclo de realidade-conceito-realidade, o conceito pode e deve ser transformado se é incapaz de nos entregar a realidade tal qual ela se nos mostra em seu parecer e em seu ser, em sua fenomenalidade e em sua essencialidade. (FREIRE e FAUNDEZ, 2017, p. 93)

O entendimento da construção do conhecimento e dos conceitos científicos como fluido, não-dogmático, aberto ao diálogo e sempre rico em sua função transformadora da consciência humana, justifica o estudo sistemático e dialógico dos conceitos. A compreensão dos conceitos científicos pelos educandos da EJA é parte do resgate da *autonomia histórica*, proclamada por Gramsci, pois um ser humano histórico, um homem do século XXI, tem o direito de pensar e de agir como tal, para tanto, uma teoria de ação dialógica é indispensável.

3 A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO: Por que a dialogicidade?

> *Quando a gente reflete os limites da educação e as possibilidades da educação, é preciso ter cuidado para não exagerar na positividade e não exagerar na negatividade, ou, em outras palavras, não exagerar na impossibilidade e não exagerar na possibilidade. Quer dizer, a educação não pode tudo, mas a educação pode alguma coisa e deveria ser pensada com grande seriedade pela sociedade.*
>
> *Paulo Freire, 2014*

Este capítulo tem o objetivo de compreender a linguagem como função psíquica superior, meio de comunicação e de apropriação do conhecimento historicamente acumulado e de ressaltar a dialogicidade como processo importante para a formação de conceitos científicos na escola. Traz alguns apontamentos sobre a origem da linguagem e como se constituíram os símbolos e os signos na evolução ontológica da espécie humana. As relações entre pensamento e palavra, segundo Vigotski, são trazidas para se chegar a como os conceitos científicos podem ser formados no diálogo entre os sentidos e significados nas salas de aula da EJA. A dialogicidade é trabalhada na perspectiva de Paulo Freire e, sobre a função ideológica dos signos, são trazidas as contribuições de Mikhael Bakhtin. Ao final do capítulo, situam-se a circulação e o diálogo entre os saberes da Cultura, das Experiências de Trabalho e o Conhecimento Científico como elementos fundamentais na formação dos educandos trabalhadores da EJA.

3.1 A ORIGEM DA LINGUAGEM

A linguagem humana não surgiu depois que Deus, admirado com sua obra, tal qual Michelangelo, gritou: *Parla*! A linguagem não é uma característica morfológica e inata da espécie humana, ela foi transmitida de geração a geração, mas não por herança genética e sim por um processo sócio-histórico de desenvolvimento do tipo humano, sendo impulsionada pela necessidade de comunicação para produção do sustento da espécie. Desde muito tempo se sabe que a linguagem a nível ontológico precisa ser aprendida, ou seja, cada criança só aprende a falar porque alguém a ensina. No entanto, a nível filogenético há indícios de que a linguagem também precisou ser desenvolvida entre os ancestrais do homem, provavelmente, as necessidades da organização coletiva do trabalho impulsionaram a linguagem, e esta, retroagiu sobre os humanos possibilitando maior desenvolvimento sociocultural para espécie humana.

Pino (2000), ao analisar as bases da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski presentes em *Psicologia concreta do homem* (VIGOTSKI, [1929] 2000), explica que Vigotski entende a sociabilidade biológica dos homens primitivos como uma base para a sociabilidade humana que por sua vez fornece as bases da emergência dos aspectos culturais humanos, entre eles, a função simbólica ou linguagem.

> A existência no mundo animal de formas variadas de organização social, em certos casos, muito próximas das criadas pelos homens, é um fator biológico hoje incontestável. Na lógica do princípio evolutivo, isso faz da sociabilidade animal o substrato da sociabilidade humana, como a natureza é o substrato e a condição de emergência da cultura. Mas, contrariamente ao que ocorre no mundo biológico, a sociabilidade humana não é simplesmente dada pela natureza, mas assumida pelo homem que procura formas variadas de concretizá-la. Estas formas circunscrevem o campo do que entendemos por organização social ou sociedade. O homem cria suas próprias condições de existência social da mesma forma que cria suas condições de existência material. (PINO, 2000, p. 53-54)

A função simbólica revela-se como um dos primeiros traços da formação da cultura humana, junto ao desenvolvimento do uso de instrumentos. Melhor dizendo, a função simbólica seria um dos pontos de passagem do plano de uma sociabilidade natural ao plano cultural. Sendo assim, "[...] o uso de instrumentos técnicos e a atividade com símbolos são dois processos que mantêm entre si relações estruturais e genéticas e que, por isso mesmo, não podem ser tratados como distintos e independentes [...]" (PINO, 2000, p. 55).

Entretanto, alguns estudos persistem em considerar que a linguagem é de origem natural e que, portanto, está destinada em uma área específica do cérebro e é definida por certos genes. Em contrapartida, outros estudos modernos corroboram para o entendimento de que a linguagem não é uma função inata do ser humano, por isso, não tem uma área específica do cérebro. Algumas dessas pesquisas são lembradas e postas em debate por Everett (2019):

> Ocasionalmente leem-se pesquisas linguísticas que afirmam que a linguagem está armazenada no cérebro e subscrita por gênese específicos da mesma maneira que a visão, o crescimento dos braços, a audição e quaisquer outras habilidades naturais parecem estar. Mas a linguagem não é como a visão. A visão é um sistema biológico. A linguagem talvez seja como o uso da visão na percepção, no sentido de que requer cultura para sua interpretação e seu uso (como na arte e na literatura). Mas nós sabemos que a linguagem é a intersecção das limitações com as imposições sociais, computacionais, psicológicas e culturais [...] (EVERETT, 2019, p. 194)

Ainda de acordo com Everett (2019), estudos da neurociência indicam que há no cérebro áreas comprovadamente importantes para a linguagem como, por exemplo, a área de Wernicke, a área da Broca. Luria (1992) já explicava com detalhamento a interpretação das pesquisas que atribuíam às funções superiores áreas específicas no cérebro, tais como a linguagem. As pesquisas de Paul Broca (por volta de 1861), que foram seguidas por Carl Wernicke (em 1873),

não foram refutadas, mas ao mesmo tempo a explicação para estas áreas não era algo tão simples. Alguns neurologistas encontraram contradições e paradoxos que os faziam "levantar dúvidas a cerca da aplicabilidade do princípio da localização estrita aos mecanismos cerebrais das formas complexas de atividade mental humana" (LURIA, 1992, p. 128).

A partir destes estudos, Vigotski desenvolveu uma explicação sobre os "Sistemas Funcionais", termo que segundo Luria (1992) foi usado pela primeira vez por P. K. Anokhin. Dessa forma, as atividades mentais superiores não podem ser compreendidas de maneira pontual como se fossem decorrentes apenas do comando de uma região cerebral.

> Aplicando aquilo que sabíamos e que supúnhamos acerca da estrutura das funções psicológicas superiores (a partir do nosso trabalho com crianças), Vygotski chegou à conclusão de que essas funções representam sistemas funcionais complexos, mediados em sua estrutura, incorporaram símbolos e instrumentos historicamente acumulados. Consequentemente, a organização dessas funções superiores deve ser diferente de qualquer coisa que possamos observar nos animais. Além disso, como o cérebro humano levou milhões de anos para evoluir, mas a história humana está restrita a alguns milhares de anos, uma teoria da organização cerebral das funções superiores tem que levar em conta determinados processos (como aqueles envolvidos no ato de escrever) que dependem parcialmente de mediadores externos, historicamente condicionados. (LURIA, 1992, p. 131)

Portanto, a verificação de que a linguagem não se encontra encapsulada em uma parte do cérebro, mas é nele distribuída, por meio de um sistema complexo que na sua constituição inclui fatores externos de um processo histórico-cultural tanto no nível da filogênese quanto da ontogênese. Tudo isso, "[...] nos diz que a linguagem é, pelo menos parcialmente, uma série de rotinas e hábitos adquiridos, justamente como outros, tais como andar de esqui ou de bicicleta, dirigir etc., já que os hábitos e as rotinas são da alçada do núcleo de base" (EVERETT, 2019, p.186).

Everett (2019) defende a ideia de que a linguagem começou a ser desenvolvida a partir do *Homo erectus* e tem sido desde então, culturalmente aprendida e aprimorada. Uma crítica levantada por este autor é sobre como é problemática a ideia de se pensar em conceitos inatos. Mesmo assim, existem várias divergências e mistérios ainda não desvendados nos estudos da neurociência da linguagem. A ideia de sistemas funcionais alia-se ao que Vigotski denominou como *neoformações psicológicas*, sendo estas as aptidões e funções desenvolvidas no homem ao longo do seu desenvolvimento, que se refletem na ontogênese de cada indivíduo. De acordo com as observações de Leontiev, a linguagem é uma das neoformações psicológicas.

> O que são estes órgãos "fisiológicos" do cérebro? São órgãos que funcionam da mesma maneira que os órgãos habituais, de morfologia constante, mas distinguem-se por serem *neoformações* que aparecessem no decurso do desenvolvimento individual (ontogênico). Eles constituem, portanto, o substrato das aptidões e funções específicas que se formam no decurso da apropriação pelo homem do mundo dos objetos e fenômenos criados pela humanidade, isto é, pela cultura. (LEONTIEV, 2004, p. 289, grifos do autor)

Sendo assim, a linguagem, que se desenvolveu no decurso da evolução histórico-social, não se transmite geneticamente de pais para filhos, mas ao mesmo tempo, toda função ou aptidão humana tem um conjunto de órgãos ou porções fisiológicas que determinam o bom funcionamento da dita função. Os órgãos funcionais são como estruturas potenciais que assumem o desenvolvimento de uma determinada função superior. É dessa forma que o processo sócio-histórico faz desenvolver partes que se formaram graças à hominização do cérebro, "[...] que traduz-se pelo fato de que o córtex do cérebro humano, com os seus 15 bilhões de células nervosas, se tornou, num grau bem mais elevado que nos animais superiores, *um órgão capaz de formar órgãos funcionais*" (LEONTIEV, 2004, p. 290, grifos do autor).

A ideia de *neoformações* ou *sistemas funcionais* pode ser considerada uma explicação *ah doc*, ou seja, conserva-se como uma hipótese antes que se tenha uma compreensão mais clara da realidade, o fato é que alguns cientistas definem certas regiões do cérebro como zonas da linguagem, porém, estas não são zonas inatas, mas sim, áreas desenvolvidas ontologicamente.

> [...] Com relação à linguagem, a região de que se fala frequentemente de maneira livre como área da Broca é uma parte já mencionada do Sistema de Linguagem Funcional, que conecta várias partes multifuncionais do cérebro, como é necessário, para a linguagem. Corroborando a afirmação de que a área da Broca não é a região da linguagem do cérebro está o fato irônico de que a área da Broca pode ser danificada sem que a linguagem seja afetada se o indivíduo for suficientemente jovem. Em outras palavras, a área da Broca só não é exclusivamente dedicada à linguagem, como também está regularmente envolvida em uma série de tarefas cognitivas, tais como a coordenação de atividades relacionadas ao sistema motor. (EVERETT, 2019, p. 189 – 190)

Apesar das contradições, quanto ao desenvolvimento ontogenético da linguagem, a humanidade já relatou alguns fatos de que pessoas que viveram isoladas do convívio com outros humanos não desenvolveram a fala, por exemplo, casos como o de Kaspar Hauser na Alemanha no século XIX e, mais recentemente, o "garoto pássaro", Vanya Yudin na Rússia, encontrado em 2008, são fatos que reforçam a hipótese das *neoformações*. Em outras palavras, as neoformações só se desenvolvem com o aprendizado. Para a teoria histórico-cultural, as neoformações explicam não só o desenvolvimento da linguagem, mas também de outras funções psíquicas superiores.

Considerando o desenvolvimento filogenético humano é forte a hipótese de que a linguagem tenha se desenvolvido culturalmente, com isso, a comunicação pela linguagem tornou-se um elemento indispensável para o desenvolvimento cognitivo do homem. Mesmo antes de completar o processo de hominização, a protolinguagem praticada pelos ancestrais do homem, juntamente com formas primitivas de socialização e de trabalho coletivo exerceram um papel diferenciador na evolução do gênero *Homo*.

3.1.1 Sobre símbolos e signos e a mediação simbólica

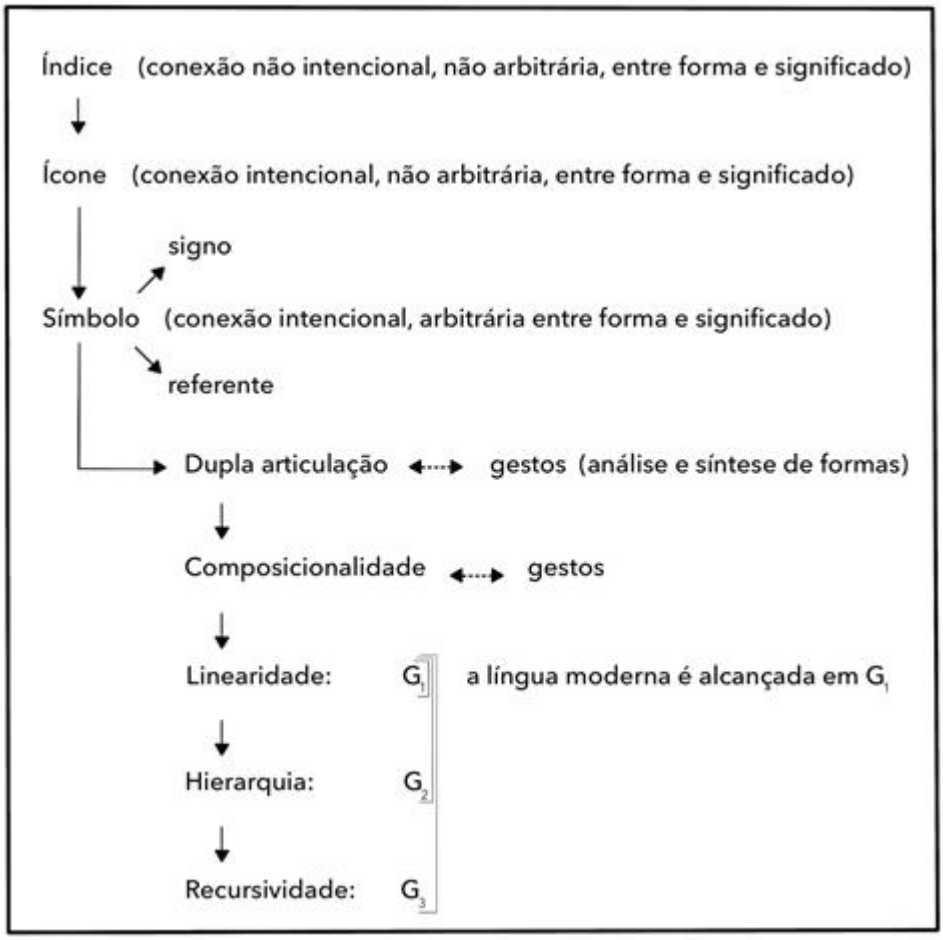
Vigotski foi incansável na busca da compreensão da linguagem, suas relações com o pensamento e sobre o seu papel no desenvolvimento psicológico humano. O aspecto semântico da linguagem, referente ao significado, foi um dos pontos que lhe chamou a atenção. Assim, ao longo de sua obra, o bielorrusso utilizou-se com frequência dos termos símbolo e signo.

Exceto para os estudiosos da linguística, os termos símbolo e signo podem não ser muito familiares aos leitores de Vigotski e por vezes podem gerar confusões. Além disso, Vigotski vê os símbolos e signos de maneira diferente da linguística de Peirce, que vê o signo e outros sinais como formas de expressão da linguagem, da comunicação e da cultura. Já Vigotski vê o signo como uma função desenvolvida, primeiro nas relações sociais e na cultura, passando ao indivíduo na forma de uma função psíquica superior à medida que este se desenvolve. Segundo Pino (2000), entender como as funções passam de sua forma natural para uma forma cultural é uma questão de fundo muito importante para Vigotski, uma vez que este é um ponto importante que corrobora a *lei genética do desenvolvimento*.

A semiótica de Peirce é uma forma didática para se compreender as distinções que comumente os linguistas fazem entre sinais naturais e criados pelo homem. Com o intuito de esclarecer melhor o significado de símbolo e signo, o quadro 3 apresenta a progressão semiótica[67] com base na teoria semiótica desenvolvido pelo filósofo Charles Sanders Peirce (1839-1914).

[67] A Semiótica tem como objeto de estudo os signos em todas as suas manifestações, desde a manifestação linguística até os ritos e costumes, ou seja, todos os sistemas de comunicação existentes.

Quadro 3 – A Progressão semiótica



Fonte**:** Daniel L. Everett (2019), adaptada a partir da Semiótica de Peirce.

De acordo com Everett (2019, p. 33), "A teoria de Peirce prevê indiretamente a progressão semiótica, desde signos naturais (os índices), passando pelos ícones, até chegar aos símbolos criados pelos humanos[68]". A partir das explicações de Everett com base na semiótica de Peirce, os *índices* são marcas naturais, como a pegada de um gato evidenciando que houve a presença de um gato no local observado. Assim, enquanto os *índices* têm ligação direta com aquilo que se referem, os *ícones* são representações que por sua forma física trazem à lembrança algo já conhecido, ou seja, não estão diretamente ligados àquilo que se refere. Devido aos *índices* e *ícones*, diversos seres vivos conseguem se comunicar com membros de sua espécie, percebendo e entendendo certos indícios que determinam a presença de um predador ou de uma presa, orientando-se através destas marcações para o acasalamento, a fuga do perigo, a busca de abrigo ou de alimento. Já os símbolos diferenciam-

[68] Everett diverge de Pierce por acreditar que os ícones são mais complexos que os índices, uma vez que para Pierce os índices eram usados e elaborados por hominídeos, mas para Everett, os índices não eram usados por humanos já em processo avançado de evolução, enquanto os ícones sim.

se por serem marcas características de humanos, principalmente pelo fato de serem convencionados por uma sociedade, podendo ter ou não semelhança física com o que se refere. Os signos são um sinal visual, sonoro ou de qualquer natureza que tenha um significado. O *referente* é a coisa em si, o próprio objeto ou aquilo a que o signo se refere.

Para Everett, os ícones continuaram sendo importantes no desenvolvimento da linguagem humana, mas os símbolos e seu interpretante foram fundamentais. Por sua vez, o significado é aquilo a que o signo se refere. Ademais, no decorrer da evolução cultural, com o aprimoramento da linguagem, a gramática foi se complexificando, por isso, as denominações G_1, G_2 e G_3 presentes na figura 1 representam as línguas com sintaxes cada vez mais complexas.

Já para Vigotski, o signo tem uma designação mais ampla do que a apresentada na progressão semiótica de Pierce. Vigotski (1996) define signo como um mecanismo inteligente de estimulação e autorregulação, dessa forma, a atenção, a memória e a percepção passam a ser reguladas por intermédio dos signos, assim como todas as demais funções psíquicas.

> Chamamos signos aos estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica que cumprem a função de autoestimulação, dando a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá habitualmente a esta palavra. De acordo com nossa definição, todo o estímulo condicionado criado pelo homem artificialmente e que utiliza como meio para se dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo. [...] (VIGOTSKI, 1996a, p. 53, tradução nossa)

Com isto, Vigotski estabelece que a conduta dos seres humanos não depende apenas das funções fisiológicas dos hemisférios cerebrais, mas também de estímulos externos provocados pelos signos. Reiterando a natureza social do psiquismo do indivíduo, ele compreendeu que a linguagem e, especificamente, a significação das palavras os – signos – são elementos reguladores da conduta. Os signos possibilitam que os humanos ajam de múltiplas maneiras de acordo com a sua utilização. Desta maneira diferenciada de explicar o que vem a ser o signo e a sua função reguladora advém outra ideia muito importante, que tem a ver com a forma como se compreende os signos, a mediação simbólica.

Segundo Pino (2000), Vigotski por certo tempo usou o *modelo da dupla sinalização de Pavlov*[69] para compreender a semiótica. O próprio Vigotski declara no capítulo, *Método de*

[69]Estudos de Ivan Pavlov e Ivan Setchenov realizados no final do século XIX e início do século XX avançaram em experimentos que pesquisaram a base material fisiológica da atividade nervosa superior. Setchenov ficou conhecido pelo seu livro *Os Reflexos do Cérebro* de 1866, no qual "[...] buscou vincular o psíquico à natureza, numa tentativa de superar a influência idealista que considerava o psíquico como entidade abstrata". (ZANELLA, 1994, p. 50). Pavlov, por sua vez, usando como observação a reação de cães como, por exemplo, a salivação mediante a estimulação por certos tipos de alimentos, realizou diversos experimentos que o levaram a elaborar a teoria do condicionamento clássico. A partir desta teoria foi possível explicar que as respostas de organismos vivos a estímulos externos podem ser classificadas como reflexos incondicionados (respostas inatas) ou reflexos condicionados (aprendidos).

Investigação, do tomo *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores*, que toda a psicologia experimental soviética fundou-se no esquema *estímulo – resposta*[70]. O problema deste *modelo da dupla sinalização* é que com ele se desconsiderava que tanto no experimento, como na vida real, intervém não somente um único estímulo, mas uma série deles, bem como uma cadeia complexa de reações.

Assim, indo além dos estudos sobre a *dupla sinalização*, Vigotski, por meios experimentais, compreendeu que toda relação entre sujeito e objeto é mediada. Para Vigotski, a mediação simbólica se dá pela existência de um elo intermediário entre o estímulo e a resposta (figura 3).

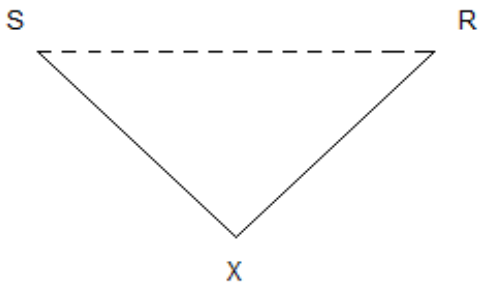
> Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), "colocado" no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. o termo "colocado" indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Esse signo possui, também, a característica importante de ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo, e não sobre o ambiente). (VIGOTSKI, 2007, p. 33)

Utilizando cartões coloridos num jogo de perguntas e respostas, no qual algumas cores não podiam ser ditas, Vigotski (2007) descreveu a lembrança mediada por signos verificando que em crianças de idade pré-escolar a operação com ajuda dos cartões não melhorava de maneira significativa a operação. Num segundo estágio, em crianças com idade escolar, o uso de cartões como estímulo auxiliar, aumentou significativamente o desempenho na atividade. Já em um terceiro estágio (o adulto), o desempenho não mudou significativamente. Porém, percebeu-se que nessa fase, o comportamento continua sendo mediado, entretanto de uma forma mais elaborada, isto é, os estímulos externos são emancipados de sua forma exterior primária, passando a um tipo de instrumento psíquico interno, esse processo foi denominado de *internalização* (a reconstrução interna de uma operação externa).

---

[70] No ocidente, a corrente behaviorista de pesquisadores norte-americanos deu continuidade aos estudos comportamentais com base no estímulo – resposta, com o famoso binômio S-R, dando origem a pesquisas que fizeram conexões diretas dos reflexos condicionados verificadas no comportamento animal com os do comportamento humano tiveram uma ampla e desastrosa difusão no campo pedagógico. Segundo Zanella (1994), os estudos de Pavlov foram férteis na psicologia soviética e importantes por terem possibilitado a compreensão dos avanços posteriores, principalmente, a introdução da ideia da mediação na conduta humana**,** desenvolvida por Vigotski.

Figura 1 – Esquema da mediação entre estímulo e resposta



Fonte: Adaptado da obra "A formação social da mente" de Vigotski (2007, p. 33).

Vigotski considera que todas as operações psicológicas são mediadas e esta é uma característica fundamental dos processos mentais superiores, mas o desenvolvimento destas funções não ocorre de forma súbita desde a infância. Todo este desenvolvimento faz parte de um processo histórico dialético, que se deu tanto no nível filogenético, quanto no ontogenético, ou seja, as funções psíquicas superiores se desenvolvem de forma mediada pelos aspectos socioculturais.

Para Vigotski (1996a, p. 55) "A significação é a criação e o emprego dos signos, isto é, de sinais artificiais". Portanto, o signo denota o caráter ativo do desenvolvimento psíquico humano, iniciado na filogênese e dando continuidade na ontogênese de cada indivíduo. Vigotski compreende que a adaptação do homem ao meio é ativa, pois por meio dos signos os seres humanos conseguem regular sua própria conduta.

De acordo com a formulação marxista da relação do homem com a natureza, Vigotski entendia que, enquanto os instrumentos materiais (ferramentas) modificam a natureza pela ação humana, os signos seriam os instrumentos psicológicos agindo de forma a modificar o próprio ser humano. Referindo-se à tese marxista, de que a história humana é a história de uma dupla transformação da natureza e do homem pelo trabalho, Pino explica que:

> Uma não ocorre sem a outra. Ora, isto só é possível porque na atividade humana opera uma dupla mediação: a técnica e a semiótica. Se a mediação técnica permite ao homem transformar (dar uma "forma nova") à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa "forma nova" uma significação. (PINO, 2000, p. 58)

Da mesma forma que a representação estímulo-resposta ganhou um terceiro elemento mediador, também a estrutura do signo é triádica. Pino (2000) explica que este aspecto do signo é o que permite que ele seja reversível, ou seja, o signo carrega a marca da consciência humana, pois é intencional e tem significado tanto para quem o interpreta quanto para quem o emite. Nas atividades práticas dos seres humanos, cada vez mais ao longo das gerações, a

mediação técnica e a mediação simbólica andaram lado a lado, ambas impulsionando o desenvolvimento sócio-histórico.

3.1.2 O desenvolvimento da linguagem e a atividade de trabalho

De acordo com os autores da teoria histórico-cultural e do materialismo histórico-dialético, o processo de hominização, ou seja, a passagem dos ancestrais do homem à espécie *Homo sapiens sapiens* se deu não somente pelo processo de evolução biológica. Este processo de fixação da espécie humana em particular se deu pela evolução cultural, que teve centralidade no trabalho, processo no qual o homem desenvolveu a fabricação e o uso de instrumentos, bem como a linguagem. Assim, o primeiro traço que mais distingue os homens dos animais não é propriamente a razão, como classicamente se diz, mas especialmente o trabalho, a produção de sua própria vida material.

> Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam *a produzir* os seus meios de subsistência (*Lebensmittel*), passo esse que é requerido pela organização corpórea. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (MARX e ENGELS, 2009, p. 24 grifos do autor)

Portanto, sabe-se que, ao produzir seus meios de subsistência – no trabalho – os homens desenvolveram a linguagem. Quanto ao aparecimento da linguagem o que se tem é apenas uma noção aproximada de seu surgimento. Leontiev concebe três estágios no processo de hominização, o que possibilita vislumbrar, aproximadamente, quando o homem primitivo começou a desenvolver a linguagem. De acordo com Leontiev (2004), o primeiro estágio de hominização ocorreu no final do Terciário e início do Quaternário, que coincide com o período no qual foram datados os registros fósseis de *Australopitecus*, quando os ancestrais do homem ainda não usavam a linguagem. Neste período, a ciência confere a existência de vestígios do uso de ferramentas rudimentares e de alguma organização social, além de certa comunicação[71] entre eles. Posteriormente, Leontiev refere-se a um segundo estágio, que vai desde o Pitecantropo (Homem de Java) até o Homem de Neandertal, neste estágio, no qual a ciência já considera o uso de ferramentas progressivamente mais elaboradas e o aparecimento da linguagem, mesmo que em forma de uma protolinguagem[72].

---

[71] Lembrar que comunicação ainda não é linguagem. Um animal pode se comunicar por meio de índices e ícones, por exemplo.

[72] Uma protolinguagem é uma linguagem simples, ainda desprovida de sintaxe gramatical, ou seja, usando apenas signos de amplo significado coletivo.

As hipóteses do linguista norte-americano Everett (2019) corroboram com as inferências de Leontiev sobre dois pontos: primeiro, a presença de linguagem nas linhagens mais remotas de ancestrais humanos, *Homo erectus*. Segundo, que a existência de linguagem não advém de uma mutação biológica, mas sim do desenvolvimento cultural. Para este linguista norte-americano estudioso de línguas indígenas da Amazônia, a cultura é muito mais do que o uso de certas tecnologias, ela produz valores, estrutura de conhecimento e estabelece papéis sociais, isto porque a cultura "[...] acarreta raciocínio simbólico e projeção de significado sobre o mundo, [...]. A cultura transforma 'coisas' em símbolos e significados. E se os *erectus* tinham símbolos, eles tinham linguagem" (EVERETT, 2019, p. 90). Ainda para este linguista, as conquistas territoriais do *Homo erectus* só se justificam caso tenham usado algum tipo de linguagem.

À medida que as atividades do homem primitivo foram se tornando mais complexas, com o uso de ferramentas mais sofisticadas e com o desenvolvimento da linguagem, os ancestrais do homem foram, de forma gradativa, sujeitos às leis sociais estabelecidas, que iam lentamente sobrepondo-se ao domínio das leis biológicas. Com o terceiro estágio, o tipo humano se fixou. Estando biologicamente formado, a partir deste momento, as leis sociais passaram a desempenhar lugar mais significativo do que as leis biológicas no desenvolvimento da espécie. Neste ínterim, a linguagem foi se desenvolvendo impulsionada pelo trabalho do homem e pela consequente necessidade de melhor comunicação. Entretanto, é pertinente lembrar que Vigotski alerta que o vínculo entre pensamento e linguagem não é um vínculo primário. "O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra" (VIGOTSKI, 2001, p. 396). Mas ao mesmo tempo, Vigotski ressalta que nem por isso a relação entre pensamento e palavra pode ser entendida como um vínculo meramente externo entre dois tipos heterogêneos de atividade consciente, mas pelo contrário, existe um vínculo interno, que pode ser compreendido pelo significado das palavras e pelo desenvolvimento desta unidade de análise. Pensamento e linguagem jamais podem ser concebidos como dois processos isolados, independentes e autônomos.

O homem moderno sabe bem que os usos da linguagem não são somente para fins de comunicação, mesmo que esta função esteja sempre implícita, a linguagem exerce funções que vão muito além da simples necessidade de comunicação. De acordo com a teoria estudada, tanto a linguagem, quanto o pensamento, bem como a consciência, decorrem das relações sócio-históricas. Então, as funções da linguagem, também têm evoluído no decorrer do processo filogenético do tipo humano. Embora algumas funções tenham origem tardia,

como, por exemplo, a função estética e científica, todas as funções da linguagem reservam uma íntima relação com o pensamento, consequentemente, com a consciência.

3.2 AS RELAÇÕES ENTRE PENSAMENTO E PALAVRA

Para começar a discussão das relações entre pensamento e palavra, vale lembrar uma boa definição de linguagem trazida por Leontiev (2004):

> A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade: por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência. (LEONTIEV, 2004, p. 182)

Com tal definição se pode ter uma primeira aproximação referente às funções da linguagem na vida imediata e na constituição da consciência individual e coletiva. Porém, por muito tempo, a Psicologia clássica acreditava que o pensamento e a linguagem eram processos desvinculados, ao passo que outras correntes em Psicologia consideravam apenas a existência dos vínculos externos. De acordo com Vigotski, devido a estas concepções, sucederam-se muitas das falhas metodológicas das correntes idealistas da Psicologia. Para a antiga concepção, pensamento e linguagem constituíam-se como "[...] dois elementos autônomos, independentes e isolados, cuja unificação externa faz surgir o pensamento verbalizado com todas as suas propriedades inerentes" (VIGOTSKI, 2001, p. 396). Outra falha das correntes tradicionais da psicologia foi em considerar a linguagem, o desenvolvimento das outras funções psíquicas e da consciência também como elementos isolados e desconectados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade. Estes fenômenos, ora eram atribuídos por causas simplesmente biológicas, ora por causas metafísicas.

Luria (2016) ressalta que Vigotski levantou o tema consciência com uma abordagem diferente, defendendo a seguinte tese:

> [...] para a compreensão da essência dos processos psíquicos superiores do indivíduo era necessário **sair dos limites do organismo** e investigar as raízes desses processos complexos nas condições sociais de vida, nas relações da criança com o adulto e na realidade objetiva das coisas, das ferramentas e da língua que se formaram no decorrer da história da sociedade. Ou seja, na assimilação da experiência humana geral acumulada historicamente. (LURIA, 2016, p. 2, grifos do autor)

De acordo com Luria, o jovem Vigotski, no II Congresso Psiconeurológico de 1924, "[...] defendeu a permanência do conceito 'consciência' na psicologia, mas propondo que fosse estudado por métodos objetivos" (LURIA, 1992, p. 44). No texto *A Consciência como Problema da Psicologia do Comportamento*, de 1925, Vigotski enumera alguns dos

problemas que ele denomina como *defeitos orgânicos* da Psicologia que nega a consciência. Nesse mesmo trabalho, ele aponta as limitações do conceito *reflexo* e critica seu uso inapropriado, além disso, ele já supõe que "[...] No sentido amplo da palavra é na linguagem que se encontra precisamente a fonte do comportamento social e da consciência" (VIGOTSKY, 1999, p. 81).

Mas este foi um estudo inicial, que rendeu a Vigotski e a outros pesquisadores muitos anos de estudo, pois uma pergunta precisava ser respondida: como estudar a consciência por métodos objetivos? A resposta dada por Vigotski foi construída ao longo de 10 anos de pesquisa no Instituto de Psicologia de Moscou transcorridos após o referido congresso. Parte da resposta foi encontrada com o entendimento da relação entre pensamento e linguagem, exposto na obra que no idioma português foi intitulada *A construção do pensamento e da linguagem*[73].

Após muitos anos de estudo, pode-se dizer que Vigotski encontrou o *fio de Ariadne* que permitiu a saída do labirinto das concepções idealistas de consciência, bem como das concepções materialistas mecanicistas da reactologia e da reflexologia, o que se deu pelo desenvolvendo de uma compreensão dialética das relações entre o pensamento e a palavra. Mas, como toda visão dialética, "[...] a relação entre pensamento e palavra é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento [...]" (VIGOTSKI, 2001, p. 409). Decorre desta elaboração que a linguagem e o pensamento têm em comum uma unidade de análise, o significado da palavra. Além disso, Vigotski (2001) ressalta o desenvolvimento dos significados como algo de grande importância nesta abordagem de pesquisa (cf. Capítulo 2). Com isso, a partir do significado, materializado na palavra, se torna possível entender, pelo menos em parte, o terreno desconhecido do pensamento. Vigotski alertou que estes são processos complexos e, tanto um quanto outro, possuem suas particularidades, por isso, não se constituem como um todo homogêneo. A consciência é formada à medida que a linguagem e o pensamento articulam-se, transformam-se mutuamente e criam significados e sentidos num processo social de desenvolvimento e de formação de conceitos.

3.2.1 O desenvolvimento ontogenético da linguagem

Como é característico de Vigotski demonstrar uma grande consideração pelos trabalhos científicos anteriores ou contemporâneos ao seu, foi assim que ele procedeu em *A construção*

---

[73] VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

do pensamento e da linguagem. Nesta obra ele pontua sobre os erros e acertos das pesquisas e análises obtidas em trabalhos como o de Piaget sobre a linguagem egocêntrica[74] da criança e o seu desenvolvimento. Para tanto, o bielorrusso analisa o comportamento desta linguagem infantil em grupos de crianças por meio do *método genético experimental*, elaborado em colaboração com sua equipe de pesquisadores. A partir das observações feitas, Vigotski tenta compreender a linguagem interior e a linguagem exterior, buscando aproximar-se ao máximo do entendimento da relação entre pensamento e linguagem por via experimental em Psicologia.

Para Vigotski, ao contrário de Piaget, a linguagem egocêntrica de uma criança não decorre de uma carência de socialização, mas sim de uma manifestação da transição das funções interpsicológicas para intrapsicológicas, caminhando da socialização para a individualização gradativa. A linguagem egocêntrica descreve, portanto, uma curva ascendente transformando-se em linguagem interior e posteriormente em pensamento verbal.

Como já foi dito, Vigotski encontrou no significado a unidade de análise entre pensamento e linguagem, ele observa que no aspecto fásico da linguagem, ou seja, na forma como se fala, a linguagem caminha das partes para o todo, mas no aspecto semântico, relativo ao significado, a linguagem faz o movimento contrário, indo do todo para as partes, no que se assemelha ao movimento do pensamento. Justamente neste sentido oposto entre a sonoridade e semântica é que Vigotski constrói sua compreensão sobre a arbitrariedade e conscientização do significado da palavra.

> A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra. Por isto, os processos de desenvolvimento dos aspectos semânticos e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem e autêntica unidade justamente por força de seu sentido oposto.
> [...] No desenvolvimento da criança a gramática está a diante de sua lógica. A criança que emprega de modo correto e adequado as conjunções que explicam relações de causa e efeito, temporais, adversativas, condicionais e outras, em situações equivalentes em sua linguagem espontânea, vividas ao longo de toda a idade escolar, ainda não demonstra ter consciência do aspecto semântico dessas conjunções e ainda não consegue empregá-las de forma arbitrária. [...]
> De modo menos direto, porém mais relevante manifesta-se a discrepância entre os aspectos semântico e fásico no funcionamento do pensamento desenvolvido. Para descobri-lo, devemos transferir o seu exame genético para o plano funcional [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 412-413)

[74] Linguagem egocêntrica – é uma denominação que Piaget usou para descrever a linguagem que crianças entre os dois aos sete anos de idade frequentemente usam durante suas atividades. Neste tipo de linguagem, a criança parece descrever o que pensa como se as palavras conduzissem sua ação, esta fala é sempre vocalizada para si mesma, é tida como um monólogo coletivo não importando se as demais crianças ao redor a entendam. Para Piaget, a fala egocêntrica faz parte do que ele denomina de autismo infantil, decorre da pouca socialização da criança, tende a se extinguir sem deixar nenhum vestígio, é um simples acompanhamento da atividade infantil que não interfere em seu comportamento.

Com isso, Vigotski usa exemplos funcionais para explicar como quanto mais conscientizados estejam os significados das palavras no discurso entre duas pessoas, tanto menos precisam de palavras para explicar o que se passa. Enquanto a linguagem interna é uma linguagem para si, simplificada e de sintaxe reduzida, a linguagem social ou exterior, por ser uma linguagem para os outros, exige maior detalhamento.

> [...] O tema do nosso diálogo interior é sempre do nosso conhecimento. Sabemos o que pensamos. Está sempre subentendido. Piaget observa, de certa forma, que nós sempre acreditamos fácil e literalmente em nós mesmos e por isso a necessidade de demonstrar e a habilidade de fundamentar o nosso próprio pensamento só surgem quando as nossas ideias se chocam com ideias alheias. (VIGOTSKI, 2001, p. 459)

Assim, com a linguagem social, um intenso movimento se estabelece no campo da semântica do pensamento e da linguagem. Porém, quando o discurso é sobre um assunto corriqueiro entre interlocutores que se conhecem, ocorre uma tendência à simplificação, à predicatividade e à abreviação, como ocorre na linguagem interior, pois ela é uma linguagem para si. Por exemplo, quando uma pessoa se dirige a um colega de trabalho perto do fim do expediente, ele diz somente: "Tô indo! Tchau! Ou apenas: Tchau! Mas se o discurso transcorre em um debate de ideias, para se transmitir o pensamento é preciso que a linguagem seja mais detalhada, rica em sintaxe e clareza de significados. Isso tudo corrobora para o entendimento do valor da dialogicidade.

A tendência à abreviação, que ocorre na linguagem interna e no pensamento verbal, não é cabível numa situação dialógica e nem na linguagem escrita, esta, por ser produzida na ausência física de um interlocutor, tem maior necessidade de rebuscamento em sua produção, ela é mais prolixa e tem uma sintaxe mais complexa. A influência dos sentidos também é lembrada pelo autor neste mesmo capítulo, mostrando a metamorfose que pode existir quando um pensamento precisa ser expresso em palavras.

> O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados. Acontece que a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente, mas também psicologicamente. Isto só pode ser atingido por via indireta, por via mediata. Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, inteiramente mediatizado. (VIGOTSKI, 2001, p. 479)

Estas conclusões a que Vigotski chegou permitiram esclarecer importantes pontos sobre a formação de conceitos científicos. Um deles é que todo pensamento é mediado pelo significado das palavras, sendo preciso, então, numa situação de ensino, saber usar as palavras

e, além disso, saber se as palavras usadas têm o sentido que se pretende para os seus interlocutores. É imprescindível saber que um pensamento nunca é inteiramente convertido em palavra como cópia fiel dele mesmo. Por isso, as definições conceituais que enchem os livros didáticos podem não passar de *palavras ocas* a não ser que façam o movimento necessário entre sentido e significado, situando o que se pretende dizer. Além disso, o processo de enriquecimento da palavra pelo pensamento, e vice-versa, é incessante, podendo a todo tempo ampliar o contexto ou reduzi-lo.

3.2.2 Os conceitos científicos – trabalhando o sentido e o significado na EJA

Vigotski (2001, p. 398) coloca que "[...] A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio". Sendo assim, isso o autoriza a considerar o significado um fenômeno do discurso. Da mesma forma, sendo o significado da palavra a sua generalização e esta, por sua vez, um nível da formação de conceitos, isso o autoriza a considerar o significado também como um fenômeno do pensamento. Esse mútuo pertencimento do significado induz a uma boa reflexão sobre a maneira de comunicar os conceitos científicos.

Antes de ser comunicado, o conceito científico paira, inacessível ao indivíduo, inteiramente ou parcialmente preservado em uma zona obscura. A depender das suas experiências com o conceito, o indivíduo pode acessar o seu entorno, mas fora isso, ele é, a princípio, *um som vazio*. Para sair dessa área obscura, a definição do conceito pode até ser o ponto de partida de um trabalho pedagógico, mas caso a definição em si seja tida como suficiente, este permanecerá na obscuridade. Reside neste ponto a necessidade de entender que os conceitos científicos precisam ganhar lugar relevante nas propostas de ensino das redes de educação e nas reflexões e práticas dos professores das diferentes áreas. O pensamento conceitual, já desenvolvido, está na mente do professor de forma integral, já a linguagem é composta por unidades isoladas. Isto porque, esses processos não são diretamente coincidentes como pondera Vigotski. Assim, ao ser transformado em palavras, um só pensamento pode render muitas aulas.

> [...] Aquilo que no pensamento existe em simultaneidade, na linguagem se desenvolve sucessivamente. Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem parada, que descarrega uma chuva de palavras. É por isso que o processo de transição do pensamento para a linguagem é um processo sumamente complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras. Exatamente porque um pensamento não coincide não só com a palavra, mas também com os significados das palavras é que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado [...]. (VIGOTSKI, 2001, p. 478)

Ao se tratar da EJA, os conceitos científicos precisam ser mais bem trabalhados, pois as experiências de vida, trabalho, cultura e senso comum que os educandos já desenvolveram fazem parte dos sentidos atribuídos ao mundo, que geram noções que podem entrar em disputa com a conceituação científica. Se a partir da formação de conceitos científicos se espera o desenvolvimento de um pensamento conceitual e crítico, ainda se faz prudente e necessário despender tempo, diálogo e argumentação para que exista no movimento de formação dos conceitos o enriquecimento do pensamento pela palavra e vice-versa. Esse movimento é por diversas vezes lembrado por Vigotski (2001), como em um trecho anteriormente citado, no qual o autor afirma que a mediação não deve ser apenas um processo externo e mecânico referente aos signos, mas que precisa ocorrer também no pensamento ao nível da significação, é nesse tipo de mediação, portanto, que o pensamento conceitual se torna possível. É bom relembrar que os conceitos científicos não são naturalmente dados como se fossem fotografias que os representam, mas pelo estabelecimento de relações complexas com outros conceitos, por meio da formação de sistemas conceituais.

Muitas vezes, mesmo depois de grande esforço discursivo para sistematizar um conceito, os sentidos atribuídos, próprios de cada indivíduo, entram em cena e podem empurrar o conceito novamente para uma zona obscura, mas o contrário pode ocorrer, quando os sentidos atribuídos induzem ao desenvolvimento do pensamento conceitual. Por exemplo, educandos da EJA diante do conceito biológico de evolução das espécies com certeza terão muito a argumentar, pensar e contra-argumentar. Neste caso, não somente os preceitos religiosos vão de encontro ao que está sendo ensinado, a questão é que os saberes da experiência, ao estarem ligados às percepções imediatas, são tidos como provas factuais. Afinal, ninguém anda percebendo o evolucionismo do homem ou das outras espécies no dia-a-dia, isso pesa muito para os educandos. Por isso, é preciso ter cuidado para não simplificar demasiadamente as elaborações científicas, que tantos anos demoraram ser elaboradas.

Sempre é bom lembrar que o trabalho com os conceitos científicos serve para uma tomada de consciência e não para decorá-los e "sair bem" nas provas. É preciso chegar à totalidade no pensamento e, para tanto, o método dialético é o mais apropriado, pois proporciona um movimento entre sentidos e significados a fim de obter a síntese esperada por um pensamento conceitual e crítico. Marx explica aspectos do pensamento no entendimento da realidade no texto denominado *O método da Economia Política*:

> Para a consciência – e a consciência filosófica é determinada de tal modo que para ela o pensamento que concebe é o homem real, e o mundo concebido é, como tal, o único mundo real – para a consciência, pois, o movimento das categorias aparece como o verdadeiro ato de produção – que apenas recebe um impulso do exterior – cujo resultado é o mundo, e isso é exato porque (aqui temos de novo uma tautologia) a totalidade concreta, como totalidade de pensamento, como uma concreção do pensamento, é, na realidade, um produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da intuição e da representação em conceitos. O todo, tal como aparece no cérebro, como um todo mental, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo da única maneira em que o pode fazer, maneira que difere do modo artístico, religioso e prático de se apropriar dele. O objeto concreto permanece em pé antes e depois, em sua independência e fora do cérebro ao mesmo tempo, isto é, o cérebro não se comporta senão especulativamente, teoricamente. (MARX, 2008, p. 261-262)

Assim, os conceitos têm uma ligação indissociável com a realidade, por mais abstratos que sejam, eles, no mínimo, tiveram uma história e isso não pode ser ignorado. Para qualquer educador, em especial para o educador-educando da EJA, é recomendável o uso de uma linguagem simples nas explicações, mas de uma linguagem científica apropriada, ao se tratar dos próprios conceitos científicos, sem exceder no uso de *conceitos denominativos*[75], realizando ao máximo o processo de contextualizações possíveis, referido no capítulo anterior. Tudo isso, que parece tomar muito tempo das aulas, na verdade é uma conversão da *quantidade em qualidade* e para alcançar esta lei dialética, a mediação pelo diálogo pode ser o caminho, buscando na profusão dos sentidos se chegar ao significado científico esperado, que é estrito. Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels fazem uma importante colocação, que serve como uma advertência aos professores;

> [...] A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim; e a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade [*Bedürfnis*], a necessidade orgânica [*Nortdurft*] do intercâmbio com os outros homens. (MARX e ENGELS, 2009, p. 44)

Se a linguagem, como consciência prática está ligada ao que existe para mim e para os outros, os conceitos científicos, por serem ainda restritos a um pequeno número de pessoas, ainda não estão sequer na esfera da linguagem no sentido da partilha, quiçá na consciência de um número significativo de indivíduos. Então, se os conceitos científicos fazem parte de uma linguagem que não existe para os educandos, como torná-los conscientizados? Poderiam responder a esta indagação dizendo que os conceitos científicos não fazem parte de uma consciência prática, mas sim de uma consciência teórica, porém, esta resposta cai direto no terreno fosfórico do idealismo filosófico. Aqueles que acreditam que esta ligação do

[75] Conceitos denominativos foi um termo usado no capítulo 2 para explicar as nomenclaturas científicas.

conhecimento científico com a atividade prática dos seres humanos só faz sentido quando se trata das Ciências Sociais, muito se enganam. Todos os conceitos científicos carecem de uma ligação prática com a realidade, encontrar esta ligação é também uma tarefa do educador. É possível se explicar cientificamente a matéria das estrelas, mas caso este conhecimento não esteja situado na realidade prática, ele permanecerá para mim e para os outros um nada absoluto. Neste caso, é preciso permitir que a curiosidade epistemológica seja condutora do processo de formação de conceitos.

> [...] Mas, a curiosidade epistemológica – a que, tomando distância do objeto, dele se "aproxima" com o ímpeto e o gosto de desvelá-lo. E essa curiosidade fundamental ainda não basta. É preciso que, servindo-nos dela, que nos "aproxima" do texto para seu exame, a ele nos demos também ou a ele nos entreguemos. Para isso, é necessário que evitemos igualmente outros *medos* que o *cientificismo* nos inoculou. O *medo*, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso mas nunca desprezá-los. (FREIRE, 1997, p. 29)

Desta forma, entende-se que os conceitos científicos também estão "encharcados" de realidade. Por ser assim, a mediação pedagógica deve atuar de forma intencional e diretiva para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Neste domínio, a contribuição de Paulo Freire tem um importante lugar ao revelar todo o alcance do conceito de mediação pedagógica na frase: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2013, p. 95). Nesta famosa elaboração, Freire inclui todo o sistema de mediadores: os instrumentos, os signos, as situações, bem como os outros seres humanos, tudo isso para que homens e mulheres possam se educar por meio do diálogo, da *dialogicidade*.

3.3 A DIALOGICIDADE

O diálogo como meio de entendimento entre os seres humanos, como ação política e como mediação na educação já há muito tempo vem sendo objeto de vários estudos. No entanto, a abordagem de Paulo Freire sobre a dialogicidade é muito particular e enriquecedora de sentidos. Ele percebe no diálogo uma forma de encontro entre os homens e mulheres para, com isso, exercerem sua *vocação ontológica de ser mais*. Na dialogicidade, como já dito, Freire expressa um desejo de devolver ao ser humano sua própria essência, restabelecendo a possibilidade de encontro com os outros seres humanos para refletir sobre o mundo, sobre sua

natureza e sua atividade no mundo, o que não deixa de ser um resgate dos conhecimentos historicamente construídos. Dessa forma, Freire vê no diálogo a possibilidade de os oprimidos alcançarem aquilo que é negado pela organização social vigente. Portanto, a palavra é também um elemento de transformação da realidade.

Freire considera a *palavra* como além de um meio para que o diálogo se faça. Ao adentrar na especificidade da palavra, Freire ressalta a ação e a reflexão como duas dimensões indissociáveis da palavra verdadeira. Pois para o autor, "Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo" (FREIRE, 2013, p. 107). A palavra inautêntica[76] é para ele alienada e alienante, pois nela ou se sacrifica a ação, ou se sacrifica a reflexão. Com isso, a palavra é meio para que os homens expressem a sua verdade e, dessa forma, pronunciem o mundo e problematizem as situações vividas para transformarem tais situações.

Ao referir-se à dialogicidade relacionada à educação, Paulo Freire comumente usa a preposição **de** + o artigo definido **a**, formando *a dialogicidade <u>da</u> educação*, evitando o uso da preposição **em**, que quando contraída com o artigo **a**, formaria a *dialogicidade <u>na</u> educação*. Ao que parece, a escolha da preposição **de** é intencional, da mesma maneira que Freire explica porque escolheu dizer *Pedagogia do oprimido*[77]. Dizendo assim, ele garante a especificidade da relação entre dialogicidade e educação. Ademais, mesmo que isto seja um detalhe, há que se perceber sua intencionalidade, já que a segunda contração daria a ideia de prescrição, de algo aplicado a, o que absolutamente não pode ser atribuído ao pensamento freireano, que é democrático e contrário a qualquer tipo de imposição. Além disso, caso a dialogicidade da educação não tivesse esta especificidade, o diálogo poderia ser uma conversa informal entre pessoas, onde falariam do clima de hoje, do trânsito, da família, da religião, da política, etc. Porém, a dialogicidade da educação não é isso, a dialogicidade é uma *atividade direcionada a um fim*, tanto que para Freire ela pressupõe ação-reflexão-ação. Portanto, a dialogicidade não é somente a linguagem em curso, não é apenas comunicação, é, pois, uma atividade idealizada, planejada que pretende como objetivo construir conhecimento.

---

[76] A palavra autêntica para Freire tem estreita ligação com a prática e a teoria. Para ele, o que os homens e mulheres fazem tem que está presente em sua fala como verdade, mostrando a estreita afinidade entre o que professa e a sua ação no mundo. Freire em suas obras denuncia o uso da **palavra inautêntica** como forma de iludir, oprimir, gerar mitos através de falsas promessas e slogans que professam mentiras como se fossem verdades.

[77] Freire explica no início do seu livro mais lido que intencionalmente escolheu denominar a sua proposta de pedagogia como Pedagogia do oprimido e não Pedagogia para o oprimido, justamente para se distinguir de qualquer forma de invasão cultural.

No decorrer de sua explanação sobre a dialogicidade, Freire apresenta alguns pressupostos para que ela se estabeleça como pronúncia do mundo e ato de libertação, sendo estes: o amor, a humildade, a fé e a esperança. Estes pressupostos têm o sentido da preservação do respeito e do compromisso entre as pessoas, jamais da dominação. O diálogo genuíno não é uma imposição, nem doação da verdade de um para o outro, mas sim um ato de criação. É necessário que os envolvidos no diálogo estejam em posição de igualdade, pois sempre há saberes e também ignorância de ambas as partes. Isto porque, se o diálogo é a pronúncia do mundo é, portanto, direito individual e coletivo, pois a pronúncia do mundo é subjetiva. Freire deixa claro que estes sentimentos, denominados por ele como pressupostos da dialogicidade (amor, humildade, fé, esperança) não são ingênuos, ao contrário disso, fazem parte de um *pensar crítico*. "Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante *devenir* e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. 'Banha-se' permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme" (FREIRE, 2013, p. 114).

A ideia de dialogicidade para Freire vai ao encontro do que Leontiev entende como atividade. Para Leontiev (2004), toda atividade humana envolve apropriação e comunicação e, nesse sentido, a dialogicidade se encaixa perfeitamente na conceituação de atividade.

> A atividade é uma unidade molecular, não uma atividade aditiva da vida do sujeito corporal, material. Em sentido mais estrito, quer dizer, a nível psicológico, é **a unidade de vida mediatizada pelo reflexo psicológico**, cuja função real consiste em que orienta o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é a reação nem o conjunto de reações, se não um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1978, p. 66-67, tradução nossa, grifos nossos)

Toda atividade envolve um objetivo, por isso, para Leontiev não faz sentido dizer que exista uma "atividade não objetivada", uma vez que ter objetividade é um traço próprio de toda atividade. Assim, considerando que um dos objetivos da dialogicidade é o reconhecimento das *situações-limite* e o encontro com o *inédito viável*, a dialogicidade é sempre direcionada à transformação da consciência humana e à transformação das situações reais de vida. No trecho da citação anterior, que diz que a atividade é "a unidade de vida mediatizada pelo reflexo psíquico", justifica a dialogicidade, enquanto atividade, agindo na consciência. Para Freire, a dialogicidade da educação tem uma estreita ligação com a ampliação/transitividade da consciência humana. Com base nisso, pode-se dizer que a dialogicidade dinamiza a relação pensamento-linguagem, pois promove uma retroação de um sobre o outro, num contínuo enriquecimento da palavra pelo pensamento e vice-versa. Como entende Yves Clot a partir da obra de Vigotski:

> A significação das palavras desenvolve por proliferação na vida concreta e se enriquece graças à especificação dos domínios onde a palavra é mobilizada. Mas simultaneamente, a estrita especialização da palavra empobrece seu significado. Existe, portanto, um futuro, em parte imprevisível, da palavra em ação e pensamento. (CLOT, 2009, p. 192, tradução nossa)

Sendo uma atividade intensa e que mobiliza significados/conceitos, pode-se dizer, que a dialogicidade é a linguagem atuando ao nível da formação de conceitos. Pelas relações semióticas estabelecidas no diálogo, outras funções psíquicas superiores são fortemente mobilizadas, proporcionando o desenvolvimento de um pensamento conceitual e crítico, desde que o diálogo intencione promover aprendizagem e desenvolvimento.

Vigotski não utiliza o termo dialogicidade, mas expressa a importância da linguagem para o outro (a linguagem externa), tendo ela maior complexidade em relação ao diálogo interior e estando em posição intermediária entre a linguagem interior e a linguagem escrita. Sendo que para este autor, "[...] a necessidade de demonstrar e a habilidade de fundamentar o nosso próprio pensamento só surgem quando nossas ideias se chocam com as ideias alheias" (VIGOTSKI, 2001, p. 459). No próprio conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente, definido como o limiar entre o que um indivíduo consegue realizar sozinho e o que consegue realizar com a ajuda de outro, está implícita a necessidade do diálogo, pois só se consegue trabalhar pedagogicamente neste limiar, caso haja o entendimento mútuo mediado pelo diálogo.

A pedagogia dialógica em Freire tem um delineamento social e político inquestionável que vai além da perspectiva humana do diálogo entre as pessoas como forma respeitosa de se comunicar. De acordo com Gadotti (1998), Freire supera tanto as pedagogias do diálogo de cunho liberal como as de cunho religioso advindas dos fundamentos da filosofia cristã judaica e do existencialismo.

> Em Paulo Freire não é só o encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas – o saber – mas um encontro que se realiza na práxis – ação + reflexão -, no engajamento, no compromisso com a transformação social. Dialogar não é trocar ideias. O diálogo que não leva ação transformadora é puro verbalismo.
> Em Paulo Freire o diálogo tem clara conotação política. Nisto ele supera o caráter até certo ponto místico e ingênuo da visão dialógica buberiana e da concepção metafisica de Gusdorf. A ótica política dos três é diferente. O enfoque de Freire é predominantemente social, ao passo que o de Buber é basicamente individual. O diálogo para Gusdorf é uma relação privilegiada entre educador e educando [...] (GADOTTI, 1998, p. 15)

Assim, mesmo que a dialogicidade dos filósofos Martin Mordechai Buber[78] e Georges Gusdorf[79] mantenham fundamentos religiosos, como em Freire, a visão dialógica deste filósofo

[78] Martin M. Buber (1878 – 1965) foi um filósofo austríaco, que defendia o diálogo na perspectiva da intersubjetividade. Obra importante, traduzida para o idioma português: *Do diálogo e do dialógico* (São Paulo: Perspectiva, coleção Debates, 1982).

pernambucano é fundada na práxis dentro de uma compreensão dialética materialista, tendo como objetivo que os homens juntos por meio do diálogo possam desenvolver uma consciência transitiva crítica capaz de superar situações de opressão nas quais o povo se encontra submetido.

A dialogicidade também não é feita de "palavras ao vento", mas ela precisa ser diretiva, pois o objetivo da dialogicidade, assim como a formação de conceitos, deve estar orientada para a solução de problemas. O rigor metódico do ato de ensinar deve estar presente na educação dialógica e democrática, que pressupõe o olhar crítico perante o conhecimento, uma vez que "[...] ensinar não se esgota no 'tratamento' do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível" (FREIRE, 1996, p. 14).

3.3.1 A relação entre *práxis* e dialogicidade

A dialogicidade para Freire é claramente um meio para que juntos os sujeitos possam transformar suas situações reais de vida. Para Freire *práxis* representa a relação dialética entre teoria e prática, sendo que no dia a dia esta relação é expressa por meio da reflexão-ação que ocorre em ambientes nos quais homens e mulheres unem-se por meio do diálogo. Fundamentado nesta relação dialética, Paulo Freire propõe a Teoria da Ação Dialógica em contraposição à Teoria da Ação Antidialógica. Portanto, para este autor haverá sempre uma teoria acompanhando as práticas humanas. Considerando assim, Freire estabelece que qualquer educador ou liderança política tem sempre diante de si a condição de optar por uma ou por outra teoria de ação, a libertadora ou a opressora. Desta feita, qualquer um que se aproxima do povo para pronunciar a palavra está sempre a serviço de uma ou de outra linha de pensamento. Sendo assim, também toda educação pressupõe um posicionamento particular de cada educador, uma opção de classe. Para este pensador brasileiro, os que optam pela Teoria da Ação Dialógica entendem os sujeitos como *seres do que fazer* e não somente *seres do fazer*. Os que optam pela Teoria da Ação Antidialógica trabalham no sentido de manter a opressão e veem os oprimidos como coisas ou recipientes prontos para receber o que neles depositam.

> Desta maneira, começaremos reafirmando que os homens são seres da práxis. São seres do *quefazer*, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro *fazer*. Os animais não "admiram" o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer "emergem" dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com o seu trabalho. (FREIRE, 2013, 167, grifos do autor)

---

[79] Georges Gusdorf (1912 – 2000) foi um filósofo e epistemólogo francês. Obras importantes traduzidas no idioma português: *A palavra*: fala, comunicação e expressão e *Pedagogia para que?*

Considerando que toda teoria é pronunciada pela palavra, entende-se que a palavra precisa conter muito da vida prática para que ela seja mais verdadeira e possa, assim, reelaborar a teoria.

As características da Teoria da Ação Antidialógica, elencadas por Freire no último capítulo de *Pedagogia do Oprimido* são: a conquista, o dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural, sendo todas elas propagadas por meio da palavra de agentes formados para atender aos interesses da classe dominante. Mas esta forma de dominação "[...] não pode ser feita por meio de uma comunicação, se faz pelos 'comunicados', pelos 'depósitos' dos mitos indispensáveis pela manutenção do status quo" (FREIRE, 2013, p. 188). Alguns desses mitos se estabelecem para fazer com que os oprimidos pensem que a ordem opressora é libertadora, que desde que a pessoa se esforce e trabalhe muito ela vencerá na vida, que todos podem ser empresários (o mito do empreendedorismo é na atualidade muito difundido). Também difundem o mito da educação como direito de todos, o mito da igualdade de classes, o mito da generosidade da classe opressora, o mito de que a rebelião de todos é um pecado contra Deus, entre outros.

Para combater todos estes mitos, Freire propõe a Teoria da Ação Dialógica, que tem como características a co-laboração[80], unir para a libertação, organização e a síntese cultural, sendo estas características exatamente opostas às da Teoria da Ação Antidialógica. Simplificadamente elas são expostas no quadro 4.

[80] Freire usa de maneira intencional a grafia da palavra colaboração com o prefixo - *co* - separado para frisar a noção de co-laboração como trabalhar juntos.

Quadro 4 – As diferentes características entre a Teoria da Ação Antidialógica e a Teoria da Ação Dialógica

Teoria da Ação Antidialógica	**Teoria da Ação Dialógica**
Conquista – de acordo com Freire (2013), pela conquista os opressores se esforçam para matar nos oprimidos a capacidade de ad-mirar o mundo, mas como isso não pode ser conseguido de forma total, a conquista faz com que os oprimidos admirem um mundo falso repleto dos mitos criados e mantidos pelos opressores.	**Co-laboração** – ao contrário da conquista, pela co-laboração os homens se encontram para pronunciar o mundo e o transformarem. Assim, os homens ao invés se serem tratados como coisas, exercem sua vocação de ser sujeitos e se constituem como sujeitos uns com os outros pelo diálogo. Mesmo havendo uma liderança, essa não exerce poder de conquista sobre os outros.
Dividir para manter a opressão – aproximação que os representantes dos opressores têm com as comunidades, para dividi-las em torno de problemas locais, atacados muitas vezes na forma de ações assistencialistas que não estudam a totalidade ou a desconsideram, impedem a percepção crítica da realidade, fazendo com que as populações fiquem ilhadas e acentuem uma consciência ingênua sobre seu entorno.	**Unir para a libertação –** há um esforço por parte da liderança democrática para que os oprimidos se unam para a libertação, para o entendimento da totalidade. "A união dos oprimidos é um quefazer que se dá no domínio do humano e não no das coisas. Verifica-se, por isto mesmo, na realidade, que só estará sendo autenticamente compreendida quando captada na dialeticidade entre infra e superestrutura" (FREIRE, 2013, p. 238-239).
Manipulação – intenciona a conquista das massas de forma que quanto menos politicamente desenvolvidas sejam mais facilmente levadas pelos mitos já referidos.	**Organização –** nela se impõe a necessidade de um conhecimento tanto maior quanto possível, crítico do momento em que dá a ação, ampliando a visão de mundo das massas. Pressupõe a organização das massas populares em classe.
Invasão Cultural – é qualquer tipo de ação que se impõe de A para B, se estabelece por uma suposta superioridade do invasor e uma inferioridade dos invadidos. Implica também em que todas as decisões partem sempre dos invasores, jamais dos invadidos.	**Síntese Cultural –** é construída em comunhão, considerando sempre a dialeticidade permanência-mudança. Implica em uma investigação temática coletiva e problematizadora, além de uma inevitável revolução cultural. "[...] A síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. (FREIRE, 2013, p. 249).

Fonte: Elaboração da autora tendo como referência a obra Pedagogia do oprimido, capítulo 4.

Ao descrever as teorias da ação dialógica e antidialógica, Freire considera um contexto maior que o contexto educacional, ele refere-se a espaços de ações políticas educativas em certas regiões[81], substituindo a figura do educador, comumente usada em outras obras, pela figura de uma liderança revolucionária. Porém, as características de uma ação dialógica servem muito bem ao ambiente escolar. De acordo com Freire, cabe a esta liderança exercer um papel científico-humanista, problematizando aos oprimidos sobre os mitos estabelecidos pelos opressores em suas ações de dominação.

A respeito da ciência e da tecnologia, Freire compreende que estas dimensões teóricas dos saberes humanos não podem fazer oposição a uma formação humanista, ou seja, devem trabalhar juntas para a libertação e humanização dos sujeitos, num contexto de síntese cultural. Para o autor, "[...] a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos

[81] Ação como, por exemplo, a intervenção do agrônomo extensionista descrito em Extensão ou comunicação.

homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização" (FREIRE, 2013, p. 214 – 215). Portanto, Paulo Freire abarca no conceito marxista de *práxis* toda sua perspectiva dialógica, prevendo uma constante interação entre teoria e prática, considerando sempre que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, numa atitude de não hierarquização dos saberes.

3.3.2 É possível vencer a cultura do silêncio?

Neste caso, o silêncio do qual se trata não é apenas o contrário da fala e nem uma falta de vontade de pronunciar a palavra. A cultura do silêncio é para Freire o resultado de um processo de "domestificação" dos oprimidos pela classe dominante. Tem a ver com considerar as pessoas como meros objetos e não como sujeitos construtores de suas histórias. Osowski (2017) explica que a cultura do silêncio é o resultado de ações político-culturais das classes dominantes sobre os dominados, que intencionam formar pessoas silenciadas e negadas de seu direito de falar, de agir e de serem autênticos. A educação bancária faz parte dessas ações político-culturais para que as classes dominadas se calem, mas esse processo começa bem cedo em vários outros espaços sociais: nas famílias (quando mulheres e crianças não podem falar), no trabalho (quando o patrão manda e o funcionário executa), nas igrejas (quando somente o líder pronuncia a palavra, ou quando só a Bíblia contém a palavra), nas escolas (quando só o professor fala).

Para Freire, romper a *cultura do silêncio* envolve a dialetização entre a realidade dos sujeitos (a infraestrutura) e a filosofia, a ciência, o direito e outros elementos da Supraestrutura. Em *Ação cultural para a liberdade*, quando Freire (1981) traz pela primeira vez o conceito *cultura do silêncio*, ele o situa no universo do camponês que partiu do latifúndio para o assentamento, mas as pessoas dos espaços urbanos também estão sujeitos a este tipo de censura.

> Esta "cultura do silêncio", gerada nas condições objetivas de uma realidade opressora, não somente condiciona a forma de estar sendo dos camponeses enquanto se acha vigente a infraestrutura que a cria, mas continua condicionando-os, por largo tempo, ainda quando sua infraestrutura tenha sido modificada. (FREIRE, 1981, p. 27)

Os educadores, como membros da classe trabalhadora, também são vítimas da *cultura do silêncio*, por isso, estando na sala de aula, muitas vezes não se abrem para o diálogo uma vez que foram domesticados em espaços opressores. É mais fácil para estes preservarem a estrutura da educação bancária na qual foram educados. Isso tudo ocorre pela aderência ao

opressor, aderência às ideologias dominantes. Portanto, vencer a cultura do silêncio não é fácil! Freire propõe a codificação da realidade para chegar à decodificação como dois processos necessários para o entendimento de si mesmos e a realidade do mundo que os cerca.

> Ao descodificarem a codificação, com a participação do educador, os camponeses analisam sua realidade e expressam, em seu discurso, os níveis de percepção de si mesmos em suas relações com a objetividade. Revelam os condicionamentos ideológicos a que estiveram submetidos em sua experiência na "cultura do silêncio", nas estruturas do latifúndio. (FREIRE, 1981, p. 23)

Substituir a *cultura do silêncio* pela cultura dialógica é uma das funções da educação libertadora. Por isso, é preciso entender que a dialogicidade não é "uma *tática* que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos*" (FREIRE e SHOR, 1986, p. 64). Mas o diálogo, para Freire, é parte da própria natureza histórica dos seres humanos. Além disso, pelo diálogo se adquire conhecimento e maior capacidade de mudar a realidade. "O diálogo *sela* o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade" (FREIRE e SHOR, 1986, p. 65). A educação precisa ter o diálogo como premissa, direito de todos em expor suas ideias, pois a leitura de mundo é prévia à leitura da palavra.

3.4 A LEITURA DO MUNDO E A LEITURA DA PALAVRA: A importância da apropriação da linguagem escrita

A apropriação da linguagem escrita é para Vigotski (1996a) uma mudança crítica de grande importância para o desenvolvimento cultural da criança. Mesmo que Vigotski não trate da alfabetização de adultos, a compreensão da leitura e a aprendizagem da escrita representam o domínio de um sistema simbólico complexo, além de ser o desenvolvimento de uma função psíquica superior. Assim, a falta de alfabetização forma sem dúvida uma grande lacuna no desenvolvimento e na aprendizagem de uma pessoa de maior idade. Freire, por sua vez, é mais direto em expressar os danos dessa lacuna na vida dos indivíduos, ele declara que a privação da alfabetização para jovens e adultos é um ato de violência, que compromete a plena capacidade de exercer cidadania.

> Esta é uma das violências que o analfabetismo realiza – a de *castrar* o corpo consciente e falante de mulheres e de homens, proibindo-os de ler e de escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele e, ao fazê-la, repensar a própria leitura. Mesmo que não zere as milenar e socialmente criadas relações entre linguagem, pensamento e realidade, o analfabetismo as mutila e se constitui num obstáculo à assunção plena da cidadania. E as mutila porque, nas culturas letradas, interdita analfabetos e analfabetas de completar o ciclo das relações entre linguagem, pensamento e realidade, ao fechar a porta, nestas relações, ao lado *necessário* da linguagem escrita. É preciso não esquecer que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar. (FREIRE, 1997, p. 7)

Expressando-se sobre os saberes já constituídos pelos educandos antes mesmo destes conhecerem a leitura da palavra, Freire assegura que a leitura do mundo é precedente à alfabetização. Porém, a simples leitura do mundo, sem que se complete o ciclo entre linguagem – pensamento – realidade, deixa em falta a crítica necessária para impulsionar a transformação da realidade.

Freire (1979) compreende que há uma unidade dialética entre alfabetização-conscientização, portanto, são processos indissociáveis. Junto a isso, deve-se perceber que Freire (1978) afirma haver uma transitividade histórica que interfere na consciência dos homens, promovendo assim uma transitividade da consciência humana. Com isso, ele denomina pelo menos três tipos de consciência: a consciência intransitiva, a consciência transitiva ingênua e a consciência transitiva crítica (cf. capítulo 2). Desta maneira, é necessário que todo ato de ensinar tenha como ponto de partida a realidade dos educandos, para que os saberes da primeira *leitura do mundo* possam ser pronunciados. Mas, a partir da leitura da palavra, apreendida de forma ativa e crítica, haverá a necessidade de uma nova *leitura do mundo*. Esta releitura, proporcionada pelo conhecimento escolar, exige uma boa formação do educador, um conjunto de saberes, que estão bem detalhados em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 1996) e também em outras obras do autor.

> Assim, em nível de uma posição crítica, a que não dicotomiza o saber do senso comum do outro saber, mais sistemático, de maior exatidão, mas busca uma síntese dos contrários, o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto. (FREIRE, 2001, p. 2)

Nos trechos em que Freire cita a importância da leitura do mundo e a mudança proporcionada a partir da leitura da palavra ele está perfeitamente de acordo com a Teoria Histórico-Cultural no que se refere à apropriação do mundo pelo indivíduo, processo que se dá desde o momento do nascimento e que se prolonga por toda vida, constituindo o ser como uma *vocação ontológica de ser mais.*

Freire considera a *compreensão* do que se lê como um exercício crítico, exigente e difícil, mas gratificante. A linguagem escolar, envolvendo tanto a alfabetização como depois dela, exerce para Freire (2001) um papel de transição das *experiências sensoriais* para a *generalização* e desta para o *concreto tangível*, concordando com a proposição dialética de ascensão do abstrato ao concreto. Para tanto, numa educação crítica libertadora todo o material pedagógico deve ser desafiador, jamais domesticador. Em *A importância do ato de ler* (FREIRE, 1989), ele apresenta alguns textos dos cadernos de cultura popular, mostrando

como trabalhou a partir das fichas de cultura, usando as palavras que faziam parte do universo vocabular das pessoas alfabetizadas durante a alfabetização de adultos em São Tomé e Príncipe. Beisiegel (2010) apresenta uma explanação completa e detalhada sobre as experiências de Paulo Freire em Angicos, o que denominou como Método de Alfabetização de Paulo Freire. Beisiegel, além de explicar como se sucedeu todo o processo, ele relatou também a necessidade que Freire via de transformar a significação de alguns termos do mundo escolar, que eram carregadas de uma concepção de escola historicamente construída, aquela que não dava espaço aos oprimidos.

> [...] O educador entendia que mesmo as palavras geralmente empregadas para designar os vários elementos da prática educativa, tais como "escola", "classe", "professor", "aluno", etc., estavam impregnadas de significações inaceitáveis, conotavam orientações "domesticadoras" da educação brasileira tradicional. Por isso mesmo, já a nomenclatura que adotava no método de alfabetização exprimia a intenção de alterar radicalmente as práticas então usuais na educação do adulto analfabeto. As "*classes"* eram substituídas pelos "*círculos de cultura"*, "*alunos"* pelos "*participantes dos grupos de discussão"*, os *"professores"* cediam lugar para os *"coordenadores de debates"*. De igual modo a *"aula"* era substituída pelo *"debate"* e pelo *"diálogo"* entre educadores e educandos e o *"programa"* por *"situações existenciais"* capazes de desafiar os agrupamentos e de leva-los a assumir posições de reflexão e crítica diante das condições dessa mesma existência. (BEISIEGEL, 2010, p. 42, grifos do autor)

Antes que o trabalho de alfabetização começasse, era feito um estudo investigativo por meio do diálogo com a comunidade a fim de encontrar o *universo vocabular*, que seriam as palavras usuais de interesse de todos. Como material pedagógico, a linguagem gráfica por meio das fichas de cultura era muito usada, elas exibiam gravuras que representavam as situações existenciais codificadas e por meio do debate, esse material era descodificado. As situações eram problematizadas e a partir delas as *palavras geradoras*[82] apareciam e o processo de alfabetização começava a ocorrer.

A apropriação da linguagem escrita tem uma dimensão maior do que a palavra alfabetização e envolve a apropriação de um código escrito, que teve uma pré-história filogenética, além da pré-história de cada um. No indivíduo, este é um processo que não se dá somente de forma linear e evolutiva, para Vigotski a apropriação pode ocorrer em saltos, não só como uma evolução, mas uma verdadeira revolução. Portanto, esta apropriação não é tão somente o desenvolvimento de um hábito motor, mas é todo um complexo processo do entendimento do uso e interpretação de símbolos.

---

[82] *Palavra geradora* é aquela que reúne critérios sintáticos, semânticos e pragmáticos de forma a ter riqueza fonêmica e pluralidade de engajamento, o que significa conter sílabas diversas, ter significado, ser de uso comum e ter possibilidade de relacionar com as situações existenciais dos sujeitos.

De acordo com Vigotski (1996a), toda função psíquica superior tem uma pré-história filogenética, ou seja, uma história que se deu no decurso da evolução cultural da espécie humana e também uma pré-história ontogenética, que ocorre em cada indivíduo até que a referida função esteja bem desenvolvida. A linguagem escrita tem uma pré-história não tão fácil de ser compreendida, porém, por meio de experimentos psicológicos, Vigotski e sua equipe puderam perceber que a pré-história da linguagem escrita no indivíduo passa pelos gestos, os desenhos e jogos infantis (brincadeiras). Em um primeiro momento os gestos e desenhos, havendo entre eles uma estreita ligação, representam a fase inicial da apropriação da escrita. Isto porque os gestos têm ligação simbólica com o que se refere durante uma conversa.

> Para nós, os primeiros desenhos das crianças, suas garatujas, são mais gestos que desenhos no verdadeiro sentido da palavra. A esse mesmo fenômeno corresponde o fato, experimentalmente comprovado de que a criança ao desenhar objetos complexos não representa suas partes, mas sim suas propriedades gerais (impressão de forma esférica, etc.). (VIGOTSKI, 1996a, p. 130)

Num segundo momento, nos jogos infantis, que para Vigotski são diversas formas de brincadeira nas quais se usa o "faz de conta", uma toalha enrolada pode representar uma boneca e um pedaço de pau um cavalinho. O uso e a interpretação de símbolos passam a ser mais intensos, a partir daí, num processo sistematizado de aprendizagem os indivíduos passam a entender que as palavras também podem ser representadas por símbolos. "O segundo momento que forma o nexo genético e a linguagem escrita, nos leva aos jogos infantis. Como sabemos, durante o jogo uns objetos passam a significar muito facilmente outros, os substituem, se convertem em signos seus" (VIGOTSKI, 1996a, p. 130).

Nos jovens e adultos que não se alfabetizaram quando criança, todo um processo de desenvolvimento psíquico fica então dificultado, o que se agrava pelo pouco uso do simbolismo nas atividades de trabalho desses homens e mulheres. Assim, o desenvolvimento desta função psíquica superior fica *adormecido*, o que interfere na apropriação do mundo, porém não a impede. As dificuldades apresentadas por adultos no processo de escolarização tardio, como é o caso dos educandos da EJA, podem ser decorrentes da demora na alfabetização ou na alfabetização precária. Isto pode acarretar certas dificuldades no desenvolvimento de outras funções psíquicas trabalhadas tipicamente nas escolas, tais como a apropriação da linguagem escrita, as operações matemáticas, o raciocínio lógico, a formação de conceitos científicos. Pode-se dizer que a apropriação da linguagem escrita está para a escolarização, assim como a apropriação da linguagem oral está para a apropriação do

mundo[83]. O que minimiza as falhas na aprendizagem dos jovens e adultos da EJA é a apropriação do mundo que se realiza nos diferentes espaços de experiência social, especialmente, em atividades de trabalho.

3.5 A LINGUAGEM COMO FENÔMENO SOCIAL

Como explica Leontiev (2004), a apropriação do mundo pelo ser humano sempre se dá pela comunicação, mas comumente ocorre de forma mais intensa nas atividades de trabalho. Com a *Lei genética geral do desenvolvimento humano*, estabelecida por Vigotski, a qual diz que tudo que se desenvolve no homem (suas funções psíquicas superiores) teve antes seu desenvolvimento nas relações sociais, não se pode esquecer que há em cada indivíduo o processo de interiorização/apropriação[84] destas relações sociais que é um processo ativo e singular. Para que o ser humano se aproprie deste mundo, histórico, social e construído ao longo de muitas gerações, é preciso que participe de atividades coletivas, entre elas a educação e o trabalho. A educação formal é uma atividade que se destaca entre as demais por ser direcionada para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos. Mas é sempre bom ressaltar que a atividade de trabalho é o princípio ontológico que promove e desencadeia o processo de apropriação do mundo pelos seres humanos. Esta apropriação do mundo advinda das atividades de trabalho é perceptível nos educandos da EJA.

> As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, "os órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros 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. 290, grifos do autor)

A linguagem é, pois, um fenômeno social que reúne outras funções além da função comunicativa. Já foi dito anteriormente sobre os sentidos que as palavras podem ter, dependendo do contexto e também do locutor e dos interlocutores. Pode-se dizer que as

---

[83] Dizer que a apropriação do mundo se dá pela linguagem não significa excluir pessoas portadoras de necessidades especiais da possibilidade de elas entenderem e se comunicarem com o mundo. Para explicar como estas pessoas se apropriam do mundo, Vigotski denominou como vias colaterais os meios diferentes de apropriação, por exemplo, a linguagem de sinais e o Braile.

[84] Nos escritos de Vigotski o termo interiorização é o mais usado para expressar o movimento que se dá quando as relações sociais refletem na formação da consciência de cada indivíduo, já Leontiev utiliza-se do termo apropriação. A palavra interiorização no português remete a algo que de maneira passiva entra em outro algo, podendo causar dúvidas e interpretações equivocadas. Enquanto que o termo apropriação, escolhido por Leontiev (2004) e também o preferido por Clot (2006), representa melhor um processo ativo.

palavras têm suas vertentes, algumas vezes são desinteressadas, mas sempre endereçadas a alguém. Na maioria das vezes, as palavras vêm carregadas de sentidos pessoais e coletivos, desempenhando função importante na execução de qualquer atividade humana. É impossível se apropriar do mundo por meio das palavras sem desfrutar delas os seus múltiplos sentidos e suas funções. Nos dias de hoje, um entendimento raso e com fim em si não ocorre nem nos robôs.

Na docência, o uso da palavra tem função formativa e ideológica, além da simples comunicação. De maneira inevitável, a sua função ideológica pode persistir na simples pronúncia de alguns termos ou conceitos. Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* dedica um tópico para dizer da função ideológica do ato de ensinar. No item: Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, ele defende que "só ideologicamente posso matar as ideologias" (FREIRE, 1996, p. 67). Freire também expõe suas opiniões sobre a necessidade de se posicionar criticamente diante da ética do mercado, das ideias sobre globalização, que não respeitam as comunidades locais, suas especificidades e necessidades fundamentais. Freire propõe uma ética humana. Nesse sentido, é necessário não aceitar e resistir a discursos autoritários e preconceituosos. Pois, "No fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de *anestesiar* a mente, de confundir a curiosidade, de *distorcer* a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos" (FREIRE, 1996, p. 67). Assim, considerando que as palavras têm função ideológica, bem como os conceitos, a educação não está livre de se posicionar. Mikhail Bakhtin traz contribuições que ajudam a compreender a função ideológica da linguagem.

3.5.1 Mikhail Bakhtin – sobre a consciência e a função ideológica da linguagem

Mikhail Bakhtin nasceu em Oriol (Rússia) em novembro de 1895 e morreu em Moscou em março de 1975, portanto, foi em parte contemporâneo e conterrâneo de Vigotski, mas não há registros de que os dois tenham se encontrado. Embora os estudos dos dois tenham tomado rumos diferentes, no que tange à linguagem e às concepções marxistas, as obras desses dois grandes nomes das ciências sociais/humanas se entrecruzam em certos pontos. Bakhtin e o seu círculo de pensadores compreendiam a linguagem como uma constante interação mediada pelo diálogo, não sendo este um sistema autônomo restrito aos seus vocábulos e às questões de sintaxe gramatical, mas pelo contrário, a linguagem para Bakhtin está sempre vinculada a uma situação de comunicação social entre duas pessoas, o locutor e o interlocutor – o *mínimo dialógico*.

Da mesma forma que Vigotski, Bakhtin compreende a consciência como produto sociocultural, para isso, ele se posiciona como um crítico da filosofia idealista, que situava as ideologias na consciência e não no mundo material. Bakhtin, ao contrário, situa as ideologias na semiótica (nos significados), portanto, as ideologias têm natureza material. A partir deste entendimento, os signos emergem no processo de interação entre uma consciência e outra.

> [...] O idealismo e o psicologismo esquecem que a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior), que o signo se opõe ao signo, que *a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos*. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. (BAKHTIN, 1999, p. 33-34, grifos do autor)

A interação verbal é para Bakhtin o ponto de partida no qual deve se apoiar toda e qualquer reflexão sobre a linguagem, em que a categoria *expressão* é central e engloba tanto a fala como a enunciação. Ou seja, "A expressão comporta, portanto, duas facetas: o *conteúdo* (interior) e sua *objetivação exterior* para outrem (ou também para si mesmo)" (BAKHTIN, 1999, p. 111, grifos do autor). Ademais, de forma semelhante a Vigotski, Bakhtin afirma que a expressão verbal é o centro organizador da atividade mental e não o contrário. Para Bakhtin, a atividade mental, assim como a sua expressão exterior, é um *território social*. Os estudos de Bakhtin e Vigotski parecem ser complementares quando tocam na questão da crítica às noções idealistas sobre a consciência.

> [...] *Fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado* (o gesto, a palavra, o grito), *a consciência é uma ficção*. Não é senão uma construção ideológica incorreta, criada sem considerar os dados concretos da expressão social. Mas, enquanto expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical, etc.), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa. É preciso notar que essa consciência, uma vez que ela é, ela mesma, uma parte do ser, uma das suas forças; e é por isso que a consciência tem uma existência real e representa um papel na arena do ser. Enquanto a consciência permanece fechada na cabeça do ser consciente, com uma expressão embrionária sob a forma de discurso interior, o seu estado é apenas de esboço, o seu raio de ação ainda limitado. (BAKHTIN, 1999, p. 117-118, grifos do autor)

Os pensamentos de Bakhtin e de Vigotski têm alguns pontos coincidentes. No entanto, em Bakhtin a abordagem tem foco na semiótica, no sentido da comunicação recíproca de significados. Já Vigotski tem o foco na formação psíquica dos sujeitos, tendo a linguagem como meio essencial de apropriação do mundo histórico-social, mas que igualmente não deixa de ter no significado das palavras um ponto essencial.

No processo de formação da atividade mental e da consciência a partir dos signos de natureza sociológica, Bakhtin considera haver uma *ideologia do cotidiano* que representa a

"[...] totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga [...]" (BAKHTIN, 1999, p. 118). Dessa forma, ele a distingue dos *sistemas ideológicos* tais como a ciência, a moral social, a arte e a religião. Mas, para Bakhtin, é na chamada *ideologia do cotidiano* que estes sistemas ideológicos se cristalizam, tornando-se fortes ou fracos numa sociedade.

> Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem, assim como morrem, por exemplo, a obra literária acabada ou a ideia cognitiva se não são submetidas a uma avaliação crítica viva. (BAKHTIN, 1999, p. 119)

Desta observação de como se encontram imiscuídos a cotidianidade e os grandes sistemas ideológicos, pode-se entender que, por exemplo, no Brasil, a ideologia religiosa é fortemente reforçada na ideologia do cotidiano. É possível também inferir que se a Ciência não se "*pôr à prova"* perante a cotidianidade da vida material, ou seja, se a Ciência continuar desvinculada da realidade, ela jamais será um sistema forte o suficiente para ser aceita e "cristalizada" pela ideologia cotidiana.

3.5.2 A relação entre os conceitos científicos e a função ideológica da linguagem

De acordo com Bakhtin (1999), os estudos da filosofia da linguagem interessam muito ao marxismo, uma vez que o método marxista, ao avançar em direção às análises relacionadas ao conhecimento científico, à religião e à moral, por exemplo, não tem como fugir de um aprofundamento filosófico da linguagem. Isto porque são campos que lidam com produtos ideológicos, e um produto ideológico "faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior" (BAKHTIN, 1999, p. 31). Assim demarcado, a função ideológica do signo, permite admitir que todo conceito científico carrega em si uma ideologia,

> [...] *A palavra é um fenômeno ideológico por excelência*. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, 1999, p. 36, grifos do autor)

Seria então o caso de, ao assumir o valor do conceito científico, assumir igualmente uma ideologia científica? E ao assumir uma ideologia científica, admitir também um ideal de

cultura, tendendo, assim, a admitir que uma cultura dominante de origem europeia seria melhor e superior? Seria o conceito científico uma *violência simbólica*[85] necessária? Que insólita conclusão seria esta!

O teor dessa pesquisa, que estuda a formação de conceitos científicos não incorpora uma ideologia de cultura dominante, por isso, se afina com Paulo Freire que compreende a cultura como "[...] todas as manifestações humanas, inclusive a cotidianeidade, e fundamentalmente na cotidianeidade está a descoberta do diferente, que é essencial" (FREIRE e FAUNDEZ, 2017, p. 46). Por isso, a educação escolar nunca é descolada de uma formação política. Na concepção de Freire e Faundez (2017), é preciso encontrar uma maneira em que o científico se preencha pelo não científico para, com isso, tornar-se mais científico.

> Deve-se partir da realidade, utilizar o conceito como mediador para retornar à realidade; e, nesse ciclo de realidade-conceito-realidade, o conceito pode e deve ser transformado se é incapaz de nos entregar a realidade tal qual ela se nos mostra em seu parecer e em seu ser, em sua fenomenalidade e em sua essencialidade. (FREIRE e FAUNDEZ, 2017, p. 93)

Para ir um pouco mais além neste debate, Bakhtin afirma que em cada etapa de desenvolvimento da sociedade existem grupos de objetos que se tornam "valorizados" pelo corpo social, estes, por sua vez, tornam-se elementos da comunicação por signos. Dessa forma, no momento atual do Brasil, o cotidiano está repleto de ideologia religiosa, sendo este um meio de manipulação, que atinge diretamente muitos dos educandos da EJA. Ao mesmo tempo, os conceitos científicos, se considerados como signos ideológicos, passam a ser objeto de atenção que desperta interesse na classe dominante.

A importância dos conceitos científicos é algo real, resta definir se tais conceitos serão trabalhados com o foco na ideologia dominante ou numa perspectiva libertária em que se pretende desenvolver nos educandos não só um pensamento conceitual, mas também um pensamento crítico. Acredito ser de extrema necessidade que a classe trabalhadora tenha acesso a tais conhecimentos para não se deixar manipular, para melhorar suas condições de vida, apropriando-se dos conceitos científicos como elementos indispensáveis para a luta de classes.

> Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. Evidentemente, o arbítrio individual não poderia desempenhar aqui papel algum, já que o signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. Em outras palavras, *não pode entrar no domínio da ideologia, tomar e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social*. (BAKHTIN, 1999, p. 45, grifos do autor)

---

[85] Violência Simbólica – É um conceito do sociólogo francês Pierre Bourdieu, que se refere a um tipo de violência que não é física, mas pode ser provocada por signos ou por ações.

Para Bakhtin (1999), a função ideológica do signo é diretamente ligada à relação dialética infraestrutura/superestrutura. Por isso, o conhecimento científico e os seus conceitos tomados como signos ideológicos têm sempre duas faces, aquela que está ligada à produção da vida, à base econômica da sociedade, às relações de trabalho, etc, e, ao mesmo tempo, a face que não se descola da superestrutura, sendo parte do mecanismo de detenção e manutenção do poder da classe dominante e do *status quo* social. "[...] O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é esse entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir" (BAKHTIN, 1999, p. 46).

A propósito de não exercer uma *violência simbólica* e nem uma *violência cultural* ao difundir por meio da educação o conhecimento científico, se faz necessário certos posicionamentos e práticas que vão além do didatismo. Posicionamentos que se propõem a entrar em interlocução com as massas e com a sua realidade, conciliando uma *ideia forte de ciência* a uma *ideia forte de cultura*, assim como indica Schwartz. É este o momento propício para assumir, à maneira de Paulo Freire, uma posição política na educação.

> [...] Em alguns momentos da experiência dos professores e dos alunos, eles começam a perceber, mais do que antes, que a educação tem algo a ver com a política. [...].
> Esta é uma grande descoberta: a educação é política! Depois de descobrir que também é um político, o professor tem de se perguntar: "Que tipo de política estou fazendo em classe?" Ou seja: "Estou sendo um professor a favor de quem?" Ao se perguntar a favor de quem está educando, o professor também deve perguntar-se contra quem está educando. Claro que o professor que se pergunta a favor de quem e contra quem está educando também deve estar ensinando a favor e contra alguma coisa. Essa "coisa" é o projeto político, o perfil político da sociedade, o "sonho" político. Depois desse momento, o educador tem que fazer sua opção, aprofundar-se na política e na pedagogia de oposição. O professor trabalha a favor de alguma coisa e contra alguma coisa. Por causa disso, terá outra grande pergunta a fazer: "Como conciliar minha prática de ensino com minha opção política?" O educador poderá dizer: "Agora descobri a realidade da sociedade e minha opção é em favor de uma educação libertadora" (FREIRE e SHOR, 1986, p. 36)

É impossível fugir de um posicionamento político na educação, ou seja, ao mediar a apropriação dos conceitos científicos, principalmente para educandos da EJA, exige-se do educador um posicionamento, ou se fica do lado de uma ideologia científica/cientificista, elitista que atende aos interesses da classe dominante, ou se estabelece no campo político dialógico a favor da classe trabalhadora, ensinando ciência para libertar da opressão.

3.6 O SOCIAL NO INDIVÍDUO – O processo de interiorização/individualização

A teoria histórico-cultural ajuda a entender que a partir da atividade de trabalho e da linguagem, as relações sociais vão sendo estabelecidas, formando um ciclo de retroalimentação de um processo sobre o outro, possibilitando que as funções psíquicas superiores se estabeleçam e se aprimorem nos indivíduos, ampliando a consciência humana. Por conseguinte, materializando este desenvolvimento nas formas e modos do homem agir sobre o mundo.

Assim sendo, à medida que o indivíduo tem contato e se apropria das relações sociais que o circunda, o social se projeta no indivíduo, de modo que ele vai internalizando o que está fora (nas atividades interpsicológicas), para então ir se constituindo como indivíduo em sua subjetividade, na sua atividade intrapsicológica. Portanto, tudo que antes esteve em forma de relações sociais tornam-se funções psíquicas, num processo de interiorização. Este é o enunciado da lei genética geral do desenvolvimento, trazida por Vigotski em muitos de seus escritos, mas de forma mais direta no texto denominado *Manuscrito de 1929*, Vigotski (2000). A figura 2 é uma tentativa de exibir os campos que são mobilizados a partir do desenvolvimento das relações sociais vinculadas ao trabalho coletivo e a uso da linguagem.

Figura 2 – Esquema do desenvolvimento sócio-histórico humano

Fonte: Elaboração da autora com base na Teoria Histórico-cultural

Esta representação em forma cíclica é apenas um modo de expressar a retroação que existe entre as relações sociais e a formação psíquica dos indivíduos, pois não se pode dizer com certeza onde termina e onde começa cada um desses processos de desenvolvimento. Portanto, este não é um círculo fechado, ele se abre exatamente na atividade dos sujeitos, onde o ser humano se faz atuante, criativo e transformador de seu meio. Segundo Leontiev (2004, p. 139):

> Vimos que o homem não está sozinho em face do problema da conscientização do seu meio circundante, da sua vida e de si mesmo. A sua consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social; é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das representações elaboradas socialmente. Assim, nas condições de uma língua desenvolvida e "tecnicizada", o homem não controla apenas o domínio das significações linguísticas. Ele domina-as, mas apropriando-se do sistema de ideias e de opiniões que elas exprimem. Psicologicamente, é impossível assimilá-las de outro modo. Por outras palavras, a apropriação dos sistemas das significações linguísticas é ao mesmo tempo a apropriação de um conteúdo ideológico muito mais geral, isto é, a apropriação no sentido mais amplo do termo.

Em suas atividades de trabalho, os homens foram desenvolvendo a linguagem, inicialmente com palavras de significação pontual e ligados à situação presente, tendo provavelmente um vocabulário restrito, no qual uma só palavra podia ser usada para diversas denominações, a depender do contexto. Mas, como explica Leontiev, à medida que o trabalho se tornou mais complexo, outras funções da linguagem foram surgindo. "O desenvolvimento da comunicação verbal faz aparecer funções de palavra, isto é, ações tendo um fim especial: transmissão verbal, comunicação de um certo conteúdo" (LEONTIEV, 2004, p. 122). Para Leontiev, nas comunidades primitivas, existia uma proximidade integral entre significado e sentido, somente as organizações sociais mais avançadas, impulsionaram a complexificação da linguagem, ocasionando um processo de desintegração entre significados e sentidos. Sendo assim, para cada significado começou haver mais e mais sentidos.

Gradativamente, a partir da atividade de trabalho, de acordo com Leontiev (2004), a linguagem passou a ter também uma *função teórica*. Havia no novo tipo de linguagem a transmissão de um conteúdo. Mas não um conteúdo voltado para o planejamento de certa atividade na *fase de execução*, mas sim uma linguagem que pertencia a uma fase de planejamento, denominada por Leontiev como *fase preparatória* da atividade.

> A separação da função teórica, cognitiva, da palavra e a sua função de comunicação propriamente dita, constitui um novo passo. Esta separação começa na etapa histórica seguinte [sociedade de classes]. Tem por preliminar o isolamento da função de organização da produção e da troca e, por isso mesmo da função de ação. Este fato confere à palavra a sua motivação independente, ou seja, dizer que ele a transforma em atividade relativamente autônoma. (LEONTIEV, 2004, p. 123)

Com o desenvolvimento da função teórica da linguagem, os processos externos de sua comunicação tornaram-se, por vezes, facultativos ou mesmo dispensáveis. A função teórica/cognitiva da linguagem é rica em processos internos. De acordo com Leontiev, com o desenvolvimento da função teórica da linguagem, diversas atividades linguísticas e cognitivas "[...] formam um conjunto particular de processos internos intelectuais que só são verbais na medida em que os são as significações linguísticas aptas para se deslocarem da ação direta do significado que constituem o seu tecido" (LEONTIEV, 2004, p. 123). Esse processo de planejamento das ações, fase preparatória da atividade de trabalho, possibilitado pela função teórica da linguagem, ocasionou desenvolvimento e maior organização social aos humanos.

A linguagem teórica se desenvolveu, portanto, a partir da sofisticação das atividades de trabalho. Uma atividade mais complexa exigiu a necessidade da transmissão de certo conteúdo de geração a geração, não por hereditariedade, mas pela cultura e pela educação. A transmissão desse novo conteúdo inaugurou o desenvolvimento de uma linguagem teórica. As posições de Leontiev (2004) estão de acordo com as ideias marxistas de que o homem, ao transformar a natureza, transforma-se a si mesmo, desenvolvendo através de sua atividade de trabalho potencialidades antes adormecidas. Deduz-se desse processo que, a linguagem, a consciência, bem como todas as funções psíquicas superiores vão se modificando e se tornando cada vez mais complexas à medida que as atividades humanas se desenvolvem. Com isso, pode-se entender que nas comunidades primitivas os motivos, os objetos e os objetivos de uma atividade eram quase coincidentes, bem como os significados e sentidos isto porque as atividades, a linguagem e os instrumentos usados eram mais simples e coletivamente partilhados. Com a complexificação da atividade humana e com o uso de vários instrumentos, desenvolveu-se ainda mais a linguagem teórica, consequentemente a consciência, porém, uma consciência que precisa humanizar-se.

Segundo Leontiev, com a cisão entre atividade preparatória e atividade executora, a teorização da linguagem e do pensamento, foi se estabelecendo um dos maiores paradoxos das sociedades de classes, a divisão social do trabalho. Esta divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, ainda mais demarcada na sociedade sob o modo de produção capitalista, por um lado promoveu o desenvolvimento de potencialidades cada vez mais prodigiosas nos indivíduos, mas por outro lado, com as relações de exploração estabelecidas, alguns ficaram relegados a condições inumanas de vida, por ser *o homem algoz do próprio homem*. Mas isso, de modo algum, pode se confundir com um processo simples e autoexplicável já que as relações

de trabalho e outras mudanças extremas na sociedade contribuíram ou não para a manutenção desse estado de coisas, por isso, este será um tema retomado no próximo capítulo.

Assim, o domínio dos conhecimentos científicos e da linguagem teórica se restringiu a uma pequena parcela da sociedade. O processo de detenção do conhecimento e da linguagem teórica pelas classes dominantes não foi natural, mas sim histórico e intencional. Sob a sociedade de classes nos moldes capitalistas, com a divisão social do trabalho e a consequente exploração das forças produtivas, a linguagem teórica e o pensamento conceitual se mantêm como um "bem" inalcançável para alguns, mitigado nas escolas públicas, na EJA ainda mais. Pensando nisso, é inevitável lembrar-se das relações entre a linguagem e o pensamento na comunicação dos conceitos científicos e mais propriamente da comunicação de conceitos científicos a educandos trabalhadores da EJA. Nesta inquietação reside, porém, uma expectativa de solidarizar os saberes da cultura e das experiências de trabalho com o conhecimento científico de modo a elaborar o que Freire denominou como uma *Síntese Cultural*.

3.7 A CULTURA, A EXPERIÊNCIA E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO – Um encontro dialógico entre os saberes

"Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isso" (FREIRE, 2011a, p. 67). Com estas palavras, Freire relatou uma experiência vivenciada na Zona da Mata no Pernambuco, repetida no Chile, um jogo de perguntas e respostas com o objetivo de que os educandos reconhecessem seus próprios saberes. Freire (2011a), ao responder às críticas feitas ao *Pedagogia do Oprimido*, argumenta que jamais concebeu uma prática educativa que se contentasse em girar em torno do "senso comum". Da mesma forma o autor rejeita uma prática educativa que desconsidere o "saber de experiência feito". Para Freire, não se pode ficar preso somente ao conhecimento sistematizado, nem permanecer no senso comum. Freire entende o conhecimento dentro de um movimento dialógico de desenvolvimento dos saberes, tanto do educador quanto do educando.

Um ensino que parta do saber do educando para superá-lo é a tônica defendida pelo educador brasileiro, resguardando no âmago de suas propostas a maneira democrática de se aproximar dos sujeitos, das diferentes culturas sem se tornar um "invasor elitista".

> No fundo, isso tem que ver com a passagem do conhecimento ao nível do "saber de experiência feito", do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis. **E fazer essa superação é um direito que as classes populares têm**. Daí que, em nome do respeito à cultura dos camponeses, por exemplo, não lhes possibilitar que vão mais além de suas crenças em torno de si no mundo e de si com o mundo revele uma ideologia profundamente elitista. É como se desvelar a razão de ser das coisas e ter delas um conhecimento cabal fosse ou devesse ser privilégio das elites. Às classes populares lhes bastaria o "penso que é" em torno do mundo. (FREIRE, 2011a, p. 116, grifos nossos)

Este trecho da obra de Paulo Freire é substancial para se entender o posicionamento do autor com relação ao direito de acesso ao conhecimento sistematizado. A dialogicidade em Freire revela de que forma ele entende a relação entre os saberes, o conhecimento científico e o desenvolvimento de um pensar crítico. O que se vê em *Pedagogia do Oprimido* e também em obras menos conhecidas como, por exemplo, em *Extensão ou comunicação?* Freire usa o termo "aderência"[86] ou aderido para explicar que os camponeses e outros trabalhadores encontram-se muitas vezes presos aos seus saberes, "ligados" à cultura local, em meio à qual desenvolveram-se, necessitando sair dessa aderência para compreender a totalidade, que vai muito além do local, do regional. Freire também usou o termo aderência ao opressor, que ocorre quando o oprimido se inspira e almeja os valores da cultura de seu opressor.

> Este aprofundamento da tomada de consciência, que precisa desdobrar-se na ação transformadora da realidade, provoca, com esta ação, a superação do conhecimento preponderantemente sensível daquela com que se alcança a razão da mesma. É uma apropriação que faz o homem da posição que ocupa no seu aqui e no seu agora, do que resulta (e ao mesmo tempo produz) o descobrir-se em uma totalidade, em uma estrutura, e não "preso", ou "aderido" a ela ou às partes que a constituem. Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual e encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão "focalista" da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba, rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela. (FREIRE, 1983, p. 21)

Deste modo, o educador que opta por uma atitude não-bancária, que busca a dialética entre o local e o universal, a emancipação dos seus educandos, deve ter em mente que o conhecimento sistematizado não pode fazer *ouvidos moucos* ao saber popular, nem vice-versa. Pois, para se obter uma visão que engloba a totalidade dos fatos, todos os saberes precisam ser comunicados.

Continuando com a noção de aderência, Freire (1983) explica que a posição mais apropriada e consciente diante do mundo não é a de aderência, mas a de tomar distância para

[86] No trecho de Pedagogia do Oprimido, Freire (2013) chama certo tipo de postura dos oprimidos de aderência ao opressor. "A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida" (FREIRE, 2013, p. 15). No entanto, o termo aderido ou aderência é usado também para explicar como os camponeses se encontram numa postura ou modo de ver e viver sua realidade, não questionando, não podendo discutir, nem a modificar.

ad-mirar. Ad-mirar, neste caso, significa se afastar um pouco para alcançar uma reinserção crítica na realidade, esta é uma postura semelhante à do distanciamento necessário ao pesquisador que se encontra muito imerso em seu objeto de estudo. Com esta maneira de se portar frente ao objeto de estudo, Freire defende que por meio da reflexão-ação, que se faz pela palavra, é que se adquire essa capacidade de se distanciar na realidade, transformando-a em objeto de sua análise, para com isso, entendê-la melhor.

Yves Schwartz tem uma boa interlocução com Paulo Freire quanto à valorização dos saberes da cultura e da experiência de trabalhadores. Schwartz (2003, 2009, 2014) apoia-se na concepção freireana do *ser inacabado*, pressuposto ontológico do humano. A partir da premissa de Canguilhem (2009), que "ser normativo" é uma característica do "ser vivente", todavia, o ser humano atribui sentido, significados e valores em suas respostas ao meio. Portanto, o ser humano revê as normas impostas e as modifica conforme as necessidades. Com isso, Schwartz argumenta sobre a possibilidade constante de *renormalização*. A renormalização ou – para converter fielmente do idioma francês – renormatização é uma atitude de recriação de normas inerente ao ser humano. É com esta atitude que ocorre a construção e reconstrução de saberes a partir da experiência.

Especialmente em Schwartz (2014), pode-se observar que o autor se utiliza do termo *aderência,* que tem a ver com a significação dada por Freire. No referido texto, Schwartz cria um neologismo inusitado, o termo *desaderência*. Assim, o autor francês define como *aderência* os saberes da experiência, aqueles que estão mais próximos das situações de trabalho, distingue-os do conhecimento acadêmico, ou seja, daqueles que estão em *desaderência* porque, de certa forma, já se desprenderam das situações restritas a um ambiente de trabalho, ou seja, foram generalizados e, por meio dos conceitos, podem ser aplicáveis a outros contextos mais amplos que o contexto local.

> [...] o tratamento da aderência não é, em caso algum, um resíduo dos primeiros anos da humanidade, pouco a pouco desvalorizado e recoberto pelas potências de antecipação do pensamento conceitual, aptas a se mover na desaderência. Num certo sentido, é o contrário: viver na aderência, para a humanidade, é viver em um universo social. E todo universo social (universo é ainda um conceito tendencial) se institui por normas que não tem em nada o fundamento *natural*, universal, como, por exemplo, o que fundamenta a queda dos corpos ou a fórmula química do ácido clorídrico. Talvez essa historicidade, essa dispersão – *cultural* – das normas pudesse, em parte, escapar às populações estabilizadas, relativamente isoladas, cujas instituições de vida pudessem parecer imutáveis, quando estudadas por etnólogos. (SCHWARTZ, 2009, p. 267, grifo do autor)

Freire e Schwartz defendem o diálogo entre os saberes, pois partem da premissa de que toda atividade desenvolvida por seres humanos carrega em si não só o modo humano de

ser e estar na natureza, mas também a capacidade de transformá-la e transformando-a, transformam a si mesmos, pois como diz Freire: "[...] os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica" (FREIRE, 2013, p. 124).

Toda atividade humana é carregada de saberes. Dessa forma, os saberes dos trabalhadores precisam ser valorizados por estarem ligados à cotidianeidade, por apresentarem certas verdades. Portanto, estes saberes precisam ser ouvidos nos espaços de trabalho, na escola, na EJA ou qualquer outra modalidade de educação, também para que não se entre em anacronia com as concepções modernas de trabalho e de conhecimento. Caso contrário, se retornaria às concepções de trabalho da Grécia antiga[87] ou se vincularia às ideias taylorianas de que o trabalhador que não deve pensar, o *gorila amestrado*. O saber é inerente ao ser humano.

> O trabalho 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. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, **ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza**. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras forças instintivas, animalescas [*tierartig*], do trabalho. (MARX, 2011, p. 326-327)

Sendo assim, quando o processo de trabalho retorna ao homem, modificando-o, não só modifica o seu modo de pensar, mas também todo o seu corpo, suas atitudes e seus valores. Assim, por mais simples e manual que seja a atividade de trabalho, é nela e pela linguagem que homens e mulheres se apropriam do mundo ao seu redor, constroem e difundem conhecimento. Entretanto, a situação de *alienação*[88] e a exploração do trabalhador no modo de produção capitalista é uma dura realidade, mas que não apaga a outra realidade de que a

---

[87] Na concepção de Aristóteles, o labor dos escravos e o trabalho dos artesãos e mercadores não era considerado um modo de vida, não se enquadrava no conceito de *Vita Activa*, apenas eram modos de vida a contemplação da arte, a inserção nas decisões da *Polis* e a vida do filósofo. (ARENDT, 2007).

[88] Sève (2014b) considera que o termo alienação como foi empregado nos *Manuscritos de 1844* não passou de uma abstração filosófica, a ideia de alienação nesta obra foi amplamente difundida como se o que se torna estranho ao trabalhador não é somente o produto de seu trabalho, mas a sua própria atividade laboral, perdendo sua própria vida e sua essência humana. Para Sève, somente em *O Capital* a alienação passou a ser uma categoria materialista histórica, sob a qual se permite pensar em exploração econômica, dominação política, mistificação ideológica e esmagamento biográfico. Em outras palavras, a alienação passa a ser uma categoria materialista quando é compreendida como um processo histórico, onde a classe dominante "toma" os meios de produção e a riqueza produzida pela classe trabalhadora, alienando esta de toda riqueza material, além dos bens culturais e científicos. Dessa forma, "se o trabalhador se aliena de seu trabalho, é que este trabalhador está alienado na base [...] a alienação não provém de dento do trabalho, mas de fora, das relações sociais" (SÈVE, 2014 b, p. 278). Para Sève, a interpretação de alienação teve a interferência de elementos históricos e complicações semânticas e reinterpretações de fortes figuras marxistas entre elas Althusser, de forma que de produziu uma compreensão inadequada a ponto de atribuir somente aspectos negativos ao trabalho.

produção de saberes, o pensamento e a criatividade dos homens e mulheres da classe trabalhadora permanecem vivos. Em outras palavras, o trabalhador não se perde de si mesmo. Schwartz (2003) considera que há uma história em toda atividade de trabalho, não só uma *pequena história*, mas sim um *concentrado de história*, carregada de valores, gestos e atitudes que podem ser socializadas. Por tudo isso, Schwartz afirma que:

> Assim, conceber, por exemplo, "formação de adultos", "formação profissional", sem se interrogar sobre o que os "formandos" já construíram como saber em seu trabalho, e como esse trabalho sobre suas próprias competências inscreve-se em projetos de vida, é contentar-se com uma certa esterilidade do ato educativo. (2003, p. 29)

A construção do *saber da experiência feito* é peculiar nos educandos da EJA. Esse saber é provocativo aos professores, mas falta a indagação por parte destes sobre os sentidos que podem ser gerados em torno da atividade de estudo. Mas, conscientes de que a atividade dialógica tem a capacidade de proporcionar uma rica colaboração entre os *saberes em aderência* e os *saberes em desaderência*, um bom trabalho pedagógico pode acontecer. Uma rica colaboração entre os saberes envolve além da partilha de conhecimentos científicos ou populares, a partilha de valores, sentimentos e afetos.

Numa nota de Schwartz (2009), o autor relaciona os conceitos de aderência e desaderência com o entendimento de ZDP. A partir da lógica da desaderência, se entende também a possibilidade do movimento da passagem daquilo que se sabe fazer sozinho (desenvolvimento real) para aquilo que se faz com a ajuda do outro (desenvolvimento potencial). Ou seja, o desenvolvimento real pertence àqueles saberes aderidos à realidade vivenciada dia a dia e o desenvolvimento proximal está no que se pode construir ao nível da desaderência, saberes generalizados, conceituados. Mas, todo este movimento é um esforço, que exige por parte do educador uma certa capacidade de "tomar distância" do seu *métier*, para compreender aquilo que é da vida prática. Em outras palavras, é preciso entender os meios para se chegar a um fim. Schwartz (2009) ressalta que nessa postura estão envolvidas questões de poder e de saber, além de uma dimensão axiológica, a qual comporta a ética necessária para se ter atitude de desaderência capaz de ouvir, compreender e, quiçá, aprender com os saberes em aderência.

Por tudo isso, a linguagem se faz presente como meio e a dialogicidade é uma postura ética, uma escolha que envolve valores. Neste contorno, é inevitável se lembrar do conceito

corpo-si[89], desenvolvido por Schwartz (2014), que esclarece o quanto nas situações de trabalho, também na aprendizagem, não é só a cognição dos sujeitos que está envolvida, mas o corpo inteiro, inclusive dimensões não comumente atribuídas ao corpo, como, por exemplo, a cultura do indivíduo. Sendo assim, há um debate de normas em cada indivíduo nas situações de trabalho, instante em que o *corpo-si* está imbuído de um esforço para manter sua saúde como um todo.

> Globalmente, essa entidade que passamos a chamar de "corpo-si" transgride todas as fronteiras entre o biológico e o histórico. Ou, mais do que isso, ela historiza o suporte biológico sem que por isso autorize a dissociar esse esforço de recentramento, que se poderia também chamar de busca da saúde, de seus legados imemoriais arraigados no vivo em geral. Esse *si* é portanto um sábio "desconhecido", para retomar uma fórmula de Nietzsche, justo por ser um *corpo-si*. Ele traz em si uma tríplice ancoragem [biológica, histórica e singular]. (SCHWARTZ, 2014, p. 6)

Portanto, no contexto de uma educação que intenciona ser dialógica, a síntese cultural, proposta por Freire (2013), é o que oferece a resposta para se levar em conta as subjetividades em situações em que os coletivos são convocados. Enquanto na invasão cultural se chega ao povo sem conhecê-lo, com um conteúdo temático pronto, com um marco valorativo e ideológico pronto para transmitir, depositar, partindo do seu mundo para o mundo dos invadidos.

Na *síntese cultural*, não há espectadores, a realidade é conhecida para, a partir daí, transformá-la para a libertação dos oprimidos. De acordo com Freire, a possibilidade de *síntese cultural* pode inclusive fazer frente às fragilidades da cultura, superando a alienação desta. Para este autor brasileiro, somente então a investigação temática, a problematização, o trabalho com os temas geradores [ou com conceitos científicos geradores] pode produzir uma síntese cultural, na qual ocorre a tomada de consciência não por imposição, mas que se processa pela dialogicidade. Para que se processe uma síntese cultural é preciso, portanto, levar em consideração a leitura de mundo dos sujeitos históricos reais e a releitura de mundo possível, tendo na atividade prática dos sujeitos a centralidade do diálogo educativo e transformador.

---

[89] Schwartz (2014) explica que este foi um termo forjado a partir do trabalho coletivo no Departamento de Ergologia em L'Université Aix- Marseille a partir do dispositivo que denominaram como A.P.S.T. (Análise pluridisciplinar das situações de trabalho), criado por uma necessidade de se reavaliar a subjetividade no processo histórico diante do que ele chama de uma saliência que aparece na filosofia marxista, que resultou no livro *Je, sur a l'individualité*, trabalho que em grande medida foi animado pelas contribuições de Lucien Sève.

4 A ATIVIDADE: base material para a apropriação do mundo

> *Todavia, nada neste mundo pode impedir o homem de se sentir nascido para a liberdade. Nunca, aconteça o que acontecer, ele pode aceitar a servidão; pois ele pensa.*
>
> *Simone Weil, 2020*

Este capítulo tem, a partir da reflexão sobre atividade, o objetivo de compreender as relações possíveis entre a atividade de trabalho e a Educação na EJA e, assim, indicar algumas práticas docentes favoráveis à formação de conceitos via dialogicidade. Para tanto, a categoria atividade é abordada em suas dimensões ontológica (constitutiva do ser) e teleológica (de atividade direcionada a um fim) e também antropológica (atividade vital da espécie humana). Pretende-se também discutir como se encontram desenvolvidas as funções psíquicas superiores nos educandos da modalidade EJA, que são: adolescentes, jovens e adultos. Com isso, examinam-se alguns fatores que podem favorecer ou impedir sua liberdade de pensamento e de ação diante da sociedade capitalista e da alienação do trabalho. Ao final, serão trazidas contribuições da Clínica da Atividade, especialmente na figura de Yves Clot, na busca da compreensão do papel da formação de coletivos fortes no trabalho docente na EJA.

4.1 A ATIVIDADE HUMANA

A atividade humana, em especial, a atividade de trabalho, ou seja, aquilo que os homens e mulheres fazem, é o que está pressuposto em todo o processo de desenvolvimento da humanidade e, é também o que está pressuposto na micro-história de cada educando(a) da EJA. Portanto, a atividade de trabalho precisa ser compreendida já que ela interfere tanto materialmente na vida dos estudantes desta modalidade de educação, quanto espiritualmente, no sentido daquilo que importa do conhecimento escolar para a constituição desses sujeitos.

Luria (1979), ao definir a atividade consciente humana, distingue nela três traços fundamentais: a) a atividade consciente humana não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos; b) esta atividade nem sempre está dependente de impressões e experiências imediatas e evidentes que se apresentem no meio; c) as atividades humanas, diferentemente dos animais, não derivam somente dos recursos hereditários e das experiências individuais, muitas delas derivam da assimilação da experiência de toda humanidade.

A dimensão teleológica é outra característica que a diferencia da atividade animal, pois ela está sempre direcionada a um fim, tendo um objeto e um motivo que a impulsiona. Este é

um importante traço da atividade humana, já que vai além das necessidades instintivas imediatas, sendo guiada por um ideal planejado mentalmente antes e durante sua execução. Esta dimensão foi muito bem definida por Karl Marx, especialmente marcada pela metáfora da melhor abelha e do pior engenheiro, em que este ganha por ter idealizado sua atividade. Assim sendo, ao ligar a atividade humana a algo que foi antes idealizado e assim vinculado a uma causa final, isso torna toda atividade humana ligada igualmente ao domínio da consciência.

Tomando como referência algumas considerações de Marx, Davídov (1982), assegurado de que o conceito de atividade é internamente ligado ao conceito de ideal, completa esta ideia afirmando que a consciência, o ideal e a atividade formam uma unidade indissolúvel. “O ideal é o vir a ser do objeto, que se torna real pela atividade do sujeito na forma de necessidades finalidades, imagens que surgem no sujeito” (DAVÍDOV, 1982, p. 13). Portanto, a *atividade orientada a um fim* é um parâmetro que denota consciência no agir. A consciência se externa na atividade prática e esta permite que o coletivo possa ver, avaliar e discutir a intenção dos atos de alguém.

Marx e Engels em *A ideologia alemã* contribuem para o entendimento e o vínculo da categoria atividade às categorias conhecimento e linguagem vistas nos capítulos antecedentes. Esta ligação é estabelecida na relação entre a vida e os conceitos, a vida e a consciência e a importância da atividade dos homens e mulheres reais:

> Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. No primeiro modo de consideração, parte-se da consciência como indivíduo vivo. No segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos vivos reais e considera-se a consciência apenas como a *sua* consciência. (MARX e ENGELS, 2009, p. 32, grifos do autor)

Para Marx e Engels (2009), o primeiro ato histórico, diferencial da espécie humana, é a produção da sua própria vida material, a produção dos meios para a satisfação das suas necessidades. Assim, criticando os filósofos idealistas, estes autores ponderam que, se as necessidades humanas de subsistência não forem satisfeitas, não se chega à liberdade, pois esta é também um ato histórico. Portanto, a liberdade é dependente da vida material dos homens e mulheres e do modo de produção desta vida.

> Não nos vamos, naturalmente, dar ao trabalho de esclarecer aos nossos sábios filósofos sobre o fato de que a “libertação” do “Homem” não avançou um único passo por terem resolvido a filosofia, a teologia, a substância e todo o lixo na “Consciência de Si”, por terem libertado o “Homem” do domínio dessas frases sob as quais ele nunca foi escravo; de que não é possível conseguir uma libertação real a não ser no mundo real e com meios reais [...] (MARX E ENGELS, 2009, p. 35)

Deste modo, as ideias sobre as próprias ideias de nada servem, as mudanças precisam ocorrer na prática. Para Marx, toda mudança se dá por meio da atividade humana em que o ser humano, "[...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza" (MARX, 2017, p. 255). Embora escrita entre 1845 - 1846 e ter sido elaborado com o intuito de contestar algumas ideias de ideólogos alemães, especialmente Hegel e Feuerbach, este trecho é de grande importância por trazer a legitimidade da vida prática e do trabalho dos estudantes da EJA e o que isto significa para o trabalho pedagógico nesta modalidade.

A dialética como teoria do conhecimento não admite que a vida real seja colocada à parte, para que fora dela se elabore conhecimentos, conceitos científicos ou se crie uma consciência filosófica. Percebe-se com isso que, tanto sobre o ponto de vista desta pesquisa como sobre qualquer outra proposta pedagógica com educandos trabalhadores, a atividade destes educandos e educandas, em especial a atividade de trabalho, jamais pode ser desconsiderada. Isso afirma e valoriza tudo o que Paulo Freire ensina sobre trazer a realidade dos educandos para a sala de aula. Por ser assim, quando se propõe que a consciência esteja *impregnada de realidade*, o que se espera é a observação, reflexão e transformação desta realidade prática. Diferentemente do pragmatismo, que intenta moldar o ser humano à realidade, a visão dialética é um modo de examinar o mundo considerando a prática como critério de verdade, sem deixar de realizar o movimento do pensamento que parte do abstrato ao concreto numa busca, sempre incompleta, por mais verdades (cf. Capítulo 2).

A compreensão dialética de Freire, com relação ao que vem a ser *conscientização*, incide de forma decisiva na sua compreensão da realidade e na verificação da verdade presentes nas atividades humanas, mesmo que o ideal seja ainda uma utopia.

> A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciamos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos nos burocratizamos; é o perigo das revoluções quando deixam se ser permanentes. Uma das respostas geniais é a na renovação cultural, esta dialetização que, propriamente falando, não é de ontem, nem de hoje, nem de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação. A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é o afastamento da realidade. A conscientização produz desmitologização. [...]. (FREIRE, 1979, p. 16)

Em outras palavras, para Freire é necessário que se tenha um olho na utopia e o outro na realidade para que se chegue à conscientização. Indo nesta mesma direção, Vigotski defende

que "[...] toda pedagogia que opera com o conhecimento separado da prática quase sempre tem suscitado um esforço absolutamente injustificável e assumido um caráter psicologicamente estéril de trabalho de Sísifo" (VIGOTSKI, 2010, p. 266). Vigotski recorre à mitologia grega para expressar o quão vaga é a psicologia idealista, que pode chegar a uma elaboração teórica gigantesca e de lá despencar, voltando ao mesmo lugar como a pedra de Sísifo. Vigotski, como bom materialista, também compreende a prática como um critério de verdade.

Assim também pensa Paulo Freire com relação à educação, sendo que a realidade prática é o conteúdo do qual se extrai todos os outros conhecimentos. Mas Freire não só defende uma imersão na realidade, mas uma imersão crítica na realidade, para, por meio da ação (prática) transformar a realidade opressora. Com isso, Freire (2013) defende o conceito de *práxis*, que para ele é ação-reflexão contínuas sobre a realidade.

> A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção critica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção critica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro. (FREIRE, 2013, p. 52-53)

Freire e muitos outros autores trabalham com a categoria *Práxis*[90], que se aproxima da categoria atividade. Aqui a categoria *Atividade* foi escolhida por delimitar melhor os aspectos psicológicos e pedagógicos pertinentes a esta pesquisa. Para os educandos da EJA, que são membros da classe trabalhadora, a valorização de seus saberes e de sua atividade de trabalho na educação equivale a considerá-los como sujeitos, por isso, a escolha da categoria atividade parece ser a mais apropriada.

4.1.1 Fundamentos filosóficos do conceito de atividade por Yves Schwartz

Para delimitar o conceito de atividade em Ergologia, Yves Schwartz faz uma interessante incursão filosófica ao longo da história cultural filosófica que se descreveu em torno do conceito atividade. A meu ver, alguns elementos trazidos por Schwartz (2007, 2012b)

[90] Para Lucien Sève, o termo *Práxis* embora amplamente usado por alguns marxistas, não é um termo adequado. Para Sève (2014b) o termo práxis foi abandonado por Marx após 1946 (*Theses sobre Feuerbach*), pelo motivo de não expressar bem a unidade teoria-prática do modo como está no cerne da visão dialética materialista. Sève argumenta que a palavra práxis no alemão não abarca a relação apropriada entre teoria e prática e também pela tradição aristotélica *práxis* está ligada a uma atividade considerada nobre e se contrapõe a *poiésis*, que é considerada uma atividade de fabricação subalterna, o que causaria entendimento equivocado sobre a atividade de trabalho. Portanto, em essência, o termo práxis não corresponde adequadamente à atividade produtiva humana. De acordo com Sève, para definir a atividade produtiva, Marx passa a usar a palavra alemã *Tätigheit*.

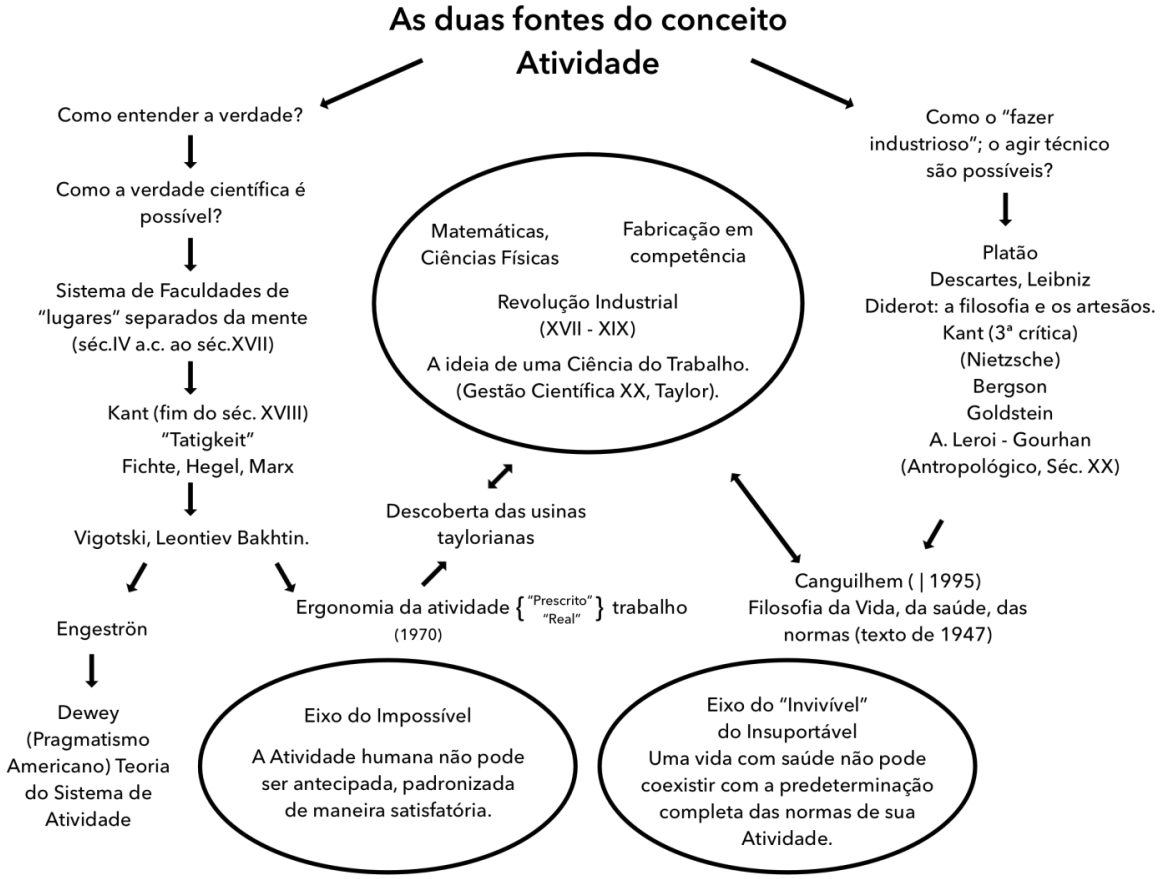
são de grande importância para melhor teorização sobre a categoria atividade. Primeiramente, Schwartz (2012b) discorre sobre o uso corrente do termo atividade em várias esferas da vida e em várias disciplinas, que por ser tão usado, de certa forma, parece um conceito sem fundo e de uso vago. Referindo-se ao conto francês do "passe-muraille", Schwartz compara-o ao termo atividade, pois este, como um fantasma, passa de um lugar para o outro, de uma disciplina para outra, de um uso coloquial para o uso científico com grande facilidade. Mas, para delimitar seu uso na ergologia, Schwartz constata que há uma ampla história filosófica em torno deste conceito, que o autor diz formar uma "dupla escada", devido às duas correntes de pensamentos formadas no processo histórico-filosófico do conceito de atividade.

Schwartz, então, delimita três critérios para sua abordagem: 1) atividade é um conceito de transgressão, tanto das diferentes disciplinas como nos próprios seres humanos: "A atividade atravessa o corpo e a alma, o emocional e o racional, o inconsciente, o pré-consciente e o consciente, o não verbal e o verbal, o não codificado e o formalizado, o biológico e o cultural [...]" (SCHWARTZ, 2012b, p. 118, tradução nossa); 2) atividade é um conceito mediador. Nesse sentido, a atividade é mediadora e intermediária entre o sujeito trabalhador e o seu meio de trabalho, por isso, o conceito de atividade "cria comensurabilidade entre todos os campos que a transgressão descompartimentou [...]" (SCHWARTZ, 2012b, p. 119, tradução nossa); 3) atividade é um conceito que sempre indica contradição. "Todas as normas, restrições, valores, operando em vários níveis de globalidade sempre atuam em circunstâncias de vida singulares que os desafiam novamente" (SCHWARTZ, 2012b, p. 121, tradução nossa). Dessa forma, o trabalhador em exercício de sua atividade vive uma *dramaticidade* que exige pensamento, ideias, escolhas e atitudes que não estão presentes nas normas prescritas em uma dada atividade de trabalho. Por isso, para a ergonomia e para a ergologia, há uma diferença entre trabalho prescrito e trabalho real[91].

Para construir a história cultural do conceito de atividade, Schwartz (2007, 2012) considera um esquema que se abre como em dois lances de uma escada ou duas fontes (Figura 3) que permitem delimitar o conceito atual e ergológico de atividade: do lado esquerdo, uma história que se constrói a partir da possibilidade do acesso do ser humano à verdade universal, do acesso à *episteme*; do lado direito, a história desta construção se pergunta sobre o que é possível tornar laborioso o fazer humano e se interroga sobre o agir técnico, sobre o saber industrioso.

[91] Numa abordagem ergológica, trabalho prescrito é aquele que está previsto nas normas para a realização de uma dada atividade de trabalho, aquilo que precisa ser feito pelo trabalhador e está ditado nas regras, no regulamento de um ofício. Já o trabalho real é aquele que envolve o que não está prescrito, mas que o(a) trabalhador(a) faz mediante as surpresas que se apresentam no exercício de uma função, no "aqui e agora" da atividade. Neste último caso, envolve a criatividade do trabalhador, seus valores e as possibilidades do momento, sendo fruto de uma renormalização necessária feita pelo próprio(a) trabalhador(a).

Figura 3 – As duas fontes do conceito Atividade conforme Yves Schwartz



Fonte: Traduzido pela autora e adaptado a partir do diagrama elaborado por Schwartz (2007).

Em torno da ideia de se conhecer o bem, a verdade, o certo e perfeito, a tradição filosófica começa com Platão, que separa a mente em "faculdades", partes que podem alcançar a *episteme*, mas o corpo se apresenta como empecilho que faz com que o ser humano não conheça a verdade suprema. Mais tarde, Descartes, para entender as relações entre o corpo e a alma, propõe uma "terceira substância" que os une, mas esta proposição causa ainda maior problema, pois não se pode entender a sinergia que há entre as partes. Porém, Schwartz (2007) revela que Descartes não usa o termo atividade, ele se aproxima desta categoria com o termo "agir com". Emmanuel Kant foi para Schwartz o primeiro, mesmo com influências de antecessores, a usar o termo "*Tätigkeit*", frequentemente traduzido como *Atividade*, mesmo não sendo uma palavra claramente definida. No conceito atividade abre-se a perspectiva de que a separação entre corpo e alma e em distintas "faculdades" se unifiquem, de forma que tudo aquilo que foi tido como compartimentado no ser humano, passa a ser uma unidade.

> Quaisquer que sejam as contribuições de Spinoza ou Leibniz, pensamos que Emmanuel Kant é o primeiro a dar um estatuto real, neste sentido, à ideia de atividade. A palavra alemã, "*Tätigkeit*", sempre traduzida por "atividade", será usada exatamente para denotar esse poder de remendar, de mediação, altamente enigmático, concernente a certas faculdades humanas anteriormente descoladas (Sensibilidade e Compreensão no presente caso), sendo que o objetivo seria conceber como um conhecimento no mundo que ele chama de "fenômenos" é possível. (SCHWARTZ, 2007, p. 126, tradução nossa)

Assim, para Schwartz (2007), o termo herdado de Kant ganha em Fichte, Hegel e Marx um alargamento teórico muito importante, principalmente para uma perspectiva dialética. Mas, a partir de 1845 esse conceito parecia estar em declínio por ser muito amplo e pouco rigoroso. No entanto, Schwartz considera que Vigotski e Leontiev retiram de seu uso silencioso em *O Capital* e recompõem esse conceito de forma muito significativa para a Psicologia. O que provocou na década de 1970 um reaparecimento deste conceito, o que tornou possível o surgimento de duas correntes de estudos ou escolas com base na atividade humana, "*Tätigkeit*", foram: a Ergonomia da atividade e a Teoria da Atividade.

Schwartz (2007, 2012b) demarca como é importante o outro lado do diagrama apresentado, o lado direito, que se desenvolveu em busca do fazer industrioso, que se inspira nas dimensões da técnica, mas que ao mesmo tempo não precisa desprezar o ascetismo do lado esquerdo do diagrama. Filosoficamente, o lado direito do diagrama, o lado do fazer busca entender as implicações entre vida, ação técnica e atividade conceitual. Neste lado da fonte está Canguilhem, que se pergunta ao longo de toda sua obra "o que é Vida" e pensa a saúde "como um debate sempre renovado entre normas anônimas chegando do meio ambiente e das normas que cada ser vivo produz e tenta promover [...]" (SCHWARTZ, 2007, p. 128, tradução nossa).

Assim, ao realizar uma síntese excepcional sobre o percurso histórico e filosófico do conceito *Atividade*, Schwartz (2007) pondera que o lado esquerdo se resume no **impossível**, pois conclui que *"toda antecipação ou padronização do processo de trabalho é impossível"* e o lado direito é o lado do **insuportável** ou do "**invivível"**, pois com ele se chega à conclusão de que o domínio total do ato laborioso, assim como propunha o taylorismo, é insuportável. Dessa forma, Schwartz diz que a abordagem ergológica da atividade propõe uma síntese original a partir desta dupla hélice sobre a qual se desenvolveu o conceito.

> Se a abordagem ergológica pode ser concebida como um ponto de vista original sobre estes temas, é provavelmente porque tenta unir as instruções principais dos dois ramos da história: a atividade humana é o processo dinâmico e tenso que tenta articular, ao longo vida, o tratamento das limitações de qualquer forma de normalização e a entrada das numerosas oportunidades de se viver, apesar de qualquer forma rígida de heterodeterminação. (SCHWARTZ, 2007, p. 130, tradução nossa)

Schwartz (2012b) afirma que a atividade é um conceito transgressivo por não pertencer a uma só disciplina científica, mas mesmo não sendo específico de nenhuma delas, ele interpela a todas. Mas, além disso, a transgressão deste conceito é o que restitui a unidade do ser humano e corrige as concepções que antes separavam corpo e alma; separando as faculdades da mente (do espírito) de um corpo, que pesa. Desse modo, para evitar o insuportável, o ser humano busca zelar pela saúde, mas uma saúde entendida não só como o conceito médico, mas como a busca de criar um espaço social saudável, de forma a "*promover seus próprios valores no mundo social e histórico"*, onde o termo também mediação se encaixa na definição de atividade. Mediação que se dá entre o individual e o coletivo, entre o macro e o micro da vida social. Mediação que também ajuda a restituir a contradição que há na atividade humana, contradição que se revela nos conceitos de "trabalho prescrito" e "trabalho real", na vida que não admite ser padronizada sem que o indivíduo expresse suas próprias normas.

4.1.2 A atividade humana, consciência e personalidade (Leontiev)

Leontiev (1978) aborda alguns princípios sobre a atividade prática que precisam ser mencionados. Em primeiro lugar, ele trata sobre o novo enfoque dado por Vigotski sobre a relação entre a atividade psíquica interna e a atividade prática externa. Nesta perspectiva, os instrumentos mediatizam não só a ligação dos seres humanos ao mundo das coisas, mas também aos outros homens. Com isso, os seres humanos passaram a internalizar a experiência acumulada pela humanidade a partir da convivência com os outros nas atividades de trabalho. A partir das reflexões sobre a mediação dos instrumentos nas atividades laborais humanas, a linguagem é relacionada à formação psicológica humana e ao desenvolvimento da consciência e a dimensão psíquica humana é constituída pelas relações sociais.

> A consciência é com-ciência, porém só no sentido de que a consciência individual pode existir unicamente na presença da consciência social e da linguagem, que é o seu substrato real. No processo da produção material os homens produzem também a linguagem que serve como meio de comunicação e é portador dos significados socialmente elaborados, fixados nela. (LEONTIEV, 1978, p. 78, tradução nossa)

Assim, evidenciando a interrelação entre a formação de conceitos, a linguagem e a consciência, Leontiev reitera que os significados por si só não engendram o pensamento, são mediadores assim como os instrumentos são mediadores da ação, mas não são as ações em si. Decorre disso, que tanto a atividade interna quanto a atividade externa dos homens dependem de mediadores que os vinculam com o mundo concreto.

O segundo ponto importante é sobre a inevitável ligação da atividade com o motivo, que é inerente a toda e qualquer atividade, mesmo que este seja desconhecido ao sujeito da atividade, fato que ganha centralidade no desenvolvimento da personalidade.

Decorre destes apontamentos de Leontiev que, no desenvolvimento humano a personalidade vai se constituindo à medida que a criança forma vínculos com o mundo e com as pessoas que a rodeiam. Esses vínculos são sempre mediados pelas palavras, pelos objetos e pelas próprias pessoas. De acordo com Leontiev, ao passar pelas diversas fases do desenvolvimento, ocorre uma alternância entre as fases nas quais predominam as atividades objetivadas (práticas ou cognitivas) e as fases das relações interpessoais. Estas fases são caracterizadas pelo movimento de transformação e de hierarquia dos motivos, que pesam sobre a atitude volitiva dos sujeitos. Desta feita, no processo de formação da personalidade o desenvolvimento da vontade é um traço importante. Entretanto, Leontiev atenta para o fato de que "[...] A verdadeira base da personalidade é essa estrutura particular das atividades conjuntas do sujeito que surge em certa etapa do desenvolvimento de seus vínculos humanos com mundo" (LEONTIEV, 1978, p. 163, tradução nossa).

Decorre de toda esta elaboração teórica, aqui muito simplificada, que as atividades humanas são centrais tanto na formação da consciência como na constituição da personalidade. A consciência não se forma pelo acúmulo de pensamentos e sentimentos, "[...] é preciso que esses pensamentos e esses sentimentos cheguem a ser os determinantes interiores da personalidade" (LEONTIEV, 1978, p. 184, tradução nossa).

Assim, as relações entre consciência, personalidade e atividade, apresentadas por Leontiev, implicam em grande medida na educação, pois toda atividade humana, sendo ela o estudo, o trabalho ou qualquer outra atividade são motivadas e direcionadas a um dado objetivo. Desta maneira, a educação precisa ter objetivo e motivo bem definidos, deve fazer parte dos interesses dos educandos, caso não seja assim, corre-se o risco de ser vista como perda de tempo e de energia. Na educação, o desenvolvimento da formação de conceitos estimula o desenvolvimento de todas as demais funções psíquicas, ela é central, mas não trabalha sozinha. Especialmente no educando de maior idade, alunos da EJA, a educação precisa ter sentido pessoal.

4.2 ATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO – como podem estar desenvolvidas as funções psíquicas nos educandos jovens e adultos

Vigotski (1996a, 1996b, 2001, 2010) descreve por várias linhas o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para explicar este processo, Vigotski retoma a uma vasta literatura científica disponível em sua época e começa a definir o

desenvolvimento humano a partir da filogênese, da ontogênese e da história social. Sendo a filogênese advinda da evolução biológica da qual resultou a fixação da espécie *Homo sapiens sapiens*. A ontogênese, que explica o desenvolvimento individual, influenciado por uma transformação sócio-histórica e cultural, que se processou desde o ser humano primitivo até o culturalizado atual. Pode-se considerar que para Vigotski o estudo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores é o objeto por meio do qual ele busca compreender o conteúdo concreto do desenvolvimento humano.

> O conceito de "desenvolvimento das funções psíquicas superiores" e o objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, porém que, de fato, são dois ramos fundamentais, dois canais de desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem entre si embora estejam indissociavelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, no segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais não limitadas e nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como os outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança. (VIGOTSKI, 1996a, p. 15, tradução nossa)

Assim, Vigotski retoma a *Lei geral do desenvolvimento genético*, evidenciando que as relações sociais estabelecidas atuam diretamente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Deste mesmo modo, a atividade humana também é influenciada pela interferência dos aspectos culturais que envolvem os sujeitos e das relações sociais.

No tomo IV das *Obras Escogidas*, Vigotski (1996b) coloca a formação de conceitos científicos como uma função psíquica central e impulsionadora do desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores.

> [...] Na idade de transição a percepção, a memória, a atenção e a ação não constituem um conjunto de funções depositadas num recipiente com água, nem uma série de processos isolados, mas sim um sistema especial, interiormente coerente que, em sua evolução, se subordinam a uma lei única que procede da função orientadora central, a função da formação de conceitos. (VIGOTSKI, 1996b, p. 166)

Além disso, nestes escritos, o autor ressalta a *atividade prática* ou *intelecto prático* como uma das funções psíquicas também transformadas pós-fase de transição em decorrência do desenvolvimento da formação de conceitos.

> Devemos examinar, todavia, a evolução da última função na idade de transição para por fim à história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores do adolescente e, com isso, a história do desenvolvimento cultural analisado do ponto de vista funcional. Referimo-nos à atividade prática, ao pensamento prático ou ao intelecto ativo como se denomina às vezes. (VIGOTSKI, 1996b, p. 151, tradução nossa)

Embora Vigotski concorde com alguns psicólogos de sua época que ressaltavam a experiência social como diferencial na atividade prática da criança, ele enfatiza que a linguagem é o que realmente diferencia a atividade humana. Esta, desde a linguagem egocêntrica infantil, atua como uma "ferramenta" que conduz a ação e regula toda atividade prática. Por sua vez, a linguagem também se intelectualiza a partir da fase de transição, atuando de forma diferenciada na atividade prática, que passa a ser coordenada pelo pensamento verbal.

Em sua *Psicologia Pedagógica*, Vigotski (2010) expõe a experiência pessoal como fator central e estimulador de reações ativas nos alunos em sua educação, sendo o meio social o mediador. Por ser assim, "[...] O processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir em orientar e regular essa atividade" (VIGOTSKI, 2010, p. 64). Mas, para Vigotski, o aluno não se educa sozinho, cabe ao professor a responsabilidade de organizar e regular o meio.

Vigotski (2010) considera que na adolescência há três momentos do desenvolvimento da atividade prática, que podem ser resumidos da seguinte forma: um primeiro momento, quando ocorre o reflexo da própria atividade prática no plano do pensamento verbal, "[...] juntamente com a formação de conceitos, o pensamento e seu domínio da prática vão aumentando e elevam a ação prática do adolescente a um nível superior" (VIGOTSKI, 2010, p. 165, tradução nossa); o segundo momento, quando o sujeito domina seu comportamento e o subordina a um determinado plano com ajuda da linguagem; e por último, um terceiro momento no qual a atividade prática se mostra duplamente mediada: por ferramentas, no sentido literal da palavra; e pela linguagem, que age também como ferramenta, no sentido figurado. Esse processo revela, segundo Vigotski, a estreita ligação entre o pensamento e a atividade prática, denominados pelo autor como "nós genéticos", os quais se desenvolvem e se substituem reciprocamente.

A partir destas colocações de Vigotski sobre a formação de conceitos e sobre o desenvolvimento da atividade prática, deduz-se que no adulto, mesmo os que não passaram por um processo de escolarização, as funções psíquicas se encontram amadurecidas. Como já dito em capítulo anterior, os educandos da EJA são sujeitos de conhecimento e de aprendizagem, possuem um rico repertório de experiências sociais e de trabalho que lhes proporciona um desenvolvimento psíquico avançado quando comparado ao das crianças. Estando estes educandos já desenvolvidos em muitos aspectos, tudo leva a crer que as dificuldades apresentadas por eles no processo de escolarização estão exatamente no pouco

desenvolvimento da formação de conceitos científicos e também na não apropriação da linguagem escrita naqueles que ainda não foram alfabetizados.

Para Vigotski, a partir da fase de transição, com o desenvolvimento da função formação de conceitos todas as demais funções entram em um processo de intelectualização. Obviamente, a apropriação da linguagem escrita, da leitura, a formação de conceitos científicos e o processo de escolarização como um todo favorecem o desenvolvimento das funções psíquicas. Porém, as experiências sociais em ambientes não escolares, sem dúvida, colaboram neste processo de desenvolvimento humano. Portanto, a escola tem um papel importante, mas isso não significa que jovens e adultos não escolarizados não tenham suas funções psíquicas em alguma medida já desenvolvidas.

Sobre a percepção, Vigotski declara que esta função é integral, ou seja, o objeto é percebido em sua totalidade e não por partes. "Uma das características particulares da percepção do homem adulto é que nossas percepções são estáveis, ortoscópicas; a outra é que nossas percepções têm sentido" (VIGOTSKI, 1999, p. 15). A atribuição de sentido a tudo que se percebe é um aspecto que provê os jovens e adultos de uma maturidade que precisa ser considerada pela educação. Dotar de sentido algum objeto ou fenômeno é de certa forma um movimento que se aproxima do processo científico da dedução, o que mostra mais uma vez, a interferência de um novo modo de pensar que se encontra já desenvolvido nos adultos, porém, que exige uma condução pedagógica para que certas inferências dos educandos não os levem para deduções incorretas.

O desenvolvimento da linguagem, do pensamento verbal e do conjunto das demais funções psíquicas promovem interconexões cada vez mais complexas. Sendo assim, as funções psíquicas não podem ser explicáveis isoladamente. Em razão disto, um aspecto importante da percepção pós-fase de transição é a possibilidade da realização de novas conexões, com a formação de *Sistemas Psicológicos*. "[...] Estas novas formações complexas das funções mentais, não são funções separadas. Aquilo de que aqui falamos é uma nova unidade. Na falta de um termo melhor, chamaremos estas formações de *sistemas psicológicos*" (VIGOTSKI, 1999, p.26, grifos do autor).

Ao tratar sobre a memória, Vigotski relembra que o desenvolvimento de uma memória lógica decorre também dos novos processos do pensamento e da ligação interfuncional. Com isso, ele afirma que "[...] Assim como o pensamento primitivo da criança se apoia na memória, a memória do adolescente se apoia no pensamento" (VIGOTSKI, 1996 b, p. 134, tradução nossa). Portanto, a memória amadurecida tem um vínculo qualitativo capaz de

complementar a simples imagem dos objetos concretos aos conceitos, vínculos e relações possíveis que só se processam com este novo modo de pensar desenvolvido.

Algumas pesquisas psicológicas citadas por Vigotski corroboram a ideia de que a memória de crianças e pessoas mais jovens é melhor que a dos adultos. Alguns destes estudos consideram que a memória atinge sua potencialidade máxima por volta dos 25 anos de idade, depois disso, começa a declinar. Diversos estudos atuais relacionam a memória a fatores como a saúde, a idade, a baixa escolarização, a intoxicação com alumínio ou outros elementos, etc. Com um olhar mais genérico e sabendo que na ontogênese a memória sofre ação de todos estes fatores, pode-se afirmar apenas que há recursos culturais que foram desenvolvidos e que podem colaborar com a memorização, a linguagem escrita é um desses.

A mnemotécnica é um importante aspecto relativo à memória que também é referido por Vigotski. A aplicabilidade da mnemotécnica ou da memória mediada por signos deu ao desenvolvimento sócio-histórico da humanidade grande progresso, pois a partir da marcação com desenhos rupestres ou mesmo com nós feitos em fibras de plantas, o ser humano pôde ter maior controle sobre suas atividades, processo que foi efetivamente impulsionado pelo desenvolvimento da linguagem escrita. Hoje em dia, o uso das agendas eletrônicas e outros instrumentos modernos tornou dispensável a mnemotécnica. Ao mesmo tempo, nesta sociedade desigual coexistem pessoas que não conseguem anotar sequer um nome ou número em um bilhete de papel, o que reflete a diferença de oportunidades na sociedade do consumo.

A memória mediada está muito presente em instrumentos culturais no mundo do trabalho e da escola. Oliveira (2004) evidenciou em pesquisa com educandos de um curso supletivo, que sujeitos mais envolvidos em grupos sociais como sindicatos e que possuem maior familiaridade com instrumentos culturais, tais como agendas manuais ou eletrônicas, apresentaram melhor aproveitamento escolar.

> O uso sistemático de agendas e o uso do registro escrito em reuniões, modos de ação tipicamente letrados e, portanto, normalmente associados à exposição a níveis relativamente altos de escolaridade, são práticas totalmente disseminadas entre os sindicalistas estudados, independentemente de seu grau de instrução escolar. A fonte dessas práticas letradas, portanto, não é a escola e deve ser buscada em outras formas de atividade cultural. (OLIVEIRA, 2004, p. 224)

O uso das técnicas de memória tem forte ligação com as oportunidades de envolvimento com grupos sociais, além da escola. Vigotski ressalta que a verbalização e as anotações são características importantes que favorecem a memória nos adolescentes, jovens e adultos. Além disso, de acordo com Vigotski (1996a), o ser humano desenvolveu também

uma forma interna de memorização, uma mnemotécnica interna que é muito desenvolvida no adulto e tem relação com a atividade direcionada a um fim.

A atenção é outra função psíquica que se mostra desenvolvida nas idades dos educandos da EJA, 15 anos e mais. Vigotski (1996b) concorda com Blonski e Ribot que identificaram a atenção voluntária supeditada pelo pensamento e voltada ao trabalho como o máximo estágio de desenvolvimento desta função psíquica. Nesse aspecto Vigotski também concorda com T. Ribot[92] que põe a questão do desenvolvimento da atenção voluntária no plano da filogênese.

> Ribot assinala, em particular, o parentesco psicológico entre o trabalho e a atenção voluntária. Tão logo surge a necessidade de trabalhar, a partir disso, a atenção voluntária se converte no fator primordial da nova forma de luta pela vida. Tão pronto como o homem se consagra a um trabalho, pouco sedutor, porém imprescindível, nasce também a atenção voluntária. Resulta fácil demonstrar que antes da civilização não existia a atenção voluntária, ou bem que era momentânea. O trabalho, afirma Ribot, é a forma mais concreta e evidente de atenção. E, finalmente, ao resumir suas reflexões, Ribot diz que a atenção voluntária é um fenômeno sociológico. (VIGOTSKI, 1996, p. 138, tradução nossa)

O desenvolvimento da atenção voluntária promove uma atitude igualmente voluntária perante a vida, algo forte o bastante para impulsionar uma pessoa a superar suas próprias condições físicas e mentais na execução de um trabalho.

A atenção é frequentemente direcionada pelos gestos e falas de outras pessoas e isso é muito comum na fase infantil, fazendo parte da educação familiar e escolar. À medida que o indivíduo cresce, a atenção pode ser mediada internamente por signos. Vigotski ressalta o forte vínculo da função da atenção voluntária e a formação de conceitos pós-fase de transição. Ao ressaltar a atenção mediada por signos como uma função superior ligada à formação de conceitos, Vigotski (1996b) pontua que ao passo que se desenvolve o pensamento conceitual desenvolve-se também a atenção mediada. Ele cita Leontiev como importante colaborador nos estudos do desenvolvimento da atenção mediada.

Ainda sobre a mediação por signos, Vigotski cita a *lei do enraizamento*, comum a todas as funções psíquicas superiores.

> [...] o estágio inicial de desenvolvimento de toda função superior corresponde a uma operação externa que se é realizada com a ajuda de meios externos. Mais tarde, essa operação é tão assimilada pela criança, que permanece implantada no círculo das operações fundamentais de seu comportamento se enraiga tanto na estrutura geral de seu pensamento que perde sua aparência exterior, passa de fora para dentro e continua realizando-se principalmente com ajuda de meios internos. Este processo de passagem das operações de fora para dentro é o que chamamos de lei do enraizamento. (VIGOTSKY, 1996b, p. 144, tradução nossa)

---

[92] Théodule-Armand Ribot (1839-1816) psicólogo francês muito citado por Vigotski, ele se dedicou a estudar as funções mentais com uma abordagem experimental.

Desta maneira, a partir da fase de transição, a memória e a atenção se aproximam de tal forma do intelecto que passam de um sistema da percepção para um sistema de pensamento, como esclarece Vigotski (1996b, p. 149).

A imaginação é outra função muito ligada ao desenvolvimento do pensamento conceitual e da linguagem. A impressão primeira sobre a imaginação leva à suposição de que ela seja uma função mais rica na criança do que nos adultos, mas as pesquisas mostram o contrário. De acordo com Vigotski, que se apoiou em outros estudos psicológicos, entre eles os de Ribot, concorda com o aumento gradativo da imaginação acompanhando o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Esse aumento da imaginação criativa no decorrer da idade depende também do acúmulo de experiências e não se expressa apenas com um conteúdo mais rico, mas também com uma mudança qualitativa em termos de conexões possíveis.

> A criança é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos. Por isso, a imaginação na criança, no sentido comum e vulgar dessa palavra, ou seja, de algo que é irreal e inventado, é evidentemente maior do que no adulto. No entanto, não só o material do qual se constrói a imaginação é mais pobre na criança do que no adulto, como também o caráter, a qualidade e diversidade das combinações que se unem a esse material rendem-se de modo significativo às combinações dos adultos. (VIGOTSKI, 2009, p. 46-47)

Assim, nas experiências reais está o material de onde se busca os elementos da imaginação criativa, por isso também a imaginação aumenta com a idade. Mesmo encontrando-se mais desenvolvida nos jovens e adultos, a imaginação pode passar por períodos de crises, nos quais ela se encontra mais adormecida, devendo-se essas crises à autocrítica ou mesmo às condições reais da vida. A imaginação criativa tem mais a oferecer do que uma censura crítica possa lhe atribuir, pois ela é uma das funções psíquicas que se aproxima intimamente da invenção científica. “[...] Num nível mais alto de desenvolvimento do pensamento criam-se imagens que não encontramos preparadas na realidade circundante” (VIGOTSKI, 1998, p. 129).

Embora todas as particularidades na imaginação não possam ser abordadas nesses escritos, a presença de mais um elemento se torna imperativa devido a sua ligação com a atividade dos sujeitos jovens e adultos da EJA – este novo elemento é a vontade. Para Vigotski, o problema da vontade está ligado diretamente à imaginação, pois a liberdade na consciência e a liberdade na atividade surgem na imaginação. “[...] As possibilidades de agir com liberdade, que surgem na consciência do homem, estão intimamente ligadas à imaginação [...]” (VIGOTSKI, 1998, p. 130).

Expor todas estas funções psíquicas não é trazer um rol das pesquisas vigotskianas. Pretende-se com isso conduzir o raciocínio intencionalmente para inferir sobre as consequências de todo este estudo para a EJA. Isto implica em, sobretudo, se perguntar por que a educação trabalha insistentemente na memorização, deixando de lado todas as demais funções psíquicas superiores. Além disso, é oportuno e necessário levantar e compreender algumas características psicológicas dos seres humanos que se encontram na faixa etária dos educandos da EJA, fase em que o pensamento e a linguagem estão desenvolvidos devido às atividades culturais e de trabalho, aspectos que a educação por vezes desconsidera.

A vontade é, segundo Vigotski, a atividade psicológica construtiva que representa "[...] a síntese de uma e outra atividade, porque cria com ajuda do meio externo – não organizado – construções orgânicas, funções no cérebro, constroem-se os instintos" (VIGOTSKI, 2000, p. 24). Por ser assim, a vontade está intimamente relacionada ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem, interessando também por sua pertinência às atividades humanas e à tomada de consciência.

4.2.1 A vontade – motivos *versus* liberdade

Vigotski (1996a) trata sobre o domínio da própria conduta, colocando em evidência um novo modo de agir que no decorrer do desenvolvimento humano, relacionado com o desenvolvimento das funções psíquicas. Nesse sentido, deduz-se que este desenvolvimento resulta numa síntese denominada por Vigotski como conduta, que tem a própria escolha ou atitude volitiva como ponto central das decisões nas atividades humanas. A atitude volitiva depende dos motivos que se apresentam aos sujeitos e das condições materiais possíveis.

Em situação experimental, Vigotski e seus colaboradores perceberam que diante de situações em que várias ações são propostas, as múltiplas possibilidades de ações geram um *conflito de motivos* e, consequentemente, a exigência de escolhas mais complexas. Sobre este aspecto, Vigotski expõe também um conflito filosófico no que concerne à liberdade de escolha das ações humanas e sua dependência aos motivos que se apresentam. Então, diante da *saga dos conflitos* ou da *luta dos motivos*, Vigotski (1996) retoma a anedota do Asno de Buridan[93] se apoiando em uma passagem da obra de Spinoza sobre a questão do livre arbítrio. A conclusão

[93] Segundo esta anedota um asno faminto quando colocado em uma posição equidistante entre duas porções de seu alimento morreria de fome, pois de acordo com a teoria do comportamento por meio de reflexos condicionados, estímulos se equiparavam impossibilitava o animal de tomar uma decisão. Esta anedota ficou muito usada nas discussões sobre o livre arbítrio.

que se chega é que "[...] A liberdade humana consiste precisamente em pensar, quer dizer, em que se toma consciência da situação criada [...]" (VIGOTSKI, 1996b, p. 201, tradução nossa).

Então, Vigotski explica que, através dos experimentos, pode-se perceber que ter o livre arbítrio não significa estar livre dos motivos, mas tomar consciência da situação e da necessidade de escolher, "[...] que o motivo se impõe e que sua liberdade no caso dado, como diz a definição filosófica, é uma necessidade gnosiológica" (VIGOTSKI, 1996a, p. 202, tradução nossa).

Portanto, a livre escolha é um ato complexo, que faz parte de um mecanismo maior do que a conexão estímulo e reação, e que envolve passos anteriores até se chegar à atitude propriamente dita. Vigotski (1996b) resume em três momentos básicos a distinção entre estímulos e motivos na atitude volitiva humana: 1) a luta dos motivos se inicia muito antes que se apresente a situação real; 2) é inválida a antiga ideia de que somente as escolhas difíceis são atos volitivos, a luta dos estímulos é substituída pela luta dos motivos, assim: "o estímulo mais forte pode converter-se em um motivo débil ou vice-versa"; 3) o caráter do estímulo auxiliar (signo mediador) muda a depender do meio auxiliar, em outras palavras, o sujeito da atitude volitiva não simplesmente realiza a ação, ele cria ação.

Toassa (2004) discorre sobre o entendimento de "liberdade" e sobre o "domínio da própria conduta" em Vigotski. A autora mostra a interligação que há entre as funções psíquicas no processo de livre escolha, que, por sua vez, só é possível devido à tomada de consciência desencadeada pelo desenvolvimento e estreita ligação entre pensamento e linguagem. Toassa (2004) ressalta também as influências filosóficas materialistas marxistas em Vigotski e, em especial, a influência do materialismo de Espinosa no que tange à liberdade de escolha. Em suma, para Vigotski as escolhas humanas não são plenamente livres, mas sempre dependentes dos motivos. A transferência da *luta dos estímulos* pela *luta dos motivos* revela a prevalência dos aspectos culturais em detrimento das próprias necessidades humanas básicas, tornando evidente uma conduta superior humana a partir da atitude volitiva, que é o resultado de um longo processo histórico de acumulação de conhecimento expresso no indivíduo.

> A primazia do significado impõe-se sobre o imediatismo natural, modificando tanto a consciência quanto a realidade objetiva. Portanto, modifica-se a própria causalidade das ações humanas, mas tanto as necessidades do organismo biológico (qualitativamente modificadas pelas práticas sociais) quanto as da sociedade cujos motivos internalizamos devem ser determinações constitutivas da escolha livremente estabelecida. (TOASSA, 2004, p. 8)

Torna-se inevitável falar sobre liberdade de escolha e atitude volitiva sem tocar nas situações reais de vida de homens e mulheres diante das condições sociais vigentes. Nesse

sentido, Toassa (2004) diz que no modo de produção capitalista o que ocorre é a "falsa escolha" entre morrer de fome ou viver sendo explorado.

No decurso histórico, a relação do ser humano com a sua atividade laboral vem se modificando a depender do modo de produção vigente. Entre estas transformações, gerou-se a desigualdade social que fez com que a atividade prática/manual fosse concebida de maneira dissociada da atividade intelectual. Historicamente, a divisão social do trabalho ficou grandemente marcada no modo de produção capitalista pela separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, por haver ao fundo desta questão uma forte interferência da ideologia da classe dominante.

> A classe dominante que tem a disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. [...] os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensem; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica [...] as sua ideias são as ideias dominantes da época. (MARX e ENGELS, 2009, p. 67)

Entretanto, o modo de produção capitalista não inventou a opressão. Em *Reflexões sobre as causas da liberdade e da opressão*, escritas em 1934, Weil (2020) procura mostrar que as relações de força, poder e o domínio da natureza se estabeleceram desde as civilizações mais antigas.

> A partir do momento em que a sociedade está dividida em homens que ordenam e homens que executam, toda a vida social é comandada pela luta pelo poder, e a luta pela subsistência só intervém como um fator da primeira, ainda que indispensável. A concepção marxista segundo a qual a existência social é determinada pelas relações entre o homem e a natureza estabelecidas pela produção evidentemente continua sendo a única base sólida para todo o estudo histórico; só que essas relações devem ser consideradas primeiro em função do problema do poder, enquanto os meios de subsistência constituem apenas um dado desse problema. Essa ordem parece absurda, mas apenas reflete o absurdo essencial que está no cerne da vida social. (WEIL, 2020, p. 59)

Apesar disso, persiste uma forma de resistência latente nos indivíduos e na sociedade, um movimento incessante de transformação que é também revolucionária, resiste dia após dia uma força que gera novas atividades, novos modos de fazer e de pensar que desafiam as normas impostas pelo meio ou pelos donos do poder. Para Weil existem forças que se desenvolvem clandestinamente capazes de gerarem novas formas sociais, mais desenvolvidas. Para mim, a educação é uma dessas forças de mudança, que resiste à opressão que se estabelece entre os humanos.

> Para que novas formas sociais prevaleçam sobre as antigas, é necessário antes de mais nada que esse desenvolvimento contínuo as tenha conduzido a realmente desempenhar um papel mais importante no funcionamento do organismo social; em outras palavras, é necessário que elas tenham suscitado forças superiores àquelas de que dispõem os poderes oficiais. (WEIL, 2020, p. 68)

A capacidade de transformação e de reorganização inerente aos seres humanos em suas atividades de trabalho são igualmente forças sociais de mudança, uma vez que o aparecimento de um eventual obstáculo impele as pessoas a pensar e buscar soluções. A todo dia, os trabalhadores modificam procedimentos, tornando prático o que antes era somente uma atividade intelectual e intelectualizando o que antes se resumia a uma atividade prática. Mesmo a dura realidade da exploração dos trabalhadores, não retirou do ser humano a capacidade de criar, de desenvolver pensamento conceitual e crítico, de aprender e compartilhar seus saberes em sua atividade de trabalho e fora dela.

Este é o paradoxo da alienação, referido por Sève (1999), o que resiste sob o modo de produção capitalista é a capacidade dos trabalhadores e trabalhadoras, que mesmo sob esta força destrutiva, preservam sua imaginação criativa, exercem liberdade de escolha, mesmo que de forma limitada. Além disso, privilegiam alguns motivos até as últimas consequências e criam e recriam suas próprias normas diante das situações reais de trabalho e de vida. Em cada atitude volitiva, os seres humanos estabelecem um "debate de normas", o que, de acordo com Schwartz, mobiliza em seu *corpo-si*, forças que representam uma resposta à luta dos motivos que se estabelecem nas situações concretas, que envolvem muito mais do que as necessidades do corpo físico. *Corpo-si* pode ser brevemente definido como um conceito monista de corpo, de um ser que é "[...] ao mesmo tempo um ser psíquico e histórico" (SCHWARTZ, 2014, p. 262), que não sendo somente um corpo físico, é um corpo que tem emoções, razões e vontades que vão além do imaginável e que exercem seu poder de escolha mesmo diante da mais dura realidade.

4.2.2 Resta alguma liberdade diante da opressão?

Com o modo de produção capitalista, um novo elemento surge e interfere em grande medida nas relações entre o trabalhador e o seu trabalho, bem como na vontade e na escolha dos indivíduos: a alienação. No processo de trabalho, Marx considera que há três momentos simples, "[...] em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios" (MARX, 2017, p. 256). Com esta citação, o autor revela alguns aspectos da atividade de trabalho. Porém, o processo de

trabalho descrito nestes termos é uma abstração, uma generalização que abrange as várias formas de organização social, historicamente constituídas até a análise feita em *O Capital*. No entanto, sob o modo de produção capitalista, o *Processo de Trabalho* foi convertido em *Processo de Formação de Valor* o que implicou em uma total modificação deste processo. Sendo assim, no modo de produção capitalista, o metabolismo natural que antes havia entre o homem e a natureza no trabalho sofre uma interferência, pois o trabalhador é desapropriado tanto dos meios quanto dos objetos/produtos finais de seu trabalho.

Marx entende por *força de trabalho* "[...] o conjunto das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [*Leiblichkeit*], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo" (MARX, 2017, p. 242). Este conceito é de fundamental importância para se compreender o conceito de alienação, pois os trabalhadores não se vendem inteiramente ao capitalista, eles vendem a sua força de trabalho. Para o autor marxista francês Lucien Sève o conceito alienação tem complicações semânticas e problemas de tradução, além de sofrer mudanças mediante um aprofundamento teórico que se deu ao longo do amadurecimento da obra de Marx.

Em *Penser avec Marx aujoud'hui*, tomo II, Sève (2014a) descreve as diferentes interpretações do conceito de alienação em Hegel e Marx, bem como as divergências que apareceram na reinterpretação do conceito por parte de autores marxistas como Althusser. Segundo este autor francês, o conceito alienação na obra da juventude de Marx é demarcado de maneira que o trabalho aparece apenas em sua forma negativa. Já em *O Capital*, obra mais madura de Marx, Sève considera que a alienação ganhou o domínio categorial, envolvendo-se de uma análise filosófica bem mais abrangente em termos histórico-sociais, indo em direção ao entendimento de que não é o trabalhador que se aliena em seu trabalho, mas que este trabalho já na base se encontra alienado. Nem por isso, a alienação deixou de ser um drama pessoal, mas definiu-se antes como uma enorme separação entre os produtores diretos e as suas condições de trabalho, operada pelo capitalismo.

Em outra obra, *Começar pelos fins – a nova questão comunista*, Sève (1999) suscita o paradoxo que há na alienação que se processa sob o modo de produção capitalista, pois "[...] a alienação não é só despossessão impiedosa dos indivíduos, é também ao mesmo tempo desenvolvimento sem precedentes de capacidades humanas, embora sob uma forma que as afeta no seu próprio fundo [...]" (SÈVE, 1999, n.p.). Esta abordagem de Sève sobre a alienação permite compreender que os pressupostos de uma sociedade melhor estão sendo construídos agora, mesmo com grandes dificuldades.

Importa para esta pesquisa entender este paradoxo do conceito de alienação, pois é preciso demarcar que os educandos trabalhadores da EJA, ao venderem sua *força de trabalho*, não vendem sua humanidade e sua inteligência, elas se conservam e se enriquecem nas suas experiências. Não é apenas no ócio criativo que se exerce a capacidade de pensar. A atividade de trabalho continua sendo constitutiva do ser humano, um princípio ontológico e educativo, que mesmo diante da exploração do trabalhador, o desenvolvimento das capacidades humanas permanece. Portanto, as donas e os donos de casa, os lanterneiros, pedreiros, serventes, vendedores, costureiras, lanterneiros, manicures, carregadores, desempregados e trabalhadores informais que chegam à EJA são sujeitos até certo ponto "formados" e "transformados" pelo trabalho numa sociedade em que é penoso ganhar o pão de cada dia. Sendo assim, se eles e elas se apresentam numa instituição escolar depois de uma dura jornada de trabalho buscando conhecimento, é para que este conhecimento complemente suas vidas, amplie as possibilidades de outros conhecimentos e também de trabalho. A palavra chave é desenvolvimento, o ato não só de estar no mundo, mas de transformar a si e ao mundo ao seu redor. Um ser social e histórico que desde o nascimento toma o processo de desenvolvimento nas várias dimensões possíveis, conseguindo apurar o que antes eram funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores.

Percebe-se até o momento que Lucien Sève, Y. Schwartz e também Y. Clot seguem uma tradição francesa que concebe a atividade humana, especialmente como uma fonte de exercer criatividade, vitalidade e saúde. Sève percebe que resta no trabalho como atividade criativa e vital dos seres humano um pressuposto para um novo modelo de sociedade, uma revolução silenciosa que se processa dia após dia. Já Y. Schwartz e também Y. Clot veem que em toda atividade de trabalho preserva-se, pelo menos em certo grau, o seu caráter antropológico, por ser esta uma atividade vital, intelectual e psíquica. Com base nisso, eu entendo a formação de conceitos e a dialogicidade da educação como elementos importantes a serem trabalhados na EJA, pois são empenhos favoráveis ao desenvolvimento das potencialidades dos educandos desta modalidade, mesmo ante a opressão e o trabalho alienado.

4.2.3 O poder de agir

Simone Weil, no início do século XX, em suas *Reflexões sobre as causas da liberdade e da opressão social* lembra uma interessante observação sobre a natureza da liberdade humana:

> A autêntica liberdade não é definida por uma relação entre o desejo e a satisfação, mas por uma relação entre o pensamento e a ação; seria totalmente livre o homem cujas ações procedessem todas de um juízo preliminar concernente ao objetivo a que ele se propõe ao encadeamento dos meios prováveis para realizar esse objetivo. (WEIL, 2020, p. 81-82)

A capacidade de pensar antes de agir é uma qualidade humana inegável. Porém, a opressão social é capaz de apagar esta capacidade humana, quando isso acontece, ou seja, quando esta possibilidade de uma mínima atitude volitiva é alienada, o indivíduo adoece. Clot (2010) retoma a Vigotski, que é uma de suas principais fontes, para explicar o movimento do pensamento à ação do indivíduo no meio social e para além dele.

Clot (2010) considera que a psicologia de Vigotski reabilita o papel do social no desenvolvimento do indivíduo uma vez que os recursos para o seu desenvolvimento advém do social. Clot sublinha a ideia de que no processo de interiorização não ocorre uma implantação mecânica do exterior para o interior do indivíduo, o que fazem alguns autores ao interpretar desta maneira a obra de Vigotski, o que Clot denomina como uma "ortopedia cognitiva". Estes se esquecem de que a vida social dos sujeitos não é só mediatizada pelos instrumentos sociais, mas é também mediatizante uma vez que todo ser humano é um "operador vivo de recriação" (CLOT, 2010).

> Como a emoção experimentada não é conteúdo em potência na técnica do artista, há também um devir imprevisível dos conceitos aprendidos no desenvolvimento subjetivo da criança. Da mesma maneira, quem trabalha não cessa, quando não é impedido de agir, de reinventar as funções da ferramenta. (CLOT, 2010, p. 61)

Destarte, está, também, no processo de desenvolvimento do ser humano o que ele responde ao social, sua individualização, que devolve ao social um "algo de seu", por isso, a atividade é também mediatizante. Entretanto, caso este movimento seja fracassado, havendo, conforme Clot, uma amputação de seu "poder de agir", passa a haver indícios de uma doença psíquica. "Na doença, a experiência vivida deixa de ser o meio de viver outras experiências. Encarcerada, sedentária e desligada, a atividade imposta se torna *intransformável*" (CLOT, 2010, p. 62, grifos do autor). Estas ponderações são muito importantes para a Clínica da Atividade e, a meu ver, o poder de agir aproxima-se da filosofia freireana no que diz respeito ao *inédito viável* e no *inacabamento* do ser humano, no qual reside sua capacidade de *ser mais.*

Yves Clot amplia a perspectiva de Vigotski com relação à "supercompensação" da criança com deficiência, assegurando que existe em todo ser humano um potencial de reservas que pode ser um dos destinos do desenvolvimento humano. "É que o homem é a sede de um potencial de energia e de forças ocultas, cujas reservas ficam à sua disposição contra o prejuízo sofrido, muito para além desse prejuízo" (CLOT, 2010, p. 62). Nem Vigotski e nem Clot seriam ingênuos a ponto de ver a superação como a única forma do ser humano lidar com qualquer prejuízo, pois ambos sabem que pode haver uma compensação fracassada. Acredito que muitos educandos e educandas da EJA encontram na escola esta supercompensação. Na

supercompensação surgem “recursos auxiliares”, mas estes só “[...] podem ser fontes de criação se os sujeitos ‘diminuídos’ podem conviver com outros, desenvolvendo ‘uma cabeça acima de si mesmos’ para construir possibilidades inexploradas” (CLOT, 2010, p. 63).

Os sujeitos educandos da EJA, mesmo de maneira inconsciente, buscam na escola o desenvolvimento do seu *poder de agir* diante das adversidades da violenta sociedade desigual que os tornaram “diminuídos”. Por isso mesmo, a resposta a esta procura deve ser ainda mais responsável por parte dos educadores. Logicamente, os prejuízos com os quais os educandos da EJA se deparam em seu desenvolvimento não são de ordem patológica como nas crianças com deficiência estudadas por Vigotski, são prejuízos causados por uma desarmonia social, que de forma perversa não oferece condições iguais de educação para todos os indivíduos desde a infância. A supercompensação pode ser uma das possibilidades no destino desses sujeitos, visto que muitos educandos da EJA conseguem feitos inimagináveis em sua vida pessoal e também em seus estudos.

Assim, a também denominada “escola segunda chance” deve, portanto, ter uma abordagem diferente da convencional, primeiramente, considerando os educandos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem e, depois, ter sempre como meta contribuir, como diz Clot, para o desenvolvimento “de uma cabeça acima de si mesmos”. Um dos passos para esse diferencial pode ser inter-relacionar trabalho e educação de modo a formar para a criticidade e não para a domesticação do ser humano.

4.3 A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO NA EJA

A relação trabalho-educação, especialmente na EJA, é uma necessidade irremediável. Nesta relação encontra-se a indissociabilidade entre ação e reflexão, a *práxis* defendida por Paulo Freire. Para ele, da mesma forma que é nas situações concretas que se instaura a contradição opressor-oprimido, “[...] a superação desta contradição só se pode verificar objetivamente também” (FREIRE, 2013, p. 50). Dois aspectos importantes são trazidos por Freire nesta análise, a subjetividade e a objetividade na educação. Estes por sua vez inferem na relação trabalho-educação de forma muito direta. Acertadamente, Freire (2013) leva o leitor a compreender a dialética constante e necessária entre objetividade e subjetividade e critica tanto o subjetivismo como o objetivismo na educação, que são termos inteiramente distintos.

O subjetivismo aparece quando o “ter consciência da realidade” passa a ser sinônimo de uma espera paciente (inerte) de que um dia a opressão desapareça. Desse ponto de vista, a educação bancária toma o papel de formar o indivíduo como trabalhador resignado, preparado

para fazer somente aquilo que lhe cabe sem questionamento, sem reflexão diante da realidade que lhe é imposta. Já o objetivismo aparece nos conteúdos, nas normas e procedimentos a serem cumpridos e em tudo que é depositado nas cabeças dos educandos. Ao final, essas práticas bancárias pretendem recolher como produto o subjetivismo do educando pela meritocracia, colhendo os méritos daqueles que se adaptam sem nenhuma resistência aparente. Deste modo, com o objetivismo e o subjetivismo, os projetos das ações antidialógicas esperam obter a sujeição dos oprimidos aos opressores, uma aderência cada vez maior do oprimido ao opressor.

As práticas antidialógicas e bancárias nunca reconhecem a força da coletividade e jamais pretendem a emancipação dos oprimidos. Por isso, Freire (2013) alerta contra a dicotomização entre objetividade e subjetividade.

> A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise desta realidade ou na ação sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao objetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser negação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas a subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade. (FREIRE, 2013, p. 51)

Baseado neste par dialético é que Freire entende a *práxis*. Pois, para se compreender a realidade deve-se fazer uma *inserção crítica na realidade*, ou seja, uma reflexão sobre a realidade para transformá-la em ação. Assim, toda reflexão sobre a realidade pressupõe ação, uma ação transformadora e objetiva, que ao mesmo tempo forma a subjetividade humana.

A relação trabalho-educação conjecturada pela classe dominante, baseada no objetivismo e no subjetivismo, se esconde por trás dos mitos da *ordem opressora* que se apresentam aos educandos como se fossem soluções de uma *ordem de liberdade*. Entre esses mitos, dois deles se apresentam muito fortes na atualidade: o primeiro é o mito do empreendedorismo. Paulo Freire nos idos de 1967, quando escreveu *Pedagogia do Oprimido*, já havia feito o alerta quanto a este mito, que hoje se alastra na cabeça dos educandos e dos educadores como se fosse o único caminho a se seguir. “O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica” (FREIRE, 2013, p. 188).

Outro mito que se propaga na relação trabalho-educação se sustenta em que a classe trabalhadora precisa de qualificação para o mercado de trabalho, o que é em parte uma verdade. Porém, a educação bancária aspira por uma educação meramente profissionalizante,

como sendo o mais alto e o melhor objetivo a ser alcançado pelos filhos de trabalhadores e trabalhadoras. No entanto, os educandos da EJA podem e devem aspirar por uma educação de nível superior e uma educação técnica de qualidade, não simplesmente uma preparação para o mercado de trabalho. Como afirma Freire: "Há uma necessidade real de especialização técnica, de que a educação, de uma perspectiva tradicional, ou libertadora, deve tratar" (FREIRE, 1986, p. 47). Ou seja, a preocupação com os aspectos ligados à técnica é um fator irremediável para todo tipo de educação. O que difere é a maneira com que estes aspectos são trabalhados pelos professores. Enquanto o professor tradicional trabalha pela preservação da ideologia dominante estabelecida, o professor libertador trabalhará para a formação dos educandos os aspectos técnicos e científicos, mas com uma visão crítica que visa desvelar a ideologia dominante que mantém a opressão dos trabalhadores.

Os mitos da relação trabalho-educação, que hoje se tornam tão fortes no Brasil, se devem ao projeto neoliberal de sociedade que se instala rapidamente. Neste modelo neoliberal, a educação dita profissionalizante é uma formação técnica no sentido estritamente prático e sem relação com a teoria, que se organiza a partir da mesma lógica bancária amplamente combatida por Freire.

> A perspectiva neoliberal reforça a pseudo-neutralidade da prática educativa, reduzindo-a a transferência de conteúdos aos educandos, a quem não se exige que os apreendam para que os aprendam. Essa neutralidade fundamenta a redução da formação do torneiro em simples treino de técnicas e procedimentos no domínio do torno. Toda prática educativa que vá além disso, que evita a dicotomia leitura do *mundo/leitura da palavra, leitura do texto/leitura do contexto*, perde o aval da pedagogia e se transforma em mera ideologia. Mais ainda: em palavra inadequada ao momento atual, sem classe, sem conflitos, sem sonhos, sem utopia. (FREIRE, 1995, p. 32-33, grifos do autor)

No Brasil atual, qualquer educação que vá além do mero treinamento tem sido com frequência chamada de ideológica. Mas, uma educação que se diz neutra e que se baseia na separação entre teoria e prática é fortemente ideológica e defensora da adaptação dos membros da classe trabalhadora aos modelos opressores da classe dominante. Este tipo de educação é para Freire baseada numa pedagogia da resposta, em detrimento de uma pedagogia da pergunta. "[...] Tal separação ideológica entre texto e contexto, entre objeto e suas razões de ser implica erro lamentável, envolve uma castração da curiosidade epistemológica" (FREIRE, 1995, p. 33).

Na EJA, a difusão dos mitos do empreendedorismo, da educação profissionalizante, da educação financeira para quem não tem sequer um emprego são falsidades que se propaga por meio de programas das secretarias municipais e estaduais da educação, em projetos que têm

sido comumente acatados sem muito questionamento e oposição. Estes mitos também se encontram embutidos nos objetivos da BNCC. Todavia, a relação trabalho-educação aqui defendida se aproxima de uma educação integral, omnilateral e humanista, que pretende humanizar e não domesticar o ser humano.

Paulo Freire fala da relação trabalho-educação de uma forma natural e indissociável. Às vezes, esta relação é tão imbricada na obra de Freire, que passa despercebida. O educador brasileiro concebe o trabalho, à maneira de Marx, como princípio transformador do mundo e do próprio ser humano. Freire (2013) entende também que a consciência se forma pelo trabalho, mediado pela palavra, que por sua vez é *práxis*, ação-reflexão autênticas. Ele também é crítico à alienação e entende que a união entre os homens é uma força transformadora contra o trabalho alienado.

> [...] somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador – se realizam. A realização dos homens, enquanto homens, está, pois, na realização deste mundo. Desta maneira, se seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, enquanto seu trabalho não lhe pertence, não podem realizar-se. O trabalho não livre deixa de ser um que fazer realizador de sua pessoa, para ser um meio eficaz de sua "reificação". Toda união dos oprimidos entre si, que já, sendo ação, aponta outras ações, implica, cedo ou tarde, em que percebendo eles o seu estado de despersonalização, descubram que, divididos, serão sempre presas fáceis do dirigismo e da dominação. (FREIRE, 2013, p.195)

Para Freire, a anteposição à exploração do ser humano e à desumanização começa pelo diálogo, aliado à ação militante revolucionária. Em *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire evidencia como a relação trabalho-educação pode ser um instrumento de luta da classe trabalhadora. Quando Freire fez visitas ao Instituto de Ação Cultural (IDAC) em Guiné-Bissau como consultor em Educação do Conselho Mundial de Igrejas, num contexto de luta anticolonialista, relatou suas experiências e nelas pontual diretamente suas posições quanto às relações entre trabalho-educação. Com entusiasmo, Freire (1978) relatou naquela época as experiências de uma escola que, ao mesmo tempo em que estava ligada ao trabalho, se interessava com a formação política dos seus educandos, uma escola onde "[...] já não se estuda para trabalhar nem se trabalha para estudar; estuda-se ao trabalhar. Instala-se aí, verdadeiramente, a unidade entre prática e teoria" (FREIRE, 1978, p. 21).

Diante do legado de Freire, a educação, o trabalho e a vida são lugares indissociáveis que se encontram acolhidos pelo conceito de práxis. Então, o que se impõe é a defesa de uma educação que resista à ordem opressora e que perceba igualmente que os sujeitos humanos têm que ser formados de maneira integral. Uma formação humana que se aproxime ao mesmo tempo da técnica, da teoria, das ciências, mas também das artes, da moral e da filosofia. Que

contradizendo tudo aquilo que vem sendo determinado à educação nos últimos anos no Brasil, a EJA possa ser resguardada em sua história de lutas, que possa continuar num processo de avanços nos termos legais como foi o marco do Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000), que institui a EJA como modalidade de Educação e que garantiu muitas de suas especificidades, bem como o Decreto 5.840 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), que instituiu o Proeja.

4.3.1 A persistente utopia da formação humana pelo trabalho

Na busca de encontrar quais seriam os referenciais teóricos e a adequada relação entre a educação e o trabalho na EJA, desde o primeiro capítulo desta tese foi feita uma breve referência sobre o trabalho como princípio ontológico, formador do ser humano num sentido integral. Naquela primeira aproximação, as contribuições de Marx e de Vigotski foram cotejadas como uma possibilidade de enfoque educativo bastante pertinente, principalmente para a EJA. Considerando a conjuntura política atual do Brasil, que também já foi referida nesta tese, talvez a educação pelo trabalho seja ainda uma utopia, que persiste no ideal dos esperançosos. Porém, esta proposta já esteve mais próxima e vivaz com condições concretas de se efetivar num Brasil de pouco tempo atrás.

No decreto 5.840 de julho de 2006 (BRASIL, 2006) de criação do Proeja, que instituiu a formação profissional inicial e continuada de trabalhadores integrada ao ensino médio em instituições federais de ensino, surgiu uma proposição que se aproximou da defesa de uma formação integrada, de um currículo integrado e com princípios da *politecnia*[94], especialmente nos Institutos Federais de Educação. O documento base (Brasil, MEC/ SETEC, 2007) que se seguiu à implantação do Proeja afirmou em seu conteúdo uma proposta político pedagógica de uma formação integral, compreendendo o trabalho como princípio educativo.

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

[94]Saviani (2003) pondera fortemente sobre a polissemia do termo escola politécnica, que não pode ser confundida com escola de múltiplas técnicas, não é este o sentido que está nas concepções marxistas. Nosella (2007) vai ainda mais a fundo, propondo a inadequação do termo politecnia ou escola politécnica, como sendo esta uma palavra que não expressa sua alma, podendo ser substituída na atualidade pelo termo tecnológico ou escola de tecnologia.

Esta defesa, mesmo que ainda tímida, preservou-se como uma proposta especialmente para a EJA nos Institutos Federais. Esta concepção de educação integrada condiz com os princípios de uma educação emancipatória, que visa uma formação integral humana, interdisciplinar e omnilateral.

A defesa de Gramsci por esse modelo de formação é *sui generis*, sendo ela apresentada junto a uma crítica deste autor à *Reforma Gentile* (1922-1923), implementada sob as bases do governo fascista de Mussolini no início do século XX na Itália. Gramsci (2001), em sua explanação intitulada *Observações sobre a escola: investigação do princípio educativo*[95], revela alguns aspectos da concepção de uma formação integral e do trabalho como princípio educativo que são propostas muito atuais e que podem ser proveitosas para se pensar a EJA. Partindo da discussão sobre a dualidade entre trabalho manual e intelectual, Gramsci fala da *Escola unitária*[96], que envolve tanto o ensino profissional como a formação humana num modelo educativo único. Caso propostas dessa natureza fossem levadas adiante teriam em seu teor pedagógico a possibilidade de ressignificar a escola para os educandos da EJA.

Sobre os conteúdos da escola primária, Gramsci defende como objetivo a difusão de visões mais científicas, capazes de contribuir para que o ser humano tenha condições de romper com concepções folclóricas e supersticiosas, adquirindo conhecimentos capazes de ajudar na adaptação do homem à natureza para transformá-la. Da mesma forma, sobre as concepções civis e estatais, o autor considera que os conteúdos das áreas humanas possam instruir os alunos para o entendimento de que as leis civis e estatais, já que criadas pelos homens, podem ser também modificadas no sentido de tornar mais fácil o trabalho humano. Gramsci (2001) defende então o trabalho como princípio educativo:

> Por isso, pode-se dizer, que *o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho*, que não pode se realizar em todo o seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção. (GRAMSCI, 2001, p. 43, grifos nossos)

Desta forma, considera-se que a concepção do trabalho como princípio educativo é fundamental para a EJA, pois os conteúdos e a forma em que esses são trabalhados precisam ter sentido diante das necessidades reais dos educandos. Como já foi anteriormente dito, a maioria dos educandos trabalhadores da EJA buscam a escola para obter melhorias referentes

---

[95] Neste texto Gramsci fala da *fratura* entre a escola primária e a média acirrada pela *Reforma Gentile*, que aumentava a cisão entre a escola profissional, a média e a superior, já existente na Itália de sua época.
[96] Escola Unitária é também um termo usado por Gramsci para identificar a escola politécnica.

ao trabalho, tais como: emprego, qualificação e boa remuneração. Além disso, quando há fruição do diálogo nas salas de aula da EJA, os assuntos quase sempre giram em torno das experiências do trabalho, do convívio familiar e entre amigos, da sexualidade, além do sonho de ter uma vida melhor para si mesmo e para os seus próximos.

Gramsci (2001, p. 53) ressalta que "não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*". Ele afirma isso porque concebe o trabalho como atividade teórico-prática que preserva o equilíbrio entre a ordem social e a ordem natural, sendo o trabalho o princípio educativo imanente à escola primária e a outros níveis de ensino. Ainda na sua defesa do trabalho como princípio educativo, Gramsci salienta que a escola é capaz de criar as primeiras intuições libertas de magias e de bruxarias, abrindo caminho para uma visão histórica e dialética do mundo, "[...] para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado [...]" (GRAMSCI, 2001, p. 43). Este é, de fato, um alerta para os conteúdos transmitidos pela escola, o que mostra a necessidade de um ensino crítico, contextual e libertário.

Ao argumentar sobre o ensino formativo, Gramsci defende a existência no currículo de disciplinas e de conteúdos que pareçam desinteressados, livres de "finalidades práticas imediatas", mas que sejam ricos de noções concretas que possam contribuir para o desenvolvimento do raciocínio.

> Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que *este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais*, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2001, p. 49, grifos nossos)

Sobre as finalidades dos conteúdos, isso muito importa à EJA, pois o trabalho como princípio educativo jamais pode ser confundido como uma formação meramente técnica no sentido de executar tarefas. Pelo contrário, a escola deve destinar-se à formação de dirigentes da classe trabalhadora, intelectuais orgânicos[97] no dizer do autor. Para Gramsci, não é possível com um único critério definir e caracterizar todas as diversas formas de atividade intelectual e distingui-la da atividade de outro agrupamento de pessoas. Este filósofo acredita ser um erro metodológico buscar tal critério na atividade intelectual em si, já que na verdade,

[97] Intelectuais orgânicos para Gramsci não é somente aquele que defende os interesses da classe trabalhadora, mas sim qualquer indivíduo com preparação intelectual para representar os interesses de um determinado grupo.

este critério se encontra nas relações sociais. A partir das intervenções do autor, deduz-se sobre a necessidade de romper com a separação histórica que se fez entre trabalho manual e trabalho intelectual. Na sequência do trecho citado, Gramsci diz que todos os homens podem ser intelectuais, mas nem todos exercem na sociedade o papel de intelectual. Ou seja, esse papel é dado pelas relações sociais. Por este mesmo motivo, é preciso formar dirigentes, capazes de defender habilmente os interesses do grupo que representa. No entanto, a questão não é somente formar intelectuais, mas que estes intelectuais sejam compreendidos como tais dentro das relações sociais estabelecidas. Para isso, é preciso formar uma *massa de pessoas críticas* capazes de reconhecer um intelectual orgânico que defenda a classe trabalhadora.

Gramsci ainda considera a necessidade do desenvolvimento de um *hábito psicofísico* que permita a ampliação da atenção para os estudos e critica a tendência de afrouxar a disciplina de estudo com a chegada das massas na escola.

> Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. (GRAMSCI, 2001, p. 51)

Quanto a isso, deve-se compreender que os educandos da EJA quase sempre não apresentam este *hábito psicofísico*, porém é preciso ter o cuidado de não confundir a ausência deste hábito de estudar com falta de condições intelectuais, desinteresse ou falta de dedicação, pois o educando da EJA, devido suas particularidades, vive o constante dilema do tempo de estudo e o tempo de trabalho. Quanto à tendência ao afrouxamento, isto é bem recorrente na EJA no imaginário dos docentes, é preciso encontrar um equilíbrio certo entre as possibilidades desses educandos e as exigências do estudo.

Diante de tudo isso, a proposta de uma formação integral humana omnilateral a partir do trabalho como princípio educativo rendeu aprofundamento intelectual em torno de propostas para a EJA que são possíveis de serem efetivadas. A implantação do Proeja nos Institutos Federais apresentou resistências, dificuldades, mas também superações, como evidencia o estudo de caso de Castro (2011). Amorim (2016) também aponta para uma superação de uma educação para o mercado de trabalho no Proeja para uma formação integral condizente com a preparação para o mundo do trabalho. Também a tentativa de se constituir e de se manter o Proeja Fic/Pronatec[98] contribuiu para formação de professores e produção de

[98] O Proeja FIC/Pronatec – foi uma junção do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e continuada com Ensino Técnico e Emprego (PROEJA FIC) e o Programa Nacional de Acesso Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que foi desenvolvido no período entre 2010 e 2014 com a participação de dez escolas municipais de Goiânia e também em outros locais do Brasil.

conhecimento, embora o Programa não tenha se mantido. Assim, a proposta de formação integral é ainda válida e promissora, mesmo enfrentando dificuldades dentro dos Institutos Federais e não atravessando seus muros para abranger a EJA Ensino Fundamental e Médio nas escolas públicas municipais e estaduais.

A atual conjuntura política e econômica do Brasil impele a refletir ainda mais sobre a importância da formação de uma classe trabalhadora crítica. Hoje no Brasil, a formação integral dos educandos da EJA é urgente, ainda mais diante das perdas de direitos trabalhistas ocorridas desde o golpe sofrido em 2016, com o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff e diante do negacionismo da Ciência propagado por apoiadores do atual presidente Jair Bolsonaro. A educação libertadora e crítica, o suficiente para distanciar os oprimidos de uma aderência aos mitos e aos ideais da classe dominante, é uma necessidade incontestável. Além disso, num projeto de uma educação libertadora, a formação de conceitos científicos é parte indispensável da formação humana integral.

4.4 A ATIVIDADE DE TRABALHO, A FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS E A DIALOGICIDADE

O lugar da atividade de trabalho numa tese que defende principalmente a formação de conceitos científicos por meio da dialogicidade está sujeito a ser rebatido por ser aparentemente um ponto fora da curva. Porém, quando se quer valorizar a formação de conceitos científicos e o desenvolvimento de um pensamento conceitual e crítico no educando, a atividade de trabalho é parte significativa desta tessitura, ainda mais ao se tratar de educandos jovens e adultos trabalhadores. Isto porque a atividade de trabalho é o conteúdo constitutivo deste novo modo de pensar, que é o pensamento conceitual, que se desenvolve a partir da fase de transição, de maneira intensa e diferenciada da fase infantil.

No método experimental de dupla estimulação usado por Vigotski e sua equipe de pesquisadores, o *problema* era posto desde o início no processo de formação de conceitos para que se percebesse como se dava o uso funcional dos signos na resolução do problema e como se aplica o novo conceito a outros objetos. Da mesma maneira, a resolução de um problema pode ser considerada como uma das condições para que a formação de conceitos científicos se efetive. Aquilo que é usado experimentalmente para que os psicólogos compreendam a formação de conceitos em seus aspectos funcionais e estruturais, pedagogicamente apresenta-se como uma forma didática para a formação de um conceito ao nível científico.

A dialogicidade, por sua vez, é compreendida como um meio para se chegar a uma compreensão cada vez mais adequada da formação de conceitos científicos. Isto porque pela dialogicidade os sentidos atribuídos a um objeto de estudo são compartilhados. Sendo assim, a dialogicidade é uma forma desenvolvida do uso da linguagem, por isso, a partir dela é possível se chegar a resolver os problemas coletivamente. Não é por acaso que Freire conseguiu perceber que por meio da dialogicidade se pode chegar à percepção da *situação-limite* e ao encontro com o *inédito-viável* a partir da *problematização* da realidade vivida pelas pessoas que aprendem.

A também chamada *educação problematizadora*, sinônimo de educação libertadora, é amplamente defendida por Freire (2013). Ela tem a *investigação temática* e a *problematização* dos temas como momentos indispensáveis do trabalho pedagógico libertador. Essa pedagogia revela o encontro entre a prática e a teoria, entre vida e conceito, entre trabalho e educação de forma concreta. Ao mesmo tempo, as relações entre trabalho-educação que se apresentam por meio dessa perspectiva dialógica impulsionam os sujeitos a uma *inserção crítica* na realidade, um *reconhecimento verdadeiro* da realidade, que conduz à transformação e, portanto, já é em si uma ação, mesmo dentro dos limites possíveis.

Nas propostas de Freire sobre a investigação temática e a problematização percebe-se grande aproximação com os temas principais desta tese, a formação de conceitos e a dialogicidade. Enquanto para a alfabetização, Freire propõe a investigação da palavra geradora, para a pós-alfabetização, Freire substitui pelos temas geradores. Estes temas ou palavras são colhidos a partir da realidade dos próprios educandos, são temas buscados com os educandos e educandas dentro do seu universo vocabular ou universo temático. Contudo, eles devem representar uma dimensão significativa da realidade, para que a totalidade seja apreendida. Esta apreensão deve se dar de maneira que a exploração dessas temáticas produza um movimento do pensamento, que como já dito anteriormente, deve ser do *abstrato ao concreto*. Ou seja, os temas geradores são por si uma abstração, já que eles não são a realidade de fato, mas sim temas tirados da realidade. Desse modo, quando trazidos para a aula ou para o debate dialógico em outros espaços, no movimento de enriquecimento das palavras e do enriquecimento do pensamento pela formação de conceitos, podem proporcionar desenvolvimento não só pessoal, mas também coletivo.

Para Freire (2013), a investigação dos temas geradores é um ponto de partida da sua proposta pedagógica e na continuidade da ação cultural libertadora, os temas colhidos devem ser devolvidos na forma de problema. Assim, a partir da investigação temática, os investigadores se deparam com as contradições ou, numa fase mais avançada da investigação,

se deparam com um conjunto de contradições. Tais contradições são codificadas. Esta codificação pode ser por meio de uma fotografia, de uma gravura inspirada na realidade, por exemplo, um trabalhador no exercício de sua função, ou por meio de um conceito científico.

Com a codificação da realidade, o passo seguinte é a problematização. Com esta ação dialógica a realidade começa a ser descodificada, pois, "A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu" (FREIRE, 2013, p. 42). Este na verdade não é um processo de começo, meio e fim, mas um processo contínuo. Ao longo de todo o processo, romper a cultura do silêncio é um grande desafio.

Da maneira como Freire apresenta a investigação temática e as suas fases, é importante que cada indivíduo que integre o grupo apresente sua visão descodificada da realidade, a porção particular do entendimento desta realidade, que quando trazida para o diálogo vai juntando partes que re-totalizam a realidade.

> Desta forma, a "cisão' que fez cada um da realidade, no processo particular de sua descodificação, os remete, dialogicamente, ao todo cindido que se retotaliza e se oferece aos investigados a uma nova análise, à qual se seguirá novo seminário avaliativo e crítico, de que participarão, como membros da equipe investigadora, os representantes populares.
> Quanto mais cindem o todo e o re-totalizam na re-admiração, mais vão aproximando-se dos núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da área. (FREIRE, 2013, p. 147)

A importância de todo este trabalho pedagógico ser dialogicamente conduzido é vital. O sentido dado ao objeto cognoscente é pessoal, mas nesta proposta dialógica de apreensão da realidade, o sentido pessoal deve ser compartilhado para que a totalidade possa emergir, diante da tentativa de solucionar o problema, por meio do encontro com o inédito-viável.

Freire (1986) critica a forma como os conceitos são trazidos na escola de modo a dicotomizar o *mundo das palavras* e o *mundo real*. Para contrapor a este modo de ensinar que é baseado na descrição, Freire propõe a compreensão dos conceitos:

> [...] O domínio escolar das palavras só quer que os alunos descrevam as coisas, não que as compreendam. Assim, quanto mais se distingue descrição de compreensão, mais se controla a consciência dos alunos. Eles são mantidos só no nível superficial da realidade e não vão além, não chegam a uma compreensão crítica profunda sobre o que torna sua realidade e não vão além, não chegam a uma compreensão crítica profunda sobre o que torna sua realidade oque ela é. Esse tipo de consciência crítica dos alunos seria um desafio ideológico à classe dominante. Quanto mais essa dicotomia entre ler palavras e ler realidade se exerce na escola, mais nos convencemos de que nossa tarefa, na escola ou na faculdade, é apenas trabalhar com conceitos, apenas trabalhar com textos que falam sobre conceitos. (FREIRE, 1986, p. 85-86)

Porém, há como conciliar o texto e o contexto, trabalhando os conceitos de maneira crítica e sempre voltada para observação, ação-reflexão sobre a realidade. A formação de

conceitos, da maneira como é concebida por Vigotski, é também um processo que envolve problematização e pressupõe comunicação entre as pessoas. Afinal, é na atividade laboral e na socialização entre as pessoas onde se produz o conteúdo da formação de conceitos, que é diferente em uma criança, um adolescente, um adulto ou um idoso.

Desta forma, quanto mais os conceitos científicos estiverem *impregnados de realidade* mais eles possuem potencial de desenvolver o pensamento conceitual e também um pensamento crítico. Algo para mim é evidente, para se chegar ao pensamento crítico é importante que se desenvolva o pensamento conceitual, caso contrário, corre-se o risco de permanecer com uma consciência ingênua. Neste ponto, nada melhor que se lembrar da célebre notação vigotskiana em que "[...] a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos" (VIGOTSKI, 2001, p. 290).

Há de se reiterar que Vigotski não diz o que diz sobre a formação de conceitos por ser um cognitivista, como alguns o denominam. A verdade é que para Vigotski os afetos, as emoções, os interesses e motivações contam muito mais para o desenvolvimento de um pensamento conceitual, do que normalmente se valora, o que ele deixa claro no trecho: "[...] A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva" (VIGOTSKI, 2001, p. 479).

Desta forma, também por ser necessidade e afeto e por envolver motivação, a atividade de trabalho ganha a centralidade na educação de jovens e adultos. O trabalho pode ser visto por diversos ângulos, podendo ser considerado apenas um ganha-pão, ou trabalho para satisfazer as necessidades, ou o trabalho alienado que sustenta a sociedade do capital e sacrifica os seres humanos, uma atividade enigmática. Mas, ele jamais deixa de ser um princípio ontológico e educativo.

Pela minha experiência na EJA, um trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento de um pensamento conceitual e crítico, fundado na pedagogia freireana, é algo que se torna mais robusto mediante a atuação de um coletivo forte, com uma formação pedagógica, conceitual e crítica fortalecida pela reflexão-ação. É possível que um professor sozinho tenha uma prática pedagógica libertadora, porém, isso não é uma tarefa fácil. Já com um coletivo engajado numa proposta político pedagógica, esse trabalho torna-se mais fácil, uma fonte de aprendizagens mútuas.

4.5 A IMPORTÂNCIA DOS COLETIVOS FORTES E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS

A obra de Vigotski sempre retorna ao social, de forma que tanto o que está fora do indivíduo como dentro dele tem a ver com as relações sociais construídas em seu entorno. Pode-se dizer que o social não está somente fora do indivíduo, mas se encontra também dentro dele. Seguindo esta lógica, mesmo num trabalho que pareça ser solitário como o de um urso polar, o indivíduo humano carrega o social em si. Quem já trabalhou ou trabalha em diferentes escolas de uma mesma rede, seguindo as mesmas normas, pode perceber que o coletivo é diferente, não só por ser formado de pessoas diferentes, é claro, mas por ter uma organização interna diferenciada.

Freire por sua vez sempre defendeu a democratização das decisões em todos os ambientes de trabalho, deu muita importância à escuta de todos os envolvidos nos ambientes escolares. Quando esteve à frente da Secretaria municipal de educação da Cidade de São Paulo, Freire teve a defesa da gestão democrática das escolas como um de seus pontos fortes, rejeitando completamente as práticas autoritárias nas escolas públicas.

> [...] Era preciso, pois, democratizar a Secretaria. Descentralizar decisões. Era necessário inaugurar um governo colegiado que limitasse o poder do Secretário. Era preciso reorientar a política de formação dos docentes, superando os tradicionais cursos de férias em que se insiste no discurso sobre a teoria, pensando-se em que, depois, as educadoras põem em prática a teoria de que se falou no curso pela prática de discutir a prática. Esta é uma eficaz forma de vivermos a unidade dialética entre prática e teoria. O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental. (FREIRE, 2001, p. 38)

A participação dos coletivos em assembleias de decisões é para Freire um dos princípios para a democratização das instituições públicas. Este posicionamento se deve pelo evidente motivo de que as pessoas envolvidas numa atividade possuem seus saberes, suas percepções, suas necessidades e suas experiências que precisam ser ouvidas, compartilhadas, dialogadas para se evitar o autoritarismo nas instituições. As práticas dialógicas, ao mesmo tempo em que permitem *dar ouvidos* aos que compõem um coletivo, retornam às pessoas como aprendizagem e desenvolvimento de um pensamento crítico.

Formar coletivos fortes é fundamental para a realização de um trabalho pedagógico na EJA. Assim, pode-se tomar conhecimento das necessidades e aspirações específicas das pessoas que formam o grupo e somente assim pode-se tomar conhecimento dos temas da realidade dos educandos para serem estes o ponto de partida do trabalho pedagógico.

Algumas escolas que trabalham com a EJA comumente fazem assembleias ou fóruns com a participação de toda comunidade escolar e este movimento é muito produtivo. Também os planejamentos coletivos são espaços importantes de diálogo que representam conquistas da comunidade escolar de algumas secretarias de educação que jamais podem ser perdidas. Até mesmo os antes temidos *conselhos de classe* tornaram-se conselhos coletivos em certas escolas. Dos meados de 1990 ao primeiro decênio dos anos 2000, algumas práticas antiautoritárias como a formação dos conselhos escolares, a eleição do diretor pelos membros da comunidade foram se consolidando como heranças de um tempo onde os princípios democráticos se encontravam mais fortalecidos no Brasil, o que hoje em dia tem se perdido.

Sobre os coletivos fortes, Yves Clot se inspira nas contribuições de Bakhtin sobre a linguagem para compor elementos importantes do trabalho coletivo. De certa maneira, Clot amplia os conceitos de gênero e estilo da linguagem (BAKHTIN, 1997) para gênero e estilo da atividade (CLOT, 2006). Dessa forma, Clot entende que, coletivamente, os trabalhadores de uma determinada profissão vão formando modos de agir construídos em conjunto e acolhidos pelo grupo, de maneira que, com o passar do tempo, estes grupos vão construindo um gênero próprio.

Pois, tomando como base as ponderações de Bakhtin sobre o gênero e o estilo do discurso, Clot (2006a, 2010) entende que os conceitos de gênero e de estilo servem para o campo das atividades humanas, especialmente em situações de trabalho. Neste sentido, o gênero da atividade profissional passa a corresponder a um conjunto de normas internas de um grupo profissional. Esse conjunto envolve os modos de fazer e de refazer o trabalho, de ser e de pensar, desenvolvendo uma *práxis* situada, na qual se forma um conjunto de saberes que podem ser apropriados por cada indivíduo, mas que transcendem os limites individuais e se estabelecem como o patrimônio de um coletivo de trabalho, sendo central o papel da linguagem na apropriação das características de um gênero. Grosso modo, o gênero profissional forma uma memória coletiva que foi fixada pelas experiências no trabalho.

> Essa memória social do trabalho é aquilo que o gênero de atividades requeridas pela situação mantém, fixa, previamente à ação, as condições iniciais do ato singular que se desenrola. Pré-atividade. Resumo protopsicológico disponível à atividade em curso, dado a ser recriada na ação, essas convenções têm o caráter de um premeditado social em movimento que não depende da prescrição oficial – mas a completa. (CLOT, 2006, p. 49)

O estilo profissional é por sua vez aquilo que "[...] liberta o profissional do gênero não negando este último, usando seus recursos, suas variantes, em outros termos, por meio de seu desenvolvimento, impelindo-o a renovar-se" (CLOT, 2006a, p. 41). O estilo é pessoal e de

certa forma depende da organização do coletivo. Clot reitera que a vida psíquica pessoal sofre quando o gênero não está bem organizado.

Os coletivos fortes têm maiores condições de se estabelecer com o movimento de democratização da gestão escolar, a formação continuada dos docentes, a mobilização dos fóruns de EJA, a organização em sindicatos. Em grande medida o enfoque diferenciado que foi dado à EJA ao longo dos anos e as conquistas legais para esta modalidade se devem às influências de Paulo Freire e de outros pesquisadores brasileiros que defenderam e defendem uma pedagogia para o desenvolvimento e emancipação do ser humano. Assim, em alguns locais formou-se um gênero profissional de educadores da EJA, embora este tenha se dispersado nos últimos anos. Kilian (2014) identificou uma atuação pedagógica característica do gênero de profissionais docentes da EJA na instituição de EJA em Vitória do Espírito Santo, que se difere dos profissionais da modalidade dita regular. São vários os aspectos verificados nesta pesquisa. Em geral, a produção de material didático próprio, a maneira de lidar com os educandos e o posicionamento político são alguns dos aspectos observados por este pesquisador na constituição do gênero profissional na EJA. "[...] Com efeito, trabalhar na Modalidade EJA pressupõe uma atuação política, que se efetiva cotidianamente, seja dentro da sala de aula ou nos fóruns de educação [...]" (KILIAN, 2014, p. 72).

A meu ver, a formação inicial dos educadores, melhores condições de trabalho e de renda são fatores importantes a serem observados no sentido da formação de um gênero profissional e de um coletivo forte na EJA, mas a formação continuada de professores, de maneira situada na realidade escolar e ao mesmo tempo concatenada com a pesquisa acadêmica progressista é fundamental. Afinal, ninguém se torna um educador-educando libertador sozinho e nem da noite para o dia. Formar um pensamento crítico mediante uma ação dialógica nos educandos pressupõe que esse processo ocorra primeiramente com a equipe pedagógica e administrativa da escola e isso só é possível por meio de uma formação continuada e situada no exercício de suas funções.

4.6 PARA SER UM EDUCADOR-EDUCANDO LIBERTADOR - o gesto profissional na EJA

Ao fim dos escritos deste capítulo, está longe das minhas intenções trazer uma receita de um trabalho docente que favoreça a formação de conceitos científicos por meio da dialogicidade, isso seria fatídico para uma pesquisa na perspectiva materialista dialética. Certamente não existe uma receita para ser um bom educador ou um educador libertador. Com isso, a intenção deste tópico é apenas de fazer um convite para refletir mais em torno das

obras principais e complementares escolhidas neste estudo bibliográfico e, a partir disso, buscar entender quais são as práticas mais condizentes com a de um educador que deseje trabalhar a formação de conceitos científicos numa perspectiva dialógica.

Para uma prática docente democrática e dialógica, o primeiro ponto a ser observado é a dimensão pessoal, ou seja, quanto o "eu do professor" sente-se motivado a ser um educador-educando dialógico. Em diversos trechos de seus livros, Freire denomina o professor como "educador-educando" e não somente como educador. Com isso, ele busca afirmar que todo professor também aprende ao ensinar. Reconhecer-se como aprendiz é, portanto, uma condição *sine qua non* para a prática docente libertadora e isso envolve uma adesão a uma política de ensino de luta contra a opressão. Esta atitude significa reconhecer o próprio inacabamento, o que também dá chance ao surgimento de um "ser mais" dentro de cada um. Então, depois deste, que eu considero como o primeiro ponto, passaria a considerar como Freire que "Um dos papéis das lideranças democráticas é, precisamente, superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de natureza dialógica" (FREIRE, 1995, p. 45).

Freire (2001) enumera sete práticas autoritárias a serem superadas, que para efeito explicativo, serão classificadas em três blocos. Primeiro bloco: a superação de práticas autoritárias referentes à escolha dos conteúdos e ao trabalho pedagógico com os conteúdos. Neste bloco, Freire alerta sobre o erro que é "Não tomar em consideração o conhecimento de experiência feito com que o educando chega à escola, valorando apenas o saber acumulado, chamado científico, de que é possuidor." (FREIRE, 2001, p. 36). Além disso, ficar girando em torno do *saber de experiência feito* é outra prática criticada por Freire, denominada por ele como licenciosidade. Nesse caso, o professor é tão autoritário que sua prática passa a ser desregrada, ou seja, desobediente a qualquer norma básica da educação. Para vencer a licenciosidade, Freire propõe uma rigorosidade metódica, que implica, além da escolha e organização dos conteúdos, em dar *condições* para que o educando possa *aprender criticamente*. "E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes" (FREIRE, 1996, p. 15-16).

No segundo bloco: referente à superação das práticas autoritárias quanto ao posicionamento dos educadores frente aos educandos, Freire critica duramente o ato de "Tomar o educando como objeto da prática educativa de que ele é um dos sujeitos." (FREIRE, 2001, p. 36). Portanto, considerar os educandos como sujeitos de seu próprio processo de aprendizado é um fundamento da dialogicidade. É por colocar os educandos como sujeitos, chamando-os também de educandos-educadores que Freire considera a realidade deles e delas como ponto de

partida de todo ato gnosiológico. Pelo mesmo motivo, Freire defende que ensinar "exige respeito aos saberes dos educandos". (FREIRE, 1996, p. 17).

O terceiro bloco é sobre a superação de práticas autoritárias com relação ao papel da escola, que, em suma, são as práticas que se fixam em "Defender a visão estreita da escola como um espaço exclusivo de 'lições a ensinar e de lições a tomar', devendo assim estar imunizada (a escola) das lutas, dos conflitos, que se dão 'longe dela', no mundo distante" (FREIRE, 2001, p. 36). São práticas autoritárias fundadas em buscar a melhoria da educação somente na elaboração do que Freire denomina como "pacotes conteudísticos". Há de se lembrar que a proposta de alinhamento da EJA à BNCC representa muito bem mais um destes "pacotes conteudísticos".

Freire incentiva uma pedagogia da pergunta, em detrimento à pedagogia da resposta comum nas práticas bancárias, que intentam arrancar dos alunos as respostas certas daquele conteúdo que neles foi depositado. O que Freire e Faundez (2017) esperam de uma pedagogia da pergunta é o desenvolvimento de uma *curiosidade epistemológica* capaz de estimular o *querer saber*. "O autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária como provocação à autoridade" (FREIRE e FAUNDEZ, 2017, p. 68).

Por tudo que se espera pela superação das práticas pedagógicas antidemocráticas, é preciso que se volte a afirmar a importância de se formar um coletivo forte na escola, além de um gênero profissional forte que seja capaz de efetivar práticas libertadoras. Para tanto, cada gesto se faz importante. De acordo com Clot (2010), o *gesto profissional* ganha maior força em coletivos fortes, em gêneros profissionais bem estabelecidos. Assim, o *gesto profissional* pode ser chamado de *gesto rico*, por se enriquecer em cada educador, sendo aquilo o que foi apreendido a partir do que foi fixado pelo gênero e reinterpretado pelo estilo. Já o estilo, é aquilo que "Cada sujeito interpõe, entre si e o gênero coletivo que ele mobiliza, seus próprios retoques do gênero. O estilo pode ser definido, portanto, como uma metamorfose do gênero em curso da ação" (CLOT, 2010, p. 127).

Portanto, o gesto profissional é parte do gênero, mas é também reinterpretado por cada profissional de forma que,

> [...] o gesto torna-se meu, adquire meu estilo apenas se é avaliado como uma contribuição para o desenvolvimento do gesto dos outros, estabilizado na história de um coletivo. É talvez por esse aspecto que se reconhece um *expert*: sua capacidade para enriquecer e renovar essa história. (CLOT, 2010, p. 161)

Especialmente na EJA, o gesto profissional deve ser diferenciado, cuidando para jamais infantilizar os educandos, nunca menosprezar seus saberes e considerar o desenvolvimento de um pensamento conceitual como um processo muito mais complexo do que a simples memorização de conceitos. Além disso, lembrar que a dialogicidade deve ser uma atividade dirigida para o melhor entendimento de um objeto de estudo. Para desempenhar um *gesto profissional rico* na EJA, além da superação cotidiana das práticas autoritárias, o docente da EJA precisa ter um gesto que vai além da prática em si. Precisa ter uma sensação íntima de pertencimento de classe, uma opção pela classe trabalhadora, da qual ele também faz parte. Só assim será possível o desenvolvimento de um pensamento crítico no educando, que para não ser ingênuo, passa pelo desenvolvimento de um pensamento conceitual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo discutir e melhor compreender as contribuições da Psicologia de Vigotski e da Pedagogia de Paulo Freire para a formação de conceitos científicos por meio da dialogicidade na EJA. Desenvolveu-se como um estudo teórico-bibliográfico com enfoque materialista dialético, tendo como fontes principais as obras de Lev Semionovitch Vigotski e Paulo Freire. Foram também usadas obras complementares de outros autores da teoria histórico-cultural, além de Bakhtin, Yves Schwartz e Yves Clot.

A modalidade EJA foi aqui concebida em seu aspecto macro, abrangendo tanto a EJA Ensino Fundamental, a EJA Ensino Médio e a EJA Técnico Integrado. Com este olhar geral sobre a modalidade, a pergunta que tive a intenção de responder foi a seguinte: *quais as contribuições de Vigotski e de Paulo Freire para pensar a formação de conceitos científicos por meio da dialogicidade na EJA?*

Esta é uma indagação bastante ampla, portanto, a questão continua aberta para futuros estudos. Mas, a princípio, ressalta-se que a relação entre formação de conceitos científicos e dialogicidade é de natureza semelhante à relação entre pensamento e linguagem. Sendo assim, a formação de conceitos científicos é um nível a mais de pensamento, denominado por Vigotski como pensamento conceitual. Por sua vez, a dialogicidade representa um nível desenvolvido da linguagem falada.

A formação de conceitos científicos incide tanto na linguagem como no pensamento, aperfeiçoando-os, e isso tende a ocorrer de maneira inigualável em situações de dialogicidade. Estes aspectos da formação de conceitos científicos e da dialogicidade são importantes nos processos educativos por serem elementos essenciais na educação de pessoas jovens e adulta. Por meio deles, pode-se favorecer, em grande medida, a aprendizagem, já que todos os estudantes desta modalidade se encontram em plenas condições de maturidade para desenvolver o pensamento conceitual e possuem uma rica experiência sociocultural que precisa ser tomada como ponto de partida para o desenvolvimento escolar.

De acordo com a *lei genética geral do desenvolvimento* proposta por Vigotski, que intitula que as funções psíquicas superiores primeiro se desenvolvem nas relações sociais para depois se desenvolverem no indivíduo, infere-se que a dialogicidade é um tipo de relação social que favorece fortemente a formação de conceitos científicos e a tomada de consciência. No aprendizado sistematizado de conceitos, a formação de conceitos científicos não pode ser confundida com simples memorização, pois ela representa o desenvolvimento de uma nova forma e de um novo conteúdo no pensamento do educando. Deste modo, a ênfase na melhoria

da qualidade do processo de ensino-aprendizagem na EJA inevitavelmente passa por estes dois temas, a formação de conceitos científicos e a dialogicidade.

Sobre os autores principais e suas obras

Defendo que a psicologia de Vigotski e a pedagogia de Paulo Freire são complementares e pertinentes à EJA, de forma que este marco teórico pode ser concebido como base de uma pedagogia dialética para a EJA. Em especial pela relação encontrada entre a formação de conceitos científicos e a dialogicidade, mas também pela aproximação dos dois teóricos com o modo materialista dialético de abordagem do conhecimento. Tanto Vigotski como Freire precisam ser profundamente estudados para que a essência de seus trabalhos seja apreendida de uma forma mais livre de equívocos possível. A afinidade entre Vigotski e Freire também está no humanismo e na esperança que os dois nutrem em uma sociedade melhor. Ambos, embora vivendo épocas e contextos históricos, sociais e políticos diferentes, sofreram as dificuldades de momentos conturbados da sociedade em que viviam.

Vigotski, além de ser um autor complexo devido à profundidade dos temas em que trabalha, possui uma forma singular de escrita. Em seus textos, Vigotski retoma ao pensamento de pesquisadores mais antigos e de seus contemporâneos, detalhe por detalhe, até que chega a descrever o seu modo de pensar e suas conclusões sobre as pesquisas experimentais, o que, às vezes, confunde o leitor desatento. Mas, esta característica evidencia um extraordinário respeito ao fazer científico e, ao mesmo tempo, não deixa de ser um esforço para construir uma nova psicologia sobre bases materialistas. Além de tudo isso, as dificuldades de traduções e a deturpação[99] de seus escritos em algumas traduçoes estadunidenses, que aparentemente quiseram retirar o marxismo das obras de Vigotski, dificultaram ainda mais a boa interpretação de seu trabalho.

Ao contrário de Vigotski, Paulo Freire é um autor brasileiro e sua forma de escrever é direta, embora não perca a profundidade teórica. Mesmo assim, algumas interpretações errôneas de Paulo Freire sugerem que o conhecimento científico fique em segundo plano, não sendo importante na pedagogia freireana, o que até hoje é motivo de críticas que recaem sobre este autor brasileiro. No entanto, Freire não deixa brechas para ser mal interpretado, tanto que *Pedagogia da Esperança* é um livro dedicado à tentativa de responder certas críticas à

[99] A publicação resumida de *Thought and Language* – (Pensamento e Linguagem) por Eugenia Hanfmann e Gertrude Vakar na década de 1960 teve ampla divulgação e segundo Sève (2018) além de representar uma versão muito reduzida do original, reduz principalmente nas referências a Marx.

Pedagogia do Oprimido, onde Freire busca esclarecer seu modo de pensar. Apesar do empenho que foi feito por Freire, há aqueles que insistem em confundir a proposta de "partir da realidade do educando" com a de permanecer nela. Por isso, o pensamento freireano, que não despreza o conhecimento científico, precisa ser estudado de forma substancial no meio acadêmico, a fim de se fidelizar com as reais intenções deste autor quando ele trata da valorização dos saberes populares. Freire espera que com a dialogicidade possa ser formado um ciclo gnoseológico onde todos são ao mesmo tempo educadores e educandos em torno do objetivo de aprender sobre um determinado objeto ou fenômeno.

O que dizem as pesquisas sobre a EJA

O levantamento feito sobre os estudos acadêmicos atuais relacionados aos temas: Psicologia Histórico-Cultural, pedagogia de Paulo Freire e a EJA, conduziu ao entendimento de que os modos de aprender dos educandos estão muito relacionados à sua cultura e ao seu trabalho. Por outro lado, percebe-se a urgência do desenvolvimento do pensamento conceitual e crítico nos educandos da EJA, uma vez que as pesquisas apontaram para a centralidade da atividade de trabalho e para a predominância de um pensamento concreto muito ligado à vida prática e ao contexto vivencial dos educandos. Tudo isso leva a crer que quanto mais os estudantes da EJA estiverem inseridos em atividades socioculturais de suas comunidades (sindicatos, igrejas, organização de moradores, coletivos de trabalho, etc.) tanto mais se adaptam e encontram facilidade no desempenho escolar.

Alguns destes estudos (OLIVEIRA, 1995, 1999, 2001, 2004; MOURA, 1999) concluem que a mediação pedagógica precisa aproveitar ao máximo os conceitos espontâneos já desenvolvidos, para, a partir deles, formar conceitos científicos. Já as pesquisas de Poli (2008) e Mangiocavalli (2015) reforçam a importância do diálogo entre os diferentes saberes na perspectiva freireana e a necessidade da valorização dos saberes populares na aprendizagem escolar de educandos e educandas jovens e adultos. Vargas (2010) observa que a mediação pedagógica voltada para a resolução de situações problemáticas em contextos dialógicos pode promover em grande medida o desenvolvimento das potencialidades dos educandos jovens e adultos. Outros estudos indicam a atualidade dos pensamentos de Freire e de Vigotski, bem como apontam para aproximações entre as ideias destes dois autores.

No levantamento dos artigos apresentados nas reuniões nacionais do GT 18 da ANPEd, no período de 2007 a 2019, observou-se que há um maior número de trabalhos que enfatizam as práticas pedagógicas presentes na EJA e as especificidades dos sujeitos e das

realidades locais, havendo uma carência de proposições para os problemas detectados. Muitos trabalhos requerem a importância da formação específica de professores para esta modalidade de educação. No período observado, apenas um dos trabalhos do GT 18 trata sobre a apropriação de conceitos científicos, mas numa perspectiva não vigotskiana.

De maneira geral, nas pesquisas sobre a EJA há uma predominância acentuada de estudos empíricos em detrimento de trabalhos teóricos e pouco aprofundamento sobre a formação de conceitos científicos e sobre dialogicidade. Com estas observações, acredita-se que a presente tese é pertinente e oportuna, além de indicar novos caminhos para outros estudos relacionados aos temas em questão.

EJA e contexto

Para situar a modalidade EJA no contexto sócio-político, econômico e educacional do Brasil, temas como as políticas públicas, as questões curriculares e as concepções pedagógicas foram analisadas para situar esta pesquisa no contexto atual e para verificar as interferências destes temas na Educação de Jovens e Adultos. Assim, percebeu-se que o Governo Federal, que tomou posse no começo de 2019, instaurou uma política educativa que desconsidera os avanços já obtidos por esta modalidade, inviabiliza as metas previstas no PNE e propõe um "alinhamento da EJA à BNCC" (Resolução 01/ 2021), documento que desconsidera as especificidades da modalidade. De forma geral, as políticas públicas para a EJA avançaram especialmente nos marcos legais da Constituição Federal de 1988, na LDB 9394/96 e no Parecer 11/2000. Nesta esfera, o que tem ocorrido é certo distanciamento entre o previsto em lei e a realidade prática. Além disso, a pandemia de Covid-19 evidenciou um grande prejuízo dos educandos da EJA em relação às outras modalidades educacionais, pois os educandos jovens e adultos não têm acesso aos meios de comunicação via Internet e alguns não têm facilidade no manuseio de ferramentas virtuais. Além de todos estes pontos desfavoráveis, possivelmente a realidade financeira de muitos foi duramente atingida neste período, pois a EJA representa uma parcela da população com baixa renda e com pouca possibilidade de emprego formal.

Neste estudo, a EJA é compreendida como direito humano subjetivo. Com isso, abordam-se as especificidades da educação de adolescentes, jovens, adultos e idosos, não deixando de considerá-los como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem, portanto, aptos ao desenvolvimento cognitivo. Coadunando com esta ideia, a vocação ontológica de *ser mais*, um aspecto bastante demarcado por Freire, encontra conexão com a psicologia vigotskiana,

em que o ser humano pode desenvolver-se sempre enquanto existir, com base em que há um *sistema funcional* predisposto a ampliar as potencialidades possíveis aos seres humanos, independentemente de sua idade. Além disso, as atividades das quais participam os educandos e educandas, incluindo toda sua inserção na sociedade e na cultura humana, podem favorecer em grande medida o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos indivíduos.

Vigotski (1996b) revela que os interesses são a chave para a compreensão do desenvolvimento do indivíduo. O trabalho é geralmente a atividade dominante na faixa etária dos educandos e educandas da EJA, devido à urgência pelo "ganha-pão", sendo que até mesmo os mais jovens lutam pelo trabalho. Sendo assim, tomar o trabalho como princípio educativo, numa perspectiva de formação integral, é visto como um caminho promissor para o desenvolvimento de um pensamento conceitual e ao mesmo tempo do pensamento crítico. Dessa forma, o respeito aos interesses dos educandos passa também pela necessidade de manter uma motivação intrínseca ao ato de estudar.

Ao considerar a necessidade de que o estudo tenha uma motivação intrínseca, Paulo Freire se aproxima da relação entre atividade e motivo também defendida por Leontiev.

> Nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. É como se, primeiro, se devesse estar motivado para, depois entrar em ação! Você percebe? Essa é uma forma muito antidialética de entender a motivação. A motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar. (FREIRE, 1986, p. 12)

É evidente que há uma motivação prévia que faz com que o educando da EJA vá até a escola, mesmo depois de um dia longo de trabalho. Mas, esta motivação aliada à ação significa que todo o conhecimento difundido na escola deve estar rico de sentidos para os educandos, deve ser um conhecimento "impregnado pela realidade". Para o desenvolvimento do pensamento conceitual é fundamental que haja motivação na atividade de estudo e não só no resultado em forma de uma certificação.

Porém, quando se trata de promover na EJA uma educação que se aproxime de uma formação humana e integral um termo muito usual sempre aparece e precisa ser esclarecido – a conscientização. Neste ponto, interessa que tanto Freire como Vigotski utilizam-se do termo "tomada de consciência", com enfoques diferentes, mas com concepções que por vezes se aproximam. Para ambos os autores, as relações sociais são imperativas para a tomada de consciência (cf. capítulos 1 e 2). Freire estabelece a indissociabilidade da relação dialética entre alfabetização-conscientização, que na minha compreensão pode ser ampliada para todas as etapas pós-alfabetização, formando a unidade dialética educação-conscientização.

Paulo Freire compreende que a tomada de consciência avança para a conscientização, sendo que esta envolve um posicionamento crítico diante da realidade, um tornar-se sujeito, ampliando sua "leitura de mundo", deparando-se com as *situações-limites* e buscando o encontro com o *inédito-viável*. Já Vigotski tem uma visão psicológica de consciência, que vê a tomada de consciência como uma forma do indivíduo ir se apropriando dos conceitos, da vida, da sociedade em um processo de desenvolvimento psicológico.

Ao se pensar uma formação para a EJA, é preciso se questionar sobre que consciência se espera formar no educando trabalhador. Por este motivo, alguns tópicos do capítulo 1 colocam à discussão se a educação defendida para esta modalidade pode ser qualificada como política e democrática. A conclusão que se chega com o aporte teórico de Paulo Freire é que a EJA deve ser fundada na reflexão-ação, numa perspectiva dialógica de formação de uma consciência transitiva, capaz de tornar-se consciência crítica. Diante da premissa de que toda educação é política, é *mister* pensar e defender uma educação que seja democrática, a começar pelo respeito aos saberes dos educandos e que consiga relacionar trabalho e educação numa perspectiva que se aproxime da proposta de formação humana e integral, relacionando de maneira crítica teoria e prática. Espera-se também para a EJA uma educação capaz de tomar os conceitos científicos como uma forma mais elaborada de se pensar a realidade, sempre aberta a ampliar os conhecimentos.

A abordagem dos conhecimentos científicos é, na educação, um ato político, é impossível pensar numa educação neutra. Porém, na seara entre a comunicação de conceitos científicos e o respeito à cultura dos educandos, é preciso cuidar para que não se difunda na EJA uma *ideologia científica*. Ou seja, uma visão falsa e descontextualizada de ciência deve ser rejeitada. A perspectiva científica que se espera para a EJA é de uma educação situada na realidade, que busque ampliar a visão de mundo dos educandos, tendo a dialogicidade como mediação capaz de solucionar problemas e desenvolver pensamento conceitual e crítico.

Por considerar o desenvolvimento do pensamento conceitual como o aperfeiçoamento de um modo de pensar, fundamentado na formação de um sistema conceitual, Vigotski entende que a aprendizagem deve andar à frente do desenvolvimento. Compreendo, assim, que indivíduos que já passaram da fase de transição, como é o caso dos educandos da EJA, conseguem resolver problemas por meios diferentes, usando a função formação de conceitos como central no desenvolvimento do pensamento, a educação dessas pessoas precisa ser eficaz e eficiente neste objetivo. Já Paulo Freire propõe uma pedagogia voltada à *práxis*, inspirada na relação indissociável entre teoria e prática, reflexão-ação, baseando-se em que o conhecimento que se dá pelo diálogo entre os sujeitos num ciclo gnosiológico, no qual todos

aprendem e também ensinam. Assim, o conhecimento dos educandos da EJA deve partir da problematização da realidade.

Conhecimento

Para iniciar uma compreensão dialética da categoria conhecimento, a análise partiu dos conceitos científicos para situar a forma como estes construtos sociais são elaborados, para, assim, compreender a produção do conhecimento científico. Ao mesmo tempo, percebeu-se que o conhecimento é elaborado em outros meios sociais e dentro de cada indivíduo. A primeira indagação que se fez foi a de encontrar a relação existente entre o conceito e a vida. A partir desta primeira pergunta, acolheu-se a ideia de que os seres humanos são seres históricos e, sociais, e, portanto, também seres culturais e potencialmente científicos. Com isso, se afirma para os educandos e educandas da EJA a condição de sujeitos de aprendizagem e de conhecimento.

Hoje em dia, tristemente se tem observado o retorno de ideias obscurantistas, que foram fortemente defendidas por políticos e absorvida de maneira acrítica pelo povo. Entre esse "povo", até mesmo pessoas graduadas e pós-graduadas assumiram pensamentos pré-copernicanos como o de que a Terra seja plana. Também foram difundidas no Brasil e em outros países ideias inaceitáveis de tratamento preventivo para viroses, além de ser difundido um forte movimento antivacina, que tem prejudicado no controle e no combate à pandemia de COVID-19. Diante da propagação desse tipo de pensamento anticientífico, todo professor consciente se pergunta: "onde foi que eu errei?". Acredito que, perante tudo isso, urge a necessidade de todos os seres humanos se apropriarem melhor do conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade, pois não há como cruzar mais um século à espera disso. É preciso que a *autonomia histórica* defendida por Gramsci (1999) seja exercida. Neste sentido, se espera que a formação dos conceitos científicos por meio da dialogicidade possa abonar os educandos da EJA de sua autonomia histórica.

Negar a escolarização a um fração de indivíduos é parte de um projeto político-social da classe dominante de fazer dos sujeitos *homens-massa*, pessoas manipuláveis e conformistas, incapazes de se organizarem coletivamente em prol de um bem comum. Produzindo uma concepção de mundo rasa e de acordo com Gramsci, "Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa [...]" (GRAMSCI, 1999, p. 94). Segundo este autor, é necessário reivindicar a autonomia histórica de todo ser humano, ou

seja, sua capacidade de pensar para além de seus antepassados, rejeitando e denunciando anacronismos insustentáveis.

Da mesma forma que se pode difundir o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade por meio da educação, o desconhecimento pode ser difundido por meio de ideologias perversas, podendo coexistir nas personalidades desde preconceitos arcaicos até princípios científicos modernos (GRAMSCI, 1999). Por este motivo, a educação deve trazer as formas mais elaboradas de conhecimento, mas ao mesmo tempo insistir por relacionar os conceitos científicos com a vida, objetivando o desenvolvimento de um pensamento conceitual e crítico nos educandos. Gramsci concebe a união de indivíduos por meio do diálogo como uma elaboração de um pensamento filosófico significativo e capaz de promover mudança na realidade vivida.

> O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato "filosófico" bem mais importante e "original" do que a descoberta por parte de um "gênio" filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1999, p. 96)

Considerando que os educandos da EJA são sujeitos de conhecimento e de aprendizagem é que se pode entender como os conceitos científicos aprendidos na escola podem estar relacionados com a vida. Para tanto, o conceito científico precisa ser compreendido em sua essência. O conceito científico não é meramente uma definição ou noção que se tenha de alguma coisa. Embora todo conceito científico possa ser definido, ele vai além de uma simples definição, sendo epistemologicamente usado para elaboração de um pensamento científico ou de uma teoria. Portanto, os conceitos científicos são instrumentos da ciência que podem se evoluir por um movimento de aprimoramento ou mesmo se extinguir pelo surgimento de outras explicações científicas mais coerentes.

Para revelar pelo menos em parte a categoria *conhecimento,* voltou-se o olhar para os conceitos científicos em seus aspectos filosóficos, epistemológico, psicológico e pedagógico. Epistemologicamente, os conceitos são superiores às noções, pois enquanto estas são conclusões parciais e provisórias, os conceitos científicos são mais duradouros e partem de teorias, de grandes ideias pensadas em conjunto. Um conceito científico está sempre ligado a um sistema conceitual que lhe confere coerência. São várias as características que distinguem um conceito científico de uma simples palavra, eles surgiram pelo esforço do pensar de diversos cientistas, tendo como objetivo resolver problemas. Os conceitos científicos são historicamente validados dentro de um contexto de produção de conhecimento sobre determinado assunto. Os conceitos cientificamente produzidos podem ampliar em

entendimento e extensão, ou seja, na compreensão interna de suas peculiaridades e na compreensão de sua relação externa com outros conceitos e fenômenos.

A história do conhecimento teve eminentes nomes de filósofos e outros estudiosos que pensaram modos diferentes de se produzir conhecimento científico. Por isso, os nomes de Aristóteles, Descartes, Immanuel Kant, John Locke, Hegel e Marx foram trazidos para delinear, pelo menos em parte, a história transcorrida entre o racionalismo, o empirismo, o idealismo e o materialismo histórico dialético. Logicamente, essas ideias foram trazidas de forma muito resumida, mas esta breve revisão intencionou mostrar que o conhecimento nem sempre é produzido da mesma maneira, sendo assim, os conceitos científicos não são verdades imutáveis, mas possuem grande superioridade ao serem comparados aos conceitos espontâneos, ao senso comum, aos mitos e às crenças. Além disso, buscou-se evidenciar que os conceitos científicos estiveram sempre presentes na longa história de acumulação do conhecimento produzido pela humanidade.

As características dos conceitos científicos estão ligadas ao movimento do pensamento de um coletivo de pesquisadores. Também individualmente, os conceitos científicos permitem pensar e elaborar conhecimento, num movimento que, pela lógica dialética, deve se dar do *abstrato ao concreto*. Nesta relação, a abstração deve ser compreendida desde o momento em que se seleciona e nomeia certo objeto de estudo para ser pensado. Já o concreto de que se fala nesta relação é a realidade pensada, já apreendida, mesmo que parcialmente. Este movimento do pensamento do abstrato ao concreto não pode ser pensado com começo e fim, a generalização é de certa forma a medida que permite operar com os conceitos em diversas dimensões e contextos, de maneira contínua.

A psicologia vigotskiana apresenta a formação de conceitos como uma função psíquica superior diretamente ligada ao desenvolvimento de um tipo novo de pensamento, denominado por Vigotski como pensamento conceitual. Este, por sua vez, representa um conhecimento mais elaborado, capaz de se desvincular das imagens e funcionar no campo da abstração e da generalização. De acordo com Vigotski (2001, 1996a, 1996b), a formação de conceitos apresenta-se mais amadurecida a partir do começo da adolescência, por volta dos 11 anos de idade, período denominado como fase de transição. Por este motivo, sugere-se que esta função psíquica tenha certo desenvolvimento nos educandos e educandas da EJA devido ao maior acúmulo de experiências sociais, que são experiências trazidas de ambientes extraescolares (família, trabalho, comunidade, religião). Contudo, uma vez que a educação escolar exerce grande influência no desenvolvimento do pensamento conceitual, a função psíquica formação de conceitos científicos pode estar em defasagem nestes educandos pela pouca escolaridade e

mais ainda pela exclusão social. Aparentemente, a impossibilidade ou dificuldade de jovens e adultos da EJA em participarem de ambientes de lazer, realizar viagens, assistir filmes, ver shows e apresentações teatrais dificultam o domínio da formação de conceitos científicos, mas para afirmar este aspecto é preciso desenvolver pesquisas empíricas.

Tudo leva a crer que a *medida de generalidade do conceito* (VIGOTSKI, 2001, p. 365), ou seja, a medida do entendimento das relações de certo conceito com o objeto e com outros conceitos é mais ampla quanto mais o sujeito tenha participado de experiências sociais de aprendizagem, lembrando que estas experiências sociais não se dão somente no âmbito escolar, mas em outros espaços. Entretanto, a aprendizagem escolar é pontual no desenvolvimento do pensamento conceitual. O que se pode inferir até o momento é que a pouca ou nenhuma importância que se dá à função psíquica formação de conceitos no âmbito educacional produz uma grande falha no processo de aprendizagem.

Na EJA e nas demais modalidades de educação, a aprendizagem de conceitos escolarizados continua centrada na memorização, sem que se dê conta de que formar conceitos é aprimorar o pensamento. Embora a memorização seja também importante, "[...] uma das peculiaridades fundamentais do nosso pensamento, cresce na medida em se desenvolve a relação de generalidade e equivalência de conceitos" (VIGOTSKI, 2001, p. 368). Sendo assim, a memorização favorece o pensamento, mas não é pensamento. Especificamente no período pós-fase de transição, como já dito, a memória se apoia no pensamento.

> A criança de tenra idade está inteiramente ligada à expressão literal do sentido que ela assimila. O aluno escolar já transmite um complexo conteúdo semântico, até certo ponto com independência da expressão verbal com que o assimilou. Na medida em que se desenvolvem as relações de generalidade, amplia-se a independência do conceito em face da palavra, do sentido, da sua expressão, e surge uma liberdade cada vez maior das operações semânticas em si e em sua expressão verbal. (VIGOTSKI, 2001, p. 368)

É necessário que os docentes estejam sempre atentos a reconhecerem o caráter esclarecedor de certos conceitos científicos e distingui-los dos conceitos denominativos. Esta classificação foi elaborada por mim com a intenção de aguçar a percepção de que certos conceitos do campo científico podem produzir no campo psíquico e pedagógico mais ou menos desenvolvimento de pensamento conceitual. Isso não torna os conceitos denominativos menos importantes, pois eles nomeiam e ajudam a explicar os conceitos esclarecedores. O problema está em querer que os educandos decorem tudo exatamente como foi ensinado, sem que compreendam os processos. Isso recai na tão criticada educação bancária.

Assim, ampliar as operações semânticas possíveis com um determinado conceito equivale a realizar um movimento do pensamento importantíssimo para qualquer nível de aprendizagem. Movimento que é indispensável para a EJA pelo menos por dois motivos principais: considerar que os educandos da EJA estão em plenas condições de desenvolver pensamento conceitual e, pela necessidade urgente de melhorar a qualidade do ensino nesta modalidade de educação. Nesse sentido, a perspectiva dialógica na educação favorece o enriquecimento do pensamento pela palavra e vice-versa.

Linguagem

A linguagem é considerada nesta tese mais como um construto social do que uma habilidade humana relacionada ao desenvolvimento biológico de partes do cérebro. A função psíquica linguagem foi um elemento chave para o desenvolvimento e fixação da espécie *Homo sapiens sapiens*, que juntamente com a atividade de trabalho, pode-se dizer, tornaram possível o desenvolvimento social e cultural da humanidade.

Considero a dialogicidade um nível de linguagem mais desenvolvido entre os seres humanos, a dialogicidade pode ser concebida como uma atividade, uma vez que ela é sempre objetivada. Para Freire, a dialogicidade na educação não é simplesmente dizer a palavra, mas sim trazer na palavra as dimensões da ação e reflexão que podem ser proporcionadas por esta atividade. Com estas premissas, se pode dizer que a dialogicidade não é simplesmente uma metodologia de ensino, mas um posicionamento político diante do mundo e das pessoas. Assim, independente de qual metodologia de ensino seja utilizada em sala de aula, a dialogicidade é a forma mais profícua de condução da aula. Pelo princípio da dialogicidade se pode considerar que todos os membros envolvidos no diálogo possuem algum conhecimento a ser compartilhado.

> [...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2013, p. 109)

A dialogicidade autêntica, que é uma exigência existencial, está imbuída em devolver a condição de sujeitos aos que foram calados. Por isso, não há como fugir da reflexão sobre como os conceitos científicos precisam ser trabalhados na educação. Especialmente na EJA, em que os estudantes jovens e adultos já possuem certa “leitura do mundo”, os conceitos

científicos podem impactar suas crenças e valores. Sendo assim, os conceitos científicos devem ser trabalhados no diálogo problematizador, em busca de construir uma *síntese cultural*, distanciando-se das visões bancárias de educação que promovem a *invasão cultural*.

Para Freire, "[...] o diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (FREIRE, 2013, p. 109). Portanto, quando dois ou mais interlocutores se envolvem em uma situação dialógica, há um "mundo" entre eles, ou melhor, pelo menos duas leituras de mundo diferentes aí se encontram. Esta leitura de mundo é dotada de sentidos que conferem a cada sujeito uma maneira particular de entendimento do significado dos conceitos científicos.

Os conceitos científicos são signos e como signos possuem também seu caráter ideológico. Segundo Bakhtin (1999) a ciência é um dos *sistemas ideológicos* que é de uma forma ou de outra difundida por uma *ideologia do cotidiano*. Por isso, é imprescindível que o professor faça uma opção política sobre a maneira com a qual os conceitos científicos serão trabalhados pedagogicamente. Nesse caso, mais uma vez Freire está correto em dizer que toda educação é política. Na essência desta tese, defende-se que os conceitos científicos sejam cuidadosamente trabalhados de forma dialógica, porém contundente, de maneira que se forme não só pensamento conceitual, mas também pensamento crítico.

Atividade

A atividade dos sujeitos tem relação direta com a formação de conceitos por meio da dialogicidade. A atividade é aqui compreendida como produtora de conteúdo para o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Schwartz (2012a, 2012b) mostra o percurso histórico cultural e filosófico do conceito de atividade. Grosso modo, este conceito reintegrou o ser humano que, na tradição filosófica foi por certas vezes mutilado, ora em distintas faculdades mentais, ora em corpo e espírito, razão e emoção. Nesse sentido, em toda atividade humana produtiva o sujeito da atividade convoca vários aspectos do seu ser para tomar uma decisão, Schwartz (2014) denomina como um *debate de normas* o que para Vigotski é a *luta dos motivos*. Neste terreno da atitude volitiva, vontade do ser humano, difere-se dos outros seres viventes por definir suas próprias regras e por pensar antes de fazer algo. O *corpo-si* é um conceito que, para Schwartz, representa

uma tríplice ancoragem[100], sendo ela biológica; histórica e a singular, envolvendo inclusive uma dimensão axiológica nas decisões do "aqui e agora" da atividade humana.

Todas as funções psíquicas estão envolvidas na atividade dos sujeitos. Segundo Vigotski, há um maior desenvolvimento das funções psíquicas a partir da fase de transição e, neste processo, a formação de conceitos coordena e impulsiona o desenvolvimento das demais funções. Com base nos estudos de Vigotski, constata-se que nos educandos e educandas da EJA a função formação de conceitos encontra-se até certa medida desenvolvida. A percepção, a atenção, a memória, a atividade prática e outras funções se intelectualizam e se encontram dotadas de sentidos e dirigidas intencionalmente aos objetos que lhes interessam na atividade. Este desenvolvimento das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores é denominado por Vigotski como desenvolvimento da conduta superior.

O desenvolvimento psicológico dos estudantes da EJA é uma questão a ser levada em conta pelos docentes. Em primeiro lugar, é necessário lembrar que os educandos não são crianças, sendo assim, não podem ser tratados como tal. As atividades pedagógicas precisam ser dotadas de sentidos. Importante perceber também que na aprendizagem dos conceitos, todas as funções psíquicas estão envolvidas e não somente a formação de conceitos. Em alguns momentos o não entendimento de um conceito justifica-se pela não percepção ou por uma percepção diferente da perspectiva do professor, o mesmo pode ocorrer quando a atenção ou outra função psíquica esteja sendo negligenciada. Neste ponto, a aula dialógica permite o entendimento mútuo entre educandos e educadores. Segundo estas considerações, as dificuldades apresentadas pelos educandos e educandas da EJA podem ser decorrentes da defasagem na apropriação da linguagem escrita e na formação de conceitos científicos.

Aqui se considera o trabalho como atividade dominante na vida dos educandos e educandas jovens e adultos devido à necessidade de ganharem o sustento ainda na adolescência. Em suas atividades diárias, os educandos e educandas constroem os sentidos do mundo que os cercam, sua leitura de mundo. É também na atividade que os seres humanos realizam uma elaboração particular que, com a apropriação dos aspectos do meio

[100] A tríplice ancoragem nas atividades humanas de acordo com Schwartz (2014, p. 264): – biológica: esse corpo dado no nascimento, com suas potencialidades e seus limites, traz uma busca de saúde ainda genérica e indeterminada; – histórica: mediante o debate de normas (por si/por outros) que constituem a própria substância dessas dramáticas e só adquirem sentido num momento particular da história; – singular: na experiência de vida de *cada* pessoa, cuja negociação de dramáticas próprias opera como agir de um corpo físico pessoal, um corpo desejante, em permanente tentativa de "composição" e de apropriação desse seu suporte de vida, a fim de responder aos encontros e provas. É no cerne desse corpo-si singular que se infiltra a relação variável de cada um com um "mundo de valores" que vai além dele, mais ou menos, a depender da pessoa.

sociocultural, resulta em sua personalidade. Sendo assim, as relações entre trabalho e educação precisam ser bem elaboradas, coerentes e abordadas de maneira crítica ao se tratar da EJA. Por isso, a formação integral humana, que relacione teoria e prática, ainda se apresenta como uma aspiração de dias melhores para esta modalidade de educação.

A desigualdade social produziu a EJA, limitando os estudos dos sujeitos da classe trabalhadora, limitou-se também o seu *poder de agir*. Com isso, grande parcela da sociedade foi barrada no desenvolvimento integral de seus potenciais. Entretanto, forças progressistas lutaram e continuam lutando para que este efeito devastador na vida das pessoas possa ser corrigido. Um grande nome em defesa da EJA no Brasil foi o de Paulo Freire que, ao acreditar na vocação ontológica de *ser mais* em todo ser humano, viu na educação uma possibilidade de luta contra a opressão e encontro dos indivíduos com o *inédito-viável*, numa perspectiva emancipatória.

Uma das defesas de Freire foi pela organização coletiva das pessoas, a colaboração como uma das características da ação dialógica. De certa maneira houve uma preservação do legado de Freire na EJA, alguns professores que vivenciaram esta modalidade na década dos anos de 1990 e no primeiro decênio dos anos 2000 guardam a tradição freireana. A gestão democrática das escolas, os planejamentos e conselhos pedagógicos com a presença dos alunos, as formações continuadas na escola, a comunidade escolar presente foram algumas conquistas desse período que hoje estão enfraquecidas. Logicamente, estas conquistas se deveram também aos fóruns de EJA e às organizações de educadores e educandos, bem como se deveu à política de possibilidades que se abriu naquele período.

O momento atual é de luta para se preservar as atividades sociais democráticas que se tornaram conquistas da EJA, além de defender os princípios da humanização e da emancipação dos sujeitos. Nesse movimento de busca por uma educação que valorize o pensar crítico, a volta aos aspectos teóricos é de fundamental importância. Neste sentido, pensar a formação de conceitos por meio da dialogicidade com os referenciais Vigotski e Paulo Freire é também um movimento de resistência e de esperança. “Não é, porém a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2013, p. 114).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 3ª. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? *Revista Brasileira de Educação*, v. 22 n. 71, 2017.

AMORIM, R. de F. A formação do trabalhador no Proeja: entre os laços e embaraços do discurso oficial e os Diálogos Proeja no IFG. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás (UFG), 2016. Disponível em https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6337/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Rodrigo%20de%20Freitas%20Amorim%20-%202016%20.pdf. Acesso em 02 jul. 20.

ANDERY, M. A. et. al. *Para compreender a ciência* - uma perspectiva histórica. 5 ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1994.

ANPED. Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação. *Reuniões Científicas*. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional. Acesso em: 07 jul. 2020.

ARAÚJO, R. R. Sobre noções de constituição dos sujeitos: mulheres alfabetizandas têm a palavra. *33ª Reunião Nacional da ANPEd*. Caxambu, Minas Gerais: 2010.

ARENDT, H. *A condição humana*. 10 ed. Rio de Janeiro Forense Universitária: RJ, 2007.

AULER, D. e DELIZOICOV, D. *Alfabetização Científico-Tecnológica Para Quê?* Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, v.3, n.1, junho, 2001.

BACHELARD, G. *A formação do Espírito Científico*: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

_____. *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. a partir do francês Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 de ago. 2020.

_____. *Lei Orgânica do Ensino Primário. Decreto n. 8.529, de 2/1/1946.* Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/lei%20org%C2nica%20do%20ensino%20prim%C1rio%201946.htm. Acesso em: 15 fev. 2019.

_____. Câmara dos Deputados. *Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_7l.htm. Acesso em 2 fev. 2021.

_____. Presidência da República da Casa Civil. Lei 11494, de 20 de junho de 2007. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Documento Base*. Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Ensino Médio/ Proeja, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf> Acesso em: 25 de novembro de 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus. *Parecer nº 699, de julho de 1972*. Brasília: MEC, 1972.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº11, de 7 de junho de 2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 13 ago. 2016.

_____. Câmara dos deputados. *Lei 13005, 25 de junho de 2014*. Plano Nacional da Educação. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html. Acesso em: 12 abr. 2020.

_____. Câmara dos deputados. *Emenda constitucional nº. 95 de 2016*. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html. Acesso em: 30 ago. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos jurídicos. *Emenda Constitucional nº. 103, de 12 de novembro de 2019.* Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm> Acesso em 06 set. 2021.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos jurídicos. *Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006.* Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 06 de setembro de 2020.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: 15 fev. 2019.

_____. *Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em: < https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151 > Acesso em 10 jan. 2021.

_____. *Resolução nº. 01, de 28 de maio de 2021*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em 01 de jun. de 2021.

BEIGIESEL, C. de R. *Paulo Freire*. Recife: Editora Massangana, 2010.

BOTTOMORE, Tom (Org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BOUFLEUER, J. P. Conhecer/conhecimento. In.: STRECK, D. R., REDIN, E. e ZITKOSKI, J. J (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BORDIEU, P. e PASSERON, J.C. *A reprodução.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CACHAPUZ, A. et al. *A necessária renovação do ensino de ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

CAGUILHEM, G. Meios e normas do homem no trabalho. *Pro-posições*, v. 12, n. 2-3, jul./nov., 2001.

_____. *O normal e o patológico*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009.

_____. *Estudos de História e de Filosofia das Ciências*: concernentes aos vivos e à vida. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

CABRAL, D. W. A. *et al*. Vygotsky e Freire: os conceitos de consciência e conscientização. *Pesquisas Políticas Psicossocias*. 10(2). São João Del Rei, jul.- dez, 2008.

CASTRO, M. D. R. de. O processo de implantação e implementação do Proeja no IFG – contradições, limites e perspectivas. Tese (Doutorado em Ciências Humanas/ Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CAVAZOTTI, M. A.; SILVA, B. M. C. e NEVES, V. F. Letramento de jovens e adultos com ênfase nas questões socioambientais. *33ª Reunião Nacional da ANPEd*. Caxambu, Minas Gerais: 2010.

CARA, D. e PELLANDA, A. Avanços e retrocessos na Educação Brasileira: de constituição de 1988 à Emenda Constitucional 95. In.: ROSSI, P. *Economia para poucos: impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil.* São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

CARMO, G. T. do. Evasão de alunos na EJA e reconhecimento social: crítica a senso comum e as suas justificativas. *34ª Reunião Nacional da ANPEd*. Natal: UFRN, 2011.

CARVALHO, M. P. As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003 – 2010): incongruências do financiamento insuficiente. Tese (Doutorado). Faculdade de educação da universidade de São Paulo, 2011.

_____. *Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010).* III Congresso Ibero americano de Política e Administração em Educação. Zaragoza, Espanha: *Portal ANPAE*, 2012.

_____. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. *Revista Brasileira de Política e Administração de Educação*. RBPAE. v 30, n. 3, set./ dez., 2014.

CHALMERS, A. F. *O que é Ciência afinal?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

CHASSOT, A. *Alfabetização Científica:* questões e desafios para a educação. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

CHAUÍ, M. O que é ideologia. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. *A função psicológica do trabalho*. trad. Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a.

_____. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. *Pro-posições*. V. 17, n (2) 50 – mai – ago, 2006b.

_____. De Vygotski à Leontiev, via Baktine. In.: CLOT, Y. *Avec Vygotski*. France: La Dispute, 2009.

_____. *O trabalho docente em suas dimensões individuais e coletivas.* Conferência proferida no Colóquio Internacional "Le travail enseignant au XXI Siècle", realizado em março de 2011 em Lyon, França. Trad. Wanderson Ferreira Alves. Lyon, 2011.

COSTA, C. B. e MACHADO, M. M. Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil. São Paulo: Cortez, 2017.

_____ e RODRIGUES, M. E. de C. Subalterno e oprimido: Diálogo com Gramsci e Freire. In: MACHADO, M. M. (Org.). *Ler Gramsci para pensar a política e a educação* [recurso eletrônico]. Goiânia: Scotti, 2020.

COSTA, L. S. O. A educação ambiental crítica e a formação humana: a tomada de consciência e a elaboração conceitual na formação de educadores ambientais. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2017.

DAVÝDOV, V. *Tipos de generalización em la enseñanza.* Trad. M. Shuare. Editorial Pueblo y Educación: Habana, 1982.

_____. *La Ensenanza escolar y el dasarollo psíquico*. Trad. M. Shuare. Editorial Progresso: Moscou, 1988.

_____. Problemas do Ensino Desenvolvimental: experiências da pesquisa teórica e experimental na Psicologia.Tradução do italiano por José Carlos Libâneo do texto "Il problema della generalizzazione e del concetto nella teoria di Vygotsky". Studi di Psicologia dell´Educazione", vol. 1,2,3. Armando, Roma, 1997. Colaboração na revisão da tradução de Lélis Dias Parreira, 1982.

DANILOV, M. A. e SKATKIN, M. N. (Orgs.) *Didáctica de la escuela média*. Havana: Ed. Pueblo y Educación, 1978.

DELEUZE, G. e GATTARI, F. *O que é filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2010.

DELORS, J. (Org.). *Educação*: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 2004.

DURRIVE, L. e SCHWARTZ, Y. *Glossário de Ergologia.* 4, 1, p. 23-28. Laboreal, 2008. Disponível em http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV6582234396587. Acesso em: 21 mar. 2020.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. n 18. set/out/nov/dez, 2001.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Educação. *Currículo em Movimento*. Educação de Jovens e Adultos. Disponível em http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/7_educacao_de_jovens_e_adultos.pdf . Acesso em: 28 mar. 2019.

ESCOBAR, M. Ad-mirar. In.: STRECK, D. R., REDIN, E. e ZITKOSKI, J. J (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

EVERETT, D. *Linguagem: a história da maior invenção da humanidade*. Trad. Maurício Resende. São Paulo: Contexto, 2019.

FAUSTO, R. *Marx: lógica e política – investigações para uma reconstituição do sentido da dialética,* tomo II. São Paulo: Editora brasiliense, 1987.

FERREIRA, L. C. A Educação de Jovens e Adultos em tempos (IM) prováveis e de (IN) certezas: a BNCC em discussão. *Rev. Augustus*. Rio de Janeiro. V. 24, n.47, jan./jun. 2019.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Educação de Jovens e Adultos. Florianópolis, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. *Educação e Mudança*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. *Política e Educação*: ensaios. 5ª ed. Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *À Sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'água, 1995.

_____. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d' água, 1997.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Melo e Silva. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Extensão ou comunicação?* Trad. OLIVEIRA, R. D. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *A importância do ato de ler* - em três artigos que se completam. Autores associados: Cortez, 1989.

_____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. *Estudos avançados*, 15 (42), 2001. Disponível em: <scielo.br/pdf/ea/v15n42a13.pdf> Acesso em: 13 jan. 2021.

_____ e FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____ e SHOR, I. *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Paulo Freire – Marx me fez continuar cristão*. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=lBrmjEDBGRg&t=84s. Acesso em: 02 jul. 2020.

GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis.* São Paulo: Cortez, 1998.

GARCIA, L. T. *O ciclo da revolução burguesa tupiniquim e a educação de adultos no Brasil*. 2015. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5100/5/Tese%20-%20L%c3%aanin%20Tomazett%20Garcia%20-%202015.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021.

GEHLEN, S. T. *et al.* Freire e Vigotski no contexto da Educação em Ciências: aproximações e distanciamentos. *Revista Ensaio*. Belo Horizonte, v. 10, n. 02, jul.- dez., 2008.

GÓES, M. C. R de e CRUZ, M. N. da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-posições*, v, 17, n. 2(50), mai-ago, 2006.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Político-pedagógica da Educação de adolescentes e Adultos (EAJA).* Goiânia, 2010.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere, vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia – A filosofia de Benedetto Croce*. Edição e Tradução de Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Cadernos do Cárcere, vol. 2. Os intelectuais, o princípio educativo – Jornalismo***.** Edição e tradução de Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Cadernos do Cárcere, vol. 3. Maquiavel- notas sobre o Estado e a Política***.** Edição e tradução de Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. *Cadernos do Cárcere, vol. 5. Risorgimento: notas sobre a história da Itália*. Edição e tradução de Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HADDAD, S. *O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos***:** a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo.* 1ª. parte. Trad. SCHUBACK, M. S. C. 15ª. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

HOBSBAWM, E. I. A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HURD, P.D. Scientific Literacy: New Minds for a Changing World. *Science Education,* v. 82, n. 3, 407-416, 1998.

JESSÉ, S. *A elite do atraso*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

JUIGNET, P. Concept (définition). *Pholosophie, Science et Société.* 18 février de 2018. Disponível em <https://philosciences.com/vocabulaire/286-concept>, acesso em 16 de março de 2020.

KILIAN, R. B. Um gênero EJA em Vitória, Espírito Santo – uma experiência em formação. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito, 2014. Disponível em http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_8494_Rafael%20Bastos%20Kilian.pdf. Acesso em: 16 de jul. de 2021.

KOPNIN, P. V. *A logica dialectica*. México: Editorial Grijalbo, S. A. 1966.

_____. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.

KOSELLECK, R. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos Históricos*. Vol. 5, n. 10, p. 134-146. Rio de Janeiro, 1992.

KUHN, T. S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

LEAL, Z. F. de R. G. e MASCAGNA, G. C. A adolescência: trabalho, educação e a formação omnilateral. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. e FACCI, M. G. (Orgs). A. *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores associados, 2016.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira S. A., 1975.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

_____. *Desenvolvimento do psiquismo.* Trad. Rubens Eduardo Frias, 2 ed. São Paulo: Centaurus, 2004.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 13-28, 2012.

LIMA, C. L. Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: De Petrus, FAPERJ, 2009.

LOPES, A. R. C. *Conhecimento escolar*: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro. EdUERJ, 1999.

LOSSO, A. R. S. A mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos: sentidos e complexidades imanentes. *34ª Reunião Nacional da ANPEd*. Natal: UFRN, 2011.

_____. *Os sentidos da mediação na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2012.

LURIA, A. R. *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992.

_____. Diferenças culturais de pensamento. In.: Vigotskii, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* Trad. Maria da Pena Villalobos. 11ª. ed. São Paulo: ícone, 2010.

_____. *A Psicologia como ciência histórica*: sobre a questão da natureza histórica dos processos psíquicos. Trad. Paulo Aukar. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016.

_____. *Curso de Psicologia Geral*. Introdução evolucionista à Psicologia. Vol. I. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira S. A., 1979.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação de Maceió. *Orientações Curriculares para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos do município de Maceió (EJAI*). Maceió, 2018.

MACHADO, M. M. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. *In*.: *21ª. Reunião Nacional da ANPEd:* Caxambu, 1998.

_____. A educação de jovens e adultos - Após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez., 2016.

_____. Direito à educação e manutenção da subalternidade. *In*: MACHADO, M. M. (Org.). *Ler Gramsci para pensar a política e a educação* [recurso eletrônico]. Goiânia: Scotti, 2020.

MACHADO, R. *Ciência e saber:* a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Edições, 1981.

MANGIACAVALLI, M. A. da S. C. *A educação como práxis: fundamento da Psicologia sócio-histórica e da teoria educacional de Paulo Freire.* Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARQUES, L. P.; MARQUES, C. A. Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre Educação. In: *29º Reunião Anual da Anped* (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação)**.** Caxambu/MG, 2006.

MARTINS. J. B. Apontamentos sobre a relação Vigotski e Leontiev: A "troika", ela existiu? *Dubna Psychological Journal*, n. 1, c. 71-83, 2013.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. e FACCI, M. G. (Orgs). A. Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores associados, 2016.

_____. e RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. *Psicologia Política*. vol. 11. nº 22. pp. 345-358. jul. – dez. 2011.

_____. Marxist methological foundations in Vygotsky's works. In: RATNER, C. and SILVA, D. N. H. *Vygotsky and Marx: toward a marxist psychology*. English cith of Oxford: Taylor e Francis Groups, 2017.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. *Editorial Avante*. Lisboa: Edições Progresso, 1982. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm. Acesso em: 09 nov. 2020.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I – O processo de trabalho e o processo de valorização. Trad. de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

_____; e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MIRANDA, M. G. de. O neoliberalismo como ofensiva conservadora à educação brasileira. *Revista Inter-ação*. Goiânia, v. 4, n. 1, p. 01-15, jan./abr., 2020a. Disponível em http://dx:doi.org/10.5516/ia.v45i162691 Acesso em: 17 de ago. 2021.

_____. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 14, n. 30, p. 688-699, set./dez., 2020b. Disponível em http://retratosdaescola.emnuvens.com,.br/rde Acesso em: 18 de ago. 2021.

MISIASZEK, G. W. e TORRES, C. A. Ideologia. In.: STRECK, D. R. et al. (Orgs). *Dicionário Paulo Freire.* Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 217-218.

MORTIMER, E. F. e MACHADO, A. H. A Linguagem em uma Aula de Ciências. *Presença Pedagógica*, v.2, n.11, 49-57, 1996.

MOURA, M. P. A organização conceitual em Adultos pouco escolarizados. In.: *Investigações cognitivas*: conceito, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

NOGUEIRA, M. A. *Bourdieu e a Educação*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In.: SOUZA-e-SILAVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs). *Linguagem e trabalho*: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, M. K. de. O inteligente e o "estudado": alfabetização, escolarização e competência entre alunos de baixa renda. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 13, nº 2, p. 15 -26, 1987.

_____. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: Angela Kleiman (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Escolarização e organização do pensamento. *Revista Brasileira de Educação*, n.3, p. 97-102, 1996.

_____. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. *In*: AQUINO, J. G. (Org.) *Erro e fracasso na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem. *XXII Reunião Anual ANPEd*: Caxambu, MG, 1999.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras/ABL; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

_____. Ciclos da vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, nº 2, p. 211 – 229, maio/ago. 2004.

_____. e OLIVEIRA. M. B. de. *Investigações cognitivas*: conceito, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

OSOWSKI, C. I. Cultura do Silêncio. In.: STRECK, D. R. et al. (Orgs). *Dicionário Paulo Freire.* Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 217-218.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, set./ dez., 2006.

_____. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. *29ª Reunião Anual da ANPEd:* Caxambu, MG, 2009.

_____, HADDAD, S. e SOARES, L. J. C. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. *Revista Brasileira de Educação*,v. 24, 2019.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.

PARANHOS, R. de. D. Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos: o pensamento político pedagógico da produção científica brasileira. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32153/1/2017_RonesdeDeusParanhos.pdf. Acesso em: 02 set. 2020.

_____. *et al*. A educação de jovens e Adultos no contexto da formação de professores de Biologia. *Rev. Docência Ensino Superior*. Belo Horizonte, vol. 10, 2020.

PARO, V. H. *Educação como exercício de poder*: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2010.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, L. M.;
ABRANTES, A. e FACCI, M. G. (Orgs). *A Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores associados, 2016.

POLI, S. M. A. Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Tese (doutorado). Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação Universidade de São Paulo: São Paulo, 2007.

PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa análise de traduçoes de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Brasília (UnB). Faculdade de

Educação. Brasília, 2010. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf. Acesso em: 01 mai. 2021.

PUENTES, R. V. *et al.* (Orgs). *Teoria da Atividade de Estudo: livro I.* Série Ensino Desenvolvimental. Curitiba, PR. CRV, 2019. Co-edição Uberlândia. MG: EDUFU, 2019.

RECIFE. Secretaria Municipal de Educação do Recife. *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife*. Fundamentos teórico-metodológicos. http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/sites/default/files/arquivos_informativos_home/Fundamentos_teoricos_metodologicos_digital.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

RATNER, C. Marxist psychology, Vygotsky cultural psychology and psycanalysis: The Double helix of science and politics. In: RATNER, C. and SILVA, D. N. H. *Vygotsky and Marx: toward a marxist psychology*. English cith of Oxford: Taylor e Francis Groups, 2017

RIGON, A. J. *et al.* Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M. A. de. *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016a.

RIGON, A. J. et al. O desenvolvimento do Psiquismo e o Processo educativo. In: MOURA, M. A. de. *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016b.

RODRIGUES, M. E. de C. e MACHADO, M. M. A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 383-395, jul./dez., 2014a.

_____; _____. Educação de adultos em disputa – da pedagogia emancipatória à concepção "evolucionária". *RBPAE* - v. 30, n. 2, p. 329-349, mai./ago. 2014b.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAILE, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Atores associados, v. 18, n. 54, p. 717-799, set. 2013.

SAKHAROV, L. Sobre métodos para pesquisa de conceitos. *Fractal*, Rev. Psicol., v. 25 – n. 3, p. 695-722, set./dez. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000300017. Acesso em: 23 mar. 2020.

SALVADOR, A. D. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica*. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora, 1973.

SAVIANI, D. *O choque teórico da politecnia*. Trabalho, Educação e Saúde, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. *Pedagogia Histórico-crítica*. 11 ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2011.

_____. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. In.: *ANDE*, Ano 1, n^{o} 1, 1981.

_____. Escola e Democracia: para além da "teoria da curvatura da vara". *Revista da Associação Nacional de Educação*. Ano 1, nº 3, p. 57 – 64, 1982. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713. Acesso em: 20 de abr. 2021.

SAVIANI, N. *Função técnica e função política do supervisor em educação*. São Paulo, PUC-SP, 1981.

_____. *Saber escolar, currículo e didática:* problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SCHWARTZ, Y. R. *Experience et Connaissance du Travail*. Editions Sociales: Paris, 1988.

_____. Trabalho e saber. *Trabalho e Educação*. Universidade federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação: Belo Horizonte: FaE/ UFMG: v. 12, n. 1 jan./ jun. 2003.

_____. Um bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *@ctivité*, volume 4. numéro 2, 2007. Disponível em: https://journals.openedition.org/activites/1728. Acesso em 20 mai. 2021.

_____. Produzir saberes entre aderência e desadência. *Educação Unisinos*. São Leopoldo, RS, v. 13, n. 3, set./dez. 2009.

_____. Une histoire philosophique du concept d'activité : quelques repères – première partie. *Ergologia*. No. 6, mars 2012. Disponível em: http://www.ergologia.org/uploads/1/1/4/6/11469955/6_schwartz.pdf. Acesso em 02 out. 2020.

_____. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259 – 274, jul./set., 2014.

SCOCUGLIA, A. C. Paulo Freire e a "Conscientização" na transição pós-moderna. *Educação, Sociedade e Culturas*. Nº 23, 2005.

_____. A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. 7ª. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação* nº. 20, mai/ jun/ jul/ago, 2002.

SÈVE, L. *Começar pelos fins – a nova questão comunista*. La Dispute, Paris, 1999. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/seve/1999/comecar/index.htm>. Acesso em: 07 mai. 2021.

_____. *Penser avec Marx aujourd'hui*. L'homme? Tomo II. La Dispute: Paris, 2014a.

_____. *Penser avec Marx aujourd'hui*. La Philosophie? Tomo III. La Dispute: Paris, 2014b.

_____. Où est Marx dans l'oeuvre et la pensée de Vygotski ? *7e Séminaire International Vygotski*. 20-22 join, 2018. Disponível em

https://www.unige.ch/SIV2018/files/8715/2836/1372/Seve_2018_Vygotski-Marx.pdf . Acesso em: 07 ago. 2021.

SILVA, G. L. R da. *Educação de jovens e adultos e Psicologia Histórico-cultural:* a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2011. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/25549/Tese%20Graziela%20Lucchesi.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 set. 2020.

SILVA R. F., J. *O conceito de episteme em Platão:* Análises em diálogos do período intermediário da maturidade. Dissertação (mestrado). Orientador Prof. Dr. José Gonzalo Armijos Palacios. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Filosofia. Programa de pós Graduação em Filosofia, Goiânia, 2016.

SIRGADO, A. P. O Social e o Cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 71, 2000.

SOUZA, J. dos S. e SALES, S. R. (Orgs.) *Educação de Jovens e Adultos : políticas e práticas educativas.* Rio de Janeiro : NAU Editora : EDUR, 2011.

THOPSON, E. P. *A miséria da Teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

TOASSA, G. Vigotski: notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. *Cadernos Espinosanos*, n.30, p.49-66. São Paulo, 2014.

_____. Conceito de Consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, 17 (2), 59-83, 2005.

_____. Um estudo sobre o conceito de sentido e a análise semântica da consciência em L. S. Vigotski. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 40, n. 111, p. 176-184, maio-ago., 2020.

_____. Há um "Materialismo Vygotkyano?" Preocupaões ontológicas e epistemológicas para uma psicologia marxista contemporânea (Parte 1). *Dubna Psychological Journal,* 2015a. Disponível em: file:///D:/Users/Jo%C3%A3o%20Pedro/Downloads/Ha_um_Materialismo_Vygotskyano_Preocupac%20(2).pdf. Acesso em: 09 fev. 2021.

_____. Há um "Materialismo Vygotkyano?" Preocupaões ontológicas e epistemológicas para uma psicologia marxista contemporânea (Parte 2). *Dubna Psychological Journal,* 2015b. Disponível em: file:///D:/Users/Jo%C3%A3o%20Pedro/Downloads/Ha_um_Materialismo_Vygotskyano_Preocupac%20(3).pdf. Acesso em: 09 fev. 2021.

_____. e PEREIRA, A. M. B. O rio da minha aldeia e os blocos de Sakharov: formação dos conceitos cotidianos e científicos no "Pensamento e linguagem" de Vigotski. *Obutchénie*: *Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Uberlândia, MG. Vol. 1, n. 2, p. 330-355, mai./ago. 2017.

_____. Uma definição indefinida: contribuições recentes ao conceito de vivência na psicologia vigotskiana. In.: TOASSA, G. *et al.* (Orgs.) *Psicologia sócio-histórica e desigualdade social: do pensamento à práxis.* [Ebook] Goiânia: editora da Imprensa Universitária, 2019.

TOLSTÓI, L. Os últimos dias. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

TUNES, E. e PRESTES, Z. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. *Cadernos de Pesquisa, 39*(136), 2009.

VAN DER VEER, R. e VALSINER, J. *Vygotski: uma síntese*. Edições Loyola, São Paulo, 2014.

VARGAS, P. G. *Educação de Jovens e Adultos*: práticas sociais de leitura. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2010.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento de Jovens e Adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. *33ª Reunião Nacional da ANPEd.* Caxambu: Minas Gerais, 2010.

VENTURA, J. P. *Educação de Jovens e Adultos ou educação da classe trabalhadora?* Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense - Niterói, 2008.

_____. A política educacional para EJA na produção científica do GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPED (1998-2008): contribuições para o debate. *32 ª Reunião Nacional da ANPEd*. Caxambu: MG, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. El significado histórico de la crise de la psicologia. Una investigación metodológica. *In: Obras Escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor Distribiciones, 1991.

_____. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A imaginação e criação na infância: ensaio psicológico* – livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luíza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Historia del desarollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras escogidas* Tomo III. Madrid: Visor Distribiciones, 1996a.

_____. Psicologia Infantil. *Obras Escogidas* Tomo IV. Madrid: Visor, 1996b.

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

_____. *O Desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Psicologia Pedagógica*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. A transformação socialista do homem, em *Marxists Internet Archive*. Trad. Nilson Dória (inglês). MIA, 2004. Disponível em: http://www.gaeppe.unir.br/uploads/57575757/A%20Transformacao%20Socialista%20do%20Homem%20-%20Lev%20Vigotski.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

_____. Psicologia concreta do Homem. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, ano XXI, no. 71, jul. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf. Acesso em: 09 nov. 2020.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.28, n. 101, p. 1287-1302, set./ dez. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 12 fev. 2020.

ZANELLA, A. V. A Psicologia de Vygotsky: resgatando a história de uma contribuição atual. *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis, vol. 12, n. 16, p. 43-61, 1994.

ZAVERSHNEVA, E. I. Investigating LS Vygotsky's Manuscript "The Historical Meaning of the Crisis in Psychology". *Journal of Russian and East European Psychology*. 50(4), 42-63, 2012.

APÊNDICE

Quadro resumo de trabalhos do GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) ANPEd – período 2007 – 2019 da ANPEd

Título/ Autoria/Instituição	Aspectos em Destaque/Tema
Ano 2007	
Alfabetização de jovens e adultos em espaços não-formais e interfaces com as políticas neoliberais em educação – Uma reflexão sobre a década de 1990 FERNANDES, Andrea da Paixão UERJ	Pesquisa a alfabetização de trabalhadores da construção civil no RJ, as relações entre trabalhadores e empresários e políticas neoliberais. Analisa o projeto "Alfabetizar é construir". Uso de Entrevistas. Autores: Gramsci, Frigotto, Gentili Neves, Castel, Paoli **Práticas Pedagógicas**
Currículo e educação de jovens e adultos nas empresas: apropriação de saberes e mudança no conteúdo prescritivo VIEGAS Moacir Fernando UNISC	Pesquisa as Empresas tomando a frente na construção de currículo da EJA. Análise de currículos de projetos que envolvem Sesi Senai e empresas, procuram equilibrar a subjetividade com um enquadramento do sujeito aos mecanismos de produtividade Autores: Kuenzer, Sacristan **Currículo**
A constituição da docência na educação de jovens e Adultos LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes UFSC	Pesquisa a constituição da docência entre professores da escolarização inicial de Jovens e Adultos", tomando como referência vinte e três professoras da Rede Municipal de São José/SC Análise documental, Questionário aberto, Grupo focal Arroyo, Freire, Haddad, Gatti. **Formação docente**
"Educar servidores públicos": dilemas da docência no Contexto de trabalho da educação de jovens e adultos BANDEIRA Eça Maria Sá FARIAS Isabel Maria Sabino de UECE	Ao situar a emergência da educação de servidores públicos no quadro das políticas voltadas para a EJA, a pesquisa ressalta as contradições presentes no marco legal vigente e no discurso governamental cearense. Examina o texto do Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público (PFESP). Entrevistas. Cita Ausubel, Freire e Alarcão **Escolarização**
A 'escola municipal flor do cerrado': uma experiência de Educação de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia GOMES Dinorá de Castro PUC Goiás	Em uma escola da rede de escolas do município de Goiânia. pesquisa as práticas educativas na EJA. Estudo de caso **Currículo**
Letramento de jovens e adultos com ênfase nas questões Socioambientais CAVAZOTTI, M. A. SILVA, Borges M. C. NEVES, V. F. UTP/UFPR	Estudo sobre produção de conhecimento gerado na investigação e intervenção realizadas junto à uma turma de alfabetização de jovens e adultos da comunidade do Jardim Três Pinheiros, em Curitiba. Letramento com foco em questões socioambientais. Pesquisa-ação. A pesquisa buscou melhoria nas condições sociais da comunidade. Marx, Klein, Vigotski. **Práticas Pedagógicas**
Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil VIEIRA Maria Clarisse UFMG	Visa compreender as contribuições do legado da educação popular na EJA no Brasil, por meio da análise das trajetórias pessoais e profissionais de educadores, cujos itinerários de vida se entrelaçam aos percursos históricos da EJA. História oral. Arroyo, Beisiegel, Haddad, Fávero **Memórias**

Sobre noções de constituição do sujeito: mulheres Alfabetizandas têm a palavra ARAÚJO Renata Rodrigues UFPR	Visa compreender como os sujeitos se constituem como sujeitos, particularizando um grupo de mulheres que participaram da Usina do Trabalho entre os anos de 2004 e 2005. Entrevistas semiestruturadas. Bakhtin, Charlot, Vigotski. **Sujeitos**
Processos interativos em sala de aula de jovens e adultos: A utilização do livro didático em questão MOURA Tânia Maria de Melo FREITAS Marinaide Lima de Queiroz UFAL	Problema: Como os gêneros textuais constantes nos Livros Didáticos de EJA são utilizados linguisticamente, pelos alunos e professores na sala de aula? Objetivo: Analisar as situações de sala de aula3 em que os jovens e adultos em processo de alfabetização vivenciam a produção dos gêneros textuais constantes no LD de EJA. Estudo de caso. Bakhtin, Charlot **Práticas pedagógicas**
As narrativas identitárias das produções textuais em Educação de jovens e adultos PIMENTEL Álamo UFBA	Faz a Análise de produções textuais de aluno do SEJA de Porto Alegre, com foco identidade sócio cultural dos sujeitos. Análise documental. Carlos Brandão, Vigotski. **Sujeitos**
A construção de parcerias e a educação de jovens e Adultos no campo: uma análise a partir do PRONERA/UFC (1998 - 2002) CARVALHO Sandra Maria Gadelha de UECE	Reflete sobre a construção de parcerias entre os movimentos sociais, instituições governamentais e universidades públicas na efetivação de projeto de Educação de Jovens e Adultos, especialmente, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Análise documental e entrevistas **Políticas Públicas**
Jovens e adultos em acompanhamento psiquiátrico: Ressignificando a vida através da leitura e da escrita KLINKE Karina UFSM	Estuda a proposta de oficinas terapêuticas. Estimula o interesse dos sujeitos pela leitura, pelas artes cênicas e pela música **Sujeitos**
Avaliação da aprendizagem na educação de jovens e Adultos – EJA: exame preliminar de produção acadêmica. RIAL Adriana Cristina Pires UNISANTOS	O objetivo de analisar processos de avaliação desenvolvidos em classes de EJA, em História, em nível médio, buscando-se verificar quais as práticas correntes de verificação da aprendizagem, os procedimentos e instrumentos considerados eficazes, os critérios de apreciação dos resultados, eventuais medidas relacionadas à sua divulgação, à discussão com os alunos e ao redirecionamento do trabalho pedagógico, análise documental e depoimentos de professores **Práticas pedagógicas**
O currículo de matemática do proeja: um estudo de caso no CEFETSC de Florianópolis COAN Lisani G. W. UFSC	Visa analisar os objetivos do PROEJA a fim de identificar as possíveis lacunas e inconsistências relativas ao Programa de Matemática do PROEJA do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - CEFETSC de Florianópolis, e sua adequação às necessidades, às expectativas e aos desejos dos educandos envolvidos. Estudo de Caso, Freire e Newton Duarte **Currículo**
A formação inicial do educador de jovens e adultos: um Estudo da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia SOARES Leôncio UFMG	Objetivo: compreender a atuação dos educadores de jovens e adultos egressos dos cursos de Pedagogia do país, nas Instituições de Ensino Superior – IES - em que há a oferta da habilitação EJA. Usa Entrevistas Arroyo, Nóvoa e Tardif **Formação docente**
Ano 2008	
O permanente amadorismo em EJA: a experiência na formação de educadores na educação de jovens e adultos no município do rio de Janeiro COUTO, Ana Cristina Ribeiro. BOMFIM, Alexandre Maia do UNESA	Discute as falhas na formação inicial e contínua de professores da EJA. “O bom relacionamento entre professores e alunos não pode virar assistencialismo”. Usa Entrevista com professores levantamento de perfil dos docentes do PEJA RJ **Formação docente**

Educação escolar de adultos em privação de liberdade: limites e possibilidades ONOFRE, Elenice Maria Camarosano. UFSCar	A educação de jovens e adultos em situação carcerária aponta para um problema de responsabilidade que presa a luta pela libertação do ser humano, num processo de humanização e não de domesticação e adaptação ao cárcere. Estudo de caso **Sujeitos**
Ensino semipresencial na educação de jovens e adultos: leituras do cotidiano escolar CALDEIRA, Liliam Cristina GORNI, Doralice Aparecida Paranzini UFMS	O objetivo foi desvelar as contradições, limites e possibilidades da EJA no contexto atual. Para esta investigação foram feitas análises documentais Lei das Diretrizes e Bases da Educação LDB 9.394/96; o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei 10.172; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA - Parecer CEB 11/2000; Deliberações 08/00, 07/01 e 06/05 do Conselho Estadual de Educação e o próprio Regimento escolar do ensino semipresencial, uma vez que o Projeto Político Pedagógico do caso estudado estava em desenvolvimento. Estudo de caso. **Políticas públicas**
Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar: a terceira idade na educação de jovens e adultos. COURA, Isamara Grazielle Martins Prefeitura Municipal de Contagem UFMG	O objetivo deste estudo é compreender os motivos que levam pessoas já alfabetizadas voltarem a estudar uma vez que não vislumbram a inserção, volta ou permanência no mercado de trabalho. Uso de Entrevistas. **Sujeitos**
Jovens da educação de jovens e adultos (EJA): escola e o trabalho na mediação entre o presente e o futuro GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin∗ – UCG DUARTE, Aldimar Jacinto – UCG – PUC GO	A pergunta gira e torno de quem são esses jovens e como vivem sua condição juvenil? Quais os sentidos que atribuem ao trabalho e a escola e quais as perspectivas para o futuro. Entrevistas com os jovens. Abramo e Sposito. **Sujeitos**
Escolarização de jovens e adultos em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da pesquisa nacional de educação na reforma agrária DI PIERRO, Maria Clara USP	A pesquisa aponta para o crescimento do Ensino no Estado de São Paulo, tendendo a trazer os jovens da zona rural por meio de transporte escolar para serem atendidos em escolas da região urbana. Pesquisa Quali quanti. Questionário. **Escolarização**
Formação de educadores de jovens e adultos: saberes na proposição curricular PINHEIRO, Rosa Aparecida UFRN	Refere-se ao estudo de uma proposta curricular para a formação de professores da EJA, no que concerne a relação entre os saberes acadêmicos e os saberes de experiência. **Pesquisa colaborativa** (como modalidade da pesquisa ação), com uso de entrevista compreensiva, dando suporte à fala dos educadores. Bourdieu e Freire **Formação docente**
Metodologia de projetos: uma possibilidade para a formação emancipatória dos alunos do PROEJA RAGGI, Désirée Gonçalves PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela CEFET-ES UFES	Conta a experiência em um CEFET com a metodologia de projetos. Grupo focal em busca de soluções. Referência Arroyo **Práticas pedagógicas**

Por que é tão difícil frequentar a escola? Escolarização e gênero feminino no EMJAT/CEFET FERREIRA, Maria José de Resende CEFET-ES FAPERJ	Busca analisar na perspectiva das relações de gênero, que fatores influenciam na escolarização das mulheres que procuram o Ensino Médio do CEFET Estudo de caso de caráter exploratório, entrevistas. **Sujeitos**
Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação profissional: o PROEJA SANTOS, Simone Valdete dos UFRGS	Este trabalho é de cunho teórico e orienta para a necessidade de uma melhoria nos currículos dos CEFETs para que a desordem que se encontra na multiplicidade do público da EJA seja compreendida e atendida para que se chegue a um ensino profissional de qualidade. Estudo teórico **Currículo**
O PROEJA no centro federal de educação tecnológica de Goiás (CEFET-GO): uma análise a partir da implantação do curso técnico integrado em serviços de alimentação CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa CEFET-GO	O presente artigo visa explicitar como se deu a implantação do curso técnico integrado em serviços de alimentação e as implicações dele decorrentes para CEFET-GO. Análise e relatos **Memórias**
Relações de gênero, práticas de cuidado e educação de pessoas jovens e adultas SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis SEE-MG / UFMG UNIVALE	Este estudo visa fazer reflexões sobre como se configuram as relações de gênero entre catadores e catadoras de material reciclável que se constituem como homens e mulheres, alunos e alunas da EJA. Entrevistas Utiliza-se como referencial a noção de discurso de M. Foucault **Sujeitos**
Os sentidos do PROEJA: possibilidades e impasses na Produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores OLIVEIRA, Edna Castro de CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis UFES	Objetivo fazer análises parciais da formação continuada de professores que integram o Proeja, que reúne esforços de uma pesquisa interinstitucional entre a Universidade Federal de Goiás e o CEFET do Espírito Santo. Adota a pesquisa ação. Referência: Kuenzer. **Formação docente**
Sobre a escuridão e o silêncio do analfabetismo e os sentidos e significados da alfabetização PITON, Ivania Marini UNIPLAC	O presente trabalho pesquisou o Programa Educação Não-Formal e Cidadania – Educação de Jovens Adultos e Idosos do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná em parceria com a Prefeitura Municipal de Palmas/Pr, buscando analisar os significados (sociais) e sentidos (pessoais) que o processo de alfabetização assume no cotidiano dos sujeitos e na busca individual e coletiva pela cidadania. Usa Entrevistas. Baseia-se nos conceitos de educação não-formal **Sujeitos**
Limites e possibilidades das tecnologias digitais na educação de jovens e adultos COELHO, Suzana Lanna Burnier CRUZ, Regina Mara Ribeiro CEFET-MG	Objetivo: Refletir sobre os limites e possibilidades das tecnologias digitais na EJA em uma escola que tem boas condições para este uso. Entrevista com professores e proposta de uma formação em serviço Freire e Vigotski **Práticas Pedagógicas**

Ano 2009	
O diálogo como dispositivo pedagógico na educação intercultural para jovens e adultos CARVALHO Rosângela Tenório de UFPE e Fundação João Nabuco	O trabalho discute os diálogos em sala de aula que tendem a uma aproximação intercultural e analisa-o na tentativa de que os professores explorem mais e melhor os conhecimentos trazidos pelas alunas. Observação e transcrição dos episódios - análise Princípios do interculturalismo. Com base nos estudos de Frantz Fanon. **Práticas pedagógicas**
O discurso jurídico-militar do exército brasileiro sobre a educação de adultos nos anos de 1890 a 1930 ERENILDO, João Carlos UFPB	Analisa a presença do enunciado da educação de adultos no discurso jurídico do Exército. Para tanto, selecionamos um rol de proposições contidas em diferentes atos legais que vão de 1890 a 1928 Formação de praças Pesquisa documental Análise de discurso **Memórias**
Projeto educação, campo e consciência cidadã: representações sociais e trajetórias de educandos do PRONERA SILVA, Lourdes Helena da UFV	Objetiva apresentar e analisar alguns resultados parciais sobre trajetórias escolares e representações sociais dos educandos Entrevistas **Sujeitos**
A educação escolar como um dos pilares para a reinserção social de pessoas jovens e adultas em privação de liberdade ONOFRE Elenice Maria Camarosano UFSCar	A pesquisa aponta para a dificuldade de reinserção social, para o interesse dos alunos em envolverem com o trabalho na prisão como forma de redução da pena e para as dificuldades em se constituir uma escola libertária dentro de um contexto repressor de um presídio Entrevistas e conversas informais Enrique Dussel e Paulo Freire **Escolarização**
Formação de formadores de EJA no espaço universitário PINHEIRO Rosa Aparecida UFRN	A atividade de formação teve uma percepção acerca da lógica do saber acadêmico pelo alfabetizador, sujeito da formação. Nossa abordagem buscava não colocar em conflito os saberes acadêmicos das formadoras e os saberes que os alfabetizadores traziam de sua formação escolar e sua ação comunitária Usa Tardif como referencial **Formação docente**
Formação, vivência e convivência nos fóruns regionais mineiros de EJA SILVA, Fernanda Rodrigues UFMG	Fórum como espaço de formação, apreensão de conhecimentos Construção de coletividade e resistência **Formação docente**
O fórum mineiro de EJA e a construção das políticas públicas em belo horizonte FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca UFMG	Ação do fórum mineiro na construção de políticas públicas para a EJA Aporte teórico Olson sobre ação coletiva, pesquisa empírica e documental, entrevista semiestruturada Observação participante **Políticas públicas**
Gestão escolar na educação de jovens e adultos XAVIER, Cristiane Fernanda UFMG	Este artigo é resultado de pesquisa que investigou o papel dos gestores escolares na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as implicações da formação docente para a sua prática. Vera Maria Mazargão, Miguel Arroyo **Formação docente**
Construções de sentido juvenis no ensino médio: a relação jovem-professor sob nova perspectiva OLIVEIRA, Adriano Machado UFSM	Aponta para a reflexão sobre a diversidade da juventude e da existência de uma condição juvenil que exige um diálogo reflexivo com o modelo de escola instituído para o ensino médio, pesquisa com grupos focais **Sujeitos**

Jovens urbanos da EJA e os usos sociais do tempo GUIMARÃES Maria Tereza Canezin DUARTE Aldimar Jacinto UCG PUC Goiás	O presente texto analisa os usos sociais do tempo por jovens urbanos de camadas populares que - na condição de migrantes inseridos em experiências de urbanização buscam educação de jovens e adultos como estratégia de inserção no espaço urbano. Entrevistas com os jovens, autor referência Bourdieu **Sujeitos**
"A política dos outros" na produção de sentidos sobre formação de professores de jovens e adultos ALVARENGA Márcia Soares de UERJ	A autora remete à pergunta "O que é política?" e tenta responder sob a perspectiva de Maquiavel, principalmente ao ser interpretado por Gramsci, onde a política e a ideologia se fundem em hegemonia. Durante os dois anos de pesquisa, produzimos um conjunto de registros documentais orais, escritos e em vídeo a partir de encontros quinzenais - situações de campo com os professores da EJA **Formação docente**
A política educacional para EJA na produção científica do GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPED (1998-2008): contribuições para o debate VENTURA Jaqueline Pereira UFF	A autora faz uma revisão de trabalhos da ANPEd dos 10 anos entre 1998 e 2008 sobre políticas públicas para a EJA **Memórias**
Sujeito da EAJA: trabalhador-aluno do noturno e os desafios no processo ensino-aprendizagem COSTA Cláudia Borges UCG-PUC Goiás	Pesquisa que parte do acompanhamento de três escolas da rede municipal de Goiânia. "O trabalhador-aluno da EAJA: desafios no processo ensino-aprendizagem". Esta pesquisa utilizou 246 questionários e 63 entrevistas semiestruturadas com alunos e profissionais da educação. Aborda o Mundo do trabalho. **Sujeitos**
A educação e formação de adultos: um caminho para a elevação da escolaridade e da empregabilidade em Portugal FREITAS Marinaide Lima de Queiroz UFAL	Pesquisa A educação de adultos em Portugal: do legal, aos dizeres e olhares em torno de práticas em andamento. Objetivo geral avaliar a política de Educação de Adultos desenvolvida em Portugal a partir da revolução de 1974. Pesquisa qualitativa com uso de levantamento bibliográfico e história oral **Políticas públicas**
Ano 2010	
A educação de jovens no governo lula: considerações sobre o pro jovem no município de João Pessoa SOARES Swamy de Paula Lima UFBA	Este texto procura discutir as recentes políticas públicas do governo Lula para a juventude, com ênfase na escolarização e formação para o trabalho. Nosso foco analítico é o ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovem, iniciado no ano de 2005 e concluído em 2008. Estudo de caso **Política públicas**
A produção de textos na educação de jovens e adultos: questões sobre gênero e linguagem PEREIRA Andréia da Silva UNESP	Com base na perspectiva de que os conhecimentos prévios de educandos adultos devem ser considerados no processo de ensino da língua materna, este texto tem como objetivo de abordar a questão da EJA (Educação de Jovens e Adultos) nas perspectivas de gênero e linguagem, com base na tese de que, reconhecer o discurso de educandos de EJA como textos – sejam orais ou escritos –, amplia as possibilidades de aprendizagem da língua materna. Entrevista. Linguagem na perspectiva de Bakhtin. **Práticas pedagógica**
Aprendizagem dialógica na educação de pessoas jovens e Adultas: entrelaçando experiência e educação FRANZI Juliana UFSCar	Busca compreender a relação entre experiência e educação (experiência e aprendizagem Freire). Ademais, visa aprofundar tais conceitos e a relação entre eles à luz da Ação. Comunicativa de Jürgen Habermas e da Aprendizagem Dialógica. **Práticas pedagógicas**

Culturas digitais juvenis e as práticas educativas na EJA PEIXOTO Joana PUC-Goiás	O presente texto tem com base pesquisa que pretende identificar as formas de utilização das tecnologias de informação e de comunicação (TIC) nas práticas educativas, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Busca-se verificar o papel que as culturas digitais juvenis podem desempenhar no processo de aprendizagem **Práticas pedagógicas**
Da EJA ao PROEJA: a transição da educação de jovens e adultos na rede federal SILVA Vânia do Carmo Nóbile UnB	Pautada na pesquisa qualitativa, este estudo teve como recorte quatro instituições que desenvolviam cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA antes da promulgação do Decreto nº 5.840/2006. A análise empírica acorreu a partir de cinco categorias eleitas para este fim: implantação dos cursos – para identificar as estratégias utilizadas na implantação dos cursos PROEJA **Política pública**
Educação básica integrada à formação profissional: Considerações sobre a modalidade EJA num curso PROEJA PINTO Antônio Henrique IFES	Foca a construção e implementação do projeto político pedagógico dos cursos PROEJA numa instituição de ensino profissionalizante, no período de 2007 até 2009. Problematizando a modalidade EJA como aspecto central que caracteriza esses cursos, indaga sobre as implicações que isso lança sobre o desenvolvimento do currículo levando-se em conta a formação profissional técnica de nível médio. Pesquisa-ação **Políticas públicas**
Educação matemática em processos de EJA: elementos para sua Fundamentação MIGUEL José Carlos UNESP	Tem por objetivo a análise das heurísticas postas em prática por alunos da EJA para a apropriação do conhecimento matemático bem como sobre a importância do papel exercido pelos professores no processo de mediação da ação pedagógica. Vale-se da análise documental e de depoimentos de sujeitos da EJA para fundamentação da discussão e das conclusões. Pesquisa colaborativa e da teoria histórico-cultural. **Prática pedagógicas**
Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: relações Geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA SCHNEIDER Sonia Maria FONSECA Maria da Conceição Ferreira Reis UFMG	Neste trabalho propomos uma reflexão sobre o desconforto de jovens e adultos, alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no estabelecimento da escola como seu lugar. Na pesquisa que subsidia essa reflexão, tal desconforto é flagrado nas práticas de numeramento que se forjam nas situações de ensino e aprendizagem de matemática na escola de EJA. **Práticas pedagógicas**
O impacto da educação e do trabalho como programas de Reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro JULIÃO Elionaldo Fernandes UERJ	Pretende-se, verificar se realmente os programas de ressocialização de cunho educacional e laborativo interferem diretamente na reinserção social do apenado, bem como qual o efetivo seu impacto na execução penal. Além disso, serão oferecidas sugestões de políticas públicas mais eficientes. **Políticas públicas**
O processo de definição das diretrizes operacionais para a Educação de jovens e adultos: participação democrática das Agências do campo recontextualizador oficial GATTO Carmen Isabel VEIT Maria Helena Degani MEC / UFRGS	O presente artigo analisa o processo de definição das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e a participação das agências do campo recontextualizador oficial tratando de dois temas: o da idade mínima para ingresso nos cursos e o da certificação para a EJA. **Políticas públicas**
Os sentidos da formação profissional para os lavradores do Entorno do IFES - campus Itapina SANTOS Júlio de Souza UFES	Esse estudo tem como objetivo geral problematizar os sentidos atribuídos à formação profissional pelos lavradores das localidades do entorno do IFES-Campus Itapina, num contexto de universalização do ensino médio integrado à educação profissional. Tendo como referência a concepção de trabalho como dimensão da formação humana, a partir da perspectiva materialista-histórica, bem como a teorização sobre o conceito de sentido na perspectiva histórico-cultural, o estudo de caso foi realizado com lavradores que possuem históricos descontínuos de escolarização. **Escolarização**

Pedagogia da convivência: Elza Freire – uma vida que faz Educação. (ressignificando a história da educação de adultos no Brasil - 1916/1965) SPIGOLON Nima Imaculada UNICAMP	Este artigo traz a lume Elza Freire, objetivo de identificar suas contribuições e demonstrar suas influências para a Educação Brasileira e, em particular para a Educação de Adultos. **Memórias**
Produções colaborativas de professores de matemática para um currículo integrado do PROEJA-IFES FREITAS Rony Cláudio de Oliveira SAD Lígia Arantes IFES	Faz uma análise das produções colaborativas de um grupo de professores de matemática atuantes no PROEJA-IFES, denominado GEMP. As produções se traduzem em material didático e elaboração de um currículo, ambos de matemática, visando sua inserção nos projetos pedagógicos dos cursos de Proeja. Foram utilizadas para a análise referências da Metodologia Comunicativa Crítica **Currículo**
A leitura do mundo de Analice – uma leitura aquém e além das palavras COUTINHO Maria Clara da Gama Cabral UERJ	O trabalho discute o processo de aprendizagem de uma educanda da EJA, com as dificuldades, as idas e vindas à escola, sonhos Estudo de caso **Sujeitos**
Práticas de escrita de jovens e adultos em eventos de Letramento SOUZA Marta Lima de UFF e UFRJ	Caracterização de diferentes modos de ser letrado – estuda a perspectiva do letramento **Práticas pedagógicas**
Educação de jovens em conflito com a lei: uma investigação de práticas escolares empregadas por diretores de escola DIAS Aline Fávaro ONOFRE Elenice Maria Camarosano UFSCar.	O objetivo deste estudo consistiu em investigar as práticas educacionais empregadas por diretores de escola quando se deparam com estudantes envolvidos em atos infracionais, buscando identificar que fatores podem favorecer e dificultar a permanência do jovem em conflito com a lei na instituição escolar. **Práticas pedagógicas**
Ano 2011	
A construção social das mulheres de saquinho: narrativas e Cenas de pesquisa: d. Amélia e as memórias de escola PEREIRA Áurea da Silva UNEB	Objetiva discutir memórias de mulheres idosas da EJA de Saquinho, comunidade rural do município de Inhambupe, BA, observando como as narrativas de vida se entrecruzam entre os saberes da experiência construídos nas suas trajetórias com os saberes escolares, no devir de ser mulher. História oral **Sujeitos**
A interdisciplinaridade na EJA: um estudo de caso DEUS Milene Maria Machado de UFPB	Pesquisa o tema interdisciplinaridade, com foco na análise do desenvolvimento de uma prática baseada nessa dimensão, em um projeto de extensão de educação de jovens e adultos, coordenado pela Universidade Federal da Paraíba. Pesquisa qualitativa - Estudo de caso **Práticas pedagógicas**
A mediação na prática pedagógica da educação de jovens e Adultos: sentidos e complexidades imanentes LOSSO Adriana Regina Sanceverino UNISINOS	Este estudo procura identificar os princípios que estão, predominantemente, configurando o caráter mediador que sustenta o modo como os professores da EJA explicam a realidade e fundamentam as práticas que desenvolvem com o aluno nessa modalidade de ensino. Verifica que a categoria mediação, apesar de ser amplamente propalada e incorporada aos mais diferentes discursos educacionais, ainda se encontra despida de uma fundamentação teórica sólida, especialmente no contexto de uma de suas fontes primárias – a dialética marxista. **Práticas pedagógicas**

Apropriação de práticas de letramento escolares por Estudantes da EJA SIMÕES Fernanda Maurício FONSECA Maria Da REIS Conceição Ferreira UFMG	Objetiva contribuir para a proposição de ações educativas sustentadas pelo diálogo com as / e pelo respeito às práticas sociais dos sujeitos envolvidos, a investigação que subsidia este artigo buscou analisar os modos como os alunos e as alunas da EJA apropriam-se das práticas de leitura e de escrita escolares. **Práticas pedagógicas**
Caminhos e desafios a formação de educadores de jovens e adultos PORCARO Rosa Cristina SOARES Leôncio José Gomes UFV UFMG	Com base em uma análise de artigos de periódicos nacionais, de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED, na década de 90, aponta um silêncio quase total com relação à formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos. A proposta deste estudo foi a de desenvolver uma investigação sobre a formação de educadores de jovens e adultos, identificando os desafios que se interpõem na construção da profissionalidade docente desses educadores diante das contingências do cenário educacional brasileiro. **Formação docente**
Educação, políticas públicas e os processos de adesão e Resistência à implantação de um curso na modalidade PROEJA HYPOLITO Alvaro Luiz Moreira IVO Andressa Aita UFPel	Analisa os processos de adesão e de resistência dos docentes em relação à implantação do curso. Abordagem qualitativa, Dados documentais (decretos, documento base e matriz curricular). Entrevistas semiestruturadas **Formação docente**
Egressos da educação de jovens e adultos e a permanência no Ensino Médio regular noturno NUNES José Manoel Cruz Pereira UFSC	Analisa como jovens e adultos egressos da educação de jovens e adultos da rede municipal de Florianópolis compreendem a relação de suas trajetórias de vida com os aspectos e as estratégias que envolvem a sua permanência e aprovação no ensino médio regular noturno. Usa entrevistas com estudantes que estivessem cursando a terceira série da referida etapa no ano de 2009 e tivessem se certificado no ano de 2006 na educação de jovens e adultos na rede de Florianópolis. Dados da Secretaria de Educação **Escolarização**
EJA e educação especial: caminhos que se cruzam VARELLA Maria da Conceição Bezerra UFRN	Objetivo: tecer considerações e provocar reflexões a respeito das políticas que abrangem concepções de inclusão escolar, levando em conta os paradigmas conceituais e os princípios que vem sendo historicamente defendidos em documentos, acerca das modalidades de ensino: EJA e Educação Especial. **Políticas públicas**
EJA ensino médio e educação profissional possibilidades e Limites no PROEJA FURTADO Eliane Dayse Pontes RODRIGUES Lima Kátia Regina UFC UEVA	A pesquisa tem como objetivo geral investigar o "currículo em ação"nos cursos do PROEJA destes Institutos, buscando construir uma fundamentação teórico-metodológica que articule trabalho e educação na formação profissional de jovens e adultos trabalhadores. **Currículo**
Estudar e aprender ao longo da vida: análise de dilemas enfrentados por sujeitos adultos DINIZ Adriana Valéria Santos UFRN	O presente estudo, desenvolvido no contexto da pesquisa doutoral, conclui pela identificação de quatro zonas de dilemas. O nosso propósito é apresentar tais zonas de dilemas e refletir sobre os seus significados sociais e pedagógicos para as políticas públicas educativas voltadas para este segmento. **Sujeitos**
Evasão de alunos na EJA e reconhecimento social: crítica ao senso comum e as suas justificativas CARMO Gerson Tavares do UENF	o presente trabalho objetiva discutir a base metodológica utilizada pelo economista Marcelo Néri1 para investigar os motivos da evasão escolar entre os jovens de 15 a 17 anos, justificando-a no senso comum em desacordo com uma metodologia alternativa, constituída sob a égide do direito à educação de qualidade e da teoria do Reconhecimento Social de Axel Honneth (2003), desenvolvida entre 2008 e 2010. **Escolarização**

Formação de professores da educação de jovens e adultos: Ensaio sobre a possibilidade de diálogo entre o conceito de Capital cultural e a crítica à educação bancária SILVA Waldeck Carneiro da ARAUJO Flavia Monteiro de Barros UFF CEFET Nilópolis	Objetivo: discutir os desafios da formação de professores para a educação de jovens e adultos, buscando estabelecer um diálogo inicial entre dois pensadores críticos da educação: Paulo Freire e Pierre Bourdieu. **Formação docente**
Formação docente na educação de jovens e adultos: um Ensaio problematizando a modalidade a distância, um curso com processos avaliativos e a produção escrita sobre Intervenções educativas LAGE Maria Hermínia LAFFIN Fernandes UFSC	Objetivo: buscar algumas inferências sobre a mesma, não dispensando um 'cuidado' metodológico e epistemológico. Nesse contexto, é preciso lembrar que a problematização neste ensaio se constitui em um processo de formação continuada de professores, o qual articula três elementos nem sempre relacionados na formação de professores, em particular para a Educação de Jovens e Adultos: a modalidade a distância, um curso com processos avaliativos e a produção de escrita sobre intervenções educativas. **Formação docente**
A prática da leitura literária de mulheres na EJA VALLE Mariana Cavaca Alves do UFMG	A pesquisa que deu origem a este trabalho procurou compreender as práticas da leitura literária entre mulheres que estavam matriculadas no ano de 2009 na Educação de Jovens e Adultos. Pretendeu-se descrever e analisar tanto as práticas quanto as estratégias que essas pessoas utilizam para "contrariar" discursos que negam a presença da leitura literária em seus meios, onde o fenômeno acaba sendo considerado improvável. **Práticas pedagógicas**
Práticas pedagógicas de integração no PROEJA-IFRN: o que pensam professores e estudantes HENRIQUE Ana Lucia Sarmento BARACHO Maria das Graças SILVA Jose Moises Nunes da CEFET IFRN	Objetivo: analisar as práticas pedagógicas que, na perspectiva de professores e alunos de cursos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), oferecidos pelo IFRN, nos campi de Natal Zona Norte, Mossoró, Ipanguaçu e Currais Novos, contribuíram para a integração do currículo. **Práticas pedagógicas**
Currículos na EJA numa perspectiva emancipatória: o que dizem as práticas SILVA Beatriz Pereira Teixeira da UERJ	Objetivo: dar visibilidade às não-existências produzidas cotidianamente, de modo a ampliar o presente, servindo-nos da Sociologia das Ausências: "um método sociológico que permite (des)cobrir existências invisibilizadas pelo cientificismo moderno" Foi realizado um mergulho nas atividades cotidianas de turmas de EJA de uma escola de EF. (SANTOS, 2006). **Currículo**
O ENCEJA: entre a certificação e a indução de políticas educacionais JEFFREY Débora Cristina UNICAMP	Objetivo: analisar as orientações expressas nos Documentos oficiais sobre a finalidade do ENCCEJA e sua relevância na qualidade de ensino. Pesquisa documental **Políticas públicas**
Idosos e informática: da alfabetização digital à inclusão Social - estudo de um caso ARREVABENI Monica Costa CEFET - ES	Pesquisa a Alfabetização digital de uma mulher idosa Um estudo de caso **Práticas pedagógicas**
Usos de si na circulação de saberes e valores no PROEJA: Aproximações ao conceito de atividade discente GODINHO Ana Cláudia Ferreira UNISINOS	Este texto apresenta elementos de uma pesquisa em andamento, cujo problema é: os usos de si que fazem as mulheres na circulação de saberes e valores na atividade discente no PROEJA. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, delineada como um estudo etnográfico. A **Ergologia**, campo interdisciplinar de estudos sobre a atividade, fundamenta os conceitos-chave da pesquisa: a atividade e o uso de si. Observação participante, com registro em diário de campo e em vídeo, entrevistas individuais e análise documental. **Sujeitos**

1964 - O ano que não terminou... Itinerários de pesquisa sobre Elza Freire no exílio SPIGOLON Nima Imaculada UNICAMP	O objetivo principal é investigar suas contribuições, influências, experiências político-pedagógicas que assumem também uma dimensão sócio-cultural, no campo da Educação e, em especial a Educação de Adultos, e o que possa advir desse processo iniciado por ocasião das circunstâncias ditatoriais no Brasil com o golpe militar em1964. **Memória**
Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA): prioridades educacionais e formulação de Políticas CHILANTE Edinéia Fatima Navarro UNICAMP	Esta pesquisa analisa a construção, em âmbito nacional, do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em nível médio, implementado em 2005, durante o governo Lula da Silva. Seu objetivo é compreender as demandas, as ideias e os valores que orientaram a formulação deste programa em âmbito federal, de modo a entender a influência dos diferentes atores políticos, sociais, econômicos e educacionais nacionais e internacionais na construção do referido Programa, bem como a sua continuidade ou ruptura com a historicidade da educação de jovens e adultos no Brasil. **Políticas públicas**
A trajetória do proeja no IFES campus vitória: tecendo os fios do movimento de construção da identidade dos alunos da educação de jovens e adultos integrada à educação Profissional VIEIRA Tatiana de Santana UFES	Busco intensificar um olhar crítico, a partir da vivência dos estudantes, sobre o processo no qual o PROEJA no IFES campus Vitória está sendo construído. No trabalho, apresentarei as narrativas de vida de seis estudantes do PROEJA do Ifes campus Vitória, selecionados entre os(as) educandos(as) do Programa entre o segundo semestre de 2009 e o primeiro de 2010. **Sujeitos**
Ano 2012	
A configuração do ensino de jovens e adultos no estado de São Paulo sob a vigência do FUNDEB: resultados preliminares de uma Pesquisa em andamento DI PIERRO Maria Clara USP	A pesquisa procura aferir em que medida essa municipalização responde aos estímulos da política nacional de fundos de financiamento, ou às estratégias de gestão adotadas pela Secretaria de Estado da Educação em seu relacionamento com os municípios. A pesquisa foi desenhada em duas etapas, sendo a primeira a construção e análise de um banco de dados quantitativos, seguida de uma segunda fase de estudos de caso municipais. **Políticas públicas**
A educação de jovens e adultos nos governos lula (2003-2010): incongruências das políticas e do FUNDEB CARVALHO Marcelo Pagliosa UFMA	Este artigo aborda resultados de doutorado concluído em 2011 que analisou as políticas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) adotadas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e as repercussões do financiamento, especialmente após o advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Políticas públicas**
A mediação da educação escolar na formação de jovens da Periferia DUARTE Aldimar Jacinto GUIMARÃES Maria Tereza Canezin PUC-Goiás	O presente trabalho discute resultados de uma pesquisa realizada com dois agrupamentos de jovens habitantes em bairros periféricos de Goiânia – um composto por estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) e outro de integrantes da *Breakdance***.** O artigo analisa dados de doze entrevistas de jovens representantes dos dois grupos, examinando se a instituição escolar tem proporcionado a esses agentes uma inserção propositiva na disputa social no campo de bens simbólicos e na construção do direito de viver no espaço urbano. **Práticas pedagógicas**
Cenas de letramento – revelações de uma idosa na sala de Aula: "quero andar na pisada de quem sabe mais... PEREIRA Áurea da Silva UNEB	A pesquisa discute a construção social de letramento no cotidiano das mulheres idosas que estudam no Programa TOPA. Ao adentrar no campo de pesquisa, inscrevo-me na perspectiva da pesquisa etnográfica abordada por Geertz (1989), e entre observações, registros, conversas e participações nas atividades culturais de Saquinho, seleciona cinco mulheres idosas que estudam a noite, e que têm como pretensão a aprendizagem da leitura e escrita. Para as mulheres protagonistas da pesquisa, o mais importante na escola, é garantir a aprendizagem da leitura e da escrita. **Práticas pedagógicas**

Genealogia do ritual da lição: um caminho para análise de Processos de subjetivação na escolarização de jovens e Adultos CARVALHO Rosângela Tenório de UFPE	Este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior que se propõe a analisar a lição como um ritual de subjetivação de pessoas jovens e adultas através das práticas discursivas no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nossa intenção é problematizar pedagogias que liguem "o indivíduo a si mesmo e assegurem assim a submissão aos outros" (CASTRO, 2009, p. 324). **Sujeitos**
Identidades reconhecidas: a história de vida do educador como fator de sucesso no âmbito da educação das pessoas jovens e adultas ANDRADE Flávio Anício SANTOS Mary Ellen Silva UFRRJ UNIRIO	Análise acerca da importância do trabalho docente na elevação da autoestima dos alunos de um programa federal destinado à população de jovens e adultos a partir das representações produzidas pelos professores e referidos alunos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: qualificação e cidadania (Pro - Jovem Urbano), no município de Nova Iguaçu, localizado na região da Baixada Fluminense - Rio de Janeiro. **Formação docente**
Idosos e tecnologias: anseios, dificuldades e sucessos ARREVABENI Monica Costa IFBA	Levando-se em conta, então, o envelhecimento da população, o avanço tecnológico e as peculiaridades de cada fase da vida, apresentamos neste artigo uma pesquisa que investigou o relacionamento dos idosos com as tecnologias. A forma escolhida para isto foi dar voz aos longevos, alunos de uma turma de inclusão digital, buscando saber, através de suas falas, os impactos que a informática provocou em suas vidas após sua inclusão digital. **Práticas pedagógicas**
Juventudes e pessoas adultas no ensino médio noturno em Maceió: desvelando expectativas e desilusões SILVA Rosemeire Reis da CEDU-UFAL	Tendo em vista tal perspectiva estamos realizando uma pesquisa com jovens do vespertino e de jovens e adultos do noturno em uma escola pública do ensino médio em Maceió, que investiga aspectos constitutivos de suas vidas, os sentidos que atribuem à escola e aos estudos e a relação entre a experiência escolar no ensino médio e seus planos de futuro2. A referida pesquisa trata-se de um estudo de caso (pesquisa quanti-qualitativa), com uma "abordagem local". **Sujeitos**
Matemática e texto: práticas de numeramento num livro Didático da educação de pessoas jovens e adultas ADELINO Paula Resende FONSECA Maria da Conceição Ferreira Reis UFMG	Exercício de análise da abordagem que materiais didáticos de EJA conferem a conteúdos de matemática procura gerar subsídios para os desafios que envolvem educadores e educadoras na seleção e na utilização desses materiais; focaliza, em particular, o livro didático (LD), material que educadores dessa modalidade de ensino são chamados a empregar no exercício de seu trabalho pedagógico, especialmente nesse momento em que processo de distribuição de livros didáticos para a EJA começa a se estabelecer como política pública. **Práticas pedagógicas**
O PROEJA no instituto federal de Santa Catarina SILVA Adriano Larentes da IFSC	O presente artigo tem por objetivo fazer um balanço sobre a oferta de PROEJA no Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC), mostrando o processo vivenciado desde 2006 com a implantação deste programa nesta instituição. O estudo busca trazer subsídios para uma reflexão sobre essa importante oferta, que em Santa Catarina é feita majoritariamente pelo IF-SC. Por ter diferentes campi instalados em várias cidades deste estado, equipe de profissionais qualificados, estrutura física e equipamentos adequados e ser reconhecidamente uma instituição pública e de qualidade, o IF-SC é hoje estratégico para a ampliação da oferta de EJA em Santa Catarina, para garantir o acesso do público jovem e adulto ao ensino básico e à educação profissional e para a consolidação do PROEJA em nível nacional. **Escolarização**
O que é a educação de jovens e adultos para os de dentro e os de fora? Uma análise dos protótipos de "educação", "jovens" e "adultos" nas	O propósito do texto é analisar essa tensão discursiva discutindo os protótipos de EJA nos discursos sobre *DGEJA* que aparecem nas Revistas *Veja* e *Isto É* em relação com os sujeitos e com o próprio conceito de EJA do *DEJA*. Na presente pesquisa analisamos os artigos através de codificação feita em vários níveis. Primeiro, identificamos e recolhemos todos os artigos sobre educação

Revistas veja FISCHMAN Gustavo E. SALES Sandra Regina ASU / UFRRJ	publicados por *Veja* e *Isto É* no período de 1995 a 2010. Segundo, classificamos e quantificamos os artigos por nível e modalidade de ensino, a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Profissional e Ensino Superior. Os demais artigos que versam sobre temas, que mesmo sem se referir a um nível ou modalidade de ensino tratam de temáticas relacionadas a educação, foram agrupados como educação geral. **Escolarização**
O sentido da escola para adultas pouco escolarizadas: a escola na contramão SOUZA Marta UFF e UFRJ	O objetivo geral consistiu em investigar e compreender práticas de escrita de adultas, para entender o lugar que esta linguagem ocupa em suas vidas, visando a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita na escola e em outros espaços educativos. Os objetivos específicos foram identificar e caracterizar práticas de escrita das mulheres pesquisadas na sociedade letrada e compreender as raízes dessas práticas, o sentido e o valor que possuem para as mulheres. **Práticas pedagógicas**
Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos MACHADO Maria Margarida GARCIA Lênin Tomazett UFG	Este artigo resulta de um esforço de reflexão no campo da história da educação de jovens e adultos (EJA), direcionado pela tensão ainda presente na atualidade da relação entre escolarização e qualificação dos trabalhadores. Trata-se de pesquisa documental, que privilegia a análise dos programas: Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (Pipmo), consolidado na Ditadura Militar e, no contexto atual, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)1. Induzidos pelo governo federal, com a estratégia de transferência de recursos para os executores, no discurso que justifica a ambos está a necessidade de preparação dos trabalhadores para os desafios do mercado de trabalho. **Memória**
Pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a presença de Paulo Freire OLIVEIRA Ivanilde Apoluceno de DIAS Alder de Sousa MOTA NETO João Colares da UEPA	Neste texto apresentamos o resultado de uma pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizada no primeiro semestre de 2012, cujo objetivo é fazer um mapeamento seguido de caracterização das teses e dissertações sobre essa modalidade de ensino no Brasil, que apresentam como principal referência teórica o pensamento educacional de Paulo Freire. O interesse por este estudo pauta-se na relevância teórico-metodológica que Paulo Freire tem nas políticas e práticas de educação de jovens e adultos no Brasil e que reflete, também, no âmbito das pesquisas educacionais. **Memória**
O PROEJA no IFRN - campus currais novos e o desenvolvimento local: conexões possíveis SILVA Jose Moises Nunes da DINIZ Ana Lúcia Pascoal BARACHO Maria das Graças IFRN	O objetivo é analisar as conexões do curso com as perspectivas de desenvolvimento socioeconômico da região de abrangência do *Campus*, a fim de perceber como o IFRN implementa uma proposta de educação para jovens e adultos trabalhadores alicerçada em três pilares: formação geral, formação profissional e desenvolvimento local. A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como estão sendo postas em prática as iniciativas educacionais traçadas pelo Governo Federal, no tocante à formação profissional e à ampliação da cidadania dos jovens e adultos trabalhadores... **Políticas públicas**
PROEJA na perspectiva da formação integrada FERREIRA Maria José de Resende SCOPEL Edna Graça OLIVEIRA Maria da Glória Medici de AMPARO Zilda Teles da Silva IFES	O propósito desse estudo é refletir acerca do percurso formativo dos alunos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio para Jovens e Adultos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) do Instituto Federal (IF), por meio da experiência do Projeto Integrador. **Currículo**

Diagnóstico de um centro de estudos supletivos. O que é qualidade na educação de jovens e adultos? BARCELOS Luciana Bandeira UERJ	Objetiva identificar se as tentativas de superação do modelo tradicional de ensino, instituído nos Centros de Estudos Supletivos (CES), a partir da reflexão acerca da concepção de EJA vigente, e das tentativas instituintes de práticas diversificadas de atendimento a jovens e adultos, nesse espaço, contribuíram para a melhoria da qualidade de ensino oferecido, especificamente no CES Bairro B2. Nesse sentido, as discussões decorrentes poderão auxiliar o estabelecimento de novas ações, a articulação entre diferentes programas e instâncias em que a EJA se desenvolve, e a indução de políticas educacionais. **Práticas pedagógicas**
Educação de mulheres em situação de aprisionamento: Reflexões sobre o perfil social e o direito à educação SOUZA Maria Celeste Reis Fernandes de CAETANO Cristina Salles ROSA Sabrina Ferreira UNIVALE	Tem como propósito analisar a constituição das experiências educativas escolarizadas de mulheres em situação de aprisionamento. Os dados que tomamos como base para nossas reflexões foram coletados em duas instituições prisionais, tipicamente femininas, por meio de questionário que teve como objetivo traçar o perfil social dessas mulheres, e por meio de entrevistas com responsáveis pelo acompanhamento das atividades educativas no sistema prisional. **Sujeitos**
Evasão no Pro jovem urbano: uma questão de origem? ALVES Felipe Lopes da Cunha UFRJ	Para este estudo partimos da hipótese que os principais fatores que conduzem aos casos de abandono estariam relacionados aos fatores da origem socioeconômica do público atendido, em especial aqueles relativos a demandas do trabalho e da família. Consideramos também que possíveis falhas nos processos de implementação podem ter sensível contribuição nas taxas de abandono dos alunos, principalmente entre os alunos desistentes. Para auxiliar em nossas análises nos reportamos a alguns estudos, em especial aqueles focados na relação dos jovens com a escola. **Escolarização**
PROEJA no IFRJ: desafios e tensões na construção de uma prática de inclusão social de jovens e adultos PRADO Helen Wanderley do UNIRIO	O Objetivo geral é analisar possíveis fatores/práticas que estejam dificultando o processo de inclusão social dos alunos do PROEJA no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, Campus Duque de Caxias. Apresenta ainda os seguintes objetivos específicos: • Analisar as concepções acerca do significado do PROEJA no IFRJ por parte dos vários segmentos envolvidos; • Identificar os fatores que vem determinando a interrupção da trajetória escolar dos alunos do PROEJA. • Identificar se o PROEJA no IFRJ tem sido caracterizado como concessão a "carentes" ou como um direito à educação básica e profissional. **Práticas pedagógicas**
Ano 2013	
A educação de jovens e adultos e a arte de pensar por alternativas GONÇALVES Luiz Gonzaga UFPB	Pretendemos revisitar algumas intuições políticas e educacionais vividas pelos movimentos sociais e populares, especialmente pelo MCP, que antecederam à Ditadura militar no Brasil. A convicção é a de que os militares e seus aliados ceifaram as iniciativas dos movimentos em direção à cultura popular, antes que estas pudessem amadurecer uma produção de saberes inovadores. Tal produção de saberes entrelaçava a pesquisa no fazer educacional a serviço dos adultos. Como um reconhecimento ao que se produziu nas décadas de 1950 e 1960, este estudo retoma, brevemente, e visa atualizar fios, pistas de investigação anteriores, que nos levam em direção à cultura popular, no que ela conserva de mais instigante dos saberes dos povos tradicionais do Brasil. **Memórias**
A experiência de construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos do proeja no IF: construindo caminhos para efetivação de um currículo integrado SCOPEL Edna Graça OLIVEIRA Edna Castro de FERREIRA Maria José Resende UFES IFES	Buscamos, primeiramente neste texto, historicizar as aproximações entre a EJA e a Educação Profissional (EP), evidenciando as contradições e disputas de projetos distintos de formação do trabalhador para dar visibilidade a oferta da EJA em uma instituição federal de educação profissional e os desafios da implementação do Proeja no contexto da dualidade que caracteriza a educação no Brasil. Posteriormente, trazemos os aspectos teórico-metodológicos que orientaram a pesquisa e logo após, compartilhamos a experiência do trabalho pedagógico na elaboração do PPP's dos cursos do Proeja, na perspectiva do currículo integrado. **Currículo**

Centro de estudos supletivos O que é qualidade na educação de jovens e adultos? BARCELOS Luciana Bandeira UERJ	A pesquisa apresentada teve como objetivo identificar — a partir da reflexão acerca da concepção de EJA vigente e da análise de práticas diversificadas de atendimento a jovens e adultos desenvolvidas em um Centro de Estudos Supletivos (CES) — se houve melhoria na qualidade de ensino oferecido. Para isso, partiu de levantamento de perfis de alunos, de matrículas e conclusões de curso, de avaliação de percursos escolares e de práticas adotadas em um período de tempo, cujo interesse coletivo residiu na mudança de formas de atendimento aos usuários. A pesquisa poderá contribuir para o estabelecimento de novas ações em espaços similares e propiciar seu revisionamento podendo alimentar, com esses dados, políticas educacionais. **Práticas pedagógicas**
O diurno na educação de jovens e adultos: quem são esses sujeitos? SOARES Andreia Cristina da Silva UERJ	A investigação teve como objetivo traçar um perfil de estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) ofertada no horário diurno de escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, considerando a diversidade/heterogeneidade dos frequentadores dessa modalidade de ensino, pelo interesse que o tipo de atendimento desperta, especialmente, entre muitos jovens que, em princípio, poderiam estar cursando a chamada escola ―regular‖. Por que estariam na modalidade, eu me perguntava? Quem eram eles? O que buscavam os que vinham à escola naquele horário? A oferta, enfim, partira de demanda latente, ou era feita pela escola, apenas cumprindo objetivos que eu desconhecia? **Sujeitos**
Educação de jovens e adultos e espiritismo: arranjos arquitetônicos como programa curricular de EJA OLIVEIRA Heli Sabino de SOARES Leôncio José Gomes Secretaria Municipal de Belo Horizonte UFMG	Este trabalho descreve e analisa a Educação de Jovens e Adultos em um espaço não escolar, vinculado ao Centro EspíritaEsperança1.Embora se trate de um estabelecimento religioso, os professores que atuam nesse local são funcionários públicos municipais concursados. Trata-se, pois, não de uma proposta educativa confessional, mas de uma proposta de escolarização financiada, em parte, por recursos públicos. Pretendemos aqui examinar o peso dos símbolos, dos rituais, das linguagens e das inscrições que caracterizam o Centro Espírita na prática educativa da turma de EJA e sua implicação no processo de um processo educativo. **Práticas pedagógicas**
A EJA frente ao enigma das idades: decifrá-lo ou ser por ele devorado? CONCEIÇÃO Letícia Carneiro da NAKAYAMA Luiza UFPA	Esta abordagem é um tipo especial de história, que não busca a origem de nenhum objeto e sim a descrição de uma gênese no tempo, mas escutando a história em seu próprio funcionamento e materialidade. Perspectiva da Genealogia Foucaultiana **Memória**
Estado do conhecimento sobre EJA, TICS e suas interfaces na região metropolitana de Belo Horizonte (1996-2009): onde estão os jovens educandos negros? SILVA Analise de Jesus da UFMG	O recorte de pesquisa apresentado neste artigo estudou as produções acadêmicas nos campos do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos tentou responder que aspectos e dimensões foram destacados e privilegiados desde a promulgação da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para compreender, de que formas e em que condições têm sido produzidas dissertações e teses nessa área do conhecimento, privilegiando a presença de jovens negros como educandos da EJA. **Práticas pedagógicas**
Estudantes surdos no PROEJA: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos UFES	O presente trabalho problematiza os caminhos trilhados pelos estudantes surdos jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo –IFES, dentro do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos -PROEJA, procurando através das narrativas, remontar esses percursos e a partir deles, procurar responder algumas questões. Como inspirações teóricas utilizamos Bakhtin, Benjamin e Ricouer. **Sujeitos**

O MOBRAL e as vozes dos sujeitos sertanejos, após quatro décadas SILVA Jailson Costa da FREITAS Marinaide Lima de Queiroz UFAL	Este artigo resultado de uma pesquisa realizada no período de 2010-1012, que teve como objetivo situar após quatro décadas, os impactos/contribuições do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)1 na formação dos alunos e alunas no sertão alagoano, no período de 1970-1985. Partiu da seguinte problematização: Quais foram os impactos/contribuições das ações de alfabetização implementadas pelo MOBRAL para os ex - alfabetizandos do Município de Santana do Ipanema /AL,de 1970-1985? **Memórias**
O papel das agências de cooperação europeia no apoio aos processos de educação popular no Brasil HADDAD Sérgio Ação Educativa	Esse ensaio foi redigido como parte de um estudo mais amplo que tem por objetivo discutir o contexto e as intenções em que práticas de educação popular foram produzidas na década de 70 e 80 no Brasil,em comparação com práticas atuais, identificando os fatores que permitiram seu desenvolvimento. O objetivo específico deste texto concentra-se em discutir o papel que as agências de cooperação europeias tiveram no apoio às entidades da sociedade civil brasileira em sua atuação no campo da educação popular naquele período. Uso de entrevistas. **Políticas públicas**
Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido STECANELA Nilda UCS/RME Caxias do Sul	Este texto apresenta os resultados parciais de uma pesquisa sobre as políticas e práticas da educação de jovens e adultos (EJA), realizada na rede pública municipal de ensino de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, entre os anos de 2011 e 2013. A motivação para o desenvolvimento do estudo articula-se a um projeto de formação continuada para professores da EJA - nos níveis de extensão, aperfeiçoamento e especialização - cuja investigação científica andou em paralelo, com o intuito de construir uma narrativa sobre a trajetória das políticas e práticas desta modalidade de ensino protagonizadas na serra gaúcha, especialmente, a partir dos anos 1990. **Políticas públicas**
Por entre trilhas... Lembranças de jovens e adultos e os sentidos atribuídos à escola FERNANDES Andrea da Paixão UERJ/SME-RJ	O diálogo sobre quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como eles se apresentam no cenário da pesquisa por nós desenvolvida são o pano de fundo deste artigo. A análise de questões referentes à EJA, com o enfoque mais direcionado para estudantes que passaram pela escola pública quando crianças, saíram em determinado momento da vida e, mais tarde, retornaram, objetiva compreender o que pensam os sujeitos da EJA sobre a escola pública e suas vivências escolares, tendo como campo de pesquisa o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). **Sujeitos**
A integração da educação profissional à educação de jovens e adultos: novos rumos para EJA no século XXI? BAPTISTA Anderson José Lisboa UFF	O objetivo é a partir da perspectiva dos alunos e do olhar e prática do docente, refletir sobre o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e sua inserção no Colégio Pedro II, investigando possíveis mudanças nas concepções pedagógicas e políticas da Educação de Jovens e Adultos. **Políticas públicas**
Professores de educação de jovens e adultos e museus: percepções, usos e desusos VIANNA Catia Maria Souza de Vasconcelos UERJ	A presente pesquisa, evocando o museu como emblemático equipamento cultural das cidades tem como objetivo investigar a relação dos professores de EJA com o universo museal, capturar concepções e percepções que têm sobre esses espaços, conhecer os usos que fazem dos museus com seus alunos (ou ―desusos‖), assim como identificá-los como usuários (ou não) de museus em suas trajetórias pessoais como prática formativa — com ou sem intencionalidade pedagógica — de fruição e lazer. **Práticas pedagógicas**
"Como estudar se não tenho com quem deixar meus filhos?" Um estudo sobre as salas de acolhimento do Pro jovem urbano FERREIRA, Rosilaine Gonçalves da Fonseca UNIRIO	Na perspectiva de entender e subsidiar o debate sobre as salas de acolhimento em programas de Educação de Jovens e Adultos, especialmente da população juvenil, o estudo aqui proposto é fruto de pesquisa realizada como requisito para obtenção do título de mestre em Educação, na área de concentração em Políticas Públicas e tem como objetivo principal analisar os efeitos das salas de acolhimento na vida dos jovens inseridos no Programa, buscando entender como conseguem conciliar instrução e cuidados com os filhos. **Escolarização**

Processo de construção de orientações curriculares da EJA em mesquita/RJ: descolonização do poder? NASCIMENTO Elisângela Bernardes do UERJ	O desafio da tarefa de pesquisadora, então, é o de verificar como práticas de produção curricular alteram (ou não) a validade histórica de conhecimentos que se tornaram um agravo da colonialidade do poder, ao criarem gigantes no imaginário de professores, alunos e sociedade, quanto à suposta incapacidade de aprender desses sujeitos jovens e adultos. A mudança dessa realidade é o eixo da luta por um outro currículo, visando à garantia do direito à educação e à aplicabilidade da ―regulação/emancipação‖ nos territórios coloniais, nos sentidos de Quijano (2005) e Santos (2007). **Currículo**
Cartas ao congresso nacional: expressões escritas da cidadania no processo constituinte de 1988 FERNANDES Fátima Lobato UERJ	A pesquisa tem como *corpus* cartas escritas por cidadãos brasileiros — jovens e adultos — endereçadas a constituintes ao final da década de 1980, com a finalidade de investigar se esta ação pode ser reconhecida como prática social emancipatória, cujo sentido expressa *justiça cognitiva*, segundo concepção de Santos (2000). O conceito presta-se para sustentar teórica e epistemologicamente meu objeto de estudos, quando, a partir dessas cartas, poderei (re)conhecer conhecimentos forjados nas práticas sociais, observando o quanto o conhecimento científico dialoga com tantos outros conhecimentos adquiridos na vida, no cotidiano. **Memórias**
O discurso das revistas semanais brasileiras sobre a educação de jovens e adultos SANTOS Patrícia C. PEREIRA Taianne B. UFRRJ	Nesse trabalho buscamos identificar e refletir sobre o que as revistas semanais Veja, Isto É e Época, entendem por Educação de Jovens e Adultos – EJA, no período de 1995 a 2010. A pesquisa se justifica por muitos estudos (ANDI/MEC, 2005; MARTINS, 2005) afirmam o papel social da mídia como formadora de opinião, como polemizadora ou como instrumento que possibilita o debate na sociedade. Além disso, muitas informações veiculadas em algum tipo de meio de comunicação auxiliam na construção de determinadas percepções e conceitos, inclusive sobre a educação. **Memórias**
Ano 2015	
"A alternativa para o menino indesejável": vozes e sujeitos na Biopolítica da juvenização da EJA CONCEIÇÃO Letícia Carneiro da UFPA	Analisa o jogo de forças modelador da biopolítica da juvenilização da EJA, a partir das vozes de alguns de seus sujeitos atuantes no município de Belém-PA. O trabalho visa, a partir dos enunciados de alunos e representantes das três esferas do poder público responsáveis pela coordenação da EJA, reconstituir o diagrama de forças que operam os biopoderes atuantes neste processo de juvenilização, materializado no espaço escolar analisado. **Políticas públicas**
Acesso e enturmação de adolescentes em conflito com a lei em escolas municipais do Rio de Janeiro PEREIRA Juliana Gomes PUC Rio	Este estudo buscou investigar se os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e/ou Prestação de Serviços à Comunidade no município do Rio de Janeiro exercem seu direito constitucional à educação. Também se buscou compreender como se dá o processo de matrícula e enturmação desses jovens no Ensino Fundamental, verificando se eles estão matriculados em turmas "regulares". Para tanto, lançou-se mão do material empírico coletado em pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas com diretoras de escolas e análise documental das informações sobre 109 jovens do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). **Escolarização**
Cartas como expressões da participação cidadã FERNANDES Fátima Lobato UERJ	O objeto de estudo são cartas escritas por cidadãos brasileiros que enviaram ideias para subsidiar a formulação da Constituição brasileira promulgada em outubro de 1988. As cartas selecionadas possuem indícios de que seus autores não concluíram o ensino fundamental. Mais do que exercício de cidadania, a abordagem e interpretação mostraram que os sujeitos tinham conhecimentos que talvez ignorassem, e que independiam de conhecimentos *formais* para expressaram outros sentidos de cidadania, afirmando direitos tantas vezes negados. Discute a noção de *justiça cognitiva* **Política pública**

A cartografia da constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica em um curso do proeja: fazendo-se no caminho FREITAS José Aparecida de IFSUL	Este artigo analisa o processo de constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica que trabalha em um curso técnico, na modalidade PROEJA, em um campus do Instituto Federal Sul-rio-grandense. O *corpus* de análise e as escolhas teórico-metodológicas deste trabalho ancoram-se nos resultados obtidos com uma pesquisa de mestrado. Uso do método cartográfico, busca em Foucault o conceito de *cuidado de si*. **Formação docente**
Construção da identidade do docente da educação de jovens e adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária MOURA Ana Paula Abreu UFRJ	Este trabalho apresenta a pesquisa realizada sobre os processos formativos vividos por graduandos do curso de Pedagogia da UFRJ, na disciplina de Prática de Ensino e na Extensão Universitária e tem como objetivo destacar a contribuição destes dois espaços para a construção da identidade do docente da EJA. Como procedimentos metodológicos utilizamos a revisão de literatura, entrevistas realizadas com os alunos extensionistas, relatórios dos alunos de graduação, formulários do Programa de Extensão e depoimentos dos graduandos. Freire (1992, 1994,1996); Serrano (2010); Schön (1992); Nóvoa (1992) Pimenta e Silva (2011). **Formação docente**
EJA em contexto de privação de liberdade: saberes potencializados pelo olhar etnomatemático JESUS Meira Claudia de FANTINATO Maria Cecília UFF	O objetivo da investigação é compreender os saberes construídos/adquiridos por estes sujeitos, em busca de viabilidade de diálogo entre seus *saberes das celas* com as aulas de matemática em uma perspectiva transdisciplinar. Para tal foi utilizado como metodologia uma abordagem qualitativa, de forte cunho etnográfico. O referencial teórico Etnomatemática, entendida comum a perspectiva potencializadora e desveladora de atividades matemáticas socioculturais no interior de um presídio. **Práticas pedagógicas**
Educação de jovens e adultos no território do sisal – Bahia: o sertão vai virar um mar de letras NUNES Eduardo José Fernandes UNEB	Este artigo analisa a necessária transição, que há muito urge em realizar, para o mundo das letras, de uma parte da população do Território de Identidade do Sisal de forma participativa com a participação de diferentes movimentos sociais da sociedade civil. Pesquisas quanti-qualitativas **Sujeitos**
Educação de jovens e adultos e religiosidades de matrizes africanas: afirmação de identidade e demarcação da diferença OLIVEIRA Heli Sabino de UFMG	Este trabalho examina a Educação de Jovens e Adultos, EJA, em um espaço não escolar, o Centro de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira (CENARAB), focalizando seus arranjos espaciais, o lugar simbólico ocupado pela professora e o material didático usado em sala de aula. Conquanto não seja propriamente um local religioso, o CENARAB é marcado por símbolos de cultos de matrizes africanas, o que demarca sua posição no campo do sagrado. Pesquisa qualitativa Por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante. **Sujeitos**
EMI no PROEJA no IFRN: nova formação ou mais do mesmo? SILVA José Moisés Nunes da DINIZ Ana Lucia Pascoal IFRN	O trabalho traz uma reflexão acerca dos cursos de EMI na modalidade EJA, ofertados pelo IFRN, no âmbito do PROEJA. O objetivo é analisar como vem se materializando a proposta curricular dos cursos de EMI em Edificações, Agroecologia, Alimentos e Informática ofertados, respectivamente, nos *campi* Mossoró, Ipanguaçu, Currais Novos e Natal Zona Norte, do IFRN, na perspectiva dos discentes. Trata-se de pesquisa exploratório-descritiva, tendo como fio condutor a dialética. Entrevistas realizadas com uma amostra desses sujeitos. **Currículo**
Enem: implicações curriculares na educação de jovens e adultos SILVA Simone Gonçalves da HYPOLITO Álvaro Moreira UFPel	A pesquisa buscou analisar os impactos da certificação pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas práticas pedagógicas e curriculares dos docentes na Educação de Jovens e Adultos, junto a professores das escolas públicas que ofertam Ensino Médio/EJA, na cidade de Rio Grande/RS, por meio de entrevistas semiestruturadas analisadas a partir dos pressupostos da análise de conteúdo. Para colaborar com a fundamentação teórica, recorre-se a articulação entre os estudos de Apple, Moreira e Tadeu, Soares, Haddad e Di Pierro. **Currículo**

Da escola de outrora à escola de agora: vozes de estudantes da educação de jovens e adultos FERNANDES Andrea da Paixão UERJ	O trabalho ora proposto apresenta um dos percursos de pesquisa realizada em escolas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e que ofertam a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Aplicação de questionário junto aos estudantes de dez escolas municipais (138 questionários buscando reconhecer as lembranças que têm da escola da infância, o que esperam da escola de agora, motivos de saída e de retorno à escola). Análise de Conteúdo. **Sujeitos**
Experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA GODINHO Ana Cláudia Ferreira UEMG	O objetivo deste texto é problematizar as experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA e as manifestações em sala de aula desses saberes. Os estudos feministas e os sobre trabalho e gênero subsidiam as reflexões deste texto, que retomam dados gerados em um estudo etnográfico, concluído em 2012. Ressalta-se a invisibilidade de saberes produzidos no trabalho quando este se vincula ao trabalho doméstico não remunerado. **Sujeitos**
Os limites e possibilidades da formação integral: educação e trabalho, numa concepção freireana SILVA Adriana Pereira da PUC-SP	O presente trabalho propõe uma reflexão dos limites e possibilidades para se organizar políticas e práticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob o preceito de formação integral, numa concepção freiriana. Para elucidar a reflexão há apresentação de uma pesquisa de campo de caráter qualitativa que ocorreu em duas dimensões: um estudo documental das normativas de uma Secretaria de Educação, com propósito de entender como as orientações influenciaram o atendimento e a organização curricular dessa rede de ensino, e a análise dos limites de possibilidades das práticas educativas nos propósitos da formação integral. **Currículo**
Pescador não quer essa escola: representações sociais em área de conflito de território LEMOS Suely Fernandes Coelho Instituto Federal Fluminense	O objetivo do estudo é investigar representações sociais de pescadores artesanais sobre escola em área de conflito de território, provocado pela construção de um porto em seu espaço de trabalho. O Programa de Certificação e Reconhecimento de Saberes (CERTIFIC) - Pesca e Aquicultura e o Projeto "Rede Saber" para alfabetização, do Instituto Federal Fluminense (IFF) em parceria com a empresa LLX, serviram de cenário para a pesquisa. O estudo fundamentou-se na teoria moscoviciana das representações sociais. Na perspectiva da abordagem etnográfica foram utilizados os seguintes instrumentos: observação, análise documental, questionário socioprofissional, entrevista semiestruturada e grupo focal. **Sujeitos**
Plano nacional de educação: contrapontos à forma sujeito de direito na educação de jovens e adultos ALVARENGA Márcia Soares de UERJ	Problematiza a forma ―sujeito de direito‖ como ―objeto de sentido‖ que recobre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE/2014) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo por principal objetivo explicitar a forma sujeito de direito como forma jurídica do capitalismo. Ao tomar o delineamento metodológico de Bakhtin, o fazemos a partir de um corpus documental enunciativo de sentidos que recobrem a forma sujeito de direito. Ancoradas em referencial crítico, analisamos a forma sujeito de direito que se encontra aberta a contrapontos, pois interpela a igualdade entre sujeitos e expõe uma ruptura epistemológica sobre a forma sujeito de direito que deve ser analisada para fora deste signo ideológico. **Políticas públicas**
PROEJA, trabalho docente e formação de trabalhadores CASTRO Mad'Ana Desirée Ribeiro de BARBOSA Sebastião Claudio IFG	Esse artigo analisa dados levantados junto aos docentes dos cursos técnicos integrados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Instituto Federal de Goiás (IFG) sobre quem são e como desenvolve a sua prática pedagógica. A análise é realizada a partir da formação destes docentes e para isto, recupera-se tanto a trajetória histórica da EJA quanto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como modos educativos vinculados a formação de trabalhadores pobres e quanto da formação docente para trabalhar com a EJA e EPT. **Práticas pedagógicas**

Um olhar sobre o proeja no Colégio Pedro II: contribuições para EJA contemporânea BAPTISTA Anderson José Lisboa JULIÃO Elionaldo Fernandes UFF	Este trabalho visa analisar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e sua inserção no Colégio Pedro II (CPII). O objetivo foi, a partir da perspectiva dos alunos, refletir sobre o Proeja no CPII, investigando principalmente os resultados do encontro de realidades tão distintas: o CPII e a EJA. Abordagem qualitativa de cunho biográfico, a pesquisa utilizou também elementos quantitativos através da análise de bancos de dados. Dentre os autores que fundamentaram o estudo, destacam-se, Martuccelli (2007; 2010) contribuindo o olhar para os sujeitos da pesquisa; Paiva (2009) e Machado (2009) que nos ajudaram a refletir sobre a EJA contemporânea e o Proeja. **Políticas públicas**
Professores de eja e museus no município do rio de janeiro: direitos culturais e aprendizagem ao longo da vida VIANNA Catia Maria Souza de Vasconcelos UERJ	Este artigo objetiva investigar a relação de professores de EJA da rede municipal do Rio de Janeiro com museus, capturando concepções e percepções que têm sobre esses espaços; conhecendo usos (ou ―desusos) que fazem de museus em companhia de seus alunos e em processo de formação continuada docente; assim como identificá-los como usuários (ou não) de museus também em suas trajetórias pessoais — com ou sem intencionalidade pedagógica — de fruição e lazer. **Práticas pedagógicas**
Significados da experiência de re-inserção escolar: o programa Pro jovem urbano na perspectiva de seus protagonistas MASCARENHAS, Luciana Brandão Oliveira UEFS	O presente trabalho discute resultados de uma pesquisa que investigou como adultos jovens que vivenciaram uma trajetória escolar irregular, marcadamente de exclusão, significam a experiência de re-inserção escolar no Programa Projovem Urbano, na cidade de Feira de Santana, Bahia. Buscou compreender as trajetórias escolares irregulares e os seus significados sobre a experiência de escolarização e analisou como os processos de significação engendrados no contexto do programa configuram mudanças na projeção do futuro. O estudo focaliza a perspectiva do jovem enquanto ser em desenvolvimento, que produz significações na trama das relações sociais e buscou aporte teórico-metodológico em uma abordagem interdisciplinar situada na interlocução entre a perspectiva psicológica da Rede de Significações (RedeSig) e a Sociologia da experiência escolar. **Políticas públicas**
Sentidos do proeja para homens e mulheres egressos dos cursos técnicos JORGE Céuli Mariano UFPR	Objetiva fazer uma reflexão sobre os diferentes sentidos atribuídos por alunos e alunas egressos dos cursos técnicos do PROEJA. Foram entrevistados 85 alunos egressos, sendo 57 mulheres e 28 homens. O suporte teórico e metodológico para as entrevistas foi buscado em Pierre Bourdieu e consistiu em dar voz aos entrevistados situando os relatos em seu contexto particular, sob as interferências dos determinantes estruturais. **Sujeitos**
Entre esforços e paixões: trajetórias dos sertanejos que lutaram pela continuidade dos estudos na época do MOBRAL SILVA Jailson Costa da FREITAS Marinaide Lima de Queiroz UFAL	Objetiva apresentar as trajetórias dos sertanejos alfabetizados no Programa de Alfabetização Funcional (PAF), implementado em 1970, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que movidos pelo sonho e pela determinação deram continuidade aos estudos ao ingressarem no Programa de Educação Integrada (PEI), criado, também, pelo referido Movimento. Os depoimentos foram colhidos através de entrevistas semiestruturadas, por meio da abordagem qualitativa da história oral, permitindo-nos a compreensão do que foi apresentado acerca dos fatos vividos por três ex-alunos, com o auxílio das narrativas de uma ex-supervisora de área e uma ex-professora do PEI. **Memórias**
Sistema socioeducativo: uma análise sobre as concepções do sistema de garantia de direitos do Rio de Janeiro OLIVEIRA Vivian de UFF	Busca compreender o sentido da socioeducação contemporânea que visa romper com um passado de exclusão e violência, mas que no cenário atual, apresenta-se como um grande paradoxo entre o que está garantido no campo legal e a realidade no atendimento, representando assim um hiato na consolidação desta política pública. ou seja, uma educação para socialização. **Políticas públicas**
A produção sobre educação de jovens e adultos para as Relações étnico-raciais nos GTS 18 e 21 da ANPED (2009 – 2013): Contribuições para a pesquisa FERRAZ Bruna Rocha VIEIRA Maria Clarisse UnB	Objetiva apresentar a produção sobre a EJA, articulada com a temática da educação das relações étnico-raciais, a partir de estudo realizado junto aos anais da ANPEd, no período entre 2009 e 2013. Em termos metodológicos foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas comunicações orais dos GTs 18 (Educação de pessoas jovens e adultas) e 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais). Além de indagar acerca da representatividade dessa temática em ambos os GTs, buscou-se extrair da leitura desses trabalhos as abordagens teórico-metodológicas e as conclusões dos artigos. **Memórias**

Controle social do financiamento da educação em centros de educação de jovens e adultos BARCELOS Luciana Bandeira UERJ	Objetiva investigar o controle social do financiamento da educação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), exercido pelas Associações de Apoio à Escola (AAE), em Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) situados na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa volta-se para o estudo de casos, buscando verificar de que modo a concepção de *controle social* circulante nessas escolas-caso orienta e regula o uso dos recursos financeiros e o quanto esse controle contribui para ampliar a qualidade da gestão pública. **Políticas públicas**
Pro-jovem urbano: perfil, perspectivas e percepções de Direitos de jovens do núcleo Chico Mendes na cidade de Feira de Santana- Bahia MASCARENHAS Vanessa Batista UEFS	Busca responder - Qual o perfil e perspectivas dos jovens participantes do Pro-jovem Urbano deste núcleo? Quais percepções de direitos eles expressaram nas atividades do programa? Método qualitativo na análise de 10 questionários sobre o perfil e perspectivas dos jovens e 10 tirinhas sobre as percepções de direitos elaboradas pelos mesmos. **Sujeitos**
As parcerias entre estado e sociedade civil na oferta de EJA ROCHA Hugo Henrique Alves MUSIAL Gilvanice Barbosa da Silva UEMG	O objetivo da pesquisa é problematizar as relações entre Estado e sociedade civil na oferta de EJA, através uma abordagem histórica do tema. Constatou-se que as principais campanhas e programas de EJA propostos pelo Governo Federal, desde 1930, utilizaram-se do expediente das parcerias com a sociedade civil para serem implementados. **Políticas públicas**
O PROEJA e a pedagogia da alternância em institutos Federais: a experiência do IF baiano – *campus* Santa Inês FERRARI Gláucia Maria UFF	Este trabalho faz parte de uma pesquisa que vem se desenvolvendo no Instituto Federal Baiano (IF Baiano) - *Campus* Santa Inês, que se propõe a analisar de que forma se efetiva uma experiência formativa no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em um Instituto Federal, estruturada sob os princípios da Pedagogia da Alternância. **Práticas pedagógicas**
Ano 2017	
A luta social ensina na EJA do campo FARIA Edite Maria da Silva de UNEB	Este artigo analisa como se produz o direito à educação no Assentamento Nova Palmares, localizado no município de Conceição do Coité, pertencente ao Território do Sisal da Bahia. A análise procura traçar o perfil dos sujeitos, conhecer suas histórias e trajetórias de vida que, desde crianças, os interrogam e interrogam a educação sobre os significados políticos da miséria, da fome, da luta pela terra, pela identidade e sua cultura, pela vida e dignidade. **Escolarização**
A permanência no PROEJA de um instituto federal: Entre limites, demandas e possibilidades ABREU JÚNIOR Jupter Martins de IFRJ	O presente trabalho pretende compreender os fatores que dificultam ou favorecem a permanência de estudantes em cursos do Programa PROEJA de um Instituto Federal. Os impedimentos e motivações que impactam a permanência foram identificados por meio de indicadores estabelecidos e da concepção de gestores, professores e estudantes. Estas informações, obtidas por meio de metodologia *quanti-quali* em questionários, entrevistas e grupos focais, ajudaram a destacar as experiências vivenciadas no Programa. O embasamento teórico sustentou-se nos estudos de Carmo e Reis**.** **Escolarização**
Comunidades de práticas como espaços de formação inicial na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência do GENPEX /UNB VIEIRA Maria Clarisse UNB	Analisa o trabalho de formação inicial do educador de jovens e adultos desenvolvido pelo Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Histórico-culturais da UnB. Com base no conceito de comunidades de práticas, o texto reconstrói a experiência do grupo na universidade e, ao mesmo tempo, dialoga com dados construídos a partir de diários de bordo e relatórios elaborados por estudantes no período de 2013 a 2016, nas disciplinas Projeto 3 e 4, componentes do currículo de Pedagogia vigente desde 2003. Reflete sobre as significações atribuídas pelos estudantes ao processo formativo vivenciado em Educação de jovens e adultos, Perspectiva Histórico-Cultural. **Formação docente**

Da perspectiva analógica ao contexto digital: desafios à inserção das tecnologias digitais na EJA SANTOS Flávia Andréa dos UFPE	Analisa os desafios à inserção das tecnologias digitais na EJA (Educação de Jovens e Adultos) a partir da perspectiva de professores que lecionam nos anos iniciais dessa modalidade de ensino. Os dados que subsidiam a análise são decorrentes de entrevistas realizadas com 36 professores. Como metodologia de análise foi utilizada a Análise de Conteúdo (MORAES, 1999), apoiada no uso do software *WebQDA*. **Práticas pedagógicas**
O direito à educação para adolescentes e jovens privados de liberdade no Paraná VELOSO Valdenir Batista UFPR	O objetivo deste artigo é analisar, a partir de relatórios de ação governamental, o direito à educação para adolescentes e jovens privados de liberdade no Paraná. Sob esta ótica, os documentos oficiais editados a partir do advento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, bem como das diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, tem demonstrado a necessidade de emancipação social desses sujeitos que se encontram em conflito com a lei, atribuindo ao processo educacional um relevante papel no funcionamento da socioeducação. **Escolarização**
A educação popular nas experiências e práticas de integração curricular no proeja SCOPEL Edna Graça OLIVEIRA Edna Castro de FERREIRA Maria José de Resende IFES/UFES	Objetivou analisar criticamente as experiências vividas nas práticas educativas do Proeja na busca da integração curricular, tomando a educação popular (EP), na perspectiva libertadora como aporte teórico-metodológico, a partir dos estudos produzidos no contexto latino-americano. Operamos com a sistematização de experiências (SE) como metodologia de pesquisa, em suas abordagens epistemológicas desconstrutiva e histórico-dialética, utilizando como instrumentos de produção de dados a observação participante, o diário de campo, entrevistas e fontes documentais. O estudo envolveu 25 educadores, 15 educandos e 5 gestores. **Currículo**
Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: histórico e perspectivas MARASCHIN Mariglei Severo FERREIRA Liliana Soares UFSM	O presente texto visa a resgatar o histórico da integração da Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional, destacando os programas implementados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC/MEC e apresentar considerações sobre as perspectivas da política de PROEJA, pós a aprovação da Lei 13415/2017 – que modifica o Ensino Médio no Brasil. A partir de um estudo documental nas legislações e documentos que versam sobre a EJA e a EPT de 2005 a 2017 destaca-se o fomento ou não a esta modalidade e organiza-se esta trajetória em quatro fases: do PROEJA Médio ao CERTIFIC, o PRONATEC e o PRONATEC EJA, as Metas do Plano Nacional da Educação e o PROEJA na Lei 13415/2017. Percebe-se que, nesta trajetória, as políticas de integração da EJA e EPT se configuram em contexto de dialética de disputas. **Escolarização**
A escola de quem não tem escola: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua GODINHO Josiane Machado PUCRS	Este estudo visa compreender o sentido da escolarização para os/as jovens em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre, na qual são atendidos/as pessoas em situação de rua, moradores/as de abrigos e de comunidades distantes da região central. Metodologia qualitativa com abordagem tipo etnográfica. **Escolarização**
Especialização PROEJA CEFET - RN: análise comparada entre projetos pedagógicos e trabalhos de conclusão de curso NASCIMENTO José Mateus do HENRIQUE Ana Lúcia Sarmento IFRN	O artigo trata de aspectos do processo de implantação do PROEJA como programa de governo criado em 2005/2006 pelos Decretos nº 5.478/2005 e nº 5.840/2006, respectivamente, tornando possível a oferta de cursos técnicos de nível médio sob a integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos. Especificamente, aborda a experiência da Especialização PROEJA no âmbito do CEFET-RN, como iniciativa de formação docente e gestores de pessoal para atuar no programa de Educação Profissional integrada a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Pesquisa documental dos projetos pedagógicos e dos trabalhos de conclusão de curso referentes aos anos de 2006, 2007 e 2008. **Currículo**
O exílio brasileiro, a educação de jovens e adultos e os percursos de Elza Freire nos anos de 1964 a 1979 SPIGOLON Nima I. UNICAMP	O trabalho analisa o exílio como consequência do golpe de 1964 que instaurou a ditadura no Brasil e suas relações com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Caracteriza-se com os percursos de Elza Freire entrelaçados aos de Paulo Freire, vinculados a Educação. O recorte de 1964/1979 recobre cenários nacionais e internacionais. Objetiva-se documentar parte da história político-pedagógica do país tendo o exílio como acontecimento social, coletivo e individual. **Memórias**

Experiências, entrelaços e interfaces da gestão escolar na EJA em escolas públicas de Salvador-BA AMORIM Antonio SOUZA Amilton Alves de MATTA Alfredo Eurico Rodrigues UNEB	Neste artigo analisamos como as experiências e as interfaces de trabalho contribuem para mudar a prática dos gestores da escola da EJA. Tem como problema: quais são as interfaces e as experiências que contribuem para uma gestão escolar de qualidade na Educação de Jovens e Adultos? Identificamos as percepções dos gestores sobre participação, o projeto político pedagógico da escola, observando quais experiências e interfaces são construídas como sendo práticas de gestão. Abordagem qualitativa de pesquisa e como instrumento o questionário. **Práticas pedagógicas**
Memórias, leituras e escritas comuns de um protagonista anônimo da história: José Luiz da Silva BARBOSA Willian Rodrigues UERJ	Objetivou conhecer os processos de formação de um sujeito adulto. Tratou-se de pesquisa de caráter qualitativo. História Oral em diálogo com as propostas da recente pesquisa (Auto)biográfica de Formação. **Memórias**
O MOBRAL cultural contado e fotografado: narrativas oriundas da comunidade sertaneja FREITAS Marinaide Lima de Queiroz SILVA Jailson Costa da UFAL	Este texto é um recorte da pesquisa realizada sobre as ações desenvolvidas pelo Programa MOBRAL Cultural, implementado pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com destaque para dois sujeitos que dele fizeram parte e de uma ex-supervisora de área do referido Movimento. Partiu da seguinte problematização: Quais foram as contribuições e ressignificações experienciadas pelos sujeitos sertanejos, no campo das ações culturais do MOBRAL no município de Santana do Ipanema-AL (1973 – 1985)? Neste artigo em específico, buscamos narrar de que maneira se deu o funcionamento dos trabalhos/atividades culturais realizadas a partir presença da Mobralteca na comunidade sertaneja. **Memórias**
Paulo Freire e a educação de jovens e adultos no México SILVA Adriano Larentes da IFSC	O presente trabalho retoma a visita de Paulo Freire ao Instituto Nacional para a Educação de Adultos (INEA), em 1983, com o objetivo de entender quais eram as grandes questões e desafios relacionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no México naquele momento e quais continuam presentes mais de 30 anos depois. A análise é realizada a partir de um conjunto de materiais coletados durante trabalho de campo desenvolvido, em 2014 e 2015, no Distrito Federal e mais três estados mexicanos. **Memórias**
Práxis freireana: narrativas de educadores populares que atuaram no Movimento de Educação de Base - MEB no Ceará SOUSA Maria das Dores Alves de UECE	Neste artigo, analisa-se uma ação de alfabetização de adultos com o objetivo de compreender a influência do pensamento freireano na práxis de educadores populares que atuaram no Movimento de Educação de Base - MEB no Ceará. História Oral. **Memórias**
Pro-jovem urbano no leste metropolitano fluminense: uma cartografia da sua relação no espaço social ALVARENGA Márcia Soares de UERJ/FFP	Analisa o Pro-Jovem Urbano (PJU), com vistas à sua inserção nas relações entre escolarização e emprego no recorte do espaço social estudado. A abordagem metodológica da pesquisa envolveu a elaboração de uma cartografia sobre as demandas de setores empresariais, tendo como fontes de pesquisa anúncios de jornal de circulação regional sobre oferta de empregos com ênfase na população etária do PJU. **Políticas públicas**
Um novo olhar para a EJA: educação de idosos FERNANDES Gisele Pasquini SIRAICHI Jackeline Tiemy Guinoza UEM/PR IFPR	Considerando a educação de jovens e adultos/idosos como prática de inserção social, a presente pesquisa se pauta em desvelar o contingente de pessoas analfabetas, a permanência da condição de analfabeto, bem como o que significa para estes sujeitos analfabetos a exclusão do mundo letrado. A pesquisa ocorreu com adultos/idosos residentes em uma Instituição de Longa Permanência para Idosos, do município de Maringá - PR. **Sujeitos**

Trajetórias de escolarização de jovens e adultos no ensino médio do Rio de Janeiro SOUZA Marcelo André de UFF	Esta pesquisa visa refletir sobre as questões que envolvem, na atualidade, os grupos de jovens e adultos que estudam em escolas da rede estadual de ensino médio noturno da Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro. Pretende-se, aprofundar o conhecimento acerca das relações existentes entre diversidade, desigualdades sociais e educação, considerando aspectos relativos à trajetória escolar, à geração e ao território, como fatores que se inter-relacionam na vida. **Escolarização**
Trabalhadores que fizeram escola: o caso do centro de aprendizagem e desenvolvimento técnico social (CADTS) BAPTISTA Anderson José Lisboa UFF	Se propõe a estudar as relações entre educação, trabalho, autonomia, sentidos e possibilidades para sujeitos jovens e adultos do tempo presente, tomando como campo de análise a experiência de uma escola de trabalhadores, o CADTS. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que trabalha a partir da análise de documentação e entrevistas. **Sujeitos**
Direito à EJA e justiça cognitiva: o proeja como estratégia DANTAS Aline UERJ	A pesquisa possui como objeto as estratégias e práticas institucionais de formação integrada para jovens e adultos desenvolvidas no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) na busca pela efetivação do direito à educação e justiça cognitiva. Como parâmetro ético da pesquisa adota-se o princípio da *dignidade da pessoa humana*, valor fundamental da constituição de 1988 e dos direitos sociais. **Currículo**
Ano 2019	
Concepções de leitura em acervos de memória da educação popular e educação de jovens e adultos SANTOS Josilene de Souza UERJ	Objetiva compreender a formação de leitores via concepções de leitura presentes em obras de acervos do RJ - Pesquisa documental, qualitativa com diário de campo, mudanças conceituais ao longo do tempo. Judith Kalman e Paulo Freire **Práticas pedagógicas**
Os regimes de presença de estudantes adultos no ensino fundamental: uma análise a partir dos históricos Escolares LIMA Janayna Silva Cavalcante de UFPE	Discute a noção de permanência na EJA de estudantes com tempo superior ao esperado. Usa a Teorização Foulcaultiana sobre biopoder. Pesquisa teórica documental, discute tempo de escolarização. **Escolarização**
A apropriação de conceitos científicos nos anos iniciais da EJA: evidências das relações entre cotidiano e atividades práticas/experimentais Beiral Hellen Jannisy Vieira OLIVEIRA Cecília Santos de OLIVEIRA Maria Cristina de BEHRSIN Doglio UERJ	Busca compreender como as atividades práticas/experimentais no Ensino de Ciências nos anos iniciais da EJA eram inseridas nos conteúdos curriculares e nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas do município de Niterói. Pesquisa com observação participante. Foca na experimentação científica como recurso didático. Analisa a fala dos alunos durante as experimentações. Perspectiva da Alfabetização científica multidimensional e Feira de Ciências Autores Como Chassot, Delizoicov, relaciona práticas experimentais com desenvolvimento do pensamento teórico. **Práticas pedagógicas**
Participação e controle social na gestão financeira de centros de educação de jovens e Adultos no Rio de Janeiro BARCELOS Luciana Bandeira UERJ	Busca compreender a distribuição de recursos financeiros direto da escola (exercício do controle social) e captar concepções do uso das verbas entre estudantes, professores e funcionários por meio de questionário Intenciona compreender a participação política dos sujeitos da EJA no espaço escolar. Controle social compreendido como direito público. Exercício da cidadania. Associação de Apoio à Escola – pesquisa conselho escolar Hannah Harendt. **Política pública**

Táticas de resistência e permanência de jovens mães na educação de jovens e adultos PIRES Cintia Nazaré Oliveira MENDONÇA Elisangela Ferreira dos Santos de UERJ	Busca compreender as estratégias e táticas das jovens mães que engravidaram durante o percurso de escolarização para a permanência do processo de aprendizagem e conhecimento na educação de jovens e adultos em espaço formal situado na zona oeste do município do RJ pesquisa qualitativa, participação e entrevistas. Paulo Carran, M. Arroyo, Juarez Dayrell e Alberto Melluci **Escolarização**
A presença de pessoas idosas na EJA: o que elas buscam? O que elas encontram? GROSSI Flávia Cristina Duarte Pôssas UFMG	Entrevistas com homens e mulheres da EJA que buscaram a escola na terceira idade. Total de 8 entrevistas. História de vida, familiares e de trabalho. Considerações – alertam para uma educação que ofereça a esses idosos novas possibilidades Bobbio, Coutrin, G. Debert **Sujeitos**
O blog na educação de jovens e adultos: experiências em um CEEJA - centro estadual de educação de jovens e adultos BERSI Rodrigo Martins MIGUEL José Carlos UNESP	Pesquisa que tem por objetivo contribuir para a produção de textos na EJA. Análise documental e acompanhamento pedagógico. TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na EJA. Rojo, Freire e Vigotski **Práticas pedagógicas**
As experiências corporais e a prática pedagógica na educação de jovens e adultos CARVALHO Rosa Malena de Araújo UFF	Cultura corporal e práticas pedagógicas realizadas por professores de Educação Física. Entrevista com coordenador da EJA em Barcelona. Pesquisa formação docente/acompanhamento de duas disciplinas do mestrado. **Práticas pedagógicas**
Adolescentes na EJA: trajetórias e pertencimentos possíveis SOUZA Thays Hellena Pires de UFMG	Objetiva compreender, a partir das trajetórias de escolarização dos adolescentes de 15 a 17 anos que chegam à EJA para cursar o Ensino Fundamental, qual o lugar que ocupam ali, isto é, como constroem seus pertencimentos à escola. Pesquisa documental Haddad e Arroyo **Escolarização**
Experiências escolares de jovens ameaçados de morte em minas gerais: desafios para a Educação de jovens e adultos SALATIEL Eduardo Lopes GODINHO Ana Claudia Ferreira UEMG / UFRS	O presente artigo analisa as experiências de escolarização de quatro jovens acompanhados pelo Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais. Análise documental, entrevistas com 4 jovens. Considera importante estreitar laços de trabalho e afeto com os alunos da EJA Dayrell, Bourdieu **Sujeitos**
O observatório de educação de jovens e adultos e o mapeamento dos sujeitos EJA no Território do Sisal Paulo SANTOS José Pereira dos Universidade Estadual da Bahia	Pesquisa em andamento sobre o perfil dos sujeitos da EJA no Município de Valente na Bahia. Apresentação de dados do perfil de sujeitos daquela região (docentes e discentes) Arroyo e Freire **Sujeitos**
Letramento literário: a (in)visibilidade da literatura periférico-marginal na EJA DEUS Adailce Celestina de UNEB – Universidade do Estado da Bahia	Compreender como o letramento literário, com ênfase em atividades com gêneros da literatura periférico marginal local, aparece no planejamento e na prática pedagógica do docente de língua portuguesa do tempo formativo III, eixo VI, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Análise documental, observação, entrevista e círculos reflexivos num movimento de busca de elementos que possibilitem a produção de reflexões. Street e Cosson. **Práticas pedagógicas**

Educação superior ainda que tardia: retornos da diplomação para adultos egressos da EJA SANTOS Geovania Lúcia dos Universidade Federal de Alfenas	Estuda as relações de egressos da EJA e sua inserção no ensino superior. Identificação dos egressos e entrevistas com 6 pessoas. Edgar Morin. **Escolarização**
A EJA no Ensino Médio no município do Rio de Janeiro: perfis, espacialidades e mobilidade SOUZA Marcelo Andre de UFF	Questão central o território e as características dos alunos da EJA no ensino médio da rede estadual no território Zona Norte do município do Rio de Janeiro, a fim de contribuir para as discussões no campo da diversidade, desigualdade social e educação Política pública/território. Desigualdades sócio-espaciais inter-urbanas. Pesquisa documental em banco de dados da pesquisa "*Escola, Trabalho e território: elementos para a compreensão dos modos de transição para a vida adulta de jovens em 'defasagem escolar' no Rio de Janeiro*", usa questionários. Autores que discutem território **Escolarização**
Ser mulher, aluna da Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as jovens mulheres inseridas na EJA da rede Municipal de Ensino de Guanambi - BA? CARVALHO Maria de Fátima Pereira EITERER Carmem Lucia UFMG	Objetiva conhecer os projetos de vida de jovens mulheres que frequentam a EJA, verificando em que medida a escolarização toma parte deles. Adotou-se abordagem metodológica qualitativa, baseando-se nos diálogos dos grupos de Discussão realizados com as jovens mulheres, alunas da EJA da rede municipal de ensino de Guanambi - BA. As jovens experimentam grandes desafios para permanecerem na escola/ articulação entre escolarização e mundo do trabalho Avtar Brah, Maria Aparecida Silva. **Escolarização**
Temáticas recorrentes nas pesquisas sobre a educação de jovens e adultos (EJA) no Estado do Paraná SOEK Ana Maria HARACEMIV Sonia Maria Chaves Universidade Federal Paraná	Objetivo: analisar as múltiplas dimensões envolvidas no processo de formação docente inicial das acadêmicas do Curso de Pedagogia da UFPR identificando como a disciplina de Prática Pedagógica: Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional e para constituição docente dessas acadêmicas para a atuação na EJA Estado da Arte **Formação docente**
Os círculos de alfabetização e cultura: desvelando possibilidades para os jovens, adultos e idosos do município de Juiz de Fora – MG LEMOS Riza Amaral UNICAMP	Discute experiência de círculos de alfabetização e cultura – com enfoque freiriano de educação popular - Questionário e coleta de dados. Análise de discurso. Paulo Freire **Práticas pedagógicas**
Onde estão os jovens e adultos nas políticas de leitura? SILVA Jorge Luiz Teles da UFF	Analisa o PNLL como política pública de leitura a partir do público jovem e adulto. Os objetivos específicos foram: a) compreender a dinâmica do PNLL no campo da leitura; b) compreender o lugar do jovem e do adulto no PNLL; c) analisar como as concepções de leitura, o delineamento do público-alvo e o lugar do jovem e do adulto no PNLL afetam o ciclo desta política. **Políticas públicas**
A Educação de Jovens e Adultos no contexto das políticas públicas da rede municipal de Porto Alegre BANDEIRA Carla dos Santos UFRGS	Este trabalho trata da educação de jovens e adultos da rede municipal de Porto Alegre, a partir dos dados que demonstram a demanda potencial para a modalidade EJA – ensino fundamental distribuída entre as regiões da cidade e o número de vagas ocupadas na EJA da rede municipal de educação. A análise da situação se pauta pela meta nove do plano municipal de educação, as ações legais propostas tanto na LDBEN, quanto nos Planos de Educação e as medidas tomadas pelo gestor da educação do município de Porto Alegre desde o segundo semestre de 2017 ao início do ano letivo de 2019 com relação a EJA nas escolas municipais. **Políticas públicas**

O projeto de educação de jovens e adultos da UFMG: aspectos históricos de sua constituição e Funcionamento CRUZ Mariele UFMG	O objetivo é realizar a reconstituição histórica deste projeto Registros documentais deste projeto e história oral que envolvem este tema. **Memórias**
Experiências de educadores com ampla trajetória na educação de jovens e adultos: memórias e Resistências. VACCAREZZA Trinidad UFMG	Esta pesquisa se propõe a estudar experiências de educadores com ampla trajetória na Educação de Jovens e Adultos em escolas da rede municipal de Belo Horizonte. O projeto tem como objetivo documentar e analisar as trajetórias desses docentes por meio de relatos (auto)biográficos. Recuperar essas experiências pode contribuir na construção de uma **memória coletiva** da EJA e, ao mesmo tempo, possibilitar a compreensão sobre como a docência tem se configurado frente ao público jovem, adulto e idoso que frequenta a modalidade. Trata-se de uma pesquisa narrativa que conta com a participação de um docente por cada regional da capital mineira, selecionado em função de sua trajetória na EJA. **Memórias**
A inserção da extensão universitária nos currículos de graduação e suas contribuições junto aos cursos de formação Inicial de professores para a educação de jovens e adultos MOURA Ana Paula de Abreu Costa de. UFRJ	Objetiva trazer reflexões sobre a inserção da Extensão Universitária nos currículos de Graduação e os impactos de suas ações no processo formativo, a fim de repensar e intervir na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Análise documental – pesquisa qualitativa crítica. **Formação docente**
A terceira idade e sua universidade: contextualizações históricas e conceituais PEREIRA Marcelo Dante. USP	Objetiva compreender o processo de constituição do conceito de Terceira Idade e entender como o mesmo veio a disparar um modelo de educação não formal que se instituiu em países de diferentes continentes. Reflete sobre o surgimento das universidades da terceira idade. Pesquisa teórica e documental. **Escolarização**
Formação inicial, inserção e atuação profissional na EJA MORAES Rafaela Carla e Silva SOARES Leôncio José Gomes UFMG	Visa analisar a formação do educador do curso de Pedagogia da UFMG sob a perspectiva dos estudantes egressos que optaram pela Habilitação em EJA, a fim de compreender em que medida e de que modo essa formação influencia em sua inserção e atuação profissionais. Pesquisa Quanti- Quali Uso de questionário, entrevista, seminário e levantamento de dados Freire, Haddad, Arroyo. **Formação docente**
O currículo da educação de jovens e adultos privados de liberdade: concepções de professores SILVA Gabriel Santos da PUC Rio	Este artigo tem como objetivo analisar algumas concepções sobre o currículo da Educação de Jovens e adultos prisional a partir de entrevistas realizadas com professores que atuam no sistema prisional do estado do Rio de Janeiro. Através da metodologia de pesquisa intitulada "Snowball", ou bola de neve, selecionamos nove professores que atuam nesta modalidade e compreender como compreendem o conceito de currículo. Qualitativa – entrevista. Autoras: Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo. **Currículo**
CADTS - centro de apoio e desenvolvimento técnico social: lições de uma escola de trabalhadores BAPTISTA Anderson José Lisboa UFF	Apresenta o CADTS. Dados a partir de pesquisa documental e entrevistas Estudo de caso **Práticas pedagógicas**
Educação e envelhecimento: uma análise da relação dos processos educativos com a Qualidade de vida de pessoas idosas COURA Isamara Grazielle Martins IFMG	Analisar as práticas educativas e seus benefícios para idosos. Pesquisa qualitativa, que contará com a observação não participante, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados. **Práticas pedagógicas**