

Escolarização de Jovens e Adultos e Psicologia Histórico-Cultural: em defesa da aprendizagem que promove a humanização

Graziela Lucchesi Rosa da Silva
Doutora/UFPR
grazielauc@hotmail.com

Giovana Ferracin Ferreira
Mestranda/UEM
gioferracin@gmail.com

Jamile Rafaela do Nascimento
Graduada/UFPR
jamilerafaele@gmail.com

Mariana Rodrigues de Figueiredo
Mestranda/UEM
marirfigueiredo@gmail.com

Vitória Nassar Viapiana
Mestranda/UFPR
vitoriaviapiana@gmail.com

RESUMO

O presente texto, de natureza teórico-conceitual, objetiva discutir as contribuições, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, a respeito do processo de aprendizagem de jovens e adultos precariamente escolarizados. Nesse sentido, analisamos como a autoimagem do adulto enquanto (não) aprendiz é formada a partir das condições objetivas de vida. Em seguida, discorremos sobre especificidades do processo de ensino-aprendizagem na vida adulta para, então, discutir a relação entre conceitos espontâneos e científicos na aprendizagem voltada a jovens e adultos. Por fim, refletimos sobre o papel do professor de jovens e adultos. Tal análise possibilita a discussão das implicações e limitações da formação escolar de jovens e adultos na sociedade capitalista, bem como considerações para a promoção do processo de ensino-aprendizagem visando a humanização.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Psicologia Histórico-Cultural. Humanização. Aprendizagem. Escolarização.

ABSTRACT

This study, of theoretical-conceptual nature, aims to discuss the contributions of Historical-Cultural Psychology in the learning process of young people and adults who have received poor education. This way, we firstly analyze how adults' self-image as a non-apprentice is constructed based on their objective life conditions. After that, we present the specificities of the teaching-learning process in adult life and then discuss the relationship between spontaneous and scientific concepts in the learning of young people and adults. Finally, we weave some reflections about the role of young people and adults' teachers. This analysis makes it possible to discuss the implications and limitations of young people and adults education in the capitalist society, as well as to offer considerations to promote teaching and learning which aims at humanization.

Keywords: Young people and adult education. Historical-Cultural Psychology. Humanization. Learning. Schooling.

INTRODUÇÃO

Fracasso escolar, iletrismo e evasão escolar são uma realidade no atual momento histórico, ainda que não sejam novidades. Tais temas como objeto de estudo integram debates e análises, de diferentes áreas, que vieram se ampliando no Brasil, principalmente, desde o final da década de 1980, por meio de uma análise crítica que procura entender a inadaptação de amplo contingente de alunos à escola para além de análises particularizadas, as quais individualizam os problemas de escolarização e tornam natural aquilo que é social.

Neste período ganha notoriedade a denúncia crítica, por parte da Psicologia, dos motivos do fracasso escolar e de os indivíduos não aprenderem ao vincular o processo educacional formal e seus descaminhos às condições objetivas de vida, sob a lógica do capital. Em outros termos, a escola enquanto instituição social produz e reproduz as contradições de uma sociedade de classes onde não há interesses e nem possibilidades de formar indivíduos iguais, mas se busca manter a desigualdade (PINTO, 1987).

No entanto, na atualidade, é marcante a presença de concepções tradicionais revestidas de discurso crítico que, ao se restringirem à menção das relações entre escola e sociedade de forma abstrata e pretensamente científica, enaltecem aquilo que pretendem criticar: a culpabilização dos envolvidos no processo educacional – seja o estudante, o professor ou a família – pela via da psicologização¹ e de práticas remediativas dos problemas educacionais.

Meira (2003, p. 13) salienta que “uma análise mais detida da produção teórica da área indica claramente que o discurso da crítica muitas vezes não passa de uma adesão, sem maiores consequências, a uma tendência que tem sido considerada como atual ou mesmo ‘moderna’”. A autora alerta que consiste em erro a adoção do discurso da transformação social sem a consistência teórica e filosófica necessária para concretizá-la. Neste sentido, uma concepção ou teoria é crítica à medida que “transforma o imediato em mediato; nega as aparências ideológicas; apreende a totalidade do concreto

¹ Em conformidade com Meira (2012, p. 91), “entendemos por psicologização a utilização recorrente de explicações de caráter psicológico para descrever e analisar fenômenos, desconsiderando seu processo de produção social”.

em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir-a-ser.” (MEIRA, 2003, p. 17).

Imbuídos destes pressupostos e em contraposição à pseudocriticidade presente na análise dos fatos vivenciados, nos valem dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, sob os marcos do materialismo histórico-dialético, para discutir uma das consequências do insucesso escolar: o montante populacional que não frequenta a escola na idade adequada e que, por diferentes motivos, retornam a esta instituição na idade adulta².

De início, cabe alertar que muitas seriam as possibilidades para a discussão do retorno na juventude ou na idade adulta aos bancos escolares. Em face dessa amplitude, optamos discorrer, no presente texto, de caráter teórico-conceitual, sobre as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos precariamente escolarizados. Essa questão revela-se essencial para apreender as especificidades do processo de escolarização do adulto, alicerçada na concepção de que a possibilidade de sua efetivação não depende exclusivamente da vontade, do interesse, do arbítrio pessoal do aluno. “A necessidade de aprender determinada forma de conhecimentos depende, sobretudo, das condições objetivas que os mobilizam, do lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade e das exigências que apresenta a sociedade para tanto” (SILVA, 2011, p. 300).

Vale explicar que a Psicologia Histórico-Cultural é uma teoria psicológica fundamentada no método materialista histórico-dialético e desenvolvida por Lev S. Vigotski (1896-1934), em conjunto com Alexander R. Luria (1902-1977) e Alexei N. Leontiev (1904-1979). Esta teoria compreende que a concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano está pautada na “ideia de que o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 261).

Sob essa diretriz, os autores destacaram o desenvolvimento histórico do

² Em consonância com Klein (2003), quando nos reportamos aos jovens e adultos que iniciam ou retornam aos estudos, estamos tratando homens e mulheres pertencentes, por excelência, à classe trabalhadora que retornam aos bancos escolares nestas fases da vida para cumprir uma etapa que deveriam ter tido acesso na infância.

psiquismo humano e assinalaram que as condições que possibilitaram a formação da consciência humana foram dadas pelas ações do homem sobre a natureza, por meio da atividade vital humana, o trabalho. A Psicologia Histórico-Cultural apreende o psiquismo humano como unidade dialética matéria/ideia graças a qual se institui a imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, um reflexo psíquico por meio de um sistema interfuncional complexificado, produzido por meio da atividade social (MARTINS, 2013).

O processo que culmina no desenvolvimento da consciência – forma mais complexa de expressão do psiquismo, específica dos seres humanos – depende essencialmente da apropriação das aptidões e conhecimentos produzidos pela humanidade. É por meio do processo de apropriação das objetivações humanas que atributos especificamente humanos designados como comportamentos complexos culturalmente formados – ou funções psíquicas superiores – são desenvolvidos (MARTINS, 2013). Martins (2012, p. 2, grifos do autor) esclarece que:

Se do ponto de partida do processo de humanização a atividade respalda-se no legado filogenético da espécie, isto é, nos processos denominados por Vygotski (1997, 1995) como **funções psíquicas elementares**, no transcurso do desenvolvimento histórico instituem-se outras propriedades psicofísicas, resultados e condições do trabalho social, isto é, da existência cultural dos indivíduos. A essas propriedades o autor denominou **funções psíquicas superiores**.

Explicar a gênese dos processos psíquicos superiores – pensamento abstrato, atenção voluntária, memória lógica, etc. – implicava, para Vigotski, compreender a origem social e mediatizada do psiquismo humano, a qual se constitui a partir da interação com os outros homens, em um processo histórico (FACCI; BARROCO, 2004).

Ao postularem esses fundamentos à Psicologia, Vigotski, Luria e Leontiev possibilitaram a compreensão da subjetividade humana articulada ao contexto histórico-social, bem como reconheceram que o ser humano desenvolve-se passando por saltos qualitativos por meio das mediações com outros homens e com suas produções (SILVA, 2011). O autor esclarece que:

Na medida em que os autores da Psicologia Histórico-Cultural possibilitam apreender a aprendizagem e desenvolvimento humanos em sua totalidade, conduzem também à compreensão dos motores que levam a não aprendizagem e ao insucesso escolar. Ou seja, fornecem instrumentos para elucidar como e porque homens precariamente escolarizados têm sobrevivido em uma sociedade letrada e com ampla possibilidade de divulgação do conhecimento científico elaborado historicamente, como se constituem enquanto tal, o que isso implica na formação de seus psiquismos e seus desdobramentos para a prática social. (SILVA, 2011, p. 19)

Ante o exposto, organizamos o presente texto, partindo de uma revisão teórica, da seguinte forma: primeiramente apresentamos como a autoimagem do adulto enquanto (não) aprendiz é formada a partir das condições objetivas de vida; em seguida discorremos sobre especificidades do processo de ensino-aprendizagem na vida adulta; então, discutimos a relação entre conceitos espontâneos e científicos na aprendizagem voltada a jovens e adultos; e, por fim, desenvolvemos reflexões sobre o papel do professor de jovens e adultos.

ADULTO E AUTOIMAGEM DE (NÃO) APRENDIZ

De forma geral, a educação voltada a jovens e adultos é destinada, fundamentalmente, àqueles que: iniciaram a escolaridade na condição de aluno trabalhador, ingressaram na escola regular e desistiram dos estudos ou, ainda, cursaram a escola regular, mas acumularam grande defasagem entre idade e série cursada (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Por uma série de motivos, “abandonaram” ou foram “abandonados” pela escola e agora retornam a ela com histórico marcado geralmente pela não aprendizagem, pelo insucesso e por reprovações, fatos estes, muitas vezes, explicados pela via da incapacidade intelectual e das dificuldades/distúrbios de aprendizagem. Sob tal lógica, incorpora-se o estereótipo da inferioridade do menos escolarizado e da incapacidade de aprendizagem devido à sua carência cultural, a problemas emocionais, ao comprometimento orgânico, às famílias desestruturadas, etc.

Concomitantemente, verifica-se a prática, cada vez mais difundida, de explicar o que o aluno tem e o que leva ao seu fracasso por meio de rótulos e classificações, amparados pelo discurso científico, que naturalizam o insucesso aos olhos de todos os

envolvidos nesse processo (MEIRA, 2003).

É notória, assim, a crença por parte dos alunos de serem responsáveis e culpados pelo mau desempenho escolar. Esta visão depreciativa e patologizante da aprendizagem, não rara compartilhada por professores, reduz a aspectos individuais questões que vão além de seus próprios limites. Desconsideram-se, portanto, as origens efetivas dos problemas vividos.

Sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, compreender as origens da não aprendizagem e a necessidade de retorno à escola conduz, inevitavelmente, à análise da sociedade e das relações sociais que as produzem. Para tanto, é imprescindível entender a escola no interior das contradições de uma sociedade de classes em que não há interesses e nem possibilidades de formar indivíduos iguais (PINTO, 1987). A esse respeito, Leontiev (1978) explica que a desigualdade entre os homens:

Não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (LEONTIEV, 1978, p.274).

Aparentemente as criações do gênero humano estão à disposição de todos, contudo, no modo de produção capitalista – que tem como base de suas relações a propriedade privada dos meios fundamentais de produção e a exploração do homem pelo próprio homem – as apropriações dos bens materiais e culturais também serão feitas de modo privado, provocando alienação e distanciamento brutal entre as conquistas da humanidade e os avanços possibilitados e disponíveis ao indivíduo singular (LEONTIEV, 1978). Não obstante vivenciarmos uma época sem precedentes na história da humanidade no que se refere à criação e produção de bens, constata-se, concomitantemente, a mais extremada situação de empobrecimento humano, fato que se expressa na escola por meio da não aprendizagem, do fracasso escolar (KLEIN; SILVA; DA MATA, 2012).

Sob tal lógica, a precarização da aprendizagem e o iletrismo, por exemplo, não derivam de opção pessoal, incapacidade intrínseca ou desvio social, mas das condições

materiais de vida instituídas.

Um sistema produtivo que articula extraordinário desenvolvimento e a mais vil alienação só é capaz de produzir uma educação marcada por essa mesma contradição. Não é, pois, no indivíduo em si mesmo (quer pela via de uma criminosa perspectiva biológica, quer meritocrática), nem na ideia abstrata de “falta de oportunidade” que devemos buscar a explicação para o fracasso escolar e seu produto inevitável: o jovem ou adulto analfabeto ou de incompleta ou precária escolarização. Este jovem e adulto, visado pela Educação de Jovens e Adultos, não é fruto de uma escola inadequada, nem muito menos, de uma autoincompetência ou inapetência para a atividade intelectual (KLEIN; SILVA; DA MATA, 2012, p. 230).

A história das ações educacionais destinadas a jovens e adultos está atrelada às bases materiais da sociedade capitalista. Essas bases alavancaram as condições para o direito de ingresso na escola nas últimas décadas (ALVES, 2001), ao mesmo tempo em que inviabilizaram a concretização da universalização da instrução, gerando os jovens e adultos expropriados das riquezas intelectuais. Em outros termos, o jovem e adulto se torna precariamente escolarizado porque as condições materiais de sua existência lhe permitem sobreviver dessa forma (PINTO, 1987, SILVA, 2011).

Atentemos, portanto, ao que parece ser trivial. Não é natural que significativa parcela de alunos não aprenda por seus próprios deméritos, que se veja como incapaz e, conseqüentemente, não tenha seu desenvolvimento movimentado. Resistir à autoimagem de não aprendiz implica compreender as bases materiais e as contradições sociais que permeiam o processo educacional destinado a jovens e adultos, bem como apreender a especificidade das ações educacionais voltadas a esta população.

ELO DO ADULTO COM A CULTURA: IMPLICAÇÕES AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao se tratar da educação de jovens e adultos precariamente escolarizados é necessário o entendimento sobre como ocorre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento dessa população, a qual se difere do processo ocorrido na infância. De acordo com Pinto (1987), há um equívoco na formulação pedagógica voltada ao adulto que o considera como uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente,

aplicando-lhe os mesmos métodos de ensino destinados às crianças. “Supõe-se que a educação (alfabetização de adultos) consiste na **retomada do crescimento** mental de um ser humano que culturalmente, estacionou na fase infantil”. (PINTO, 1987, p. 87, grifo do autor). Ou seja, o adulto precariamente escolarizado é considerado, com frequência, “atrasado” em seu desenvolvimento, julgando-se necessária a retomada da educação a partir de um ponto que foi rompido na infância.

Em contraponto a essa concepção, Pinto (1987) afirma que o fato de o adulto ser precariamente escolarizado não implica que não seja educado. A sociedade destina tanto à criança quanto ao adulto uma educação informal, dessa forma, a distinção de idades entre o adulto e a criança traduz-se pela diferença na experiência acumulada.

Vale mencionar que a Psicologia Histórico-Cultural concebe a educação como um processo amplo, não restrito apenas à aprendizagem escolar, mas presente também na mediação do indivíduo com a sociedade, relação que garante o processo de humanização do sujeito. Entretanto, Leontiev (1978) esclarece que para se apropriar da cultura e fazê-la parte constituinte da sua individualidade, não basta a mera interação do homem com a sociedade. É necessário entrar em contato com os fenômenos do mundo circundante por meio de outros homens, deve ser educado. Assim, o movimento da história da humanidade apenas é possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, por meio de processos educativos.

Segundo Pinto (1987), a educação é uma atividade teleológica, em que a formação do indivíduo sempre visa um fim e, em um sentido geral, esse fim é a conversão do educando em membro útil da comunidade. Klein (2007) enfatiza que todas as ações educativas que incidem no homem, desde o seu nascimento, têm como objetivo a formação do sujeito adulto com determinadas características, como o desenvolvimento físico, valores morais, comportamentos sociais, conhecimentos e habilidades. Entretanto, de acordo com a autora, essas ações dependem do modelo de adulto que determinada sociedade em dado tempo histórico aspira, pois o modelo de homem pretendido pela sociedade não é um fenômeno natural, mas determinado pelo desenvolvimento histórico da humanidade. Assim, os processos educativos também não devem ser entendidos como naturais, mas como uma ação transformadora intencional e

sistemática, incidindo sobre os sujeitos que se encontram em determinado grau do desenvolvimento no processo civilizatório.

De acordo com Klein (2007), a aprendizagem de conteúdos cotidianos permitiram que esses adultos se desenvolvessem nos seus papéis sociais de pais, líderes comunitários, trabalhadores, etc. E essa aprendizagem é resultado da experiência prática e não de uma educação formal e sistematizada, encontrada na instituição escolar. Assim, Pinto (1987) afirma que a situação precariamente escolarizada não é um impedimento à consciência do papel social por parte do adulto, pois a falta da educação formal não é sentida por ele como uma deficiência para exercer sua função na sociedade.

A esse respeito, Vygotsky e Luria (1996) explicam que o adulto não apenas está ligado ao contexto social e histórico pelos mais estreitos elos, como é, ele próprio, produto dele; sua essência encontra-se na essência das condições sociais. Assim, o pensamento e o comportamento do adulto devem ser estudados como produtos de um processo muito longo e complexo do desenvolvimento da criança, à luz daquelas condições sociais (SILVA, 2011). Entretanto, isto não significa que a educação do adulto cessa nesse período de vida. De acordo com Klein (2007), embora as ações educativas voltem-se principalmente para os períodos de formação dos sujeitos, que compreendem a infância e adolescência, a educação dos adultos é possível e necessária, à medida que a realidade está em constante transformação, exigindo continuidade no processo educativo.

Em conformidade com Pinto (1987), ao considerar os problemas pedagógicos como os mesmos para os respectivos períodos do desenvolvimento pode-se incorrer no erro de infantilização do adulto. O autor enfatiza que não se pode reduzir o adulto à criança, tampouco reduzir a criança ao adulto, mas compreender que são realidades existenciais distintas. Assim, o que distingue uma modalidade de educação da outra são os motivos e interesses que a sociedade, como um todo, tem quando educa a criança ou o adulto.

A educação dos adultos, contudo, não deve ser compreendida em separado da educação das crianças. Como afirma Pinto (1987), o adulto não desejará se alfabetizar se não considerar necessário saber ao menos tanto quanto seus filhos. A escolarização

das crianças deve ser simultânea à campanha de alfabetização e educação dos adultos. O autor aponta ser errôneo renegar os adultos precariamente escolarizados a essa condição perpétua, pois o adulto alfabetizado rende mais à medida que não se pode fazer uma correta escolarização da infância em um meio no qual os adultos não compreendem materialmente a sua importância. E esse entendimento é proveniente da própria escolarização do adulto, ou seja, da prática vivenciada por eles. Dessa forma, a educação dos adultos é uma condição necessária para o avanço do processo educacional de crianças e de jovens (PINTO, 1987).

Do ponto de vista do desenvolvimento do adulto, considerando que nesse período ele já se apropriou de saberes necessários para a convivência social, questiona-se: o que é necessário aprender na escola? Na educação escolar encontra-se um ensino sistematizado, diferente do aprendido espontaneamente, na experiência prática, mas que se somará a esse saber a fim de dotar o indivíduo com novos conhecimentos, substituindo suas ideias ingênuas. Trataremos desta questão no próximo item ao explicar, sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, os impactos dos conceitos científicos no processo de aprendizagem de jovens e adultos.

RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO ESPONTÂNEO E CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO VOLTADA A JOVENS E ADULTOS

Klein (2007) diferencia duas formas pelas quais o processo educativo ocorre: 1) a aprendizagem no cotidiano, que acontece de forma mais espontânea, em que o indivíduo aprende por meio de contextos como a família, vizinhança, trabalho, etc., no compartilhamento de determinadas situações práticas cujos mecanismos são explícitos. Exemplo: a criança aprende a falar na vivência, em situações cuja linguagem verbal é utilizada, associando a relação desta com as coisas; 2) a aprendizagem de determinados objetos do conhecimento que, embora presentes no cotidiano, não se manifestam de forma a possibilitarem a apreensão de seus mecanismos. Exemplo: partilhar de situações nas quais a escrita é utilizada não permite ao indivíduo aprender a escrever; se assim fosse, não haveria analfabetos.

Klein (2007) explica que a vivência cotidiana não é suficiente para promover a aprendizagem de determinados objetos do conhecimento, sendo necessárias situações específicas que garantam esse processo. De acordo com a autora, produz-se uma instituição que delas se encarrega: a escola. Porém, o imprescindível não é a escola enquanto instituição, mas as situações pedagógicas específicas que “podem ocorrer independentemente da escola (quem não conhece alguém que foi alfabetizado em casa?). Mas, como constituem situações especiais, não corriqueiras, não espontâneas na vida cotidiana, requerem uma sistematização própria”. (KLEIN, 2007, p. 10).

De acordo com Martins (2013), à medida que a escola tem como importante função a transmissão de conhecimentos específicos, que não podem ser assimilados na convivência cotidiana, ela deve superar a reprodução de ações da vida cotidiana, do funcionamento espontâneo e sistemático, visando àquelas que propiciem o desenvolvimento das capacidades intelectuais garantindo a especificidade de ser humano. Nesse sentido, Vigotski postulou a importância do aprendizado de conceitos científicos ou não cotidianos.

Segundo Vigotski (2005), os conceitos científicos reorganizam e requalificam as funções psíquicas, as quais não se formam por meras associações espontâneas, mas encerram um complexo processo, envolvendo uma operação intelectual em que participam todas as funções psicológicas.

Os conceitos científicos e espontâneos diferenciam-se na forma como se relacionam com a experiência do indivíduo e nos motivos que os induzem, pois os conceitos espontâneos são aprendidos pela experiência pessoal, enquanto os científicos são produtos da aprendizagem de um conhecimento sistemático, que se adquire por meio da mediação de outros conceitos. Ao transmitir um conhecimento sistematizado, o indivíduo assimila coisas que não pode ver e vivenciar diretamente no cotidiano. Entretanto, não significa que os conceitos espontâneos são aprendidos mecanicamente, pois necessitam de uma vigorosa atividade mental do indivíduo (VIGOTSKI, 2005).

Vigotski (2005) postula a importância dos conceitos científicos para a formação da consciência reflexiva, pois somente na apropriação destes conceitos específicos “nos tornamos conscientes de nossas operações, concebendo-as como um processo de um

determinado tipo – como, por exemplo, a lembrança ou a imaginação –, nos tornamos capazes de dominá-las”. (VIGOTSKI, 2005, p.115). Quando se opera com conceitos espontâneos, não é possível tomar consciência do próprio ato, pois a atenção se dirige ao objeto e não ao próprio ato do pensamento.

Dessa forma, a apropriação de um nível mais elevado de conceitos científicos também eleva o nível dos conceitos espontâneos, pois estes são reconstruídos a partir do domínio de um determinado conceito científico. De forma geral, a formação dos conceitos científicos é descendente, por se iniciar de forma mediada em relação ao objeto, e atingir, posteriormente, um nível mais elementar e concreto; a formação dos conceitos espontâneos, por sua vez, é ascendente, ao serem dominados por meio de conceitos científicos. Entretanto, é preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado determinado nível para ser possível a apropriação dos conceitos científicos correlatos a ele. Essa relação entre os conceitos traduz a capacidade de se operar com um pensamento conceitual que media as ações com os objetos não mais de forma espontânea (VIGOTSKI, 2005).

Assim, no caso dos jovens e adultos que retornam aos bancos escolares é importante salientar que os conhecimentos oriundos das experiências e das vivências ao longo da vida não devem desconsiderados no processo de escolarização (SILVA, 2011).

Desconsiderar o aluno como ponto de partida para o desenvolvimento de novos conhecimentos significa, em última instância, absolutizar a ignorância, negar a sua prática social e o seu desenvolvimento cultural ocorrido até então. O aluno adulto não é uma massa amorfa à qual compete dar forma viva – o saber científico –; não é absolutamente ignorante. **Ignora um determinado conteúdo de conhecimento, em função das relações estabelecidas nesta sociedade** (SILVA, 2011, p. 295, grifos do autor).

No entanto, embora tais conhecimentos sejam fundamentais ao processo de aprendizagem, por serem a base sobre a qual o ensino será desenvolvido, Pinto (1987) afirma que nesta fase a instrução pode ser mais difícil do que a instrução infantil, pois se trata de pessoas com hábitos de vida que não podem ser arbitrariamente modificados.

Quando voltam ou iniciam o estudo formal, os jovens e adultos possuem ampla experiência como, por exemplo, cálculos matemáticos e linguagem (SILVA, 2011). A relação com estes conteúdos é, conforme salientado, muito diferente da vivenciada pelas

crianças devido ao lugar que ocupam nas relações sociais. Desta forma, o adulto aliado do processo de escolarização não é desprovido de saber matemático ou gramatical, mas ignora as formas elaboradas destes conteúdos, desconhece relações e interações que se estabelecem entre as operações, as quais não são acessíveis espontaneamente, demandam situações pedagógicas de ensino, mediante educação formal. Este processo consiste no desenvolvimento do pensamento teórico, o qual amplia e regula o domínio sobre situações cotidianas (SILVA, 2011).

Abrantes e Martins (2006, p.1) explicam que apreender a realidade em suas múltiplas determinações demanda o desenvolvimento do pensamento teórico. “Este também considera o que é dado sensorialmente, porém, visa reproduzir o processo de transformação das coisas, representando, por meio de conceitos, o concreto existente como algo em constante formação”. Assim, o pensamento teórico opera por meio de conceitos, “entendidos como uma forma de atividade mental pela qual se reproduz o objeto idealizado e seu sistema de relações, numa unidade que reflete a essência do movimento do objeto material” (ABRANTES; MARTINS, 2006, p. 9). O pensamento teórico possibilita compreender o fenômeno pensado no seu trânsito, no processo em que uma coisa se transforma em outra conservando o aspecto positivo da primeira. Isso é possível pois é pensado na sua relação com a totalidade da realidade na medida em que penetra nas relações internas do objeto, envolvendo aspectos que não podem ser observados na existência do presente imediato (ABRANTES; MARTINS, 2006).

Luria (2003), em pesquisa realizada na região do Uzbequistão e Quirguistão, realizou experimentos que revelaram a diferença entre adultos com diferentes níveis de escolarização, a partir das condições sociais promovidas pela transformação da estrutura socioeconômica na URSS. Com a alfabetização e a introdução de uma nova esfera de conhecimentos teóricos, foi permitido aos indivíduos ultrapassarem os limites da atividade prática concreta e edificar outro horizonte intelectual. Condição que propicia um salto qualitativo na estrutura cognitiva do indivíduo, permitindo-o formular conclusões com base em conhecimentos teóricos, cujo raciocínio lógico supera a experiência prática individual, passando do pensamento prático ao pensamento abstrato.

Assim, compreender os fundamentos das ciências, independentemente da idade,

significa apropriar a experiência humana da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência prática (LURIA, 2005). Neste sentido, independentemente da idade do alunado é essencial no processo de escolarização a apropriação dos conceitos científicos (SILVA, 2011).

Sendo assim, Martins (2013) aponta que a educação escolar deve se orientar no sentido de organizar os conceitos espontâneos em um sistema de generalização, utilizando os conceitos científicos. A apropriação dos conceitos científicos muda a atitude do sujeito frente aos objetos, pois para que esse processo ocorra é necessária a mediação de outros conceitos em um sistema de conexões internas, em que o objeto se apresenta ao pensamento de forma multilateral e profunda. De acordo com a autora, uma educação escolar comprometida com a formação de indivíduos livres deve primar pelo desenvolvimento do pensamento complexo e superior para desenvolver o autocontrole da conduta.

DA CENTRALIDADE DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO VOLTADA A JOVENS E ADULTOS

Independentemente da idade do alunado, Klein (2007) explica que o processo pedagógico constitui uma relação de ensino-aprendizagem entre dois sujeitos – o professor e o estudante. Ainda que ambos sejam sujeitos do mesmo processo, possuem participações diferenciadas, posto que ao professor, enquanto detentor dos fundamentos do conhecimento científico, cabe o papel de desenvolver procedimentos apropriados para viabilizar a apropriação desse conhecimento pelos alunos; a estes cabe o esforço teórico-prático dessa apropriação.

Facci (2004) enfatiza que o professor é mediador entre os conteúdos elaborados historicamente e os seus estudantes, possibilitando que suas funções psicológicas se desenvolvam por meio da internalização dos signos (escrita, leitura, etc.). Sob tal lógica, os conteúdos disponibilizados no contexto escolar podem criar, nos estudantes, novas estruturas mentais ou neoformações.

Para tanto, aos docentes de jovens e adultos é preciso uma prática voltada ao

ensino dos conceitos científicos na escolarização desta população. Este é um ponto que merece destaque, pois, muitas vezes, como explica Klein (2003), conscientes das limitações de estudo impostas aos jovens e adultos, muitos docentes vêm insistindo na importância de considerar as dificuldades desses alunos, levar em conta sua realidade sociocultural e os interesses do alunado, propondo a criação de horários alternativos, reorganização dos temas e conteúdos e modificação das estratégias de abordagem. Preocupações legítimas, mas que originam alguns desvios que precisam ser questionados e superados (KLEIN, 2003).

Conforme aponta Klein (2003), um dos desvios refere-se a, constatados os limites e as dificuldades dos alunos, promover não a sua superação, mas a subordinação do processo pedagógico às limitações do alunado. Outro desvio é uma pedagogia voltada aos reais interesses e necessidades do aluno trabalhador – debates sobre temas de seu cotidiano. Limita-se, assim, a discussões pautadas pelo senso comum, concorrendo para subordinar o interesse/necessidade mais amplo (domínio do conhecimento científico em uma perspectiva de transformação) aos interesses/necessidades imediatos dos alunos, gerando um barateamento dos conteúdos. De forma antagônica, o empenho dos educadores tem produzido uma forma sutil de exclusão, à medida que o processo pedagógico não tem garantido aquilo que é o objetivo mesmo dessa educação: promover a inserção dos alunos no universo do conhecimento científico, levando-os a dele se apropriarem enquanto instrumento de ação consciente e crítica, em uma perspectiva transformadora (KLEIN, 2003).

Para o enfrentamento desses desvios é necessária, portanto, a reflexão acerca do objetivo do ensino, recuperando o papel socializador do conhecimento científico. Conforme salientado, é necessário contemplar os interesses dos alunos, mas deve haver a superação do senso comum a partir de temas estrategicamente planejados e desenvolvidos que possibilitem a transformação de sua consciência pela apropriação de conteúdos científicos. Cabe ao professor, apoiado em um sólido conhecimento dos fundamentos explicativos dos dados da realidade, orientar a discussão na direção de um aprofundamento consistente. É o domínio desses fundamentos que lhe permitirá encontrar métodos adequados e construir estratégias mais eficientes de ensino e de

avaliação (KLEIN, 2003).

Esta postura exige dos educadores o ensino, mediante metodologias adequadas, de conteúdos que aprimorem os instrumentos do pensamento e conduzam à esfera da elaboração teórica no trabalho (SILVA, 2011). Com efeito, o professor possui papel fundamental para tornar o estudante capaz de criar novas práticas e novas teorizações sobre o real (KLEIN, 2007). No caso específico da educação voltada a jovens e adultos, essa diretividade propicia ao aluno adulto “superar” a autoimagem de não aprendiz, da não aplicabilidade da ciência em seu cotidiano, do saber tácito como ponto de partida, da mediação diferenciada (SILVA, 2011).

Para tanto, Pinto (1987) enfatiza que ao educador de adultos é importante apreender que os indivíduos com os quais atua são homens normais e realmente cidadãos úteis, portadores e produtores de ideias, dotados frequentemente de alta capacidade intelectual. Considerar o educando não como um ser marginalizado, um caso de anomalia social, mas como um produto normal da sociedade em que vive torna-se imprescindível.

O trabalho docente com educação de adultos visa atuar sobre as massas para que estas produzam representantes mais capacitados para influir socialmente. O professor tem de oportunizar, portanto, a elevação da consciência crítica instruída de si e do mundo por meio da aprendizagem dos conceitos científicos (SILVA, 2011).

Ao discutir o papel do professor no processo de aprendizagem de jovens e adultos, deve-se considerar as contradições inerentes da sociedade de classes antagônicas que determinam o trabalho pedagógico e os rumos da ciência sob os moldes do capitalismo.

Silva (2011) esclarece que se a ciência, sob a lógica do capital, torna-se propriedade privada que alavanca o desenvolvimento das forças produtivas à custa da produção da miséria humana, é imperativo evidenciar o véu ideológico que encobre as relações postas. Essa perspectiva, ao balizar o trabalho docente, pode movimentar o desenvolvimento, posto que as intervenções que protagonizam incidem, de uma forma ou de outra, na humanização daqueles que ensinam e que aprendem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das facetas do fracasso escolar é a curta duração da trajetória escolar por um número significativo de alunos, trajetória essa marcada pela evasão escolar, pela repetência, pelo iletrismo. Deriva deste fato a demanda por programas, campanhas, movimentos sociais, projetos e modalidade de ensino destinados àqueles que não cumpriram na idade adequada o processo de escolarização.

O retorno à escola tem prioritariamente no trabalho a sua força motriz. A sua atividade de estudo é, portanto, puramente formal, posto que o aluno intenta obter bons resultados de empregabilidade, sendo essa a suposta condição para conseguir mudar seu modo de vida (SILVA, 2011). Ainda que se enalteça a importância de voltar a estudar, isto apenas é possível em função das demandas de inserção e permanência no mercado de trabalho, cuja finalidade é a certificação (SILVA, 2011).

Pinto (1987) afirma que em virtude das condições de trabalho, sob a lógica do capital, as possibilidades de os adultos obterem níveis mais altos de conhecimento são, com frequência, limitadas. Salientamos que entender os motivos de tais limitações é fulcral para minar a ideia de vitimização dos alunos fracassados ou incapazes, ao mesmo tempo em que traz à luz a presença de uma formação que articule conteúdos teórico-práticos, os mais desenvolvidos, visando à humanização.

Humanização é aqui entendida a partir da Psicologia Histórico-Cultural que, ao tomar a condição humana em uma perspectiva de totalidade, defende o domínio paulatino da razão e da lógica pelo conhecimento e pelo desenvolvimento de afetos e sentimentos cada vez mais instigados e subsidiados por diferentes conteúdos extraídos de exemplos que a ciência, as artes e as relações humanas apresentam. Vygotsky (2004) enfatiza que "a fonte da degradação da personalidade das pessoas, na forma capitalista de produção, também contém, em si mesma, o potencial para um infinito crescimento da personalidade humana".

Enaltecemos que tais proposições à formação escolar de jovens e adultos são possíveis apenas quando nos valem dos fundamentos de uma perspectiva crítica da Psicologia e de Educação que nos possibilite entender o devir ante as contradições que

se avolumam na realidade. Concordamos com Klein (2003) ao salientar que não devemos esperar uma sociedade melhor para pensarmos as questões educacionais, mas é preciso, reconhecendo os limites da educação, contribuirmos teórica e praticamente para a elevação da condição humana.

Tal contribuição é possível apenas quando entendemos, de acordo com Klein (2003), que acesso à escola nem sempre significa acesso ao conhecimento. Quando o conteúdo é destituído de seu fundamento, perde sua natureza explicativa da realidade e deixa de ser instrumento para agir no mundo por tornar-se informação inútil, sem aplicabilidade na vida prática.

Conforme exposto, o que se intenta por meio do processo de escolarização é a mudança da condição humana do indivíduo que adquire o saber, à medida que promove mudança nos vínculos e relações interfuncionais da consciência do homem e possibilita o entendimento do mundo e de si mesmo de outro ponto de vista, superando o senso comum (PINTO, 1987). É neste sentido que ao ensino escolar, independentemente da idade do alunado, se impõe a tarefa de humanização dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio; MARTINS, Lígia Márcia. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. In: Educ.Marx., n. 1, 2006. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/revista_educacao/arquivos/Relacao_entre_conteudos_de_ensino_e_processos_de_pensamento.pdf>. Acesso em: out. 2014.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: out. de 2014.

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

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sônia Mari Shima. Implicações da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação Especial: aprendizagem que movimenta o desenvolvimento. In: **Proposta curricular para a educação especial: norteadores teóricos**. Sarandi: Orfeu Gráfica e Editora Ltda., 2004. (p. 28-38).

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

_____. **Fundamentos para uma proposta pedagógica para o município de Campo Largo**. Campo Largo, PR: PM/SED, 2007.

KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da Silva; DA MATA, Vilson Aparecido. Alienação ou exclusão: refletindo o processo de “inclusão” na Educação de Jovens e Adultos. In: FACCI, Marilda Gonçalves.; MEIRA, Marisa Eugenia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **Desarrollo histórico de los procesos cognitivos**. Madrid, Espanha: Ediciones Akal, 2003.

LURIA, A.R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofênicas. In: **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

MARTINS, Lígia Marcia. **Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica”. VII Colóquio Internacional Marx e Engels, IFCH-UNICAMP, 2012. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Ligia%20Martins.pdf. Acesso em: out. de 2014.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Construindo uma concepção crítica se Psicologia escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sóciohistórica. In: MEIRA, Marisa Eugênia M.; ANTUNES, Mitsuko Aparecida (Orgs.) **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 13-77.

MEIRA, Marisa Eugenia Melillo. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural In: FACCI, Marilda G.; MEIRA, Marisa Eugenia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (orgs.). **A Exclusão dos “Incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. Ed.. Maringá: EDUEM, 2012. p. 75-106.

SILVA, Graziela Lucchesi Rosa 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) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

PINTO, Alvaro Vieira. **Sete lições sobre Educação de Adultos**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987. (Coleção Educação Contemporânea).

VIGOTSKI, L. S. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 99-147.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Tradução de Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, Lev. A Transformação socialista do homem 1930. Trad. Nilson Dória. **Marxists Internet Archive**, 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm> Acesso em: out. de 2014.

Recebido em: 20/11/2014.
Aprovado em: 28/10/2015.