



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ivanir Ribeiro

**A PRODUÇÃO DE SENTIDO PESSOAL À ATIVIDADE DE ESTUDO
EM JOVENS E ADULTOS ESTUDANTES DO PROEJA: HISTÓRIA,
TRABALHO E PRÁXIS PEDAGÓGICA**

Florianópolis
2019

Ivanir Ribeiro

**A PRODUÇÃO DE SENTIDO PESSOAL À ATIVIDADE DE ESTUDO
EM JOVENS E ADULTOS ESTUDANTES DO PROEJA: HISTÓRIA,
TRABALHO E PRÁXIS PEDAGÓGICA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
para obtenção de título de doutora em educação.

Orientadora: Professora Dr^a Maria Hermínia Lage
Fernandes Laffin

Coorientadora: Professora Dr^a Adriana Regina
Sanceverino

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ribeiro, Ivanir

A Produção de Sentido Pessoal à Atividade de Estudo em Jovens e Adultos Estudantes do PROEJA : História, Trabalho e Práxis Pedagógica / Ivanir Ribeiro ; orientador, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, coorientador, Adriana Regina Sanceverino, 2019.

368 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. PROEJA. 4. Sentido pessoal. 5. Atividade de Estudo. I. Laffin, Maria Hermínia Lage Fernandes. II. Sanceverino, Adriana Regina. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Ivanir Ribeiro

**A PRODUÇÃO DE SENTIDO PESSOAL DA ATIVIDADE DE ESTUDO
EM JOVENS E ADULTOS: HISTÓRIA, TRABALHO E PRÁXIS
PEDAGÓGICA**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Angelo Antonio Abrantes, Dr.
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Baurú

Prof.^a Diana Carvalho de Carvalho, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.^a Flávia da Silva Ferreira Asbahr, Dr.^a
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Baurú

Prof.^a Rosângela Pedralli, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.^a Adriana da Costa, Dr.^a (suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.^a Paula Alves de Aguiar, Dr.^a (suplente)
Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em educação.

Prof.^a. Andréa Brandão Lapa, Dr.^a.
Coordenadora do Curso

Prof.^a Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Dr.^a
Orientadora

Prof.^a Adriana Regina Sanceverino, Dr.^a
Coorientadora

Florianópolis, 2019.

Dedico este trabalho aos meus pais (*in memoriam*),
aos meus irmãos e irmãs e a todos os sujeitos cujos
direitos à educação foram negados.

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que contribuíram de diferentes formas durante esta caminhada e que tenho muito a agradecer. A ordem com que me reporto a cada um deles, em nada altera a importância que cada um teve nesse percurso.

Aos professores e estudantes do PROEJA, que me acolheram com muito carinho. Aos professores por possibilitar que eu observasse suas aulas, mesmo que isso pudesse lhes causar algum desconforto e que resultasse em algumas críticas à sua práxis pedagógica. Aos estudantes por compartilhar comigo suas histórias de vida. Essa foi uma experiência muito gratificante que me torna cada vez mais sensível aos dilemas vividos por aqueles que têm seus direitos tolhidos, mas que também me revigora para o enfrentamento na construção de uma sociedade mais justa.

Ao companheiro Flávio, que esteve sempre ao meu lado em todos os momentos desse percurso, nas alegrias e conquistas e nos sofrimentos e desânimos. Que suportou as minhas ausências e momentos de impaciência. Que me deu “chacoalhões”, mas também me acolheu quando precisei.

À orientadora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, por apostar na minha pesquisa e acreditar que ela poderia render bons frutos em defesa da Educação de Jovens e Adultos e por possibilitar que eu percorresse o caminho teórico-metodológico no qual acredito. Isso me fez crescer profundamente em termos de apropriação de conhecimentos e produziu muitas mudanças internas. Posso afirmar que incorporei à minha individualidade, muitos desses conhecimentos.

À co-orientadora Adriana Regina Sanceverino, pela gentileza e afeto com que me acolheu em muitos momentos em que parecia que havia perdido o rumo. Você foi muito importante nessa trajetória.

Às amigas e companheiras de trabalho Josiane Agustini, Letícia Aparecida Martins, Meimilany Gelsleichter, Morgana Dias Johann, Nelda Plentz e Mariana Zanfra Dutra (agora um pouquinho distante geograficamente), com quem aprendo e me fortaleço a cada dia nos meus ideais em defesa de uma educação de qualidade e de uma sociedade mais justa para todos. Em um cenário em que o trabalho é mais motivo de doença e alienação do que de satisfação, posso dizer que me realizo trabalhando com essas mulheres incríveis.

À amiga Cássia Cilene de Almeida Chála que me auxiliou na elaboração da documentação para o Comitê de Ética, possibilitando que meu projeto fosse aprovado em sua primeira apreciação e pelas muitas conversas que tivemos sobre nossas angústias e alegrias.

Um agradecimento especial à Meimilany, que também me auxiliou na elaboração da documentação para o comitê de ética e me acolheu em vários momentos de angústia, com seus florais, massagens, bebidinhas e comidinhas gostosas, além de emitir valiosas contribuições no momento de análise da empiria.

À querida amiga Paula Alves de Aguiar que foi a grande incentivadora para meu ingresso no doutorado.

Aos professores que compuseram minha banca de qualificação, Dr. Angelo Antonio Abrantes, Dr^a Diana Carvalho de Carvalho, Dr^a Flávia da Silva Ferreira Asbahr e Dr^a Rosângela Pedralli, que com suas preciosas contribuições me ajudaram a percorrer o árduo caminho de organização e análise do material empírico.

Ao professor Dr. Adriano Larentes da Silva, que me ajudou a encontrar novos rumos em minha pesquisa, em um dos momentos que tudo parecia emaranhado e sem um caminho claro a seguir.

Às naturólogas Miriam e Francine que muito me ajudaram a aliviar o stress, as dores corporais, as preocupações e medos e a encontrar o eixo para continuar o percurso.

Aos colegas do Grupo de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – EPEJA, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, do qual faço parte. Foram muitos aprendizados durante esse período de convivência.

Ao Programa UNIEDU, pela concessão da bolsa de pesquisa.

À todos aqueles que, na história do IFSC, lutaram pela conquista do direito de poder se afastar do trabalho para se dedicar aos estudos, possibilitando que eu também pudesse usufruir desse benefício.

Diferentemente do que pensavam os metafísicos clássicos, não é o agir que decorre do ser, mas é o modo de ser que decorre do agir. É a ação que delinea, circunscreve e determina a essência dos homens. É na e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem, que a história se faz (SEVERINO, 2000, p. 68).

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Grupo Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – EPEJA, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e tem como objetivo geral apreender o sentido pessoal à atividade de estudo para os estudantes jovens e adultos que frequentam o curso PROEJA Técnico em Gastronomia do Campus Florianópolis-Continente e como objetivos específicos: conhecer as histórias de vida dos sujeitos da pesquisa, seus percursos de escolarização e de inserção no mundo do trabalho; contextualizar historicamente o campo da educação de jovens e adultos no Brasil, pois nela se inserem as políticas públicas de EJA, bem como a produção histórica dos conhecimentos que as embasam; analisar o Documento Base do PROEJA a fim de identificar qual a orientação nele proposto à educação de jovens e adultos trabalhadores; analisar o Projeto Pedagógico do Curso PROEJA em Gastronomia do Campus Florianópolis-Continente a fim de cotejar-confrontar com o que se materializa na práxis pedagógica; captar e apreender, nas falas dos estudantes e nas observações da dinâmica da sala de aula, qual sentido pessoal atribuem à atividade de estudo a partir da práxis pedagógica no PROEJA. O referencial teórico-metodológico que sustenta o estudo é a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, que tem como base o Materialismo Histórico-Dialético. Como procedimentos para coleta do material empírico foi utilizada a pesquisa de campo e os instrumentos consistiram da observação sistemática da dinâmica da sala de aula e em entrevistas semiestruturadas (GIL, 2002), conjugada à análise de alguns documentos que orientam o trabalho pedagógico no PROEJA. As entrevistas foram realizadas com quatro estudantes que frequentavam o último semestre do curso PROEJA em Gastronomia e enfocaram questões relacionadas às suas histórias de vida, suas trajetórias de escolarização e de inserção no trabalho, bem como suas percepções sobre os conhecimentos escolares/científicos e aspectos relacionados à sua experiência de escolarização no curso PROEJA. As observações centraram-se na compreensão da dinâmica da sala de aula no curso PROEJA, tanto em relação ao trabalho pedagógico (conteúdos e forma do ensino), quanto no modo como os estudantes se relacionam com os conhecimentos escolares. Os resultados da pesquisa revelam que o sentido pessoal que os estudantes do PROEJA atribuem à atividade de estudo se desenvolve e se transforma a partir do lugar que esses sujeitos ocupam no sistema de relações sociais, cujas marcas são trajetórias descontínuas de escolarização e acesso limitado aos bens materiais e culturais, situação que resulta em um sentido distanciado da apropriação dos conhecimentos teóricos, que são próprios da atividade de estudo. No que concerne à práxis pedagógica do curso PROEJA, os resultados apontaram para uma maior apropriação, pelos estudantes, dos conhecimentos técnicos e, em menor medida, dos teóricos, resultando, muitas vezes, em uma cisão entre o conteúdo dessa atividade e o sentido que ela tem para os sujeitos. Contudo, algumas contradições da escola e, nesse caso, do PROEJA, indicam possibilidades de superação dessa cisão e de produção de sentidos mais eficazes, ao propiciar também acesso aos conhecimentos teóricos; algumas alterações no domínio da própria conduta e; ao criar, nos estudantes, novos motivos para continuarem estudando. Embora existam limites, de ordem estrutural, próprios da sociedade capitalista, que dificultam a formação da atividade de estudo e a superação de uma consciência fragmentada, cindida, em que motivos, ações e resultados correspondam, ainda assim, defendo que é possível avançar nessa direção, na medida em que a escola, e particularmente o PROEJA, assuma o compromisso político-pedagógico concebido sob as bases de uma educação emancipatória e não dual da classe trabalhadora. Condição que implica situar o trabalho e a formação para o trabalho no sistema capitalista de produção e evidenciar suas contradições.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos. PROEJA. Sentido pessoal. Atividade de Estudo.

ABSTRACT

This research is linked to the Study and Research Group on Youth and Adult Education - EPEJA, Federal University of Santa Catarina - UFSC and its general objective is to learn the personal meaning of the study activity for young and adult students who attend the course: PROEJA Gastronomy Technician of the Florianópolis-Continente Campus and as specific objectives: to know the life stories of the research subjects, their schooling and insertion in the world of work; historically contextualize the field of youth and adult education in Brazil, as it includes the public policies of EJA, as well as the historical production of the knowledge that underlies them; Analyze the PROEJA Background Document to identify the orientation it proposes to the education of youth and working adults; analyze the Pedagogical Project of the PROEJA Course in Gastronomy of Florianópolis-Continente Campus in order to compare and confront with what is materialized in the pedagogical praxis; to capture and understand, in the students' speeches and in the observations of the classroom dynamics, what personal meaning they attribute to the study activity from the pedagogical praxis in PROEJA. The theoretical-methodological framework that underpins the study is the Historical-Cultural Psychology and the Historical-Critical Pedagogy, which is based on Historical-Dialectical Materialism. As procedures for collecting empirical material, field research was used and the instruments consisted of systematic observation of classroom dynamics and semi-structured interviews (GIL, 2002), combined with the analysis of some documents that guide the pedagogical work in PROEJA. The interviews were conducted with four students attending the last semester of the PROEJA course in Gastronomy and focused on issues related to their life histories, their schooling and work insertion trajectories, as well as their perceptions about school / scientific knowledge and related aspects to your schooling experience in the PROEJA course. Observations focused on understanding the dynamics of the classroom in the PROEJA course, both in relation to pedagogical work (content and form of teaching), as well as how students relate to school knowledge. The research results reveal that the personal meaning that PROEJA students attribute to the study activity develops and transforms from the place that these subjects occupy in the system of social relations, whose marks are discontinuous trajectories of schooling and limited access to material and cultural goods, a situation that results in a sense distanced from the appropriation of theoretical knowledge, which are proper to the study activity. Regarding the pedagogical praxis of the PROEJA course, the results pointed to a greater appropriation by students of technical knowledge and, to a lesser extent, of theoretical knowledge, often resulting in a split between the content of this activity and the meaning that she has for the persons. However, some contradictions of the school and, in this case, PROEJA, indicate possibilities of overcoming this split and producing more effective meanings, while also providing access to theoretical knowledge; some changes in the field of conduct itself and; by creating new reasons for students to continue studying. Although there are limits, structural in nature, characteristic of capitalist society, which hinder the formation of the study activity and the overcoming of a fragmented, split consciousness, in which motives, actions and results correspond, nevertheless, I argue that it is possible to move in this direction, insofar as the school, and particularly PROEJA, assumes the political-pedagogical commitment conceived on the basis of an emancipatory and non-dual education of the working class. This condition implies placing work and training for work in the capitalist system of production and highlighting its contradictions.

Key words: Youth and Adult Education. PROEJA. Personal Meaning. Studying Activity.

RESUMEN

Esta investigación está vinculada al Grupo de Estudio e Investigación sobre Educación de Jóvenes y Adultos – EPEJA, Universidad Federal de Santa Catarina – UFSC y su objetivo general es aprender el sentido personal de la actividad de estudio para estudiantes jóvenes y adultos que asisten al curso Técnico de Gastronomía PROEJA del Campus Florianópolis-Continente y como objetivos específicos: conocer las historias de vida de los sujetos de investigación, sus caminos educativos y de inserción en el mundo del trabajo; contextualizar históricamente el campo de la educación de jóvenes y adultos en Brasil, ya que incluye las políticas públicas de EJA, así como la producción histórica del conocimiento que las subyace; analizar el documento de antecedentes de PROEJA para identificar la orientación propuesta en él para la educación de adultos jóvenes trabajadores; analizar el Proyecto Pedagógico del Curso PROEJA en Gastronomía del Campus Florianópolis-Continente para comparar y confrontar lo materializado en la praxis pedagógica; captar y comprender, en los discursos de los alumnos y en las observaciones de la dinámica de clase, qué sentido personal atribuyen a la actividad de estudio desde la praxis pedagógica en PROEJA. El marco teórico-metodológico que sustenta el estudio es la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica, que se basa en el materialismo histórico-dialéctico. Como procedimientos para recopilar el material empírico, se utilizó la investigación de campo y los instrumentos consistieron en la observación sistemática de la dinámica en la clase y en las entrevistas semiestructuradas (GIL, 2002), combinadas con el análisis de algunos documentos que guían el trabajo pedagógico en PROEJA. Las entrevistas se llevaron a cabo con cuatro estudiantes que asistieron al último semestre del curso PROEJA en Gastronomía y se centraron en temas relacionados con sus historias de vida, sus trayectorias de inserción escolar y laboral, así como sus percepciones sobre el conocimiento escolar / científico y aspectos relacionados a su experiencia escolar en el curso PROEJA. Las observaciones se centraron en comprender la dinámica de la clase en el curso PROEJA, tanto en relación con el trabajo pedagógico (contenido y forma de enseñanza), como en cómo los estudiantes se relacionan con el conocimiento escolar. Los resultados de la investigación revelan que el sentido personal que los estudiantes de PROEJA atribuyen a la actividad de estudio se desarrolla y transforma a partir del sitio que ellos ocupan en el sistema de relaciones sociales, cuyas marcas son trayectorias discontinuas de escolarización y acceso limitado a los productos material y cultural, situación que resulta en un sentido distanciado de la apropiación del conocimiento teórico, propio de la actividad de estudio. Con respecto a la praxis pedagógica del curso PROEJA, los resultados apuntan a una mayor apropiación por parte de los estudiantes del conocimiento técnico y, en menor medida, del conocimiento teórico, lo que resulta en una cisión entre el contenido de esta actividad y el significado que ella tiene para las personas. Sin embargo, algunas contradicciones de la escuela y, en este caso, PROEJA, indican posibilidades de superar esta división y producir significados más efectivos, al tiempo que proporcionan acceso al conocimiento teórico; algunos cambios en el campo de la conducta en sí y; cuando se les desarrollan nuevas razones para que los estudiantes continúen estudiando. Aunque existen límites, de naturaleza estructural, característicos de la sociedad capitalista, que dificultan la formación de la actividad de estudio y la superación de una conciencia fragmentada y dividida, en la que los motivos, acciones y resultados correspondan, sin embargo, sostengo que es posible avanzar en esta dirección, en la medida en que la escuela, y particularmente lo PROEJA, asuman el compromiso político-pedagógico concebido sobre la base de una educación emancipadora y no dual de la clase trabajadora. Esta condición implica colocar el trabajo y la capacitación para el trabajo en el sistema de producción capitalista y resaltar sus contradicciones.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. PROEJA. Sentido personal. Actividad de estudio.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

- Quadro 1** Síntese dos procedimentos para coleta do material empírico
- Quadro 2** Cursos PROEJA, ofertados pelo Campus Florianópolis-Continente no período de 2008-2018
- Quadro 3** Periodização do desenvolvimento psíquico: da infância a idade adulta
- Figura 1** Organização Curricular do PROEJA Técnico em Cozinha

LISTA DE SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
ANPED	Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
BDTD-Ibict	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFETSC	Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CEPE	Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão
CERFEAD	Centro de Referência em Formação e Educação a Distância
CERTIFIC	Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes
CONED	Congresso Nacional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudo Socioeconômico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMJA	Ensino Médio para Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
ETHCI	Escola Técnica de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha
ERIC	<i>Institute of Education Sciences</i>
FAM	Fórum Audiovisual Mercosul
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSC	Instituto Federal de Educação
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NP	Núcleo Pedagógico
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não governamental
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores

PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PR	Paraná
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
REDIB	<i>Red Iberoamericana de Innovación Comocimiento Científico</i>
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC	Santa Catarina
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SED-SC	Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCH	Teoria do Capital Humano
UC	Unidade Curricular
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	35
1.1 CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	35
1.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DO MATERIAL EMPÍRICO.....	40
1.3 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA.....	49
2 APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA.....	56
2.1 O CARÁTER MEDIADO DO PSIQUISMO HUMANO.....	61
2.2 SENTIDO E SIGNIFICADO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL.....	66
2.3 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL DO PSIQUISMO: A APRENDIZAGEM COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO.....	79
2.3.1 Primeira Infância.....	93
2.3.2 Infância.....	95
2.3.3 Adolescência.....	103
2.3.4 Idade Adulta.....	114
3 FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO BRASIL: MARCAS DA EXCLUSÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	131
3.1 ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DE CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO BRASIL DURANTE O SÉCULO XX.....	133
3.2 PROEJA: DESAFIOS POLÍTICOS, PEDAGÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS À SUA MATERIALIZAÇÃO.....	148
3.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM GASTRONOMIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EJA: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES.....	171
4 O DESENVOLVIMENTO DA ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO PESSOAL À ATIVIDADE DE ESTUDO.....	181
4.1 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS DA PESQUISA.....	181
4.2 DIMENSÃO HISTÓRICO-SOCIAL DOS SUJEITOS: RECONSTRUINDO O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE.....	186
4.2.1 A história de Roama.....	189
4.2.2 A história de Apoena.....	206
4.2.3 A história de Niara.....	221
4.2.4 A história de Eçapira.....	233
4.3 DIMENSÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA: O ENSINO E O ESTUDO NO PROEJA COMO PRODUTORES DE SENTIDOS À ATIVIDADE DE ESTUDO.....	239
4.3.1 Retorno à escola: entre a exigência social e a satisfação de uma necessidade pessoal.....	242
4.3.2 A dialética entre teoria e prática: um movimento contraditório na produção de Sentido Pessoal à Atividade de estudo.....	253

4.3.3 Dos sentidos existentes à produção de novos sentidos: resultados da formação no PROEJA na atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo.....	296
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	313
REFERÊNCIAS.....	322
APÊNDICE.....	342
Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores).....	342
Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudantes).....	345
Apêndice 3: Roteiro de Entrevista com os estudantes do PROEJA-Técnico em Gastronomia do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis-Continente – Primeira Parte.....	348
Apêndice 4: Roteiro de Entrevista com os estudantes do PROEJA-Técnico em Gastronomia do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis-Continente – Segunda Parte.....	351
Apêndice 5: Roteiro de observação de aulas do Curso PROEJA-Gastronomia do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis-Continente e Florianópolis.....	355
Apêndice 6: Exemplo de Anotações e registro ampliado em Diário de Campo.....	357
Apêndice 7: Cronograma de Observações realizadas no segundo semestre de 2017.....	359
Apêndice 8 Identificação das pesquisas mapeadas.....	360

INTRODUÇÃO

Minha mobilização para pesquisar a Educação de Jovens e Adultos decorre, em parte, de minha atuação profissional e em parte, da estreita relação com minha história e trajetória educacional. Assim como muitos estudantes da EJA, tive que interromper os estudos, ainda muito jovem, para trabalhar. Filha de mãe analfabeta e pai semianalfabeto, que viviam do arrendamento de terra para produzir seu sustento e dos 14 filhos, consegui, mesmo diante de tantas adversidades, dar continuidade aos estudos e concluir o ensino fundamental. Em um contexto em que somente eu e meu irmão, os dois mais novos, puderam estudar, terminar o ensino fundamental era considerado um privilégio. Afinal, todos os meus irmãos e irmãs já trabalhavam desde criança e nem sequer tinham concluído a 4ª série. Mas, tive que interromper os estudos aos 14 anos de idade, para trabalhar. O trabalho duro, no chão de fábrica de uma confecção e o pouco estímulo que tinha em meu contexto para continuar estudando, interromperam o desejo e acima de tudo, o direito de estudar.

Retornei somente 5 anos depois, já com 19 anos de idade, no denominado à época, segundo grau, pois não queria reproduzir a mesma trajetória dos meus irmãos e irmãs e havia, de alguma forma, se instalado em mim, a vontade e necessidade de estudar. Mas conciliar estudos com uma carga horária pesada de trabalho na fábrica, não foi tarefa fácil. O cansaço não possibilitava que eu me dedicasse, da forma como gostaria, aos estudos. Eu não frequentava um curso de EJA, e sim, um curso dito ‘regular’¹, mas vejo muitas semelhanças em minha trajetória escolar com as dos estudantes que frequentam a educação de jovens e adultos e, sobretudo, um sentimento de pertencimento a esse grupo social. Sempre tive muito desejo de conhecer e compreender a lógica que rege as coisas, e me causava estranhamento alguns estereótipos e preconceitos postos como naturais em meu meio social. Estranhamento esse que hoje se torna mais compreensível.

Entrar e permanecer na Universidade também não foi sem grande esforço e privação de necessidades, muitas delas, básicas. Mas consegui concluir a graduação e chegar a um

¹ Cabe aqui uma explicação acerca do termo “ensino regular”, já que será utilizado também em outras partes deste texto. Com base em Sanceverino (livro no prelo), esta é “uma questão que vem sendo debatida entre professores(as), alunos(as), militantes da EJA, no sentido de se evitar a construção de um estigma em relação a essa modalidade de ensino. Para que o termo “Regular” não induza, isto é, não transfira à conotação de “Irregular” a EJA, cabe ressaltar que o termo “Ensino Regular” se refere, tanto à seriação ano a ano no Ensino Fundamental e Médio nos termos da legislação da Educação, quanto a modalidade EJA, considerando o ajuste curricular em virtude da história de vida do público excluído da modalidade dita “Regular”. Desse modo, ressalta-se que, desde que a EJA passou a fazer parte constitutiva da Lei de Diretrizes e Bases, tornou-se modalidade da Educação Básica e é reconhecida como direito público subjetivo na etapa do Ensino Fundamental e Médio. Logo, ela é Regular como modalidade de ensino” (p.55-56).

doutorado, algo inimaginável aos meus pais e irmãos. Considero-me aquele capim teimoso, do poema de Ochelsis Laureano, que resiste, apesar de todos os obstáculos que precisa transpor e, que não são poucos para aqueles oriundos de grupos sociais marginalizados. Portanto, esta pesquisa de doutorado se entrelaça à minha própria constituição e a importância que a educação escolar foi adquirindo ao longo de minha trajetória de vida.

A motivação profissional, por sua vez, é decorrente de meu profundo envolvimento com o PROEJA, desde 2008, quando ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, como psicóloga escolar. Desde o início de minhas atividades nessa instituição realizo, entre outras atividades, o acompanhamento dos cursos de PROEJA². Esse trabalho consiste em subsidiar a prática docente e acompanhar a trajetória escolar dos estudantes, que inclui a participação da concepção dos cursos; na definição de ofertas; na construção dos projetos pedagógicos; no acompanhamento do planejamento das atividades; no acompanhamento da execução e avaliação do processo. Consiste, portanto, em pensar o ensino em três grandes dimensões: no acesso, na permanência e na conclusão, com êxito.

Além do acompanhamento dos cursos de PROEJA, também tive a experiência de coordenar a Especialização PROEJA, no período de 2009 a 2011, que foi instituída a partir do Decreto de criação desse programa. O objetivo era e continua sendo, para as poucas ofertas que ainda restam nos Institutos Federais, atender a necessidade de formação continuada de profissionais para atuar nesse programa e construir um quadro de referência e sistematizar concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas orientadoras do processo educacional no PROEJA.

Participei ainda de diversas outras atividades que envolveram o PROEJA: fiz parte da equipe que elaborou o Projeto do novo Curso de Especialização PROEJA, hoje em andamento na modalidade a distância; fui membro do conselho editorial que analisou a produção dos livros elaborados para essa formação; compus a equipe que idealizou a Revista EJA em Debate, do IFSC, uma das poucas revistas no Brasil dedicadas à divulgação de pesquisas sobre a educação de jovens e adultos; atualmente faço parte do corpo de avaliadores dessa revista.

² O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, criado em 2005, pelo Decreto n. 5.478 e no ano seguinte alterado pelo Decreto n. 5.840, tem por objetivo, propiciar aos estudantes jovens e adultos a elevação da escolaridade e a formação profissional e contribuir para a melhoria das condições de inserção social, econômica, política e cultural de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental e/ou médio (Documento Base do PROEJA, 2007).

Nas discussões ocorridas nesses espaços de trabalho e de pesquisa, algumas questões têm me inquietado, a exemplo de questionamentos acerca de como ensinar estudantes que se encontram há muito tempo fora da escola e a compreensão de alguns educadores, de que falta “base” aos estudantes do PROEJA para acompanhar os cursos do IFSC, como se esses estudantes fossem incapazes de aprender, seja por déficit cognitivo, problemas emocionais ou “famílias desestruturadas”. Tal lógica naturaliza o “insucesso” dos estudantes e os colocam como os únicos responsáveis pelo seu desempenho escolar, sem haver uma problematização da escola e das políticas voltadas à educação de jovens e adultos e nem sobre as condições históricas e culturais desses estudantes.

Se os estudantes da EJA têm dificuldade para responder a determinadas instruções da forma esperada pela escola e pelos professores, não significa que possuam algum atraso no desenvolvimento, mas sim, que não estão suficientemente familiarizados com os códigos formais da escola, seja por suas trajetórias descontínuas de escolarização ou pela privação no acesso aos bens culturais.

Essa percepção de alguns educadores de que as dificuldades de aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos são decorrentes de fatores individuais e a dificuldade que encontram nos procedimentos didáticos específicos para a EJA, está, em parte, relacionada às ainda tímidas produções teóricas que tratam dos processos de aprendizagem de adultos, já que as teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem se referem, historicamente, muito predominantemente, às crianças e aos adolescentes, sendo muito menos explorados esses processos em relação à vida adulta.

Tal afirmação é decorrente de levantamento realizado por mim e por outros autores acerca das pesquisas no campo da EJA. Exemplo disso é a pesquisa de Laffin (2014), que em um estudo sobre as pesquisas em Educação de Jovens e adultos no e do Estado de Santa Catarina, entre 2002 e 2012, identificou apenas duas investigações que tratavam da aprendizagem de jovens e adultos. Em outro estudo realizado por Laffin e Dantas (2015), também voltado à análise das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos nos Programas de Pós-Graduação das Universidades do Estado da Bahia, entre 2001 e 2014, identificou quatro estudos sobre aprendizagem de jovens e adultos, sendo o tema da aprendizagem tratado de forma tangencial, já que as investigações tinham outros objetos como foco central.

Os levantamentos das pesquisas em EJA demonstram que, ainda que tenha havido avanços nos estudos no campo da educação de jovens e adultos nos últimos anos, especialmente a partir de 2000, tal como aponta Carvalho (2009), os que têm como enfoque os processos de aprendizagem apresentam algumas lacunas nesse campo de pesquisa,

retratando ainda o que apontou Haddad (2000), no balanço de teses e dissertações defendidas no período de 1986-1998, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, no Brasil. Naquele período o autor identificou apenas seis pesquisas que tratavam de questões relativas ao desenvolvimento linguístico e cognitivo, relacionadas mais especificamente aos níveis de aprendizagem, habilidade, uso e funções da leitura e escrita dos sujeitos da EJA.

Outro mapeamento referente às produções acadêmicas sobre aprendizagem de jovens e adultos, em alguns bancos de dados³, realizado por mim, demonstram que as pesquisas até então produzidas, ainda que tenham contribuído para compor o entendimento dos processos de aprendizagem de jovens e adultos, evidenciam que ainda é necessário avançar no aprofundamento dessa compreensão, sobretudo acerca dos sentidos que têm a escolarização para os estudantes da EJA a partir da perspectiva histórico cultural, tal como proponho neste estudo.

Apresento aqui, a análise de alguns aspectos centrais das pesquisas mapeadas nesse levantamento⁴, procurando identificar aproximações e distanciamentos com o tema desta tese, especialmente no que se refere ao foco principal dos estudos e aos referenciais teórico-metodológicos que os fundamentam. Importante destacar os limites dessa análise, visto que, primeiro, ela restringe-se à apenas alguns bancos de dados e não a totalidade das pesquisas sobre o tema; segundo, porque não foi intenção fazer um estudo aprofundado das pesquisas selecionadas; terceiro, a realidade se mostra em várias facetas e sua compreensão requer a análise de sua totalidade, ou seja, todo texto precisa ser inserido em um contexto, “nas suas circunstâncias de múltiplas configurações históricas, culturais e ideológicas. Só assim é possível ir interpretando e construindo as significações do real” (SEVERINO, 2006, p. 79). No entanto, compreendo que esse levantamento e breve análise, possibilita a obtenção de uma importante amostra dos estudos sobre aprendizagem de jovens e adultos e as bases teóricas nas quais se assentam. Possibilita ainda averiguar o que já foi produzido sobre tal temática e refletir sobre meu objeto de estudo, seja para confirmar ou refutar hipóteses iniciais e assim, contribuir para essa área de conhecimento.

³ Os Bancos de Dados consultados foram: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD-Ibict; Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação – ANPED Nacional; Scientific Eletronic Library Online – SCIELO; Institute of Education Sciences – ERIC; Red Iberoamericana de Innovación Comocimiento Científico – REDIB.

⁴ Nesse levantamento foram identificados 36 estudos, dentre teses, dissertações e artigos: 15 no Portal da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível; 6 no BDTD-Ibict – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; 12 na ANPED – Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação; 3 na SCIELO – Scientific Eletronic Library Online. Nos bancos de dados ERIC – Institute of Education Sciences; REDIB – Red Iberoamericana de Innovación Comocimiento Científico não foram identificadas pesquisas referentes ao tema foco do estudo. No apêndice 8 encontra-se o detalhamento desse mapeamento.

Os estudos desse levantamento foram agrupados em categorias, sendo identificados como temas recorrentes: *percepções, sentidos e significado atribuídos pelos sujeitos jovens e adultos aos seus processos de escolarização; relação entre conhecimentos escolares e conhecimentos cotidianos; interações pedagógicas na EJA; processos cognitivos dos estudantes jovens e adultos; constituição do sujeito da aprendizagem na EJA.*

O tema de maior recorrência nesses estudos é o que discute os **sentidos, os significados, as percepções e/ou as representações**⁵ que os sujeitos da EJA atribuem aos conhecimentos escolares e em sua maioria tangenciando as discussões da relação entre os **conhecimentos escolarizados e os conhecimentos cotidianos.**

Embora o tema tenha aproximação com minha pesquisa, o que se percebe é que esses estudos partem de compreensões muito diversas acerca das significações. A maioria delas, com poucas exceções, não definem claramente os conceitos utilizados, centrais nessas pesquisas e essencial para compreender os processos de singularização do sujeito. E ainda, identifiquei, tal como Asbahr (2011), que os estudos que tomam como tema central os conceitos de sentido e significado, parecem apresentar uma compreensão subjetivista, descolada da atividade social dos sujeitos, ou seja, a compreensão de sentido não é compreendida em sua constituição social, histórica e culturalmente situada.

González Rey (2007) também destaca que as categorias de sentido e significado têm tido ampla profusão em diversas áreas de conhecimento e concepções teóricas, o que lhe confere uma ampla gama de significados diferentes. Sem pretender desqualificar alguns usos que se faz dessas categorias, o autor chama atenção para os “modismos” com que elas têm sido empregadas, especialmente a categoria sentido, sem se respeitar seu campo de significação.

Portanto, ao tratar do conceito de sentido e significado, faz-se necessário explicitar a partir de qual referencial teórico ele está sendo analisado. Em minha pesquisa, tais categorias partem das formulações da psicologia histórico-cultural, mais especificamente dos postulados de Vigotski e Leontiev que serão discutidas no capítulo referente aos aportes teóricos da pesquisa.

Resguardadas as diferenças teórico-metodológicas adotadas pelos pesquisadores, em síntese, essas pesquisas mostram que as significações da escolarização e da escola para os jovens e adultos são diversos, mas parecem, em sua maioria, ter em comum a compreensão da

⁵ Foram agrupados em uma mesma categoria os conceitos de sentido, significado, percepções e representações porque todos eles visam compreender o fenômeno a partir da perceptiva dos sujeitos pesquisados. No entanto, chamo a atenção para o fato de que esses são conceitos que apresentam grandes heterogeneidades teórico-metodológicas, dependendo da abordagem utilizada.

escola como possibilidade de acesso aos conhecimentos para uma melhor inserção do mercado de trabalho, para atender demandas imediatas do cotidiano, para lidar com as demandas de uma sociedade letrada ou porque esses conhecimentos são reconhecidos socialmente, em síntese, a aprendizagem dos conhecimentos escolares parece estar diretamente ligada à necessidade de aprender aquilo que deles é exigido no processo de adaptação às relações sociais do capitalismo contemporâneo. Em consequência, o horizonte de apropriação dos conhecimentos transmitidos pela escola, ou seja, os conhecimentos objetivados nos produtos intelectuais da prática social humana em sua totalidade, que representam as formas mais desenvolvidas do saber objetivo e por sua vez, possibilitam o desenvolvimento das possibilidades dos indivíduos, tal como propõe a psicologia histórico-cultural parecem estar em segundo plano.

Outro tema que perpassa a quase totalidade das pesquisas é a **relação entre conhecimentos escolarizados e conhecimentos cotidianos**. Todos os estudos apontam para a necessidade de a escola dialogar com os saberes dos jovens e adultos para que ocorra, efetivamente, aprendizagem. A recorrência desse tema nas pesquisas está relacionada, em parte, à ampliação das discussões em torno da compreensão das especificidades que marcam a educação de jovens, adultos e idosos, que para além de suas diferenças etárias, possuem trajetórias de experiência mais longa se comparada à criança, pois estão inseridos no mundo do trabalho, e são, muitas vezes, pais e mães responsáveis pelo sustento e educação dos filhos, são responsáveis pela resolução de diversas demandas impostas pelo cotidiano e mesmo que não saibam ler e/ou escrever, lidam com diversas informações que envolvem conhecimentos, enfim, são sujeitos ativos em seu contexto social. Esses aspectos, sem dúvida, requerem um olhar diferenciado sobre os processos de aprendizagem e escolarização dos sujeitos jovens e adultos e, por isso, considera-se que é preciso articular os conhecimentos escolares aos da vida cotidiana.

A recorrência dessa discussão parece também ser decorrente das influências das obras de Paulo Freire, mais especificamente sua preocupação com o reconhecimento dos saberes dos educandos, de sua cultura, de sua realidade cotidiana, de seu pertencimento à classe popular. Isso parece se confirmar pela frequência com que esse autor é citado nos trabalhos aqui selecionados. No entanto, é interessante notar que mesmo utilizando-se de Paulo Freire para fundamentar boa parte das análises e apregoar o respeito ao cotidiano dos sujeitos da EJA, o aspecto político e de emancipação⁶ dos sujeitos, também presente na obra

⁶ Emancipação é entendida aqui “como a luta para a superação de toda e qualquer forma de opressão e exploração humana, tanto no plano individual como social. Envolve aspectos políticos, econômicos

desse autor e que justificariam outras formas de organizar o ensino por meio de sua articulação com o cotidiano, parece não ter sido tão enfatizado, já que as pesquisas, de modo geral, não apontam para o alargamento da consciência de classe dos estudantes da EJA ou para a compreensão da importância de uma participação mais ativa e coletiva em defesa de seus direitos sociais, mas sim, concentram-se na importância de partir da leitura de mundo dos alunos, de dialogar com seus saberes, de negociar significados, enquanto o horizonte de modificação das estruturas postas na sociedade apresenta-se bastante distanciado. Em síntese, essas pesquisas parecem estabelecer uma dicotomia entre conhecimentos escolares e cotidianos, e por vezes, com uma tendência a maior valorização dos conhecimentos do saber popular em detrimento do conhecimento escolar.

Duarte (1999, p. 31) defende que “no processo de formação da individualidade para-si⁷, a educação escolar tem o importante papel de mediadora entre o âmbito da vida cotidiana e os âmbitos não-cotidianos da atividade social.” No entanto, parece haver, nos estudos sobre esse tema, um distanciamento entre a escola e o indivíduo como um ser concreto, ou seja, “a atividade escolar é vista como algo que não faz parte da vida cotidiana do indivíduo, como algo estranho e até hostil a essa vida” (p. 37). O cotidiano, a partir dessa compreensão, parece ser mais concreto, mais real do que o não-cotidiano e não parte integrante da totalidade que forma a vida o indivíduo. Para Duarte (1999, p. 38) se “por um lado não existe vida humana sem vida cotidiana, por outro, a redução da vida dos seres humanos à esfera da vida cotidiana é equivalente à redução da vida humana ao reino das necessidades”. Dessa forma, o desenvolvimento do indivíduo não se realiza plenamente se for reduzido à esfera cotidiana e a educação escolar, por sua vez, não efetiva sua função de mediadora na formação do indivíduo se sua atividade educativa estiver reduzida à situação imediata do indivíduo.

Saviani (2009, p. 94) também assinala que a

dicotomia entre saber erudito como saber da dominação e saber popular como saber autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é

ideológicos, culturais e sociais. No tocante a emancipação da classe trabalhadora diz respeito a plena igualdade e participação igualitária na produção e distribuição de toda riqueza social. Ela consiste em um processo coletivo e social; necessária mudança na forma de pensar e agir em sociedade e superação da alienação e exploração” (COAN, 2014).

⁷ DUARTE (1999, pp. 32-33) esclarece que “as objetivações genéricas em-si formam a base da vida cotidiana e são constituídas pelos objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes. As objetivações genéricas para-si formam a base dos âmbitos não-cotidianos da atividade social e são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política. As objetivações genéricas em-si são produzidas e reproduzidas pelos seres humanos, sem que necessariamente estes mantenham uma relação consciente com essas objetivações e como processo de sua produção.” O aprofundamento deste tema encontra-se em dois livros de Newton Duarte: *A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação o indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 e, *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia da cultura dominante que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas.

Desse modo, não bastaria que a escola apenas dialogasse com os saberes dos estudantes da EJA, ou trouxesse seus conhecimentos para os espaços da escola, tal como várias pesquisas propõem, mas que problematizasse esses conhecimentos visando a constituição de sujeitos que transcendem a compreensão da experiência imediata em busca de uma compreensão mais totalizante de sua realidade.

Em relação às pesquisas que tratam de **interações pedagógicas da EJA**, todas elas, mesmo as que dizem tomar a psicologia histórico-cultural como base de suas análises, o termo interação se confunde, muitas vezes, com mediação, ou seja, os dois termos são usados como equivalentes, o que pode representar uma apropriação equivocada das bases epistemológicas da psicologia histórico cultural. Em alguns casos, há clara aproximação entre os postulados de Vigotski e Piaget⁸ e a compreensão de serem os dois autores interacionistas.

O conceito de interação, a partir das bases teórico-metodológicas propostas em meu estudo, não possibilita a apreensão da complexidade que os processos de mediação demandam, pois está subjaz, em suas bases fundantes, a concepção de interação do organismo com o meio, e não da compreensão das complexas relações com a cultura e com a história constituída e constituidora do homem⁹. Na interação, as relações mediadas em seu processo dialético, não são consideradas centrais para a compreensão do desenvolvimento humano. Diferentemente, a compreensão de mediação, com base na Psicologia Histórico-Cultural pressupõe uma relação do psiquismo humano historicamente situado, que se encontra mediatizada pela produção social, “desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos” (DUARTE, 1999, p. 87).

O que se pode inferir dos estudos aqui apresentados é que a categoria mediação não tem sido tratada com a devida reflexão acerca de suas bases fundantes, e, portanto, ainda requer um melhor tratamento analítico. Portanto, concordo com Losso (2012) quando afirma que uma compreensão reducionista da categoria mediação, que é central nas práticas

⁸ Duarte (1999) faz uma crítica muito contundente aos pesquisadores que procuram fazer uma aproximação entre esses dois autores, pois para ele, tal aproximação contribui para descaracterizar a psicologia vigotskiana como uma psicologia de base marxista e uma tentativa por aproximar a teoria desse autor aos ideais neoliberais e pós-modernos.

⁹ A utilização no transcórrer do texto do gênero masculino é única e exclusivamente com a intenção de evitar redundâncias e tornar o texto mais fluído e não tem a pretensão de servir como um presumível genérico de referência, ainda que compreenda que as palavras constituem-se importantes mecanismos de reforço da norma, neste caso, o reforço de um modelo patriarcal que tem a pretensão de invisibilizar o papel da mulher em nossa sociedade e colocá-las em posição subalterna ao homem.

educativas, empobrece o campo de análise ao qual ela se desenvolve e por consequência, a prática pedagógica perde em complexidade.

Em relação às **bases teórico-metodológicas** que fundamentam as pesquisas, elas são diversas, pois se utilizam desde a psicanálise; dos estudos de aprendizagens de disciplinas específicas, especialmente da matemática e das ciências; aquelas que procuram aproximar Piaget a Paulo Freire, ou Vigostki a Paulo Freire, ou ainda Vigotski a Piaget; aquelas que focam mais especificamente em Piaget, ou em Bourdieu, ou em Charlot.

Mais especificamente em relação aos aspectos metodológicos, há uma tendência pela adoção do **método** etnográfico para a compreensão do objeto de pesquisa, pois muitas utilizam os estudos da etnopesquisa crítica; da etnomatemática; da etnometodologia; da etnografia interacional ou; a etnografia.

Resguardadas as especificidades e o grau de aprofundamento desses estudos, o que parece haver em comum entre a maioria deles é a compreensão do objeto pesquisado descolado das determinantes sociais que o engendram, ou seja, das relações postas na sociedade capitalista e, ainda, as pesquisas se atêm mais a descrição do objeto pesquisado.

Sem negar as contribuições da antropologia e da etnografia para a compreensão das diferentes culturas, das realidades sociais, dos hábitos, ações e valores dos diferentes grupos e, nesse caso, dos sujeitos da EJA, a ênfase dada aos aspectos descritivos, por vezes, obscurece a compreensão da realidade. Portanto, a análise não pode se restringir a captar e descrever a visão pessoal dos sujeitos sobre os fatos, pois ela não dá conta de explicar a realidade objetiva. Não se pode perder a objetividade dos fatos, que embora se expresse na subjetividade das pessoas ou na sua compreensão pessoal sobre a realidade, ancora-se na realidade objetiva, ou seja, na organização social em que as pessoas estão inseridas, em suas múltiplas determinações. Para entender a realidade faz-se necessário uma análise para além de sua aparência, ou como afirma Vygotski (1991, p. 104) “não se trata de revelar o que nos parece o fenômeno observado, mas sim o que ele é na realidade”.

Ainda em relação aos **referenciais teóricos-metodológicos** que embasam as pesquisas, poucas, mais especificamente nove estudos, utilizam a psicologia histórico-cultural ou indicam ter como embasamento os estudos de Vigotski e/ou seus contemporâneos. No entanto as referências indicadas como subsídios das pesquisas, com algumas exceções, se baseiam mais especificamente nos livros *Pensamento e Linguagem e Formação Social da Mente*, cujas edições em português, são decorrentes de traduções do inglês. Em algumas pesquisas, as autoras indicam outras obras de Vigotski, no entanto, as citações se limitam às obras acima apontadas. Mesmo já existindo no Brasil a tradução desse livro diretamente do

russo, por Paulo Bezerra, sob o título *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, cuja primeira edição data de 2001, ainda assim, a maioria dos pesquisadores indicados nesse levantamento, que citam Vigotski, não tem utilizado tal referência para fundamentar suas análises. Apenas um estudo cita o vol. II das *Obras Escogidas*, de Vygotski, além das referências acima indicadas. Concordo com Duarte (1999) quando afirma que a limitação dos estudos de Vigotski a essas duas obras, com o viés de apenas uma tradução, é algo preocupante e pode resultar em interpretações equivocadas dessa teoria, especialmente no que se refere as suas bases fundantes, o materialismo histórico dialético.

Outro ponto a destacar nesse mapeamento é o de que outros autores da psicologia Histórico-Cultural não têm servido de subsídios às pesquisas, a exemplo de Leontiev, Luria, Elkonin e Davidov, sendo Vigotski, a principal e, às vezes, a única referência, a fundamentar os estudos. Apenas dois estudos referenciam Luria, mais especificamente os livros *O desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*; *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria*. Entendo que se debruçar sobre a compreensão de todos os autores dessa escola e sobre seus desdobramentos teóricos é algo que requer muito estudo e não se esgota em um mestrado ou doutorado, mas parece haver uma carência de pesquisas nas áreas de educação e de psicologia, mais especificamente no campo da EJA, que tomam como referência outros autores da Psicologia Histórico-Cultural.

Esse levantamento revela, ainda, a quase ausência de estudos que se debrucem sobre a compreensão da aprendizagem de jovens e adultos, a partir dos estudos de Leontiev e da teoria da atividade¹⁰, tal qual me proponho nesta pesquisa. Apenas uma tese discute os pressupostos do autor, mas seu foco principal são os estudos dos contemporâneos da psicologia histórico-cultural, que desenvolveram a teoria da aprendizagem situada (J. Lave e E. Wenger) e a teoria da aprendizagem expansiva (Engeström). Portanto, o foco não está na compreensão da aprendizagem a partir da Teoria da Atividade a qual acredito apresentar grande potencial de análise para compreender a educação de jovens e adultos e os processos de aprendizagem escolar na sociedade contemporânea.

Duarte (2002) também destaca que a **Teoria da Atividade**, embora tenha alcançado divulgação internacional e os nomes de Vigotski, Luria e Leontiev sejam bastante conhecidos, há entre os pesquisadores brasileiros, carência de trabalhos que focalizem mais especificamente a Teoria da Atividade, desde a discussão de seus fundamentos até sua utilização como referencial para estudos sobre a educação contemporânea.

¹⁰ Mais à frente apresento alguns aspectos da teoria da atividade. Contudo o tema será abordado no capítulo 2.

Outro aspecto identificado nos estudos é que eles, de modo geral, não discutem a aprendizagem de jovens e adultos a partir de uma diferenciação entre as idades ou das **faixas etárias dos estudantes da EJA**, sendo todos, adolescentes, jovens, adultos e idosos, colocados em uma mesma classificação: “jovens e adultos”. Apenas uma das pesquisas delimitou em seu estudo a faixa etária de 18 a 29 anos.

Para a psicologia histórico-cultural a periodização do desenvolvimento constitui-se aspecto importante para a compreensão dos processos de transformações pelos quais passam os indivíduos ao longo de sua vida, pois cada estágio é marcado por uma atividade principal ou dominante e por necessidades e motivos que guiam o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Isso não significa que as transformações ocorrem de modo homogêneo para todos os indivíduos de acordo com sua faixa etária, nem tampouco que tais mudanças são essencialmente biológicas, pois as circunstâncias histórico-culturais e as peculiaridades das histórias e experiências dos sujeitos são determinantes no processo de desenvolvimento.

Abrantes e Bulhões (2016, p. 246) assinalam que “se a periodização do desenvolvimento não pode ser entendida em sua essência como estágios definidos por elementos biológicos ou cronológicos, também não é possível desconsiderar a questão das idades quando se trata de pensar os momentos do desenvolvimento individual”, pois a idade, segundo os autores, pode possibilitar uma “referência empírica inicial para a análise da relação da pessoa com o mundo”.

É nesse sentido que entendo ser necessária uma melhor compreensão do que marca cada período da vida dos sujeitos que compõem a educação de jovens e adultos. No caso do adolescente, embora muitos deles estejam inseridos em atividade de trabalho e estudo, essa é considerada uma das fases mais críticas do desenvolvimento segundo Davidov (1988) e Elkonin (1987)¹¹. Da mesma forma, a velhice apresenta especificidades que precisam ser consideradas, pois ainda que muitos idosos voltem a estudar e estejam inseridos em atividades de trabalho mesmo após a aposentadoria, seja por necessidade financeira ou por opção, será que seus interesses e as relações que estabelecem com o estudo e com o trabalho são os mesmos de um adolescente e de um jovem?

Embora a complexificação da vida em sociedade traga grandes dificuldades de se definir com clareza as fases da vida e a atividade guia do desenvolvimento, especialmente para os sujeitos da EJA, que via de regra não seguem uma trajetória linear de escolarização e que não raras vezes, precisam trabalhar desde a infância e muitas vezes até a velhice, ainda

¹¹ No capítulo 2, discuto de forma mais detida, o período da adolescência.

assim, cabe considerar, como a atividade de estudo e de trabalho, que é foco deste estudo, é significada pelos sujeitos de acordo com seu período de desenvolvimento. Essa compreensão se faz especialmente importante no campo da educação, pois possibilita uma referência na organização do ensino na EJA. Portanto, acredito que essa é uma questão que precisa ser problematizada, sob pena de não se desenvolverem estratégias diferenciadas de ensino de acordo com as especificidades que marcam cada período de desenvolvimento, já que todos (adolescentes, jovens, adultos e idosos) são considerados de forma homogênea e tratados sob uma mesma denominação: sujeitos da EJA.

Shuare (2016, p.vii) destaca também que “o tema do desenvolvimento humano não tem sido estudado e aprofundado na medida necessária para que possa ser empregado frutiferamente tanto nas investigações científicas como em suas aplicações pedagógicas” (tradução minha). Portanto, a compreensão da periodização do desenvolvimento suscita vários questionamentos que podem e precisam ser postos em debate no campo da educação de jovens e adultos.

Outro ponto identificado no levantamento realizado por mim é as restritas produções em EJA no campo da psicologia. Apenas três autores são oriundos da área de psicologia¹² e todos eles com pós-graduação (mestrado ou doutorado) em educação, o que demonstra o pouco interesse da área sobre essa temática. Esse aspecto reforça a crítica feita por Soares e Pedroso (2016), que afirmam que a psicologia educacional tem contribuído muito pouco para a compreensão dos sujeitos da EJA e, por conseguinte, sobre os processos de aprendizagem. Eles citam apenas as contribuições dos estudos de Marta Kohl de Oliveira e os de Tânia Maria de Melo Moura e os estudos no campo da linguagem e suas contribuições sobre a alfabetização e leitura dos sujeitos da EJA, dos quais são referências Claudia Lemos Vóvio e Angela Kleiman. O levantamento apresentado pelos autores demonstra que, de fato, a psicologia da educação tem contribuído muito pouco para os estudos que buscam compreender os processos de aprendizagem de jovens e adultos, já que alguns autores por eles citados, nem mesmo são do campo da psicologia e sim, da pedagogia ou linguística. Apenas Marta Khol de Oliveira possui mestrado e doutorado em psicologia da educação¹³. Cabe questionar então, qual a atenção que a psicologia vem dando, atualmente, aos estudos na área de psicologia da educação e, mais especificamente, ao tema aprendizagem de adultos. Sem muita margem de erro, parece-me que continua sendo a infância seu foco de investigação.

¹² Grande parte dos autores tem formação inicial em Pedagogia ou em ciências (sociais, biológicas, ambientais, matemáticas), com Pós-Graduação em Educação.

¹³ A autora possui formação inicial em Pedagogia com mestrado e doutorado em Psicologia Educacional, nos quais foca nos temas desenvolvimento e cognição de adultos.

Em meu levantamento, esses autores citados por Soares e Pedrosa (2016), têm servido de subsídios aos estudos sobre aprendizagem de jovens e adultos, especialmente Marta Kohl de Oliveira. Suas pesquisas, também me mobilizaram, inicialmente, para o desenvolvimento deste estudo, no entanto, leituras de outros autores, especialmente com enfoque marxista, direcionaram-me para outro viés teórico-metodológico.

Marta Kohl de Oliveira é uma das pesquisadoras brasileiras, que desenvolveu estudos¹⁴, visando compreender como se processa o desenvolvimento, a construção de conhecimentos e a constituição de subjetividades na vida adulta, em sua relação com a cultura. No entanto, ainda que a autora tenha apresentado contribuições a esse campo de pesquisa, especialmente ao considerar os jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem, em seu conhecido artigo de 1999¹⁵, em que ressalta a importância de compreendê-los a partir de sua especificidade etária e cultural, sua aproximação aos estudos culturais e do letramento¹⁶ apontam para modos de compreender o fenômeno do desenvolvimento e da aprendizagem de adultos que não coadunam com os postulados de minha pesquisa. A afirmação de existirem tantos modos de pensar quantos forem os diferentes tipos de cultura e a relativização do papel da escola na formação dos sujeitos (OLIVEIRA, 2009)¹⁷, parece distanciá-la dos postulados de Vigotski e de outros autores da psicologia histórico-cultural, ainda que a autora tome como base os estudos de Vigotski. Primeiro porque, embora a cultura seja um determinante fundamental para o desenvolvimento da consciência humana, ao supervalorizá-la, corre-se o risco de incorrer em um relativismo cultural, que traz grandes implicações para a produção de conhecimentos, para o campo da educação e para a luta de classes. Segundo porque, para a maior parte dos autores da psicologia histórico-cultural, a escola tem centralidade na organização dos períodos de desenvolvimento e a atividade de estudo, que se desenvolve na escola, é uma forma primordial de atividade que promove o desenvolvimento psicológico.

¹⁴ No *Currículo Lattes* da autora verifiquei que sua trajetória de pesquisas sobre o tema parece ter se encerrado em 2013, pois depois deste ano não foram identificadas produções com tal temática. O último artigo publicado, que consta no *Currículo Lattes* tem como título: “*Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada*” escrito em co-autoria com Denise Regina Sales e Priscila Nascimento Marques.

¹⁵ Artigo intitulado: “*Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*”, decorrente do trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1999 e publicado no mesmo ano pela Revista Brasileira de Educação.

¹⁶ Tal aproximação é verificada nas produções realizadas em co-autoria com Claudia Vóvio, que foi sua orientanda de mestrado e que, posteriormente, defendeu seu doutorado sob a orientação de Angela Kleiman, conhecidas autoras de estudos na área do letramento.

¹⁷ Esses temas são tratados no livro: *Cultura e Psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto*, de 2009, publicado pela editora Hucitec, no qual a autora apresenta uma sistematização de todas as suas produções nas quais focam na compreensão da relação entre cultura e desenvolvimento psicológico.

As questões aqui apontadas, tanto em relação ao quantitativo de pesquisas que têm como foco o tema aprendizagem de jovens e adultos, quanto em relação aos pressupostos que as fundamentam, têm implicações importantes para a educação. Uma delas está relacionada às políticas de educação de jovens e adultos, pois na medida em que as teorias psicológicas continuam com seu foco na infância, o direito à educação também não avança em proposições que ultrapassem esses períodos de desenvolvimento. Arroyo (2006) corrobora com tal afirmação, ao apontar que a teoria pedagógica sempre teve seu foco na infância porque se partia do pressuposto de que os tempos da educação se esgotavam com a infância e a adolescência e em decorrência disso, o direito à educação sempre esteve limitado a essa faixa etária.

É claro que as formulações das políticas de EJA não se restringem ao desenvolvimento de teorias sobre a vida adulta, já que o processo de definição das políticas públicas para uma sociedade, incluindo aí a educacional, tal como aponta Höfling (2001, p. 38) “reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”. No entanto, cabe refletir sobre quais os impactos que essa ausência tem na formulação de políticas de educação de jovens e adultos?

Outra implicação diz respeito às políticas de formação de professores da EJA, que ainda se encontram tal como aponta LAFFIN (2013, p. 128), marcadas por um processo “pensado e materializado para o exercício do trabalho nas séries iniciais para crianças”, fator esse, que acaba, muitas vezes, por desencadear práticas infantilizadas nas classes de educação de jovens e adultos. Em decorrência disso também há, em muitas situações, inadequação de currículos, de metodologias, de materiais didáticos e de formas de avaliação adotados nos cursos de educação de jovens e adultos.

Em síntese, entendo que o delineamento de políticas de educação de jovens e adultos, de formação de professores e de procedimentos didáticos pedagógicos para a educação de jovens e adultos passa também pela construção de teorias que busquem compreender os processos de aprendizagem desses sujeitos, especialmente a partir do que significa para eles voltar a estudar, depois de adultos. Nesse ponto, minha pesquisa se alinha com aquelas que têm procurado compreender os processos de significação do estudo para os estudantes da EJA. Contudo, a perspectiva adotada nesta pesquisa é a da psicologia histórico-cultural, que tem suas bases no materialismo histórico-dialético, as quais possibilitam analisar os fenômenos tipicamente humanos, não de modo abstrato, mas a partir de bases concretas.

Um dos conceitos-chave da psicologia histórico-cultural e central nesta pesquisa é o de sentido pessoal, abordado mais especificamente nas obras de Vigostki¹⁸ e Leontiev. “O sentido pessoal expressa a relação subjetiva que o sujeito estabelece com as significações sociais e com as atividades humanas” (ASBAHAR, 2011, p. 17), ou seja, o sentido pessoal se produz nas relações reais do homem com o mundo, nas condições objetivas de vida em sociedade e não de forma abstrata e individualmente.¹⁹

Essa compreensão leva a outro conceito-chave para a psicologia histórico-cultural e para este estudo que é o de atividade dominante do desenvolvimento psíquico. Para a psicologia histórico-cultural, cada período do desenvolvimento do psiquismo humano se orienta por uma atividade dominante, no sentido de formar uma relação consciente com o real, com a práxis. E toda atividade humana possui um motivo ou busca satisfazer uma necessidade, tal como assinala Leontiev (1978).

A atividade de estudo, foco desta pesquisa, é aquela que se desenvolve com a entrada da criança na escola, com o processo de escolarização e ela tem como função principal, desenvolver o pensamento teórico²⁰. Contudo, os sujeitos da EJA não são crianças, mas retornam à escola para realizar a atividade de estudo. Por sua vez, a idade adulta²¹, que comporta a juventude e a idade adulta propriamente dita, tem como atividades-guia, o estudo profissionalizante/de trabalho e o trabalho, respectivamente²². O estudo profissionalizante, próprio da juventude, é voltado ao preparo para exercer uma profissão, mas não se confunde com a atividade de estudo do período anterior, pois o estudante já deveria ter percorrido aquele caminho. Portanto, no estudo aqui em tela, o sentido pessoal à atividade de estudo dos estudantes jovens e adultos se complexifica, pois eles retornam à escola quando adultos, em um curso profissionalizante, mas não concluíram nem mesmo a escolarização básica e ainda, eles desenvolvem outras atividades, além da de estudo.

Na busca da apreensão desse complexo objeto de estudo, algumas perguntas têm orientado esta pesquisa: O que representa os estudos para os sujeitos do PROEJA, que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas e agora retomam o processo de escolarização

¹⁸ Levando em consideração as diferentes grafias utilizadas para expressar o nome do autor (Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski), a depender da publicação, neste texto optarei pela grafia Vigotski, mas conservarei nas referências, a forma utilizada em cada obra.

¹⁹ Esse conceito é discutido no capítulo 2.

²⁰ Cabe destacar que a educação infantil também é considerada etapa de escolarização. Contudo, a atividade dominante nesse período é o jogo de papéis, fundamental para preparar a criança para o desenvolvimento da atividade de estudo, que ocorre de forma mais sistemática, no período seguinte.

²¹ A juventude é o período de transição para a vida adulta e a referência etária é dos 18 aos 24 anos de idade e a idade adulta é o período da maturidade e vai dos 24 aos 60 anos de idade.

²² No capítulo 2 desenvolvo a discussão da periodização do desenvolvimento.

no PROEJA? De que forma o trabalho, no qual os sujeitos jovens e adultos estão inseridos, se articula a atividade de estudo e lhe dá ou não sentido? Como as demais atividades nas quais os jovens e adultos estão envolvidos, interferem na atribuição de sentido pessoal a atividade de estudo? Quais os sentidos pessoais possíveis atribuídos à atividade de estudo para os estudantes jovens e adultos no modo de produção capitalista? As mediações pedagógicas que ocorrem no PROEJA têm sido passíveis de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo, com vistas a relação do estudante com o conhecimento? É com base nos referenciais teórico-metodológicos aqui adotados, que busco algumas respostas a esses questionamentos.

Tendo como base as questões aqui apontadas, defini como **problema de pesquisa:** qual o sentido pessoal da atividade de estudo para os estudantes jovens e adultos que frequentam o curso PROEJA Técnico em Gastronomia, do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis-Continente?

Entendo que o sentido pessoal que os estudantes jovens e adultos atribuem à atividade de estudo se configura na interdependência entre: a especificidade de seu contexto histórico-cultural; a constituição do campo da educação de jovens e adultos (políticas públicas de EJA e produção de conhecimento); a práxis pedagógica que ocorre no contexto escolar do PROEJA.

Autores como Oliveira (1999) e Arroyo (2007), dentre outros, têm enfatizado, há algum tempo, que os sujeitos da EJA têm especificidades próprias. Uma das questões frisadas por esses autores e que interessa neste estudo é a compreensão de serem os sujeitos da EJA pertencentes a determinado grupo (classe) social. São sujeitos que tiveram seus direitos negados historicamente, tanto em relação à escolarização quanto a outros bens básicos, como moradia, saúde e lazer, conforme assinala Arroyo (2007). Assim, o contexto histórico-cultural situa o lugar que os sujeitos ocupam no sistema de relações sociais.

Isso tem reflexos em seus processos de aprendizagem, pois, via de regra, seus percursos de escolarização são interrompidos. Além e em decorrência disso, esses sujeitos são os que ocupam os postos de trabalho mais precarizados no modo de produção capitalista. Portanto, não são sujeitos que têm uma trajetória contínua de escolarização da educação básica à graduação ou pós-graduação, com intuito de primeiro se formar para depois exercer uma profissão. Muito pelo contrário, são sujeitos que, com bastante frequência, necessitam interromper os estudos, ainda muito cedo, para trabalhar e garantir seu sustento e retornam, muitas vezes, à escola a fim de se profissionalizar para atender as demandas impostas pelo mercado de trabalho. Esta realidade faz com que a categoria trabalho seja tomada nesta pesquisa como um dos aspectos centrais, até porque o contexto de análise é um curso de

educação profissional (o PROEJA). O retorno à escola, em um curso profissionalizante reflete também essa realidade.

A constituição do campo da educação de jovens e adultos também se caracteriza como um fator importante para a atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo, na medida em que se reflete na organização do ensino na EJA e PROEJA e cria significados do lugar social da EJA. Tanto as políticas, quanto a produção de conhecimento nesse campo, ainda que não sejam coerentes e completamente incorporadas pelos professores, ecoam e causam impactos importantes na configuração das práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos. Da mesma forma, os estudantes, ainda que não tenham acesso direto à produção de conhecimentos e do teor das políticas públicas de EJA, incorporam determinada condição de estudantes da EJA a partir do lugar social que essa formação ocupa na sociedade. Cria-se, assim, “toda uma cultura tanto material quanto simbólica, ora mais explícita ora menos, mas que existe objetivamente posta na realidade”²³ (ROSSLER, 2005, p.9).

Quanto à práxis pedagógica, que é onde ocorrem as mediações entre o estudante e o conhecimento, têm como função central a transmissão dos conhecimentos produzidos historicamente pelos homens em sociedade, com a finalidade de promover o pleno desenvolvimento dos sujeitos, de criar novas aptidões e novas funções psíquicas. Contudo, existem diferentes projetos de formação a depender da classe a qual se destina. Importa saber, então, se na forma social capitalista, em que se insere a escola e o PROEJA, esse projeto educacional tem servido ao processo de humanização²⁴ dos estudantes ou a sua alienação?

Desse modo, para apreender o sentido pessoal que esses estudantes atribuem à atividade de estudo há que se remontar como eles foram de produzindo em seu contexto de vida, na sua relação com a escola e também fora dela e como esses sentidos se modificam a partir de sua reinserção na escola e, nesse caso específico, no curso PROEJA. Isso pressupõe que os sentidos se desenvolvem e se modificam, a partir das mediações possíveis, nas trajetórias concretas de vida.

Essas questões me levam então a definir os seguintes objetivos desta pesquisa. Objetivo geral: Apreender o sentido pessoal da atividade de estudo para os estudantes jovens e adultos que frequentam o curso PROEJA Técnico em Gastronomia do Campus Florianópolis-Continentes. Objetivos específicos: a) conhecer as histórias de vida dos sujeitos

²³ Ressler (2005) não analisa a educação de jovens e adultos e, sim, a incorporação do ideário construtivista à educação, mas serve aqui para compreender o quanto uma teoria ou política pode impactar na realidade concreta dos sujeitos.

²⁴ Humanização aqui é compreendida como o processo de apropriação pelos homens de tudo que a espécie humana desenvolveu ao longo de sua constituição e que se encontra fixada nas formas de expressões culturais da sociedade.

da pesquisa, seus percursos de escolarização e de inserção no mundo do trabalho; b) contextualizar historicamente o campo da educação de jovens e adultos no Brasil, pois nela se inserem as políticas públicas de EJA, bem como a produção histórica dos conhecimentos que as embasam; c) analisar o Documento Base do PROEJA a fim de identificar qual o direcionamento nele proposto à educação de jovens e adultos trabalhadores; d) analisar o Projeto Pedagógico do Curso PROEJA em Gastronomia do Campus Florianópolis-Continente a fim de cotejar-confrontar com o que se materializa na práxis pedagógica – nas mediações pedagógicas; e) captar e apreender, nas falas dos estudantes e nas observações da dinâmica da sala de aula, qual sentido pessoal atribuem à atividade de estudo a partir da práxis pedagógica no PROEJA.

A fim de elucidar o caminho percorrido nesta investigação, organizei o texto da seguinte forma: nesta introdução, procurei apresentar as motivações pessoal e profissional que me levaram ao desenvolvimento da pesquisa; as justificativas, nas quais se incluem as sínteses das pesquisas no campo da EJA que tomam como foco de análise os processos de aprendizagem de jovens e adultos; os conceitos-chave que direcionaram o estudo; alguns questionamentos; o problema; as hipóteses e; os objetivos da pesquisa.

No capítulo 1 apresento alguns pressupostos da concepção teórico-metodológica que fundamenta o estudo e os procedimentos metodológicos utilizados para a análise da empiria, bem como o campo em que ele se desenvolve.

No capítulo 2 apresento as principais categorias teóricas que subsidiaram a análise, tendo como referências principais, as obras de Vigotski, Leontiev. Inicialmente discuto o caráter mediado do psiquismo humano e na sequência, os conceitos de sentido e significado. Na última parte do capítulo discuto a relação entre escola e desenvolvimento psíquico e a periodização do desenvolvimento, a partir da atividade principal que guia o desenvolvimento em cada período. Os capítulos 1 e 2 subsidiam a análise do material empírico e funcionam como mediação com a realidade, a partir da perspectiva teórico-metodológica aqui adotada, ou seja, eles servem como meio para se estabelecer o vínculo com a realidade.

No terceiro capítulo discuto a trajetória histórica de constituição das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil em sua estreita articulação com as políticas de formação de jovens e adultos trabalhadores, que são os sujeitos demandantes do curso PROEJA. Subsidiam essa discussão, os autores do campo da EJA e da educação e trabalho²⁵.

²⁵ Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006); Ramos (2006, 2007, 2010, 2015); Rummert (2007, 2014); Neves e Pronko (2008); Ventura (2008, 2013); Ventura e Rummert (2011, 2015); Rummert, Algebaile e Ventura (2013); Costa (2015).

Como a pesquisa tem como foco o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, faço uma análise mais detida do Documento Base que direciona o ensino nesse programa. Nesse mesmo capítulo faço também uma análise do Projeto Pedagógico do Curso – PPC PROEJA Técnico em Gastronomia. Os itens 2 e 3 do capítulo terceiro servem de subsídios à análise do material empírico, mas também são parte dos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, ou seja, eles caracterizam-se também como material analítico.

No capítulo 4, apresento a análise do material empírico. Inicio o capítulo com a explicação dos procedimentos analíticos utilizados para a apreensão do movimento de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo. Para tanto, decompus o objeto em duas grandes categorias denominadas: dimensão histórico-social dos sujeitos e dimensão da práxis pedagógica. Na primeira situo as condições de pertencimentos social dos sujeitos da pesquisa e suas trajetórias de escolarização e de inserção no mundo do trabalho. Na segunda analiso os motivos de retorno à escola; a trajetória de formação do PROEJA; os resultados do estudo nesse curso.

Durante o percurso de análise vou explicitando o movimento de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo, a partir da realidade concreta vivida por esses sujeitos e as possibilidades e limites na formação de um sentido pessoal condizente com o processo de humanização, tal como defende a psicologia histórico-cultural. Finalizo o texto com algumas considerações e defendo que o processo de escolarização, particularmente no PROEJA, para que produza um sentido pessoal à atividade de estudo mais condizente com o processo de humanização, deve tomar a formação para o trabalho em sua perspectiva ontológica e histórica e garantir aos estudantes a apropriação dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente, pois somente assim caminharíamos em direção a uma formação omnilateral e emancipadora da classe trabalhadora, visto que esses conhecimentos são indispensáveis à instrumentalização dos sujeitos para melhor compreenderem a realidade para nela intervir.

Espero com este estudo, contribuir com o campo teórico sobre aprendizagem de jovens e adultos e com proposições de outras formas de organização curricular e de metodologias educacionais para a EJA que possibilitem o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, com vistas a um entendimento mais totalizante de sua realidade e, ainda, que incida na diminuição dos processos de exclusão desses estudantes da escola.

1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo apresento a concepção teórico-metodológica que fundamenta o presente estudo bem como os procedimentos metodológicos utilizados para apreensão do material empírico, tendo como referência o materialismo histórico-dialético e a psicologia histórico-cultural. Também situo o lócus no qual a pesquisa foi desenvolvida. Não pretendo aprofundar as discussões em torno do método, mas apresentar algumas categorias centrais, que considero fundamentais à análise aqui proposta e que serviram ao delineamento dos caminhos que procurei percorrer, com o objetivo de apreender o sentido pessoal da atividade de estudo para os estudantes jovens e adultos que frequentam o curso PROEJA Técnico em Gastronomia do Campus Florianópolis-Continente, conforme já foi situado na introdução.

1.1 CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esta pesquisa ancora-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético, cujos fundamentos foram postulados por Marx e, também, nos princípios teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural, por compreender que eles mantêm estreita relação em seus postulados. Ainda que a aplicação direta da teoria do materialismo histórico-dialético à psicologia não seja possível, tal como aponta Vigotski (1996a), já que se faz necessário criar uma “ciência intermediária, que explique a aplicação concreta dos princípios abstratos do materialismo dialético ao grupo de fenômenos que trabalha” (VIGOTSKI, 1996a, p. 393) e, nesse caso, ao campo da psicologia e da educação, entendo que alguns dos preceitos postulados do método materialista histórico dialético são essenciais para a apreensão do fenômeno aqui pesquisado.

Vigotski (ibidem), ao afirmar que seria necessário criar uma teoria intermediária entre o marxismo e a psicologia e, que a aplicação direta do método do materialismo histórico dialético à psicologia não é possível, o fazia na tentativa de compreender a psique a partir da globalidade do método de Marx e, não apenas com citações extraídas dos clássicos de Marx. Aliás, criticava aqueles pesquisadores que assim o procediam. O núcleo o qual Vigotski buscava no método marxista, tal como destaca Duarte (2008), era a concepção de ser humano, de sociedade e de história.

Portanto, o ponto de partida tomado aqui é a compreensão de que o método de investigação deve estar estreitamente articulado com a concepção teórica adotada pelo pesquisador. Como apontado em outros momentos do texto, a compreensão que tenho da

constituição dos fenômenos tipicamente humanos, tomando como referência a psicologia histórico-cultural e o marxismo é a de que eles se constituem na materialidade e historicidade dos indivíduos em relação, e não como algo abstrato. O posicionamento teórico-metodológico aqui adotado, portanto, contrapõe-se as posturas que consideram que todo conhecimento é relativo e que a verdade depende do ponto de vista de cada um ou que é uma questão de opinião e liberdade de expressão, tão em alta na atualidade.

Em relação à construção do conhecimento, parto da consideração de que os sistemas de pensamento não são exteriores ao mundo, mas fundamentados na cultura de formação dos indivíduos, já que eles são frutos de sua época e das conformações institucionais que estruturam o seu convívio em sociedade. Portanto o processo de produção do conhecimento tem sempre uma intencionalidade, como também, tal como destaca Shuare (1990), é infinito e dialético.

Uma questão central, tanto para a psicologia histórico-cultural, quanto para o materialismo histórico dialético, em relação à produção de conhecimento é o pressuposto de que “a elaboração teórica representa uma forma de reprodução ideal de um processo real” (PASQUALINI e MARTINS, 2015, p. 363). Isso significa que o objeto²⁶ pesquisado tem, tal como esclarece Netto (2011), existência objetiva, real. Esse postulado, aliás, encontra estreita correlação com a psicologia histórico cultural, acerca da compreensão do psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva, como apontam Pasqualini e Martins (2015).

O método de pesquisa, que visa desenvolver o conhecimento teórico, deve partir da aparência do fenômeno pesquisado para alcançar a sua essência, ou seja, captar a estrutura e dinâmica do fenômeno. Pois a manifestação aparente do fenômeno, não pode ser considerada como a essência do fenômeno, já que sua compreensão pressupõe analisá-lo em sua processualidade, totalidade e contradições (PASQUALINI E MARTINS, 2015).

O processo de apreensão do movimento do real exige a superação da imediaticidade dos fenômenos e a busca da compreensão de sua totalidade. É um momento reflexivo que parte da empiria (realidade aparente), busca por meio de abstrações (reflexão com base nas teorias), chegar ao concreto, ou seja, ao objeto síntese das múltiplas determinações. “Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações

²⁶ Um dos princípios metodológicos postulados por Vigotski diz que se deve analisar processos e não objetos, ao criticar as análises psicológicas que tratavam os processos como objetos estáveis e fixos. Portanto, cabe esclarecer que uso do termo “objeto”, por José Paulo Netto (2011), de modo algum está relacionado ao que Vigotski criticava, até porque esse autor é um dos grandes conhecedores do método materialista histórico dialético, do qual Vigotski se fundamenta para desenvolver seus estudos.

(reflexões) do pensamento que tornam mais complexa a realidade observada” (PIRES, 1997, p. 87). Vigotski (1996a) também afirmava que a força da análise está na abstração.

O princípio da abstração presente no materialismo histórico dialético tem correlação com o método de análise por unidades, proposto por Vigotski. A unidade de análise contém “de forma primária e simples, aquelas propriedades do todo em função das quais se empreende a análise” (VIGOTSKI, 2010, p. 397). Desse modo, o concreto não pode ser apreendido de forma imediata, mas sim, mediado pelas abstrações ou unidades de análise. E o fenômeno a ser pesquisado não pode ser compreendido de modo isolado, já que ele é resultado de múltiplas determinações.

Contudo, a passagem do real concreto ao real pensado não se encerra na decomposição por unidades ou nas abstrações. Para apreender o fenômeno em sua complexidade Vigotski propõe a utilização do que ele denominou como “método inverso”, ou seja, a apreensão de determinado fenômeno deve partir da análise da forma mais desenvolvida desse fenômeno a menos desenvolvida para descobrir a sua essência. É um processo de síntese–análise–síntese (DUARTE, 2008), tal como proposto na dialética marxista. Significa que para Vigotski, as formas mais desenvolvidas são a chave para a compreensão das formas menos desenvolvidas, do mesmo modo que “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”.

Esse processo é exemplificado por Vigotski (1996a), no livro *Teoria e Método em Psicologia*. Para compreender a essência da arte, ele parte dos elementos gerais da forma e do material inerentes a toda a arte, detendo-se a análise da fábula, do romance e da tragédia, os quais considera constituírem as leis gerais da arte, e a partir das abstrações procura seus traços concretos com intuito de descobrir em que consiste a essência da reação estética, buscando captar os processos em sua essência. O método de análise consiste então, em buscar aquilo que constitui a unidade de análise mais essencial do fenômeno analisado e procurar mostrar “como se produz o fato em geral” (VIGOTSKI, 1996a, p. 372), mesmo que esses não se apresentem em forma pura, já que “sempre aparece combinada com as mais difíceis e variadas formas de ideologia (moral, política, etc.)”.

Também no capítulo “*Método de Investigación*”, do livro *Obras Escogidas III*, Vigotski (1983) expõe o seu método de análise para compreender a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Diz ele que, analisar as formas de conduta da vida cotidiana requer conhecer suas complexas formações históricas, que surgem em épocas remotas do desenvolvimento psíquico do homem. Tais formas de conduta são formas psicológicas petrificadas, fossilizadas, que se originaram em tempos remotos, nas etapas mais

primitivas do desenvolvimento cultural do homem, mas que se conservam na conduta humana, como vestígios históricos em estado petrificado, mas, ao mesmo tempo, vivo. Esses vestígios psicológicos de um passado remoto, essas funções rudimentares “são documentos do desenvolvimento, testemunhas vivas de épocas remotas, provas evidentes sobre sua origem, importantíssimos sintomas históricos” (ibidem, p. 65 – tradução minha). Por isso, Vigotski propõe que o estudo das funções rudimentares deve ser o ponto de partida da investigação psicológica, em uma perspectiva histórica. Pois nesse ponto se unem, passado e presente, de forma indissolúvel. “A luz da história ilumina o presente e nos encontramos simultaneamente em dois planos: o que é e o que foi” (ibidem, p. 65 tradução minha). O estudo dos vestígios do passado é, portanto, essencial para compreender o comportamento humano contemporâneo. Vê-se nessas passagens a importância atribuída por Vigotski ao aspecto histórico para a compreensão do psiquismo humano.

A análise do real a partir do exposto acima, requer, a compreensão acerca da dialética entre singularidade-particularidade-universalidade, pois se trata de um dos princípios imprescindíveis para a compreensão da dinâmica entre indivíduo/sociedade, tal como aponta Pasqualini e Martins (2015). Compreender a constituição do humano em sua singularidade pressupõe compreender que a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo que a universalidade se concretiza na singularidade (OLIVEIRA, 2001a). O homem singular é, tal como ressalta Oliveira (2001a, p. 2)

uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórico e socialmente, através da atividade humana que é uma atividade social – o trabalho -, nas diversas singularidades, formando aquela essência. Sendo assim, tal essência humana é um produto histórico-social e, portanto, não biológico e que, por isso, precisa ser apropriado e objetivado por cada homem singular ao longo de sua vida em sociedade. É, portanto, nesse vir-a-ser social e histórico que é criado o humano no homem singular. Como se pode depreender daí, a relação dialética singular-particular-universal é fundamental e, enquanto tal, indispensável para que se possa compreender essa complexidade da universalidade que se concretiza na singularidade, numa dinâmica multifacetada, através das mediações sociais – a particularidade.

Oliveira (2001a) chama atenção, no entanto, para o fato de que a relação indivíduo-totalidade deve ser compreendida na relação indivíduo-genericidade, ou seja, na relação do homem com o gênero humano (nas objetivações que foram se concretizando historicamente ao longo da história da humanidade), as quais os indivíduos precisam se apropriar para objetivarem-se como sujeitos ativos. Tais objetivações se concretizam na relação do indivíduo com a sociedade (na particularidade). É o particular que realiza a mediação entre o singular e o universal. Nas palavras de Pasqualini e Martins (2015, p. 366) “o particular expressa a universalidade e condiciona o modo de ser da singularidade”, ou seja, é por meio dele que se

pode compreender a “concretização da universalidade na singularidade”. No entanto, a relação indivíduo-totalidade não significa apenas uma relação indivíduo-sociedade, pois nem todas as sociedades “encarnam” todo o desenvolvimento do gênero humano, ou seja, não são todas as formas de sociabilidade que possibilitam a objetivação plena do homem enquanto ser genérico.

Ao transpor essa compreensão para o método da pesquisa, fica claro que não se pode fixar a análise no que nos é mais visível/aparente/imediato, ou seja, na relação indivíduo-sociedade, visto que por meio dela não é possível captar as concepções que estão mediando esse processo. Ao proceder à análise ao aparente se incorre em dois erros bem comuns, segundo Oliveira (2001a). Um é o de considerar a relação indivíduo-sociedade o foco das análises, como se esse correspondesse à relação singular-universal e em consequência, a categoria “gênero humano” é descartada. O outro erro é considerar a categoria indivíduo-sociedade como polos opostos e, assim, a singularidade é vista como contraposta à totalidade social e, portanto, “as mediações sociais, que na sociedade de classes, são alientantes e alienadoras, são esquecidas nessa luta lógico-formal do ‘ou... ou’, de um lado o indivíduo e de outro a sociedade” (OLIVEIRA, 2001a, p. 6).

Vigotski (1983) ao enfatizar a importância da história para a compreensão das funções psíquicas superiores ressalta que muitos interpretam erroneamente a psicologia histórica, pois estudam-na apenas a partir de alguns fatos do passado. Para ele,

estudar algo historicamente é estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se engloba o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desaparece, isso implica pôr em manifesto sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas o que constitui seu fundamento (VYGOTSKI, 1983, p. 67-68 – tradução minha).

A relação dialética entre singular-particular-universal é então, como destaca Oliveira (2001a), uma questão ético-política. É uma busca por compreender a realidade humana para transformá-la. Somente ultrapassando-se o imediatamente manifesto, se poderá “compreender o processo ontológico da realidade humana e de como esse processo tem se efetivado, historicamente, dentro das relações sociais de produção” (p. 9) para que se possa transformá-lo.

Pasqualini e Martins (2015) enfatizam, ainda, que a relação singular-particular-universal deve ser compreendida em uma unidade contraditória, em uma tensão dialética (que se expressa na particularidade do fenômeno), pois ao mesmo tempo em que o singular se

contrapõe ao universal, ele é parte constitutiva dele, ou seja, “existe intervinculação e interdependência da forma singular do fenômeno e sua forma universal. Singular e universal coexistem no fenômeno, se articulam e se determinam reciprocamente: são os polos opostos da unidade dialética que dão vida ao fenômeno” (PASQUALINI e MARTINS, 2015, p. 365). Sem essa tensão dialética, contraditória, tal como aponta Netto (2011, p. 57), “as totalidades seriam totalidades inertes, mortas”.

Para a apreensão desse movimento dialético entre singularidade-particularidade-universalidade, e do que é essencial ao fenômeno – sua unidade dialética – faz-se necessário captar, de forma detalhada, as conexões entre os vários elementos que os compõem, ou seja, os nexos entre os vários elementos. Essa compreensão pressupõe a implicação do pesquisador para sua apreensão, já que ele precisa ter a capacidade de se “apropriar da matéria, em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexo interno” (MARX, 2013, p. 78), ou seja, depende do esforço de abstração do pesquisador e, acrescento também, das condições concretas em que a pesquisa se desenvolve.

Importante ressaltar, tal como aponta Oliveira (2001a) que quanto mais a sociedade se complexifica, mais elementos mediadores surgem tornando-se cada vez mais complexa as conexões entre esses elementos e, portanto, torna-se cada vez mais trabalhoso captar esses múltiplos elementos mediadores, o que exige um grande esforço do pesquisador para captar essa complexidade em seu “movimento ininterrupto”.

Portanto, muito embora se pretenda conhecer o fenômeno estudado de forma integral, isso não significa que se possa conhecê-lo em sua totalidade, ou seja, que se possa apreender todos os aspectos da realidade. Desse modo, o que se propõe neste estudo, é um exercício de pensamento dialético, com vista a apreensão do fenômeno em suas múltiplas mediações e determinações, em um movimento de maior aproximação possível do conjunto dos aspectos dessa realidade.

1.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DO MATERIAL EMPÍRICO

Para a realização do estudo em questão, foi utilizado como procedimento a pesquisa de campo e como instrumentos, a observação sistemática e a entrevista (GIL, 2002), conjugada à análise de alguns documentos direcionadores do PROEJA, mais especificamente, o Documento Base do PROEJA e o Projeto Pedagógico do Curso PROEJA em Gastronomia, do Campus Florianópolis-Continente, os quais direcionam o trabalho pedagógico. A opção

pela adoção da entrevista e da observação para obtenção do material empírico se deu pela relação de complementaridade existente entre os dois instrumentos.

Na pesquisa de campo, tal como destaca Gil (2002), o pesquisador, na maior parte do tempo, realiza a pesquisa pessoalmente, por meio da observação direta do grupo e de entrevistas visando captar suas explicações e interpretações acerca de determinado tema, já que se enfatiza a importância da experiência direta com a situação de estudo. A imersão do pesquisador, por maior tempo possível em campo, por meio da observação direta das atividades do grupo estudado, permite captar o funcionamento do grupo. Cabe destacar que a utilização desse procedimento e instrumentos permite compreender os significados das ações observadas, quando situadas em um contexto histórico em que eles se desenvolvem, à luz de determinada teoria.

Na **observação sistemática**, o pesquisador precisa elaborar um plano do que deve ser observado, em quais momentos e como essas observações serão registradas. Essa definição deve levar em conta os objetivos da pesquisa e, portanto, esses precisam estar claramente definidos (GIL, 2002). Tanto a elaboração do roteiro de observação quanto o da entrevista foram construídos com base nos referenciais teórico-metodológicos que fundamentam este estudo.

Nesta pesquisa, o foco principal das observações foi a dinâmica da sala de aula. Para a inserção nesse espaço, defini a priori dois aspectos centrais a serem observados. Um foi o trabalho pedagógico, tanto em relação aos conteúdos, quanto à forma de organização do ensino. O roteiro de questões, elaborado previamente, com base na problemática e nos objetivos da pesquisa, incluíram questões referentes aos conteúdos abordados, ao planejamento das aulas, as estratégias de ensino, os recursos materiais, o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes e os processos avaliativos. O outro aspecto observado foi em relação à forma como os estudantes se relacionavam com os conhecimentos escolares e envolveram questões referentes ao seu interesse nas aulas, sua compreensão dos conteúdos, a relação com outros estudantes e com os professores (o roteiro, com o detalhamento dos aspectos observados, encontra-se no apêndice 5).

As observações ocorreram em dois espaços distintos: no Campus Florianópolis e no Campus Florianópolis-Continente, já que se trata de um curso em parceria entre os dois campi²⁷. O Campus Florianópolis oferta a formação geral e o Campus Florianópolis-

²⁷ Devido ao fato de o Campus Florianópolis-Continente ter somente cursos técnicos subsequentes, não tem em seu quadro, professores de formação geral, mas somente de formação técnica, o que inviabiliza que sejam realizados cursos PROEJA somente neste campus.

Continente é responsável pela formação profissional. Foram observadas as aulas de todas as disciplinas lecionadas no 6º módulo do curso, totalizando cinco disciplinas: Física, Educação Física, Espanhol, Geografia e Cozinha Internacional e Ambientação Profissional, esta última ocorrida somente em laboratórios, em forma de prática profissional na cozinha.

A opção por realizar a pesquisa com os estudantes que se encontram no 6º Módulo do Curso foi por ser essa a última fase de estudos do curso e, portanto, acredito que possibilitaria uma análise mais ampliada do sentido pessoal atribuído à atividade de estudo e das mediações pedagógicas ocorridas durante o período de permanência na escola. E, também, porque acompanhei essa turma desde sua entrada no curso e, portanto, acredito ter maiores subsídios para compreender sua passagem pela escola.

O acompanhamento das aulas ocorreu durante todo o segundo semestre de 2017, no período noturno, com idas à escola quatro vezes por semana e às vezes, cinco, totalizando assim, 38 idas ao campo²⁸. Foram acompanhadas as aulas ocorridas nos laboratórios e nas salas de aula. Também participei de um pré-conselho de classe²⁹ e dos dois conselhos de classe³⁰ ocorridos durante o semestre: o intermediário e o final. Além da participação nesses espaços, ocorreram vários momentos de convivência com os estudantes: nos intervalos; na saída das aulas e antes do início das aulas³¹. As observações, contando com todos esses momentos totalizaram, aproximadamente, 140 horas. Em anexo, encontra-se um quadro com a descrição das aulas observadas, as respectivas datas e tempo de duração.

Mesmo que as observações estivessem focadas nos estudantes selecionados para participarem das entrevistas e nos professores, ela consistiu na observação de toda a dinâmica da sala de aula, incluídos aí, todos os estudantes da turma³².

²⁸ O cronograma das observações encontra-se detalhado no apêndice 7.

²⁹ O pré-conselho de classe refere-se ao momento de reunião com os estudantes e tem como objetivo compreender suas percepções sobre sua trajetória educacional. Os estudantes realizam, com a mediação da equipe pedagógica e dos coordenadores de curso, a autoavaliação da turma (comprometimento e responsabilidade com a sua aprendizagem em relação ao alcance dos objetivos propostos na fase/módulo até o momento) e a avaliação do desenvolvimento do currículo integrado (relação teoria e prática, contextualização do perfil profissional proposto no Projeto Pedagógico de Curso – PPC e as relações/condições existentes no mundo do trabalho, integração das áreas de conhecimento, atividades ensino-pesquisa e extensão); e dos processos avaliativos referentes às unidades curriculares.

³⁰ O conselho de classe é o momento de avaliação coletiva do processo pedagógico. No Campus Florianópolis-Continente o conselho intermediário é participativo, ou seja, todos os estudantes são convidados e estimulados a participarem dessa avaliação, que ocorre com a presença de todos os docentes que ministram aula no curso, do coordenador do curso e do NP. Para além de uma avaliação centrada apenas nos estudantes, considera-se o docente como parte importante no processo de ensino e aprendizagem e, portanto, ele também precisa avaliar sua prática pedagógica.

³¹ As aulas tinham previsão de iniciar as 18:30, mas muitos professores as iniciavam aproximadamente as 19 horas com intuito de aguardar a chegada de maior parte dos estudantes.

³² A turma era composta por 14 estudantes: 4 jovens; 8 adultos; 2 idosos.

O **registro das observações** foi feito em diário de campo e tomou como referência os princípios do registro ampliado, propostos por Maldonado (2001) e Asbahar (2011). Os registros ampliados consistiram em acréscimos às notas de campo, das percepções pessoais e questionamentos sobre as situações ocorridas, que foram realizadas posteriormente, recorrendo à memória³³. Ainda que o registro tenha procurado captar o máximo possível a dinâmica da sala de aula, ressalto que não foi possível apreender toda a riqueza das falas, dos gestos/expressões, tanto de professores quanto de estudantes. Alguns fatores dificultaram essa apreensão, entre eles, as falas que ocorriam simultaneamente; o meu posicionamento físico na sala de aula; sobretudo, a impossibilidade de, apenas por meio somente do diário de campo, registrar todos os fatos. Tais situações inviabilizaram a captação e anotação de algumas situações ocorridas em sala. Por isso, considero que a utilização de filmagens teria se constituído um instrumento fundamental para a captação destas minúcias, situação que não foi viável neste estudo. Contudo, a utilização da observação com o uso do registro em diário de campo, juntamente com a entrevista possibilitaram um bom panorama para o estudo aqui proposto. Em anexo segue um exemplo de um registro ampliado.

Essas observações foram importantes, sobretudo, porque contribuíram para captar a dinâmica institucional e as concepções que permeiam e sustentam as práticas educativas. Ainda que a pesquisa tenha sido realizada em apenas um semestre, a intensa permanência e convívio na escola possibilitou melhor compreender as ações dos professores, das coordenações e, especialmente, dos estudantes e apreender a dinâmica escolar em maior profundidade. As observações e convivência durante esses vários momentos que permaneci na escola, possibilitaram também, o acesso a informações que permitiram melhor compreender as falas dos estudantes durante as entrevistas.

Ainda, que em vários momentos da observação, especialmente durante os intervalos, início e final das aulas e, em alguns momentos durante as aulas, tenha havido interação entre pesquisadora e participantes da pesquisa, a observação do espaço da escola, especialmente do cotidiano da sala de aula teve o propósito de observar os fatos, sem no entanto, intervir.

As **entrevistas semiestruturadas** foram realizadas somente com os estudantes e consistiram de um roteiro previamente definido, sem, no entanto, seguir uma estrutura rígida quanto à sua aplicação, pois em vários momentos foi necessário adaptar o vocabulário à compreensão do entrevistado e, também, porque exigiram direcionar as questões para aprofundar alguns aspectos que não ficavam claros em um primeiro momento. Mesmo que a

³³ No apêndice 6 encontra um exemplo de anotação e registro em diário de campo.

entrevista não tivesse seguido um roteiro rígido, foi realizado um teste-ensaio, conforme propõe Amado e Ferreira (2014), com uma estudante de outro curso técnico em PROEJA, que não fazia parte do grupo participante da pesquisa, a fim de verificar se os objetivos previstos com a aplicação desse instrumento seriam alcançados, resultando daí, algumas alterações no roteiro inicial, visando sua melhor adequação.

Cabe destacar que tanto as observações, quanto as entrevistas devem ser analisadas não a partir de sua realidade aparente, ou seja, não basta se ater apenas ao que é dito pelos estudantes, já que as palavras carregam sentidos que não são ditos. Aqui retomo a Vigotski, no ponto em que enfatiza o predomínio do sentido da palavra sobre seu significado, ou seja, “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (VIGOSTKI, 2010, p. 465). Assim, os sentidos, a partir da perspectiva histórico-cultural, somente podem ser compreendidos “nas práticas sociais, através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito” (BARROS et al, 2009, p. 179), pois o que os sujeitos dizem, não contém em si, os sentidos. Van Der Veer e Valsiner (1996) destacam que Vigotski em sua defesa de um estudo objetivo da consciência, já em 1924, dizia que as respostas dos sujeitos ao investigador, por meio das entrevistas, eram expressões verbais objetivas que refletiam outros reflexos não observáveis.

Desse modo, é necessário sim, partir do que os estudantes dizem (realidade concreta³⁴), mas deve-se realizar a análise da situação em suas múltiplas determinações (teorização/abstrações) para se chegar aos sentidos propriamente ditos (concreto pensado). Portanto, não se trata de apenas descrever o que os estudantes dizem, mas explicar o fenômeno objeto de análise, no intuito de apontar caminhos para a construção de processos educativos que possam intervir na realidade.

As entrevistas ocorreram simultaneamente às observações sistemáticas da dinâmica da sala de aula, devido à disponibilidade dos estudantes e como forma de otimizar o tempo. Contudo, a realização desses dois procedimentos, de forma simultânea, possibilitou melhores correlações das falas dos estudantes com o modo com que se relacionavam com os conhecimentos nos momentos de aula, sendo possível identificar contradições entre o dito e o praticado.

³⁴ A realidade concreta são os conhecimentos tácitos que os estudantes possuem, ou seja, aqueles conhecimentos adquiridos ao longo das experiências e que não foram sistematizados teoricamente, e que se encontram mediados por visões de mundo antagônicas (ABRANTES, 2017). Conforme destaca Kopnin (1978, p. 228 apud Abrantes, 2006) “[...] o homem reflete a realidade não apenas tal qual ela existe imediatamente, mas também como pode e deve ela ser para as necessidades sociais dele. Voltado desde o início para a satisfação de necessidades práticas do homem, o conhecimento cria não raro imagens dos objetos que não foram observados na natureza, mas devem e podem ser realizáveis na prática”. A realidade se encontra nas objetivações contraditórias entre humanização e desumanização.

Inicialmente estava prevista a realização da técnica de Grupo Focal com os estudantes, mas não foi possível devido à dificuldade do grupo em se reunir em um mesmo horário e pelas divergências existentes entre um estudante e os demais participantes da pesquisa. Então, optou-se por aplicar o roteiro elaborado para o grupo focal, em forma de entrevista. Portanto, os dois roteiros foram aplicados em forma de entrevista e ocorreram em dois momentos distintos, para evitar o cansaço dos estudantes. Em muitas situações, as entrevistas tiveram que ser realizadas em mais de uma etapa, devido à disponibilidade dos estudantes.

A primeira parte da entrevista, detalhada no apêndice 3, explorou questões relacionadas à identificação pessoal; aspectos socioeconômicos; trajetória escolar e de trabalho dos estudantes e de seus familiares, grupos dos quais participam atualmente; seu acesso aos bens culturais e materiais. A segunda etapa (apêndice 4), que inicialmente, seria em forma de grupo focal, enfocou dois grupos de questões: no primeiro, questões relacionadas às percepções que os estudantes têm sobre os conhecimentos sistematizados, buscando estabelecer relações com suas condições concretas de vida. O segundo grupo de questões, teve como foco aspectos relacionados à sua vivência na escola, com intuito de melhor subsidiar a compreensão das observações da dinâmica da sala de aula. Os roteiros encontram-se em anexo.

A maior parte das entrevistas foi realizada na escola, apenas uma foi realizada na casa de um estudante, depois que já haviam se encerrado as aulas, devido à sua não disponibilidade de tempo durante o período letivo, em decorrência do horário de trabalho.

Cada entrevista teve duração média de 1h30, totalizando, ao final 23h30 de gravações, que foram transcritas, na íntegra, por considerar que essa condição permitiria melhor acesso e manuseio das informações³⁵. No entanto, os trechos finais das falas dos estudantes, apresentados neste estudo, sofreram algumas correções a fim de melhor compreender o texto escrito, já que o foco é apreender o sentido pessoal atribuído à atividade de estudo e não analisar sua oralidade.

Participaram das entrevistas, oito estudantes jovens e adultos. O convite para participar da pesquisa foi feito, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos estudantes e a todos os professores que lecionaram para essa turma, no segundo semestre de

³⁵ O registro do material empírico, considerando as entrevistas e as observações de sala de aula com os registros ampliados totalizam 792 páginas, tamanho A4, fonte *Time New Roman*, letra 12, espaçamento simples.

2017³⁶. Aos demais estudantes foi feito um convite verbal. Todos concordaram em participar da pesquisa. Cabe destacar que muitos se sentiram lisonjeados por estarem participando de uma pesquisa de doutorado. Os professores, em sua maioria, por eu já ter tido contato em outros momentos, também demonstraram boa aceitação em participar da pesquisa, ainda que em alguns momentos, tenham demonstrado alguns desconfortos com minha presença em sala.

Os critérios adotados inicialmente para a **definição dos estudantes participantes** do estudo foi a idade e o sexo. Para a definição das idades tomei como referência, a legislação brasileira, que estabelece parâmetros etários para as políticas da infância, juventude e velhice³⁷ e, especialmente, os autores que discutem a periodização do desenvolvimento a partir dos postulados da psicologia histórico-cultural³⁸. Foram selecionados estudantes jovens e adultos, que se encontram, portanto, na etapa da vida adulta, em que o estudo/profissionalização e o trabalho tomam centralidade na compreensão do desenvolvimento psíquico. Essa escolha decorre também da discussão feita na introdução, sobre a necessidade de melhor delimitar as especificidades dos sujeitos que frequentam a EJA. Portanto, neste estudo não foram incluídos adolescentes e nem idosos. No caso dos adolescentes, por se tratar de um curso em nível de ensino médio, não havia na turma nenhum estudante nesta faixa etária³⁹.

A seleção de homens e mulheres se deu em virtude das discussões em torno das questões de gênero e que, na EJA, tomam um destaque ainda mais acentuado, pois, se os sujeitos que frequentam esses cursos têm como marcador social principal a condição de classe, ser mulher com acesso restrito aos bens materiais e culturais representa de forma ainda mais emblemática as apartações de nossa sociedade. No entanto, a intenção não foi de aprofundar as discussões em torno das questões sobre gênero, até porque, embora em nossa sociedade coexistam diferenças de gênero, para o capitalismo, essas relações funcionam dentro de um sistema que envolve o domínio de classe, que determina as condições de vida tanto dos homens quanto das mulheres (GELSLEICHTER, 2017).

³⁶ Os dois termos de Consentimento Livre e Esclarecido (professores e estudantes) encontram nos apêndices 1 e 2 respectivamente.

³⁷ Estatuto de criança e do Adolescente – ECA – Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990; Estatuto da Juventude – Lei n° 12.852, de 5 de agosto de 2013; Estatuto do Idoso – Lei n° 10.741 de 1° de outubro de 2003; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a idade de 18 anos para acessar os cursos do ensino médio na EJA e no PROEJA. Foram caracterizados como adultos as pessoas que não se incluem nas idades estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente e nem no Estatuto do Idoso.

³⁸ Está discussão será apresentada no capítulo 2, em que trata mais especificamente da periodização do desenvolvimento psíquico.

³⁹ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, a idade inicial para matrícula nos cursos de EJA é a partir de 15 anos para o ensino fundamental e a partir de 18 anos para o ensino médio.

O que se pretendeu foi chamar atenção para as especificidades do lugar social que homens e mulheres ocupam em nossa sociedade. No caso da EJA, as mulheres, em muitas situações, deixaram de estudar, por diversos motivos, seja porque seus pais não consideravam em determinados momentos e contextos históricos, a necessidade de frequentarem a escola, seja porque tiveram que parar de estudar para cuidar dos filhos, ou ainda, por impedimentos dos maridos-companheiros. Por isso, não é de se estranhar que a maior parte dos cursos de EJA seja composta por mulheres.⁴⁰ O objetivo principal ao fazer essa distinção é chamar atenção para os aspectos singulares na atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo por mulheres e homens, pois o fato de ser mulher ou homem, mesmo que pertencentes a um mesmo grupo social, devido às condições particulares, em alguma medida, condicionam a individualidade da pessoa.⁴¹

De início foram selecionados 8 estudantes jovens e adultos (4 homens e 4 mulheres) para participar da pesquisa. No entanto, após a qualificação, foi sugerida a redução do número de participantes para compor o grupo final, já que tal situação possibilitaria maior aprofundamento da análise das histórias singulares e também, porque o estudo em foco tem como objetivo apreender o movimento de produção de sentido pessoal à atividade de estudo.

Conforme assinala Zago (2003), o número de sujeitos a se considerar em uma pesquisa deve estar em acordo com o propósito do estudo, seus fundamentos e o método escolhido, considerando que “cada método corresponde a uma maneira de pensar e de produzir saber que lhe é próprio” (ZAGO, 2003, p. 297). Nesta pesquisa, não se pretendeu apresentar dados quantitativos e sim, realizar uma análise em profundidade, buscando apreender a lógica de desenvolvimento do fenômeno estudado, que nesse caso, constitui-se do desenvolvimento do sentido pessoal da atividade de estudo em estudantes da educação de jovens e adultos. Portanto, o número de participantes não se constitui o determinante para a fidedignidade do estudo. Isso exigiu o estabelecimento de novos critérios de seleção dos sujeitos dentre os oito participantes da entrevista.

⁴⁰ A turma participante dessa pesquisa é composta por 10 mulheres e 4 homens. Também em um levantamento realizado sobre os sujeitos que frequentaram os cursos de PROEJA no Campus Florianópolis-Continente, no período de 2008 a 2016, a grande maioria eram mulheres. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, de 2007, também aponta que mais de 50% dos sujeitos que frequentavam a Educação de Jovens e Adultos, à época eram mulheres. Um levantamento, realizado em 2015, pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) em parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Ministério da Educação (MEC), publicado no livro *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* também aponta que na EJA prepondera o sexo feminino.

⁴¹ O grupo participante da pesquisa ficou, de início, assim delimitado: 4 mulheres jovens e adultas e 4 homens jovens e adultos. Essa foi a composição inicial do grupo que participou da entrevista. Após a qualificação houve alterações neste quadro.

Para a delimitação dos novos critérios, optou-se por selecionar aqueles que mais se colocaram em situação de atividade de estudo, já que parte da pesquisa centra-se na compreensão da relação que os estudantes mantêm com o estudo e com a escola atualmente, no curso PROEJA Gastronomia. Desse modo, optou-se por selecionar aqueles estudantes que apresentaram maior frequência às aulas. Se não se pode considerar a frequência em si garantia de participação efetiva nas aulas, ela se constitui condição primeira para que os estudantes se coloquem em ações de estudo. Manteve-se a idade (jovens e adultos) como um dos critérios. Em relação ao sexo, coincidentemente houve equilíbrio entre homens e mulheres em relação à sua frequência nas aulas. Ao final, o grupo ficou composto por 2 mulheres jovens/adultas e 2 homens jovens/adultos.

Para uma visualização mais sintética desses procedimentos, segue o resumo de como a pesquisa foi organizada.

Quadro 1: Síntese dos procedimentos para coleta do material empírico

Procedimentos	Duração	Instrumento de Registro
Observações sistemáticas da dinâmica cotidiana da sala de aula	Agosto a novembro ⁴² de 2017, totalizando 39 encontros.	Registro em diário de campo.
Participação em Pré-Conselho de Classe e Conselho de Classe	Outubro e Dezembro, totalizando 3 encontros (dois conselhos de classe e um pré-conselho)	Registro em diário de campo.
Entrevista semiestruturada com os estudantes (duas etapas)	Agosto a novembro. Devido a necessidade de adequação as possibilidades dos estudantes, em alguns casos, foram marcados, mais de um encontro por entrevista.	Gravação (23h30') e transcrição das entrevistas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na sequência, apresento o lócus em que a pesquisa se desenvolveu, visando uma melhor compreensão das condições objetivas em que se desenvolve a atividade de estudo bem como, para situar o lugar que os cursos de PROEJA ocupam nessa instituição e que, por conseguinte, contribuem para a produção de sentido pessoal, pelos estudantes do PROEJA, à atividade de estudo.

⁴² As observações e entrevistas ocorrem até o mês de novembro porque os estudantes iniciaram o estágio curricular obrigatório, previsto no Projeto Pedagógico do Curso.

1.3 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

O denominado, atualmente, Campus Florianópolis-Continente⁴³ faz parte do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina – IFSC, instituição que tem sua origem com a Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina, instalada em 1909, em Florianópolis, pelo Decreto nº 7.566/1909⁴⁴. Dois principais fatores culminaram para sua implantação, em agosto de 2006: o contexto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a federalização da Escola Catarinense de Gastronomia.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica teve início em 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e representou um incremento da educação profissional no país, se comparado a pouca expressão que tinha nos governos anteriores. De um total de 140 escolas técnicas criadas entre 1909 a 2002, foram construídas de 2003 a 2016 mais de 500 novas unidades, como parte do plano de expansão da educação profissional no país, totalizando 644 campi em funcionamento, com 568 municípios atendidos.⁴⁵ Isso significa que, em apenas um pouco mais de uma década, a educação profissional expandiu 4 vezes mais do que nos quase 100 anos anteriores. Só no Estado de Santa Catarina, atualmente, são 22 campi ao todo⁴⁶, que possuem boas estruturas físicas, de equipamentos e profissionais bastante qualificados.

A Escola Catarinense de Gastronomia fazia parte do quadro das escolas comunitárias que se inseriam no Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. O PROEP, criado em 1997, pelo governo brasileiro, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID tinha como objetivo expandir a oferta de cursos de formação de trabalhadores no país. Ao todo eram 234 escolas do PROEP, 55 eram federais, correspondendo a 23,5% do total, 89 estaduais, ou seja, 38% delas e 90 comunitárias (38,5%). Duas delas estavam localizadas em Florianópolis/SC: a Escola Sindical Sul da Central Única

⁴³ Antes de 2008, a denominação era Unidade Continente e fazia parte do Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET. O Campus está localizado na parte continental de Florianópolis, no bairro de Coqueiros, ao lado do Parque Saco da Lama, na cabeceira da Ponte Pedro Ivo Campos.

⁴⁴ Durante seus mais de cem anos de história, a instituição passou por várias denominações: Escola de Aprendizizes Artífices (1909-1937); Liceu Industrial de Florianópolis (1937-1942); Escola Industrial de Florianópolis (1942-1965); Escola Industrial Federal de Santa Catarina (1965-1968); Escola Técnica Federal de Santa Catarina (1968-2002); Centro Federal de Educação de Santa Catarina (2002-2008); Instituto Federal de Educação de Santa Catarina (denominação atual).

⁴⁵ Dados disponíveis em: <http://rededefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

⁴⁶ Os Campi estão assim distribuídos no Estado: Sul: Araraguá, Criciúma, Garopaba e Tubarão; Vale do Itajaí: Gaspar e Itajaí; Grande Florianópolis: Florianópolis, Florianópolis-Continente, São Jose e Palhoça; Oeste: Caçador, Chapecó, São Carlos, São Lourenço do Oeste, São Miguel do Oeste e Xanxerê; Planalto Serrano: Lages e Urupema; Norte: Canoinhas, Jaraguá do Sul – Centro, Jaraguá do Sul – RAU e Joinville.

dos Trabalhadores – CUT⁴⁷ e Escola Catarinense de Gastronomia (GELSLEICHTER, 2017). A Escola Catarinense de Gastronomia funcionou sob a gestão da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL entre 2004 e 2006, quando então foi incorporada ao Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica – CEFET, de Santa Catarina, devido a irregularidades em relação aos acordos de concessão (ALMEIDA, 2010; BROGNOLI et al, 2013). Segundo Brognoli et al (2013) a federalização da Escola Catarinense de Gastronomia foi considerada um avanço em termos de democratização da educação profissional, ao oportunizar a oferta de vagas de ensino público e gratuito para cursos profissionais da área do turismo no município de Florianópolis, já que sob a administração da UNISUL, isso não ocorrera.

Existia também, desde 2003, uma comissão composta por professoras do Campus Florianópolis que vinha discutindo a implantação de cursos na área de Turismo. O Campus Florianópolis já possuía, desde 1997, envolvimento com cursos de formação profissional em turismo, em parceria com a Escola Sindical Sul e a intenção desta comissão era ofertar cursos de Turismo na estrutura física já existente, por considerarem que a instituição estava localizada em um destino turístico, capital do Estado de Santa Catarina, que não dispunha de cursos gratuitos nessa área (BROGNOLI et al, 2013).⁴⁸

A conjugação desses fatores somados a conjuntura histórica e política daquele momento criaram um campo propício para a instalação da nova Unidade, que ocorreu julho de 2006. No primeiro ano de funcionamento da escola, o grupo gestor, composto parcialmente pela comissão que propôs a implantação dos cursos na área de Turismo, ocupou-se das questões administrativas para a implementação da Unidade Continente. O projeto da antiga Escola Catarinense de Gastronomia foi revisto e adaptado com objetivo de transformá-lo em um projeto que atenderia, também, setores de hotelaria, de eventos e de turismo, os quais compõem o eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer⁴⁹. Outras ações também foram postas em prática, tais como a identificação dos itinerários formativos⁵⁰; a realização dos

⁴⁷ A Escola Sindical Sul foi criada em 11 de junho de 1990 e integra a política de formação da CUT, com atuação na Região Sul do Brasil. O espaço onde está localizada conta hoje com o Hotel Canto da Ilha e a Escola Técnica de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha – ETHCI. Para saber mais, acessar o site da instituição, disponível em: <http://www.escolasul.org.br/>

⁴⁸ O relatório contendo propostas de implantação de cursos profissionalizantes na área de turismo, resultado das discussões realizadas por esta comissão foi apresentado à Direção do CEFETSC, mas devido aos escassos recursos, até mesmo para a manutenção dos cursos já existentes, inviabilizava a abertura de qualquer novo curso naquela Unidade.

⁴⁹ A Resolução do CNE/CEB 04/99, denominava esse eixo, à época, “Turismo e Hospitalidade”. Com as alterações realizadas pelo MEC e a necessidade de adequação aos Catálogos Nacionais dos Cursos, o eixo Tecnológico passou a ser denominado Turismo, Hospitalidade e Lazer. Maiores informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/catalogos-setec>

⁵⁰ Os itinerários formativos compreendem o conjunto de etapas que compõem a organização da oferta de educação profissional oferecida pelas instituições de Educação Profissional e Tecnológica, em um

esboços dos currículos dos cursos; a identificação dos perfis dos professores e a organização do primeiro concurso público. A escola também começou a ser equipada (BROGNOLI et al, 2013). Em agosto de 2007, deu-se início as aulas das três primeiras turmas, nos cursos de Serviços de Restaurante, Cozinha e Panificação e Hospedagem.

Atualmente, o Campus Florianópolis-Continente conta com um efetivo de 56 professores⁵¹ e 48 técnicos-administrativos que atendem a um universo de aproximadamente 1200 estudantes⁵². Sua oferta formativa abrange um amplo leque de níveis e modalidades de ensino, incluindo cursos de curta duração denominados Formação Inicial e Continuada – FIC⁵³; cursos técnicos subsequentes⁵⁴; cursos PROEJA⁵⁵; graduação tecnológica⁵⁶; pós-graduação⁵⁷. Essa ampliação e diversificação na oferta de cursos têm possibilitado maior acesso dos estudantes à rede federal de educação, no entanto, esse amplo leque de níveis e modalidade de cursos requer que o professor atue em variados e diferentes cursos, sem, muitas vezes, ter capacitação adequada para atender as suas especificidades e isso tem impactos significativos, especialmente na oferta de cursos PROEJA.⁵⁸ Soma-se a isso, a grande heterogeneidade do perfil dos estudantes⁵⁹, constituindo-se, assim, em grande complexidade ao trabalho educativo.

determinado Eixo Tecnológico. São também as etapas que o estudante pode seguir em sua trajetória de formação.

⁵¹ Cabe destacar que a maior parte destes professores e professoras possui formação em nível de mestrado e/ou doutorado, mas poucos possuem formação específica em EJA ou PROEJA. Grande parte dos técnicos-administrativos, também possui formação para além do que se exige para o desempenho de suas funções, a exemplo dos auxiliares de alunos, que têm todos eles, graduação e/ou pós-graduação. Trata-se, portanto, de um quadro de servidores com bom nível de formação.

⁵² Informações obtidas no Campus Florianópolis-continente, em junho de 2018.

⁵³ Os FICs são cursos de aperfeiçoamento ou qualificação, de curta duração, com carga horária mínima de 160 horas. No Campus Florianópolis-Continente não há oferta regular desses cursos e sim, de acordo com disponibilidade de carga horária dos docentes.

⁵⁴ Os cursos técnicos subsequentes são destinados àqueles que já concluíram o ensino médio. No Campus Florianópolis-Continente são ofertados, atualmente, cursos técnicos em Eventos; Guia de Turismo – Nacional e América do Sul; Guia de Turismo – Regional Santa Catarina; Cozinha; Confeitaria; Panificação; Restaurante e Bar.

⁵⁵ Atualmente são dois cursos de PROEJA ofertados pelo campus: PROEJA Técnico em Cozinha e PROEJA FIC em Panificação.

⁵⁶ Os cursos superiores oferecidos pelo campus são na área de Gastronomia; Hotelaria e Gestão do Turismo.

⁵⁷ Atualmente o campus constitui-se um polo para a oferta de dois cursos de Especialização, que são de responsabilidade do Centro de Referência em Formação e Educação a Distância – CERFEAD, diretoria essa vinculada a Pró-Reitoria de Ensino do IFSC: Curso de Gestão Pública para Educação Profissional e Tecnológica e do Curso Tecnologias para a Educação Profissional, ambos na modalidade EaD.

⁵⁸ Essa questão será retomada no item 3.2, ao tratar do PROEJA.

⁵⁹ O perfil dos estudantes do campus Florianópolis-Continente é bastante diversificado, até porque a oferta é destinada ao atendimento de um público adulto. Além da grande heterogeneidade do perfil dos estudantes que frequentam os cursos de PROEJA, tem aqueles recém-formados no ensino médio; outros que deixaram de estudar há muitos anos; aqueles que já possuem graduação e/ou pós-graduação; os que já trabalham na área profissional e buscam se qualificar; aqueles que procuram em outra formação novas possibilidades de inserção no mundo do trabalho.

Os cursos de PROEJA começaram a ser ofertados pelo IFSC, em 2006⁶⁰, a fim de atender ao Decreto nº 5.840/2006⁶¹ e ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em que estabelecia que todos os Institutos Federais ficariam responsáveis por disponibilizar 10% do total das vagas de ingresso da instituição para os cursos PROEJA. No campus Florianópolis-Continente, essa oferta teve início desde 2008, e tem sido mantida, de forma sistemática, desde então, conforme demonstrado no quadro a seguir. Das turmas ofertadas até o momento, continuam em andamento as quatro últimas apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 – Cursos PROEJA ofertados pelo Campus Florianópolis-Continente no período de 2008-2018⁶²

ANO	CURSO	Nível	PARCERIA
2008-2 ⁶³	PROEJA FIC Habilidades Básicas de Panificação	Ensino Fundamental (II ciclo)	Prefeitura Municipal de São José – SC
2009-1	PROEJA FIC Habilidades Básicas de Panificação	Ensino Fundamental (II ciclo)	Prefeitura Municipal de Itapema – SC
2010-1	PROEJA FIC Operações Básicas de Cozinha	Ensino Fundamental (II ciclo)	Prefeitura Municipal de São José – SC
2010-1	PROEJA FIC Operações Básicas de Cozinha	Ensino Fundamental (II ciclo)	Prefeitura Municipal de Itapema – SC
2010-1	PROEJA FIC Auxiliar de Cozinha	Ensino Médio	IFSC – Campus Florianópolis
2010-2	PROEJA FIC Operações Básicas de Panificação e Confeitaria	Ensino Fundamental (II ciclo)	Prefeitura Municipal de Tijucas – SC
2010-2	PROEJA FIC Operações Básicas de Cozinha	Ensino Fundamental (II ciclo)	Prefeitura Municipal de São José – SC
2011-2	PROEJA FIC Operações Básicas em Cozinha	Ensino Fundamental (II ciclo)	Prefeitura Municipal de Florianópolis – SC
2011-2	PROEJA Técnico em Cozinha	Ensino Médio	Prefeitura Municipal de Florianópolis – SC
2011-2	PROEJA Técnico em Hospedagem	Ensino Médio	Prefeitura Municipal de Itapema – SC

⁶⁰ Desde 2004, o Instituto Federal de Santa Catarina, já ofertava cursos de EJA, no campus Florianópolis, por meio do denominado Ensino Médio para Jovens e Adultos – EMJA, mas em formato diferente das orientações propostas no Decreto que instituiu o PROEJA. Inclusive, o formato que se propunha para os cursos PROEJA não foi bem aceito pela instituição, que manteve a oferta nos moldes anteriores, contrariando a determinação do Decreto 5.840/06, de que os cursos fossem na forma integrada ou concomitante. Os cursos eram assim organizados no campus: nos primeiros módulos, os estudantes cursavam as disciplinas equivalentes a formação geral, no caso, o Ensino Médio e, posteriormente, migravam para os cursos técnicos subsequentes, ofertados na instituição e que disponibilizassem vagas (GARCIA; RAMOS, 2013).

⁶¹ No primeiro Decreto que instituiu o PROEJA, de nº 5.478/2005, a formação profissional integrada estava limitada somente ao nível médio. Com as alterações apresentadas no Decreto nº 5.840/2006, a oferta ampliou-se também para o nível fundamental.

⁶² Além desses, houve três outras tentativas de ofertas de cursos PROEJA (PROEJA FIC Operações Básicas em Serviços de Restaurante e Bar, em parceria com o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) do Estado de Santa Catarina em 2011; PROEJA FIC Operações Básicas em Serviços de Restaurante e Bar integrado ao Ensino Fundamental, em parceria com a Prefeitura Municipal de Itapema, em 2011; PROEJA FIC Operações Básicas em Panificação e Confeitaria, integrada ao Ensino Fundamental, que seria ofertado em parceria com a Prefeitura Municipal de Florianópolis em 2015), todas canceladas antes mesmo de seu início, devido ao número insuficiente de matriculados (GELSLEICHTER, 2017).

⁶³ A primeira oferta de curso PROEJA no campus fez parte de um teste-piloto, a convite da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do qual participaram também o Instituto Federal de Guarulhos/SP e o Instituto Federal de Cuiabá/MS. Nestas três instituições ocorrem as primeiras experiências na oferta de cursos PROEJA em nível fundamental (DELGADO, 2011).

2011-2	PROEJA Técnico em Serviços de Restaurante e Bar	Ensino Médio	Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) do Estado de Santa Catarina
2011-2	PROEJA Técnico em Panificação e Confeitaria	Ensino Médio	Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) do Estado de Santa Catarina
2012-2	PROEJA Técnico em Cozinha	Ensino Médio	IFSC – Campus Florianópolis
2014-1	PROEJA Técnico em Gastronomia	Ensino Médio	IFSC – Campus Florianópolis
2014-1 ⁶⁴	PROEJA Técnico em Gastronomia	Ensino Médio	Prefeitura Municipal de Tijucas – SC
2014-2	PROEJA CERTIFIC Técnico em Guia de Turismo - Regional Santa Catarina	Ensino Médio	IFSC – Campus Florianópolis
2015-1	PROEJA Técnico em Gastronomia	Ensino Médio	IFSC – Campus Florianópolis
2016.1	PROEJA Técnico em Gastronomia	Ensino Médio	IFSC – Campus Florianópolis
2017-1	PROEJA Técnico em Cozinha ⁶⁵	Ensino Médio	IFSC – Campus Florianópolis
2018-1	PROEJA Técnico em Cozinha	Ensino Médio	IFSC – Campus Florianópolis
2018-1	PROEJA FIC em Panificação	Ensino Fundamental (II ciclo)	Prefeitura Municipal de Florianópolis – SC

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados por Gelsleichter (2017) e complementado com informações obtidas na secretaria do campus Florianópolis-Continente – IFSC, em junho de 2018.

Mas, ainda que o Campus Florianópolis-Continente tenha ofertado cursos PROEJA, de forma sistemática, o percentual de vagas nessa modalidade de ensino têm sido ainda pouco expressivo no IFSC, assim como o é em toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica,⁶⁶ o que representa as grandes desigualdades de oportunidades de acesso à

⁶⁴ As duas turmas PROEJA Técnico em Gastronomia, iniciadas em 2014-1, apesar de serem ofertadas com parcerias distintas, compuseram uma única turma com registro no campus Florianópolis-Continente, devido ao reduzido número de estudantes e a evasão ocorrida no decorrer do curso. Os estudantes realizavam a formação geral em seus respectivos municípios de origem e a formação profissional em uma mesma turma, no campus Florianópolis-Continente.

⁶⁵ Os cursos Técnicos em Gastronomia estão em fase de extinção devido à necessidade de adequá-los ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT. No início de funcionamento do campus Florianópolis-Continente, eram ofertados cursos seguindo as normativas do CNCT para atender ao Eixo Tecnológico “Turismo e Hotelaria”, no entanto, a Setec autorizou a reformulação de alguns cursos que seriam ofertados de forma experimental, ficando assim, unidos os cursos Técnico de Cozinha com o Técnico de Serviços de Restaurante e Bar, que se transformou em Curso Técnico de Gastronomia; Panificação que se juntou ao curso de Confeitaria para formar o Curso Técnico em Panificação e Confeitaria, ambos com carga horária ampliada, passando de 2 semestres para 3 semestres para conclusão do curso. Tal alteração deu-se devido à baixa procura e elevada evasão nesses cursos, mas também, porque se considera que este formato possibilitaria uma formação mais consistente devido, em parte, da ampliação da carga horária dos cursos. Além disso, outros motivos se somaram a estes, a exemplo da modificação da denominação do curso para “gastronomia”, por parecer mais atrativa aos estudantes, assim como a inclusão da confeitaria ao curso de panificação. Outro motivo, discutido internamente, era a necessidade de ocupar os professores da área de serviços, que havia se tornado excedente devido a limitada oferta de cursos nesta área profissional, já que, devido a pouca procura por esse curso, ele seria levado à extinção. Passado o período experimental, foi solicitado que o campus retornasse a oferta dos cursos de acordo com o CNCT. Mesmo que tivesse sido demonstrado que o formato que vinha sendo adotado apresentava melhores resultados (menor índice de evasão, maior satisfação dos estudantes, formação mais consistente devido à ampliação da carga horária dos cursos), não foi permitido que se continuasse com tal organização curricular. Cabe ressaltar que essa mudança não ocorreu sem tensionamentos entre Instituto Federal e Sistema S, do qual participaram das discussões, professores do campus Florianópolis-Continente. Ao fim, a Setec determinou a adequação dos cursos ao CNCT.

⁶⁶ Essa discussão será retomada no capítulo 3.

educação brasileira para os diferentes grupos sociais e evidenciam as diferentes ênfases dadas pelas políticas públicas de educação em nosso país. Nem mesmo a adesão do campus Florianópolis-Continente ao Programa CERTIFIC⁶⁷, em 2010, com objetivo de consolidar o PROEJA na instituição, fez com que aumentasse a oferta de vagas nesses cursos e, ainda que o Campus tenha aderido ao Programa em 2010, o acesso aos cursos da modalidade PROEJA ocorreu, efetivamente, somente em 2014, com a experiência de oferta do Curso “PROEJA-CERTIFIC Técnico em Guia de Turismo”, projeto piloto, iniciado em 2013, que congregou dois programas distintos: O PROEJA e o CERTIFIC. Anterior a essa experiência, ocorreram algumas certificações profissionais, mas pouca inserção de trabalhadores nos cursos ofertados pelo campus. Alguns estudantes sujeitos desta pesquisa são oriundos desse projeto piloto, pois ingressaram no Curso “PROEJA-CERTIFIC Técnico em Guia de Turismo”, pelo processo de certificação e, posteriormente, migraram para o Curso PROEJA Técnico de Gastronomia.

A adesão ao Programa CERTIFIC também se constituía em uma forma de possibilitar acesso aos cursos do campus, não somente ao PROEJA, mas também aos demais cursos ofertados, àqueles estudantes trabalhadores que geralmente ficavam excluídos da escola, devido a dificuldades de acesso por meio do processo seletivo⁶⁸. No caso do PROEJA, o processo seletivo sempre ocorreu por meio de sorteio e as vagas, na maioria das vezes, não são totalmente preenchidas. Conforme levantamento realizado por Gelsleichter (2017), das 539 vagas disponibilizadas entre 2008 a 2016, apenas 448 foram preenchidas e, desse total, 142 estudantes concluíram o curso, ou seja, somente 26%. Mas isso não significa que as vagas devam ser reduzidas ou os cursos extintos e sim, torna-se necessário investir em formas que garantam aos estudantes acesso, permanência e a conclusão nos cursos, tendo em conta que a resolução de tais problemas é de ordem estrutural, pois os fatores que fazem com que os sujeitos da EJA não permaneçam na escola ou nem mesmo tenham acesso a ela são muitos, são complexos e são históricos. As políticas de democratização de acesso parecem mais acertadas nesse sentido, seja em qualquer nível de formação⁶⁹. Atualmente, o campus

⁶⁷ O CERTIFIC é uma Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC –, criada pela Portaria Interministerial entre o Ministério da Educação – MEC e o Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, de nº 1.087, de 20 de novembro de 2009, com objetivo de reconhecer e certificar os saberes adquiridos pelos trabalhadores em processos formais e não formais e atuar na elevação da escolaridade, por meio do retorno dos trabalhadores à escola, criando assim, a possibilidade de prosseguimento dos estudos, nos níveis e modalidades da Educação Profissional e Tecnológica.

⁶⁸ A partir de 2016, o campus Florianópolis-Continente adotou o sorteio como forma de ingresso a todos os cursos técnicos ofertados pelo campus. O acesso aos cursos superiores, desde 2016, se dá por meio do Sistema de Seleção Unificada – SISU e as vagas remanescentes, são preenchidas com os participantes do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

⁶⁹ Com intuito de democratizar o acesso aos cursos técnicos, desde 2016, o campus adotou o sorteio como forma de ingresso. Em relação aos cursos superiores, o ingresso se dá por meio do Sistema de Seleção Unificada –

desenvolve o programa de “busca ativa” de trabalhadores para os cursos PROEJA e para o Programa CERTIFIC, conforme disposto na Resolução do CEPE/IFSC, de nº 125, de 2017, iniciativa esta que tem como objetivo identificar trabalhadores (formais e informais) ou desempregados que apresentem demandas por qualificação e formação, mas que não conhecem ou não tem acesso às ofertas educativas oferecidas pela instituição.

Mas se por um lado, existe no IFSC um movimento de democratização do acesso à instituição aos trabalhadores com pouca escolaridade, por outro, existe também, resistência a esse tipo de oferta, algumas explícitas, outras veladas, que se revelam nas contraditórias e complexas relações que se estabelecem nesse contexto educacional, em que se entrelaçam disputas epistemológicas e ideológicas que, por sua vez, incorporam-se e materializam-se em diferentes projetos institucionais e no trabalho pedagógico no PROEJA.

2 APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, o objetivo é discutir alguns aportes teóricos da psicologia histórico-cultural que orientam esta pesquisa e que servirão de base para a análise do material empírico, tendo como referências principais, os estudos de Vigotski e Leontiev e de autores que deram prosseguimento aos seus estudos.

Antes de adentrar nas categorias teóricas propriamente ditas, destaco duas questões que considero necessárias para situar o leitor quanto às opções que faço de fundamentar o estudo com base nesses autores. A primeira refere-se à discussão em torno dos fundamentos filosóficos nos quais se assenta a Psicologia Histórico-Cultural e, especialmente, os estudos de Vigotski, já que existem diversas interpretações dos postulados presentes em suas obras, que o distanciam, tal como aponta Duarte (1996) de seus fundamentos filosóficos, em especial daqueles ligados à filosofia de base marxista.

Para essa discussão tomo como base os estudos de Shuare (1990). Para a autora, a psicologia, no contexto soviético, desde seu início, constituiu-se como ciência que tinha como base a filosofia materialista dialética e muitos psicólogos e filósofos contemporâneos concordam quanto a alguns fundamentos que devem direcionar a investigação científica a partir desse postulado. São eles: “a concepção materialista da dialética, a teoria do reflexo, a categoria de atividade e a natureza social do homem” (SHUARE, 1990, p. 17 – tradução minha).

A dialética tem como princípios, a vinculação e interdependência dos fenômenos e o postulado de que a fonte do desenvolvimento, tanto quantitativo quanto qualitativo, é a unidade e a luta de contrários. A dialética contrapõe-se, portanto, às explicações mecanicistas, reducionistas, causais e unívocas dos fenômenos.

A teoria do reflexo é requisito, na psicologia histórico-cultural, para o estudo do homem concreto, para a compreensão do psiquismo ou consciência com resultado da atividade humana. Isso significa que todo fenômeno psíquico tem caráter objetivo, pois reflete psiquicamente a realidade. No entanto, tal como destaca Shuare (1990), o reflexo não se constitui uma cópia elementar e passiva da realidade na imagem psíquica. Martins (2015, p. 35), assim explica esse processo:

O reflexo representa não apenas o objeto, mas, sobretudo, sua conversão em ‘imagem cognitiva’, isto é, em conceito. Como tal, potencialmente, ultrapassa os limites de uma reprodução mecânica, condensando do objeto não apenas a expressão fenomênica, a aparência, mas, especialmente, aquilo que ele contém, a sua essencialidade concreta, isto é, as multideterminações que encerra.

No que concerne à teoria da atividade⁷⁰, em linhas gerais, sem adentrar nas especificidades apontadas pelos autores da psicologia soviética, parte-se do pressuposto de que a atividade determina a essência genérica do homem, assim como é a essência da cultura e do mundo humano. Para Shuare (1990, p. 21):

O caráter integral da atividade se sintetiza no conceito de prática que inclui as múltiplas formas de atividade humana e que põe em sua base o trabalho como forma superior de manifestação. A atividade não só determina a essência do homem, mas que, sendo a verdadeira substância da cultura e do mundo humano, cria o próprio homem (tradução minha).

Por último, a compreensão da natureza social do homem, significa que a sociedade não se constitui como uma força estranha ao homem, na qual ele deve adaptar-se e sim, a relação homem-sociedade constituiu-se um processo dialético em que o ser humano, ao mesmo tempo em que é produto das relações sociais, ele também as produz. Esses conceitos serão retomados e aprofundados, posteriormente.

Shuare (1990) destaca que tais postulados filosóficos constituem-se os marcos nos quais a psicologia soviética desde seu início, direcionou suas buscas teóricas e experimentais, diferenciando-se assim, de outros sistemas científicos.

A outra questão diz respeito ao meu posicionamento em relação à compreensão de ser a teoria da atividade parte integrante da escola denominada psicologia histórico-cultural, já que existe uma polêmica acerca da continuidade ou não entre os postulados de Vigotski e Leontiev, mais especificamente, entre a psicologia histórico-cultural e a teoria da atividade⁷¹. Entendo ser importante tal esclarecimento, já que tomo como principais referências esses dois autores, ainda que Leontiev seja a referência principal ao tratar desse conceito, até porque foi ele quem sistematizou a Teoria da Atividade.

Para tal afirmação tomo as leituras por mim feitas de Vigotski e Leontiev e de outros autores que abordam o tema, a exemplo de Davydov e Zinchenko (1994); Golder (2004); Duarte (1996, 2002); Shuare (1990); Tunes e Prestes (2009); Libâneo e Freitas (2006); Kozulin (2013). Não é intenção aprofundar tal discussão, até porque isso fugiria ao objetivo deste capítulo, mas sim, destacar alguns posicionamentos favoráveis à aproximação teórica entre os dois autores.

Davydov & Zinchenko (1994), que estavam diretamente ligados à escola de Vigotski, esclarecem que a teoria da atividade é um desdobramento da psicologia histórico-

⁷⁰ Este conceito será melhor discutido posteriormente, especialmente sob a perspectiva de Leontiev.

⁷¹ Dentre os autores que defendem existir uma separação entre os estudos da Psicologia Histórico-Cultural e os da Teoria da Atividade, tal como destaca Asbahr (2011) e Duarte (2003) estão Blank (2003) e Toomela (2000).

cultural e que o estudo da atividade e da ação constituiu-se um problema, que por muitos anos, os representantes desta escola se dedicaram a estudar.

Golder (2004) destaca uma nota do próprio Leontiev, de 1933, em que, segundo o autor, a base teórica de seu trabalho aparece totalmente identificada com as ideias de Vigotski.

Tunes e Prestes (2009) realizaram um estudo sobre a polêmica do rompimento entre Vigotski e Leontiev, a partir do resgate de correspondências trocadas entre os dois e relatos de familiares e concluem que embora até hoje não exista uma opinião única em relação à continuidade ou não entre as teorias de Vigotski e Leontiev, não se pode afirmar que tenha havido qualquer inimizade ou competição entre eles.

Em Kozulin (2013), encontramos uma análise das principais diferenças entre Vigotski e Leontiev. Embora o autor considere que a questão ainda seja polêmica e que Leontiev tenha negligenciado alguns conceitos principais da obra de Vigotski, especialmente no contexto histórico do início dos anos de 1930, período crítico do desenvolvimento da psicologia soviética, com a ascensão de Stalin ao poder, aponta que a partir de 1950, os conceitos de atividade de Leontiev e o legado teórico de Vigotski assumiram nova forma, com a publicação, pela primeira vez de algumas obras de Vigotski e a reimpressão de outras e que, ao final de 1970, a própria teoria da atividade desenvolvida por Leontiev começou a ser esquadrihada mais criticamente e reconhecidos alguns de seus limites, sendo a ela incorporadas muitas das ideias de Vigotski. O autor destaca ainda que o problema da atividade emerge nos estudos de Vigotski pela primeira vez no artigo *A consciência como um problema da psicologia do comportamento*, publicado em 1925⁷² e que quem traça o primeiro esboço da teoria da atividade é Leontiev, em 1947, em seu *Ensaio sobre o desenvolvimento da mente*.

Libâneo e Freitas (2006, p. 3) também concordam que a teoria da atividade, desenvolvida por Leontiev, surgiu como desdobramento da concepção histórico-cultural e que “na concepção histórico-cultural, a atividade é um conceito-chave, explicativo do processo de mediação. A atividade mediatiza a relação entre o homem e a realidade objetiva”.

Duarte (1996) também defende que as proposições de Leontiev são herdeiras das concepções vigotskianas e, inclusive, entende que existe em alguns intérpretes ocidentais do pensamento de Vigotski, uma tentativa de separá-lo do restante dos autores desta escola, principalmente de Leontiev e seus seguidores e que esta seria uma estratégia de afastar os

⁷² Este texto, decorrente de conferência, proferida em 1924, no Instituto de Psicologia de Moscou está publicado no Tomo I das Obras Escogidas, de Vygotski.

postulados vigostkianos do marxismo. A afirmação de Shuare (1990) de que o desenvolvimento do pensamento de Vigotski deve ser situado em seu tempo histórico, ou seja, no auge revolucionário que atingiu todas as esferas da vida na Rússia, corrobora com a defesa que faz Duarte, já que naquele contexto e momento histórico, todas as mudanças convergiam para a construção de uma sociedade socialista.

Duarte (2002) considera ainda que as análises de Leontiev sobre a relação entre a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência trouxeram alguns avanços importantes, dos quais destaca: o avanço no campo da teoria marxista, ao analisar as complexas relações entre indivíduo e sociedade; a análise dos processos de alienação que se produzem pelas atividades na sociedade capitalista.

Neste estudo, tais questões são fundamentais, já que o foco central da análise são os sentidos que se produzem no contexto de formação para o trabalho de um grupo social marcadamente marginalizado e privado do acesso aos bens culturais na sociedade capitalista.

Portanto, ainda que entre Vigotski e Leontiev existam divergências teóricas, assim como também existe entre outros componentes da mesma escola, entendo que não há ruptura entre seus postulados teóricos, mas sim, que eles se complementam, já que ambos buscaram estudar o psiquismo humano e construir uma psicologia materialista com base nos fundamentos filosóficos marxistas.

Vigotski (1868-1934), juntamente com Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977) buscou, dentro do materialismo histórico dialético⁷³, desde suas origens, uma alternativa para o conflito entre duas tendências teóricas antagônicas em psicologia vigentes nas primeiras décadas do século XX: a idealista e a mecanicista⁷⁴.

No texto *O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica*, de 1927⁷⁵, Vigotski (1996a) se dedica à análise da psicologia que vigorava no início do século XX, explicitando sua preocupação com a construção dos fundamentos de uma ciência psicológica. Esse texto, segundo Van Der Vee e Valsiner (1996), constitui-se de fundamental importância para a compreensão do autor e seu posicionamento em relação aos

⁷³ Os princípios do materialismo histórico dialético foram propostos por Karl Marx (1818-1883) e Friederich Engels (1820-1895).

⁷⁴ Em linhas gerais, para os mecanicistas os fenômenos são explicados a partir de processos elementares sensoriais reflexos externos, de relações causa-efeito. Os mecanicistas negam os processos subjetivos, já que a ciência deve manter a neutralidade e a objetividade. O idealismo, por sua vez, apresenta características de ciência mental, que concebe o pensamento como princípio da existência. Para os idealistas, ao contrário dos mecanicistas, a subjetividade ou o inconsciente não pode ser submetido aos parâmetros de uma ciência racional, empírica.

⁷⁵ Uma versão deste texto encontra-se publicada no Tomo I das *Obras Escogidas* de Vygotski e outra versão em *Teoria e Método em Psicologia*. Este texto tomou como base a segunda obra.

problemas filosóficos e epistemológicos da psicologia daquele período e é nele que Vigotski gesta os primeiros postulados que dão forma a teoria histórico-cultural.

Para Vigotski (1996a), a psicologia caracterizava-se, à época, como uma pseudociência, com correntes distintas de pensamento, que não dialogavam entre si. Ele buscava, então, reposicionar as tendências existentes para chegar à compreensão científica do comportamento humano, fundamentado nos postulados marxistas. É nesse sentido que Vigotski (1996a, p. 395) afirma que não se pode construir uma ciência psicológica à partir de citações de Marx, mas “apreender na *globalidade* do método de Marx como se constrói a ciência, como focar a análise da psique” [grifos do autor]. Vigotski (*ibidem*) dava importância essencial ao método de investigação e entendia que assim, a psicologia poderia se constituir enquanto ciência de fato.

Ao trilhar um caminho metodológico científico para a psicologia, Vigotski (1996a) se apropria da lógica dialética marxista de ciência. De uma ciência concebida como um sistema vivo, em constante evolução e avanço. Para Vigotski (1996a, p. 318), “A ciência começa a ser compreendida *dialeticamente* em seu movimento, pela perspectiva de sua dinâmica, de seu crescimento, desenvolvimento, evolução” [grifos do autor]. Introduz também a historicidade na psicologia. A esse respeito Shuare (1990, p. 59) destaca que:

Vigotski introduz o tempo na psicologia, ou melhor dizendo, ao contrário, introduz a psique no tempo. Mas para ele, o tempo não é um devir externo que se adiciona como duração ao curso dos fenômenos por natureza atemporais; é o vetor que define a essência da psique humana (tradução minha).

A compreensão do psiquismo humano parte, portanto, do estudo do desenvolvimento da história social dos homens, não somente das mudanças nas relações externas entre as pessoas e do homem com a natureza, mas das mudanças e desenvolvimento do próprio homem, de sua natureza (VYGOTSKY e LURIA, 1996)⁷⁶. A história social coletiva é o que diferencia o homem dos animais, é o que nos torna humanos. Para Shuare (1990), esse é o eixo que organiza e gera todos os demais conceitos da psicologia histórico-cultural. A autora destaca ainda que corresponde à Vigotski, o mérito de ser o primeiro a aplicar, de forma criativa, o método dialético e histórico à ciência psicológica, provocando assim, uma verdadeira revolução na psicologia, que a diferencia de outras concepções sobre o psiquismo.

A obra de Vigotski, assim como a dos demais integrantes da psicologia histórico-cultural é bastante extensa e complexa e sua compreensão, tal como destaca Duarte

⁷⁶ No livro *Estudos sobre a História do Comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*, de autoria de Vygotsky e Luria e também no livro *O desenvolvimento do Psiquismo*, de Leontiev, os autores analisam o caminho da evolução psicológica – da biologia a história social e cultural humana.

(1996), requer estudá-la situada no conjunto dos trabalhos dos autores desta escola. Como esse empreendimento extrapolaria os limites de um trabalho individual e o objetivo deste estudo, destaco alguns temas que considero importantes à análise aqui proposta, dos quais derivam outros conceitos.

Na primeira parte discuto o caráter mediado do psiquismo humano, tomando o conceito de atividade como eixo central, o qual se vincula diretamente ao conceito de trabalho, categorias estas fundamentais na psicologia histórico-cultural. No tópico seguinte discuto os conceitos de sentido pessoal e significado social como constituintes da consciência humana; na sequência abordo a periodização do desenvolvimento na sua relação dinâmica com a sociedade e, especialmente em relação ao papel que desempenha a educação escolar no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, conforme defendem os autores da psicologia histórico-cultural. Neste último item explicito alguns conceitos fundamentais da psicologia histórico-cultural, que servem de base para compreender a formação do sentido pessoal. É com esse objetivo que discuto a periodização do desenvolvimento da infância a vida adulta, e as atividades guias em cada período. Pois, ainda que o foco de análise seja o sentido pessoal da atividade de estudo para os jovens e adultos quando de seu retorno à escola em um curso profissionalizante, esses sentidos tem uma história anterior, ou seja, eles se formam no percurso histórico de constituição dos sujeitos. Assim, a discussão realizada nesta parte, servirá como subsídio à análise das trajetórias de vida dos sujeitos do PROEJA na sua relação com a escola e com o trabalho, anteriores à sua entrada no curso PROEJA.

2.1 O CARÁTER MEDIADO DO PSIQUISMO HUMANO

Para a psicologia histórico-cultural, é a materialidade, o mundo concreto, real, transformado e criado pela atividade humana que determina a consciência. À medida que o homem atua sobre a natureza através do trabalho, de sua atividade, ele a transforma e também se transforma e, portanto, novas condições materiais são criadas e estas, por sua vez, atuarão sobre a consciência, modificando-a. Esse processo é situado histórica e culturalmente, não é algo que ocorre fora da história concreta dos homens em relação, e sim, um fenômeno da vida em sociedade. Portanto, a constituição da consciência é um processo, ao mesmo tempo concreto/material, dialético e historicamente situado.

No livro *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*, Vygotsky e Luria (1996) analisam o processo de evolução das características tipicamente humanas. Nele, os autores apresentam três ensaios sobre o caminho da evolução

do complexo psiquismo humano nos quais traçam as linhas principais de desenvolvimento do comportamento: a evolutiva, a histórica e a ontogenética, buscando demonstrar que o comportamento do homem cultural é produto do vínculo destas três linhas de desenvolvimento. Concentram-se, assim, na explicação dos momentos cruciais do desenvolvimento do comportamento humano, que para eles está relacionado à: a) invenção e ao emprego de instrumentos (filogênese); b) ao trabalho e ao desenvolvimento da fala humana e de outros signos psicológicos, que possibilitaram ao homem primitivo obter controle sobre o comportamento (sociogênese); c) ao desenvolvimento pelo qual passa o homem em cada estágio na vida – da criança ao homem adulto (ontogênese). Aqui abordarei os dois primeiros momentos. O terceiro será discutido em um tópico a parte.

Ao analisarem as diferenças na criação e uso de instrumentos pelos homens e pelos animais, Vygotsky e Luria (1996) afirmam que, diferentemente dos animais, que produzem os instrumentos para a realização de tarefas específicas, para atender a uma necessidade momentânea, os homens os desenvolvem como uma nova forma de adaptação à natureza. Eles os produzem para a utilização posterior e eles transmitem essa função às gerações posteriores e as novas gerações aperfeiçoam esses instrumentos e criam novos, a partir desse legado transmitido pelas gerações antecedentes. O instrumento apresenta, pois, uma função mediadora para a realização da atividade humana, pois ele provoca mudanças e amplia a possibilidade de intervenção na natureza. Portanto, os instrumentos, criados pelos homens, possibilitaram o aperfeiçoamento das capacidades humanas.

A criação dos instrumentos, por sua vez, está diretamente ligada ao início das relações de trabalho social, pois o trabalho se inicia com a confecção de ferramentas ou instrumentos (por exemplo, para a caça e a pesca). É através do trabalho e do uso dos instrumentos que o homem, ao transformar a natureza, também se transformou, inclusive anatomicamente. Vygotsky e Luria (1996) afirmam, baseando-se em Engels, que o trabalho é o fator principal no processo de transição do macaco ao homem, é o que criou o próprio homem.

Mas o homem, diferentemente dos animais, dizem Vygotsky e Lúria (1996, p. 90), controlam o comportamento, seu e dos outros, com a ajuda de signos artificiais, que eles mesmos criam, e é “isso que constitui a essência do desenvolvimento cultural do comportamento do homem”. Para Vygotski (1983), a criação e o emprego desses estímulos ou signos artificiais como meios auxiliares para dominar as próprias reações e a dos outros, é o que constitui a base do que diferencia a conduta superior da elementar e o traço distintivo da psicologia humana, e o que distingue as *funções psíquicas elementares*, das *funções psíquicas*

superiores, essas últimas, decorrentes das conquistas do desenvolvimento do ser social (MARTINS, 2015).

Depreende-se daí que a apropriação do mundo social pelo homem é um processo mediado e não uma relação imediata tal como ocorre com os animais. Os instrumentos e os signos são esses elementos mediadores da atividade humana. Mas as mediações que ocorrem por meio dos instrumentos e dos signos não são de mesma natureza, ainda que se processem em um movimento dialético, ou seja, os signos também têm função instrumental, são análogos às ferramentas, mas com elas não se confundem (MARTINS, 2015). O instrumento é de natureza externa, dirigidos para o controle e mudança da natureza, para a mudança do objeto de sua ação. O signo, por sua vez, é de natureza interna, dirigido para o controle do próprio sujeito, para a modificação de seu modo de ser, de pensar, de agir.

Shuare (1990, p. 64) assim resume a semelhança e a diferença entre o instrumento e o signo na obra de Vigotski:

A analogia entre o signo e o instrumento consiste na função mediatizadora de ambos, embora Vigotski indique que eles não são equipotenciais nem equivalentes por sua função, assim como também não esgotam todo o conteúdo da categoria de atividade mediatizadora. A diferença fundamental é que o instrumento está dirigido a provocar umas e outras modificações no objeto da atividade, é o meio da atividade externa do homem destinada a conquistar a natureza. O signo não muda nada no objeto da operação psicológica; é o meio da ação psicológica sobre o comportamento, está dirigido para dentro. Por último, ambos estão unidos na filo – e na ontogênese. O domínio da natureza e o domínio de si mesmo estão mutuamente ligados, na medida em que a transformação da natureza muda a própria natureza do homem. Assim como o emprego de instrumentos marca o início do gênero humano, na ontogênese o primeiro uso do signo assinala que o sujeito deixou os limites do sistema orgânico da atividade (tradução minha).

Tanto o instrumento quando o signo provocam mudanças no funcionamento cognitivo, no entanto, para Vigotski, o signo é o que ocasiona a emergência das funções psicológicas superiores. A linguagem é considerada por Vigotski, o signo por excelência, representando assim, o salto mais importante no desenvolvimento histórico da humanidade, já que ela desempenha importante função na internalização das significações sociais e, por conseguinte, para a compreensão do mundo e a ampliação das capacidades cognitivas, ao permitir ao homem expressar, por meio de sinais sonoros, seu pensamento (SAVIANI, 2015). A linguagem é, portanto, o que permite “a representação abstrada do objeto sob a forma de ideia, de conceito” (MARTINS, 2015, p. 48), sendo a palavra considerada o signo por excelência, já que por meio dela, a existência objetiva conquista existência subjetiva (idibem).

Leontiev (1978), em seu livro *O Desenvolvimento do Psiquismo* também analisa os estágios pelos quais passou o desenvolvimento do psiquismo no percurso da evolução humana, culminando na formação de um psiquismo de tipo superior em relação ao animal – a

consciência humana. Mostra, assim, que as diferenças entre a estrutura da atividade animal e a estrutura da atividade humana se refletem em diferenças qualitativas entre a estrutura do psiquismo animal e humano.

Um dos traços fundamentais que distingue qualitativamente a atividade e o psiquismo dos animais da atividade e da consciência humana consiste em que a atividade dos animais é biológica e instintiva. Ela se exerce em relação ao objeto somente para satisfazer necessidades biológicas, o objeto da realidade que o circunda e sua atividade não se separam das suas necessidades instintivas, ou seja, “[...] o objeto da atividade animal confunde-se sempre com o motivo biológico” (ibidem, p. 76). Por exemplo, o animal caça para satisfazer a necessidade de alimentação. Disso decorre que o animal não manifesta necessidades novas, tal como o homem. A atividade dos animais permanece nos limites de suas relações biológicas, da sua relação com a natureza. Porquanto, o reflexo psíquico da realidade, para eles, torna-se limitado, já que está circunscrito às suas relações instintivas. Outro traço distintivo é que não há sociedade entre os animais, tal como existe entre os homens⁷⁷. As relações que eles estabelecem com os seus semelhantes são idênticas àquelas estabelecidas com os objetos exteriores. Tais particularidades irão determinar, assim, as particularidades de suas formas de comunicação, que também permanecem nos limites da atividade estritamente instintiva.

Leontiev (1978) analisa, então, as condições que engendram a forma superior do psiquismo ao longo da evolução humana. Tal como postula Vigotski, para Leontiev (ibidem) a condição primeira e fundamental para o aparecimento da consciência humana, foi o desenvolvimento do trabalho (atividade vital humana) e ao mesmo tempo, da linguagem. Essas duas condições possibilitaram o aperfeiçoamento da anatomia humana e dos órgãos dos sentidos e, em contrapartida, esse desenvolvimento agiu para o aperfeiçoamento do trabalho e da linguagem, impulsionando-os, assim, ao mútuo aperfeiçoamento.

O trabalho é caracterizado por dois elementos interdependentes: o uso e o fabrico de instrumentos e sua realização coletiva, em sociedade. O trabalho, diz Leontiev (ibidem, p. 74), é “desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade”. Tal como os homens, os animais também utilizam instrumentos. No entanto, a diferença fundamental entre eles está em que para o homem o instrumento constitui-se em objeto social e está intimamente ligado à atividade produtiva humana – o

⁷⁷ Leontiev (1978) destaca que, embora alguns autores defendam a existência, em certos grupos de animais, de uma divisão do trabalho, a exemplo das abelhas e das formigas, e que em certos grupos de animais, a exemplo dos símios, haja desempenho de funções diferentes, os fatores que determinam tais diferenças são biológicos, pois em nenhum destes casos existe uma real divisão do trabalho, processo este que é social em sua essência.

trabalho – que, por sua vez, constitui-se uma atividade originalmente social, já que o homem, nesse processo, não apenas age sobre a natureza, mas também, estabelece relação com outros homens e efetua a atividade com base na colaboração. O trabalho caracteriza-se pelos modos de produção que determinam as relações entre os homens e sua apropriação do mundo social.

Leontiev (1978) exemplifica esse processo com uma situação em que um homem primitivo participa de uma caçada coletiva – atividade de caça – com o fim de se alimentar ou de utilizar a pele do animal para se vestir. A atividade de caça é executada por vários homens, cada qual realizando uma ação específica, ou seja, a atividade está dividida em diversas ações para se atingir o objetivo esperado – alimentar-se ou vestir-se, pois tal como a atividade animal, toda atividade humana possui um motivo ou busca satisfazer uma necessidade. Mas por ser a atividade realizada coletivamente, já que se encontra dividida em diversas ações distribuídas entre os participantes do grupo, ela deixa de coincidir diretamente com o que motiva a realização da atividade⁷⁸. A ação do caçador, do exemplo acima, que tem a função de espantar a caça para que outros membros do grupo a abatam, satisfaz sua necessidade, seja de se alimentar ou de se vestir, mas não de forma direta, tal como ocorre com os animais. Assim, diferentemente do animal, em que a relação entre aquilo que o mobiliza para uma ação coincide diretamente com os objetivos dessa ação (por exemplo, o animal caça para se alimentar), na consciência humana, essa relação não ocorre de maneira direta e sim mediada.

O que faz a ligação entre o motivo da atividade e a satisfação de sua necessidade, diz Leontiev, é a relação dos indivíduos como membros de uma coletividade, em que cada indivíduo se beneficia do produto do trabalho coletivo, da atividade realizada. Portanto, tais ligações não se constituem como naturais, mas sim, como sociais.

Esta relação, esta ligação, realiza-se graças às atividades dos outros indivíduos. Isso significa que é precisamente a atividade de outros homens que constitui a base material objectiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano; historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objetivo de uma ação não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objectivas sociais (LEONTIEV, 1978, p. 78).

Por sua vez, uma ação individual somente tem sentido para o sujeito porque ele consegue refletir psiquicamente a relação existente entre o motivo da ação e seu objeto ou a relação entre o resultado de sua ação e o resultado final do processo – da atividade, caso contrário, a ação seria desprovida de sentido para o sujeito. No início, a consciência – o reflexo da ação – aparece em sua forma sensível, pela percepção sensível imediata com o objeto da ação, ou seja, em sua relação prático-objectiva. Essa é a condição geral que torna

⁷⁸ Leontiev (1978) chama de ação aqueles processos em que o objeto e o motivo não coincidem.

possível o aparecimento da consciência ou dos “processos especiais”. Mas não é apenas esse tipo de relação que o homem estabelece com o objeto da ação, pois o homem tem a capacidade de refletir conscientemente sobre a realidade. A essa capacidade Leontiev chama de forma de pensamento autêntica.

Conforme destaca Martins (2016), a construção da imagem subjetiva da realidade objetiva tem origem nas sensações e percepções, mas não se limitam a elas. Para a superação da captação sensível, duas funções se destacam: a linguagem e o pensamento.

Graças a linguagem, a imagem sensorial conquista representação sob a forma de *palavra* e ela, ao sintetizar a representação do objeto em suas expressões materiais e, igualmente, sua representação sob a forma de generalização, descortina as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento (MARTINS, 2016, p. 1574).

O princípio geral do pensamento abstrado, diz Leontiev (1978) é que as coisas são submetidas à prova de outras coisas e o homem, ao tomar consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas, distingue-as a partir das modificações daí percebidas. A distinção é, assim, a condição necessária para o aparecimento do pensamento e para a tomada de consciência das interações objetivas, é a forma como se reproduz o reflexo consciente da realidade, que é mediado pela linguagem. A linguagem, diz Leontiev (1978, p. 172):

[...] 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 pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência.

Esses são os traços mais gerais da consciência humana, mas Leontiev (1978) se interessa particularmente em analisar a consciência em sua forma histórica e, especialmente, nas contradições que marcam a sociedade de classes, já que a consciência adquire particularidades dependendo das condições sociais de vida dos homens. É aí que Leontiev discute o desenvolvimento psicológico, a partir dos processos de significação: a relação entre sentido pessoal e significado social na sociedade de classes. Esses conceitos são discutidos na sequência a partir das perspectivas de Leontiev e de Vigotski.

2.2 SENTIDO E SIGNIFICADO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Conforme apontei na introdução, acerca do mapeamento das pesquisas, as categorias sentido e significado têm sido entendidas, em muitos dos estudos que tratam desse tema, a partir de diferentes concepções teóricas, o que resulta em interpretações diversas sobre esse conceito ou têm sido tratadas, em muitos desses estudos, tal como também identifica Asbahr

(2011, p. 82), “deslocados de seu campo teórico”. As categorias sentido e significado, centrais neste estudo, são discutidas aqui, conforme apontado anteriormente, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, tendo como principais referências, os estudos de Vigotski e Leontiev⁷⁹.

Cabe destacar que os estudos sobre os processos de significação não são exclusivos do campo da psicologia, pois são usados em outras áreas de conhecimento, tais como a linguística, a literatura, a filosofia, a história, o que lhe confere grande dispersão semântica (ASBAHR, 2011). Na área de conhecimento da psicologia, essas categorias também assumem vieses muito diferentes, dependendo a qual abordagem psicológica está se referindo.

Namura (2004), ao apresentar um panorama da compreensão da categoria sentido circunscrito ao complexo e vasto campo da psicologia, destaca que o idealismo de Platão e o racionalismo de Aristóteles tiveram grande influência sobre a psicologia desde os seus primórdios, influenciando o debate em torno da polêmica entre razão e emoção, que ainda hoje se encontra presente no campo da psicologia. A psicologia histórico-cultural, iniciada com as construções teórico-metodológicas de Vigotski, contrapõe-se as correntes psicológicas desenvolvidas até então e propõe a superação da cisão da psicologia, que ora apontava para uma vertente naturalista, que entendia os aspectos psicológicos como resultados dos processos biológicos ou físicos, ora para uma vertente idealista, dirigida para compreensões metafísicas e transcendentais dos fenômenos humanos.

A categoria sentido, na perspectiva histórico-cultural, segundo aponta González Rey (2007) foi introduzida por Vigotski na última fase de sua obra, aparecendo de forma definida em seu livro *Pensamento e Linguagem*. Tanto González Rey (2007) quanto Góes e Cruz (2006) defendem que o conceito de sentido, apesar do pouco destaque que tem sido dispensado aos estudos tendo como referência Vigotski, representa um “divisor de águas” em sua obra, devido à “sua ênfase nos aspectos processuais da relação entre pensamento, palavra e linguagem, e sua relação com a consciência como sistema, como um todo” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 156). González Rey defende ainda, que Vigostki, nessa etapa de sua obra, apresenta a ontologia da compreensão de sentido, afastando-se, assim, de sua associação com a palavra.

⁷⁹ Embora haja algumas divergências em relação a forma com que os dois autores tratam do conceito de sentido, a exemplo Gonzalez Rey (2007), que considera que a categoria sentido tomou um caminho diferente na obra de Leontiev, distanciado da compreensão que vinha sendo gestada na obra de Vigotski, pretendo, neste estudo, mobilizar os construtos teórico-metodológicos dos dois autores, em torno destas categorias, procurando compreender, suas contribuições a esta investigação.

É no capítulo *Pensamento e Palavra*⁸⁰ que Vigotski (2010) desenvolve, de forma mais explícita, o conceito de sentido, buscando elucidar a relação interior entre pensamento e palavra nos estágios primários do desenvolvimento filogenético e ontogenético, destacando que no início do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, seja entre os antropóides e ou no estágio inicial do desenvolvimento da criança, não há nenhuma relação e dependência definidas entre as raízes genéticas do pensamento e da palavra. Com isso, ele conclui que a relação entre pensamento e palavra não é dada antecipadamente ou serve como ponto de partida de seu desenvolvimento posterior. Pelo contrário, essa relação surge e se forma no próprio processo de desenvolvimento histórico da consciência humana, “sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem” (VIGOTSKI, 2010, p. 395). Ou seja, “o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Esse surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra” (ibidem, p. 396).

No entanto, o vínculo entre pensamento e palavra, para Vigostki, não deveria ser entendido como dois processos independentes, autônomos, tal como a maioria das investigações sobre pensamento e linguagem propunham à época. Os métodos de análise, criticados por Vigotski, ao explicarem as propriedades do comportamento discursivo, decompunham essa totalidade aos seus elementos constitutivos, o que levava mais a uma generalização do que a uma análise do processo.

Seguindo um caminho diferente em suas investigações, Vigotski propõe o método de análise por unidades. Para ele, a unidade contém, “de forma primária e simples, aquelas propriedades do todo” (2010, p. 397), ou seja, a unidade “possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade”.

Em suas análises, Vigostki conclui que o significado da palavra é a unidade indecomponível de ambos os processos (pensamento e linguagem). Ele é um fenômeno da linguagem e do pensamento ao mesmo tempo, já que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra” (2010, p. 398). O significado da palavra é:

ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mais isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de 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

⁸⁰ A obra referência aqui utilizada é *A construção do Pensamento e da Linguagem*, de tradução de Paulo Bezerra.

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, 2010, p. 398).

Entretanto, Vigotski esclarece que o resultado principal de suas investigações está na descoberta de que as palavras se desenvolvem, e, portanto, sofrem modificações. Essa descoberta permite superar o postulado da constância das palavras defendida até então pela psicologia.

Em suas considerações sobre significado, Vigotski se contrapõe a duas matrizes teóricas: o associacionismo e o estruturalismo (GÓES e CRUZ, 2006). Em relação à primeira, sua crítica se volta à interpretação de que o vínculo entre a palavra e seu significado ocorre pela simples ligação associativa, “que se estabelece em função da reiterada coincidência, na consciência, da impressão deixada pela palavra e da impressão deixada pelo objeto designado por essa palavra” (VIGOTSKI, 2010, p. 399). Nessa forma de conceber essa relação, a palavra lembra seu significado, assim como o casaco faz lembrar seu dono⁸¹.

Quanto ao estruturalismo, afirma que além de não avançar na compreensão da relação entre pensamento e linguagem, deu um passo atrás, pois manteve a separação entre os dois, ao conceber essa relação como simples analogia e ao reduzir os dois fenômenos a um denominador estrutural comum. A compreensão de que o vínculo entre a palavra e o significado não são concebidos como simples associação e sim em seu vínculo estrutural, parece ter sido um passo adiante em relação às concepções anteriores, no entanto, mesmo que a palavra e o objeto que ele nomeia formem uma estrutura única, “essa estrutura é absolutamente análoga a qualquer vínculo estrutural entre as duas coisas”. A fim de exemplificar, Vigotski utiliza o mesmo exemplo anterior. Nesse caso, o casaco lembra o seu dono, como o avistar o homem pode lembrar seu casaco. Aqui “o casaco e o homem que o veste formam uma estrutura una como a palavra e a coisa que ela nomeia” (ibidem, p. 405).

Em síntese, tanto em uma quanto em outra, essas matrizes teóricas, segundo Vigotski, não conseguiram captar da palavra o elemento central que “faz a palavra palavra e sem o qual a palavra deixa de ser o que é: a generalização nela contida como modo absolutamente original de representação da realidade na consciência” (ibidem, p. 407), assim como também deixaram de considerar a palavra e o significado em seu processo de desenvolvimento.

Para Vigotski, a descoberta da inconstância e da mutabilidade do significado das palavras e do seu desenvolvimento é o cerne para a compreensão da relação pensamento e

⁸¹ Exemplo utilizado por Vigotski, no texto Pensamento e Palavra.

linguagem. O significado da palavra modifica-se tanto no processo de desenvolvimento, quanto sob os diferentes modos de funcionamento do pensamento. Essa descoberta só foi possível, acrescenta, ao se definir a natureza do próprio significado, que se revela na generalização. A generalização é o momento central do significado, pois a palavra é uma generalização, ou seja, o modo de representar a realidade na consciência. As palavras representam sínteses das ações humanas e, portanto, carregam as generalizações destas ações.

Vigotski enfatiza que a relação entre pensamento e palavra é um processo em desenvolvimento, “é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” (2010, p. 409) e é aí que se encontra o verdadeiro sentido da palavra.

Góes e Cruz (2006, p. 38) destacam que Vigotski tematiza o sentido “principalmente para estabelecer distinções e relações entre a linguagem interna e externa, as características funcionais e estruturais da fala para o outro e para si”, dando ênfase ao fato de que “a significação da palavra ocorre em seu contexto de uso e na interação entre os falantes”, portanto, a palavra não pode ser entendida fora de seu contexto de produção.

Vigotski dedica grande parte da discussão sobre pensamento e linguagem, nesse capítulo do livro, aos aspectos semânticos e sintáticos da linguagem interna e externa e desenvolve suas análises, especialmente contrapondo-se aos estudos de Piaget acerca da linguagem egocêntrica na criança. Ao contrário de Piaget que considera que a linguagem egocêntrica se extingue, Vigotski defende, a partir das conclusões de suas pesquisas, que a linguagem egocêntrica se desenvolve no sentido da linguagem interior.

Ao analisar o aspecto semântico da linguagem interior, Vigotski destaca que uma de suas peculiaridades e, a mais importante, é o predomínio do sentido da palavra sobre o seu significado. Suas conclusões partem dos estudos de Paulhan, que “mostrou que o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (VIGOSTKI, 2010, p. 465).

O sentido é dinâmico, fluido, complexo e inconstante. Ele muda dependendo do contexto em que a palavra é usada, em um contexto ele apresenta um sentido, em outro, adquire outro sentido. O significado, por sua vez, é apenas uma dessas zonas do sentido, é mais estável, uniforme e exato. O significado permanece estável mesmo com a mudança de sentido da palavra nos diferentes contextos. O enriquecimento das palavras, devido aos sentidos conferidos a elas, a partir do contexto, é considerado por Vigotski, “a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras” (2010, p. 465). Por isso, Vigotski afirma que a palavra só adquire sentido na frase, a frase adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro e o livro no contexto da obra do autor.

A importância dos estudos de Vigotski sobre o conceito de sentidos reside no fato de que permite compreender os processos de singularização do sujeito constituído nas relações sociais, históricas e culturalmente situadas, direcionando para novas possibilidades de compreensão dos processos de significação, sobretudo sobre seu caráter dinâmico, complexo e instável, abrindo-se assim, para a compreensão das múltiplas construções de sentidos.

Asbahr (2011, p. 87) considera que Vigotski “avança ao introduzir o conceito de sentido na investigação sobre a relação pensamento e linguagem e ao relacioná-lo com a consciência humana”, mas esse é ainda um conceito inconcluso em sua obra e que Leontiev aprofunda a compreensão dos sentidos ao associá-lo à atividade humana.

Nos trabalhos de Leontiev (1878, 1984⁸²), a categoria sentido, a qual ele denomina de sentido pessoal⁸³ é desenvolvida ao analisar o reflexo da realidade na consciência humana e ao postular que os sentidos só podem existir nas condições de uma consciência social, ou seja, nas relações reais do homem com o mundo. Rejeita, portanto, as concepções que isolam a consciência da vida real. Leontiev também diferencia consciência de pensamento. O pensamento limita-se à esfera das representações, dos conceitos e de como eles se desenvolvem, mas a consciência têm suas próprias características de conteúdo psicológico e caracterizá-la psicologicamente requer determinar os caracteres de sua estrutura interna.

Para descobrir tais características, diz Leontiev, faz-se necessário estudar a consciência a partir das relações vitais do homem com suas condições sociais históricas para identificar qual estrutura particular se engendra de tais relações e como essa estrutura se transforma com a estrutura da sua atividade.

Para Leontiev (1978) os elementos constitutivos da consciência humana são: o conteúdo sensível, a significação⁸⁴ e o sentido pessoal. O primeiro diz respeito às sensações, imagens de percepções imediatas do meio circundante, constitui-se o tecido material, a base para a consciência, pois todo reflexo psíquico somente pode existir da relação entre um sujeito e a realidade material. No entanto, o conteúdo sensível não exprime toda a especificidade da consciência. Dois outros componentes são essenciais para compreender como ela se estrutura. São eles, os sentidos e os significados.

⁸² Nos livros de Leontiev, os quais tive acesso, essa discussão aparece, mais especificamente, no capítulo III – Sobre o desenvolvimento histórico da consciência, do livro *O Desenvolvimento do Psiquismo* e no capítulo IV – Actividad y Consciencia, do livro *Actividad, Consciencia y Personalidad*.

⁸³ Duarte (2004) alerta para os possíveis equívocos decorrentes do uso, por Leontiev, do termo sentido pessoal, especialmente a partir de uma compreensão subjetivista, que entende que o sentido é decorrente de aspectos puramente internos. Cabe atentar, contudo, para o fato de que para Leontiev o sentido pessoal não é produzido individualmente, mas sim, pelas condições objetivas de vida.

⁸⁴ No livro *O Desenvolvimento do Psiquismo*, Leontiev utiliza o termo significação. Já no livro *Atividade, Consciência y Personalidade*, aparece como significado.

As significações são generalizações da realidade, das práticas sociais da humanidade que são fixadas na forma de conceitos, de saber, de ação, de comportamentos que se cristalizam, geralmente, na palavra. Constituem-se, portanto, em sistemas de significações da sociedade, que são assimilados pelos homens no decurso de sua vida, independentemente da relação individual que estabelecem com esses significados. Diz Leontiev (1978, p. 94) que:

No decurso da sua vida, o homem assimila a experiência das gerações precedentes; este processo realiza-se precisamente sob a forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição. A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e reflectida.

Uma criança, ao nascer, encontra um mundo repleto de significações, elaborado historicamente e, por meio das mediações com os outros, apropria-se destas significações.

Mas, como alerta Leontiev, por ser a significação algo que não pode ocorrer fora da existência concreta, pois seu conteúdo é objetivo, social, não significa que ela não exista como fato da consciência individual, na forma como se assimila a experiência humana generalizada. A principal questão que se coloca, segundo Leontiev, é a compreensão do papel real que o significado tem na vida psíquica do homem, pois “a realidade aparece ao homem na sua significação, mas de maneira particular” (LEONTIEV, 1978, p. 95).

O homem se apropria das significações historicamente elaboradas, mas o fato está na forma como ele se apropria, o que ela se torna para ele, para a sua personalidade. Essa apropriação vai depender do sentido pessoal que a significação social tem para cada pessoa.

Contraopondo-se as concepções que compreendiam o sentido como aquilo que é criado na consciência pelo seu significado, Leontiev defende que o sentido aparece na vida do homem como algo que reflete diretamente e leva implícitas, as relações vitais que se criam na vida, nas atividades e nas interações reais entre os sujeitos. O sentido é sempre sentido de alguma coisa. Portanto, não há sentidos “puros”.

O sentido pessoal é, de acordo com o autor, criado pela relação entre aquilo que incita o sujeito a agir (motivo) e aquilo para a qual sua ação se orienta (o fim da ação), ou seja, o sentido pessoal é a relação do motivo ao fim da ação. Portanto, para compreender o sentido pessoal é necessário identificar o motivo e a finalidade das ações humanas, da atividade. No caso desta pesquisa, o sentido pessoal que a atividade de estudo tem para os estudantes da EJA, depende dos motivos e dos fins para os quais se dirigem a ação de estudar desses sujeitos. Mas conforme destaca Duarte (2004), o que dá sentido à atividade humana, o que conecta a ação ao motivo são as relações sociais, ou seja, o conjunto da atividade social e, portanto, não são ações de homens isolados do mundo. E é somente como parte desse conjunto que a ação individual adquire um sentido racional.

Para exemplificar a relação motivos e fins da ação, Leontiev apresenta uma situação em que um aluno lê um livro que lhe foi recomendado. O seu fim é assimilar o conteúdo da obra, mas o sentido que isso terá para o aluno vai depender do motivo que estimulou a leitura. Se o motivo, por exemplo, for se preparar para uma profissão, terá um sentido, mas se a leitura for apenas uma formalidade, o sentido será outro. Por isso, o sentido pessoal só pode ser identificado ao se identificar seu motivo correspondente.

Leontiev (1978) destaca que na sociedade primitiva, em que a relação do homem com a natureza e com outros homens tinha um sentido social objetivo na vida da comunidade, os sentidos dos fenômenos reais coincidiam totalmente com suas significações sociais, que estavam fixadas na linguagem. Na sociedade primitiva:

O produto do trabalho coletivo tinha um sentido comum de 'bem', por exemplo um sentido social objetivo na vida da comunidade e um sentido subjectivo para cada um dos seus membros. Por este facto, as significações linguísticas elaboradas socialmente que cristalizavam o sentido social objetivo dos fenômenos podia igualmente constituir a forma imediata da consciência individual destes mesmos fenômenos (LEONTIEV, 1978, p. 114).

Com o desenvolvimento dos meios e das relações de produção, que se exprime plenamente em uma sociedade de classes, marcada pela divisão social do trabalho e nas relações de propriedade privada, essa união que havia nas sociedades primitivas rompeu-se, alterando-se assim, a forma como os fenômenos são refletidos pelos homens o que provocou uma transformação na estrutura de sua consciência.

A primeira transformação da consciência foi o isolamento da atividade intelectual e teórica, que se separou da atividade prática. Leontiev (1978) destaca que no desenvolvimento histórico dos homens, eles criam produtos ideais teóricos que se transformam em objetos para satisfação de suas necessidades práticas, a exemplo da alimentação, do vestuário, etc, mas com a divisão social do trabalho na sociedade capitalista, esses produtos perderam seu sentido próprio, sua relação com o meio circundante, provocando assim, a dissociação entre trabalho prático/físico e intelectual/atividade mental interior, os quais passaram a ser considerados processos independentes. Essa dissociação não possibilita ou dificulta ao homem, reconhecer na atividade material as marcas da atividade intelectual e vice-versa e quanto mais o trabalho intelectual se separa do físico, menos capaz o homem se torna de reconhecer as marcas de um no outro e de perceber a comunidade das estruturas e das leis psicológicas das duas atividades. Assim, as significações sociais, em seu aspecto teórico, as quais são frutos da atividade prática do trabalho tornam-se dissociadas. Ocorre, portanto, uma separação entre trabalho físico e intelectual.

A segunda transformação da consciência foi a de que os produtores separaram-se dos meios de produção e as relações entre os homens tornaram-se relações entre coisas que se separam do próprio homem. A esse processo Leontiev (1978) chama de alienação. Na origem do trabalho, diz Leontiev (1978), o homem encontrava-se em unidade com as condições objetivamente necessárias à vida – ligação a terra, aos instrumentos de trabalho e ao próprio trabalho –, mas com o desenvolvimento das forças produtivas, e mais especificamente com a transformação do trabalhador em assalariado, isso se desfez. As condições objetivas de sua produção lhe tornaram estranhas, pois para satisfazer as suas necessidades, o trabalhador precisa vender sua força de trabalho – alienar o seu trabalho. Assim, a atividade de trabalho transforma-se, para o trabalhador, em algo diferente daquilo que realmente é. “Sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo da sua própria vida” (LEONTIEV, 1978, p. 121).

Esse processo tem por consequência, uma dissociação do resultado objetivo da atividade de seu motivo. O conteúdo objetivo da atividade não coincide com seu conteúdo subjetivo, ou seja, o sentido da atividade não coincide com sua significação.

Leontiev (1978) apresenta um exemplo da relação entre sentido e significado da atividade para o batedor primitivo e para o operário assalariado da sociedade capitalista:

A actividade do batedor primitivo é subjectivamente motivada pela parte da presa que lhe caberá e que corresponde às suas necessidades; por outro lado a presa é o resultado objetivo da sua actividade, no quadro da actividade coletiva. Na produção capitalista, o operário assalariado procura, ele também, subjectivamente, a satisfação das suas necessidades de alimento, vestuário, habitação, etc., pela sua actividade. Mas o seu produto objetivo é diferente: até pode ser o minério de ouro que extrai, o palácio que constrói. ‘O que ele produz *para si mesmo* não é a seda que tece, não é o ouro que extrai da mina, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si próprio é o *salário* – e a seda, o ouro, o palácio reduzem-se para ele a uma quantidade determinada de meios de subsistência, talvez a uma camisola de algodão, ao papel de crédito e a um alojamento numa cave (LEONTIEV, 1978, p. 122 – grifos do autor).

No caso do operário assalariado, a sua atividade de trabalho, torna-se diferente daquilo que ela realmente é. Ele produz, mas não usufrui plenamente do resultado de seu trabalho e, portanto, o sentido da atividade que realiza não coincide com sua significação, pois o sentido, nesse caso, está no que ele recebe e não no resultado do que ele produz. O resultado de seu trabalho, de sua atividade, deixa de ser para ele o que ele é verdadeiramente. Esse processo se complexifica na medida em que a sociedade se torna também mais complexa. As contradições tornam-se assim, mais acentuadas.

É certo que a significação social do produto do trabalho não é alheia ao trabalhador. Por exemplo, a tecelagem tem a significação de tecelagem para o operário, assim como a

fiação de fiação. O trabalhador reconhece tal significação, mas ela é estranha ao sentido que o produto tem para ele.

Assim como para o trabalhador, o produto de seu trabalho não coincide com o sentido que tem para ele o resultado de seu trabalho, para o empresário, (o capitalista), não é a utilidade social do que é produzido que confere sentido à sua atividade como empresário, e sim, a obtenção de lucro.

Duarte (2004) apresenta outros exemplos elucidativos para compreender essa dissociação entre sentido e significado para o capitalista. Uma indústria de armas, por exemplo, não é movida pela “maldade” de pessoas que não se preocupam com a morte, assim como uma indústria farmacêutica não é movida pela “bondade” de pessoas preocupadas em salvar vidas. O que move a sociedade capitalista é a lógica econômica de reprodução do capital. É isso que determina o sentido dessas atividades.

Por isso, para Leontiev (1978, p. 125),

a penetração na consciência destas relações traduz-se psicologicamente pela ‘desintegração’ da sua estrutura geral que caracteriza o aparecimento de uma relação de alienação entre os sentidos e as significações, nas quais o seu mundo e a sua própria vida se refractam para o homem.

Duarte (2004) considera que a ruptura entre o sentido e o significado tem como consequência, o cerceamento do desenvolvimento da personalidade humana, pois, ao vender a força de trabalho, o sentido para o trabalhador, surge como algo dissociado do conteúdo dessa atividade, distanciando-o do núcleo de sua personalidade. Em consequência, a personalidade fica restrita em seu desenvolvimento e, o indivíduo não tem na atividade de trabalho, “algo que o impulse a se apropriar de conhecimentos, habilidades e valores que o enriqueçam como ser humano” (DUARTE, 2004, p. 59).

Considero tais questões essenciais para entender o sentido pessoal que os estudantes jovens e adultos atribuem a atividade de estudo e aos conhecimentos científicos, especialmente por se tratar de sujeitos pertencentes a grupos populares e que se encontram inseridos em contextos de trabalho precarizados, os quais, muitas vezes, são mais motivo de sofrimento do que de possibilidades de desenvolvimento de suas capacidades, o que causa, em muitas situações, processos de adoecimento e não de emancipação.

Outra questão que Duarte (2004) aponta como decorrente do processo de alienação na sociedade capitalista é a impossibilidade para a grande maioria das pessoas, de se apropriarem das riquezas materiais e não-materiais produzidas socialmente, o que se reflete nas grandes desigualdades existentes entre os seres humanos. Esse aspecto tem particular importância no contexto desta pesquisa, pois os sujeitos da EJA se constituem como um

grupo marcado pela privação dos bens culturais e materiais. São sujeitos que se encontram privados de diversos direitos, entre eles, o de estudar. E ainda, estão submetidos a condições precárias de trabalho e recebem baixos salários, situações que os coloca no limite da sobrevivência.

Mas segundo Leontiev (1978), se o trabalho, nas relações sociais capitalistas, provoca alienação e fragmentação da consciência, ele pode também gerar processos de tomada de consciência, pelas próprias contradições que essas relações provocam. Pois o trabalho existe tanto de maneira negativa quanto positiva. Negativa quando não satisfaz as necessidades humanas no sentido de desenvolvimento da personalidade. Positiva quando possibilita adquirir conhecimentos, hábitos e aperfeiçoar suas capacidades e, também, pelo trabalho, ao entrarem em relação com outros homens, torna-se possível organizarem-se enquanto classe para lutarem contra a exploração que sofrem. Mas para isso, é necessário que os homens dominem as ciências na sua relação com a luta de classes, que tem na sua base, o trabalho.

Conforme assinala Leontiev (1978), somente em condições de um desenvolvimento completo da personalidade humana, é possível chegar a uma união equilibrada da atividade teórica e prática, e, sobretudo, à transformação psicológica essencial que é uma nova relação entre sentido e significado. A superação dessa inadequação da consciência reside na abolição da propriedade privada dos meios de produção, e na aspiração por uma ideologia socialista – pela formação de uma consciência socialista científica.

Mas a superação dessa consciência não surge de forma espontânea e sim pela apropriação consciente da realidade historicamente construída. Em nossa sociedade é a escola que tem a função social de transmissão das ferramentas intelectuais que podem possibilitar aos homens ampliarem sua compreensão da realidade, com vistas a essa transformação. E para a psicologia histórico-cultural, ela é o espaço privilegiado para o desenvolvimento das funções psíquicas e o meio pelo qual os seres humanos se apropriam das formas mais desenvolvidas dos produtos sociais, ou seja, dos conhecimentos científicos, que os tornam aptos a ultrapassar a apreensão do mundo de forma espontânea. Portanto, a escola, mesmo com suas contradições e limites, tem papel importante para a formação dos sujeitos e para a ampliação de sua consciência, ou seja, para superação da consciência fragmentada e para maior aproximação entre os sentidos e suas significações.

Não qualquer educação escolar, mas aquela que garanta a apropriação dos conhecimentos humanos historicamente acumulados e de suas formas de produção e que, possibilite aos sujeitos compreenderem, assim, os conhecimentos para além de sua aparência

imediate e de sua utilização pragmática e que os instrumentalizem para uma melhor compreensão do real, com vistas à transformação social.

Embora a psicologia histórico-cultural traga grandes contribuições à educação escolar, ao postular as estreitas relações entre a qualidade do desenvolvimento psíquico e o papel que a educação escolar desempenha nesse processo, concordo com Duarte (1996, 2011) e Martins (2015) de que se faz necessário a mediação de uma teoria pedagógica que esteja em consonância com os fundamentos teórico-filosóficos desta concepção psicológica. Para estes autores, a psicologia histórico-cultural, não pode produzir por si só, uma pedagogia, ainda que ela forneça os fundamentos indispensáveis à pedagogia, pois sua transposição, de forma direta à educação, pode resultar em psicologismos que traria consequências negativas ao processo educativo. Duarte (1996) inclusive critica os educadores que fazem a leitura de Vigotski sem explicitar qual o olhar pedagógico está sendo lançado sobre sua obra, situação que, muitas vezes, resulta em distanciamento das bases marxistas que sustentam tal teoria. Portanto, os autores defendem o ideário da pedagogia histórico-crítica como direcionador da leitura da psicologia histórico-cultural.

A pedagogia histórico-crítica⁸⁵, cujo articulador principal é Demerval Saviani, surgiu do confronto com outras tendências teóricas que orientavam (e ainda orientam) a educação no Brasil.⁸⁶ Em síntese, a pedagogia histórico-crítica tem como principais pressupostos: a transmissão (pela escola) e a apropriação (pelos estudantes) dos conhecimentos produzidos historicamente (experiências sócio-históricas) para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos e, portanto, para seu processo de humanização. A escola, assim concebida, tem a função de socializar os conhecimentos sistematizados mais elaborados e as condições em que eles foram produzidos historicamente. Daí decorre a centralidade da educação escolar e do papel que cabe ao educador (professor) para promoção do desenvolvimento psíquico. Por isso, para essa concepção pedagógica, os processos de aprendizagem que se desenvolvem na escola, quando conscientemente e intencionalmente dirigidos pelos professores, são qualitativamente superiores aos processos de aprendizagem espontâneos, desenvolvidos fora

⁸⁵ A pedagogia histórico-crítica, embora tenha geminado no período da ditadura (RODRIGUES, 1988), ganhou repercussão a partir de 1979, com a implantação do curso de doutorado em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e das pesquisas daí decorrentes. Esse foi, de acordo com Saviani (2011), o marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica.

⁸⁶ Saviani (2009) classifica as teorias educacionais em dois grandes grupos. No primeiro, denominado de teorias não-críticas, estão a pedagogia tradicional; a pedagogia nova; a pedagogia tecnicista. No segundo grupo estão as teorias crítico-reprodutivistas, das quais fazem parte, a teoria do sistema como violência simbólica, cujo grande expressão se encontra ancorada nas obras de Bourdieu; a teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado – AIE; a teoria da Escola Dualista. Essa discussão pode ser aprofundada no livro *Escola e Democracia*, do autor.

da escola (DUARTE, 1996). E a transmissão e apropriação dos conhecimentos sistematizados, indispensáveis para a compreensão da realidade, tem como finalidade a conscientização dos indivíduos com vistas à transformação da realidade e a luta pela superação do capitalismo.

Embora na pedagogia histórico-crítica, conforme destaca Saviani (2009), reconheça-se que a escola sofre as determinações do conflito de interesses que caracterizam a sociedade, tal como acusam as teorias críticos-reprodutivistas, também considera que seja possível, tendo como fundamento uma teoria educativa crítica e historicizadora, instrumentalizar os educadores para que avancem na luta por mudanças sociais, ainda que de forma limitada, considerando as condições históricas atuais.

É nesse sentido, conforme destaca Duarte (2011), que a pedagogia histórico-crítica defende uma pedagogia com base marxista, que esteja articulada a luta política socialista. Essa pedagogia, assim concebida, deve conter “indicações claras sobre as possibilidades concretas de ações que façam avançar a formação dos indivíduos na direção da agudização das contradições da sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2011, p. 340). Disso depende a apropriação por todos os indivíduos dos saberes científicos, filosóficos e artísticos e a instrumentalização de todos os professores para lutarem contra todas as formas de alienação, ou seja, contra todas as formas que impedem os indivíduos de se apropriarem das riquezas materiais e intelectuais produzidas socialmente, de modo que o “saber se torne uma mediação na construção de uma prática social de luta contra o capitalismo” (ibidem, p. 340).

A socialização do saber objetivo consiste tanto na apropriação da cultura universal, quanto no entendimento das condições em que ela foi produzida. Esse processo possibilita, segundo os atores, compreender a atual organização social e suas contradições a fim de criar estratégias para atuar na construção de novas formas de relações sociais.

Buscando evidenciar o papel da escola para a construção de um novo projeto educacional é que discuto, no próximo item, a relação escola e desenvolvimento psíquico. Inicialmente apresento a compreensão acerca do processo que rege o desenvolvimento psíquico em sua relação dinâmica com a sociedade a partir dos postulados de Vigotski e Leontiev, colocando em evidência a atividade como guia do desenvolvimento psíquico. Na sequência, discuto a periodização do desenvolvimento, da infância à vida adulta, a partir da atividade principal de cada período. Ainda que o foco deste estudo seja a juventude e idade adulta, a discussão sobre os períodos de desenvolvimento anteriores constitui-se fundamental para compreender o sentido pessoal atribuído à atividade de estudo quando jovens e adultos,

já que um período prepara o seguinte e o sentido pessoal se desenvolve nas mediações que se tem durante a trajetória de vida.

2.3 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL DO PSQUISMO: A APRENDIZAGEM COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO

Na psicologia, várias são as teorias que buscam explicar a periodização do desenvolvimento humano, ou seja, que buscam traçar as etapas do desenvolvimento por que passa o sujeito durante a sua vida. No entanto, seus princípios explicativos tal como destacam Tuleski e Eidt (2016), ora pendem para os aspectos biológicos, ora para a compreensão do desenvolvimento como acúmulo quantitativo de experiências e hábitos.

O objetivo aqui não é discutir estas diferentes teorias que embora respondam, ainda que de forma insuficiente ao problema do desenvolvimento, ao menos a partir da perspectiva das complexas relações que o indivíduo estabelece com seu entorno, subsidiam o trabalho de muitos educadores atualmente. Interessa abordar o desenvolvimento a partir da perspectiva histórico-cultural, já que tal referencial, ao evidenciar a natureza social e histórica do psiquismo, redimensiona o papel da educação escolar e coloca-a como fator determinante do desenvolvimento humano, o que nos fornece elementos importantes para estudar o desenvolvimento dos sujeitos jovens e adultos e seu processo de aprendizagem escolar.

Não é intenção também, discutir, de forma aprofundada, cada período do desenvolvimento e sim, apresentar inicialmente a compreensão acerca do processo que rege o desenvolvimento psíquico em sua relação dinâmica com a sociedade a partir dos postulados de Vigotski e Leontiev e, na sequência, apresentar os aspectos centrais de cada período do desenvolvimento: as mudanças das necessidades e motivos; a atividade principal e as neoformações psicológicas centrais que surgem em cada idade, a depender das mediações possibilitadas.

Início assim, pela compreensão de Vigotski acerca do processo de desenvolvimento humano, conforme exposto no texto *El problema de la edad*⁸⁷. Nesse texto, Vigotski (1996b) explicita as diferenças entre seus postulados e de outros autores acerca dos princípios, a partir dos quais, se estrutura a periodização do desenvolvimento infantil. Para ele, as bases teóricas que explicam o desenvolvimento infantil são divididas em três grupos.

⁸⁷ Publicado no Tomo IV de *Obras Escogidas* (1996b).

O primeiro toma como base os princípios biogenéticos, ou seja, consideram que entre a ontogênese e a filogênese há certo paralelismo e tomam a filogênese como base para a divisão das etapas do desenvolvimento.

O segundo grupo baseia-se em indícios exteriores (sintomas) e em único critério para determinar a idade. O critério podia tomar como referência o crescimento biológico do organismo, a exemplo do início da dentição e suas transformações (infância sem dentes, infância dos dentes de leite e infância dos dentes permanentes) ou da maturação sexual. A maturação biológica é, com certeza, um indício indiscutível para a definição da idade, mas não suficiente, pois o desenvolvimento não depende exclusivamente da maturação biológica. Além disto, os teóricos desse grupo, não consideram a essência interna do processo e nem a reorganização do próprio processo de desenvolvimento. Para Vigotski (1996b), a essência interna dos objetos não coincide com sua manifestação externa. Se assim fosse, diz ele, não haveria necessidade da ciência. Sem dúvida, a psicologia considera os indícios (os sintomas externo ou aparentes), mas sua “verdadeira tarefa consiste em investigar o que se oculta por trás destes sintomas, aquilo que o condiciona, quer dizer, o próprio processo de desenvolvimento infantil com suas leis internas” (VIGOTSKI, 1996b, p. 252).

O terceiro grupo busca superar o estudo puramente descritivo, mas sua concepção dualista e antidialética o impede de avançar para além da descrição dos sintomas. Vigotski cita como exemplo, a teoria de Gesell que considera que a primeira infância determina todo o processo de desenvolvimento posterior. Segundo esta teoria, no desenvolvimento posterior, não surge nada novo, não se produzem mudanças qualitativas, somente o que é dado desde o princípio, cresce e se desenvolve. A partir desta concepção, os processos de mediações especiais, não são essenciais. Para Vigotski (1996b, p. 253) é certo que nas idades precoces, o ritmo de desenvolvimento é mais acelerado e isso condiciona o desenvolvimento posterior, já que os órgãos e as funções elementares básicas se desenvolvem,

porém é errôneo supor que todo o desenvolvimento se limita ao crescimento das funções elementares, essenciais, que são premissas das facetas superiores da personalidade. Se investigarmos as facetas superiores o resultado seria inverso; o ritmo, a cadência de sua formação seria mínima nos primeiros atos do drama geral do desenvolvimento e máximo ao final do mesmo.

Por isso, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é um dos aspectos mais importantes para a psicologia do desenvolvimento, na perspectiva histórico-cultural. As funções psicológicas superiores dizem respeito aos novos e mais complexos níveis de comportamento humano consciente ou formas superiores de conduta, que vão se formando ao longo do processo de desenvolvimento e dependem das condições concretas dos indivíduos.

Na psicologia, as funções psicológicas superiores encontram-se na esfera da atenção voluntária, da memória lógica, da formação de conceitos, das abstrações, no domínio da própria conduta e das escolhas pessoais conscientes.

Contrapondo-se a tais teorias, já que elas não respondiam a questão central do desenvolvimento, Vigotski (1996b) então, postula que os princípios que estruturam a periodização do desenvolvimento, ou seja, a passagem de uma fase a outra, não devem ser buscados nos sintomas externos, naquilo que se apresenta em sua aparência, mas sim, nas mudanças internas do próprio desenvolvimento. Para ele, em cada fase do desenvolvimento ocorrem novas formações na personalidade e isso é que determina as idades. Por estas novas formações, Vigotski (1996b, p. 254-255) entende:

o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado (tradução minha).

Para Vigotski (*ibidem*), a dinâmica de passagem de uma idade a outra ocorre por mudanças graduais e lentas (períodos estáveis), mas também por mudanças bruscas, as quais ele denominou crises. No primeiro caso, o desenvolvimento se distingue por um lento processo, às vezes, quase imperceptível e, ainda que produzam enormes mudanças na personalidade, não são capazes de estruturar a personalidade como um todo. Tais mudanças somente podem ser observadas ao fim do processo, ao fim de cada fase. Essas idades estáveis, diz Vygotsky (1996b), têm sido estudadas em maiores detalhes do que os períodos de crises, que são consideradas por muitos pesquisadores, como “desvios da norma” e não como parte integrante do desenvolvimento. Para Vigotski, as crises desempenham papel central no desenvolvimento.

As crises são traços opostos às idades estáveis. Elas constituem-se por transformações bruscas e fundamentais da personalidade, que ocorrem em um tempo relativamente curto (meses, um ano ou no máximo dois anos). Para melhor entendê-las, Vigotski (1996b) explicita suas peculiaridades: a primeira é que tanto seu início quanto seu fim são totalmente indefinidos, no entanto, elas apresentam um ponto culminante que as diferencia sensivelmente das etapas estáveis do desenvolvimento.

A segunda peculiaridade é o fato de ser difícil educar crianças nesses períodos críticos. Pode-se observar, assim, declínio do rendimento e do interesse pelo estudo, por exemplo. Vigotski (1996b), no entanto, destaca que a dificuldade de educar a criança nesses períodos é devido ao fato de o estudo das idades críticas não ter avançado o suficiente tanto

em sentido prático quanto teórico. Alerta também para o fato de que os conflitos nas idades críticas podem ser mais ou menos agudos, dependendo das condições exteriores, por isso, eles são distintos entre as crianças.

A terceira peculiaridade, considerada a mais importante, é a chamada “índole negativa do desenvolvimento”. Diferentemente dos períodos estáveis, o momento de crise é marcado por processos de extinção, decomposição e desintegração do que se havia formado na etapa anterior. Assim, os interesses que anteriormente orientavam a atividade da criança e que ocupavam seu tempo e atenção se perdem. Mas o conteúdo negativo do desenvolvimento desses períodos críticos é apenas a faceta inversa das mudanças positivas da personalidade, já que essa passagem culmina em algo novo, em uma nova e superior formação psicológica. Por isso, esses processos “involutivos”, são também processos de formação positiva da personalidade, ademais “dependem diretamente deles e formam com eles um todo indissolúvel” (VIGOTSKI, 1996b, p. 259 – tradução minha), por isso, são tão imprescindíveis para o desenvolvimento da personalidade.

Os períodos críticos se intercalam entre os períodos estáveis e constituem os pontos de viragem do desenvolvimento, da aparição de novas formações. Os períodos críticos se diferenciam dos períodos estáveis por seu caráter transitório, ou seja, eles não se conservam tal como são na etapa crítica e não se integram como “adendos essenciais” na estrutura da nova personalidade. Eles se extinguem e são assumidos pelas novas formações (mais complexas) da idade seguinte estável, incluem-se nelas como instâncias subordinadas. Assim, o desenvolvimento das novas formações, sempre é determinado pelo que se formou na etapa anterior. Isso confirma que o desenvolvimento se dá por um processo dialético, um dos princípios fundamentais do marxismo, sendo a *luta dos contrários* o motor das mudanças qualitativas do desenvolvimento psíquico. Em síntese, na perspectiva dialética, tal como destaca Pasqualini (2016, p. 77), “aquilo que é superado é ao mesmo tempo negado, conservado e transformado”.

Conforme destaca Tolstij (1989, 29), “nas crises se expressam com o máximo de intensidade os processos de extinção do velho e o surgimento do espaço em que se formará o novo” (tradução minha).

Os estudos de Vigotski (1996b) o levaram a propor a seguinte periodização do desenvolvimento com base na alternância entre períodos estáveis e críticos: crise pós-natal; primeiro ano (dois meses – um ano); crise de um ano; primeira infância (um ano – três anos); crise de três anos; idade pré-escolar (três anos – sete anos); crise de sete anos; idade escolar

(oito anos – doze anos); crise de treze anos; puberdade (catorze anos – dezoito anos); crise dos dezessete anos.

Vigotski (1996b) postula ainda que o processo de desenvolvimento em cada período de idade não ocorre por mudanças isoladas, e sim, a partir de formações globais e dinâmicas que modificam toda a estrutura interna da personalidade e são elas que determinam o papel e o peso de cada linha parcial do desenvolvimento. Por essa razão, em cada período de idade sempre existe uma formação central que guia todo o processo de desenvolvimento e em torno dela, agrupam-se e situam-se as demais novas formações parciais relacionadas com aspectos isolados da personalidade. A essas novas formações centrais, Vigotski denomina “linhas centrais de desenvolvimento” e às parciais, de “linhas acessórias de desenvolvimento”. As linhas principais, por sua vez, podem se converter em linhas acessórias na idade seguinte, assim como as linhas acessórias podem passar a se tornar principais em outra. Isso ocorre porque se modificam os significados e o peso específico geral do desenvolvimento e a relação com a nova formação central.

Um exemplo é o processo de desenvolvimento verbal. Ele pode figurar como linha acessória durante o primeiro ano e chegar a ser a linha central na primeira infância e converter-se novamente em linha acessória nos períodos seguintes. Isto remete ao princípio de totalidade presente no materialismo histórico dialético, ao postular que o psiquismo não se constitui de partes isoladas, mas de formações globais e dinâmicas que se inter-relacionam.

Mas para entender a dinâmica das idades, Vigotski (1996b) diz que a condição essencial e primeira são as relações que se estabelecem entre a personalidade da criança e seu meio social, em cada período do desenvolvimento. A esse processo ele denomina, situação social de desenvolvimento, o qual considera o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento em cada período de idade. A situação social de desenvolvimento, diz Vigotski (VIGOTSKI, 1996b, p. 264):

determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social transforme-se em individual. [...] A situação social de desenvolvimento, específica para cada idade, determina, regula estritamente todo o modo de vida da criança ou sua existência social (tradução minha).

Assim como a condição para que ocorram novas formações da personalidade, a base do desenvolvimento da idade anterior precisa se desintegrar para se atingir o período seguinte, o mesmo acontece com a situação social de desenvolvimento. A situação social de desenvolvimento se desintegra à medida que a criança se desenvolve, reestruturando-se assim, uma nova situação social de desenvolvimento, que passa a ser o ponto de partida para a idade

seguinte. O desenvolvimento das novas formações modifica o próprio sistema de relações da criança com a realidade externa e consigo mesma, ou seja, modifica a própria situação social de desenvolvimento, pois a criança, ao término de uma idade, torna-se totalmente distinta do que era anteriormente e, portanto, sua relação com o entorno também se modifica. É esse processo que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento das idades e que põe o sujeito, também, como parte ativa no processo. O sujeito recebe as informações do meio, mas não de forma passiva. Ele seleciona o que lhe interessa nestas relações.

O conceito de situação social de desenvolvimento estabelece a unidade entre o social e o individual. Conforme destaca Tolstij (1989), com esse termo Vigotski determinou a peculiar combinação de processos internos do desenvolvimento e as condições externas (situação concreta), que governam a dinâmica do desenvolvimento em cada período da vida e que determinam as novas formações psicológicas ao fim de cada período.

Os estudos de Vigotski (1996b) sobre a periodização do desenvolvimento não se apresentam de forma acabada, até em decorrência de sua morte prematura. No entanto, ele desenvolveu princípios importantes a compreensão da periodização do desenvolvimento, com base nos postulados do materialismo histórico-dialético. Outros autores da psicologia histórico-cultural aprofundaram os estudos sobre o tema. Aqui abordarei os pressupostos formulados por Leontiev, pois considero que suas análises sobre o desenvolvimento da psique, compreendida a partir das complexas relações que o indivíduo estabelece com a sociedade, especialmente nas relações que se instituem na sociedade capitalista, somados às contribuições de Vigotski, trazem importantes contribuições para pensar os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos da educação de jovens e adultos.

Leontiev (2012)⁸⁸ aborda a periodização a partir do pressuposto de que cada estágio do desenvolvimento (período da vida) caracteriza-se por uma atividade principal⁸⁹ que estrutura as formas de relacionamento do indivíduo com seu meio circundante e que produzem as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos (particularidades da personalidade). Coloca, assim, a atividade como categoria central para a compreensão da periodização do desenvolvimento.

No entanto, o fato de existir uma atividade principal, não significa que ela seja a única ou a mais frequente. E isso, de acordo com Abrantes e Bulhões (2016, p. 242) é o que

⁸⁸ O texto utilizado como referência para esta discussão é *Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil*, publicado no livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (2012). Embora esse texto seja dedicado, mais especificamente, ao estudo do desenvolvimento infantil, serve também, a compreensão de outras etapas, já que aborda os aspectos estruturais do desenvolvimento.

⁸⁹ Também denominada atividade guia e atividade dominante.

confere o caráter dialético entre a atividade principal e o conjunto das demais atividades, colocando as segundas como codeterminantes para o desenvolvimento da relação do indivíduo com o mundo, para seu desenvolvimento psíquico e para o processo de personificação. Esses mesmos autores chamam atenção para esse aspecto já que, na medida em que o sujeito se desenvolve, suas relações com seu entorno se complexificam e, tornam-se cada vez mais problemática a identificação de uma atividade dominante como orientadora do desenvolvimento.

Neste estudo, esta questão tem particular importância, por se tratar de jovens e adultos que estão inseridos em complexas relações sociais (portanto, em diversas atividades) e que retornam à escola para desenvolver a atividade de estudo, que deveria orientar seu desenvolvimento na infância, situação que traz também implicações para a apropriação dos conhecimentos escolares e para os sentidos que atribuem a esses conhecimentos.

A atividade principal caracteriza-se pelos seguintes atributos:

- 1) Ela é a atividade cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual elas são diferenciadas. [...];
- 2) [...] é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados;
- 3) [...] é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo estágio do desenvolvimento (LEONTIEV, 2012, p. 64-65).

Em síntese, a atividade principal, para Leontiev (2012) é aquela que produz as mudanças mais importantes do desenvolvimento psíquico e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam a transição para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Esses atributos serão melhor explicitados no decorrer da exposição das ideias de Leontiev, em que expõe como a atividade principal se forma e se transforma na passagem de um período à outro do desenvolvimento, incorporando-se à personalidade e resultando, assim, em mudanças qualitativas no psiquismo.

Leontiev (2012) destaca também que, embora os estágios do desenvolvimento da psique possuam um conteúdo preciso em sua atividade principal e certa sequência no tempo, que possibilita diferenciar cada fase de desenvolvimento, eles dependem das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É essa condição que influencia o curso do desenvolvimento psíquico como um todo e que produz o próprio conteúdo da atividade, assim como, determina qual a atividade tornar-se-á mais importante em cada estágio do desenvolvimento da psique. Aponta ainda que para compreender as forças que movem o desenvolvimento, é necessário identificar também o lugar que a pessoa⁹⁰ objetivamente ocupa

⁹⁰ No texto, ele refere-se, particularmente, a criança.

no sistema das relações sociais. Esse lugar, contudo, se altera, sob a influência das circunstâncias concretas de vida.

Assim, os estágios de desenvolvimento, ainda que sejam demarcados pelos limites de idade, dependem de seu conteúdo (atividade) e esse, por sua vez, depende das condições históricas concretas nas quais ele ocorre e do lugar social que a pessoa ocupa. Por isso, para Leontiev (2012) não é a idade que determina os estágios do desenvolvimento, mas sim seu conteúdo, que se altera “*pari passu*” com a mudança das condições histórico-sociais, já que “cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma certa geração possuem certas condições já dadas de vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela” (LEONTIEV, 2012, p. 65). Isso é particularmente importante para entender o desenvolvimento dos estudantes da EJA.

Vê-se, assim, que para a psicologia histórico-cultural, não existe fases naturais universais que servem para todas as pessoas em qualquer tempo e contexto, já que são as condições histórico-sociais que determinam o conteúdo e qual tipo de atividade se tornará mais importante em cada estágio do desenvolvimento da psique.

Leontiev (ibidem) também explica a dinâmica de transição de um estágio a outro no desenvolvimento, ou de uma atividade principal a outra.

O primeiro ponto que ele destaca é que essa passagem é decorrente de uma não compatibilidade entre as possibilidades da pessoa e o lugar social que ela ocupa no sistema de relações sociais. Surge então uma contradição entre o modo de vida e suas potencialidades, que já não mais correspondem a esse modo de vida. Isso faz com que sua atividade seja reorganizada, passando assim, a outro estágio do desenvolvimento da vida psíquica, ou seja, à medida que as relações com o entorno tomam outra significação, a atividade se reorganiza. Esse é ponto que liga atividade principal ao sistema de relações sociais.

Mas para compreender como ocorre a mudança da atividade principal faz-se necessário retomar alguns conceitos que foram abordados anteriormente. Começemos pelos conceitos de atividade e ação. Como indicado anteriormente, atividade e ação são processos distintos.

Por atividade, Leontiev (2012, p. 68) designa “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. A ação, por sua vez, “é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isso é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (ibidem, p. 69), ou seja, a ação responde indiretamente ao motivo da atividade.

Explicamos esses conceitos por meio de um exemplo utilizado por Leontiev. Imagine um estudante que lê um livro de história, preparando-se para um exame. Esse processo caracteriza-se como uma atividade? Para responder essa pergunta faz-se necessário identificar os motivos que impulsionaram o estudante a ler. Seguindo em tal exemplo, suponha-se que durante a leitura, o estudante é informado de que o livro não será mais necessário para a realização desse exame. O estudante então poderá interromper imediatamente a leitura ou persistir nela. Na primeira situação, o que o motivou a ler não foi o conteúdo do livro, mas a necessidade de ser aprovado no exame, portanto, aquilo para o qual sua leitura se dirigia não coincidia com o que o induzia a ler, ou seja, a apreensão do conteúdo do livro. A leitura nesse caso, não era uma atividade, diferentemente do segundo caso, em que o próprio conteúdo do livro foi o que motivou a leitura. Embora nos dois casos, ele esteja realizando a ação de ler o livro, o que o motiva é completamente distinto.

Por isso, o objetivo de uma ação, por si só, não estimula o sujeito a agir. Para que isso ocorra é necessário que o objetivo tenha, para o sujeito, relação com o motivo da atividade da qual a ação faz parte. Além disso, esta relação precisa ser refletida pelo sujeito na forma de conhecimento do objeto de ação como um alvo. No caso, a leitura de um livro tem como alvo direto, o domínio de seu conteúdo, e mesmo que o estudante o leia para passar em um exame, esta ação, de certa forma, está relacionada com o motivo da atividade, ainda que não seja uma relação direta.

O motivo é, portanto, um aspecto central para a transformação da ação em atividade e para o surgimento de novas atividades e novas relações com a realidade.

Leontiev (ibidem) explica que para entender esse processo é necessário, primeiro, distinguir dois tipos de motivos, os quais ele denominou de: “motivos compreensíveis” e “motivos realmente eficazes”. Retomemos o exemplo anterior para melhor compreender essa distinção e a relação entre os motivos. No caso do estudante que lê o livro para passar no exame, o motivo da leitura (apreender seu conteúdo), apesar de ser compreendido pelo estudante, não era o que o motivava a ler, ou seja, o motivo é exterior a ele, pois decorre de uma cobrança externa. Diferente do segundo caso, em que o motivo coincide com a apreensão do conteúdo do livro e, portanto, ele deixa de ser externo ao estudante, ou seja, torna-se eficaz.

Essa transformação ocorre porque o resultado da sua ação é mais significativo em certas condições que o motivo que a induziu inicialmente. Assim, “ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto” (LEONTIEV, 2012, p. 71). Mas para que isso se processe, é necessário que a

pessoa se torne consciente de uma esfera de relações que é nova para ela. A compreensão do conteúdo do livro, por exemplo, deve ser incorporada como algo importante para sua vida.

No processo de desenvolvimento, em certas condições, os motivos, que inicialmente eram somente compreensíveis, vão se transformando em motivos realmente eficazes “e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividades” (LEONTIEV, 2012, p. 70).

Leontiev destaca, assim, o importante papel que tem a educação escolar para a criação de novos motivos e novas atividades. Afinal, diz Leontiev (2012, p. 83):

A arte da criação e da educação não consiste, em geral, no estabelecimento de uma combinação apropriada de motivos ‘compreensíveis’ e ‘realmente eficazes’ e, ao mesmo tempo, em saber como, em boa hora, atribuir maior significação aos resultados bem-sucedidos da atividade, de forma a assegurar uma transição para um tipo mais elevado dos motivos reais que governam a vida do indivíduo.

Outro componente importante da estrutura da atividade é a operação. Por operação, Leontiev (ibidem) denomina:

[...] o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda a ação, mas não se identifica com a ação. Uma só e mesma ação pode realizar-se por meio de operações diferentes, e inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. Isto explica-se pelo fato de que enquanto uma ação é determinada pelo seu fim, uma operação depende das condições em que é dado este fim (LEONTIEV, 1978, p. 303-304).

Utilizamos como exemplo, para melhor entender o que vem a ser operação, a apreensão do conteúdo de um livro. Para realizar esta ação, a pessoa necessita de algumas operações específicas: pode fazer destaques das partes principais do texto, elaborar esquemas e resumos, reler o livro, entre outras estratégias. Novamente aqui, vê-se a importante função da escola na organização do ensino de forma que o estudante, por meio das operações, desenvolva novas capacidades que lhe darão as bases para o desenvolvimento de novas atividades.

Uma operação pode, no entanto, converter-se em ação, assim como uma ação pode transformar-se em operação. Uma operação converte-se em ação quando o comportamento já não é mais mecânico e torna-se consciente e se relaciona com os motivos. Uma ação converte-se em operação quando a pessoa desenvolve, por meio da prática e do treinamento, a capacidade de realizar determinado ato. Por exemplo, o processo de leitura e de escrita, depende inicialmente, de várias mediações e treino para que se desenvolva, mas quando se desenvolve tal capacidade, a escrita se torna autônoma, não necessitando das operações de treino tal como antes. Isso demonstra que a estrutura da atividade tem um caráter dinâmico.

Vimos que a mudança da atividade principal é o que caracteriza o desenvolvimento da psique (suas transformações internas), mas compreendê-la requer a análise da relação entre atividade e consciência, o que remete aos conceitos de sentido e significados, discutidos anteriormente. Pois para que a atividade se forme e, por conseguinte, os processos psíquicos tornem-se cada vez mais complexos e conscientes, sentidos e significados devem coincidir.

Leontiev apenas esboçou uma periodização do desenvolvimento, situando-a no contexto da URSS daquele período. Outros autores, a exemplo de Elkonin (1987) e Davidov (1988) dão continuidade a esses estudos, tomando também como base o contexto soviético e a reorganização do ensino daquele país.

Elkonin, de acordo com Lazaretti (2011) e Pasqualini (2013) foi quem realizou o esforço de elaborar uma periodização do desenvolvimento à luz na concepção histórico-cultural, a partir dos postulados de Vigotski e da teoria da atividade sistematizada por Leontiev. Segundo Elkonin (1987), o desenvolvimento é dividido em épocas que se subdividem, cada uma, em dois períodos, regularmente ligados entre si e que são marcados por uma atividade dominante, que guia o desenvolvimento psíquico. No primeiro predominam os sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas e sobre essa base, a esfera motivacional e das necessidades, preparando a passagem para o segundo período, em que predominam a assimilação dos procedimentos de ação com os objetos e a formação das possibilidades técnicas e operacionais (ELKONIN, 1987). As épocas também abarcam as crises que se intercalam entre um período a outro. São elas: crise pós-natal; crise de um ano; crise dos três anos, crise dos sete anos, crise dos treze anos – puberdade; crise dos 17 anos.

As épocas são: *primeira infância, infância e adolescência*. A primeira infância abarca: o primeiro ano de vida, em que a atividade predominante é a *comunicação emocional direta*; a idade de um a três anos, em que predomina a *atividade objetual manipulatória*. A infância corresponde à idade pré-escolar (de três a seis/sete anos), em que predomina: a *atividade do jogo de papéis*; o período escolar cuja *atividade principal é o estudo* (7 a 10 anos). A adolescência abarca a adolescência inicial em que a *comunicação íntima pessoal* constitui-se na atividade principal (dos 10 aos 15 anos aproximadamente) e posteriormente; a *atividade profissional / de estudo* (dos 15 aos 17-18 anos). Davidov (1988), no entanto, discorda de Elkonin acerca da atividade reatora na adolescência inicial, pois para ele não é atividade íntima pessoal, mas a *atividade socialmente útil*.

Como se pode notar, a periodização do desenvolvimento sistematizada por Elkonin abrange o período da infância à adolescência. Mas como o interesse deste estudo é

compreender também a periodização posterior: juventude e idade adulta tomei como referência para tal discussão os estudos de Tolstij (1989); Vigotski (1996b); Moro-Rios (2015); Abrantes e Bulhões (2016); Carvalho e Martins (2016); Almeida (2018).⁹¹ Os autores dividem a vida adulta em juventude, que corresponde a idade aproximada dos 18 a 24 anos e idade adulta, que vai dos 24 aos 60 anos. Em que pese as dificuldades de se estabelecer claramente a atividade principal na vida adulta, devido a diversidade de atividades nas quais os sujeitos estão inseridos e pela ainda incipiente quantidade de dados de pesquisas sobre o desenvolvimento nesta época da vida, em linhas gerais, os referidos autores colocam o trabalho como centro do desenvolvimento psíquico durante a juventude e vida adulta.

Quadro 3: periodização do desenvolvimento psíquico: da infância a idade adulta

Época	Período	Atividade Guia
Primeira Infância	3 meses à 1 ano de idade	Comunicação emocional direta
	1 a 3 anos de idade	Atividade Objetal-manipulatória
Infância	Pré-escola (3 a 6 anos de idade)	Atividade de jogo de papeis
	Escolar (6-7 aos 10 anos de idade)	Atividade de estudo
Adolescência	Adolescência inicial (10 aos 15 anos)	Comunicação íntima pessoal e Atividade socialmente útil
	Transição para a juventude (15 aos 17/18 anos) ⁹²	Atividade profissional / de estudo
Idade Adulta	Juventude - Transição para a vida adulta (18 a 24 anos)	Atividade de estudo profissionalizante/ de trabalho
	Idade adulta – Maturidade (24 a 60 anos)	Atividade de Trabalho

Fonte: Elaborado pela autora a partir da sistematização de Elkonin (1987) e Davidov (1988) e dos estudos de Tolstij (1989); Vigotski (1996b); Moro-Rios (2015); Abrantes e Bulhões (2016); Carvalho e Martins (2016); Almeida (2018).

Ainda que os estágios de desenvolvimento, para a psicologia histórico-cultural, tenham certa sequência no tempo, eles não são imutáveis, já que dependem das condições concretas em ele que ocorre. O próprio conteúdo da atividade, tal como aponta Leontiev, também depende de tais condições. Davidov e Márkova (1987, p. 332) sintetizam bem os princípios da psicologia do desenvolvimento nesta perspectiva teórica:

Cada período evolutivo não é estudado isoladamente, mas do ponto de vista das tendências gerais do desenvolvimento, tomando em conta as idades precedentes e

⁹¹ Aqui não será discutida a periodização posterior à idade adulta ou tal como denominam alguns autores a velhice ou idosos, já que este período não é foco deste estudo. Para quem tiver interesse no tema, sugiro a leitura de Tolstij (1989) e Reis e Facci (2016).

⁹² Conforme destaca Anjos (2017), Elkonin denomina a idade de 15/ a 17-18 anos de primeira juventude ou idade escolar juvenil. No entanto, a classificação da juventude aqui apresentada não toma como referência essa classificação e sim, a compreensão de Vigotski (1996b). Para Vigotski (ibidem), a juventude (18 a 25 anos, conforme sua classificação) está sujeito às leis do desenvolvimento no início da maturidade e não sujeito às leis do desenvolvimento infantil.

seguintes; as peculiaridades da idade (os marcos cronológicos e de conteúdo) não são estáticas, mas são determinados por fatores histórico-sociais, por requerimentos da sociedade; cada idade possui reservas de desenvolvimento, que podem ser mobilizadas se forem organizadas de maneira especial as ações da criança em relação com a realidade circundante e sua própria atividade; a passagem de uma idade a outra e as neoformações psíquicas nela estão determinadas pelas mudanças nos tipos de atividade reatora, na situação social de desenvolvimento, nas interações da pessoa com o meio, etc.

A citação acima põe em evidência o caráter dinâmico e eminentemente social do desenvolvimento, o que permite melhor compreender a constituição da subjetividade dos sujeitos da EJA e, por conseguinte, os sentidos que atribuem a atividade de estudo/conhecimentos científicos, pois as complexas relações sociais nas quais estão inseridos, desde a mais tenra infância, estabelecem os limites do que é possível ou não em seu processo de desenvolvimento.

Mas embora não seja possível identificar períodos fixos e universais do desenvolvimento, ainda assim, ele ocorre por fases que se sucedem, até em função da maturação biológica. Da mesma forma, as atividades principais indicadas pelos autores como guias para o desenvolvimento, ainda que tenham sido estudadas em um tempo e espaço e, com uma finalidade específica (formar o homem novo), nos permitem pensar os processos de desenvolvimento em nossa sociedade, pois põem em evidência as relações sociais desiguais existentes em uma sociedade de classes, já que para algumas pessoas, neste modelo de sociedade, são possibilitadas as condições para que desenvolvam suas potencialidades, enquanto para outras (ou para a maioria), tais condições são negadas.

Tomemos como exemplo, a atividade de estudo, que segundo os autores da psicologia histórico-cultural, é aquela que se desenvolve na escola e tem como conteúdo, os conhecimentos teóricos, cujo fim é desenvolver o pensamento teórico dos estudantes. Em que pese as críticas ao papel social da escola e ainda que existam diferentes projetos educacionais, em nossa sociedade, assim como em muitas outras, a educação escolar é fenômeno comum e também tem como função, transmitir os conhecimentos sistematizados (teóricos ou científicos) e desenvolver as capacidades cognitivas dos indivíduos. Se considerarmos ainda que o desenvolvimento das funções psíquicas é resultante da internalização das relações sociais, das formas coletivas de comportamento, e que a significação social da escola é de transmitir esses conhecimentos, não seria coerente negligenciarmos sua centralidade para o desenvolvimento e formação dos indivíduos.

Ademais, muitas crianças têm acesso a boas escolas e condições adequadas para frequentá-la. Ao contrário, para os sujeitos da EJA, tal condição não se constituiu uma realidade durante a infância, pois a escolarização ocorre em um momento posterior (já quando

jovens ou adultos), evidenciando assim, que os requerimentos sociais que poderiam promover o desenvolvimento de certas neoformações na infância, não foram mobilizados. A situação torna-se ainda mais complexa porque a atividade de trabalho, típica da juventude e da vida adulta, situação determinada inclusive em nossa legislação⁹³, para os sujeitos da EJA, em muitos casos, inicia ainda na infância, quando nem mesmo suas capacidades físicas e psíquicas estão adequadamente formadas e preparadas para tal. Em contrapartida, para alguns jovens, são possibilitadas as condições adequadas de se capacitarem para posteriormente exercerem uma profissão.

Por isso, considero que, mesmo que não seja possível fazer uma transposição literal das etapas de desenvolvimento identificadas pelos autores russos para nossa realidade social, ainda assim, podemos tomá-la como parâmetro para entender a gênese de formação e transformação da atividade de estudo dos sujeitos da EJA. Pois se tal como alerta Pasqualini (2016), nas condições sociais e educacionais brasileiras, as crianças em idade pré-escolar não chegam a alcançar os níveis mais desenvolvidos do jogo protagonizado e se a atividade de estudo, tal como concebida por Davidov, forma-se em uma ínfima parcela das crianças em idade escolar, tal situação não decorre de uma condição biológica e inata, mas sim, da forma de organização do ensino e das relações desiguais postas na sociedade. Assim, concordo com Pasqualini (2016) quando afirma que a sistematização da teoria da periodização do desenvolvimento psíquico expressa um projeto de formação humana, ou seja, ela cumpre o papel de mediação teórica com vistas a uma intervenção transformadora.

Além disso, se o propósito é compreender o sentido pessoal da atividade de estudo dos sujeitos do PROEJA, não é possível se ater apenas ao momento presente, já que esse sentido não se forma de repente. Ele é fruto de uma construção social, que se forma durante o processo de desenvolvimento do sujeito. A esse respeito Davidov (1988) destaca que, a autêntica atividade laboral somente pode se formar sobre a base da lúdica e de estudo, assim como a de estudo, está sobre a base da lúdica, pois as abstrações e generalizações que se formam nesse período (escolar) supõe a presença da imaginação e da função simbólica que se constituem no jogo.

Ante o exposto, abordarei, ainda que de forma breve, as atividades principais que guiam cada etapa do desenvolvimento humano a partir do referencial histórico-cultural, a fim

⁹³ Em nossa legislação, é proibido o trabalho à menores de 16 anos de idade e até a idade de 18 anos, existem condições especiais para contratação, sendo considerado menor trabalhador os que estiverem na faixa de 16 a 18 anos de idade. Admite-se em situações especiais que o adolescente, com idade mínima de 14 anos realize trabalho, na condição de menor aprendiz. Essa condição é justamente para garantir aos adolescentes seu pleno desenvolvimento e a permanência e frequência ao ensino regular.

de identificar, na análise das trajetórias de vida dos sujeitos do PROEJA se a “autêntica” atividade de estudo se formou durante seu processo de desenvolvimento, a fim de entender os sentidos que hoje esses estudantes atribuem a essa atividade.

2.3.1 Primeira Infância

Conforme indicado anteriormente, Elkonin (1987) denomina a primeira fase do desenvolvimento como primeira infância e a subdivide em dois períodos, quais sejam: a comunicação emocional direta e a atividade objetual-manipulatória.

A *comunicação emocional direta* do bebê com o adulto é a atividade dominante que orienta o desenvolvimento desde as primeiras semanas de vida até aproximadamente um ano de idade. O choro, o sorriso, os gestos e os movimentos são exemplos típicos de recursos utilizados pelo bebê como forma de comunicação com o adulto. Nesse período, conforme destacam Cheroglu e Magalhães (2016) ocorrem transformações nos processos sensoriais, motores e de percepção do bebê, mas o alcance destas mudanças vai depender da qualidade das relações oportunizadas pelos adultos, já que o bebê é totalmente dependente nesta fase.

Facci (2004) destaca, com base em Vigotski, que no primeiro ano de vida a sociabilidade do bebê é bastante peculiar, em virtude de sua situação social de desenvolvimento: ele é totalmente incapaz, de sozinho, satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência sendo, portanto, o adulto, a via principal da atividade da criança nesta idade; ele também carece de linguagem (fala), que é o meio fundamental de comunicação social.

De acordo com Cheroglu e Magalhães (2016), a percepção do mundo para o bebê se dá predominantemente por meio de processos sensoriais e motores e encontra-se estreitamente vinculada aos seus estados emocionais, no qual as sensações desempenham papel central. Portanto, o afeto é elemento fundamental da relação nesse período. Afeto diz respeito a tudo que afeta o bebê, seja positiva ou negativamente. Sua percepção do mundo se produzirá sobre a base destas sensações, que podem ser agradáveis ou desagradáveis. O afeto, no entanto, não está restrito a esse momento da vida, pois ele perpassa todos os períodos do desenvolvimento e transforma-se à medida que os processos psíquicos se alteram.

Conforme destaca Pasqualini (2013), no primeiro ano de vida, são as ações do adulto que introduzem na criança uma esfera de novas inter-relações, que a convertem em um sujeito de relação. Aqui se formam as premissas fundamentais da comunicação humana, condição para o processo de humanização da criança.

Ainda no primeiro ano de vida (mais para o final), a depender das condições sociais e da influência educativa das pessoas que mantém contato direto com o bebê, ocorre um avanço em direção à superação da atividade de comunicação direta, enquanto atividade-guia, em direção à *atividade objetual manipulatória*. Há um movimento de superação da condição em que se encontrava o bebê no período anterior para uma relação cada vez mais ativa com seu entorno, por meio do desenvolvimento da capacidade de manipulação dos objetos. Se antes o adulto era o centro de sua atenção, agora são os objetos, que podem ser explorados pela criança. Isso não significa que a comunicação emocional com o adulto tenha desaparecido. Ela apenas mudou de qualidade. A capacidade de locomoção e o início da expressão verbal são processos importantes para tais mudanças. No entanto, a linguagem, nesse momento, tem a função de auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos.

A atividade objetual-manipulatória, que se inicia ainda no final do primeiro ano, perdura até aproximadamente os três anos de idade. Nesse período, a situação social de desenvolvimento em que se encontra a criança é caracterizada, conforme destaca Pasqualini (2013), com base em Vigotski, pela dependência da situação, ou seja, a criança ainda depende, sobretudo, do meio ou do adulto. No entanto, é uma dependência parcial e não total tal como antes. Muda assim, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações e por isso, modifica-se a relação que ela estabelece com seu entorno. E isso ocorre porque se ampliam as potencialidades da criança.

Em um primeiro momento, a criança faz uso dos objetos de forma indiscriminada; em um segundo momento ela apropria-se da função específica do objeto, por meio da reprodução de ações e operações que aprende com o adulto; posteriormente, com o domínio e automatização das ações, ela começa a fazer uso livre do objeto, generalizando seu uso para outras ações e fazendo substituição de objetos para a realização de determinada ação. A substituição das ações com os objetos significa um passo extremamente importante para o desenvolvimento da criança e constitui-se o princípio da atividade lúdica, conforme Lazaretti (2016).

Na medida em a criança vai se apropriando da linguagem, tanto em relação aos aspectos compreensivos quanto expressivos, sua percepção vai se reorganizando e converte-se em percepção generalizada do mundo. Ela começa a perceber os objetos não mais apenas em suas propriedades físicas, mas em sua significação social, assimilando assim, “os modos socialmente elaborados de ações com objetos” (PASQUALINI, 2013, p.85).

Importante ressaltar o papel que o adulto exerce no desenvolvimento da criança nesse período. Pois conforme destaca Pasqualini (2013), a criança não se apropria das funções

dos objetos de forma imediata. A simples disponibilização de objetos – ainda que muito importante, já que a criança somente se apropria do que tem acesso – e sua livre manipulação não é suficiente para que ela se aproprie deles. “É preciso mediar o processo de apropriação, transmitindo os modos sociais de ação com os instrumentos culturais” (PASQUALINI, 2013, p. 87). E tal mediação é o adulto quem o faz. É o adulto também, assim como apontam Chaves e Franco (2016, p. 117) quem indicará os significados e usos sociais das palavras, possibilitando “que a criança passe a perceber que as palavras têm relação com as coisas da realidade”. É o adulto, portanto, quem faz a mediação da criança com os objetos e seus significados sociais, ou seja, é ele quem ensina como se relacionar de forma humana com esses artefatos sociais. E à medida que a criança vai se apropriando destas formas ou aprendendo a lidar com os objetos e com as palavras, ela vai se tornando mais independente, situação essa indispensável para a passagem para a fase seguinte.

2.3.2 Infância

A infância é a segunda fase do desenvolvimento e as atividades principais ou dominantes nesta época são: o jogo de papéis e a atividade de estudo.

À medida que a criança começa a dominar a ação com os objetos, ela vai se emancipando e vai surgindo as premissas para o início das ações lúdicas. A atividade principal passa a ser então, a *brincadeira ou o jogo de papéis*. De início, tal como destacam Chaves e Franco (2016), o jogo ainda não possui elementos de abstração ou significados variados, situação que ocorre somente ao final desse período, quando a criança adquire maior clareza sobre suas ações e possibilidades, tendo como base as ações dos adultos. Já não é mais suficiente à criança, manipular e apropriar-se das operações e procedimentos de ação com os objetos, de acordo com Lazaretti (2016), ela quer apropriar-se das relações humanas, integrar-se no universo dos adultos. Suas necessidades mudam. Por isso, as brincadeiras têm como referência o que os adultos fazem, suas ações cotidianas. Pasqualini (2013) destaca que, ao desempenhar o papel dos adultos, a criança apropria-se do sentido social das atividades humanas e internaliza determinados padrões sociais que serão a base de sua conduta. Como o conteúdo desta atividade são as próprias relações sociais dos adultos de seu entorno, o caráter concreto da brincadeira pode ser diverso a depender das condições concretas em que ela ocorre.

De acordo com Pasqualini (2013) a atividade lúdica põe em funcionamento uma complexidade de funções psíquicas, pois exige da criança o autodomínio de sua conduta, já

que para desempenhar adequadamente determinado papel, a criança precisa controlar seus impulsos imediatos. É na brincadeira ou jogo, segundo a autora, que a criança se dá conta, pela primeira vez, de suas próprias ações esforçando-se para controlá-las. Por isso, ao contrário do que possa parecer, a brincadeira não é uma atividade tão livre e “natural”. Lazaretti (2016) acrescenta que as condições e regras da brincadeira exigem da criança, memória, atenção, concentração, imaginação, pensamento para garantir êxito na situação lúdica.

Pasqualini (2013, p. 89) aponta ainda que “o jogo protagonizado eleva o conhecimento que a criança tem da realidade social a um nível de compreensão consciente e generalizado”. Mas ressalta que, esse desenvolvimento somente será alcançado em sua plenitude pela criança dependendo das condições de vida e de educação. Se as experiências forem limitadas, também o serão suas brincadeiras e jogos e, por conseguinte, as possibilidades de enriquecimento do conhecimento da realidade e das relações humanas, assim como a produção de novos interesses, necessidades e motivos que lhes possibilitem avançar para outras esferas de conhecimento.

Pasqualini (2013) destaca ainda que diferentemente da brincadeira, em que o foco está no processo e não se tem em vista um resultado, ao final do período pré-escolar, vão se formando na criança, as atividades produtivas, orientadas a um resultado, a um produto, por exemplo, o desenho, a pintura, a modelagem. Tais atividades constituem uma linha acessória do desenvolvimento nesse período e ainda que não ocupem o lugar de atividade dominante no período pré-escolar, desempenham papel fundamental para o desenvolvimento psíquico infantil, já que por meio delas a criança se propõe a aprender algo que ainda não sabe, “desenvolvendo a capacidade de estabelecer fins para suas ações” (ibidem, p. 93). Mas para Martins e Facci (2016), no entanto, isso não ocorre para todas as crianças, já que muitas delas chegam à escola (ensino fundamental) com baixo nível de atividade orientada a um fim, o que dificulta seu êxito escolar.

Destaca-se assim o papel fundamental que tem a educação infantil. Pois na medida em que a escola e os professores planejam e organizam o ensino, de forma intencional, tornando as atividades lúdicas cada vez mais complexas, ampliam o repertório da criança e promovem seu desenvolvimento psíquico. Novos e desafiadores conteúdos atuam na zona de desenvolvimento próximo⁹⁴ da criança, ou seja, estimulam e ativam na criança processos

⁹⁴ Na tradução em espanhol do texto *El problema de la edad*, no Tomo IV das *Obras Escogidas* o termo aparece como **zona de desenvolvimento próximo**. No entanto, há algumas divergências quanto a esta terminologia. Na tradução de Paulo Bezerra, do livro *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (2010), aparece como **zona**

internos de desenvolvimento, que “são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança” (VIGOTSKII, 2012, p. 115). Portanto, a educação infantil não pode ser apenas o espaço reservado ao cuidado, tal como tem se configurado historicamente. Ela precisa ser também espaço educacional.

Como o desenvolvimento ocorre em um processo contínuo em que um período prepara o seguinte considera-se tão importante a transição da pré-escola ao ensino fundamental, já que os professores, por meio da brincadeira e do jogo orientados, podem progressivamente, conduzir a criança para o desenvolvimento da atividade de estudo, que se desenvolverá de forma mais sistemáticas no período seguinte. Isso não significa que se deva substituir uma atividade por outra e sim, que se vá introduzindo, na brincadeira, a atividade de estudo, possibilitando assim, que ocorra efetivamente uma transição e não uma ruptura entre um período e outro.

No entanto, cabe acrescentar que as mudanças na educação infantil devem vir acompanhadas da garantia de acesso à escola nesse período da vida, pois ainda que em nossa constituição esteja previsto o atendimento gratuito às crianças de zero a seis anos de idade, em creches e pré-escolas, nem todas elas conseguem acessá-las. Portanto, se a educação infantil (primeira etapa da educação básica), que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996), conforme estabelece a LDB de 1996, em seu art. 29, não consegue cumprir, integralmente, sua função, em condições piores parecem estar, as crianças que não frequentam creches nem pré-escolas e que vivem em condições de cuidados precárias em casa.

Conforme indicado anteriormente, o jogo de papéis faz a criança avançar em termos de domínio da conduta e essa se constitui a condição necessária para o desenvolvimento da atividade de estudo, que se forma no período seguinte. De acordo com Pasqualini (2013), tanto no jogo quanto na atividade de estudo, o motivo que mobiliza a criança é o desejo de adentrar no mundo do adulto. Mas o que marca o movimento de transição de um período ao outro é a mudança do desejo de *fazer o que o adulto faz para saber o que o adulto sabe* (ibidem). A curiosidade infantil é característica típica dessa mudança: a criança quer saber o porquê das coisas.

de desenvolvimento imediato. No texto *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*, no livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (2012), a tradução aparece como *área de desenvolvimento potencial*. Zóia Prestes (2010), por sua vez, traduz como *zona de desenvolvimento iminente*, pois segundo a autora, as outras traduções não transmitem o que é considerado o mais importante neste conceito, que para ela é o que se encontra no “campo das possibilidades” de desenvolvimento, ou seja, que pode ou não ocorrer.

De acordo com Davidov (1988), os pré-escolares de maior idade começam a ter a necessidade de fontes mais amplas de conhecimentos, pois somente o jogo e as atividades cotidianas que até então realizavam, já não os satisfazem mais. Eles também desejam ocupar uma nova posição social: querem ir à escola e realizar uma atividade socialmente significativa.

Saber o que o adulto sabe pressupõe, no entanto, a realização de um tipo específico de atividade e as condições adequadas para tal. E esta é a *atividade de estudo*, que se inicia com a entrada da criança na escola (ensino fundamental).

Vigotski (2012), Leontiev (2012), Elkonin (1987), Davidov (1988), consideram que o início da educação escolar constitui-se um momento de viragem na vida da criança. Muda o lugar social que a criança ocupa no sistema de relações, incluindo a família (Elkonin, 1987), devido às novas obrigações que ela tem a cumprir. Esse momento de viragem, no entanto, conforme destaca Davidov (ibidem, p. 158) tem uma profunda fundamentação interna, pois a criança “começa a assimilar⁹⁵ os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a arte, a moral, o direito, os que estão ligados com a consciência e o pensamento teórico das pessoas” (tradução minha). A criança começa a assimilar tanto os conhecimentos teóricos, quanto os valores necessários a convivência em sociedade, o que resulta em mudanças qualitativas em seu desenvolvimento psíquico.

Conforme destaca Asbahar (2011), as proposições dos autores soviéticos acerca da atividade de estudo como atividade principal na idade escolar surgiram em um momento em que se pretendia reformular todo o sistema de ensino público do país. Criticava-se a forma com que era organizada a educação burguesa, que se baseava na memorização e na formação do pensamento empírico⁹⁶, decorrendo daí, sua pouca influência sobre o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Consideravam que a principal falha do método estava em sua fraqueza teórica (LAZARETTI, 2011). Ainda conforme Asbahr (ibidem), em 1950 foi realizado um estudo acerca dos problemas no sistema de ensino primário e estruturado programas experimentais, permitindo, com os dados daí obtidos, que em 1970, fossem formuladas novas hipóteses acerca da influência da atividade de estudo sobre o desenvolvimento cognitivo e moral dos estudantes. Consideravam que o ensino escolar

⁹⁵ A assimilação é entendida, a partir da perspectiva dos autores da psicologia histórico-cultural não como uma adaptação passiva do indivíduo às condições existentes na vida social, mas sim, como “resultado da atividade do indivíduo destinada a dominar os procedimentos, socialmente elaborados, de orientação no mundo objetal e suas transformações, procedimentos que paulatinamente se convertem em meios para a própria atividade o indivíduo” (DAVIDOV e MARKOVA, 1987, p. 323 – tradução minha).

⁹⁶ Diferentemente do pensamento teórico, o pensamento empírico restringe-se a formação de generalizações empíricas, que se expressam em conceitos empíricos e cotidianos, calcados apenas na percepção direta e imediata do objeto, em sua aparência (ASBAHAR, 2016).

poderia ir além do desenvolvimento do pensamento empírico dos estudantes, desde que tivesse como referência a atividade de estudo cujo conteúdo, são os conhecimentos teóricos, com o fim de formar o pensamento teórico dos estudantes.

Cabe apontar aqui a distinção que faz Davidov (1988) entre os termos atividade de estudo e aprendizagem, pois é muito comum toma-las como sinônimos. As crianças, diz Davidov (ibidem) aprendem nas mais diversas formas de atividade, a exemplo do jogo e do esporte⁹⁷, assim como desenvolvem também na escola, variados tipos de atividades. Ademais, tal como destaca Asbahr (2011) a aprendizagem está presente em todas as atividades humanas. No entanto, a atividade de estudo se distingue por apresentar conteúdo e estrutura próprias e por ser ela que determina o surgimento das principais neoformações psicológicas nesta idade. Ela é, também, a atividade que se desenvolve sistematicamente na escola, sob determinadas condições específicas.

Como dito anteriormente, o conteúdo principal da atividade de estudo são os **conhecimentos teóricos**, que se constituem dos procedimentos generalizados de ação que estão na esfera dos conceitos científicos (DAVIDOV e MARKOVA, 1987). Os conceitos são representações generalizadas da realidade que permitem aos sujeitos operarem mentalmente com o que não lhe está imediatamente presente. Eles se expressam por signos, onde a palavra assume papel central. Esta compreensão se ancora nos estudos de Vigotski (2010) acerca da gênese e desenvolvimento dos conceitos. Buscando entender como os conceitos científicos se formam e se desenvolvem na mente da criança durante o processo de aprendizagem escolar e quais as mudanças qualitativas que se operam no desenvolvimento psíquico, quando esses são assimilados pela criança, Vigotski (ibidem) fez uma análise comparada do sistema de conceitos no processo de aprendizagem pré-escolar e escolar, tomando como fundamento dois esquemas conceituais: os conceitos espontâneos (que existem antes da entrada da criança na escola) e os conceitos científicos (resultantes da aprendizagem escolar) (BEZERRA, 2010)⁹⁸.

⁹⁷ Asbahar (2011) destaca que em algumas traduções das obras de Davidov aparece o termo “atividade de aprendizagem” e que isso representa um problema de tradução. Destaca ainda que não é consenso entre os autores o uso do termo “atividade de estudo”.

⁹⁸ Vigotski (2010) identifica três estágios de desenvolvimento dos conceitos, quais sejam: o sincrético; o pensamento por complexos; os conceitos propriamente ditos. Conforme destaca Anjos e Duarte (2016), no primeiro estágio, característico da primeira infância até a idade pré-escolar (do nascimento aos 3 anos), o pensamento infantil pode combinar elementos que não mantém qualquer correspondência objetiva, pois sua imagem subjetiva constitui-se um agrupamento mental. Neste estágio, a apropriação da palavra, pela criança, ainda encontra-se em um plano de significados vagos, imprecisos e instáveis e sua realidade “ainda está fundamentalmente ligada às suas percepções sensíveis” (ibidem, p. 208). A fase sincrética do pensamento compreende três etapas: 1ª) ocorre a formação da imagem sincrética (período de ensaio e erro); 2ª) aparecem os primeiros sinais do campo perceptual, mas a organização se limita a fatores acidentais que exerçam alguma influência imediata sobre a percepção. Os agrupamentos permanecem sincréticos, mas ocorre uma mudança na percepção espacial e temporal entre os elementos; 3ª) o significado da palavra avança, ainda que de forma

Ainda que Vigotski estabeleça tal diferenciação, os conceitos são analisados enquanto sistema, pois para ele os dois encontram-se interligados de forma dinâmica: os conceitos científicos se formam sobre a base dos espontâneos e estes são reconfigurados, enriquecidos e modificados à medida que os conceitos científicos são aprendidos (ASBAHR, 2016).

Em linhas gerais, os conceitos espontâneos são aqueles oriundos do cotidiano, que são apropriados a partir das experiências práticas com o mundo. São conceitos não conscientizados e nem sistematizados. No caso da criança, por exemplo, embora ela consiga operar com determinadas palavras e compreenda as causas das relações mais simples, ela não tem consciência de sua definição, pois não consegue estabelecer os vínculos lógicos existentes nas relações (Vigotski, 2010). Anjos e Duarte (2016) destacam que a criança, ao operar com os conceitos cotidianos, não tem consciência deles, já que o centro de sua atenção é no objeto a que se refere o conceito e não no próprio ato do pensamento, por isso a criança ainda não tem consciência sobre o próprio pensamento. Decorre daí, que as explicações da realidade são simplificadas, as generalizações são de tipo mais elementar e se orientam pelas semelhanças concretas dos objetos e em aspectos isolados.

Em contrapartida, os conceitos científicos envolvem análise, experimentação mental, abstrações e generalizações de tipo cada vez mais elevado. Conforme destacam Anjos e Duarte (ibidem), a criança, ao operar com conceitos científicos, “começa simultaneamente a operar sobre o objeto ao qual o conceito se refere e sobre o próprio conceito, isto é, o próprio ato de pensar sobre o objeto”. Mas o pensamento conceitual não se forma de repente. Ele constitui-se de um processo complexo que passa por vários estágios até atingir os conceitos propriamente ditos ou os verdadeiros conceitos, situação que para Vigotski (2010) se torna possível somente na adolescência. Sua ontogênese, no entanto, começa na infância precoce, desde que surgem as primeiras palavras da criança. E a formação do conceito científico “requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação” (VIGOTSKI, 2010, p. 246). Essas

incoerente. Esta última etapa marca a transição para o próximo estágio do desenvolvimento do pensamento (pensamento por complexos), que se estende desde o término da primeira infância até o início da adolescência (7 aos 10 anos aproximadamente). Nesta etapa, os agrupamentos (generalizações) ocorrem nas relações objetivas existentes entre os objetos. Este estágio apresenta cinco tipos principais de complexos até chegar aos pseudoconceitos, que marcam a transição do pensamento por complexos ao pensamento conceitual. Os pseudoconceitos são assim denominados porque eles se assemelham aos conceitos em seu aspecto exterior, mas em seu interior ele é um complexo, pois não está fundamentado em um sistema lógico abstrato. Ainda que haja o domínio de termos do conceito, não existe pleno domínio do pensamento conceitual, pois as generalizações não ultrapassam a compreensão aparente dos objetos. É com o domínio da abstração, que se inicia na adolescência, que se torna possível passar para a formação dos conceitos propriamente ditos. Cabe ressaltar, no entanto, que o adolescente, mesmo que tenha aprendido a operar por conceitos, não abandona as formas elementares de pensamento, pois sua forma de pensar oscila entre os pensamentos por complexos e por conceitos. Tal discussão pode ser aprofundada no livro *A construção do Pensamento e da Linguagem*.

funções podem ser desenvolvidas na escola, nas condições em que o processo de ensino esteja organizado e orientado para essa finalidade.

É com base nas proposições de Vigotski, bem como na teoria da atividade sistematizada por Leontiev e seus colaboradores que se pretendeu reformular o sistema de ensino público soviético, do qual Elkonin e Davidov são representantes expressivos. Os estudos dos autores, tal como destaca Lazaretti (2011), resultaram no trabalho conhecido como Teoria da Atividade de Estudo ou sistema Elkonin-Davidov. O pressuposto direcionador do trabalho dos autores era o de que a mente da criança se desenvolve com a aprendizagem (com a apropriação dos conhecimentos teóricos) e de que a função da escola é ensinar a criança a pensar teoricamente (formar o pensamento teórico)⁹⁹.

Para eles a atividade de estudo não se desenvolve de forma espontânea e nem na vida cotidiana e por meio do pensamento empírico. É preciso criar as condições para que ela ocorra e adquira um sentido pessoal, por meio da organização correta da atividade de estudo (DAVIDOV, 1999). Tais condições podem ser criadas ainda na pré-escola e consolidar-se na idade escolar inicial.

A correta organização da atividade de estudo, conforme aponta Davidov (1999) começa com a formação gradual, porém constante, da necessidade de estudo no aluno, já que a necessidade é condição primeira de qualquer atividade. Por isso, no início da vida escolar, a criança precisa de atividades que desenvolvam o interesse pelo estudo. Esse processo corresponde ao que aponta Leontiev (2012) acerca da transformação de motivos compreensíveis em motivos realmente eficazes. A correta organização da atividade de estudo pressupõe também a colocação ao estudante de uma tarefa de estudo cuja solução lhe exigirá a experimentação¹⁰⁰ de determinado material, a fim de obter conhecimento sobre ele.

Ao final da pré-escola, como indicado anteriormente, surge na criança a necessidade de conhecer. No entanto, a criança ainda não tem necessidade de conhecimentos teóricos. Por isso, tal como destaca Asbahar (2016), uma das questões colocadas pelos autores soviéticos era entender como surgem essas necessidades e como elas podem se converter em motivos impulsionadores da atividade de estudo? Lazaretti (2011) destaca ainda que Elkonin se questionava acerca de como criar a voluntariedade para o estudo na criança sem ensinar-lhes diretamente?

⁹⁹ Conforme destaca Davidov (1988, p. 82) “o conceito de teoria é sinônimo de consciência social nas formas mais altas e desenvolvidas de sua organização; como produto superior do pensamento organizado, a teoria mediatiza toda relação do homem em direção à realidade e é a condição para a transformação verdadeiramente consciente desta” (tradução minha).

¹⁰⁰ Davidov (1999) propunha a união da experimentação escolar com a laboral (produtiva), pois para ele essa condição potencializa o desenvolvimento criativo dos estudantes.

Os estudos e experiências realizadas por Elkonin, Davidov e seus colaboradores, os levaram a concluir que essa necessidade surge no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos elementares que ocorrem durante a realização das ações de estudo mais simples que se dirigem a solução das tarefas de estudo correspondentes (DAVIDOV, 1988).

Essas experiências os levaram também a introduzir a *tarefa de estudo* como unidade de análise¹⁰¹ da atividade de estudo. Segundo Davidov e Markova (1987), isso possibilitou: analisar a atividade no próprio processo de estudo; superar o intelectualismo (tão presente nos programas presentes nas escolas tradicionais¹⁰²) na compreensão desse processo; desvelar a estrutura desta atividade, cujos elementos constitutivos são: a) a compreensão pelo estudante, das tarefas de estudo; b) a realização das ações de estudo; c) a realização pelo próprio estudante, das ações de controle e avaliação.¹⁰³

A essência das tarefas de estudo não consiste em apenas expor/comunicar aos estudantes as conclusões finais das ciências, nem tampouco disponibilizar-lhes grande quantidade de conteúdos. Sua essência está em criar as condições para que os estudantes, com a mediação do professor, aprendam a pensar teoricamente sobre determinado objeto.

Durante o desenvolvimento da atividade de estudo (processo de escolarização, da infância a adolescência), Davidov e Markova (1987) apontam que ocorrem transformações evolutivas tanto individuais (dos estudantes) quanto na própria atividade de estudo: na idade inicial (que corresponde a idade escolar de 7 a 10 anos), a criança é introduzida na atividade de estudo e domina todos os seus componentes (é o momento em que se formam as bases iniciais da consciência e do pensamento teórico). Na idade escolar média (adolescência inicial, dos 10 aos 15 anos) tem lugar o domínio da estrutura geral da atividade de estudo, a formação do caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais do trabalho de estudo próprio e a utilização da atividade de estudo como meio de interação social com outros escolares. Na idade escolar avançada toma lugar o domínio dos meios para realização da atividade de estudo autônoma e criadora (formação dos verdadeiros conceitos) e

¹⁰¹ A tarefa de estudo é a unidade entre o objetivo da ação e as condições para alcançá-lo (DAVIDOV, 1988).

¹⁰² Por escola tradicional, os autores soviéticos, tal como destaca Davidov (1987), designavam o sistema relativamente único de educação europeia, que se formou com o nascimento e florescimento do sistema capitalista e que fundamentou os trabalhos de destacados pedagogos neste período, a exemplo de Pestalozzi, e serviu de base para os conteúdos e métodos de ensino adotados nas escolas atuais (referindo-se ao período de suas pesquisas), cuja finalidade consiste “em inculcar na maior parte dos filhos dos trabalhadores somente aqueles conhecimentos e habilidades, sem os quais é impossível obter uma profissão mais ou menos significativa na produção industrial e na vida social (saber escrever, contar, ler; ter ideias elementares sobre o meio circundante)” (idibem, p. 143 – tradução minha). A tarefa social desta escola é cultivar nos estudantes, o pensamento empírico, próprio da prática cotidiana.

¹⁰³ Esse processo é descrito de forma detalhada no capítulo V, do livro *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico*, de Davidov (1988).

meio para orientação e preparação profissional, situação que se concretiza no período de transição da adolescência para a juventude (na idade de 15 aos 17-18 anos). Vê-se assim, que a atividade de estudo, ainda que não seja reatora na adolescência, não cessa com a chegada desta, conforme discutirei no item seguinte.

Esse movimento progressivo, no entanto, vai depender de como o sistema de ensino está organizado. Um programa de ensino que se pautar apenas na formação do pensamento empírico, presente nas escolas tradicionais, segundo os autores soviéticos, não pode cumprir essa função.

2.3.3 Adolescência

A adolescência, terceira etapa do desenvolvimento sistematizada por Elkonin (1987), também apresenta dois períodos que se constituem de duas atividades principais: no primeiro, a comunicação íntima pessoal e no segundo, a atividade profissional/de estudo. Esse é considerado um período de transição¹⁰⁴ da infância a juventude e caracteriza-se, em um primeiro momento, pelo aprimoramento das relações sociais e, em um segundo, pela busca de se estabelecer em uma atividade profissional.

Conforme indicado anteriormente, a atividade de estudo não cessa com a chegada da adolescência. Ao contrário, tanto para Elkonin (1987) quanto para Davidov (1988), ela continua sendo uma atividade fundamental para o desenvolvimento, até porque o adolescente continua estudando na escola e, segundo Elkonin (ibidem), seus êxitos ou fracassos na aprendizagem escolar continuam sendo critérios de valorização dos adolescentes pelos adultos. No entanto, tal como destaca Lazaretti (2011), com base em Elkonin, o estudo torna-se secundária, pois está submetido a anseios mais amplos, aliados aos interesses sociais, os quais abordarei mais adiante.

Isso responde, em parte, ao fato de diminuir, conforme destaca Tolstij (1989), o desejo de estudar e o surgimento de comportamento indisciplinado do adolescente. Contudo, de acordo com o autor, se esse comportamento faz parte do próprio processo de desenvolvimento, denominado por Vigotski de crise, ele pode ser controlado dentro de determinados limites, por meio da intervenção pedagógica.

¹⁰⁴ Tolstij (1989) destaca que essa transição é marcada pelo fato de que o adolescente vive uma contradição: ele não é mais uma criança, pois se põe objetivos sociais, muitas vezes, utópicos, mas também não é um adulto porque não pode realizar todos os esses objetivos. Quando os objetivos se transformam em realidade, ele atinge a idade adulta. O autor também considera que a adolescência é a primeira idade de transição para a juventude, enquanto a fase juvenil é a segunda. Abordarei mais detalhadamente este aspecto quando tratar da Idade Adulta.

Embora a adolescência, em nossa sociedade, seja considerada, em geral, uma fase difícil e crítica, para a psicologia histórico-cultural, tal como destacam Anjos e Duarte (2016), a adolescência é um fenômeno cultural, uma construção social, que tem sua origem na história das transformações pelas quais passam a sociedade, ou seja, pelas transformações nos modos de produção surgidas ao longo da história. A adolescência surge em consequência de um certo grau, historicamente alcançado, decorrente da complexidade da vida em sociedade. Por isso, em diferentes sociedades e em épocas distintas, ela assume diferentes conteúdos e formas¹⁰⁵.

Além disso, a adolescência é também, tal como destaca Tolstij (ibidem, p. 122), em certo sentido, “uma herança de classe” (tradução minha). A esse respeito, o autor cita a situação da própria União Soviética nos anos 20-30, que em decorrência da necessidade de superar o analfabetismo massivo que o regime czarista havia deixado como herança, o adolescente sem instrução, diferentemente do adolescente burguês, era considerado basicamente um obreiro e sua formação consistia basicamente em ensinar-lhes a ler, escrever e calcular para participarem de trabalhos relativamente qualificados e da vida política e social. Em decorrência disso, a passagem da infância a adultos ocorria muito antes e o lugar do adolescente na vida social era determinado pelo fato de fazer parte dos “recursos laborais” do país. Daí decorre que a psicologia do adolescente era a do “homem de trabalho”.¹⁰⁶ As diferenças entre os adolescentes obreiros os adolescentes burgueses consistia em que para os primeiros, sua necessidade vital era trabalhar para viver, para assegurar sua existência. O que fazia com que esses percorressem “um caminho abreviado de maturação cultural e muitas vezes sua juventude não podia manifestar-se, resultava abreviada, debilmente expressada” (ibidem, p. 122 – tradução minha). Portanto, há que se analisar as mudanças reais na situação social de desenvolvimento do adolescente para melhor compreender a essência das dificuldades e suas manifestações contemporâneas.

Disso decorre que não são os aspectos biológicos que determinam a transição da infância para a adolescência, mas sim, que eles, juntamente com os aspectos sociais, são

¹⁰⁵ Philippe Ariès, em seu livro *História Social da Criança e da Família*, traz contribuições importantes para compreender essa fase, assim como a infância, como uma construção social. O autor analisa as mudanças pelas quais passaram as sociedades ao longo da história e que se refletiram na forma como se formou a ideia de infância e também de adolescência. Segundo o autor, a ideia de adolescência não existia até o século XVIII, pois a criancinha pequena transformava-se imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude. A adolescência era confundida com a infância. É somente a partir do século XIX que ela começou a ser considerada uma fase distinta, mas com compreensões também bastante diferenciadas acerca das características e da idade que correspondia esta fase da vida. Para quem deseja aprofundar o estudo, sugiro além da leitura de Ariès, os textos de Ozella (2002); Ozella e Aguiar (2008); Bock (2004); Fribida (2013); Anjos (2017).

¹⁰⁶ No entanto, Tolstij (1989) destaca que o mais importante neste período foi ter sido colocado em relevo, pelos psicólogos, as diferenças de desenvolvimento existentes entre os adolescentes burgueses e os adolescentes obreiros.

componentes importantes do desenvolvimento nesta fase da vida. A esse respeito Anjos e Duarte (2016) afirmam que, as mudanças biológicas que ocorrem na adolescência como em qualquer outra fase do desenvolvimento humano, não podem ser negadas e nem negligenciadas, já que na relação entre o biológico e o social não há separação ou eliminação de um ou outro desses aspectos e sim, ocorre um processo de incorporação do primeiro pelo segundo.

Para Elkonin (ibidem), na adolescência ocorrem poucas mudanças substanciais visíveis nas condições de vida e da atividade do adolescente, pois as principais são de ordem interna. A dificuldade em identificar tais alterações levaram muitos pesquisadores a considerar essa passagem a partir das transformações que ocorrem no próprio organismo, portanto a partir de aspectos biológicos ou naturais, desconsiderando, assim, as determinantes histórico-culturais. Exemplo disso são as explicações que se ancoram, exclusivamente, na maturação sexual como fator determinante do desenvolvimento nesse período. É claro que a maturação sexual, conforme destaca o referido autor, exerce influência na formação da personalidade do adolescente, no entanto, esta influência não é a principal. Assim como outras mudanças, a maturação sexual exerce sua influência de forma mediatizada, através das relações do indivíduo com o meio circundante.

Retomando a questão da atividade de estudo, embora Elkonin (ibidem) e Davidov (ibidem) concordem que ela é um componente importante nesse período, eles discordam acerca de qual seria a atividade guia na adolescência inicial (10-15 anos). Para o primeiro, a atividade principal que guia o desenvolvimento é a *comunicação íntima pessoal*. Para o segundo, é a *atividade socialmente útil*, que inclui, além da atividade de estudo, o trabalho produtivo, a atividade social-organizativa, a artística e a desportiva. Mas ainda que os dois diverjam, ambos consideram que é difícil estabelecer a atividade principal nesta fase, já que o estudo continua sendo uma atividade na qual os adolescentes estão inseridos e porque está é considerada a fase mais crítica do desenvolvimento.

A comunicação íntima pessoal, de acordo com Elkonin (ibidem), constitui-se aquela atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais do adolescente sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas e sobre o futuro, ou seja, em que se estrutura o sentido pessoal da vida do adolescente. Com ela, diz Elkonin (ibidem), tomando por referência Vigotski, se forma a autoconsciência como “consciência social trasladada ao interior”.

Lazaretti (2011), com base em Elkonin, destaca que o que é determinante no desenvolvimento do adolescente e na formação de sua personalidade são: as mudanças em sua situação social; a complexificação da atividade de estudo; a ampliação e o aprofundamento

das relações com as pessoas; sua maior independência; o aumento das exigências dos adultos para com os adolescentes; o aumento relativo de suas responsabilidades em decorrência do aumento de sua força física e das possibilidades, tanto morais quanto volitivas.

Estas novas condições sociais em que o adolescente encontra-se inserido, segundo a referida autora, mudam sua vida na coletividade, em decorrência de seu aperfeiçoamento enquanto membro desta coletividade. Isso provoca uma mudança na atividade dominante nesse período, que se caracteriza pelo estabelecimento de relações íntimas entre os adolescentes. O adolescente procura um modelo de comparação e identificação com os companheiros e suas interações, de acordo com Facci (2004), são mediatizadas por determinadas normas morais e éticas, ou seja, pelas regras do grupo.

Elkonin (ibidem) denominou por “código de companheirismo”, as relações sociais que se formam entre os adolescentes. Esse “código de companheirismo”, por sua vez, de acordo com o autor, “reproduz por seu conteúdo objetivo as normas mais gerais das inter-relações existentes entre os adultos na sociedade dada” (ibidem, p. 120), ou seja, a atividade de comunicação íntima pessoal é uma “forma peculiar” de reprodução, pelos adolescentes das relações existentes entre as pessoas adultas.

Por isso, conforme destaca Lazarreti (2011), há um amplo desenvolvimento das relações sociais também com os adultos e não somente com os adolescentes. O adulto serve como espelho para seus ideais. Os jovens veem no adulto “a personificação das qualidades da personalidade mais valiosas para eles e como a *imagem generalizada*, que inclui um conjunto de traços morais e psicológicos ideais” (ELKONIN, 1969 in: LAZARETTI, 2011, p. 252). Assim, no processo de comunicação tem lugar a orientação das normas que regem as relações. Essa personificação, segundo Lazaretti (ibidem) representa a forma com que o adolescente se apropria das relações humanas e é a base para a formação da consciência de si mesmo, de sua personalidade.

E é graças a estas mudanças na vida do adolescente, segundo Elkonin (1987), que surgem as premissas da atividade conjunta, que se converte em atividade dirigida ao futuro e adquire o caráter de atividade profissional/de estudo, própria do próximo período do desenvolvimento.

Vê-se assim, a importância que tem o adulto para o desenvolvimento psíquico do adolescente. A esse respeito, Anjos e Duarte (2016) questionam o que pode acontecer se, por exemplo, a educação escolar nesta fase, ficar restrita ao próprio mundo do adolescente, ao seu cotidiano, às suas necessidades imediatas e não apresentar como modelo, um ser humano mais desenvolvido? Por outro lado, vivemos em uma sociedade capitalista, em que a compreensão

do adulto frente à realidade, em muitas situações, é de alienação. Esta é uma questão importante ao se tratar da relação entre adulto e adolescente, pois segundo os referidos autores (ibidem), em uma sociedade alienada, o indivíduo chega pouco desenvolvido à fase adulta e forma-se então, um círculo vicioso, já que ele será a referência para o adolescente. Essa é uma questão que merece aprofundamento teórico.

Conforme indiquei anteriormente, Davidov (1988) discorda de Elkonin (1987) quanto à atividade que guia o desenvolvimento na adolescência inicial. Para ele, o processo de comunicação não deve ser analisado separado de outros tipos coletivos de atividade socialmente úteis que os adolescentes realizam (atividade de estudo, trabalho produtivo, atividade social-organizativa, artística e desportiva), pois elas adquirem grande importância no próprio desenvolvimento de comunicação dos adolescentes, já que é através dos êxitos e conquistas nestas atividades que eles obterão uma ou outra valorização social.

Para o autor, os adolescentes, ao tomarem consciência da significação social que tem sua participação no cumprimento destas atividades, eles entram em novas relações mútuas, já que estas são realizadas coletivamente e seus resultados recebem uma verdadeira valorização no coletivo. Considera ainda, que a atividade socialmente útil se manifesta de maneira mais clara no trabalho produtivo criador, já que o adolescente assimila as normas das inter-relações laborais tanto com os outros adolescentes quanto com os adultos. A autoafirmação no trabalho lhes permite tomar consciência da responsabilidade pessoal frente ao coletivo já que estão realizando um trabalho socialmente importante e a aplicação ao trabalho, dos conhecimentos obtidos na atividade de estudo os levam a compreender o valor social de seus êxitos pessoais.

A participação do adolescente nas demais atividades (artística, desportiva e social-organizativa), por sua vez, favorece a formação, em sua consciência, da significação social destas atividades, bem como contribui para satisfazer suas necessidades por independência, autoafirmação e auto-expressão de acordo com o que lhe é exigido.

Na atividade socialmente útil, formam-se, portanto, a atitude criadora para o trabalho e para uma atitude responsável com o coletivo e de ajuda mútua. Ao participar de atividades conjuntas, os adolescentes aprendem a valorizar as qualidades laborais e morais do grupo, bem como suas próprias. A convivência em diferentes coletivos faz com que assimilem as normas das relações e a capacidade para pensar de forma flexível considerando as ditas normas. Isso os leva a refletir sobre seu próprio comportamento, sua atitude e conduta nos diferentes coletivos, ou seja, os leva ao surgimento da autoconsciência, que é a neoformação psicológica central nesta idade.

Por isso, Davidov (1988) considera que não é somente a comunicação íntima pessoal, a atividade que guia o desenvolvimento nesse período e, sim, o conjunto das atividades descritas acima, as quais denominou de “socialmente útil”. Porém, o autor alerta que esse tipo de consciência somente é possível em uma sociedade socialista, onde se encontram unidos, ensino com trabalho produtivo para o bem comum.

Apesar das divergências entre os autores, o que se pode inferir é que os dois consideram que na adolescência inicial, a depender das condições sociais postas, se formam as premissas de responsabilidade, de compromisso e de coletividade, as quais direcionam os interesses do adolescente frente ao futuro e à realização de um novo tipo de atividade, considerada pelos dois autores como *Atividade profissional / de estudo*, que guia o desenvolvimento no período seguinte, entre os 15 aos 17-18 anos.

É nesta fase, portanto, segundo os referidos autores que se desenvolvem os interesses profissionais e a necessidade de trabalhar e aumentam os interesses cognoscitivos, a consciência e o pensamento teórico, que se convertem em base para o aperfeiçoamento profissional.

Para Davidov (1988), nesta fase amplia-se o horizonte intelectual e moral e os adolescentes tendem a ideais cada vez mais elevados e a eleger, de forma consciente, o caminho e as atividades futuras a seguir. Forma-se também, qualidades ideológicas mais firmes e uma visão de mundo mais convicta, no plano científico, moral, artístico e político. A atividade socialmente útil, que guiava o desenvolvimento na fase anterior, converte-se nos diferentes tipos de atividade produtiva: laboral, artística, de estudo e outras.

O adolescente, tal como demonstrou Vigotski (1996b) em seus estudos, avança na forma conceitual de pensar e começa a operar com os conceitos propriamente ditos ou “verdadeiros conceitos”. É essa condição que lhes permite desenvolver a consciência sobre os conhecimentos das diversas esferas da vida, sobre um sentido ético nas relações sociais e sobre a escolha mais consciente da profissão, ou seja, é o que lhe possibilita ampliar sua concepção de mundo, a compreender melhor a realidade em que vive e a si mesmo e, a partir, daí, fazer escolhas.

Mas Davidov (ibidem) alerta que o resultado desse desenvolvimento psíquico corresponde aos objetivos colocados pela sociedade soviética ao sistema de educação e ensino, desde a mais tenra infância que se refletem nas exigências sociais postas aos jovens que iniciam sua vida independente. Anjos e Duarte (2016) acrescentam ainda que, a formação dos conceitos, a concepção de mundo, a estabilização dos traços de personalidade, o autocontrole da conduta, não se inicia na adolescência, e sim, decorrem da qualidade dos

períodos vividos anteriormente. Essa qualidade está relacionada às condições de vida e de educação. Da mesma forma, conforme aponta Tolstij (1989), a escolha de uma profissão, começa muito antes da adolescência. Durante a atividade de jogo, por exemplo, ainda que de forma simbólica, incompleta, infantil e ingênua, a criança já começa a interpretar diferentes momentos de atividade profissional.

Portanto, o desenvolvimento das funções psicológicas que ocorre na adolescência não resulta de uma sequência arbitrária. Ele depende de planejamento e execução, consciente e intencional e essencialmente, de um projeto social.

O sistema de educação na sociedade socialista, tal como destaca Tolstij (1989, p. 123), parte da necessidade de formar nos adolescentes qualidades pessoais (necessidades e motivos) que lhe permitam incorporar-se ativamente na produção social e na vida cívica. Dentre estas qualidades estão: 1) a necessidade e a capacidade de trabalhar, o desenvolvimento de hábitos de trabalho que tornam possível sua inclusão em alguma esfera da atividade socialmente importante, a aquisição de uma profissão concreta e, o aperfeiçoamento, de forma criativa, das condições e os instrumentos de trabalho; 2) a atitude para utilizar as formas e meios fundamentais de comunicação em diferentes coletivos tendo como base, os ideais morais e sociais desenvolvidos da sociedade socialista; 3) a atitude para orientar-se em formas tais de consciência teórica como a ciência, a arte, a moral e o direito que se constituem a base da concepção científica do mundo.

Vê-se que são muitas as transformações que ocorrem na fase da adolescência. No entanto, para Tolstij (1989), um divisor de águas que separa a infância da juventude¹⁰⁷ é a eleição da futura profissão. O adolescente se encontra diante da necessidade de eleger algo socialmente significativo e profundamente pessoal em sua vida, já que o trabalho (enquanto realização de uma atividade criadora) é considerado a mais importante esfera de realização do indivíduo.

O trabalho, tal como exposto em outras partes deste texto, é um processo fundante do ser humano. É a partir dele, que o homem transforma a natureza e ao mesmo tempo se transforma superando assim, seus limites biológicos e cria possibilidades ilimitadas ao seu desenvolvimento e à formação de sua consciência. O homem, ao agir sobre a natureza e transformá-la para satisfazer suas necessidades, cria novas necessidades de tipo superior e cada vez mais seu psiquismo se desenvolve (LEAL e MASCAGNA, 2016). O trabalho é

¹⁰⁷ Tolstij (1989) considera que a escolha da profissão tem influência no desenvolvimento da personalidade tanto na adolescência quanto na juventude. Sua defesa se fundamenta nas pesquisas realizadas por Bozhóvich, Krilov e Natalia Tolstij, ao final dos anos de 1950 até início dos anos 1980, que identificaram mudanças na situação social de desenvolvimento dos escolares de maior idade (adolescentes e jovens).

também, tal como aponta Tolstij (1989), um dos fatores mais importantes, se não o principal, que determina muitos aspectos da vida do homem contemporâneo.

Ao eleger uma profissão, o adolescente/jovem segundo Tolstij (ibidem), eleger uma forma de vida direcionada ao futuro. Estão em jogo seus sonhos, aspirações e desejos, ainda que em plano ideal, muitas vezes imaginário e utópico. Nesse processo de escolha, o adolescente vive algumas contradições. Ele precisa tomar consciência de sua limitação, já que não pode realizar tudo o que deseja, pois suas possibilidades são finitas. Suas inclinações também estão ainda no plano da fantasia e, muitas vezes, são influenciadas pelo prestígio social de determinada profissão e, portanto, não levam em consideração, segundo Tolstij (ibidem), circunstâncias muito importantes que constituem o fundamento da escolha da profissão, tais como, a consciência da necessidade social do trabalho, a correlação entre as suas inclinações e possibilidades e capacidades objetivas. Daí decorre a necessidade de se criar no adolescente, por meio da educação escolar, uma atitude positiva frente ao trabalho em geral.

Mas tal como destacam Leal e Mascagna (2016), o processo de escolha da profissão, pode se dar de diferentes maneiras, a depender da classe social a que o adolescente pertence. Para os adolescentes das camadas populares, a inserção no mercado de trabalho pode acontecer bastante cedo, muitas vezes, paralelo aos estudos ou em substituição a ele mesmo durante a infância ou adolescência. Para os adolescentes com maior poder aquisitivo, o ingresso do mercado de trabalho pode, e muitas vezes, transcorrer em um período de tempo maior.

Assim, há que se considerar que em nossa realidade brasileira, grande parte dos adolescentes ingressa no mercado de trabalho não em decorrência de uma escolha planejada e consciente e, sim, muito mais pela necessidade de obter um emprego a partir das alternativas concretas de que dispõem e pela própria necessidade do mercado. No caso dos estudantes da educação de jovens e adultos, esta situação é ainda mais complexa, pois muitos deles necessitam se inserir no mercado de trabalho antes mesmo da adolescência e suas condições de vida concretas se encontram muito distante das possibilidades de construção de um projeto de formação para exercer uma profissão. Esta se constitui uma contradição fundamental na vida dos adolescentes e jovens contemporâneos quando de sua inserção no mundo do trabalho. Seus anseios e ideais, muitas vezes, não correspondem às suas reais possibilidades sociais. Nesse sentido, suas escolhas podem ser limitadas e o trabalho pode caracterizar-se motivo de sofrimento e adoecimento. Essa situação reafirma que a adolescência é um

fenômeno histórico e social e, portanto, não pode ser explicada, em qualquer tempo e contexto, por condições biológicas e naturais.

Leal e Mascagna (2016) destacam ainda que, o que se apresenta ao adolescente em relação à profissão ou algumas carreiras são aspectos aparentes, valorizados socialmente, como por exemplo, a possibilidade de ganhar dinheiro de forma mais rápida ou altos salários ou adquirir status social, dentre outros fatores. Estas questões se refletem também no contexto escolar, quando se valorizam algumas profissões e/ou disciplinas em detrimento de outras, de acordo com o interesse do estudante ou quando o enfoque é apenas na formação técnica para exercer determinada profissão. Contudo, esta forma de conceber a escolha profissional e o trabalho se deve ao tipo de sociedade em que vivemos que tem sua base no modo de produção capitalista, em que a concepção de trabalho se fundamenta na obtenção de lucro, na exploração da força de trabalho e em interesses individuais em detrimento do bem coletivo.

Para Tolstij (ibidem)¹⁰⁸, a escolha de uma profissão, como de qualquer outro plano na vida, é um fenômeno de caráter social e ético simultaneamente. Por conseguinte, ela não pode ser considerada de forma isolada ou como uma questão apenas individual. O autor (ibidem, p. 143) destaca citando um trecho de Marx, em *Reflexões de um jovem ao eleger a profissão*, que:

A guia fundamental que deve orientar-nos na eleição da profissão é o bem da humanidade e nosso próprio aperfeiçoamento. Não se deve pensar que estes dois interesses podem ser confrontados, entrar em luta, excluir-se mutuamente; a natureza humana é tal que o homem pode alcançar seu aperfeiçoamento somente trabalhando para o aperfeiçoamento e bem de seus contemporâneos (tradução minha).

O aspecto social e ético na escolha da profissão, tal como destaca Tolstij (ibidem), traz o princípio fundamental do trabalho socialista como labor consciente para o bem comum. A orientação profissional escolar, a partir desta perspectiva, consiste em estimular no adolescente/jovem, a escolha ampla e livre da futura profissão, sobre a base da tomada de consciência da importância social que tem a atividade laboral no conjunto social e, especialmente, nas esferas-chaves da produção, entre elas, a material. Portanto, a ideia do trabalho como obrigação, bem como a da formação restrita a uma ou outra especialização, se contradiz a esses ideais¹⁰⁹.

¹⁰⁸ O autor toma como referência Igor Kon, filósofo, sociólogo e psicólogo soviético e os escritos de Marx.

¹⁰⁹ Embora na sociedade soviética tenha havido grande preocupação com a estruturação do sistema de ensino de maneira que resultasse no desenvolvimento efetivo das possibilidades de desenvolvimento da personalidade dos adolescentes e jovens, infelizmente, segundo Tolstij (1989), ele nem sempre conseguiu cumprir tal finalidade, o que se constitui em uma causa importante das dificuldades e dos conflitos entre adultos e adolescentes.

Decorre desta compreensão que a formação do adolescente e jovem para o trabalho não deve restringir-se ao ensino de uma determinada profissão ou especialização e sim, ampliar-se para uma diversificada atividade criadora, para uma formação multilateral/omnilateral. A educação multilateral, segundo Tolstij (ibidem, p. 149), “... permite ao escolar determinar de forma independente a esfera em que aplicará suas capacidades, isto é, eleger sua profissão futura, a esfera de sua vida social e sua forma de vida” (tradução minha).

A concepção de educação omnilateral remete a ideia de totalidade, de formação humana que engloba todas as dimensões que constituem a especificidade humana – trabalho, ciência, cultura – tanto objetivas quanto subjetivas, e visam o pleno desenvolvimento humano. Portanto, contrapõe-se a uma educação unilateral, em que há uma cisão do homem como totalidade histórica, da qual decorre a divisão entre fazer e pensar, entre trabalho manual e intelectual (COAN, 2014).

Tal formação pressupõe de acordo com Martins, Abrantes e Facci (2016, p. 1-2),

[...] um sistema educativo que tenha as possibilidades concretas de produzir uma *pessoa de pensamentos*, com autonomia intelectual para analisar a realidade valendo-se de instrumentos conceituais em suas formas mais elaboradas; uma *pessoa de sentimentos*, que se forme sensível ao conjunto dos seres humanos e que possua senso de justiça, revoltando-se contra arbitrariedades que se pratique contra qualquer membro do gênero humano. Que culmine na produção de uma *pessoa da práxis*, que compreenda as contradições sociais existentes no processo de produção e reprodução da sociedade, que se engaje na luta pela implementação de uma sociedade livre da dominação e opressão (grifos dos autores).

Por isso, as inclinações dos adolescentes para determinadas profissões ou preferências por algumas disciplinas escolares em detrimento de outras, segundo Tolstij (ibidem), se por um lado, podem ser consideradas naturais são, ao mesmo tempo, indesejáveis a partir da perspectiva de uma formação multilateral. Sem dúvida, diz o autor, a escola deve lançar um papel substancial na preparação de especialistas. No entanto, isto não significa ensinar aos estudantes uma profissão “estreita”. Aliás,

[...] quanto mais tecnicamente desenvolvida seja a sociedade menos especializada deve ser a educação. Isto se deve a que na sociedade tecnicamente mais desenvolvida, as mudanças na produção ocorrem com maior frequência e por isso a especialização estreita perde seu valor rapidamente. Em consequência, inclusive se analisarmos a especialização estreita somente nos marcos de considerações econômicas ela não resulta um instrumento muito eficaz para educar as reservas laborais (TOLSTIJ, 1989, p. 148 – tradução minha)

Uma educação escolar que esteja voltada apenas à formação para o desempenho de uma profissão, de acordo com Tolstij (ibidem), reduz a atividade vital humana a apenas um setor da produção social, isolado da riqueza que é a vida. Daí a importância de um ensino amplo e diversificado para a formação da personalidade do adolescente. Portanto, para o

autor, a formação de uma atitude vital ativa do jovem e a escolha consciente de uma profissão está diretamente ligada e depende da formação, no período da adolescência inicial, de ideais sociais e morais desenvolvidos, e não se reduz a uma formação de caráter pragmático.

No âmbito escolar, especialmente em relação às disciplinas escolares, Anjos (2017) destaca que, em geral, elas são valorizadas conforme as profissões e por isso, os adolescentes tendem a se interessar por aquelas as quais veem mais possibilidades de se realizarem profissionalmente no futuro, ou de arrumarem um emprego.

A esse respeito, considero importante destacar os diferentes projetos educacionais existentes em uma sociedade de classes, que se distinguem de acordo com o público ao qual se destina. Em uma escola de elite, em que os estudantes se formam, desde muito cedo para assumirem os melhores e mais complexos postos de trabalho e de comando, os interesses por determinadas disciplinas, em geral, serão diferentes dos estudantes das classes populares, que são geralmente formados (e muitas vezes, treinados) desde muito cedo na escola¹¹⁰, para assumirem postos de trabalho que não lhes exige grandes conhecimentos teóricos. Logo, as necessidades tem relação direta com a realidade em que os sujeitos estão inseridos, ou seja, as condições sociais se refletem em suas preferências por uma ou outra disciplina ou conhecimento escolar. Em suma, o conteúdo concreto das aspirações depende, tal como aponta Lazaretti (2011, p. 254), “das condições sociais em que vive e se educa a juventude” e também, da infância. Esse é um problema que tem sua base nas diferenças de classe postas na sociedade e que tem reflexos também na forma como as profissões são valorizadas socialmente pela escola e pelos adolescentes.

Na mesma perspectiva apontada por Tolstij acerca da formação multilateral, Facci (2006) destaca também, tomando por referência os estudos de Vigotski, a necessidade de se considerar as disciplinas escolares em seu conjunto e não isoladamente, pois o desenvolvimento das funções psicológicas, e no caso do adolescente, do pensamento abstrato e conceitual, se desenvolve em todas as aulas ou no conjunto dos conhecimentos desenvolvidos em todas as disciplinas escolares. Da mesma forma, no âmbito da formação profissional, há que se considerar o conjunto de conhecimentos, tanto técnicos quanto teóricos¹¹¹. Quando a escola valoriza ou enfatiza determinado conhecimento, em detrimento de outros, seja tanto em âmbito da formação geral quanto da profissional, de acordo com as necessidades apenas de os estudantes se inserirem em uma profissão, ela atua muito pouco

¹¹⁰ Essa questão é aprofundada no capítulo em que discute a educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil.

¹¹¹ A questão da integração curricular será aprofundada na análise do Projeto Pedagógico do Curso PROEJA Técnico em Gastronomia.

para a formação do pensamento teórico e para o desenvolvimento pleno dos estudantes, bem como para escolhas profissionais mais conscientes.

Portanto, tal como destaca Lazaretti (2011), tomando como referência os estudos de Elkonin, os conhecimentos teóricos, que são a base da produção e da prática, ao serem transmitidos aos adolescentes, possibilitam que eles estabeleçam, com maior profundidade, a relação existente entre esses conhecimentos e a produção e orientem-se nas mais variadas profissões e desenvolvam a afeição e o respeito pelo trabalho criativo.

Diante das questões aqui elencadas, um dos maiores desafios postos a educação escolar dos adolescentes – e acréscimo da EJA –, conforme destaca Anjos e Duarte (2016), consiste em conseguir ao mesmo tempo preparar para a atuação no mundo do trabalho sem se limitar a formação para a adaptação ao mercado e à lógica do capital e à ideologia burguesa que impera em nossa sociedade sem, contudo, ignorar que vivemos em uma sociedade capitalista na qual grande parte das pessoas necessita vender sua força de trabalho para conseguir sobreviver.

Trata-se, portanto, conforme destacam os referidos autores, de fazer com que a escola forme nos estudantes adolescentes, e acréscimo também, nos jovens e adultos que retornam à escola, uma postura crítica em relação às condições postas pelo capitalismo e desenvolva neles, a necessidade de se apropriarem das produções humanas mais elaboradas no campo da ciência, da arte e da filosofia, uma vez que esses conhecimentos contribuem decisivamente para relações cada vez mais conscientes com o cotidiano com vistas a sua transformação. Limitar a formação à reprodução da força de trabalho, desumana e alienante da sociedade capitalista, significa abdicar da luta pela superação da sociedade capitalista¹¹².

2.3.4 Idade Adulta

Seguindo os pressupostos delineados por Elkonin (1987), pode-se considerar que a idade adulta é a quarta etapa do desenvolvimento psíquico e nela também predomina, em um primeiro momento a esfera motivacional/das necessidades e em um segundo, a esfera técnico-operacional.¹¹³ O período inicial caracteriza-se pela juventude e o seguinte pela idade adulta propriamente dita ou madurez.

¹¹²O capítulo em que analiso o Documento Base do Base do PROEJA, estas questões serão retomadas e aprofundadas, a fim de melhor situar a função da escola cujo objetivo se pautar na formação omnilateral, ou seja, que busque o pleno desenvolvimento dos indivíduos e sua emancipação.

¹¹³Moro-Rios (2015), no entanto, considera que o trabalho condensa dialeticamente essas duas esferas que vinham dinamicamente se alternando ao longo do desenvolvimento, ainda que o maior equilíbrio obtido entre elas esteja propenso a pender ora para um lado ora para outro. A meu ver, ainda faltam estudos mais

A atividade principal que guia o desenvolvimento psíquico nesta etapa, tal como apontam Moro-Rios (2015); Abrantes e Bulhões (2016)¹¹⁴; Carvalho e Martins (2016); Almeida (2018) é o *trabalho ou atividade produtiva*. Entretanto, conforme destacam Martins e Eidt (2010), a complexificação das relações de produção, exigiu que uma parcela da sociedade se dedicasse mais tempo aos estudos, adiando assim, seu ingresso no mundo adulto propriamente dito e na vida produtiva. Em decorrência disso toma importância o período da juventude, que seria uma etapa de preparação para o trabalho.

Ainda que o trabalho seja considerado a atividade guia do desenvolvimento na idade adulta, Abrantes e Bulhões (2016) chamam atenção para o fato de que na medida em que se complexificam as relações sociais das quais o indivíduo faz parte, torna-se mais fugidia e problemática a identificação de uma atividade guia do desenvolvimento. Os autores dão ênfase à juventude, mas podemos, sem grandes problemas, estender tal compreensão para a idade adulta.

Ao tomar o trabalho como atividade guia do desenvolvimento psíquico na idade adulta, há que se evidenciar também, o duplo caráter que ele assume em uma sociedade de classes, já que ele pode constituir-se tanto um processo de humanização quanto de alienação. Esta discussão será retomada mais a frente.

No caso dos jovens, além da complexificação das atividades nas quais estão inseridos, Abrantes e Bulhões (2016) destacam também a dificuldade em se estabelecer claramente o período da juventude¹¹⁵, já que nas pesquisas acerca do tema, ela tem sido entendida tanto em seus aspectos biológicos, com destaque para as mudanças hormonais e energia em excesso como marcas que caracterizam a juventude quanto considerada um conceito-processo, em constante movimento. Esses estudos têm demonstrado que a delimitação do que vem a ser juventude não tem ocorrido sem tensionamentos no campo teórico. Tolstij (1989) também aponta para a imprecisão com que é compreendida esta fase, enquanto fenômeno evolutivo peculiar na estrutura da vida¹¹⁶.

sistemáticos acerca do desenvolvimento do adulto e que delimitem com maior clareza, os períodos da juventude e da idade adulta nesta etapa da vida.

¹¹⁴ Abrantes e Bulhões (2016) discutem as especificidades do período da juventude, que é marcado pela atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva, tal como discutirei mais adiante.

¹¹⁵ Os autores citam o estudo realizado por Trancoso e Oliveira (2015), sobre a produção de conhecimento sobre juventude(s), dos cursos de pós-graduação brasileira na área de psicologia e saúde, no período de 1998 a 2008. TRANCOSO, A. E. R; OLIVEIRA, A.A.S. Produção social, histórica e cultural do conceito de juventudes heterogêneas potencializa ações políticas. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte: ABPS, c. 26, n. 1, p. 137-147, 2015.

¹¹⁶ O autor cita como exemplo, pesquisas dos psicólogos soviéticos que consideram indistintamente jovem e adulto jovem, pessoas entre 14 a 21 anos de idade, sem nenhuma sequência lógica no uso dos termos. Cita também a pedagogia ocidental tradicional que não faz diferenciação entre o período de transição da infância a

Esta dificuldade na definição do conceito de juventude figura também na legislação sobre o tema, já que existe grande heterogeneidade de parâmetros de definição desta faixa etária. Até bem pouco tempo atrás, as políticas destinadas à juventude brasileira, tomavam como critério de classificação a idade 15 a 24 anos. A partir da instituição do Estatuto da Juventude, de 2013, essa idade se alarga para os 29 anos. No próprio Estatuto da Juventude e no Estatuto da Criança e do Adolescente, as idades do que se considera jovem também não estão claras e mesmo se sobrepõem.¹¹⁷ Essa indefinição também se reflete nas várias políticas para a juventude criadas pelos governos, em diferentes momentos históricos, tal como aponta Sposito e Carrano (2003). Nesse sentido, concordo com Abrantes e Bulhões (2016, p. 246), quando afirmam que “o fato de existir na legislação certa indistinção entre juventude e adolescência indica a confusão terminológica e a possibilidade de se referir às mesmas pessoas como jovem adulto ou como adolescente, dependendo dos interesses em jogo”.

Por outro lado, a importância de uma melhor definição cronológica da juventude não significa que se esteja considerando este o fator determinante do desenvolvimento psíquico, até porque tal como apontei anteriormente, de acordo com Leontiev (2012), não é a idade que determina o conteúdo do estágio do desenvolvimento. Contudo, Abrantes e Bulhões (2016), defendem que se não se pode tomar a periodização do desenvolvimento pelos elementos biológicos ou cronológicos, eles também não devem ser desconsiderados quando se trata de pensar o desenvolvimento individual. A esse respeito, se referem os referidos autores:

Pela idade não podemos conhecer os conteúdos do desenvolvimento, seus limites e possibilidades, ou seja, seus aspectos essenciais, no entanto a idade pode nos possibilitar uma referência empírica inicial para a análise da relação da pessoa com o mundo. O processo de análise de uma situação concreta somente pode ter início com a referência da idade, tendo como orientação a superação dessa forma aparente, pelo movimento do pensamento, em direção aos elementos essenciais de explicação da relação do indivíduo com a realidade (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 246).

Portanto, a idade é tomada aqui como referência empírica inicial, buscando compreender, na realidade concreta dos sujeitos, o conteúdo de seu desenvolvimento. A partir das considerações acima, passemos a compreensão da juventude, apontando o que os autores consideram como delimitação etária e atividade principal nesse período da vida.

Tanto para Tolstij (1989) quanto para Abrantes e Bulhões (2016), a juventude é o período inicial da idade adulta, diferenciando-se, portanto, da adolescência. Abrantes e

idade adulta – que habitualmente se localiza entre as idades de 10-12 anos e de 23-25 – denominando-a com o termo adolescente. Outros exemplos também são identificados na literatura de ficção, que caracterizam estas fases de formas muito distintas.

¹¹⁷ O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA considera adolescentes as pessoas com idade entre 12 e 18 anos e, excepcionalmente, essa idade pode se alargar para 21 anos de idade. O Estatuto da Juventude, Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013, considera jovem as pessoas entre 15 e 29 anos.

Bulhões (2016), consideram que esse período corresponde à faixa etária dos 18 aos 24 anos. Para tal definição, os autores tomam como parâmetro o que estabelece o ECA¹¹⁸ em relação à maioridade legal, situação semelhante na maioria dos países, que demarcam a idade de 18 anos como início da idade adulta. Tomam também a periodização proposta por Elkonin para a definição da adolescência que vai até os 18 anos. Acrescento que, em termos legais, esta é a idade que em geral se conclui o ensino médio e que se está legalmente apto ao casamento¹¹⁹, ao voto¹²⁰ e a obrigatoriedade de se alistar no serviço militar¹²¹.

Contudo, segundo Abrantes e Bulhões (ibidem), delimitar o início da juventude aos 18 anos é tarefa problemática em uma sociedade de classes, permeada por desigualdades. Mais complexo ainda é considerar o momento que se encerra a juventude, pois como destacamos anteriormente, a própria política para a juventude oscila na sua definição.

Para Tolstij (1989), a linha que divide a adolescência da juventude é o começo da vida autônoma (término da escola; começo do serviço militar; casamento, filhos, etc). Estas mudanças exercem influência decisiva em toda a estrutura da personalidade, na autoconsciência do jovem. Se para o adolescente, seus desejos encontravam-se no plano ideal, para o jovem eles têm participação real em sua vida, já que sua realização se torna possível, ou seja, a diferença entre o adolescente e o jovem é a de que esse último começa a atuar, realizar os planos antes existentes somente como ideais. O jovem começa a colocar em prática o modo de vida que escolheu e começa a exercer uma profissão. Em decorrência disso, crescem suas responsabilidades.

Tolstij (ibidem) destaca também que o jovem pode levar uma vida plena se o desenvolvimento ocorrer de forma harmônica nas diferentes esferas da personalidade, diferentemente do desenvolvimento, ainda que excepcional, em apenas uma esfera isolada da atividade. Por exemplo, a constituição de uma família não exige somente a maturação biológica, mas também o desenvolvimento do sentimento moral, pois requer responsabilidade e um conjunto de sentimentos e propriedades que caracterizam a personalidade madura.

O casamento é considerado pelo autor, uma das mudanças significativas na vida do jovem. Está é a época que a maioria das pessoas se casa pela primeira vez, é a idade de maior

¹¹⁸ Cabe acrescentar que no ECA, a maioridade em alguns casos, pode se alargar para 21 anos de idade.

¹¹⁹ O atual Código Civil Brasileiro, no artigo 1.517, homem e mulher podem se casar com dezesseis anos, desde que tenham autorização de ambos os pais, ou de seus representantes legais. É somente a partir dos 18 anos que o casamento é permitido sem o consentimento dos pais.

¹²⁰ No Brasil, o voto torna-se obrigatório aos 18 anos. No entanto, é facultativo aos adolescentes de 16 e 17 anos.

¹²¹ O alistamento militar é obrigatório nos primeiros seis meses do ano em que o brasileiro completa 18 anos de idade.

atividade sexual e a mais propícia para a mulher ter filhos¹²². De acordo com o autor, as pessoas começam a pensar em uma vida familiar futura bastante cedo, ainda na adolescência. Quando esta necessidade se realiza em forma de um casamento feliz, se aliviam as correspondentes tensões ou contradições. Um casamento não exitoso, por sua vez, também se reflete em toda a personalidade. Portanto, para o autor, o casamento é uma importante condição na vida do jovem, cujo caráter e curso influenciam substancialmente no desenvolvimento psíquico, na manifestação de capacidades, na realização de possibilidades de crescimento espiritual.

Outro importante momento da vida familiar do jovem, considerado pelo autor, é o nascimento dos filhos. Esse acontecimento muda a autoconsciência da mulher e do homem. O nascimento de um filho também modifica toda a organização da família. Essa condição influi, inclusive, sobre as condições de continuidade de estudo.

Tolstij (1989) aponta também a importância do fator geracional para o desenvolvimento do jovem. Diferentemente do que ele chama de “corte evolutivo”, ou seja, o conjunto de pessoas nascidas em determinado ano, o conceito de geração, por sua vez, tem um significado mais amplo, pois reúne pessoas de vários cortes evolutivos, ou várias idades. O autor toma como exemplo, a segunda guerra mundial, em que a União Soviética lutou contra a Alemanha (1941-1945). A geração que fez parte desta guerra incluiu pessoas de 17 a 25 anos, portanto, de idades diferentes. Nesse período, em decorrência do tempo dedicado à guerra, reduziu-se fortemente a natalidade, refletindo-se na diminuição do número de alunos na escola primária e média durante a década de 1950. Na década de 1960, no entanto, a escola experimentou um *boom*, com o ingresso de crianças na escola nascidas após a guerra. Pelo número reduzido de crianças nascidas durante a guerra, elas tiveram condições melhores de ensino e puderam ingressar no ensino superior. Isso provocou uma mudança também nas necessidades e desejos dos estudantes que nasceram após a guerra, de pretendiam continuar estudando como os demais, aumentando o número de candidatos ao ensino superior e diminuindo o interesse de iniciar a vida laboral aos 18 anos. Tal situação se refletiu em todo sistema de ensino e no sistema produtivo do país, bem como, no comportamento dos jovens.

Portanto, para o autor, as características da idade dos indivíduos e os problemas inerentes às distintas etapas evolutivas de formação da personalidade estão estreitamente ligados com o destino das gerações e esse, por sua vez, depende do destino histórico do país. Disso decorre, segundo o autor, a grande importância que tem o conceito de geração para a

¹²²Cabe destacar que o modo de vida burguês não é tomado como referência para a compreensão da periodização do desenvolvimento psíquico e da existência humana.

psicologia evolutiva, já que estabelece a relação indissolúvel entre a história e a sociedade e o destino das pessoas, vinculação esta que inclui de modo essencial, o curso dos ciclos individuais de vida.

Tolstij (1989) destaca também que na juventude se adquire facilmente conhecimentos, habilidades e costumes. Na juventude se é mais capaz de realizar uma atividade criadora, de formular hipóteses e se é mais apto ao trabalho produtivo. A juventude está mais aberta ao estudo, em especial as formas mais complexas de atividade intelectual em diferentes esferas das ciências e da técnica; ao trabalho intelectual e físico, em cujo processo as habilidades e os hábitos adquiridos se realizam e se desenvolvem e aperfeiçoam-se criadoramente. A comunicação também é particularmente ativa, pela facilidade de estabelecer relações. Em síntese, a juventude é a idade em que a atividade do homem alcança um significativo progresso na esfera social, produtiva e pessoal. Mas o autor alerta para a dificuldade de se estabelecer uma atividade principal na juventude, pois a estrutura da atividade humana nesse período, se complexifica e adquire muitos níveis e aspectos e, principalmente, varia substancialmente dependendo da situação social concreta de desenvolvimento da personalidade.

Abrantes e Bulhões (2016), por sua vez, defendem que a análise do desenvolvimento no período da juventude e a identificação da atividade dominante que guia o desenvolvimento do jovem visando uma práxis consciente, pressupõe a unidade contraditória entre a **atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva** e ressaltam que a predominância de uma ou outra depende da posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção.

De fato, a juventude é um período em que a necessidade de autonomia em diversos âmbitos exige do jovem outra postura diante do mundo. No entanto, há que se destacar o lugar que adquire a formação profissional e o trabalho na vida dos jovens no sistema capitalista de produção. Em relação à profissionalização, cabe apontar que essa necessidade decorre, em grande medida, da ampliação do tempo de estudo no mundo contemporâneo e da necessidade de preparação profissional para atender as exigências da revolução científico-técnica (TOLSTIJ, 1989). Contudo, essa profissionalização decorre também das exigências de um mercado de trabalho em constante transformação, que exige do jovem, o desenvolvimento de habilidades cada vez mais flexíveis de modo a se adaptar e se adequar as necessidades do mercado. No que diz respeito ao trabalho, é ele que dá subsídios à organização material da vida, inclusive na constituição de uma família e na criação dos filhos. No entanto, tal como destacam Carvalho e Martins (2016, p. 290), na sociedade capitalista, a vida pessoal converte-se em espaço de reprodução da força de trabalho, já que “as relações interpessoais na esfera

da vida pessoal e familiar acabam por reeditar as relações sociais de produção tendendo a firmarem-se também como relações fetichizadas”¹²³.

Desse modo, concordo com Abrantes e Bulhões (ibidem) quando afirmam que o vínculo do jovem com a realidade, sua atitude perante o mundo, sua autonomia, somente pode ser entendida analisando-a nas condições concretas da sociedade capitalista, ou seja, nas possibilidades que o jovem tem de desenvolver-se e conquistar sua autonomia e realizar-se em uma atividade socialmente útil. No caso dos jovens das classes populares, sua autonomia vincula-se a necessidade urgente de ingressar no mercado de trabalho, até porque necessitam garantir condições de estudo e de qualificação, enquanto para jovens de outros segmentos de classe, sua autonomia se vincula a um projeto de estudos e de formação profissional, inclusive graduação e pós-graduação, para posteriormente exercer uma profissão.

Situações ilustrativas a esse respeito são os recentes fenômenos sociais associados à juventude no Brasil. Dados do IBGE de 2016 indicam que os brasileiros da classe média estão adiando, cada vez mais, a saída da casa dos pais. Esse fenômeno foi denominado “geração canguru”.¹²⁴ Embora não se possa atribuir esta escolha a um único motivo, os dados sugerem que esse fenômeno pode estar associado ao prolongamento dos estudos, já que houve um aumento de anos de escolarização desses jovens em relação a 2015 e também porque os jovens que moram com os pais tendem a ser mais escolarizados. Tal fenômeno indica que para alguns segmentos sociais, ocorre um adiamento das responsabilidades, a exemplo de ter de trabalhar para garantir seu próprio sustento. Implica também em melhores possibilidades de se aperfeiçoar para exercer uma profissão.

¹²³Conforme o Dicionário Gamsciano (2017, p. 30), o fetichismo consiste em atribuir realidade à não concreticidade dos fatos, no “pensar que acima dos indivíduos existe uma entidade fantasmagórica, [...], uma espécie de divindade autônoma que não pensa com nenhuma cabeça concreta, mas pensa, que não caminha com pernas humanas determinadas, mas mesmo assim caminha, etc”. Marx, em o *Capital*, cunhou o conceito de *fetichismo da mercadoria*, que está estritamente ligado ao conceito de alienação, que se caracteriza como um processo de estranhamento do trabalhador para com o produto de seu trabalho. “É como se o produto tivesse surgido independente do homem/produzidor, como uma espécie de feitiço, daí o termo utilizado por Marx: *Fetichismo da mercadoria*. [...] Assim, o *Fetichismo da Mercadoria* caracteriza-se pelo fato das mercadorias, dentro do sistema capitalista, ocultar as relações sociais de exploração do trabalho inseridos na mercadoria mas, que em função da segmentação do trabalho, fazem com que o trabalhador não se veja, em sua totalidade, espelhado na mercadoria. (GELSLEICHTER, 2017, p. 148).

¹²⁴ Esta denominação é feita por Barbara Cobo e Ana Lúcia Saboia, coordenadoras de população e indicadores sociais do IBGE. As informações tiveram como base também o estudo NOVELLA, Rafael et al (editores). **Millennials na América Latina e no Caribe: trabalhar ou estudar?** Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Universidade de Oxford (Oxford Department of International Development & the Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance); Repetto: Universidade Adolfo Ibáñez e Espacio Público; Robino: Centro Internacional de Pesquisa para o Desenvolvimento-Canadá (IDRC); Rucci: BID, 2018. Já o Boletim Emprego em Pauta, do Dieese, de dezembro de 2018 (2018c) questiona se essa geração seria nem-nem ou sem-sem, já que chama-los de nem-nem traz a falsa sensação de que são eles os responsáveis pela situação, indicando assim que a condição desses jovens demonstra a falta de oportunidades e as grandes desigualdades sociais.

Em contrapartida, outro fenômeno que tem sido constatado é o que se denominou geração “nem-nem”¹²⁵, ou seja, jovens que não trabalham nem estudam¹²⁶. Dados do IBGE de 2015 mostravam que quase ¼ dos jovens no Brasil estavam nesta condição e a maioria são mulheres, de baixa renda. Essa situação se manteve inalterada em 2018, de acordo com o Dieese (2018c). Entre as razões para tal, estão fatores socioeconômicos, falta de políticas públicas, obrigações familiares e desencorajamento com o mercado de trabalho. Em relação a esse último, a Organização Internacional do Trabalho – OIT aponta que essa situação esteja mais ligada a fatores relacionados às dificuldades para o ingresso no mercado de trabalho e às condições de trabalho (IBGE, 2016). São também jovens com acesso à educação de baixa qualidade, o que reflete na dificuldade de se inserir no mercado de trabalho.

Se a primeira vista o termo “nem-nem” pode induzir a ideia de que estes jovens são ociosos e improdutivos, esta não é a realidade, já que na América Latina e Caribe, foco da pesquisa, 31% estão procurando trabalho e 64% deles dedicam-se a trabalhos de cuidados domésticos e familiares, principalmente as mulheres, ou seja, não se trata de jovens sem obrigação, mas sim de jovens que realizam outras atividades produtivas. Apenas 3%¹²⁷ deles não realizam nenhuma dessas tarefas e nem têm uma deficiência que os impede de estudar ou trabalhar. A pesquisa aponta que as chances de ser “nem-nem” são maiores em famílias de baixa renda, demonstrando assim, que o acesso ao trabalho e ao estudo estão estreitamente ligados à classe a qual se pertence. Essa é a constatação também do Boletim Emprego em Pauta, do Dieese, de dezembro de 2018, ao afirmar que as perspectivas de trabalho e estudo dos jovens têm estreita relação com sua origem socioeconômica, já que nos lares mais ricos, dos jovens que terminaram o ensino médio em 2017, a maior parte deles realizava algum tipo de curso, a exemplo do pré-vestibular e 25% deles foram para o ensino superior, enquanto nos domicílios mais pobres, era mais comum encontrar quem estivesse procurando trabalho e apenas 5% entraram em um curso superior. Os dados mostram também que no grupo de

¹²⁵ O estudo foi realizado com 16 mil jovens entre 15 e 24 anos de nove países: Brasil, Chile, Colômbia, El Salvador, Haiti, México, Paraguai, Peru e Uruguai. Os dados apresentados acima foram extraídos de dois documentos. Um deles é BRASIL. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, Estudos e Pesquisas : Informativo Demográfico e Socioeconômico, n. 36, 2016. O outro é NOVELLA, Rafael et al (editores). **Millennials na América Latina e no Caribe**: trabalhar ou estudar? Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Universidade de Oxford (Oxford Department of International Development & the Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance); Repetto: Universidade Adolfo Ibáñez e Espacio Público; Robino: Centro Internacional de Pesquisa para o Desenvolvimento-Canadá (IDRC); Rucci: BID, 2018.

¹²⁶ Cabe destacar que não foram levados em conta os dados sobre treinamento e outros cursos regulares oficiais (IBGE, 2016). Destaca-se também que é entre o grupo etário com idade entre 18 e 24 anos que se encontra o maior percentual de jovens que não estudam e nem trabalham.

¹²⁷ Esse percentual é um pouco mais alto no Brasil e no Chile, com aproximadamente 10% de jovens aparentemente inativos.

jovens mais ricos, ainda que não tivessem acessado o ensino superior, 20% deles estavam empenhados em algum outro tipo de curso, enquanto nos lares mais pobres, apenas 8% estavam nessa condição, já que estavam empenhados na busca de emprego, pois 32% dos jovens que estavam no 3º ano do ensino médio em 2017, estava no mercado de trabalho em 2018 e 15% estava procurando emprego, enquanto os jovens mais ricos esse percentual era de 13% e 8% respectivamente.

Poderíamos acrescentar a estes dois, outro grupo, mas muito próximos ao segundo no que diz respeito às condições de classe, que são jovens que frequentam a EJA. São jovens que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas e retornam à escola buscando elevar sua escolaridade e se aperfeiçoar em decorrência das exigências do mercado de trabalho e necessitam conciliar trabalho e estudo com outras atividades, a exemplo dos cuidados da casa e dos filhos. Portanto, a hipótese de Abrantes e Bulhões (2016) acerca da unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva na sociedade capitalista é bastante pertinente para a compreensão da atividade que guia o desenvolvimento psíquico dos jovens da EJA, já que as formas de o jovem se relacionar com o trabalho e com o estudo na sociedade capitalista, a partir de suas condições concretas de vida, cumprem papel decisivo na formação de seu psiquismo.

Abrantes e Bulhões (ibidem, p. 248) destacam que,

na sociedade produtora de mercadorias, a relação do jovem com a realidade implica formas de alienação. Ao jovem da classe trabalhadora 'apresenta-se' o mundo do trabalho produtivo (de valor) com ritmos e modelos de exploração comum ao do adulto, porém com menor salário, sendo apartado de seu momento intelectual em toda a sua complexidade. Ao jovem com apoio econômico vincula-se a formação profissional superior e acesso ao conhecimento abstrato e às atividades intelectuais, porém é cindido do mundo do trabalho e das necessidades sociais coletivas.

Tanto em um caso, quanto em outro, a despeito das condições materiais postas, ocorre cisão entre pensar e fazer e sobre a importância social do trabalho para o bem comum. Aos jovens da classe trabalhadora, em geral, é reservado um ensino utilitarista e voltado a atender demandas do mercado de trabalho, o que reduz substancialmente suas possibilidades de escolhas. Sem escolhas, estes jovens se submetem a inserção, quando esta condição lhes é ainda possível, a formas de trabalho precarizadas. Já os jovens com maior apoio econômico, submetidos às relações sociais imediatas, orientam suas ações e necessidades pela concretização de projetos individuais, buscando ascender na hierarquia social, que se guia pela concorrência e pelos ideais liberais (ABRANTES e BULHÕES, 2016).

Assim, na conjuntura atual, segundo Abrantes e Bulhões (ibidem), as relações sociais da juventude são determinadas, por um lado, pela ideologia neoliberal e sua lógica de

concorrência e, por outro, pela reestruturação produtiva e as novas formas de gestão do trabalho, que se pautam na reorganização da produção e extinção de postos de trabalho, na exploração do trabalhador, na supressão de direitos e na precarização do trabalho. Desse modo, “o desafio de se inserir no mundo do trabalho e conquistar a almejada autonomia é uma contradição aberta na sociedade de classes, uma vez que ela não apresenta possibilidades de integrar o jovem aos benefícios do que é produzido coletivamente” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 249).

Neste cenário, no que se refere às políticas de formação da classe trabalhadora, a história nos mostra que elas têm ocupado lugar marginal na sociedade e, apesar do maior acesso ao ensino nas últimas décadas, as políticas instituídas a partir da década de 1990, tal como apontam Rummert, Algebaile e Ventura (2013), com suas múltiplas ofertas e seu caráter pulverizado, desigual, irregular e instável¹²⁸, limitam-se à escolarização e formação profissional mínima com vistas à expropriação dos trabalhadores e ao controle social.¹²⁹

Abrantes e Bulhões (2016) destacam também o pouco acesso da classe trabalhadora aos conceitos científicos ao longo da história e os reflexos desta escassez para o seu entendimento da realidade concreta. Situação que lhe dificulta se emancipar do modo de produção posto na sociedade capitalista. Por isso, os autores consideram que ao jovem trabalhador – acrescento também o adulto trabalhador – que esteja destituído dos conceitos científicos, não é possível “construir autonomamente uma teoria revolucionária, já que a compreensão do concreto exige domínio do patrimônio conceitual historicamente acumulado pela humanidade” (ibidem, p. 258).

Para o rompimento desta estrutura que vive da exploração da força de trabalho, os autores defendem uma intervenção intencional e organizada e a apropriação dos conhecimentos sistematizados (sistemas teóricos). No entanto, não se trata apenas de se apropriar destes conhecimentos, mas sim, que eles atuem como processos de pensamento, para que os sujeitos compreendam a realidade com vista a sua transformação. Pois se na sociedade capitalista não se é possível romper completamente com o processo de alienação,

¹²⁸ As autoras analisaram os programas instituídos pelo governo federal, a partir de 1990. Apenas nesta esfera, elas identificaram cerca de 30 programas, cujo perfil e formas de realização incidem na instituição de vias formativas diferenciadas e não equivalente. Os programas foram agrupados em três grandes categorias, “definidos pelos ramos de escolarização que eles parecem instituir ou consolidar: programas dirigidos à ampliação do ingresso, reinserção, permanência e conclusão da escolarização regular obrigatória; cursos e programas dirigidos à ampliação da escolaridade de jovens e adultos; programas de financiamento educacional” (ibidem, p. 726). Portanto, abrangem programas de formação desde o início da escolarização até a graduação.

¹²⁹ A discussão em torno da formação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil, tanto em relação às políticas instituídas a partir de 1990, quanto em períodos anteriores, será retomada no capítulo 3.

ainda assim, é possível empenhar-se na condução da própria vida mesmo em condições sociais desfavoráveis.

Para os autores, uma das questões centrais postas aos jovens é o processo de reflexão em torno de seus projetos de vida, com enfoque na formação profissional, na busca de autonomia no trabalho e nas demais esferas da atividade. A produção ativa de um projeto de vida coloca como tarefa inicial ao jovem a definição, de forma consciente, de qual ordem de valores sociais deseja participar. Desta perspectiva, o projeto de vida é também um projeto de sociedade. De acordo com os autores (ibidem, p. 261), “para o jovem, esse norteamento sobre qual tipo de sociedade sua atuação estará implicada é a via pela qual poderá encontrar sentido aos projetos mais imediatos em curto e médio prazos, orientando uma práxis consciente”.

Defendem que para isso, os jovens precisam se engajar em processos de luta, no sentido de empenharem-se e esforçarem-se para vencer os obstáculos que a vida lhes impõe, guiando-se pelo bem da coletividade, tomando como orientação as relações sociais da sociedade de classe e de suas contradições. No campo da EJA, pelas próprias contradições existentes entre suas necessidades e as possibilidades de concretizá-las, vivenciadas cotidianamente pelos jovens, acredito ser um campo fecundo para se travar estas lutas.

Adentraremos agora na discussão acerca da vida adulta. Como apontado anteriormente, a atividade que guia o desenvolvimento na vida adulta é o trabalho. Moro-Rios (2015), com base em Leontiev destaca, no entanto, que o trabalho¹³⁰ se faz presente durante todo o desenvolvimento psíquico e que a própria delimitação dos estágios de desenvolvimento é resultado do modo como os indivíduos produzem a vida, ou seja, é resultado das relações de trabalho que se estabelecem em cada momento histórico. Neste sentido, diz a autora, foi em decorrência da complexificação das forças produtivas que as crianças foram afastadas das atividades produtivas e passaram a realizar outras atividades, como a brincadeira e o estudo, que são momentos preparatórios para a entrada na vida adulta. Ressalta também que a própria sucessão dos estágios também está relacionada à necessária ordem para adquirir experiência social acumulada pela humanidade, ou seja, de se apropriar das objetivações resultantes do trabalho das gerações, que conduziram a humanização do indivíduo.

Por exemplo, quando a criança brinca, ela reproduz as funções sociais dos adultos; quando estuda também o intuito é se apropriar do que os adultos sabem; quando realiza qualquer atividade, seja em casa ou na escola, estas estão submetidas às tarefas sociais. A

¹³⁰ Cabe destacar tal como aponta Martins e Eidt (2010, p. 681), que atividade e trabalho não são sinônimos e sim, devem ser compreendidos pela unidade interna que entre si estabelecem, pois “a atividade humana engendra o trabalho que, por sua vez, transforma-a historicamente”.

atividade de estudo profissionalizante, que o jovem realiza, também tem o intuito de desenvolver uma profissão. Em todos esses casos, ocorre uma apropriação do trabalho humano. Assim, “toda atividade humana, portanto, mantém íntima conexão com a dimensão psicológica do trabalho” (MORO-RIOS, 2015, p. 96).

Mas é na vida adulta, conforme destaca Tolstij (1989, p. 191) que o homem e o trabalho ocupam, hoje como em outros períodos históricos, lugar central na estrutura social e evolutiva da sociedade, pois ele “constitui a principal ‘correia de transmissão’ do mecanismo estatal, social e econômico”.

Mas se o trabalho é resultante da atividade humana e o que constitui o ser social, faz-se necessário apontar seu duplo sentido na sociedade capitalista, já que dependendo das condições de classe, ele pode se expressar tanto em processos de humanização quanto de alienação.

O trabalho, em seu sentido ontológico, é o que “possibilitou o ‘salto’ para a humanização do homem e a formação de sua essencialidade social” (CARVALHO e MARTINS, 2016, p. 271). Por meio dele, o homem transformou a natureza e ao mesmo tempo se transformou, inclusive biologicamente e criou novas necessidades e formas de satisfazê-las.

Moro-Rios (2015) destaca algumas mudanças que o trabalho promove no sentido de enriquecimento da individualidade, da consciência e da personalidade na vida adulta, tanto na esfera técnico operacional quanto na esfera motivacional/das necessidades¹³¹. Em relação à primeira esfera, tomando como referência os estudos de Rubinstein (1978)¹³² e Soler (2012)¹³³, a autora destaca o desenvolvimento de “capacidades e habilidades cognitivo-afetivas, sensoperceptivas e psicomotoras, que levam a formas qualitativamente mais complexas de atividade” (ibidem, p. 99).

Uma destas características psicológicas é o seu caráter intencional, que tem como marca um processo orientado para a criação de algo necessário e útil socialmente. O desenvolvimento de capacidades e habilidades no trabalho demandam planejamento, controle e disciplina para sua execução. Requer também tensão, esforço e superação de obstáculos externos e internos. Na realização de operações estão envolvidos, tanto processos físicos quanto intelectuais, que se atualizam e se aperfeiçoam na medida em que são desenvolvidos,

¹³¹ Ressalta-se que a autora considera que estas duas esferas encontram-se inter-relacionadas.

¹³² RUBINSTEIN, J. L. El trabajo. In: _____. **Princípios de psicologia general**. México, Grijalbo, 1978, p. 626-643.

¹³³ SOLER, Vanessa Tramontin da. 2012, 147 f. **Considerações sobre o papel dos programas televisivos infantis na brincadeira da criança e no desenvolvimento do psiquismo infantil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

“gerando condições internas e externas que ampliam as possibilidades de novas apropriações e objetivações pelo trabalho” (Ibidem, p. 100), ou seja, possibilitam a práxis criadora, que se constituem de novas objetivações a partir do existente.

O processo de trabalho, em geral envolve, portanto, desenvolvimento de capacidade e habilidades; automatização e fixação de ações; apropriação e sofisticação de conhecimentos e saberes; criatividade. Além disso, da mesma forma que a atividade de estudo, o trabalho confere um nível qualitativamente superior à dinâmica interfuncional do psiquismo, o que se traduz numa potencialização da consciência que se tem da realidade e de si mesmo (MORO-RIOS, 2015, p.102).

A autora assinala também, que os diferentes tipos de trabalho possuem traços que lhes são específicos, os quais se refletem em aspectos psicológicos também mais ou menos específicos, já que cada tipo de atividade (trabalho) possui suas características próprias (conhecimentos, hábitos, técnicas, etc). Deste modo, os saberes e ações são determinados pela especificidade do trabalho realizado e “cada tipo de atividade conduz a determinada dinâmica interfuncional do psiquismo, a determinada integração intersíquica” (ibidem, p. 102).

Nesse sentido, torna-se importante identificar quais tarefas, efetivamente, os indivíduos desempenham em suas atividades laborais e quais conhecimentos e habilidades mobilizam para sua realização: se são compartilhadas ou realizadas isoladamente; qual grau de responsabilidade requer; qual o grau de envolvimento com a atividade desempenhada. Contudo, a especificidade de cada trabalho não anula a necessidade da formação humana integral, já que trabalho em sua forma material e intelectual formam uma unidade.

Em relação ao aprimoramento pelo trabalho na esfera motivacional/das necessidades, Moro-Rios (ibidem) destaca que o trabalho envolve, além do processo do aperfeiçoamento técnico, uma atitude subjetiva perante o trabalho, associado aos motivos que ele tem para a pessoa. Os motivos derivam do próprio conteúdo social do trabalho, das condições objetivas em que ele ocorre. Tomando o trabalho como processo humanizador, de produção e reprodução do gênero humano, os motivos e interesses individuais estão diretamente ligados aos interesses sociais, ou seja, o indivíduo, ao mesmo tempo em que desenvolve determinadas capacidades, aptidões e propriedades, ele as objetiva em produtos voltados ao benefício de si e do ser genérico. Portanto, o trabalho, no sentido humanizante, é uma atividade orientada a produção, a um só tempo, do indivíduo e do gênero humano.

Nesta perspectiva, segundo a autora, ao tornar-se trabalhador, o indivíduo assume uma posição ativa na construção da vida social. Nesse processo, são suscitadas emoções, sentimentos, regras de conduta, valores, a construção da autoimagem e a ampliação da autoconsciência, que indicam autonomia diante das transformações tanto no âmbito pessoal quando social, ou seja, projetam-se em uma personalidade consciente de si e do mundo.

Enriquece-se a estrutura motivacional e emocional da personalidade; os motivos são reconfigurados e novos são criados, todos relacionados ao crescimento pessoal e social. “Pode-se dizer, assim, que o trabalho repercute sobre todas as esferas da vida, configurando-se como um centro organizador da hierarquia de atividades do adulto, a partir do qual se constrói um sentido para a existência” (ibidem, p. 107).

Moro-Rios (ibidem) destaca ainda, que uma importante potencialidade que pode advir do trabalho em seu caráter humanizador é o desenvolvimento da consciência de classe, visando a superação da sociedade capitalista. Segundo a autora, com base em Vasquez (1977)¹³⁴, essa missão está posta objetivamente, mas somente se concretizará pela tomada de consciência da situação objetiva e pela luta coletiva e organizada. Isto demanda a consciência das leis que regem a estrutura social capitalista e as possibilidades objetivas de emancipação. No campo da educação de jovens e adultos, acredito que a escola, ao tomar o trabalho como núcleo central da atividade de ensino pode potencializar os indivíduos para esta luta.

Até aqui tratei do desenvolvimento psíquico pelo trabalho a partir de seu aspecto humanizador. No entanto, na sociedade capitalista, marcada pela divisão social de classe, o trabalho como orientador do desenvolvimento psíquico deve ser analisado a partir do lugar que o indivíduo ocupa na teia das relações sociais, situação que se refletirá nas distintas possibilidades de desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. Tal como destaca Moro-Rios (2015), ainda que na sociedade capitalista, o trabalho seja marcado por processos de alienação, isso não significa que o desenvolvimento do psiquismo deixe de acontecer. O que ocorre é que o trabalho em sua forma alienada empobrece o sentido pessoal do trabalho, estreitando assim, a “apropriação das capacidades, habilidades e motivações humano-genéricas” (ibidem, p. 109).

Martins e Eidt (2010) destacam que, embora a humanidade venha se enriquecendo ao longo da história, como fruto de sua atividade produtiva, isso não se traduz em enriquecimento na vida de todos os homens, já que a maioria das pessoas vive em condições muito aquém das conquistas alcançadas pelo gênero humano.

Essa condição decorre do modo de produção capitalista, regido pela divisão social de classe. De um lado, em menor proporção, estão os que detêm os meios de produção e, de outro, em sua grande maioria, os trabalhadores, que apenas possuem sua própria força de trabalho e são obrigados a vendê-las em troca de um salário, que não lhes remunera de acordo com o total da força de trabalho dispendida. Desta perspectiva o processo de produção torna-

¹³⁴ VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

se um processo de alienação, nos termos do que aponta Martins e Eidt (2010, p. 677), ou seja, como um “processo de distanciamento e de conflito entre a riqueza material e intelectual do ser humano e a vida de cada pessoa”. Portanto, a alienação é característica da sociedade capitalista e tem origem na divisão social do trabalho e na propriedade privada dos meios de produção material da vida (ibidem).

Uma das consequências do processo de alienação apontada pelas autoras consiste na cisão entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, de modo que o trabalhador não se reconhece no produto do que produz. “Esse objeto apresenta-se a ele como algo alheio, independente e, ao mesmo tempo, dotado de certo poder, que se volta contra o próprio trabalhador como uma força estranha e hostil” (MARTINS e EIDT, 2010, p. 677). Outra consequência da alienação é que o trabalho se restringe a um meio de existência física, não se constituindo, portanto, em uma atividade que desenvolve plenamente as capacidades humanas, ao contrário, provoca seu “esvaziamento físico e mental” (ibidem, p. 677). A alienação também produz a cisão do homem com os outros trabalhadores, resultando em uma consciência individualista.

No plano individual, segundo as referidas autoras, há uma ruptura entre o sentido pessoal (seu conteúdo subjetivo) e o significado social (conteúdo objetivo) da atividade de trabalho, o que acarreta o desenvolvimento unilateral da consciência e da própria personalidade. “Nessas condições, o trabalho humano não se constitui em uma atividade em que o homem desenvolve de modo pleno as suas faculdades humanas, mas é atividade externa, que unilateraliza e deforma o indivíduo” (ibidem, p. 677). O trabalho, carente de sentido para o trabalhador, é vivenciado como obrigação, como uma atividade que sufoca, oprime, consome tempo, esgota as energias e limita as perspectivas de desenvolvimento pleno (MORO-RIOS, 2015), resultando, muitas vezes, em processos de adoecimento.

As crises de identidade, por exemplo, estão, em parte, ligadas, segundo Tolstij (1989), a especificidade da atividade laboral do homem, que se manifesta como uma contradição: “o homem não quer renunciar a sua subjetividade e não pode superar seu repúdio pela realidade; é por isso que se encontra em um estado de relativa incapacidade, que muito facilmente pode converte-se em incapacidade real” (tradução minha). A impossibilidade de realizar seus ideais, a contradição existente entre suas necessidades de liberdade e a realidade, resultam no sentimento de incapacidade e, por conseguinte, em adoecimento.

Carvalho e Martins (2016) destacam ainda que o trabalho alienado na sociedade capitalista consiste na subordinação de “todas” as relações humanas às relações do mercado. A produção de mercadorias torna-se uma força estranha que subjuga os trabalhadores à

condição de mercadorias. A alienação do trabalho implica formas de alienação tanto ao trabalhador, quanto às classes dominantes. Para o trabalhador, o trabalho resulta de sua “desrealização”, no empobrecimento material e espiritual de sua vida enquanto ser genérica, pois sua condição de assalariado limita a apropriação das objetivações produzidas pela humanidade. Para as classes dominantes, a alienação se expressa em “um processo cada vez mais acentuado de destruição das personalidades e manifestações das perversidades pessoais que correspondem à manutenção do seu domínio enquanto classe exploradora” (ibidem, p. 275). A alienação se manifesta também no não sentimento moral de culpa quando acionam mecanismos de repressão e violência com vistas à proteção da propriedade privada e expansão de seus negócios. Assim,

A particularidade da alienação burguesa, expressa em seu poder econômico e na aplicação de sua política por meio da força do Estado, torna-se a generalização da “essência” do homem burguês, e não o homem universalmente livre do trabalho emancipado, mas o homem limitado pela propriedade privada (CARVALHO e MARTINS, 2016, p. 276).

No entanto, a alienação é um “fenômeno transitório, que se expressa nas relações sociais historicamente construídas” (ibidem, p. 274), ou seja, a alienação não é uma condição eterna e, portanto, pode ser modificada. Em condições de alienação extremada (CARVALHO e MARTINS, 2016), o processo de desalienação impõe a necessidade de um projeto de educação revolucionária (CARVALHO e MARTINS, 2016; MARTINS e SANTOS, 2017, MORO-RIOS e ROSSLER, 2017), que desvende as contradições da sociedade de classe, com vistas à transformação social e a formação de novas relações sociais e a constituição de outra estrutura psíquica. Mas como essa maior exigência recai sobre a idade adulta, isto requer “o resgate, pelos indivíduos, do controle consciente das transformações das circunstâncias e de si mesmos, em um processo de luta sem tréguas contra a alienação” (CARVALHO e MARTINS, 2016, p. 290).

Embora sejam muitas as ofensivas do capital à educação, ela pode assumir papel importante no processo de conscientização. No âmbito escolar e mais especificamente no campo da educação de jovens e adultos, esse processo pode se dar pela apropriação dos conhecimentos sistematizados e pelo desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Os conhecimentos sistematizados, por sua vez, não estão descolados da vida, mas nela se fundam. Portanto, as discussões em torno das categorias trabalho e classe; as contradições existentes no modo de produção capitalista; as condições postas à classe trabalhadora, situações estas presentes na vida dos estudantes da EJA/PROEJA, podem potencializar as ações pedagógicas com vistas à emancipação desses sujeitos. A educação escolar organizada

com tal finalidade “pode contribuir para o desvelamento das relações capitalistas de produção e para anunciar as possibilidades concretas de uma educação na qual o trabalho se constitua como princípio educativo”¹³⁵ (MARTINS e SANTOS, 2017, p. 12), que tem como horizonte a formação omnilateral.

Paralelo a isso, mas de forma articulada está, tal como aponta Moro-Rios e Rossler (2017), a importância de inserção do indivíduo em outros contextos, os quais possibilitam o estabelecimento de outras formas de relações, a exemplo da participação em sindicatos e em greves e movimentos sociais, situações estas que podem abrir espaço para a internalização de outros valores, contrapostos aos hegemônicos e dominantes. Neste sentido, a própria educação escolar e os professores podem mobilizar os estudantes para sua inserção nestes espaços. Abrantes e Bulhões (2016) destacam ainda a necessária participação dos jovens, e acrescentamos aqui os adultos, nas lutas pela escola pública, laica e de qualidade para todos, já que no caso dos estudantes da EJA e PROEJA, eles próprios foram destituídos deste direito, bem como o envolvimento na luta pelo bem comum, o que significa, por exemplo, pensar em alternativas coletivas para as questões de trabalho em detrimento de posturas individualistas voltadas apenas ao bem próprio.

Moro-Rios e Rossler (ibidem) destacam que o processo de tomada de consciência, de início, pode situar-se no nível de consciência reivindicatória, que se caracteriza pela revolta individual e por ações organizadas para melhoria da realidade imediata, como por exemplo, a reivindicação por melhores salários ou melhores condições de trabalho. Mas à medida “em que os indivíduos não somente se percebem como classe, mas se ponham em movimento pela superação das relações capitalistas e pela abolição das classes, adentram o nível de uma consciência revolucionária” (p. 571).

Portando, os autores defendem que “embora o modo de produção capitalista imponha inúmeras restrições ao desenvolvimento do psiquismo e da personalidade, não nega totalmente o potencial humanizador do trabalho como atividade principal” (ibidem, p. 571). Deste modo, são as próprias contradições da sociedade capitalista que geram a necessidade e possibilidade de sua superação.

¹³⁵ A discussão em torno do trabalho como princípio educativo será aprofundada no capítulo seguinte, ao tratar da análise do Documento Base do PROEJA.

3 FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO BRASIL: MARCAS DA EXCLUSÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Neste capítulo apresento alguns aspectos da trajetória histórica e política de constituição da educação de jovens e adultos no Brasil procurando apontar sua estreita articulação com a formação de trabalhadores. Cabe destacar a amplitude que esse tema abarca, seja pela longa trajetória histórica proposta nessa apresentação, seja pela diversidade de processos formativos existentes no campo da EJA (educação formal, não formal, escolar, articulada ou não a formação profissional, etc), o que inviabiliza uma análise mais detida de todos esses aspectos. Assim, o objetivo, com essa breve discussão, é de expor alguns elementos para a compreensão das políticas educacionais dirigidas aos sujeitos trabalhadores sem ou com pouca escolarização, postas em prática pelos diversos governos e, do lugar social ocupado pela EJA e o PROEJA nestas políticas. Para tanto, as discussões aqui feitas, perpassam, especialmente, os estudos no campo da EJA e da educação e trabalho.

Parto do pressuposto de que para compreender as diretrizes de educação, faz-se necessário: situar a discussão no contexto das transformações sociais, econômicas e políticas porque passa o país em cada momento histórico, fortemente marcadas por condicionantes estruturais; no campo de disputas internas por diferentes projetos de sociedade, sendo as ações dos governos expressões dessas correlações de forças (RUMMERT, 2007).

Em relação à natureza estrutural das relações sociais, Frigotto (2006a) destaca que, no sistema capitalista, ela é a mesma em qualquer parte do mundo, mas devido às contradições internas e pela luta intra e entre classes e frações de classes, o capitalismo assume particularidades e configurações diversas e desiguais em cada formação histórico-social específica. No contexto brasileiro, tal como têm apontado autores do campo da educação e trabalho, o processo de expansão capitalista vivenciado no decurso de sua trajetória histórica, têm se configurado como um país dependente e subordinado no quadro da economia capitalista mundial. E no contexto interno, as disputas por projetos sociais, e aqui interessa especificamente as de educação, têm sido marcadas, historicamente, a favor dos grupos hegemônicos, com o apoio de políticos e intelectuais que atuam “na vida política do país e na organização dos sistemas de ensino, mantendo, por artifícios legais e administrativos, a meia-educação para a população” (CIAVATTA, BENÁCCHIO e SILVEIRA, 2015, p. 19-20).

Portanto, as políticas sociais, incluindo as de educação, não podem ser consideradas “estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais, expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial

para implementar decisões do governo” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2008, p. 08-09)

Neste contexto de natureza estrutural e particular em que se delineiam as políticas de educação, busco apresentar algumas reflexões acerca da configuração da educação de jovens e adultos trabalhadores, buscando evidenciar o lugar marginal que ela ocupa, no contexto das profundas desigualdades socioeconômicas que caracterizam o Brasil, fato que se manifesta, ainda que com pequenas alterações, em toda a trajetória histórica de constituição das políticas públicas destinadas à formação da grande maioria dos trabalhadores em nosso país.

Na primeira parte do capítulo faço uma breve apresentação das políticas educacionais para a educação de jovens e adultos, mais especificamente a partir de 1930, momento em que se modifica profundamente o quadro social e surgem novas exigências em termos de educação (VENTURA, 2001) até o final do século XX. Nesta parte, o enfoque maior será nas políticas educacionais surgidas a partir da década de 1990 e postas em prática pelos governos subsequentes. Tais políticas, decorrentes das prerrogativas expressas nos documentos internacionais produzidos nesse período para a condução da educação no Brasil, revelam, em grande medida, as bases epistemológicas presentes nos atuais discursos, às vezes contraditórios, no campo da educação de jovens e adultos trabalhadores, inclusive no Documento Base do PROEJA.

Na segunda parte do capítulo adentro na discussão específica do PROEJA. A criação dos Decretos que instituem o programa e aspectos do Documento Base do PROEJA – Ensino Médio¹³⁶, produzido com o objetivo de construir as bases para a operacionalização do programa. Com isso procuro apontar algumas dificuldades que se colocam a sua materialização. Nesse cenário de contradições, acordos e desacordos na constituição da educação de jovens e adultos trabalhadores, pretendo apontar os avanços alcançados e os desafios que se colocam nesse campo para que se efetive, de fato, uma formação humana integral, uma educação que vá além da garantia de acesso à escola para todos, que na maioria das vezes, possibilita apenas o mínimo de conhecimentos para adequar os trabalhadores as necessidades do mercado.

Na última parte do capítulo adentro na análise específica do Projeto Pedagógico do Curso PROEJA em Gastronomia, do campus Florianópolis-Continente. Trago o contexto em que ele foi produzido e quais objetivos permeavam essa construção. Apresento aspectos de

¹³⁶ São dois Documentos Base do PROEJA, um voltado ao Ensino Fundamental e outro, ao Ensino Médio, ambos publicados em agosto de 2007.

sua estrutura e princípios que orientam a práxis pedagógica e em que medida ele se aproxima de uma proposta de formação integral dos trabalhadores, com vistas a sua emancipação.

Os dois últimos itens, ainda que sirvam como fundamentos para a análise do material empírico, adquirido na pesquisa de campo, por meio das entrevistas e observações, constituem-se também parte dos procedimentos analíticos.

3.1 ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DE CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO BRASIL DURANTE O SÉCULO XX

A educação de jovens e adultos, tal como destaca Ventura (2001), passou a se efetivar a partir de 1930, devido à necessidade de diversificação e qualificação da força de trabalho, visto que a hegemonia dos latifundiários cafeicultores começou a dar lugar à emergência da burguesia industrial. Esse novo quadro modificou profundamente as aspirações sociais e criou novas exigências em matéria de educação, refletindo-se em maior preocupação com as políticas de educação de jovens e adultos.

Antes de 1930, tal como analisa Freitag (1995), o Brasil vivia um modelo econômico agro-exportador e a escola, por sua vez, não apresentava nenhuma função de reprodução da força de trabalho. É somente com o fim do Império e início da República que vai se delineando “os primeiros traços embrionários de uma política educacional estatal” (pp. 48-49). Santos (2003) ressalta que, apesar da ideologia do desenvolvimento baseado na industrialização, no início da República, passou a dominar os debates em torno de um projeto para o país com vistas a atingir o progresso, a independência política e a emancipação econômica e de se ter cogitado medidas educacionais com o objetivo de formar mão-de-obra necessária ao processo de industrialização, tais medidas tinham como finalidade, mais moralizar e tirar os pobres das ruas do que formar para uma profissão. A justificativa para a criação das Escolas de Aprendizagem e Artífices, primeira política nacional de educação profissional, é exemplo disso, conforme se pode captar na justificativa apresentada no Decreto n. 7566, de 23 de setembro de 1909, ao considerar que:

o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como *fazê-lo* adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (grifos da autora)

A crise cafeicultora, provocada pela crise mundial de 1929, segundo Freitag (1995), desencadeou mudanças estruturais no modelo de substituição das importações no Brasil. A

queda nos preços do café fez com que os investimentos se deslocassem para outros setores produtivos, fortalecendo assim, novos grupos econômicos, especialmente a burguesia urbano-industrial. Aliado a isso, a falta de divisas, impôs restrição às importações, contribuindo assim, para o fortalecimento da produção industrial no Brasil. É com essa nova configuração político-econômica do país que surge a necessidade de preparação da mão-de-obra para o mercado industrial que começa a se expandir, sendo o resultado dessa mudança sentida, de forma mais intensa, com o fim do Estado Novo (1945), quando se definiu o cenário de consolidação do processo de substituição de importações e de intensificação do capitalismo industrial, conforme analisa Ventura (2001).

Como forma de assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas, o sistema educacional assumiu função estratégica. A partir de 1930, no governo de Getúlio Vargas, ocorrem mudanças substanciais no sistema de ensino: é criado, pela primeira vez um Ministério destinado a atender as demandas da educação; são fundadas as primeiras universidades; estabelece-se a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação; a Constituição de 1934 dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos; implanta-se a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário; é instituído, em 1937, o ensino profissionalizante e são implantadas escolas técnicas profissionalizantes em vários Estados brasileiros¹³⁷. Na década de 1940 foram instituídas as Leis Orgânicas do Ensino¹³⁸, que tiveram como objetivo, reformar e padronizar todo o sistema nacional de educação de acordo com as áreas da economia (industrial, comercial e agrícola), visando adequá-lo a nova ordem econômica e social do período (VENTURA, 2001), tendo o Sistema S, especialmente o SENAI e o SENAC, a frente de sua operacionalização.

Ao se referir à criação do Sistema S, Kuenzer (1991) aponta que, com o estímulo do Governo Federal, criou-se um sistema nacional de aprendizagem, paralelo e complementar a política do governo, custeados pelas empresas para atender suas próprias necessidades, com uma proposta de formação eminentemente prática. Neves e Pronko (2008, p. 35) destacam ainda que o processo de modernização no Brasil, que se iniciou em 1930, utilizou “uma aparelhagem institucional diversificada e complexa que expressou a progressiva racionalização da economia e da vida social”, expressando-se em grande medida, na

¹³⁷ Antes de 1930 já existiam as Escolas de Aprendizes Artífices, que foram implantadas a partir do Decreto n. 7.566, de 1909, mas, segundo Ventura (2001), elas não tinham por objetivo preparar para o mercado industrial, já que ele ainda era incipiente.

¹³⁸ Foram instituídos o Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; o Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; o Decreto-Lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial e o Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946, que organizou o Ensino Agrícola.

dualidade do sistema de ensino. A introdução de um modelo universitário, ainda que incipiente, coexistia com um sistema de formação técnico-profissional, que se dividia em vários níveis de especialização, sendo que à maior parte dos trabalhadores, era destinada a aprendizagem dos rudimentos da técnica, necessários ao trabalho da fábrica.

O sistema *taylorismo/fordismo*¹³⁹, que predominou nos processos de trabalho que vigoraram nas indústrias durante praticamente todo o século XX, sobretudo a partir da segunda década e se baseava na produção em massa das mercadorias, com vistas à maximização dos lucros, suprimia a dimensão intelectual do trabalho, reduzindo-o a ações mecânicas e repetitivas.

Simultaneamente ao sistema de qualificação da mão-de-obra, a educação de adultos também se efetivou por meio de campanhas de alfabetização de massa, visando atender aqueles que se encontravam excluídas do sistema regular e do sistema financiado pelas empresas. As lutas em favor da democratização do ensino no país e da responsabilização do Estado pela implantação de uma rede de ensino pública e gratuita que se intensificavam desde a década de 1930 efetivaram-se como política nacional de educação da população sem escolaridade somente entre os anos finais da década de 1940 e início de 1950 (VENTURA, 2001).

Após a 2ª guerra mundial, em uma atmosfera ideológica de paz e justiça social, as recomendações internacionais, especialmente da UNESCO, exercem grande influência sobre a realização de programas educacionais de adultos do Brasil (FÁVERO, 2006). Foram postas em prática, nesse período, duas grandes campanhas nacionais de alfabetização, a fim de “erradicar o analfabetismo”. São elas: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, criada em 1947; a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, criada em 1952.

A CEAA, assumindo o conceito de educação de base¹⁴⁰, entendida, à época¹⁴¹, segundo Fávero (2006, p. 3), “como o mínimo fundamental de conhecimentos teórico-

¹³⁹ O Taylorismo, criado pelo norte-americano Frederick W. Taylor (1856-1915) tinha como objetivo principal racionalizar o trabalho a fim de aumentar a produtividade. A remuneração, nesse sistema, era estabelecida de acordo com a produtividade individual. O Fordismo, criado por Henry Ford (1863-1947), é um desdobramento do Taylorismo, pois manteve o mesmo mecanismo de produção, porém estabeleceu um maior ritmo de trabalho. Ford criou, em 1908, um novo padrão na fabricação de automóveis, tendo como características principais, a divisão do trabalho em tarefas menores e padronizadas, utilizando-se de linhas automáticas de montagem. Com isso visava aumentar a produtividade e os ganhos.

¹⁴⁰ A educação de base, segundo Fávero (2006) fazia parte do ideário da UNESCO, destinada ao planejamento da educação para os povos subdesenvolvidos e foi introduzido no Brasil a partir de 1947 por meio da CNAE e pela CNER.

¹⁴¹ Segundo Fávero (2006), a educação de base assume novo direcionamento a partir de 1961, quando foi instituído o Movimento de Educação de Base – MEB. Para uma melhor compreensão sobre o MEB, consultar: FÁVERO, Osmar. Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966). Campinas – SP: Autores Associados, 2006.

práticos, imprescindíveis às populações pobres das regiões atrasadas para que as mesmas pudessem caminhar em direção ao desenvolvimento”, teve grande êxito entre 1947 e 1953, pois havia conseguido atender a demanda reprimida, ou seja, a um grande grupo de pessoas sem alfabetização, devido a sua capilaridade, já que conseguiu atingir praticamente todos os Estados brasileiros, por meio da criação de convênios com Estados e Municípios (FAVERO, s/d).

A CNER¹⁴², partindo também do mesmo conceito de educação de base, por sua vez, tinha como principal objetivo, civilizar o homem rural, por meio da educação sanitária e desenvolvimento e organização social das comunidades, através das Missões Rurais, que eram formadas por equipes de técnicos treinados nos Cursos de Educadores de Base, compostas, basicamente, por médico, de preferência, sanitarista, agrônomo, assistente social e educador (FÁVERO, 2006). Sua atuação mais significativa foi até 1958.

Tais campanhas, durante o período de sua execução, ainda que tenham promovido significativa redução dos índices de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais no país, passando de 56,22% para 39,48% entre 1940 a 1960¹⁴³, sofreram várias críticas e acabaram, ambas, extintas em 1963¹⁴⁴. A CEAA começou a declinar a partir de 1954, sendo reconhecido seu fracasso oficial no 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, devido a sua baixa qualidade e especialmente por seu caráter eleitoreiro (VENTURA, 2001, PAIVA, 1987). A CNER, também criticada durante a realização daquele Congresso, toma um novo direcionamento, a partir de então (FÁVERO, 2006)¹⁴⁵.

Embora as campanhas de alfabetização tivessem sido resultantes do desenvolvimento da economia, no governo “Vargas”, este fator torna-se ainda mais forte no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), fazendo com que a educação de adultos tomasse novo impulso, já que a ela era atribuída a tarefa de formar a mão-de-obra necessária para suprir o acelerado crescimento das indústrias. É a partir desse período que cresce a ideia de se investir

¹⁴² Merece destaque o fato de que o surgimento do CNER foi fruto, segundo destaca Fávero (2006), do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado no Brasil, em 1949, tendo como patrocinador, a UNESCO e a OEA e, se concretizou a partir do Primeiro Congresso de Educação de Adultos, de 1952, que se constituiu em evento preparatório ao lançamento desta Campanha, segundo Ventura (2001).

¹⁴³ Dados relativos ao Censo de 1960, extraídos de artigo de autoria de Lourenço Filho, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, de 1965 (referência completa e link de acesso consta nas referências).

¹⁴⁴ Cabe destacar que a extinção das Campanhas de Alfabetização ocorreu também em função da descentralização prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961 (VENTURA, 2001).

¹⁴⁵ Fávero (2006, p. 54) destaca que a “proposta inicial do MEB, no início de 1961, retoma, em suas grandes linhas, o conceito tradicional de educação de base, justificado agora pela Igreja católica como exigência de sua ação evangelizadora junto às massas e como dever dos cristãos”, mas a partir de 1962, especificamente a partir do 1º Encontro Nacional de Coordenadores, realizado em Olinda, “redefiniu seus objetivos e sua metodologia de ação, integrados em nova postura ideológica” (p. 55), aproximando o diálogo com os movimentos de Cultura Popular.

nos chamados “recursos humanos” fundamentada na Teoria do Capital Humano – TCH¹⁴⁶, que buscava associar de modo direto, a educação ao fator de desenvolvimento e distribuição de renda (VENTURA, 2001).

No plano econômico, a década de 1950 caracterizou-se por um período de crescimento da burguesia industrial e pela ideologia do desenvolvimento, em um contexto de acelerado crescimento industrial dos países da América Latina. A política de governo de Juscelino Kubitschek buscava a afirmação do Brasil como um país desenvolvido, demarcando assim, uma ruptura na política econômica anterior, tanto em relação à definição do novo setor industrial que seria privilegiado, passando para bens de consumo duráveis, quanto nas estratégias de financiamento da industrialização brasileira, que passou a ser financiada pelo capital estrangeiro (VENTURA, 2001).

No campo educacional, paralelamente à concepção de educação para formação de mão-de-obra para suprir as necessidades das indústrias, os embates por reformas de base tomam força, em meio à efervescência político-social vivenciada no país, devido à insatisfação de parte da população e classe média pela política desenvolvimentista desencadeada. Os conceitos de conscientização e cultura popular ganham expressão nas propostas de alfabetização de jovens e adultos, configurando-se no início da década de 1960, em várias experiências de educação popular, entre eles: o Movimento de Educação de Base – MEB; o Movimento de Cultura Popular do Recife; os Centros Populares de Cultura, ligados a União Nacional dos Estudantes – UNE; a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, oriunda de Natal – RN; a experiência de Alfabetização de Adultos em Angicos/RN, que se caracterizou um marco na história da EJA no Brasil; o Programa Nacional de Alfabetização, do Ministério da Educação e Cultura, dirigido por Paulo Freire. É nesse período que o trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos e começou-se a questionar e a exigir um tratamento específico à educação de jovens e adultos, com forte valorização do saber popular e articulado às “reformas de base”.

Coexistia, portanto, ao final dos anos de 1950, duas tendências de educação de adultos: uma concebida como “educação libertadora”, de conscientização e politização da população com vistas à transformação social; outra voltada a uma educação funcional, de

¹⁴⁶ As bases conceituais da TCH, conforme assinala Frigotto (2006b), tem seus alicerces nas afirmações de Adam Smith (1723-1790) e John Stuart Mill (1806-1873), que concebiam o investimento na educação como grau para equalização social. Contudo, essa ideia toma forma e é sistematizada na década de 1950, tendo como principal referência Theodore Schultz (1902-1988), e foi sendo incorporada pelos discursos dos organismos internacionais e regionais em prol do interesse do grande capital. Para uma melhor compreensão da Teoria do Capital Humano sugiro a leitura de FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da Escola Improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 2006b.

preparação da mão de obra para atender a industrialização (VENTURA, 2001, GADOTTI, 2011).

Ainda que os movimentos de educação popular tenham sido permeados por contradições¹⁴⁷, concordo com Ventura (2001), de que tais experiências representaram uma proposta qualitativamente diferente, tanto em relação às Campanhas de Alfabetização desencadeadas no início da década de 1950 e a educação desenvolvida pelo sistema empresarial, que ocorriam paralelamente, quanto as Campanhas desenvolvidas posteriormente, durante a ditadura militar.

Com o golpe militar e a forte repressão do Estado, que ocorreu a partir de 1964, houve uma ruptura política que afetou os movimentos de cultura popular e de participação na esfera pública. Mesmo com grande resistência de parte desses movimentos, muitos foram extintos e os que se mantiveram, sob a denominação de “educação popular”, aconteceram de modo disperso ou mesmo de forma clandestina. O único grande movimento a sobreviver foi o MEB, no entanto com uma mudança completa de seus pressupostos teóricos e metodológicos, transformando-se “muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 113).

Com a extinção ou redimensionamento dos movimentos de educação de base, os programas de educação de adultos instituídos assumem, novamente, características de um ensino aligeirado, independente do ensino regular e voltado para o esforço do desenvolvimento nacional – formação da força de trabalho e alfabetização da mão de obra marginalizada. Na tentativa de ocupar os espaços deixados pela educação popular, foi oficializada em 1965, a Cruzada da Ação Básica Cristã – Cruzada ABC¹⁴⁸. Em 1967, foi

¹⁴⁷ Destaco aqui as tensões e contradições apontadas por Osmar Fávero (2006), em seu estudo sobre a atuação do MEB, na primeira metade da década de 1960. Segundo o autor, o MEB representava, ele próprio uma contradição, na Igreja (bispos e leigos) e na sociedade (Igreja e Estado), cujas tensões se manifestavam tanto na concepção quanto na administração. Existia, também, uma tensão constante entre os pontos de vista da cúpula nacional, que também era contraditória, com as opiniões expressas pelas bases, que também eram distintas, devido a sua abrangência. Havia também a contradição expressa pelo conjunto das equipes que compunham o MEB, que eram formados em sua maioria pela classe média que buscava, por meio das classes populares rurais, concretizar seu projeto político. Tais contradições agravaram-se a partir de 1964, com o governo militar. Outra obra que nos fornece uma análise das contradições que permeavam os movimentos de educação popular, no período, é o livro de Vanilda Pereira Paiva, intitulado *Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista*. Nesta obra, a autora analisa as orientações que influenciaram o pensamento e a proposta educacional de Paulo Freire – que serviu de parâmetro para muitas experiências de educação popular – e que se constituiu de uma *síntese pedagógica*, que agregava, segundo a autora, correntes teóricas em conflito.

¹⁴⁸ A Cruzada ABC, instalada na região Nordeste do país, no início de sua criação, representava a contraposição aos movimentos educativos desenvolvidos na região, no período anterior. Com o convênio firmado com o MEC, em 1967, caracterizou-se, praticamente, como programa oficial do governo e se estendeu a outros Estados Brasileiros. Sua atuação era bastante ampla e diversificada, ultrapassando a função de alfabetização, pois atuava também na educação continuada: educação de nível primário em 18 meses, ensino profissional e educação sanitária; montagem e aos sistemas estaduais de educação de adultos; distribuição de alimentos com objetivo de rendimento do ensino. Os sinais de esgotamento apareceram a partir de 1968, sendo extinta,

criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL¹⁴⁹, que tinha o intuito de atingir amplamente a população não alfabetizada e reduzir o índice de analfabetismo no Brasil e, em 1971, foi implantado o Ensino Supletivo¹⁵⁰, decorrente da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Federal de 1971, de nº 5.692. Se por um lado, esta LDB foi considerada um avanço, ao regulamentar a educação de jovens e adultos, por outro, ela conformou todo o sistema de ensino à profissionalização.

Durante o governo militar foram firmados diversos acordos entre o Ministério da Educação brasileira – MEC e a *United States Agency for International Development* – USAID, conhecidos como Acordos MEC-USAID¹⁵¹, que atingiram todos os níveis de educação. Tais acordos consistiam de assistência e cooperação financeira à educação brasileira, com objetivo de conformá-la às necessidades do desenvolvimento capitalista internacional, sobretudo das grandes corporações norte-americanas (MINTO, 2006).

Conforme destaca Ventura (2001), em síntese, durante todo o período compreendido entre o final da década de 1940 à década de 1980, no âmbito da educação de jovens e adultos, foram postas em prática, pelo Estado brasileiro, por um lado, uma educação voltada à

nos diversos Estados entre 1970 e 1971, devido às muitas críticas recebidas, quanto ao material didático, a rentabilidade, o alto custo, a concepção de analfabeto como incapaz, a orientação estrangeira, a falta de probidade no emprego dos recursos. Tais críticas eram provenientes tanto da igreja católica, quanto dos setores nacionalistas. Os primeiros, insatisfeitos com a ampliação da atuação educacional de um organismo ligado à igreja evangélica e os segundos, pelo fato de a Cruzada ser implementada por uma entidade privada norte-americana, situação que se tornava insustentável para o estímulo aos sentimentos patrióticos e da criação da imagem de uma nação forte (PAIVA, 1981, 1987). Para melhor compreensão da Cruzada ABC, sugiro a leitura de Vanilda Paiva: **MOBRAL: um desacerto autoritário**. Revista Síntese, v. 8, n. 23, set./dez, 1981; **Educação Popular e a Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

¹⁴⁹ O MOBRAL foi criado em 1967, como fundação destinada a financiar e orientar tecnicamente os programas de alfabetização, mas ele se transformou em organismo executor de um programa de alfabetização somente em 1970, como sucessor da Cruzada ABC. Perdurou por 15 anos, até 1985, quando então foi extinto, já no processo de abertura política do país, sendo substituído pela Fundação Educar. Para melhor compreensão do MOBRAL consultar os artigos de Vanilda Paiva, publicados na Revista Síntese. *MOBRAL: um desacerto autoritário. Revista Síntese, v. 8, n. 23, set./dez, 1981; *MOBRAL: a falácia dos números (um desacerto autoritário II). Revista Síntese, v. 9, n. 23, jan./abril, 1982; *Estratégias de sobrevivência do MOBRAL (um desacerto autoritário III). Revista Síntese, v. 9, n. 25, jan./abril, 1982. Sugiro também o livro de mesma autora: **Educação Popular e a Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987. As referências completas encontram-se ao final.

¹⁵⁰ A LDB de 1971 foi a primeira legislação a tratar a educação de jovens e adultos, em um capítulo próprio, ao instituir o Ensino Supletivo, que tinha por finalidade suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a concluíram em idade própria e proporcionar educação continuada, por meio de aperfeiçoamento ou atualização. Os fundamentos e características do Ensino Supletivo foram explicitados no Parecer do Conselho Federal de Educação, de n. 699, de 1972, que tratou especificamente do Ensino Supletivo; o documento “Política para o Ensino Supletivo”, também de 1972, ambos tendo como relator, Valnir Chagas (Haddad e Di Pierro, 2000). Sobre o Ensino Supletivo sugiro as seguintes leituras: HADDAD, Sérgio. **Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília: INEP, 1987; HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

¹⁵¹ Para melhor compreensão dos acordos MEC-USAID sugiro consultar: ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. São Paulo: Autores Associados – Cortez, 1982; ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.

qualificação/treinamento da força de trabalho, tendo a frente de sua execução, especialmente o sistema S e, por outro, as grandes campanhas de alfabetização, com vistas a combater o analfabetismo. As únicas experiências diferenciadas foram àquelas ocorridas na conjuntura de 1960 a 1964.

As mudanças ocorridas na década de 1980, que culminaram na redemocratização política do país, criaram grande expectativa quanto à implantação de uma democracia participativa popular, mas ela foi frustrada pelos acontecimentos que se seguiram. No campo da educação, as reivindicações por uma educação comprometida com a classe trabalhadora brasileira¹⁵² não lograram êxito, pois as mudanças implementadas, a partir da eleição de Fernando Collor de Mello, em 1990, redirecionam a educação para o aumento da produtividade e da força de trabalho. Os embates travados sobre os rumos que deveriam tomar o ensino médio e a educação profissional, que tinham de um lado os defensores da politecnia, tendo o trabalho como princípio educativo e a perspectiva de construção de uma escola unitária¹⁵³ e de outro, os defensores dos sistemas nacionais de aprendizagem, controlados pelos empresários (CIAVATTA, BENÁCCHIO e SILVEIRA, 2015), direcionaram as políticas de educação para essa última opção, especialmente com a aprovação do Decreto n. 2.208/97, que apartou a educação profissional da formação geral “orientando o ensino técnico de nível médio para a produtividade e a competitividade à luz da pedagogia das competências e da cultura de mercado” (CIAVATTA, BENÁCCHIO e SILVEIRA, 2015, p. 21). A educação profissional passou, assim, a ser considerada “um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial” (VENTURA, 2001, p. 75). Em relação à educação de jovens e adultos, segundo Haddad e Di Pierro (2000) o que se afirmava no plano jurídico, era negado pelas políticas públicas concretas.

As reformas educacionais postas em prática, na década de 1990, segundo Frigotto, Ciavatta (2006a), refletiram o movimento ampliado do capital – principalmente o financeiro –

¹⁵² Nesse período, teorias com base marxista, reivindicavam outra forma de organização do ensino no país. Exemplo disso foram as proposições de Demerval Saviani, a respeito dos princípios da politecnia, com base nos estudos de Marx e Gramsci, quando da implantação do curso de doutorado em educação da PUCSP. Outro exemplo foi a implantação do curso técnico de 2º grau da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV/Fiocruz, que também propunha uma formação voltada aos interesses dos trabalhadores, na perspectiva de superação da dualidade entre formação propedêutica e profissional. Saviani também foi protagonista das discussões do anteprojeto de Lei da LDB de 1996, incluindo as discussões de desenvolvimento omnilateral e formação politécnica, concepções que foram praticamente rejeitadas na versão final do documento (RODRIGUES, 1988). Em meados da década de 1990 também havia um movimento na Rede Federal, com objetivo de construir outro projeto político pedagógico, que partisse das bases e que fosse uma política voltada para o social (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006a).

¹⁵³ Estes conceitos serão discutidos no item 3.2.

e a reestruturação produtiva, com a organização do trabalho, alicerçadas em novas bases científico-técnicas, que combinadas a ideologia neoliberal e a “postura subserviente e associada da classe dominante” (ibidem, 2006a, p. 13), implementaram políticas educativas de cunho conservador, alterando assim, o sentido das reformas que se pretendia na década de 1980.

Segundo Costa (2015), na década de 1990, a reforma educacional implementada pelo Estado brasileiro seguiu as diretrizes postuladas pelos organismos multilaterais e se pautou em orientações prescritas por documentos que traçaram novos contornos à educação no país. Uma das instituições, que embora não tivesse preocupação direta com as políticas educacionais, mas que passou a despontar na década de 1990, como uma das principais fontes das ideias para as políticas de educação em todo o continente latino-americano e Caribe, foi a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe –CEPAL, ao traçar orientações sobre os procedimentos que os governos deveriam colocar em prática para sobreviver em um contexto de competitividade no mercado global, conforme aponta Oliveira (2001b). Neste contexto, a educação profissionalizante torna-se centro de atenção, já que nos vários documentos produzidos pela CEPAL na década de 1990, a educação figurava como o “principal instrumental na construção de uma nova realidade econômica e social para os países em desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2001b).¹⁵⁴

Outro documento importante, produzido na década de 1990, que também serviu para o delineamento das políticas de educação brasileira (COSTA, 2015) é o conhecido “Relatório Jacques Delors”, que tem como título original: “Educação: um tesouro a descobrir”, coordenador pelo francês Jacques Delors. Tal Relatório fundamenta-se em uma concepção de educação permanente, ou seja, uma educação que se estende ao longo de toda a vida e que se assentada em quatro pilares, considerados as bases para a educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Ainda que a ideia de aprendizagem ou educação permanente não seja nova (GADOTTI, 2016)¹⁵⁵ e, embora se considerem os argumentos consensuais a favor do direito de todo ser humano de se educar na e pela vida, até porque a aprendizagem é inerente a

¹⁵⁴ Para maior aprofundamento sobre as ações da CEPAL, nesse período, sugiro a leitura do texto de OLIVEIRA, Ramon. O Legado da CEPAL à educação nos anos 90. Revista Iberoamericana de Educación (Online), Madrid – Espanha, v. 1, p. 1-14, 2001. Outras referências sobre o tema podem ser encontradas no próprio artigo referenciado.

¹⁵⁵ Gadotti (2016, p. 51) faz um breve apanhado do contexto da ideia de aprendizagem ao longo da vida, remontando desde Platão e Aristóteles, até a atualidade e conclui que “a Educação ao Longo da Vida é a expressão recente de uma preocupação antiga. O que é novo é tudo o que vem por trás desse princípio antropológico e como ele é instrumentalizado”.

condição humana (VENTURA, 2013)¹⁵⁶, o discurso político-educacional presente na concepção de educação ao longo da vida, proposta no Relatório Jacques Delors, precisa, tal como aponta Duarte (2011, p. 80), “ser analisado de forma a compreender-se o seu sentido no contexto político, econômico e ideológico do mundo contemporâneo”.

Para Duarte (2011) e outros autores críticos às orientações deste relatório, o objetivo era a construção de um novo modelo de ensino com intuito de articular o discurso pedagógico ao cenário ideológico do capitalismo contemporâneo, que exigem do trabalhador, o desenvolvimento constante de novas habilidades (criatividade, conhecimentos múltiplos e diferenciados) com vistas a atender as novas exigências de exploração de sua força de trabalho e, portanto, não estariam a favor de uma formação integral, de emancipação dos sujeitos e expansão de sua consciência crítica. Duarte (2011) destaca, ainda, que é no interior desta concepção que toma vulto no discurso oficial contemporâneo da área educacional brasileira, o lema “aprender a aprender”¹⁵⁷ e a concepção de educação ao longo da vida.

A concepção de educação ao longo da vida, que orienta esse documento tem sido bastante incorporada pelo campo da educação de jovens e adultos (VENTURA, 2013, 2017)¹⁵⁸. Autores como Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Miguel Arroyo, Timothy Ireland, Jane Paiva, dentre outros, têm defendido, em suas produções teóricas, a importância de se construir uma educação de jovens e adultos na perspectiva da educação ao longo da vida. Os Fóruns de EJA e ENEJAS – Encontros Nacionais de EJA, tal como aponta Gadotti (2016), também foram seduzidos por essa proposta. Exemplo disso é o que aponta a Coletânea de textos produzida como resultado da Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA Brasil+6, realizado em 2016, pois ainda que ela traga na composição de seus textos, opiniões diversas sobre o tema, evidencia, em sua apresentação, que se pretende a construção de uma política brasileira de educação de jovens e adultos na perspectiva da educação ao longo da vida e que “As conferências internacionais de educação

¹⁵⁶ Neste texto, a autora discute a função equalizadora da EJA e sua relação com a concepção de educação ao longo da vida.

¹⁵⁷ Não é intenção apresentar aqui, um detalhamento das discussões em torno do lema “aprender a aprender”, pois nos desviaríamos do tema central desse capítulo. Destaco apenas que esse lema está ancorado nos ideais pedagógicos escolanovistas e na psicologia genética de Jean Piaget, que têm sido difundidas como referenciais na educação brasileira pelo movimento construtivista, tal como afirma Duarte (2011). Para uma melhor compreensão da incorporação desse lema à área educacional brasileira, sugiro a leitura de textos de Newton Duarte, que tratam do tema, dentre eles, o livro Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana.

¹⁵⁸ Na V CONFINTEA, realizada em 1997, na Alemanha, que tinha como tema “A educação das Pessoas Adultas: uma chave para o século XXI foi que se instituiu a aprendizagem ao longo da vida (VENTURA, 2017).

de adultos, realizadas nos últimos sessenta anos, ratificaram a indicação de políticas globais de ensino relacionadas à Educação ao Longo da Vida” (BRASIL, 2016, p. 08).

Outro marco importante no cenário de delineamento da educação brasileira a partir da década de 1990 foi também a Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu em 1990, na qual se estabeleceu como meta para os países envolvidos, promoverem a universalização do acesso à educação básica de qualidade vinculando-a ao desenvolvimento econômico e social e com a recomendação de coparticipação da sociedade civil na tarefa educativa, liberando assim, para a livre atuação da iniciativa privada na educação, por meio de parcerias público-privadas e organizações não governamentais (TORRIGLIA, 2004). A partir desta conferência, conforme destaca Torriglia (2004) desencadeou-se no Brasil, uma série de reformas educacionais, com vistas a se adequar a nova fase do capital.

Neste cenário, ganhou impulso discussões em torno da qualificação profissional dos trabalhadores, com o discurso de que a manutenção dos empregos dependeria da capacidade e habilidade dos trabalhadores para se adequarem as mudanças e competitividade do mercado do trabalho. Neste cenário, a educação serviu como sustentáculo para atingir tal objetivo (COSTA, 2015).

Nos governos que se seguiram foram postas em prática as políticas sociais e educacionais em consonância com a política mundial visando adapta-las, segundo Ventura (2001, p. 90), “ao cenário de globalização e ao ideário competitivista”. Como uma das primeiras medidas na política educacional da década de 1990, com consequências para a educação de jovens e adultos, ainda no governo de Fernando Collor de Mello, foi extinta a Fundação Educar e reduzido os investimentos da União para a educação, com a transferência para a esfera municipal, da responsabilidade pelos programas de alfabetização e pós-alfabetização, sem dar-lhes condições objetivas para cumprir tal objetivo¹⁵⁹ (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

No governo de Itamar Franco, os esforços foram direcionados para a implementação das políticas de educação básica, especialmente a de ensino fundamental e seguiram as orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos com a finalidade de, segundo Neves e Pronko (2008): universalizar o ensino fundamental; adaptar o trabalho simples¹⁶⁰

¹⁵⁹ O terceiro ministro da educação do governo Collor, José Goldemberg considerava a educação de jovens e adultos, desnecessária e sem importância para a sociedade e como consequência, promoveu cortes nos recursos orçamentários de 1993 para essa modalidade de educação (VENTURA, 2001).

¹⁶⁰ Os conceitos de trabalho simples e trabalho complexo foram formulados por Marx, no Vol 1 de “O Capital”. Neves e Pronko (2008, p. 22) esclarecem que trabalho simples e complexo coexistem em qualquer tipo de organização societária e sua natureza é “determinada historicamente, segundo a especificidade de cada formação social concreta e do estágio da divisão social do trabalho alcançado pelas sociedades em seu

para atender as novas exigências da competitividade internacional; aumentar a produtividade; conformar para uma nova cultura cívica atrelada ao capital.

Mas é nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) que se desencadeia um processo de desregulamentação do sistema educacional brasileiro, por meio de várias medidas que afetaram todos os níveis de ensino, desde a constituição curricular até a gestão educacional e a formação de professores (NEVES e PRONKO, 2008). Em relação à educação profissional, em 1997, o governo lançou o Decreto n. 2.208/97, provocando uma cisão entre Educação Profissional e Educação Básica, pois tornava o ensino médio exclusivamente propedêutico e os cursos técnicos passaram a ser ofertados em dois formatos: concomitante e sequencial. No primeiro caso, o estudante realizava um curso técnico em uma instituição e paralelamente, cursava o ensino médio, em outra. No segundo, o estudante poderia realizar uma formação profissional ao término do ensino médio. Estava consagrada, assim, a fragmentação da educação profissional, que separa o agir do pensar.

Segundo Ventura (2001), tal Decreto tinha clara intenção de atender as demandas do mercado de trabalho, em um cenário de reformas estruturais do Estado Brasileiro, com orientação de agências internacionais – Banco Mundial – BM e Fundo Monetário Internacional – FMI. Assim, em um contexto de globalização, conceitos como flexibilização, empregabilidade e competência começaram a fazer parte da política voltada à educação, especialmente à educação profissional, servindo assim, para a reestruturação do sistema federal de formação profissional. É nesse período que se adota o Currículo por Competência, que orienta, até hoje, o trabalho nos Institutos Federais de Educação¹⁶¹.

Também nesse período, foram lançados dois programas que afetaram diretamente a educação profissional e contribuíram de forma decisiva para seu desmonte: o Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores – PLANFOR¹⁶² e o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. O primeiro, executado pelo Ministério do Trabalho, caracterizou-se

conjunto. Enquanto o trabalho simples se caracteriza por sua natureza indiferenciada, ou seja, dispêndio da força de trabalho que “todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo” (cita MARX), o trabalho complexo, ao contrário, se caracteriza por ser de natureza especializada, requerendo, por isso, maior dispêndio de tempo de formação daquele que irá realizá-lo”.

¹⁶¹ O ensino por competência não têm sido incorporado somente pela educação profissional e pelos institutos federais, mas por toda a educação brasileira. No IFSC, antes denominadas Escolas Técnicas, no entanto, essa incorporação não ocorreu sem resistências, tal como mostra a pesquisa de Coan (2008).

¹⁶² Programa criado em 1994 e efetivado em 1996, constitui-se em um dos mecanismos da Política Pública de Trabalho e Renda do Brasil e fez parte das ações de articulação e coordenação da política de educação profissional da Secretaria de Formação Profissional (SEFOR) do Ministério do Trabalho e Emprego (VENTURA, 2001). Dividiu-se em duas fases: a primeira foi de 1996 a 1998 e a segunda, de 1999 a 2002. Para melhor compreender o contexto de implantação desse Programa, ver dissertação de mestrado de Jaqueline Pereira Ventura, intitulada *O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: A Subalternidade Reiterada*.

como uma política social emergencial, com o objetivo de qualificar ou requalificar a força de trabalho, especialmente dos segmentos sociais mais vulneráveis social e economicamente. O segundo, executado pelo Ministério da Educação, tinha o objetivo de implantar um novo modelo de Educação Profissional, adequado às demandas do capital, em sintonia com as orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (COSTA, 2015).

O PLAMFOR, segundo Ventura (2001), especialmente em sua primeira fase (1996-1998)¹⁶³ representava a concepção político-pedagógica hegemônica na EJA nos anos 90. Inserido em uma política de emprego, o Programa proclamava a ideia de que somente obtendo competências e habilidades, por meio da educação, as pessoas tornar-se-iam empregáveis, mesmo em um modelo socioeconômico de exclusão, de precarização do trabalho e de falta de emprego. Ademais, a autora acrescenta que a concepção subjacente ao PLANFOR era de formação para o trabalho simples, subordinado aos interesses do capital e do mercado, tendo os organismos empresariais como condutores.

A descentralização da administração e do financiamento da política educacional para estudantes de baixa renda e escolaridade foram aspectos marcantes na década de 1990 e resultaram na dispersão dos programas federais e relativismo em relação aos direitos da educação de jovens e adultos e das conquistas do período anterior, tal como aponta Haddad e Di Pierro (2000). Os autores acrescentam que três programas concebidos pelo governo federal na segunda metade dos anos de 1990 apresentavam traços comuns: não eram coordenados pelo Ministério da Educação e eram desenvolvidos em regime de parcerias com diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa. O PLANFOR, já indicado anteriormente, era financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e coordenado pelo Ministério do Trabalho, mas operacionalizado por uma rede de parceiros, tanto públicos quanto privados, que incluía secretarias de educação estaduais e municipais, instituições do “Sistema S”, organizações não governamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas e fundações, universidades e institutos de pesquisa. Os outros dois eram o Programa Alfabetização Solidária – PAS e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O PAS, ainda que tenha sido idealizado pelo Ministério da Educação, foi coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, organismo vinculado à Presidência da República para desenvolvimento de ações de combate à pobreza. Com um conceito de alfabetismo muito estreito, já que a duração dos cursos era de apenas cinco meses e destinado prioritariamente aos jovens de periferias

¹⁶³ A segunda fase do PLANFOR foi de 1999-2002 e, mesmo sofrendo algumas alterações, manteve suas premissas básicas (VENTURA, 2001).

urbanas, com altos índices de analfabetismo, o programa tinha clara intensão de se constituir apenas um programa de alívio à pobreza. O PRONERA¹⁶⁴, por sua vez, tinha o governo federal como responsável pelo financiamento, as universidades, responsáveis pela formação dos educadores e os sindicatos ou movimentos sociais, tinham a responsabilidade pela mobilização dos educandos e educadores.

A própria LDB, de 1996, não considerou os acordos e consensos estabelecidos ao longo dos oito anos de discussão da matéria pelos diversos segmentos sociais. No caso da EJA, segundo Haddad e Di Pierro (2000), apenas dois artigos foram dedicados a ela, os quais, basicamente, reafirmavam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequando-o às características, interesses e condições de vida dos estudantes. Assim como estabeleceu a responsabilidade do poder público na oferta gratuita na forma de cursos e exames supletivos. Uma inovação, segundo os autores, foi o rebaixamento das idades para os estudantes se submeterem aos exames supletivos, ficando estabelecidas as idades de 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio, mas a diferença mais significativa em relação à lei anterior foi a EJA ter sido considerada como modalidade da educação básica. No entanto, as medidas tomadas, na sequência, pelo governo, como aponta Machado (2009) foram na contramão da garantia do direito à educação de jovens e adultos, explicitada na nova LDB, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef¹⁶⁵; do Programa Alfabetização Solidária – PAS; do próprio PNE, aprovado em 2001¹⁶⁶.

Para Ventura (2001), a LDB completou o movimento de reforçar a educação de pessoas jovens e adultas como educação de segunda classe, especialmente por separar a educação básica da formação profissional, principalmente no ensino médio, onde até então havia o curso secundário profissionalizante, encaminhando assim, a uma reestruturação do sistema federal de formação profissional, que migrou sua oferta de cursos de formação de ensino médio profissional para cursos de curta duração. No caso da EJA, apesar de substituir a expressão “Ensino Supletivo” por “Educação de Jovens e Adultos”, manteve a expressão “Exame Supletivo” e, ao não prever a frequência ou duração dos cursos, na letra da lei, deixou

¹⁶⁴ Programa ainda em funcionamento. Desde o início do governo de Michel Temer, tem havido, segundo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, uma tentativa de desmonte desse programa, já que houve uma redução dos recursos destinados a sua execução, de 30 milhões em 2016, para pouco mais de 11 milhões em 2017 e com previsão orçamentária para 2018 de somente R\$ 3 milhões. Informações disponíveis em: <http://www.mst.org.br/2017/09/19/governo-temer-promove-o-desmonte-da-educacao-no-campo.html> Acesso em: 05/07/2018.

¹⁶⁵ O Fundef vetava que matrículas de EJA fossem consideradas na redistribuição dos recursos desse Fundo.

¹⁶⁶ Em sua aprovação final, as metas relacionadas aos itens de financiamento foram vetadas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

espaço para que se mantivesse a perspectiva compensatória da EJA, representando um retrocesso em relação à Constituição de 1988, que a considerava como direito público subjetivo. Mantém-se assim, na década de 1990, a concepção de educação aligeirada, de caráter descontínuo, irregular, fragmentado e compensatório para a educação de pessoas jovens e adultas, submetida à lógica do mercado, defendida pelas forças conservadoras, hegemônicas naquele período.

Se no período logo após a aprovação da LDB, as avaliações sobre seus impactos para a educação de jovens e adultos foram negativas, na atualidade, elas continuam pouco otimistas. Em um balanço feito por Machado (2016), dos vinte anos após a aprovação desta lei e de seus impactos sobre a escolarização de jovens e adultos, a autora conclui que, embora a EJA tenha ocupado um espaço, como antes nunca visto, na agenda da política pública brasileira para sua configuração como modalidade no sistema educacional, ainda estamos longe de garantir o direito à educação para todas as pessoas jovens trabalhadoras do país, já que a lei não alcançou, efetivamente, esse objetivo, visto que em 2013, 32,8% dos jovens entre 18 a 29 anos, não frequentavam a escola e não haviam concluído o ensino médio, sendo esse percentual ainda maior (44%) para aqueles com idade entre 30 e 39 anos. Os números vão crescendo à medida que a idade aumenta. Se houve um aumento significativo de matrículas nos dez anos que se seguiram a aprovação da LDB, registrou-se em contrapartida, uma queda substancial nos anos subsequentes, em todas as etapas de ensino. Aliado a isso, a EJA encontra-se permeada por disputas conceituais e influências das orientações dos organismos internacionais para a educação, que afetam, sobretudo, a classe trabalhadora. Além disso, ela carrega, ainda hoje, as marcas do preconceito aos grupos marginalizados e de propostas de formação aligeirada, herança das experiências de campanhas, do Mobral e das classes de suplência.

Neves e Pronko (2008) destacam que, na década de 1990, mesmo que tenha havido resistência de uma parcela de segmentos progressistas e socialistas do campo educacional, representada pelo Congresso Nacional de Educação – CONED, o governo de FHC obteve amplo consenso para a implantação de sua política social/educacional e conseguiu aprovar ainda, no último ano de seu governo, o Plano Nacional de Educação – PNE, que divergia do Plano Nacional elaborado pelo segmento de educadores participantes do CONED, assegurando assim, por mais dez anos (2001-2010) a continuidade das diretrizes e metas educacionais, conforme orientações e interesses do capital. Haddad e Di Pierro (2000) parecem ser de posição contrária, ao menos no que se refere às propostas relativas à educação de jovens e adultos presentes no PNE, já que entendem que as propostas contidas neste

documento, não se caracterizaram no todo divergentes, já que a principal diferença foi em relação à abrangência das metas quantitativas e dos montantes de financiamento.

Vários Autores¹⁶⁷ apontam que as políticas de educação de jovens e adultos trabalhadores, continuam no século XXI, seguindo os mesmos pressupostos de períodos anteriores, alinhados aos interesses do capital, em sua atual fase de expansão e consolidação. Mas, embora muitos autores concordem em relação ao alinhamento do conjunto das políticas educacionais às diretrizes preconizadas pelos organismos internacionais e a serviço dos interesses do capital, o Programa de Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, uma das políticas de educação destinada à formação de jovens e adultos trabalhadores desenvolvida a partir do século XXI, mais especificamente no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, tem sido acolhida de forma positiva no meio acadêmico, segundo Ventura e Rummert (2015).

Isso porque, mesmo que esses autores apontem dificuldades para sua implementação, parece que veem nessa proposta, aspectos inovadores e com potencial para algumas transformações. É este programa que interessa analisar na próxima parte deste texto, com objetivo de tecer algumas considerações sobre seus limites e desafios, especialmente no contexto atual, para que se transforme em política pública, diferente de outros programas destinados à formação de jovens e adultos trabalhadores, que tem se caracterizado por programas de formação fragmentados e compensatórios. O intuito é apontar alguns desafios que se colocam a proposição de uma política que promova a elevação da escolaridade com qualidade, que propicie uma formação integral tendo como eixos orientadores o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, em prol da emancipação dos estudantes trabalhadores.

3.2 PROEJA: DESAFIOS POLÍTICOS, PEDAGÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS À SUA MATERIALIZAÇÃO

Após novo período de retrocessos nas políticas educacionais brasileiras, desencadeadas a partir de 1990, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) criou, novamente, grande expectativa em relação às mudanças estruturais que poderiam ser operadas na sociedade e no sistema de ensino no país, que se pautassem nos direitos inscritos na Constituição de 1988. No entanto, segundo os autores, em relação às reformas da educação profissional, as produções no campo da educação e trabalho, que apontavam as contradições, os desafios e as possibilidades, que se esperava

¹⁶⁷ Neves e Pronko (2008); Ventura (2008, 2013); Ventura e Rummert (2011, 2015); Rummert, Algebaile e Ventura (2013); Neves e Pronko (2008) e Costa (2015).

serem incorporadas às políticas públicas, não se efetivaram, e sim, o que “se revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder” (p. 1088)¹⁶⁸.

O compromisso com a implantação de uma política pública de educação profissional, assumidos na proposta de governo e a pretensão de “(re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe” (FRIGOTTO e CIAVATTA, RAMOS, 2005a, p. 1090) – e não somente a reformulação da educação profissional – que levariam a uma reestruturação profunda da LDB de 1996 e a uma transformação estrutural da sociedade se resumiu, de início, à aprovação do Decreto n. 5.154/2004, que regulamentava os artigos 36 e 39 a 41 da LDB e revogava o Decreto 2.208/97, o que possibilitou a retomada da integração entre ensino médio e educação profissional. Logo na sequência, foram homologados o Parecer n. 39/2004 e a Resolução n. 01/2005, que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes, mantendo, desse modo, as concepções que orientavam o Decreto anterior, ou seja, uma educação fragmentada, voltada ao desenvolvimento de competências para a empregabilidade, anulando assim, o potencial que estava na origem do Decreto n. 5.154/2004, mas que necessitava ser implementado. Ademais, as políticas de educação profissional que se processaram paralelamente, caracterizaram-se como programas focais e contingentes, a exemplo do Programa Escola de Fábrica, criado quase concomitantemente ao Decreto 5.154/2004, que estabeleceu parcerias entre público e privado, colocando a formação de jovens e adultos trabalhadores sob a tutela da lógica empresarial e do ProJovem, instituído também em 2005, que buscava integrar ensino fundamental, qualificação profissional e ação comunitária. Tanto em um, quanto em outro, não houve integração com outras políticas, seja para a inserção profissional ou para a melhoria de renda (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a).

Com base nos preceitos do Decreto n. 5.154/2004, especialmente nos artigos 2º e 3º, foi instituído, em 2005, novamente, por meio de Decreto, o PROEJA, sob o n. 5.478, que previa a oferta de educação profissional integrada ao nível médio. Moura¹⁶⁹ e Pinheiro (2009),

¹⁶⁸ Para uma melhor compreensão dos embates envolvidos na criação do PROEJA, ver os textos de FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. Campina: Revista Educação e Sociedade, vol. 26, n. 92, Especial – Out, 2005a, p. 1087-1113; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. Concepção e experiência de ensino integrado: a gênese do Decreto 5.154/2004; um debate controverso da democracia restrita. In: BRASIL. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. MEC, Boletim 07, Maio/Junho, 2006. Ver também, o texto de MOURA, Dante Henrique e PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no ensino médio integrado de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida. Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Em Aberto, v. 22, n. 82, p. 1-147, nov. 2009.

¹⁶⁹ Dante Henrique Moura foi um dos integrantes do grupo de trabalho que elaborou o Documento Base do PROEJA, tanto o do Ensino Fundamental quanto o do Ensino Médio.

ao analisar a gênese de criação do PROEJA apontam que, embora essa tenha sido uma medida importante para a consecução de uma política de educação profissional baseada na lógica de uma formação integral, ela se deu em meio a muitos equívocos, dentre eles, a falta de discussão ampla com as redes públicas estaduais e municipais de educação, com a comunidade acadêmico-científica e entidades representativas dos docentes e dos trabalhadores e com a própria rede federal de educação, principal instituição responsável pela oferta dos cursos PROEJA¹⁷⁰, situação que provocou grandes resistências desta última à implantação do programa e, ademais, nas poucas instituições que já ofertavam cursos de EJA¹⁷¹, dentre elas o CEFET-SC¹⁷², não o faziam na forma integrada, tal como previa o novo Decreto, o que foi encarado pelos educadores, mais como uma política impositiva do que indutiva de uma nova forma de organização dessa oferta. Se uma discussão mais ampla tivesse ocorrido antes da criação desse Decreto, ter-se-ia percebido, segundo os autores, que somente a rede federal não poderia suprir a necessidade de formação do grande percentual de jovens e adultos que demandam educação básica no país e, portanto, além da rede federal, as redes municipais e estaduais de educação teriam sido contempladas com essa oferta, até porque são elas as grandes responsáveis, constitucionalmente, pela oferta de ensino fundamental e ensino médio. Tal discussão também poderia ter sido ampliada para a comunidade acadêmico-científica, docentes e trabalhadores, com intuito de se encaminhar para a construção de uma política pública, ao invés de apenas um programa focal.

Diante das críticas apontadas, no segundo semestre de 2005, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), organizou oficinas pedagógicas a fim de traçar os rumos para a implantação do Proeja, que estivesse alicerçado em bases mais sólidas. Resultou daí, a criação do Documento Base do PROEJA, que estabelece as concepções e princípios do Programa e proposições curriculares para sua execução e, na sequência, a criação do Decreto nº 5.840/2006, em substituição ao Decreto nº 5.478/2005 (MOURA e PINHEIRO, 2009).

O novo Decreto trouxe alguns avanços em relação ao anterior, corrigindo algumas distorções presentes no primeiro Decreto, a exemplo da ampliação da abrangência do

¹⁷⁰ O Decreto determinava que todas as instituições federais de Educação Profissional oferecessem, a partir de 2006, cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA e que reservassem, obrigatoriamente, para os cursos do PROEJA, 10% das vagas anuais.

¹⁷¹ Além de Santa Catarina, os Cefets de Pelotas/Rio Grande do Sul, Espírito Santo (ES), Campos/Rio de Janeiro (RJ) e Roraima também ofertavam cursos de EJA (MOURA; PINHEIRO, 2009).

¹⁷² Os Cefets foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892/2008, que passou a regular o funcionamento e a organização dessas novas instituições.

Programa, não ficando mais restrito ao ensino médio, mas incluindo também o ensino fundamental¹⁷³ e a alteração na delimitação da carga horária dos cursos (no Decreto anterior definia-se a carga horária máxima permitida, no atual, se estabelece um quantitativo mínimo, deixando a cargo da instituição a delimitação máxima da carga horária do curso). Mas, embora o novo Decreto e a elaboração do Documento Base do PROEJA tenham dado melhor delineamento ao Programa, alguns aspectos neles presentes e o percurso trilhado para a sua implantação, apontam vários desafios a serem superados para que de fato se consolide como política pública de formação integral de jovens e adultos trabalhadores, que “tenha como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condição necessária para o efetivo exercício da cidadania” (BRASIL, 2007, p. 06).

Em relação à **delimitação da carga horária**, ainda que tenha sido estabelecida, no novo Decreto, carga horária mínima e não máxima, ela mantém significativa diferença em relação a carga horária destinada à outras modalidades. O Decreto prevê para os cursos de PROEJA de formação inicial e continuada, carga horária mínima de 1.400h, sendo, no mínimo, 1.200h para formação geral e 200h para a formação profissional e para os cursos PROEJA técnicos, a carga horária mínima deverá ser de 2.400h, assegurando 1.200h para a formação geral e seguir o que se estabelece para as respectivas habilitações profissionais em relação à carga horária de formação técnica, conforme define os Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos. Em um comparativo entre a carga horária destinada aos cursos PROEJA técnico e os cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica, por exemplo, constata-se a diferença entre elas, já que para os últimos está reservada carga horária mínima que varia de 3.000 a 3.200 horas, somando-se a formação geral e técnica, dependendo da área profissional cursada, conforme já se estabelecia na Resolução n. 01/2005 e mantida na Resolução n. 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ainda que se reconheça e se considere os conhecimentos prévios dos estudantes da EJA – ou as “características dos jovens e adultos atendidos”, conforme estabelece o Decreto –, na definição da carga horária destinada aos cursos PROEJA, a tendência têm sido de abreviação desses cursos, com a justificativa, na maioria das vezes, de que os estudantes são trabalhadores, não têm tempo para se dedicarem

¹⁷³ As possibilidades de oferta abrangem: formação inicial e continuada, cuja oferta pode ser articulada com a elevação de escolaridade em nível de Ensino Fundamental; educação profissional técnica de nível médio, que poderá ocorrer de forma integrada ou concomitante à elevação de escolaridade em nível de Ensino Médio.

aos estudos e, portanto, precisam se qualificar o mais rápido possível para se inserir no mercado de trabalho. Como pano de fundo, essas ideias revelam que para os estudantes trabalhadores ainda está destinada uma formação mínima. E mais, ainda que tenha ficado a cargo da instituição de ensino, a possibilidade de aumento da carga horária dos cursos PROEJA, pela pouca aceitação que esses cursos tiveram nos IFs, não se pode esperar que estas instituições, por conta própria, delimitem carga horária igual à destinada ao ensino médio integrado. Muito menos, pode-se esperar que o Sistema S tome um direcionamento diferente na estruturação de seus Projetos de Curso.

Ainda em relação à delimitação da carga horária, cabe questionar quais as possibilidades de efetivação de um currículo integrado, que articule todos os campos de conhecimento, quando se delimita carga horária a ser destinada à formação geral e à formação profissional. Como destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), um currículo que considera o trabalho como princípio educativo, que busca unir conhecimentos gerais e específicos, com vistas à construção conjunta desses conhecimentos, não se justifica tal delimitação. Portanto, na base dessa concepção permanece a dicotomia entre formação geral e específica.

Outra alteração presente no novo Decreto, diz respeito a inclusão, além das **redes estaduais e municipais de ensino como proponentes dos cursos PROEJA**, de entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao Sistema S, visando ampliar a inclusão no sistema de ensino de grande parcela de jovens e adultos sem formação básica e qualificação profissional. Mas, ainda que tenha se estendido a oferta de cursos PROEJA a outros proponentes, sua maior expressividade foi na rede pública de educação. De acordo com o senso escolar de 2011, o total de matrículas no PROEJA era de 66.661, nas redes públicas federal, estaduais e municipais de ensino, e de apenas 4.946 na rede privada (SANTOS, 2012).

No entanto, os resultados da **oferta desses cursos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – RFEPT** são muito modestos, considerando a necessidade de formação de trabalhadores sem acesso ao ensino¹⁷⁴ e a prerrogativa expressa no Decreto de criação do PROEJA, de ofertar 10% do total de matrículas da Rede Federal. E pior, elas vem diminuindo a cada ano, segundo dados divulgados pela SETEC/MEC, em 2013. Em 2010, era de 7,5% do total de matrículas, passando para 6,2% em 2011, 5,2% em 2012 e, 4,4% em 2013 (MARASCHIN e FERREIRA, 2017). Um estudo feito por Saraçol, Lima e Galiuzzi (2014), em que apresentou o resultado da oferta de cursos PROEJA na RFEPT, especificamente

¹⁷⁴ Segundo a Pnad 2015, 52% da população brasileira de 25 anos ou mais tem apenas o Ensino Fundamental completo (Anuário Estatístico, 2017).

localizadas na região Sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), entre 2006 e 2013, identificou que essa oferta vem caindo desde 2011.

Tal redução no percentual de matrículas na RFEPT, segundo (MARASCHIN e FERREIRA, 2017), decorre de vários fatores, entre os quais estão: o encerramento das ações de incentivo do governo federal para o Programa; os resultados das primeiras avaliações dos cursos em andamento; as primeiras pesquisas sobre a implantação do programa; a implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, instituído em 2011, pela Lei nº 12.513.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica, de 2017, também demonstra que a articulação da educação de jovens e adultos com a educação profissional ainda é pouco significativa, em termos numéricos, pois corresponde a apenas 3,09% do total das matrículas no ensino fundamental e 2,98% no ensino médio. Os dados do Anuário mostram ainda que a Região Sul é a que teve o menor percentual de matrículas nessa modalidade de ensino no nível fundamental e a segunda menor, no ensino médio em 2015, sendo que Santa Catarina ocupa o último lugar em relação ao quantitativo de oferta¹⁷⁵. No IFSC, atualmente, essa oferta está em torno de 2,5% do total de vagas da instituição, o que representa uma queda comparada a 2016, quando o percentual era de 4,74%¹⁷⁶. Esses dados estão, ainda, muito mais distantes do que preconiza a Meta 10 do Plano Nacional de Educação – PNE que prevê a oferta de, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à Educação Profissional – EP, até 2024.

Um dos fatores apontado por Maraschin e Ferreira (2017) que concorreu com a consolidação do PROEJA¹⁷⁷ e que merece ser destacado, foi a criação do PRONATEC, cujo objetivo principal, segundo Ramos (2015, p. 104) era “de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica para a população brasileira”, sob o argumento de que tal política pública devia-se a crescente demanda pela expansão do ensino técnico profissionalizante, pelo seu peso, ainda que relativo, nos processos de inovação tecnológica, pelo aumento de produtividade e competitividade e pela

¹⁷⁵ Informações disponíveis em:

<https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf> Acesso em: 07/06/2018.

¹⁷⁶ Informação obtida com a coordenação dos cursos PROEJA, da Pró-Reitoria de ensino, do Instituto Federal de Santa Catarina, em 2016 e em 2018.

¹⁷⁷ Mesmo que a Rede Federal, como se vê nos dados apresentados, não tenha sido tão representativa em relação à oferta dos cursos PRONATEC, esse programa acabou concorrendo com a consolidação do PROEJA na rede, devido a sedução que ele exerceu em grande parte dos profissionais (professores, técnicos e gestores), devido ao significativo valor pago pelo “bolsa-formação”, influenciando assim, na já frágil implementação do PROEJA na Rede Federal.

promoção do desenvolvimento sustentável. Mas, com a criação do PRONATEC, segundo a autora, as ações que vinham sendo desenvolvidas, anteriormente pelo governo e que convergiam no esforço em abranger a totalidade do sistema público na oferta de educação profissional e que eram acompanhados de princípios e diretrizes para as ações políticas e pedagógicas, foram unificadas em uma política de formação de trabalhadores, que teve como características, a ampliação da participação da esfera privada, financiada com subsídios públicos, com predominante oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, em detrimento da educação profissional integrada ao ensino médio.

Os dados referentes à abrangência do programa indicam que nos anos iniciais de sua implantação, houve grande expansão no número de matrículas. No entanto, ainda que tenha sido previsto a expansão também da formação técnica, de nível médio, o que se viu, na prática, foram matrículas em cursos de curta duração, ofertados, na grande maioria, pelo setor privado. O relatório de gestão da Setec, de 2013, segundo Ramos (2015), mostra que de 2011 a 2013, a oferta total de cursos do Pronatec foi de 2.854.208 vagas, sendo 766.580 para cursos técnicos e 2.087.628 para cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC. Para 2014 estava previsto um total de 3.104.936 vagas, sendo 897.643 para os cursos técnicos e 2.207.293 para os cursos FIC, o que corresponde à previsão de 29% de vagas para cursos técnicos e 71% para cursos FIC, evidenciando assim, que a prioridade é para cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e não de formação técnica de nível médio. Ramos (2015) aponta ainda, que a predominância da oferta pela rede privada, decorre, especialmente, devido aos acordos de gratuidade com o sistema S. Dados do MEC de 2011, demonstravam que 92% dos recursos repassados naquele ano às instituições parceiras foram para o Senac e Senai e os 10% restante foi dividido por dez institutos federais, a UFRJ e o Colégio Pedro II.

Em relação à oferta desses cursos pela Rede Federal, os dados da Setec, de 2013, indicam, segundo Maraschin e Ferreira (2017), que ela é responsável pela oferta de apenas 2,5% de cursos técnicos e 11,9% dos cursos FIC deste Programa e que de 2012 para 2013, baixou a oferta desses cursos em nível técnico, de 9,10% para 3,19% e aumentou a oferta de cursos FIC, de 90,90% para 96,81%, o que evidencia que é na rede privada que está concentrado o maior número de matrículas.

Essa política de transferência de recursos para a iniciativa privada representa, tal como apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), uma distorção da política de educação profissional, que se pretendia corrigir com o início do governo Lula¹⁷⁸ e evidencia um

¹⁷⁸ Vale lembrar que o Pronatec foi instituído em 2011, no governo de Dilma Rousseff.

movimento de intervenção do capital nas propostas de educação dos trabalhadores (RUMMERT, 2007), indo na contramão de uma educação que se pretende integral, alicerçada em bases mais sólidas, com vistas a emancipação dos trabalhadores.

Mas se a ampliação e mesmo a manutenção do PROEJA ficou fragilizada com a criação do PRONATEC, com as políticas implementadas pelo governo de Michel Temer, ele ficou ainda mais ameaçado. Exemplo disso é a Lei 13415/2017, que institui, dentre outras medidas, a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, sem dialogar com a sociedade, acirrando assim, as desigualdades de classe, já que nesta Lei a menção a EJA é mínima, além de retomar o que se estabelecia na LDB de 1996 e no Decreto 2.208/97 (MARASCHIN e FERREIRA, 2017).

Outro aspecto presente no Decreto de criação do PROEJA e que merece ser aqui apontado é a **possibilidade de oferta na forma concomitante**, situação que estava prevista no primeiro Decreto e permaneceu no segundo. Nesta forma de oferta, o estudante cursa a formação geral em uma instituição e a formação técnica em outra, com matrículas independentes. Apesar de o Documento Base alertar para a necessidade de concentrar esforços para que os cursos ocorram na forma integrada e orientar para aqueles casos em que não forem possível este formato, que se elabore projeto político-pedagógico único, essa decisão mantém a dualidade estrutural entre formação geral e profissional, indo na contramão da formação integral.

A oferta de cursos Proeja na forma concomitante representa uma contradição tanto na legislação quanto no Documento Base. Este último reconhece, inclusive, que esta não é a melhor opção para se realizar a integração curricular. No entanto, a justificativa apresentada para esta opção encontra-se descolada das questões políticas (embates, correlações de forças), mas como uma necessidade decorrente da grande diversidade entre as instituições, das diferenças geográficas, de infraestrutura física, enfim, de questões de âmbito operacional e não de concepção. Vejamos o que coloca o Documento Base:

Não obstante o esforço pela integração, sabe-se o quanto é grande a diversidade entre as instituições que executarão essa política pública educacional, em função de diferenças geográficas, de dependência administrativa, de infra-estrutura física e de recursos humanos, entre outras peculiaridades, o que levará a se admitir, quando a realidade assim o exigir, a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio na forma concomitante (BRASIL, 2007, p. 39).

Se por um lado, a proposta de integração curricular é considerada um aspecto positivo, pois vislumbra novas formas de organização curricular, que possibilitem a integração entre formação geral e formação profissional, a manutenção de oferta de cursos na forma concomitante, impacta negativamente para sua efetivação.

No Campus Florianópolis-Continente, por exemplo, todos os cursos de PROEJA ocorrem na forma concomitante, por meio de parcerias com municípios, Estado e outros campus do IFSC¹⁷⁹. Nesse formato, o campus fica responsável pelas disciplinas da formação profissional/técnica e as parcerias, pelas disciplinas da formação geral. Esta condição decorre do fato de que o campus não dispõe de quadro de professores de formação geral para atender a demanda de formação integrada, já que desde a sua concepção, herdou a tradição de oferta de cursos técnicos subsequentes em detrimento da oferta integrada, ao não prever em seu quadro de referência, a contratação de professores para a formação geral (GELSLEICHTER, 2017). Embora haja a tentativa de realizar a integração curricular, e que se considere que houve alguns avanços, decorrentes da experiência de construção coletiva dos Projetos de cursos entre IFSC e redes municipais e estadual de educação¹⁸⁰ (SILVA e SILVA, 2012), essa restrição no quadro de professores e a oferta por meio de parcerias tem se constituído um grande desafio à consolidação do PROEJA no campus¹⁸¹ e a efetivação da integração curricular e, por conseguinte, da proposta de formação humana integral.

Primeiro devido às distintas concepções que embasam o trabalho pedagógico de cada instituição envolvida. Ainda que haja um direcionamento diferente para os cursos PROEJA, o próprio IFSC adota, como referência, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional e tecnológica, o Currículo por Competências¹⁸², juntamente com a Concepção Histórico-crítica, conforme explicitado no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, do IFSC, referente ao período 2015-2019. Na rede estadual de ensino de Santa Catarina, a organização do ensino na EJA é presencial por

¹⁷⁹ Das turmas ofertadas até o momento, a maioria delas, ocorreu em parceria com prefeituras da região ou com a Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina – SED-SC. Algumas delas, ainda que tenham sido ofertas somente pelo IFSC, ocorreram em parceria com o campus Florianópolis, conforme indicado no capítulo 1.3.

¹⁸⁰ Em 2011, o campus Florianópolis-Continente contratou uma assessoria pedagógica para a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos PROEJA, com objetivo de implementar uma nova proposta curricular para o PROEJA no campus Florianópolis-Continente, visando a efetivação da integração curricular. As atividades ocorreram entre 2011 e 2012 e envolveu docentes do IFSC; das redes municipais de ensino da região da grande Florianópolis e da rede estadual de educação. Tal experiência está relatada em SILVA e SILVA (2012).

¹⁸¹ Tal afirmação é decorrente da experiência de acompanhamento, como parte da equipe pedagógica do campus, desde 2008.

¹⁸² O Currículo por Competência ou “Pedagogia das Competências” foi a corrente pedagógica que orientou a reforma curricular brasileira, na década de 1990. Marise Nogueira Ramos destaca que uma de suas principais referências é o pensamento de Phillippe Perrenoud, mas mantém aproximação com o escolanivismo, o construtivismo piagetiano, o tecnicismo e condutivismo. No plano pedagógico, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, recorre-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas pelas situações exigidas. Assim, a ciência torna-se instrumental, pragmática, fragmentada e tecnicista (RAMOS, 2006). Newton Duarte (2011) também é um crítico da Pedagogia das Competências. Para o autor, ela é parte integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, por ele denominada de pedagogias do “aprender a aprender”, que congrega o construtivismo, a Escola Nova, os estudos acerca do “Professor reflexivo”, os construtos sobre a sociedade do conhecimento, e questões daí derivadas.

disciplinas¹⁸³. Na rede municipal, por sua vez, cada prefeitura segue uma perspectiva de trabalho própria. A Prefeitura Municipal de Florianópolis, uma das parceiras do campus Florianópolis-Continente, por exemplo, adota a “pesquisa como princípio educativo”¹⁸⁴ desde 2001, que está baseada em uma perspectiva de ensino não seriada e não disciplinar, em que as temáticas investigativas ou de estudo partem do interesse e conhecimentos que os estudantes já possuem (SOUTO, 2009).

Segundo porque os encontros e reuniões presenciais entre professores, a fim de discutirem e buscarem estratégias de integração das unidades curriculares, muitas vezes, não acontecem, refletindo-se assim, em uma formação em que o foco, recaia apenas na educação de jovens e adultos (formação geral) ou apenas na educação profissional, tendência esta bastante comum. A dificuldade de encontros presenciais sistemáticos é decorrente, em parte, das precárias condições de trabalho em que estão submetidos, via de regra, os professores das instituições parceiras, já que grande parte deles possui contratos de trabalho temporários (ACTs), com precárias condições salariais e de trabalho. Não raras vezes, esses professores exercem suas atividades docentes em várias escolas, o que dificulta que participem de reuniões e atividades extraclasse. Tais problemas acarretam o não envolvimento mais efetivo dos docentes, a não efetivação do trabalho coletivo e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Diante desse quadro, como efetivar o currículo integrado, proposto pelo documento orientador do PROEJA, tendo como horizonte tais parcerias? Ainda que a oferta por uma única instituição não garanta, por si só, a integração curricular, acredito que esta é uma das condições indispensáveis para que ela aconteça.

Um aspecto considerado positivo no documento foi a previsão de **formação continuada de professores e gestores**, sob a responsabilidade tanto das instituições proponentes quanto da SETEC/MEC, com abrangência para um amplo leque de possibilidades, incluindo desde formação prévia ao início dos projetos de curso e participação em seminários até programas de especialização, mestrado e doutorado e fomento para linhas de pesquisa que articulem educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional. No que se refere às Especializações, Moura e Pinheiro (2009), apontam que elas foram o ponto de partida para essas formações, já que de início foram formados 1.800

¹⁸³ Nesse formato, o estudante frequenta, nos CEJAS, distribuídos por todas as regiões do estado, disciplinas referentes ao nível e ciclo de ensino correspondente (ensino fundamental – 1º ao 5º ano; ensino fundamental – 6º ao 9º ano ou; ensino médio), durante os cinco dias da semana, podendo optar por cursar apenas algumas disciplinas, caso em que o curso se estende por maior tempo para sua conclusão. Além desse formato, existe o Programa de Educação em Espaços de Restrição e Privação de Liberdade, desenvolvidos por intermédio dos CEJAS e o Programa Brasil Alfabetizado, que ocorre desde 2004, em parceria com o MEC/FNDE.

¹⁸⁴ Algumas alterações nas diretrizes da EJA no município foram realizadas desde a implantação da concepção da “pesquisa como princípio educativo”, no entanto, mantêm-se ainda as bases que a fundamenta.

profissionais em 15 polos distribuídos pelo país, o que representou significativa ampliação de profissionais formados em âmbito da União, dos Estados e dos Municípios, apontando assim, para melhorias a médio e longo prazo.

De fato, parece que os cursos de especialização mantiveram certa regularidade, pelo menos nos primeiros anos de sua implantação. Em um levantamento feito no Portal do MEC identifiquei que, de 2006 a 2009 houve aumento de recursos para a implantação dos cursos, com significativa ampliação na quantidade de polos ofertantes e de matrículas, além de fomento às pesquisas na área.¹⁸⁵ Esse momento de expansão dos cursos de Especialização Proeja também se refletiu no IFSC, tanto na expansão da oferta a outros campi quanto no aumento no número de profissionais formados. No entanto, no IFSC, a última oferta do curso na forma presencial, foi realizada em 2010, passando então por um período de reformulação para se adequar as determinações do MEC, abrindo novas vagas, somente em 2013, mas na modalidade de educação à distância, financiada pela Universidade Aberta do Brasil – UAB, única possibilidade dada pela SETEC/MEC, naquele momento, para a manutenção dessa oferta, sob a alegação do governo de se consolidar o programa e construir uma política permanente de formação dos profissionais nessa área¹⁸⁶. Mas se essa era a alegação para a mudança do formato dos cursos de especialização, não foi o que se assistiu nos anos subsequentes, já que ocorreram várias interrupções dessa oferta¹⁸⁷.

¹⁸⁵ No site do MEC consta que na primeira edição do Curso de Especialização PROEJA, realizada em 2006, foram repassados R\$ 3.734.274,30, distribuídos aos 15 polos ofertantes, visando a capacitação de aproximadamente 1.400 educadores, gestores e técnicos administrativos. Em 2007, na segunda edição desta Especialização, os recursos ampliaram-se para R\$ 10.624.531,98, e o número de polos atendidos passou para 21, com aproximadamente 3.450 matrículas. Em 2008, o repasse foi de R\$ 8.975.288,19, para 33 polos, para atender a 3.794 matrículas. Em 2009, já se vê uma pequena queda nos recursos investidos, ficando na ordem de R\$ 7.632.802,12, para atender os mesmos 33 polos, mas a com um número menor de estudantes, que passa para em média, 2.789, representando uma redução de pouco mais de 1.000 vagas. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=64451> Acesso em: 06/08/2018. A partir de 2010, já não se identificam informações referentes aos repasses do governo e ao número de polos e estudantes atendidos, portanto, não foi possível realizar um levantamento preciso de qual a situação atual dos cursos de Especialização PROEJA nos Institutos Federais de Educação, por falta de informações na página do MEC ou estudos que sistematizem a situação atual dos cursos de Especialização em PROEJA, ofertados pela Rede Federal de Educação.

¹⁸⁶ Cabe destacar que nos cursos ofertados na modalidade à distância, os professores formadores não trabalham dentro da sua carga horária, nas atividades da especialização, mas sim, recebem bolsas para a realização das atividades e tem carga horária destinada somente para ministrar aulas, impossibilitando, assim, reuniões sistemáticas entre os professores e coordenação pedagógica, o que dificulta, sobremaneira, a integração das unidades curriculares e a construção coletiva na próprio curso de especialização.

¹⁸⁷ Houve oferta em 2014, mas nos anos subsequentes (2015 e 2016) novamente houve nova interrupção, retomando em 2017 e, segundo informações obtidas no Centro de Referência e Formação em EaD – CERFEAD, do IFSC, em 2018 foi enviado ao MEC, solicitação para abertura de novas turmas, mas como o número de cursos aprovados haviam sido limitados, o PROEJA ficou de fora. Em relação às demais ações de formação previstas no Documento Base, a exemplo da articulação institucional para a criação de cursos de mestrados e doutorados e o fomento às pesquisas na área, não tiveram ressonância no IFSC.

Ademais, a intenção de formar os professores do quadro dos Institutos Federais para atuarem nos cursos PROEJA, tem sido permeada de grandes resistências e pouca efetividade. Em um levantamento realizado por Hickenbick et al (2015), foi constatado que um total de 171 pessoas que cursaram e entregaram o trabalho de conclusão do curso de Especialização PROEJA ofertado pelo IFSC, entre 2006 e 2012, 48 eram servidores da rede, mas apenas 23 eram docentes, incluindo substitutos e temporários, o que representa um número muito pequeno, considerando a necessidade de formação dos professores da rede federal para atender a demanda de oferta de 10% das vagas, prevista no Decreto 5.840/2006.

Vários são considerados os motivos de desinteresse dos professores em se capacitarem na temática do PROEJA. Lima Filho e Shiroma (2011) apontam uma série de fatores que precisam ser considerados em seu conjunto para se compreender a resistência dos professores à capacitação na área e à implantação dos cursos PROEJA na rede. Um deles é a ampliação do leque de níveis e modalidades ofertados pelos Institutos Federais de Educação Profissional, que incorporaram além dos já ofertados cursos técnicos, também cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação *lato e stricto sensu*, o que exige que os docentes atendam a demanda desses cursos. Mas contraditoriamente, as condições institucionais de valorização social são diferenciadas entre áreas e cursos, já que fomentam a construção de prestígio de alguns e preconceitos em relação a outros, criando hierarquias entre áreas e cursos e fazendo com que os professores, muitas vezes, optem por atuar naqueles cursos com maior prestígio. Soma-se a isso a escassa experiência dos professores da rede com a EJA e o estigma em relação à formação de estudantes trabalhadores – considerados “sem base” para acompanhar os cursos – que têm se formado, em parte, pela trajetória elitista¹⁸⁸ destas instituições¹⁸⁹.

Cabe ressaltar, no entanto, que se existe muita resistência e mesmo rejeição dos professores e de muitos gestores para a implantação do programa nos institutos federais, existem, também, posicionamentos de aceitação – daqueles que reconhecem a importância do PROEJA – e de comprometimento social e político com o PROEJA, refletindo-se, nesse

¹⁸⁸ Segundo Romanelli (2009), a adoção dos exames de admissão, em 1942, com a criação das Leis Orgânicas do Ensino ou “Reforma Capanema” foi a “oficialização da seletividade” na educação profissional, que deixou de ser uma escola voltada aos “desvalidos da fortuna”, tal como previa seu Decreto de criação, de 1909, sendo a pobreza critério suficiente para acessar o aprendizado de um ofício. De lá para cá, como destaca Gelsleicher (2017, p. 109), “ocorreram modificações nas provas de seleção, levando a um requinte da exigência que culminou na elitização da instituição”. Cabe ressaltar que, desde 2016, alguns campi do IFSC adotaram o ingresso por sorteio, o que representa o início de uma mudança institucional em relação ao público que acessa os cursos da instituição.

¹⁸⁹ As disputas vivenciadas internamente, no campus Florianópolis-Continente, cotidianamente, para a criação e a manutenção dos cursos PROEJA na instituição, também revelam os estigmas que se tem em relação a essa modalidade de ensino.

último caso, em maior engajamento em sua implementação (OLIVEIRA e CEZARINO, 2008). Exemplo disso são os vários relatos de experiências exitosas em diversos Institutos Federais de todo o Brasil. No IFSC, além das formações continuadas desenvolvidas em diferentes campi, na busca pela criação de uma cultura de valorização institucional do PROEJA, têm sido desenvolvidas outras ações, tais como: a criação, em 2012, de uma coordenação específica de PROEJA na instituição; a idealização e o lançamento da Revista *EJA em Debate*, também em 2012, que tem como objetivo, fomentar e ampliar o desenvolvimento de pesquisas na área; Fóruns e Seminários sobre a temática, que têm despertado, mesmo que ainda de forma tímida, interesse de profissionais pelo PROEJA; criação em 2013, da Coordenação de Reconhecimento de Saberes Profissionais, que deu origem à Comissão de Integração dos Programas Sociais do IFSC – CIPS, na Pró-Reitoria de Ensino, que propõe, dentre outras ações, a integração entre PROEJA e CERTIFIC. Tais ações tem se constituído uma conjugação de esforços para a gradativa efetivação do PROEJA na RFEPT.

Contudo, deve-se considerar que, se o objetivo com a formação continuada de professores, gestores e técnicos era “criar um quadro de referências e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas” (BRASIL, 2007, p. 60), para o PROEJA, tal objetivo parece não ter se efetivado, em âmbito nacional e nem no IFSC, seja por meio da oferta de especializações ou de articulação institucional para a criação de cursos de mestrados e doutorados ou de fomento às pesquisas na área, tal como previa o Documento Base. Isso porque, ainda falta a indução do governo para o desenvolvimento de uma política sistemática de formação e de garantia de condições para que ela se materialize.¹⁹⁰

Como se vê, há muitos desafios a serem enfrentados para que o Proeja se constitua uma política pública e não apenas mais um programa de governo. Até aqui tratamos de alguns desafios de ordem política e pedagógica, mas cabe destacar também, outro desafio, que é o de ordem conceitual, já que este se constitui fundamento estruturante para o direcionamento do Proeja. Ainda que algumas pesquisas apontem para a necessidade de se levar em conta tal desafio (LIMA FILHO, 2010; SILVA, 2018 dentre outros), cabe destacar que o conjunto das pesquisas em Proeja – e também em EJA – tal como destacam Ventura e Rummert (2015), não têm dado ênfase ao enfrentamento teórico da totalidade em que está inscrito o fenômeno.

¹⁹⁰ Não foi possível traçar um panorama da atual situação vivenciada na Rede Federal no que se refere à formação de educadores no campo do PROEJA, devido à falta de informações do próprio MEC/SETEC e de pesquisas que tratem do tema, mas esse parece ser um dos desafios a ser superado, tal como apontam diversas pesquisas sobre o tema.

No limite, quando se discute os desafios epistemológicos, a ênfase recai, com maior frequência, nos desafios da implementação do currículo integrado, mas com pouco destaque às categorias “trabalho” e “trabalho como princípio educativo”, procurando compreendê-los em suas bases fundantes e as formas que ele assume na sociedade capitalista. Pouco também se discute os fundamentos que embasam o ensino integrado, seja ao não considerar que tal expressão tem sido apropriada por diferentes atores sociais que segundo Ventura e Rummert (2015, p. 111) “desvirtuam seu sentido pleno, transformando-o em mero ajuste entre aprendizagem de conhecimentos básicos e formação precária para o mercado de trabalho”, ou ao não aprofundar a discussão sobre as distinções ente os conceitos de profissionalização e politecnicidade.

Saviani (1989) esclarece que a noção de profissionalização ou ensino profissionalizante se delinea a partir da necessidade de fragmentação do trabalho em especialidades autônomas, requeridas pelo mercado de trabalho, com objetivo de ampliar o processo produtivo, restando ao trabalhador o domínio de conhecimentos parcelados, fragmentados. Ao contrário, a politecnicidade ou formação politécnica diz respeito à compreensão e domínio, pelos trabalhadores, dos fundamentos científicos das diferentes técnicas ou modalidades que caracterizam o processo de trabalho moderno, por meio da compreensão da articulação entre trabalho manual e trabalho intelectual que deriva do próprio trabalho social¹⁹¹. Uma formação assim concebida, segundo Saviani (1989) promove o desenvolvimento multilateral do trabalhador, na medida em que ele domina os princípios, os fundamentos dos processos de trabalho e sua articulação com o conjunto do processo

¹⁹¹ Saviani (2003, p. 142) destaca que: “a idéia de politecnicidade envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento.” Em outro texto, Saviani (1989) defende que a formação politécnica deve ocorrer de forma explícita em nível médio, diferentemente do ensino fundamental, onde ela se apresenta de forma implícita. A indicação da politecnicidade no ensino médio, no caso brasileiro, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) decorre de dois motivos: um deles é porque essa é uma fase em que os(as) jovens estão configurando seus horizontes em termos de cidadania e de vida economicamente ativa, portanto, nesta etapa, a educação deve proporcionar o desenvolvimento intelectual e a apreensão de elementos culturais que possibilitem a configuração desses horizontes, nos quais estão, a apreensão das características do mundo do trabalho. O outro motivo é porque nessa etapa da educação, é “possível compreender o processo histórico de transformação da ciência em força produtiva por meio do desenvolvimento tecnológico” (2005b, p. 25-26). Acerca do trabalho como orientação do currículo escolar também no ensino fundamental, Saviani (1989) esclarece que a escola se constitui basicamente como um mecanismo através do qual os membros da sociedade se apropriam do instrumental (leitura, escrita, etc.) para sua inserção na sociedade e o trabalho é, também, uma desses instrumentais. Portanto, “o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar, em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade” (SAVIANI, 1989, p. 12), já que todos os seres humanos provêm sua subsistência pelo trabalho. Para uma melhor compreensão sobre politecnicidade e o trabalho como base da educação, recomendo, além dos textos aqui indicados, os livros: “Ensaio sobre politecnicidade” e “Fundamentos da escola do trabalho”, ambos de autoria de Pistrak (referências completas ao final). Neles, o autor apresenta o processo de construção da escola do trabalho rumo a politecnicidade no período de transição da revolução russa – de uma sociedade capitalista para uma sociedade socialista.

produtivo, permitindo assim, que o trabalhador compreenda o seu funcionamento na sociedade. Tomando como base tal diferenciação, cabe destacar que o Documento Base do Proeja, não parece ter como horizonte a politécnica, nem mesmo a cita. Seu objetivo é a elevação da escolaridade articulada à educação ou qualificação profissional, ainda que acrescente também a educação tecnológica. Embora sua ênfase não seja de apenas formar para atender demandas do mercado de trabalho, mantém-se a perspectiva de educação profissional.

E ainda, os estudos sobre EJA e PROEJA, em geral, não apontam o caráter híbrido do Documento Base do Proeja¹⁹² (RUMMERT, 2007), que incorpora, em um mesmo documento, duas concepções conflitantes, quais sejam: o trabalho como princípio educativo e a concepção de educação ao longo da vida, discutida anteriormente. Para Rummert (2007) a incorporação da concepção de educação ao longo da vida no Documento Base é resultado da ausência de percepção do caráter conservador e subordinado à lógica do mercado presente nesta concepção. E, segundo Ventura (2017, p. 53), embora essa concepção seja apresentada no Brasil como progressista, propondo um novo paradigma para a EJA, representa, ao contrário, uma perspectiva conservadora, não crítica e nem transformadora das relações sociais próprias do sistema capitalista, e sim, “visa adaptar continuamente os trabalhadores, de acordo com conteúdos e habilidades (objetivos e subjetivos) às necessidades e aos interesses do capital”.

Mas qual seria a importância de se discutir as concepções que embasam o Documento Base do Proeja diante de tantos desafios (políticos e pedagógicos) que o programa vem enfrentando para sua implementação desde sua criação, somado aos retrocessos vivenciados com a instauração do governo de Michel Temer, que ameaçam a sua continuidade? Especialmente após a criação da Lei 13415/2017¹⁹³, que representa, conforme

¹⁹² Para melhor compreender o resultado desse documento, vale ressaltar que a composição do grupo de trabalho responsável por sua elaboração congregou, segundo Moura e Pinheiro (2009) representantes de diversas instituições públicas vinculadas à educação: Setec, Secad, Cefets, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, Fóruns de EJA e especialistas em EJA de diversas universidades brasileiras, muitos dos quais, comprometidos com as propostas de educação politécnica e integral e de emancipação da classe trabalhadora. No entanto, tem-se como resultado, um documento, com referenciais teórico-metodológicos, que abarca, em maior ou menor medida, os debates e embates advindos desses grupos e que expressam disputas, oposições, conflitos ideológicos e políticos, vivenciados não somente na sociedade, mas dentro do próprio governo naquele momento, tal como apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, 2006) e Frigotto (2007).

¹⁹³ “Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017)

apontam Maraschin e Ferreira (2017), a retomada do que previa o Decreto 2.208/97 que separava a educação profissional da educação básica.

Entendo que, se é no próprio processo de implementação do programa, na sua aceitação ou rejeição, nos tensionamentos vivenciados cotidianamente dos espaços escolares e na indução do governo, por meio de destinação de recursos e direcionamento para sua efetivação ou, contraditoriamente, na criação de políticas que concorrem com sua efetivação, que se constrói uma nova forma de pensar e materializar a educação de jovens e adultos trabalhadores, com vistas a sua emancipação, é também, com base em uma clara concepção epistemológica, que se vai delineando a prática e por consequência, uma nova forma de organização social. Portanto, é necessário um olhar atento para os conceitos que embasam as práticas pedagógicas na EJA e no PROEJA, sob pena de se trilhar o caminho inverso ao da emancipação dos trabalhadores. Concordo com Pistrak (2018, p. 32)¹⁹⁴, quando afirma que:

[...] em todas as questões da vida escolar, a teoria nos dá critérios de escolha, avaliação e justificação de nossas atividades na escola. Sem o domínio desses critérios é impossível o trabalho criativo na escola; isto será como vagar sem direção, sem guia, sem consciência clara das finalidades que desejamos atingir.

Cabe destacar que a teoria não está descolada da prática e sim, constitui-se de um movimento constante de ação-reflexão-ação, portanto, como práxis, ou seja, “prática como o lugar fundante da ação humana e como o espaço desencadeador da reflexão e da teorização” (SILVA et al, 2016, p. 10). Da mesma forma, deve-se considerar que não é qualquer teoria que serve a uma práxis emancipadora, que possibilite direcionar a educação e a escola aos interesses da classe trabalhadora. Concordo também com Pistrak (2018, p. 33) quando afirma que sem teoria revolucionária¹⁹⁵, não há prática pedagógica revolucionária, e não é possível, acomodar as velhas teorias pedagógicas¹⁹⁶, às ideias da escola do trabalho, que tem no marxismo seus fundamentos e “instrumento ativo de transformação da escola”. Desse modo, considero esse um ponto crucial para se pensar e construir o Proeja, tendo como horizonte a emancipação da classe trabalhadora.

¹⁹⁴ O livro de Pistrak “Fundamentos da Escola do Trabalho”, do qual foi retirada tal referência, foi escrito pela primeira vez em 1924 e revisto em 1925. A edição de 2018 foi traduzida diretamente do russo, a partir da versão de 1925 e retomou aspectos que haviam sido omitidos na tradução anterior. Nessa obra se encontra a sistematização da experiência construída coletivamente pelos educadores na construção da Escola-Comuna de Narkompros (Comissariado do Povo para a Educação) no período inicial da revolução russa (1917-1931).

¹⁹⁵ Embora a obra de Pistrak deva ser lida à luz daquele momento histórico, em que se buscava construir uma escola socialista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, tomando como ponto de partida a própria realidade revolucionária e o trabalho como categoria central, o referencial teórico-metodológico – o marxismo – que embasa sua construção é considerado atemporal e serve à proposta da escola para a emancipação dos trabalhadores aqui defendida, já que a partir desta perspectiva, o trabalho deve ser entendido como o processo pelo qual os homens e as mulheres se apoderam da produção de suas vidas.

¹⁹⁶ Refere-se às tendências pedagógicas americanas e europeias reformistas, a exemplo dos postulados de John Dewey.

Um dos princípios presentes no Documento que tem seus fundamentos na concepção de uma educação emancipadora é o trabalho como princípio educativo, do qual deriva as concepções de currículo integrado, formação integrada, politécnica ou tecnológica¹⁹⁷ e omnilateral, conceitos estes que se articulam e que constituem os construtos epistemológicos e políticos de uma formação integral dos trabalhadores. É, portanto, no contexto mais amplo de compreensão do papel social da educação como possibilidade de emancipação da classe trabalhadora e de superação do modo capitalista de produção que a discussão do trabalho como princípio educativo se insere. O Documento Base do Proeja, ainda que tenha o trabalho como princípio educativo como um de seus princípios, não faz qualquer menção à necessária mudança do modo capitalista de produção, que está na base de uma proposta de educação emancipadora.

O trabalho como princípio educativo, tal como aponta Ciavatta (2009, s/p), “remete a relação entre trabalho e educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”. Seu fundamento é o materialismo histórico dialético que parte da compreensão do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto material quanto cultural, ou seja, como mediação fundamental de produção da existência humana, em todas as suas dimensões¹⁹⁸.

A análise da relação educação e trabalho requer retomar a compreensão de constituição do humano. Saviani (2003), com base no materialismo histórico dialético, esclarece que o que define a existência humana é o trabalho guiado por objetivos, pois o homem se constitui humano na medida em que produz continuamente sua própria existência, por meio da adaptação da natureza as suas necessidades. E, assim como o trabalho constitui a realidade humana, ele também define a existência histórica dos homens, sua cultura, que se amplia progressivamente com o passar do tempo. Desse modo, “conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como o ser humano trabalha, mudam as formas pelas quais os homens existem” (SAVIANI, 2003, p. 133), refletindo-se assim, em diferentes modos de produção da existência ao longo da história.

¹⁹⁷ Os termos “educação politécnica” e “educação tecnológica” são compreendidos aqui como sinônimos, tal como utilizados pelos autores do campo da educação e trabalho e tal como exposto por Saviani (2007).

¹⁹⁸ Conforme mostra Ciavatta e Rummert (2010), o debate sobre o conceito de trabalho como princípio educativo e a defesa da educação politécnica, formulada no Brasil, por educadores e pesquisadores da temática educação e trabalho, estruturou-se a partir de duas fontes teórico-conceituais: uma com uma vertente gramsciana, que tem como proposição, a escola unitária, sendo o trabalho o princípio pelo qual ela se organiza; outra que tem por base os postulados de Luckács, influenciada pelos debates sobre a ontologia do ser social, que tem no trabalho a atividade fundamental de constituição do ser humano social e meio de produção da existência e de constituição da consciência.

É a partir desses diferentes modos de produção da existência que se compreende o trabalho como princípio educativo. Portanto, ele tanto assume uma dimensão ontológica, quanto histórica¹⁹⁹, já que os homens (e mulheres) produzem sua existência “em contextos produtivos concretos, também configurados economicamente pelo modo de produção, e com características históricas correspondentes ao nível do avanço das forças produtivas e de contradições das relações sociais de produção”, situação que lhes coloca como condição, que se apropriem de conhecimentos também de domínio técnico-científico, já que precisam produzir sua existência, inseridos em contextos produtivos.

A esse respeito Saviani (2003) esclarece que o trabalho, historicamente constituído, ao libertar os homens, transferindo para as máquinas o trabalho que antes era desenvolvido por sua força física, nada mais é do que o desenvolvimento do controle da natureza pelo homem, ou seja, “ao construir as máquinas, o homem usa a energia da natureza para vencer obstáculos que ele antes tinha de vencer com a energia dos próprios músculos, do próprio corpo” (ibidem, 2003, p. 139). Nessa lógica, o desenvolvimento da tecnologia, das máquinas, deveria possibilitar ao homem, liberar-se, cada vez mais, para usufruir de seu tempo livre, bem como dos bens produzidos.

No entanto, no sistema capitalista ocorre uma distorção nas relações de trabalho, já que o resultado do trabalho produzido pelo conjunto dos homens é apropriado apenas por alguns, restando a grande maioria, a exploração de sua força de trabalho. Dessa forma, o trabalho, ao invés de assumir valor de uso – como manutenção e reprodução da vida –, assume valor de troca, de trabalho assalariado, em que o trabalhador vende sua força de trabalho como forma de satisfazer as suas necessidades, que na maioria das vezes tende a se reduzir a sua reprodução material e a satisfação de necessidades básicas (RAMOS, 2012) e que, no mais das vezes, produz alienação ao apartar o trabalhador do trabalho por ele produzido, já que ele (o trabalhador) não se reconhece no produto de seu trabalho. Nesse caso, o trabalho também serve à produção da existência, mas tal como destaca Coan (2014, p. 13) “trata-se de uma atividade imposta por uma necessidade externa – a necessidade do capital e não do trabalhador”. Nessa forma de organização social há, em decorrência disso, uma fragmentação entre o pensar e o fazer, entre trabalho manual e intelectual, refletindo-se assim, em uma formação, que para a maior parte dos trabalhadores lhes possibilita se apropriarem de

¹⁹⁹ Em sua forma ontológica, o trabalho constitui práxis humana, ou seja, a forma pela qual os seres humanos produzem sua existência na relação com a natureza e com os outros humanos e, nessa relação, produzem conhecimentos. O trabalho assume formas históricas na medida em que se distancia de sua forma natural e torna-se, cada vez mais, mediado por normas produzidas pelas relações humanas (SAVIANI, 1989). Na forma histórica também se produz novos conhecimentos, a partir dos já existentes.

conhecimentos gerais mínimos e, quando ligados a “formação profissional”, conhecimentos mais diretamente relacionados às necessidades de produção para atender demandas do mercado de trabalho, que têm se caracterizado, cada vez mais, por relações de trabalho precarizadas, que exigem do trabalhador competências e flexibilidade para agir diante de imprevistos.

Diante do quadro de degradação e alienação das relações de trabalho presentes na atual organização social capitalista, as reais possibilidades de o trabalho ser considerado princípio educativo e uma estratégia político-educativa de perspectiva emancipadora têm suscitado grandes debates.

Contudo, a necessidade de uma radical transformação social que supere o capitalismo e a propriedade privada, como condição para a materialização do trabalho como princípio educativo ou para o completo desenvolvimento da personalidade (LEONTIEV, 1978), é defendida por vários autores que têm no materialismo histórico dialético e no marxismo seus fundamentos. No entanto, como assinala Pistrak (2015, p. 14), esse é um processo que não ocorre “com um salto através do desconhecido, mas pelo caminho que nós mesmos abrimos e trilhamos”. Nessa mesma perspectiva aponta Leontiev (1978), ao afirmar que a superação da consciência fragmentada, não aparece instantaneamente, mas sim, que ela se desenvolve pelo apagamento das particularidades anteriores e pela formação de novas estruturas e que, isso se dá no próprio processo de construção da nova forma de organização social.

Assim, se a fragmentação do trabalho e da consciência, a divisão de classes e a instituição da propriedade privada, é também histórico-social e, portanto, construída na relação entre os homens, ela pode também ser transformada. Entendo que é aí que a educação escolar pode desempenhar papel importante e o trabalho como princípio educativo pode se tornar educativo, na medida em que seja apreendido como realidade concreta da vida das pessoas para a produção de sua existência e como parte constitutiva das relações contraditórias e desiguais da sociedade capitalista.

Mas, concordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) de que se torna imprescindível desconstruir a ideologia de que a escola, sozinha, irá corrigir as mazelas da sociedade ou que se constitui garantia de ascensão social ou mesmo de empregabilidade e, por conseguinte, desconstruir a ideia de que os pobres são pobres porque não têm boa escolaridade e que conseguir um bom emprego depende exclusivamente da escolaridade, dissimulando assim, as relações sociais que geram o desemprego estrutural e as diferenças de classes.

No entanto, se não devemos superestimar a instituição escolar, considerando-a como redentora das mazelas da sociedade, já que ela também é parte ativa da dinâmica social na qual se insere e, portanto, pode constituir-se e, muitas vezes se constitui, espaço de reprodução do paradigma hegemônico, tampouco devemos subestimá-la como instrumento importante de transformação social, já que nela estão presentes as contradições do sistema, o que possibilita um movimento contra hegemônico, de resistência ao paradigma dominante. Para tanto, ela precisa ser organizada, de forma voluntária e consciente tal como defende Saviani (2003) e intencional, a fim de possibilitar aos trabalhadores, compreenderem as contradições presentes na sociedade capitalista, com vistas a sua transformação,

em direção a uma forma social em que os homens – todos os homens – possam se beneficiar do imenso desenvolvimento das forças produtivas que resultaram em inestimáveis conquistas, obtidas com muito sofrimento pelo conjunto da humanidade ao longo de sua existência (ibidem, p. 150-151).

É a partir desta concepção que entendo poder ser possível caminhar na direção de uma formação integral – omnilateral – dos trabalhadores e na construção do currículo integrado no Proeja.

Um currículo integrado compreendido em

[...] seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho [...] (CIAVATTA, 2005, p. 84).

O grande desafio está, no entanto, em incorporar o trabalho na educação de jovens e adultos, como uma dimensão fundamental na formação dos sujeitos, sem submetê-lo, como destaca Ramos (2010), à lógica do mercado e ao mito da empregabilidade, e de conceber a integração entre trabalho e formação geral como algo mais amplo, como “uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo” (ibidem, p. 67)²⁰⁰. O trabalho compreendido em seu sentido ontológico, mas também histórico – como prática econômica. A ciência – conhecimento humano – concebida “como produto de necessidades e práticas do ser social, que, historicamente condicionaram o contraditório avanço das forças produtivas” (ibidem, p. 68). E a cultura – linguagens, códigos éticos e estéticos – também criada pelos homens em suas relações, como decorrentes das exigências nascidas do trabalho. O trabalho como princípio educativo assim concebido,

²⁰⁰ A autora tem como referência, os postulados de Luckács, para quem a relação entre trabalho, ciência e cultura constitui um “complexo social”, sendo o trabalho, em seu sentido ontológico, o pressuposto para os demais, ou seja, como mediação entre o homem e a realidade material e social.

está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica, que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação (RAMOS, 2010, p. 69).

Tal concepção traz desafios políticos, pedagógicos e epistemológicos importantes, especialmente ao campo da educação de jovens e adultos. Os estudantes da educação de jovens e adultos não seguiram percursos lineares de formação e seu retorno à escola é motivado, em grande medida, pela necessidade de inserção no mercado de trabalho, o que torna, tal como destaca Ramos (2010), a relação entre educação e trabalho muito mais imediata e contraditória. A integração entre educação básica e formação profissional no caso da educação de jovens e adultos e, também, do Proeja é, conforme destaca Ramos (2010), ela própria, expressão da contradição presente na sociedade, já que a educação de jovens e adultos é resultante da negação do direito à educação, tendo em conta que o Brasil ainda não conseguiu universalizar esse direito e o Programa surge como meio para contribuir com tal objetivo. Portanto, uma política que se propõe desenvolver a plena formação dos sujeitos precisa superar tais contradições. Ela precisa possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente construídos, de forma igualitária, a todos os sujeitos. Isso pressupõe que todos possam seguir seus percursos formativos de forma linear. Ela precisa ainda formar não exclusivamente para atender demandas do mercado, submetido que está, ao “modelo contemporâneo de acumulação flexível do capital” (RAMOS, 2010, p. 66). E ainda, a educação precisa estar articulada a outras políticas sociais e a construção de outro projeto de sociedade.

Em âmbito pedagógico, mas não dissociado dos contextos político e epistemológico, tal perspectiva requer outra forma de integração curricular, que supere a tradicional diferenciação entre conhecimentos gerais e específicos ou propedêutico e técnicos, presentes na “educação profissional”, o que pressupõe compreender os conhecimentos em suas inter-relações e não como abstrações, desprovidos de historicidade e sim, como resultado das ações humanas. E nesse sentido, a categoria experiência de classe, que tem o trabalho como eixo estruturante da ação pedagógica – tomado como realidade concreta dos estudantes da EJA e compreendido em suas relações contraditórias e desiguais – pode servir como potencializador

de uma formação emancipadora da classe trabalhadora,²⁰¹ “que permita ao jovem e ao adulto compreenderem, partindo da leitura crítica das condições e relações de produção de sua existência, a dimensão ontocriativa do trabalho” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005b, p. 34).

A esse respeito, cabe aqui destacar algumas questões. A primeira está relacionada à necessidade de se ultrapassar a compressão de integração a partir da perspectiva da interdisciplinaridade – que também está presente na proposta do Proeja – tal como propõem Saviani (2003) e Ramos (2010), para evitar o risco de a integração limitar-se apenas a justaposição de conhecimentos. Para Saviani (2003), a própria noção de especialidades presente na interdisciplinaridade, de certa forma, já pressupõe a fragmentação do conhecimento, já que o especialista é o responsável por responder às questões pertinentes à sua área específica de conhecimento. Se o trabalho, segundo o autor, é tomado como referência e o objetivo é compreender como ele está organizado na sociedade moderna, todos os conhecimentos devem servir ao aprofundamento da compreensão do objeto como uma totalidade orgânica. Isso pressupõe que o objetivo da escola – a formação integral – esteja presente em todos os componentes curriculares e que cada professor tenha uma visão sintética do processo – no sentido de síntese – e não apenas uma visão analítica. Do contrário, ficará a cargo do estudante ou do especialista fazer as conexões necessárias. No currículo integrado, assim concebido, tal como destaca Ramos (2010), nenhum conhecimento é somente geral, como também não o é somente específico, distinguindo-se somente metodologicamente e como construção histórica, mas não epistemologicamente. Nessa forma de organização do ensino, pressupõe-se que os estudantes compreendam o real como totalidade, portanto, para além de sua aparência fenomênica.

A segunda questão refere-se à discussão em torno do respeito aos saberes da experiência dos estudantes, ou respeito aos saberes populares ou do cotidiano, tal como têm sido comumente defendida no contexto da educação de jovens e adultos e também conforme referenciada no Documento Base do Proeja. Rummert (2014) destaca que tal perspectiva tem se configurado como uma tendência que, centrada em argumentos supostamente democráticos, de respeito às diferenças, muitas vezes fomentados por forças dominantes, tanto no cenário nacional quanto internacional, na realidade, negam aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos científicos historicamente produzidos e ocultam as diferenças fundamentais. Portanto, cabe analisar de forma atenta, quais são as finalidades educativas e

²⁰¹ Tal perspectiva é defendida por vários autores do campo da educação e trabalho, tais como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b); Ramos (2010); Ciavatta e Rummert (2010); Rummert (2014).

qual projeto de sociedade está em jogo quando a ênfase do currículo e do trabalho pedagógico centra-se nos saberes cotidianos ou da prática ou quando se faz a crítica aos conteúdos escolares e, em contrapartida, se propõe um currículo mínimo em que a ênfase recai sobre a formação profissional em detrimento da formação geral.

A autora não nega que a escola deva considerar as experiências de classe – que são próprias da produção da existência da classe trabalhadora – como estruturante da prática educativa, no entanto, elas não devem ser tomadas, a priori, de forma idealizada, mas sim, devem ser acolhidas e tomadas como ponto de partida para sua problematização, “em um processo consciente e sistemático que pode e deve evidenciar as potencialidades desses saberes, suas incompletudes e, também, seus equívocos, num permanente e fecundo tensionamento” (RUMMERT, 2014, p. 79). Portanto, não se trata, como esclarece a autora, de defender uma “educação bancária” ou meramente conteudista, tal como muitos podem supor, e sim, lutar por uma concepção de educação e de trabalho pedagógico “em que os conhecimentos produzidos pela humanidade sejam apropriados de forma crítica e ativa e se transformem em instrumentos de luta para a classe trabalhadora” (ibidem, 2014, p. 76)²⁰².

Diante dos desafios aqui apontados, entendo que o Documento Base do Proeja, ainda que represente avanços importantes na formulação de uma proposta de educação para os jovens e adultos trabalhadores, necessita ser problematizado e, quiçá, reformulado, a fim de superar suas contradições internas para que se torne mais coerente com a construção de uma escola dos e para os trabalhadores, com vistas a sua emancipação, embora tenha clareza de que não é a partir somente da instituição de um documento que essa concepção se materializará, já que tal mudança depende da correlação de forças e das lutas travadas entre os vários sujeitos sociais. Mas se no momento atual, as forças contrárias a esse projeto de sociedade tem sido mais fortes, os espaços de resistência tendem a se fortalecer pela própria contradição que esse tensionamento provoca.

Na próxima parte do texto, apresento o histórico de construção dos projetos pedagógicos de cursos Proeja, especialmente o PPC Proeja técnico em gastronomia²⁰³, do Campus Florianópolis-Continente, procurando analisar sua estrutura e os princípios nele

²⁰² Rummert (2014) toma como fundamentos para sua defesa, os estudos de Thompson, Gramsci, Saviani, Vigotsky e Vieira Pinto que, respeitando suas peculiaridades, confluem para uma mesma compreensão acerca da categoria experiência da classe trabalhadora no processo educativo.

²⁰³ Conforme indicado no capítulo 1, os primeiros cursos desta área eram denominados “técnicos em cozinha” e, posteriormente, com a junção dos cursos “técnicos de cozinha” e “técnicos de serviços”, se transformaram em “técnicos em gastronomia”, mas esta alteração se deu somente com a nova revisão do PPC, em 2013. Na revisão do PPC em 2011, ele manteve a formação de técnico em cozinha.

presentes e em que medida ele incorpora a concepção de uma formação emancipadora da classe trabalhadora.

3.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM GASTRONOMIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EJA: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

Conforme indicado no capítulo 1 (item 1.3), no campus Florianópolis-Continente, os primeiros cursos da área de cozinha foram ofertados em 2010. Dois em nível de ensino fundamental²⁰⁴: um em parceria com prefeitura de São José e outro com a prefeitura de Itapema. E um em nível de ensino médio, em parceria com o campus Florianópolis. No entanto, todos eram articulados a formação inicial e continuada – FIC²⁰⁵, mesmo o de ensino médio.

Em 2011, o projeto de curso integrado ao ensino médio foi reformulado e substituído pelo curso Proeja **Técnico** em Cozinha, já que na avaliação dos envolvidos (professores, gestores e equipe pedagógica), a oferta de um curso **FIC integrado ao ensino médio** “não coadunava com o tempo de estudo requerido (4 semestres) e com as expectativas dos educandos em EJA no nível Médio” (IFSC, 2011, p. 4).

A alteração deste PPC se deu em um contexto de reformulação de todos os PPC de Proeja do campus Florianópolis-Continente²⁰⁶, já que a instituição se propunha, naquele momento, a ampliar a oferta de cursos de Proeja e estabelecer novas parcerias com as redes municipais e estadual de ensino, em decorrência de sua adesão ao CERTIFIC. A fim de concretizar tal objetivo, o campus contratou uma equipe de assessoria pedagógica para auxiliar na condução dos trabalhos e acompanhar e sistematizar a experiência, que seria desenvolvida entre 2011 e 2012²⁰⁷, com objetivo de construir e materializar o currículo integrado.

²⁰⁴ Os cursos articulados ao nível fundamental – FIC eram denominados “auxiliar de cozinha” e não “técnico de cozinha”, já que para se atribuir o título de técnicos, conforme as orientações previstas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos a formação deveria ser articulada ao nível médio.

²⁰⁵ Embora, esse curso fosse em nível de ensino médio, optou-se por articulá-lo a um curso FIC, o que se caracterizou uma exceção, já que, via de regra, os cursos articulados ao ensino médio são técnicos. Essa foi a única oferta realizada pelo campus Florianópolis-Continente nesse formato. Após a reformulação dos PPCs, os projetos de cursos FICs foram integrados ao ensino fundamental, especialmente em parceria com as redes municipais de educação, que são as principais responsáveis pela formação nesse nível de ensino.

²⁰⁶ O relato mais detalhado desse processo pode ser consultado no artigo de Silva e Silva (2012), publicado na Revista EJA em Debate, cuja referência completa encontra-se ao final. O processo aqui relatado se baseou nesse artigo e em minha experiência como participante desse processo.

²⁰⁷ Interessa discutir nesta parte do texto, o processo de construção dos PPCs, que ocorreu no primeiro semestre de 2011. Portanto, o acompanhamento posterior pela equipe de assessoria pedagógica, que se deu durante o segundo semestre de 2011 e em 2012 e, que consistiu no processo de formação continuada dos envolvidos com o PROEJA, não será aqui abordado.

A primeira etapa dos trabalhos ocorreu no primeiro semestre de 2011 e consistiu da construção coletiva dos PPCs. Participaram desta construção professores, gestores e equipes pedagógicas das instituições parceiras envolvidas na oferta de cursos Proeja, dentre elas, a Prefeitura Municipal de Florianópolis, a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina e o IFSC, Campus Florianópolis. A fim de garantir que os professores oriundos das instituições parceiras participassem ativamente de todo o processo, o campus estabeleceu acordos e contrapartidas com as parcerias, dentre as quais constavam, a disponibilização de carga horária para os professores participarem dos encontros para formação continuada e elaboração dos projetos de curso e para se dedicarem ao planejamento coletivo e às aulas integradas²⁰⁸.

Nessa etapa foram discutidas as concepções e princípios presentes no Documento Base do Proeja, especialmente, “o trabalho como princípio educativo; a interdisciplinaridade e o respeito aos saberes dos educandos” (SILVA e SILVA, 2012, p. 125). A fim de identificar as dificuldades e potencialidades do trabalho com o Proeja, a equipe de assessoria também realizou um diagnóstico dos participantes e identificou que o grupo era bastante heterogêneo: alguns com larga experiência em educação de jovens e adultos, mas não em educação profissional; outros com experiências em educação profissional, mas não em EJA e PROEJA; aqueles que não tinham experiência nem em educação profissional e nem em EJA/ PROEJA.

Tal situação, se por um lado favorecia “a exploração das diferentes experiências educacionais” (SILVA e SILVA, 2012, p. 128), por outro, gerou embates e tensionamentos, já que se explicitaram diferentes concepções de educação, de escola e de sociedade. Situação essa oriunda, em parte, das distintas realidades e propostas pedagógicas de cada instituição. Diante deste quadro, a assessoria pedagógica buscou valorizar os consensos coletivos, o que impactou no resultado final dos PPCs, que se caracterizaram por projetos que “não necessariamente apresentam uma coerência teórica” e sim, se constituíram por “projetos híbridos”, mas que, para os autores, embora tenham sido os projetos possíveis naquele momento, avançaram em diferentes aspectos (ibidem, 2012, p. 129).

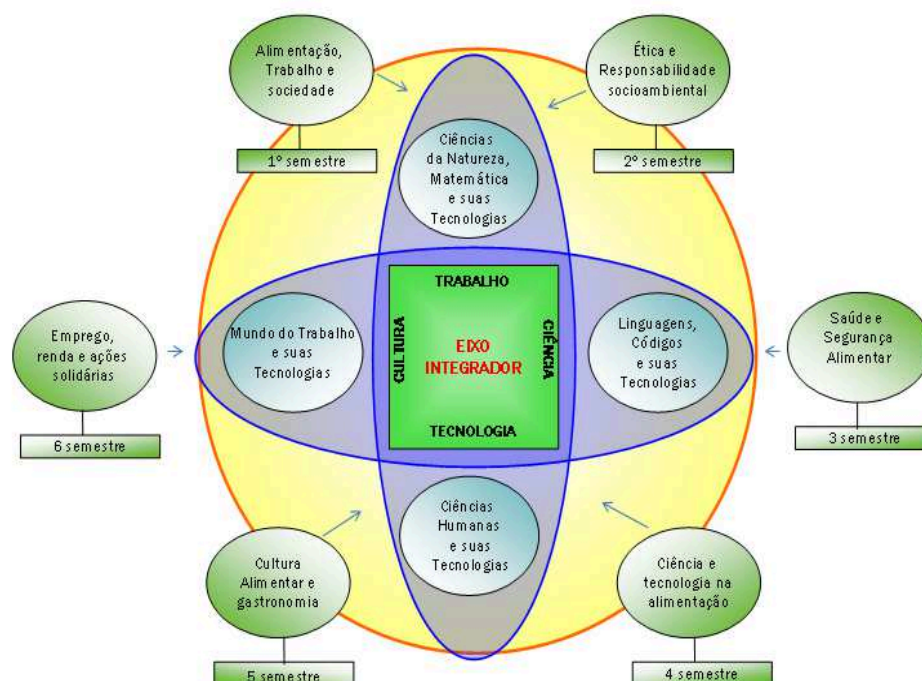
Com o objetivo de valorizar o processo educativo em sua totalidade (que contemplasse a especificidade da EJA, a educação profissional e a elevação de escolaridade) e não centrar nas disciplinas e nos conteúdos, a construção dos PPCs teve início pela definição dos perfis de saída dos estudantes ou perfil profissional do egresso. Em seguida, foram definidos os conceitos estruturantes dos cursos, levando em consideração, também, a realidade e a experiência das instituições parceiras. Além disso, foram discutidos, entre outros

²⁰⁸ Nas aulas integradas, participam professores tanto da formação geral quanto da formação profissional.

aspectos, a necessidade de planejamento semanal e de realização de diagnóstico da realidade dos estudantes; os processos de avaliação da aprendizagem; a definição do sistema de ingresso, optando-se dentre as propostas apresentadas, pelo sistema de ingresso por sorteio público; a definição de ações para permanência e êxito dos estudantes (SILVA e SILVA, 2012). Como resultado deste processo, foram construídos dois modelos de organização curricular: um para os cursos Proeja-FIC²⁰⁹ e outro para os cursos Proeja Técnicos. Aqui será discutido somente o modelo referente ao Proeja Técnico de nível médio, por ser o que orienta o trabalho pedagógico do qual são oriundos os estudantes participantes desta pesquisa.

A construção dos PPCs Proeja Técnico de nível médio, além de considerar as questões apontadas anteriormente, pautou-se por uma construção dialógica entre Eixo Integrador – EI, Áreas do Conhecimento e Núcleos Temáticos – NT, tendo os conceitos de Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia, como estruturantes da organização curricular. A figura a seguir apresenta a organização curricular do curso Proeja técnico em cozinha, elaborado no primeiro semestre de 2011.

Figura 1: Organização Curricular do PROEJA Técnico em Cozinha



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio na Modalidade EJA de 2011.

Conforme a figura acima, a integração entre educação básica e formação profissional ocorre por meio do EI, dos temas definidos nos NT em diálogo com as Áreas de

²⁰⁹ O modelo construído para orientar os PPCs dos PROEJA-FIC pode ser consultado em Silva e Silva (2012).

Conhecimento. O EI refere-se às tecnologias a serem desenvolvidas nos cursos abarcados por cada eixo. No caso do curso técnico de cozinha, à época de elaboração deste PPC, ele fazia parte do Eixo Tecnológico “Hospitalidade e Lazer”²¹⁰. As áreas de conhecimento foram definidas a partir do que estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, quais sejam: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. E para atender a formação profissional, foi incluída a área de conhecimento denominada Mundo do Trabalho e suas Tecnologias. Os NTs orientam o que será abordado em cada semestre letivo em articulação com as áreas do conhecimento.

Para este projeto de curso, foram definidos seis NT conforme segue: NT1: Alimentação, trabalho e sociedade; NT2: Ética e responsabilidade socioambiental; NT3: Saúde e segurança alimentar; NT4: Cultura alimentar e gastronomia; NT5: Ciência e Tecnologia na alimentação; NT6: Emprego, renda e ações solidárias. Além da integração proposta nesta estrutura, foram criadas ainda, Oficinas de Integração. Estas oficinas são unidades curriculares que visam estabelecer relações entre os conhecimentos abordados nas demais unidades curriculares, dos quais participam professores das áreas técnicas e da formação geral (IFSC, 2011).

Essa foi a estrutura do PPC Proeja técnico em cozinha, cujas ofertas ocorreram em 2011 e 2012. No entanto, com a experiência vivenciada pelos envolvidos com este curso e, pelos motivos já discutidos no capítulo 1 em relação à junção das áreas de cozinha e serviços, verificou-se a necessidade de algumas alterações, as quais foram realizadas em 2013, propondo-se assim, o curso Proeja técnico em gastronomia²¹¹, cuja primeira oferta se deu em 2014. Manteve-se, no entanto, a concepção e estrutura iniciais.

Na nova estrutura do curso, não houve alteração da carga horária, permanecendo 1.200h para a formação geral e 1.200h para a formação técnica, totalizando-se assim, 2.400h de curso com duração de 3 anos, mesmo com a junção do curso de serviços e de cozinha que, em tese, necessitaria de uma carga horária maior para dar conta das especificidades desta nova organização curricular. Mesmo a instituição tendo autonomia para decidir sobre a ampliação da carga horária, tal como prevê o Documento Base e o Decreto n. 5.840, ela manteve a diferença de carga horária destinada aos cursos técnicos integrados ao ensino médio e aos cursos Proeja técnico. No entanto, o projeto avançou ao estabelecer carga horária igual tanto

²¹⁰ Com a reformulação do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, em 2012, o Eixo Tecnológico passou a denominar-se “Turismo, Hospitalidade Lazer”.

²¹¹ Aqui foi apresentado o desenho do curso PROEJA técnico em cozinha, pois na versão do PPC PROEJA técnico em gastronomia, esse desenho foi excluído.

para formação geral quanto para a formação técnica, o que possibilita maior viabilidade de integração curricular. Além disso, a carga horária delimitada para a formação técnica é maior do que a mínima estabelecida no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para a formação de técnico em cozinha, que é de 800h. Cabe destacar ainda, que a definição de carga horária dos cursos Proeja é motivo de constantes tensionamentos, já que parte dos envolvidos acredita que, em função do perfil dos estudantes, deve-se flexibilizar o currículo, diminuindo-se a carga horária destinada a formação dos estudantes da EJA. A própria delimitação da carga horária da educação de jovens e adultos é diferente da estabelecida para os ensinos fundamental e médio “regular”.

Evidentemente que redimensionar o PPC com vistas à integração curricular, considerando as especificidades da educação de jovens e adultos, a formação técnica e a elevação de escolaridade com ampla participação de todos os segmentos que integram essa organização, que se constitui por pessoas e instituições com diferentes concepções e direcionamentos do trabalho pedagógico, não é tarefa fácil. Portanto, concordo com Silva e Silva (2012) de que houve alguns avanços na direção da construção do currículo integrado, o que pode ser percebido no desenho do PPC, que articula as áreas de conhecimento por meio dos NTs, tendo um eixo articulador do processo. No entanto, algumas questões tornam-se impeditivos para que a integração curricular e a formação integral se efetivem de fato.

Uma delas é a admissão da oferta de cursos Proeja na forma concomitante e sua execução por meio de parcerias e que, no caso do campus Florianópolis Continente, é a única possibilidade viável, já que o campus não tem o quadro de professores necessário à oferta de Proeja. Tal como apontado anteriormente, esse formato de currículo tende a manter a dualidade estrutural entre formação geral e técnica e, portanto, não possibilita, de fato, a meu ver, uma formação integral, pelos próprios problemas que ela suscita. Esses problemas têm se revelado durante o processo de implantação desta proposta, já que não é a construção do PPC, por si só, que garantirá a integração curricular. Concordo com Silva e Silva (2012, p. 135) de que a materialização do planejamento depende “de uma série de fatores, dentre eles, os relacionados à estrutura, aos tempos de planejamento e formação dos educadores, às estratégias de permanência e êxito dos educandos do PROEJA e, principalmente, ao envolvimento das equipes de educadores”.

No que se refere à estrutura e que têm impacto no planejamento pedagógico e por consequência, no envolvimento dos educadores para a efetivação do currículo integrado, a realidade vivenciada pelo campus Florianópolis Continente é a de que, geralmente, as instituições parcerias não possibilitam condições adequadas para a consecução desta proposta.

Ainda que se tenha estabelecido acordos e contrapartidas com as instituições parceiras, muitos delas não foram cumpridos, a exemplo da disponibilidade de carga horária destinada ao planejamento e reuniões. Essa situação deve-se, em parte, às condições de trabalho a que estão submetidos os professores destas instituições, especialmente porque a rotatividade é grande, em decorrência dos contratos de trabalho temporários e a não dedicação exclusiva a uma única instituição. No próprio IFSC, campus Florianópolis, um dos parceiros, também têm se encontrado dificuldades neste sentido, visto que os professores da formação geral têm que se “desdobrar” para atender à variedade de cursos da instituição, o que compromete a dedicação necessária aos cursos Proeja.

A própria instituição tem colocado esses cursos em segundo plano, situação que se reflete na decisão do campus Florianópolis Continente de diminuir a oferta de cursos Proeja, especialmente em parceria com as prefeituras²¹². Como destacado anteriormente, se a oferta de cursos Proeja, por uma única instituição não garante, por si só, a integração curricular, muito mais distante está tal possibilidade quando se realiza por instituições diferentes.

Outra questão, que está diretamente relacionada à anterior refere-se às diferentes concepções que embasam o trabalho pedagógico das instituições parceiras. Somam-se a isso, as contradições presentes nos documentos orientadores do trabalho pedagógico do IFSC, além daquelas presentes no próprio Documento Base do Proeja. Esse aspecto tem se constituído, a meu ver, um grande desafio à consecução de uma formação integral dos trabalhadores com vistas a sua emancipação, pois a falta de um direcionamento claro obscurece o processo. E não é com a construção de “projetos híbridos” e sem coerência teórica, ainda que eles tenham sido construídos a partir de um processo democrático e participativo, que vai se avançar nesta direção. Entendo ser necessário, portanto, investir na construção de projetos que apresentem maior coerência teórica, e aí, a crítica dirige-se ao Documento Base do Proeja e aos documentos orientadores do trabalho pedagógico do próprio IFSC, os quais se refletiram, também, na construção dos PPCs.

O Projeto Político Institucional – PPI²¹³, do IFSC, que é parte integrante do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI²¹⁴, apresenta como concepção de educação que orienta o

²¹² Os dados apresentados no quadro 2 (capítulo 1), revelam a diminuição na oferta de cursos PROEJA em parcerias, pois após a reformulação dos PPCs, foram ofertados 5 cursos em 2011, 3 em parceria com prefeituras e 2 em parcerias com o Estado. Houve uma oferta em 2014, em parceria com a prefeitura de Tijucas, mas ela compôs uma única turma, juntamente com a do campus Florianópolis. Manteve-se a parceria somente o campus Florianópolis.

²¹³ O PPI é o “documento que manifesta o ideal de educação, que registra o processo de construção da identidade institucional e que dá suporte para a avaliação das ações educativas programadas pela instituição” (IFSC, 2014, p. 38).

trabalho pedagógico, a concepção histórico-crítica, que considera a educação como prática social, como processo de humanização dos homens em relação com outros homens. Na parte que trata da concepção de educação profissional, indica sustentar-se por uma concepção de educação integral dos sujeitos, cujo caráter é a totalidade; a não separação entre teoria e prática; a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, tendo o trabalho como princípio educativo, tal como defende Saviani (1989). No entanto, ao tratar da concepção de currículo, adota como referenciais para a elaboração dos projetos pedagógicos de curso, a noção de competências, determinando que todos os PPCs sejam “elaborados e implementados para a busca do desenvolvimento de competências – conhecimentos, habilidades e atitudes” (IFSC, 2014, p. 53-54), tomando por base, as Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente em relação à educação profissional e tecnológica. Portanto, o próprio documento orientador do trabalho pedagógico no IFSC apresenta concepções que são consideradas incompatíveis, do ponto de vista de suas bases fundantes.

O Currículo por Competência também havia sido considerado, pelo grupo que construiu os novos modelos de PPCs para o Proeja, como sendo “incompatível com a proposta de escola unitária que dá sustentação epistemológica ao PROEJA” (SILVA e SILVA, 2012, p. 126). Ainda assim, estes PPCs mantiveram, no detalhamento das unidades curriculares, a descrição das competências, conhecimentos, habilidades e atitudes que os estudantes devem atingir, pois conforme destacam Silva e Silva (2012, p. 126), foi difícil romper com tal perspectiva, “tal o nível de enraizamento dessa concepção, especialmente, nas práticas cotidianas do IFSC e do conjunto de educadores”.

Cabe destacar, no entanto, conforme avaliam os autores, que esse enraizamento é “enviesado, pois a competência efetivada no IFSC foge, em partes, daquela concebida no meio empresarial e que ganhou força no Brasil na década 1990” (idibem, 2012, p. 126). No IFSC, quando o currículo por competência foi adotado, a partir dos anos 2000, houve grandes resistências, conforme analisa Coan (2008), resultando assim, em uma “composição entre o que vinha sendo feito e o que a nova política institucional exigia, resultando na materialização de uma competência enviesada” (SILVA e SILVA, 2012, p. 126).

Ainda que a concepção de competência tenha se dado de modo enviesado no IFSC, o fato é que ela compõe os PPCs de curso e aí, cabe questionar como conciliar as concepções de competências, além de outras que perpassam as instituições parceiras e as contradições existentes no próprio campo da EJA e no Documento Base do Proeja, com vistas a uma

²¹⁴ O PDI é o instrumento de planejamento e gestão que estabelece objetivos, metas e estratégias para as ações da instituição, em um horizonte de cinco anos.

proposta que tenha o trabalho como princípio educativo, na perspectiva de emancipação dos trabalhadores?

Por último, cabe destacar a proposta de inclusão das Oficinas de Integração nos PPCs dos cursos Proeja. O objetivo de criação destas oficinas era o de se constituir “espaços de trabalho interdisciplinar entre os diferentes campos do saber” (SILVA e SILVA, 2012, p. 131) e conforme consta no PPC Proeja técnico em gastronomia, esses momentos de encontros visavam “retomar e relacionar os temas e conteúdos trabalhados nas unidades curriculares. São espaços voltados à síntese de processos vivenciados e a uma perspectiva interdisciplinar e integradora que permite aos educandos perceber em sua totalidade os conhecimentos técnicos e gerais” (IFSC, 2013, p. 09).

Em relação à proposta de inclusão destas oficinas, nos PPCs, chamo atenção, primeiro para o risco que a perspectiva de interdisciplinaridade traz, tal como alerta Saviani (2003), por constituir-se uma concepção distinta do sentido da politecnicidade, já discutida anteriormente. E segundo, porque foram propostas duas oficinas durante todo o curso, uma no primeiro módulo e outra, no quinto, ambas com carga horária de 80h, sendo que a primeira, denominada ‘Inclusão digital com enfoque na Linguagem e Comunicação’, “tem como foco principal inserir o aluno no contexto da informática e familiarizá-lo às questões de domínio básico desse campo de conhecimento” (IFSC, 2013, p. 12) e a segunda, denominada ‘Introdução ao Estágio’ “tem como objetivo trabalhar as questões que envolvem: construção de relatório, entrevista de emprego, elaboração de currículo, instrumentalização e orientação para o estágio, incluindo escolha do local, observação *in loco* e registro da experiência” (IFSC, 2013, p. 12). Portanto, nenhuma das duas oficinas, como se pode perceber, dá conta de promover a integração entre os conhecimentos das demais áreas ou realizar as “sínteses dos processos”, já que na primeira, o objetivo principal é familiarizar o estudante nos conhecimentos básicos de informática e a segunda está mais direcionada ao estágio, mas não com foco nas relações de trabalho e sim, nas formalidades do registro deste processo, portanto, não retomam os conhecimentos discutidos em outras unidades curriculares.

Apesar de extensa, apresento aqui uma citação de Saviani (2003, p. 143) sobre como ele concebe um currículo que visa assumir o caráter politécnico.

Se tomo o trabalho como a referência, e, portanto, a questão é entender como o trabalho está organizado hoje, a intervenção da história, da geografia, dos diferentes elementos considerados necessários, teria que se dar como aprofundamento da compreensão do objeto, ou seja, como se constitui o trabalho na sociedade moderna, quais são as suas características e por que ele assume estas características e não outras. E uma tarefa como essa não necessariamente seria desenvolvida pelos professores de cada uma das disciplinas incluídas no currículo. E, na hipótese de isto acontecer, esses profissionais teriam de se imbuir do sentido da politecnicidade e pensar

globalmente a questão do trabalho, explicando historicamente, geograficamente, este mesmo fenômeno. [...] É imprescindível que a articulação com o objetivo da escola esteja presente em todos os componentes do currículo e cada um dos profissionais [...] deve ter uma visão sintética desse processo e não apenas uma visão analítica. Se ele se restringe à visão analítica, tem a visão do todo, mas sem consciência das partes que o compõem; ele sabe que as partes interferem, mas não sabe como se articulam, como elas se conectam para constituir uma totalidade orgânica. A tarefa de estabelecer essa totalidade orgânica seria relegada ao próprio aluno, ou a um profissional destacado para isso.

Como se pode perceber na citação de Saviani, o trabalho é o princípio educativo que está na base desta concepção (epistemológica e pedagógica) e deveria orientar todo o processo formativo e não somente ficar a cargo de unidades curriculares ou disciplinas. Portanto, as oficinas de integração, especialmente com os objetivos explicitados no PPC, não atendem ao pressuposto básico de integração curricular e em consequência, há um prejuízo para o estudante, da compreensão do trabalho em sua totalidade.

Destaco ainda que, embora a proposta de oficinas de integração não promova, em minha compreensão, a integração curricular, há uma diferença entre o que estabelecia o PPC Proeja técnico em cozinha em relação ao PPC Proeja técnico em gastronomia, pois no primeiro, em todos os módulos do curso estavam previstas oficinas de integração, com cargas horárias que variavam de 60h a 80h cada, computando-se no total do curso, 440h e com temas mais condizentes com uma compreensão mais integrada as demais área de conhecimento²¹⁵. Além disso, naquele PPC, estava previsto, também, que os conhecimentos de sociologia e filosofia estivessem presentes em todos os semestres do curso, ora como carga horária inclusa na área de ciências humanas e suas tecnologias, as quais envolviam os conhecimentos de sociologia, filosofia, história e geografia, ora na carga horária das oficinas de integração.

Além disso, no projeto anterior, também havia melhor detalhamento da figura do professor mediador, responsável por incentivar a prática da integração curricular, por meio da articulação de reuniões de planejamento, que deveriam ocorrer semanalmente, inclusive com a definição de carga horária necessária ao desenvolvimento desta atividade. Também naquele projeto estava previsto, de forma detalhada, a carga horária destinada aos professores para as reuniões de planejamento e estudo.²¹⁶ Tais alterações demonstram uma mudança significativa no PPC que naquele projeto representava maior intenção de materializar a integração curricular.

²¹⁵ Oficina de Integração 1 (60h): Alimentação, trabalho e sociedade; Oficina de Integração 2 (80h): Ética e responsabilidade socioambiental; Oficina de Integração 3 (60h): Saúde e segurança alimentar; Oficina de Integração 4 (80h): Cultura Alimentar e Gastronomia; Oficina de Integração 5 (80h): Ciência e Tecnologia na alimentação; Oficina de Integração 6 (80h): Emprego, renda e ações solidárias.

²¹⁶ A previsão era de duas horas semanais para planejamento e quatro horas mensais para encontros dos professores.

A despeito das críticas aqui apontadas, a construção coletiva dos PPCs Proeja representaram um avanço na tentativa de integração curricular. Primeiro por ter se caracterizado um processo de construção coletiva e por prever não somente a construção de um documento, mas também o acompanhamento da consecução dos projetos de curso, o que se constituiu também, como um processo formativo, ainda que tenha sido por um tempo delimitado. Segundo porque o resultado não consistiu, especialmente nas propostas iniciais – tomado aqui como referência o PPC Proeja técnico em cozinha –, em uma transposição linear dos cursos técnicos integrados de ensino médio aos cursos Proeja, mas sim, houve o esforço de construir projetos que contemplassem as necessidades de formação técnica, de formação geral e as especificidades dos estudantes jovens e adultos. A previsão de encontros sistemáticos para planejamento das aulas e reuniões de curso também se constituíram em aspectos positivos, ainda que eles não tenham sido efetivados da forma como se pretendia e não tenha tido continuidade tal como previsto no projeto inicial. Aliás, este consiste em um dos grandes desafios para quem se propõe colocar em prática o currículo integrado no Proeja. E é neste movimento que também se avança no aprofundamento das concepções teórico-metodológicas que orientam tal integração, pois assim como destaca Saviani (2003, p. 132), “temos de, a partir das condições disponíveis, encontrar os caminhos para a superação dos limites do existente”.

4 O DESENVOLVIMENTO DA ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO PESSOAL À ATIVIDADE DE ESTUDO

Neste capítulo discuto o movimento de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo pelos estudantes do Curso PROEJA a partir da decomposição do objeto de estudo em duas dimensões: a) Dimensão Histórico-Social dos Sujeitos e b) Dimensão da Práxis Pedagógica, conforme explicarei mais adiante.

Antes de adentrar na análise propriamente dita, apresento os procedimentos analíticos utilizados para a apreensão do material empírico, tomando como referências, os fundamentos teórico-metodológicos discutidos no primeiro capítulo.

4.1 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS DO ESTUDO

Conforme indicado no primeiro capítulo, o desenvolvimento do conhecimento teórico deve partir da aparência do fenômeno pesquisado (realidade aparente) para alcançar a sua essência (real pensado). Esse processo ocorre mediado pelas **abstrações teóricas** ou como denominou Vigotski (2010), pelas unidades de análise.

Para apreensão do fenômeno em sua totalidade e complexidade, Vigotski propõe ainda, o uso do **método inverso**, que consiste em partir da forma mais desenvolvida de determinado fenômeno para se chegar a menos desenvolvida, identificando a **unidade de análise** essencial ao fenômeno analisado, o que requer conhecer as complexas formações históricas para compreender o desenvolvimento do psiquismo humano em seu comportamento atual. Esse modo de proceder na investigação constitui-se um dos traços fundamentais do método inverso proposto por Vigotski, que visa investigar a conduta humana atual a partir das etapas mais primitivas do desenvolvimento cultural do homem, pois os traços do passado se conservam como “vestígios históricos em estado pétreo e ao mesmo tempo vivo na conduta do homem contemporâneo” (VYGOTSKY, 1983, p. 63). O estudo desses traços, tal como aponta Vygotsky (ibidem) pode dar-nos a conhecer fatos essenciais para entender o comportamento humano atual.

Partindo desses pressupostos teórico-metodológicos, dos objetivos da pesquisa e dos roteiros de entrevistas e observações previamente construídos, procurei organizar o material empírico de modo que pudesse captar o movimento de produção de sentido pessoal à atividade de estudo para os estudantes participantes da pesquisa em suas trajetórias históricas concretas de vida, da infância à vida adulta e na sua relação atual com a escola.

O primeiro passo consistiu na descrição e agrupamento dos dados, resultando daí, inicialmente duas dimensões (categorias) denominadas: Dimensão Histórico-Social dos Sujeitos e Dimensão da Práxis Pedagógica. A primeira buscou apreender o sentido pessoal à atividade de estudo em sua gênese histórica e a segunda teve como objetivo, identificar o movimento de transformação desses sentidos, a partir do retorno à escola em um curso PROEJA.²¹⁷

A fim de ordenar os dados dessas duas dimensões buscando melhor apreender o fenômeno, tomei como referência Moraes (2003), que propõe o ordenamento dos dados a partir de sua organização em três elementos: *unitarização, categorização e comunicação*. Esse procedimento consiste nas seguintes etapas: a) desmontagem do texto: constitui no processo de unitarização do material empírico e implica examinar os materiais em seus detalhes, em fragmentá-los buscando atingir as unidades que o constituem; b) estabelecimento de novas relações: aqui é o início do processo de categorização e implica construir relações entre as unidades base, combinando-as e classificando-as a fim “de compreender como os elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias” (ibidem, p. 191); c) captação do novo emergente: os estágios anteriores e a impregnação nos materiais da análise possibilitam a emergência de uma compreensão renovada do material a ser analisado. Desta etapa resulta o “metatexto”, o qual representa um esforço de explicitar a compreensão do fenômeno/objeto a partir da combinação dos elementos construídos nos passos anteriores; d) auto-organização: das etapas anteriores emergem novas compreensões do objeto. Disso depende “o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se” (ibidem, p. 192).

A partir desse ordenamento, em diálogo com a teoria, as categorias foram melhor delineadas, visando apreender o movimento de atribuição de sentido à atividade de estudo. Assim, na Dimensão Histórico-Social dos Sujeitos subdividi a análise em: condição de pertencimento social dos estudantes; suas trajetórias de escolarização; suas trajetórias de trabalho. Na Dimensão da Práxis Pedagógica subdividi em: motivos de retorno dos estudantes à escola; a relação dialética entre formação técnica e teórica (a partir desse eixo, discuto outros elementos que configuram a práxis pedagógica no curso)²¹⁸; os resultados da formação no PROEJA e atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo.

O material empírico referente à Dimensão da Práxis Pedagógica foi assim unitarizado: a) ações de ensino: conteúdos abordados em aula; estratégias de ensino;

²¹⁷ Essas dimensões serão melhor explicitadas nos capítulos correspondentes.

²¹⁸ No item 4.3.2 explico como procedi à análise.

planejamento; avaliação; relação professor-estudante; b) ações de estudo: na escola e externo à escola; c) o que mobiliza os estudantes para realizarem as ações de estudo; d) condições concretas nas quais se realiza as ações de ensino e estudo na escola: infraestrutura; encaminhamentos das coordenações de curso, da equipe pedagógica e da gestão; e) perspectivas futuras quanto ao curso e produção de novos sentidos. Nessa dimensão, embora o foco principal tenha sido o período em ocorreram as observações das aulas (último semestre do curso), foi considerada também, a trajetória dos estudantes durante todo seu percurso no curso Proeja Técnico em Gastronomia. Assim, além dos aspectos observados durante as aulas, foram analisadas questões referentes às entrevistas em que os estudantes situam suas experiências durante o percurso escolar neste curso.

Embora essa organização tenha permitido maior compreensão do fenômeno a ser analisado faltava ainda, de acordo com o método proposto por Vigotski, a identificação da unidade de análise a fim de chegar ao concreto pensado.

Como destaquei anteriormente, o método de análise por unidades requer conservar as propriedades básicas inerentes ao todo para apreender o objeto em sua totalidade, o que pressupõe identificar a unidade de análise inerente ao fenômeno estudado. Como o estudo em tela refere-se ao sentido pessoal, tomo como referência os estudos de Leontiev acerca deste conceito, tal como apresentei no capítulo 2 para a identificação desta unidade primária. Para o autor, o sentido pessoal é criado pela relação entre aquilo que incita o sujeito a agir (motivo) e aquilo para a qual sua ação se orienta (o fim da ação ou objeto da ação) e que as ações de cada sujeito não ocorrem de forma isolada, mas no conjunto das relações com outros sujeitos. Que toda ação visa transformar a realidade e que as ações podem ser refletidas de forma consciente ou não. Para agir no mundo e produzir um devir conforme a intencionalidade consciente dos sujeitos, faz-se necessário conhecer ao máximo tal realidade, as leis que a regem e isso vai depender das condições impeditivas ou não à humanização. Decorre daí que o que incita o sujeito a agir (sua necessidade) não depende de uma vontade abstrata, mas das condições com as quais se defronta.

A partir de tais considerações, entendo que a **unidade de análise** que contém as propriedades essenciais para apreensão do sentido pessoal da atividade de estudo é a relação entre os motivos da ação e seu fim, os quais se dão em um movimento de contradição entre o que foi, o que é e o que poderá vir a ser (devir). Portanto, para identificar esses sentidos, é necessário conhecer os motivos e os fins para os quais se dirigem a ação de estudar dos sujeitos, os quais surgem e se desenvolvem em um movimento marcado por contradições,

entre suas necessidades e as possibilidades de realiza-las. Assim, o sentido se dá na ação e a ação, por sua vez, se dá nas condições concretas dos sujeitos.

Além da identificação da unidade de análise, a reconstrução do concreto pensado ou o processo de análise para se chegar à síntese contou ainda com outras mediações teóricas, que articuladas ao conjunto da teoria, orientaram a análise, quais sejam, condição de classe social dos sujeitos do PROEJA; significação social da atividade de estudo, da escola e do trabalho; contradições presentes no sistema de ensino e nas relações de trabalho, pois é no atravessamento dessas contradições, que os sentidos se produzem. Estas mediações teóricas passarão a análise das duas dimensões.

Partindo do princípio de que o psiquismo é determinado pelas relações sociais existentes e que vivemos em uma organização social marcada por relações desiguais, a condição de classe social se constituirá como um dos eixos estruturantes da pesquisa, já que ela delimita o lugar (posição social) que os sujeitos ocupam no sistema de relações sociais e limitam ou não as necessidades, as aspirações e os desejos dos indivíduos, assim como condicionam as possibilidades de desenvolvimento psíquico.

Outra abstração teórica essencial neste estudo é a significação social, já que o sentido pessoal está diretamente a ela relacionada. Como afirma Leontiev (1978, p. 94), “as significações são a cristalização da experiência humana, representam as formas como o homem apropria-se da experiência humana generalizada”. Elas são a generalização da realidade que formam a singularidade. Assim, os significados sociais da escola, do estudo no PROEJA e do trabalho, para os jovens e adultos desta pesquisa, existem nas relações sociais objetivadas.

Mas como essa realidade é multifacetada e permeada de contradições, as visões de mundo tornam-se também antagônicas, impactando em maior ou menor aproximação entre os sentidos e significados. A significação social da educação escolar, como forma de humanização, deveria ser conhecer, ampliar as capacidades cognitivas, desenvolver o pensamento conceitual. No entanto, na sociedade capitalista, existem projetos educacionais distintos, dependendo de para quem se destinam. Nos próprios documentos orientadores das políticas educacionais coexistem, muitas vezes, objetivos antagônicos: muitos deles dizem defender o desenvolvimento da consciência crítica e a autonomia dos estudantes, mas seu direcionamento, contraditoriamente, é formar trabalhadores para atender demandas do mercado de trabalho sem, no entanto, as questioná-las, ou seja, tem como fundamento uma formação para a conformação dos estudantes à ordem estabelecida. Há que se considerar, portanto, as contradições presentes no sistema educacional e nas políticas educacionais de

formação da classe trabalhadora e, por conseguinte, da EJA, que se refletem no conteúdo e na forma como é organizado o ensino desta modalidade e no modo como os sujeitos se relacionam com o estudo e, portanto, no sentido pessoal que atribuirão ao conhecimento escolar-científico, à atividade de estudo.

Da mesma forma, a significação social do trabalho em nossa sociedade está permeada de contradições. O trabalho é, em sua dimensão ontológica, a atividade vital humana, é o que constituiu o próprio homem enquanto ser social; é o que possibilita ao homem ultrapassar sua condição natural em direção à transformação criativa, de sua realidade social e de si próprio, ou seja, o trabalho é o próprio processo de humanização.

Na sociedade capitalista, no entanto, ele toma outras formas. A força de trabalho, ao ser apropriada pelo capitalista, destitui o homem do produto do seu trabalho, produzindo no trabalhador um estranhamento em relação ao conteúdo objetivo da atividade que produz. Assim, o trabalho, ao mesmo tempo em que se constitui possibilidade de emancipação e humanização, degrada e aliena.

Como a atividade de estudo, no caso dos sujeitos do PROEJA, não está descolada de suas relações de trabalho e esta é uma atividade que, em muitos casos, é parte do desenvolvimento psíquico desde a infância e nos caso dos estudantes do Proeja, quando retornam à escola, tem como finalidade se aperfeiçoar para a atividade laboral, as contradições presentes nas significações sociais do trabalho na sociedade capitalista constituem-se uma das mediações na análise aqui empreendida, pois permitem apreender as rupturas entre os significados sociais e o sentido pessoal do trabalho. Aliás, a categoria trabalho, conforme destaca Fontes (2013), considerando o sócio metabolismo do capital e seus impactos civilizatórios, não pode ser ignorada em qualquer que seja o objeto de estudo.

Com base na unidade de análise e nas abstrações auxiliares busco, partindo do real concreto, captar as conexões entre os elementos e as múltiplas determinações e mediações do fenômeno em estudo para chegar ao real pensado, ou seja, ao desenvolvimento de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo, a fim de estabelecer uma maior aproximação possível ao conjunto de aspectos que compõem essa realidade em sua processualidade, totalidade e contradições (PASQUALINI e MARTINS, 2015).

4.2 DIMENSÃO HISTÓRICO SOCIAL DOS SUJEITOS: RECONSTRUINDO O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE

“O passado nunca está morto. Nem sequer é passado.”
(William Faulkner – Réquiem por uma freira)

Com base nas entrevistas, apresento aqui aspectos da trajetória de vida dos participantes desta pesquisa de modo a reconstruir situações que contribuíram e contribuem para a produção do sentido pessoal à atividade de estudo para os estudantes do PROEJA.

Não foi intenção analisar, de forma aprofundada a constituição de sentido pessoal à atividade de estudo em cada período do desenvolvimento destes sujeitos, desde a infância à vida adulta, nem mesmo as relações específicas que se deram no período de escolarização na infância e na adolescência, até porque somente as informações fornecidas²¹⁹ por eles não foram suficientes para refazer a gênese (as bases dinâmico-causais) do sentido pessoal atribuído à atividade de estudo. O que procuro situar, a partir das memórias dos sujeitos, são aspectos de sua trajetória histórico-social de desenvolvimento, em relação ao lugar social que ocupam na sociedade; sua relação com a escola; seu contexto familiar; sua inserção ao trabalho; seu acesso aos bens materiais e culturais. Condições essas que foram produzindo um contexto particular de desenvolvimento e de interesse ou desinteresse pela escola e pela atividade de estudo e os fizeram retomar ao estudo em um curso PROEJA.

Antes de adentrar na análise propriamente dita, cabe destacar o papel que a memória desempenha na formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, já que a análise empreendida nesta dimensão se pauta, em grande medida, nas memórias dos indivíduos acerca de suas histórias de vida.

Desde a infância, os indivíduos desenvolvem, em sua relação com a sociedade, funções psicológicas superiores e é a natureza dos conteúdos e das atividades nas quais estão inseridos que irão interferir na qualidade do desenvolvimento psíquico destas funções, ou seja, irão produzir maior ou menor complexificação dos processos psíquicos, já que “é no procedimento de capturação e domínio da realidade que os processos mentais se estruturam” (MARTINS, 2015, p. 9). Uma destas funções é a memória. A memória é, de acordo com Martins (2015, p. 154), a propriedade psíquica que possibilita ao homem registrar e armazenar a experiência histórica, aquilo “que no passado foi sentido, percebido e atentado”. Ou seja, é a capacidade que o indivíduo tem de conservar e reproduzir suas apropriações da realidade.

Para a psicologia histórico-cultural, a memória se distingue em imediata ou involuntária e mediada ou voluntária. Segundo Almeida e Antunes (2005), na memória

²¹⁹ Essa limitação tem relação também com a delimitação da pesquisa, que focou em apenas alguns aspectos.

imediatamente há uma relação direta e imediata com os estímulos externos, por isso, as informações armazenadas são muito próximas às detectadas pelos órgãos dos sentidos²²⁰. Já a memória mediada caracteriza-se por seu aspecto consciente, intencional e por ser fundada nos signos e no uso de instrumentos. Assim, tal como destacam as referidas autoras, “boa parte dos conteúdos recordados por um adulto que tenha desenvolvido suas funções psicológicas superiores, é mediada por signos internos ou externos e instrumentos, aumentando a possibilidade de controle da conduta e do livre arbítrio” (ibidem, p. 8).

A memória, no entanto, encontra-se em inter-relação com outras funções psicológicas superiores: sensação, percepção, atenção, linguagem, pensamento, emoção e sentimentos, atuando como um sistema interfuncional (MARTINS e CARVALHO, 2016)²²¹. Esta é a condição para que ocorra um funcionamento integrado do psiquismo.

Martins e Carvalho (ibidem) destacam que as funções: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação colocam-se diretamente a serviço da formação da imagem fidedigna que representa o real existente e representam as denominadas funções cognitivas. Mas a dinâmica de internalização abarca também os componentes afetivos: emoção e sentimentos, já que para que o sujeito capte o objeto e institua uma imagem psíquica correspondente, a condição primeira é que o objeto afete o sujeito. Assim a imagem do real conterá além das propriedades dos objetos, as singularidades da relação do sujeito com ele, resultando assim, do necessário envolvimento entre os componentes cognitivos e afetivos na relação do sujeito com o objeto (unidade afetivo-cognitiva). “Disso resulta a impossibilidade de qualquer relação entre sujeito e objeto isentar-se de componentes *afetivos*” (ibidem, p. 702).

Destaca-se, portanto, que neste processo, o indivíduo tem papel ativo, já que a imagem da realidade “não se institui como um espelhamento mecânico da realidade na

²²⁰ Ainda que seja distinta, a memória involuntária é também incorporada à personalidade, já que conforme indicamos em outros momentos do texto, a forma superior não aniquila a inferior, mas nela se incorpora existindo como instância submetida.

²²¹ Conforme destacam Martins e Carvalho (2016, p. 701-702), “a sensação reflete aspectos parciais dos objetos e fenômenos, enquanto a percepção possibilita a construção de uma imagem unificada sobre eles. A atenção, por sua vez, torna possível a formação da imagem focal sobre o campo perceptual, enquanto a memória compete a formação da imagem por evocação de traços mnêmicos. Linguagem e pensamento requalificam todas essas formações, na medida em que a representação do objeto se institui como signo pela linguagem, abrindo as possibilidades para a construção da imagem na qualidade de ideia. Por ação do pensamento, graças ao qual se apreende mediadamente o que é dado imediatamente pela captação sensorial, colocam-se a descoberto as conexões existentes entre os objetos, desvelando-se, assim, suas propriedades essenciais, não disponibilizadas pela sensibilidade imediata. [...] o pensamento permite a *construção da imagem do objeto em suas vinculações internas e interdependências abstratas*. Esse processo, porém, sob uma perspectiva histórico-dialética, não representa apenas a transmutação do objeto em forma subjetiva (em ideia), mas também a transformação da ideia em novo objeto, dado resultante da imaginação, à qual compete a formação da imagem antecipada do produto a ser alcançado pela atividade.” (grifos da autora).

consciência, mas como um produto da internalização dos signos da cultura” (MARTINS, 2015, p. 11), que são mediados pela vida em coletividade e pelos processos educativos, entre os quais, a educação escolar.

Do exposto decorre que a essência social da memória resulta da constituição social de todas as funções psicológicas superiores (cognitivas e afetivas), já que “usando signos como auxiliares da memória, os seres humanos são capazes de controlar deliberadamente as condições de suas recordações futuras” (BAKHURST, 2002 apud PEREIRA e ABIB, 2016, p. 857) e a maior ou menor complexidade com que ela se expressa, por exemplo, nas habilidades linguística, na clareza e detalhamento na exposição dos fatos, na fixação dos conteúdos, no ordenamento das ideias, nas emoções envolvidas depende, das vivências de cada um em sua mediação com o mundo, nos mais diferentes âmbitos da vida.

Do mesmo modo, os relatos do passado, que se nos apresentam pela evocação da memória mediada, nunca serão uma “cópia exata” do ocorrido, já que ela se transforma em algo diferente a depender das mediações realizadas (PEREIRA e ABIB, 2016). Isso inclui, inclusive, as mediações do pesquisador, que atua como memória auxiliar (ALMEIDA, 2018), que pode servir como uma espécie de objeto externo que auxilia o indivíduo a recordar de fatos vividos e a organizar seu pensamento.

Apesar das lacunas, seja pela insuficiência de informações dos fatos narrados, seja em decorrência das variáveis envolvidas no processo de memorização, ainda assim, as regularidades destes relatos singulares permitem identificar aspectos dessas histórias que nos dão alguns parâmetros para apreender a produção de sentido pessoal à atividade de estudo no contexto da educação de jovens e adultos, já que representam sínteses de múltiplas determinações sociais de um grupo específico, marcado por sua condição de classe. Desse modo, essas histórias de vida, tal como destaca Almeida (2018), encarnam a história social de modo singular, constituindo-se um modo de captar a relação dialética entre singular-particular-universal.

Quando aos nomes utilizados para identificar os sujeitos, eles são fictícios e foram tomados com base na cultura dos povos “indígenas”. Esta escolha decorre, além do forte significado que os nomes têm para esta cultura²²², do seu necessário reconhecimento como constituinte da identidade étnico-cultural brasileira e também porque, assim como os estudantes da EJA, os povos indígenas representam grupos marginalizados socialmente e que

²²² Para a cultura indígena, os nomes mantêm forte ligação com os elementos da natureza e refletem ou indicam algum acontecimento no momento do nascimento ou o que poderá vir a ser o destino do seu portador.

se encontram cada vez mais ameaçados de extermínio, no Brasil, pelos interesses capitalistas²²³.

Cabe ressaltar ainda, que a organização social do trabalho para esses povos, respeitando-se suas especificidades étnicas e o grau de contato com as sociedades não indígenas, é baseada na reciprocidade, ou seja, em formas coletivas de organização do trabalho e na satisfação das necessidades do conjunto do coletivo social²²⁴ (MÜLLING, 2018), contrapondo-se assim, à concepção capitalista de trabalho, fundamentada na propriedade privada, na exploração do trabalho, no acúmulo de bens de produção e na obtenção de lucro. Portanto, esta escolha ainda que bastante modesta é, também, um posicionamento político e de resistência à recorrente tentativa de apagamento e negação da história e cultura destes povos e a defesa de formas mais humanizadas de trabalho, que resultem em maior satisfação dos trabalhadores.

Cada nome escolhido emergiu das questões trazidas pelos estudantes durante as entrevistas e observações e representa uma síntese, ainda que parcial, da complexidade histórica de constituição destes sujeitos. Seguem-se as histórias.

4.2.1 A História de Roama²²⁵

Roama tem 22 anos, é solteira e não tem filhos. Nasceu em Quatro Barras, no Paraná – PR e mudou-se para Santa Catarina – SC ainda criança (com aproximadamente 2-3 anos de idade), junto com seu irmão, também bem pequeno. Os dois foram encaminhados a um programa de abrigo²²⁶ porque sofriam muita violência física, praticada pela mãe e pelo padrasto. Sobre seu pai sabe muito pouco, pois ele tinha outra família e não chegou a morar

²²³ Exemplo evidente desta situação foram os posicionamentos do atual presidente da república, ao afirmar em vários órgãos da imprensa, mesmo antes de ser eleito, que pretendia colocar em marcha um processo de exploração das terras indígenas e após sua posse, editar como uma de suas primeiras medidas, a transferência da FUNAI para o Ministério da Agricultura, ficando assim, a identificação, delimitação e demarcação das terras indígenas sob a responsabilidade desse último. Cabe destacar que os Ministérios da Agricultura e do Meio Ambiente têm atribuições diferentes: o primeiro é responsável pela política do agronegócio, enquanto o segundo, pela política nacional de preservação e defesa do meio ambiente, atuando como regulador da expansão desordenada do primeiro. Assim, ao realizar a fusão entre os dois ministérios, o governo cria uma condição em que o órgão regulador tem que se submeter ao órgão regulado.

²²⁴ Uma discussão interessante sobre a concepção do trabalho para os povos indígenas é apresentada na dissertação de Juliana da Cruz Mülling, intitulada *Educação profissional com indígenas: possibilidades de coraonar e melhor viver*, apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, em 2018. Nesse trabalho, a autora discute a inserção de estudantes indígenas no Instituto Federal do Rio Grande do Sul e suas demandas para a educação profissional.

²²⁵ **Roama:** de origem tupi-guarani, significa “permanecer em pé”. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/117761152/DICIONARIO-TUPI-GUARANI>.

²²⁶ No ECA, o termo programa de abrigo foi utilizado até 2009, quando foi substituído por programa de acolhimento familiar, por meio da redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009. No entanto, utilizarei aqui o termo abrigo, em parte porque os autores que discutem o tema e que foram aqui citados adotam este termo e, em parte porque este foi o termo utilizado por Roama ao se referir a instituição onde viveu.

com sua mãe. Tem outra irmã, que foi adotada ainda muito pequena e com quem não mantém contato, pois ela vive em outro Estado. Diz que sua mãe era prostituta e quando engravidou de seu irmão, deixou essa atividade e foi trabalhar de diarista. Seu pai que tinha outra família continuava visitando sua mãe, mas o relacionamento era conturbado. Ele batia nela e exigia que se prostituísse, além de pegar seu dinheiro. Diz ter sido colocada em um abrigo, pela primeira vez, ainda em Quatro Barras, por sua própria mãe, já que ela não tinha condições de cuidados. Assim que sua mãe melhorou sua condição financeira, ela e seu irmão foram retirados do abrigo e voltaram a conviver com a mãe. Os três foram morar com uma tia, em Curitiba, mas não deu certo. Na sequência sua mãe conheceu seu padrasto e foram viver juntos. Diz que tanto a mãe quanto o padrasto bebiam e faziam uso de outras drogas e batiam nela e em seu irmão.

Roama não soube informar os motivos de sua transferência para outro Estado, já que poderia ter sido abrigada em seu Estado de origem. Aliás, suas lembranças são muito vagas, até porque, segundo Almeida (2018, p. 271) na primeira infância, “a memória mediada ainda está pouco desenvolvida, com baixa capacidade de retenção”. Cabe destacar também que os fatos narrados sobre sua mãe, pai e padrasto não decorrem tão somente de lembranças dos fatos vividos, mas das mediações que teve em sua vivência nos abrigos e com a justiça, assim como nos dados que constam nos registros dos autos do processo de abrigamento, já que ela diz ter acesso a eles.

Sobre a exposição das histórias de vida das crianças abrigadas, Oriente e Sousa (2005) observaram, em sua pesquisa, que na instituição de abrigamento, os comentários sobre a situação das crianças, os motivos de elas estarem ali, os abusos sofridos que se manifestam em forma de lamento ou de crítica, são muito comuns e naturalizados, situação que expõe as crianças e adolescentes. Assim, estes relatos, muitas vezes, expostos sem muito cuidado e nem sempre revelando os fatos concretos ou permeados de preconceitos, refletem na forma como a criança perceberá sua condição e constituirá sua subjetividade.

Como apontado anteriormente, durante o processo de desenvolvimento, um período prepara o seguinte, portanto, a qualidade das experiências que a criança tem desde a mais tenra infância, influirá sobre sua estruturação psíquica e, por conseguinte, na forma como ela se relacionará também com o estudo. O afeto constitui-se elemento importante para o desenvolvimento psíquico na primeira infância e a percepção que o indivíduo terá do mundo se produzirá sobre essa base. O afeto está estritamente ligado aos processos sensoriais e motores que se desenvolvem neste período. É na primeira infância também se desenvolvem as

premissas fundamentais da comunicação humana, base para o desenvolvimento do pensamento e da cognição e para a atribuição das significações sociais.

Apesar das transformações do mundo contemporâneo, a família segue sendo a primeira instituição (núcleo) responsável pela socialização do ser humano²²⁷. Nela são inscritos os primeiros sentimentos, as primeiras vivências, a incorporação dos primeiros modelos de comportamento, enfim, a família é considerada um importante agente formador da personalidade. Portanto, da qualidade destas primeiras experiências vai depender também o desenvolvimento ou não das capacidades dos indivíduos. De acordo com Ferreira (2014), crianças que crescem em ambientes saudáveis tendem a ter um desenvolvimento pleno das suas capacidades. É claro que esse primeiro período da vida não se restringe somente ao contato com a família, já que o processo de apropriação da cultura pode ser ampliado através do contato com outras pessoas. Mas no caso de Roama, ao que consta, suas primeiras experiências, restringiram-se ao contexto familiar e alguma vivência em abrigo.

Almeida (2018) destaca que a vivência de situações de violência provoca reações diversas, a depender do momento do desenvolvimento e da natureza da situação em si. No caso de Roama, estas situações ocorreram nos primeiros três anos de vida, período do desenvolvimento em que a criança é totalmente dependente dos cuidados dos adultos e, portanto, não tem ainda desenvolvido mecanismos de enfrentamento destas situações. Por ser praticada no contexto familiar, por sua mãe e seu padrasto e, de forma constante, e por ser o momento em que o afeto constitui-se elemento fundamental da relação da criança com o adulto, a intensa carga afetiva, produz marcas negativas em seu processo de personalização (ALMEIDA, 2018), bem como em sua aprendizagem, já que a situação de violência expõe a criança a uma insegurança constante e limitam seu pleno desenvolvimento.

Conforme destacam Oriente e Sousa (2005, p. 30), o abandono de crianças ainda é uma realidade lamentável no mundo contemporâneo e frente às condições de miséria, dentre outros fatores, “a institucionalização apresenta-se como a única alternativa viável para garantir a sobrevivência dos filhos de muitas famílias das camadas populares”²²⁸. Ferreira (2014) corrobora com a afirmação de que no Brasil, as crianças abrigadas estão entre os segmentos mais vulneráveis da população²²⁹. Acrescenta ainda que a maneira como o

²²⁷ A família é compreendida aqui em seu conceito ampliado, que abarca a diversidade que a sociedade contemporânea vivência em suas relações.

²²⁸ De acordo com o Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas – CNCA, do Conselho Nacional de Justiça – CNJ, existem atualmente no Brasil, 47.539 crianças e adolescentes em abrigos (dados extraídos em abril de 2019).

²²⁹ Ferreira (2014) aponta que a pobreza, por si só, não se caracteriza motivo legal para o afastamento das crianças e dos adolescentes do convívio familiar, situação estabelecida no próprio Estatuto da Criança e do Adolescente. No entanto, a falta de satisfação por parte da família, das necessidades básicas, gera uma série

ambiente familiar se desenvolve é muito influenciado por fatores externos, assim como pelas características da comunidade ou da região em que está localizada, a exemplo, do mercado de trabalho, do nível de violência da comunidade, da existência ou não do tráfico de drogas e, da existência ou não de determinadas políticas, tais como educação, saúde, esporte e lazer. A história de Roama traz alguns desses elementos associados: condições precárias de trabalho de sua mãe, resultando na dificuldade para manter as necessidades básicas dos filhos; a violência física e psicológica praticada pelo companheiro. Essas situações corroboram com a constatação dos autores de que a questão do abrigo, ainda que não exclusivamente, tem forte relação com a classe social a qual se pertence.

Roama diz que algum tempo depois que estava em SC, sua tia, que morava no PR, levou-a de volta para Curitiba, mas não deu certo, tendo que retornar para o abrigo. Teve outras tentativas de adoção, mas todas frustradas, pois era muito agressiva e não queria ser adotada. Queria era voltar a viver com a mãe. Permaneceu na instituição até completar 18 anos²³⁰. Depois que sua mãe faleceu, quando ela estava com aproximadamente 12 anos de idade, diz ter ficado ainda mais “revoltada” e começou a fazer uso de medicamento controlado. Hoje não faz uso constante desta medicação, mas considera que em alguns momentos se faz necessário. Sobre as tentativas de adoção, assim se expressa:

Porque ninguém queria minha adoção, porque era uma menina muito querida e mordida todo mundo. Todos os familiares que chegavam próximo de mim ou de meu irmão, que queriam adotar a gente, eu mordida, porque eu queria morar com a minha mãe, eu nunca quis ninguém, eu nunca quis ser adotada. Diferente do meu irmão. Meu irmão, ele sempre quis uma família, eu não, eu nunca quis ser adotada. Eu queria voltar a ficar com a minha mãe, mas não deu (entrevista com Roama).

A contradição vivida por Roama, entre o desejo de viver com a mãe e a decisão da justiça de afastá-la do lar, criou uma situação de revolta por essa situação e de dificuldade de estabelecer vínculos com as possíveis famílias adotivas, o que se caracterizava também como uma forma de transgressão ao instituído. Oriente e Sousa (2005) destacam que a transgressão é uma das formas que as crianças abrigadas encontram para não se sujeitarem e manterem sua condição de sujeito, de denunciar sua insatisfação e de expressar suas necessidades. As

de sofrimentos para a criança e adolescente, o que leva, muitas vezes, ao abrigo, sobretudo nas regiões que se caracterizam por maior carência socioeconômica. Martinez e Soares-Silva (2008), no entanto destacam que conforme pesquisa realizada pela PUC, na cidade de São Paulo, em 2002, a principal motivação para o abrigo está na pobreza da família de origem da criança. Também a pesquisa realizada pelo IPEA e CONANDA, de 2003 aponta que a maior parte dos abrigamentos se dá devido a pobreza.

²³⁰ Oriente e Sousa (2005) destacam que devido à burocracia envolvida em um processo de adoção, muitas crianças nunca chegam a ser adotadas, permanecendo abrigadas, durante toda a infância e adolescência, situação que contraria o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, que enfatiza o caráter provisório da permanência na instituição. O relato de Roama aponta para tentativas de adoção sua, que não foram bem sucedidas, no entanto, seu irmão que queria ser adotado, também permaneceu no abrigo até os 18 anos.

autoras ressaltam ainda que as “condutas ditas transgressoras não representam apenas uma ruptura com as regras e normas institucionais. Elas encobrem, na maior parte das vezes, o enfrentamento de uma situação geradora de ansiedade que representa, antes de tudo, a busca da autonomia” (ibidem, p. 38-39).

Oriente e Sousa (2005) destacam ainda que as crianças, muitas vezes, preferem permanecer com os pais, ainda que sofram maus-tratos. Segundo as autoras, a família é considerada por alguns estudiosos da infância, como o lugar mais importante para o desenvolvimento, mesmo que este não atenda os padrões postos pela sociedade. Pois se a criança é retirada da convivência do espaço familiar por não considerá-lo propício ao desenvolvimento de laços afetivos, o que se constata é que nos abrigos, para onde são encaminhadas, se por um lado elas são atendidas em suas necessidades básicas, tal como alimentação, higiene, cuidados de saúde, por outro, elas raramente têm supridas suas necessidades de amparo afetivo.

As autoras apontam ainda que alguns autores caracterizam o processo de institucionalização como uma forma de abuso infantil ou uma forma de exclusão. Com base em Sawaia (2001)²³¹, as autoras destacam que a exclusão resalta a desigualdade social, a dimensão ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento, sendo o abandono da criança institucionalizada, a representação vívida dessas três dimensões. A sociedade exclui para incluir e essa inclusão nem sempre se dá de forma digna. Desta perspectiva, da qual também compartilho, o autor considera mais pertinente explorar a dialética exclusão-inclusão e considera a injustiça social o ponto fundamental do processo de exclusão. Essa questão aponta que a solução nem sempre é de retirar a criança do lar, mas que de se investir em políticas públicas específicas para atender as necessidades das famílias que se encontram fragilizadas e vulneráveis. Aliás, se vivêssemos em outra forma de organização social, talvez estes problemas nem existissem.

Cabe destacar ainda que a vivência de abandono é sentido de formas distintas pelas crianças. Roama queria voltar a viver com a mãe e se recusava ser adotada por outra família, enquanto seu irmão, sempre quis ter uma família adotiva.

Para Martins e Carvalho (2016, p. 707) vivência é “o experienciado pelo sujeito em face do objeto que culmina representado sob a forma de imagem subjetiva”. As autoras destacam que a diversidade de vivências dos indivíduos apresentam intensidades distintas e desempenham diferentes papéis em suas vidas: algumas são superficiais, fortuitas e casuais e,

²³¹ Sawaia, B. B. **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

portanto, não deixarão muitos vestígios²³², outras, contudo, modificam a atitude do sujeito em face do objeto, caracterizando-se assim, como vivências afetivas²³³, em que prevalecem as emoções e os sentimentos. Disso depende uma diversidade de fatores, já que a vivência integra vários aspectos da vida psíquica, a exemplo das circunstâncias imediatas na relação com o objeto, os significados, os motivos e os fins da atividade a ela relacionada, as exigências do próprio sujeito frente à atividade e as implicações dos resultados para sua vida.

Almeida (2018), com base em Vigotski, destaca que a vivência é a unidade entre personalidade e o meio social. Ela preserva as propriedades do meio em que se vive, mas também revela as propriedades pessoais de cada indivíduo. Por isso, “cada ser humano, ainda que em presença de uma mesma situação e sob condições similares, percebe essa situação e leva-a consigo de formas diferentes e originais” (PEREIRA e ABIB, 2016, p. 859), ainda que suas vivências sejam muito próximas.

As emoções e os sentimentos decorrentes das vivências afetivas, contudo, podem ser reconfigurados, tornando-se assim, mais conscientes e menos impulsivos, a depender das mediações que se estabelece com o meio. Para que ocorra maior regulação das emoções, segundo Martins e Carvalho (2016, p. 709) “é necessário o desenvolvimento do autodomínio da conduta”, que se institui com o conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo. E são os processos psicológicos superiores, socialmente construídos, dirigidos por finalidades conscientes que poderão produzir uma personalidade desenvolvida, que esteja “apta a suplantar o legado natural e o imediatamente disponibilizado por ele” (ibidem, p. 709). O autodomínio da conduta constitui-se, portanto, um processo cognitivo-afetivo.

Não se tem elementos suficientes para analisar o que levou Roama a querer viver com a mãe mesmo submetida a situações de violência física, no entanto, estas vivências, na falta de mediações posteriores mais adequadas, seja no abrigo ou na escola, lhe dificultaram desenvolver o autodomínio de sua conduta e o enfrentamento dos desafios que se colocavam em sua vida, ressurgindo em sua memória como lembranças negativas e desagradáveis e deixaram vestígios na forma com que estabelece, atualmente, suas relações com as pessoas, marcada por instabilidade emocional, pouca tolerância à frustração, episódios de

²³² Com isso não quero dizer que a vivência do irmão de Roama, com a exposição a situações de agressão física, não tenha deixado vestígios negativos em sua vida, mas sim, que a forma com que ele lidou com o afastamento da mãe, foi sentido de forma distinta da irmã, já que queria ser adotado.

²³³ Martins e Carvalho (2016) destacam que para que ocorra a captação sensorial do objeto e a consequente instituição da imagem psíquica, a primeira condição é a de que o objeto afete o sujeito, de forma que tal imagem conterà, além das propriedades do objeto, as singularidades da relação do sujeito com ele. “Disso resulta a impossibilidade de qualquer relação entre sujeito e objeto isentar-se de componentes *afetivos*” (p. 702).

agressividade e comportamentos de hostilidade, levando-a, inclusive, a fazer uso de medicamento controlado, em alguns momentos.

Roama não sabe se seus pais eram alfabetizados. Seu irmão estudou até o primeiro ano do ensino médio, período que ainda estava internado no abrigo. Depois que saiu do abrigo, deixou de estudar e se envolveu em um crime e foi preso. Saiu recentemente da prisão e está no regime semiaberto²³⁴.

Também não sabe com que idade entrou na escola e nem porque não concluiu o ensino fundamental na infância e adolescência inicial, pois retomou os estudos aos 15 anos na EJA. Diz que era uma criança bastante “difícil” e “revoltada”. Também diz que se mudava com frequência de cidade e, por conseguinte, de abrigo e de escola²³⁵, mas ficou em sua lembrança, ter sido expulsa de algumas escolas. Além disso, nas vezes em que era encaminhada para adoção, precisava se adaptar à nova família adotiva, situação que lhe causava muita instabilidade emocional e prejudicava os estudos.

Roama não tem muitas lembranças de seu processo de escolarização na infância ou de ter tido incentivo e acompanhamento em sua trajetória escolar, tanto por parte da escola, quanto dos abrigos que frequentou. Mas relatou alguns fatos que para ela parecem ter sido significativos: um parece ter relação com o período da pré-escola e outro do ensino fundamental.

Ah, eu lembro. Tinha muita brincadeira, jogos que eu não conhecia assim. Tinha cantina, tinha a sala de aula. A gente dormia depois do almoço. Era período integral. A gente ficava das oito até às sete da noite, integral, então a gente almoçava, todo mundo almoçava junto, era só um único refeitório, uma única mesa, então todo mundo almoçava, fazia uma brincadeira depois do almoço e a gente tinha um tempinho de 15 minutos pra brincar, e depois a gente ia dormir. Aí a gente dormia até uma hora, aí a gente acordava e fazia as outras atividades (entrevista com Roama).

Toda terça-feira tinha um monte de gente que ia lá (no abrigo) que ajudavam a gente, os alunos no caso. Um grupo de voluntário ia lá ajudar nos deveres, outros voluntários ficavam na cozinha, outros ficavam na costura fazendo roupa, essas coisas pra gente, e outra no brechó, e as outras nas outras salas. Então, nesse dia, a gente sempre fazia os deveres, toda terça a gente fazia dever de tarde, era o dia inteiro, de manhã e de tarde, para quem estudava de manhã fazia de tarde, de tarde fazia de manhã. Eu fazia de manhã geralmente (entrevista com Roama).

²³⁴ O irmão é o único vínculo familiar que lhe resta e por isso mantém uma relação de afeto bastante grande com ele.

²³⁵ Roama diz ter morado em várias cidades em Santa Catarina e, em consequência, também em abrigos diferentes e estudou em várias escolas. No entanto, não soube dar detalhes dos motivos destas mudanças. No entanto estas informações não parecem ter base concreta, pois em seus relatos apareceram muitas contradições. O que se tem de mais concreto é sua vivência no Paraná, nas cidades de Quatro Barras e Curitiba; em Santa Catarina, nas cidades de Rio do Sul e Florianópolis.

As poucas lembranças que Roama tem de sua trajetória escolar demonstram o quão irregular e precário foi seu processo de escolarização, provavelmente marcado por reprovações, já que as crianças e adolescentes abrigados, via de regra, devem estar matriculados e frequentando a escola, tal como preconiza o ECA. Mas, ainda que este direito não lhe fosse negado, ao que parece, tanto o processo educacional ocorrido na escola, quanto o acompanhamento disponibilizado no abrigo não lhe propiciou aprendizagens muito significativas.

Contudo, a experiência do primeiro período da infância, quando frequentava a creche, parece ter deixado algumas lembranças positivas em sua memória, a exemplo das brincadeiras e jogos, atividades típicas do desenvolvimento nessa idade, que são lembradas como prazerosas: a aprendizagem de jogos que não conhecia; a realização de outras atividades; a convivência com outras crianças; as refeições e o momento de descanso, realizados coletivamente. Atividades estas que demonstram o aprendizado de princípios de convivência em grupo e de outras aprendizagens, diferente da situação vivida no contexto familiar, marcada pela violência física.

A idade escolar (7-12 anos), contudo, ao que parece, tomou outros contornos, já que Roama não concluiu o ensino fundamental neste período, tendo de retomar os estudos na juventude. É neste período também, que Roama parece ter mais clareza sobre a dificuldade de relacionamento com as pessoas, pois ela mesma se denomina, uma “criança difícil”, “revoltada”.

A partir da idade escolar, tal como aponta Almeida (2018), aumenta o nível de compreensão a respeito das situações vivenciadas, decorrente do desenvolvimento psíquico e da orientação consciente das vivências. Podemos daí inferir que sua compreensão acerca da separação da mãe e o desejo de retorno ao convívio com ela tornaram-se mais nítidos e, por conseguinte refletiram-se, também, nas relações que estabeleceu com a escola.

Tal como apontei anteriormente, a entrada na escola também representa um momento de viragem na vida da criança, pois muda o lugar social que ela ocupa no sistema de relações. Neste período se manifesta também, a crise dos 7 anos, que de acordo com Vigotski (1996b, p. 257), apresenta em seu conteúdo negativo, “a alteração do equilíbrio psíquico, o caráter instável da vontade, do estado de ânimo, etc” (tradução minha).

Na idade escolar, a atividade que deveria guiar o desenvolvimento é o estudo, cujo conteúdo são os conhecimentos teóricos, que tem como função a formação do pensamento teórico, que resultam em mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico. Para que este processo se realize de forma adequada e desenvolva as potencialidades dos indivíduos,

superando inclusive a crise dos 7 anos, é necessário determinadas condições, das quais a escola têm papel central. No entanto, cabe ressaltar também o papel que desempenha a família neste processo.

No caso da escola, não se tem elementos suficientes para analisar quais mediações ocorriam naquele espaço. No entanto, as repetidas reprovações de Roama nos dão alguns indicativos de que os problemas também advinham da escola. Se tomarmos como base o Censo Escolar de 2018, a taxa de distorção idade-série alcança 24,7% das matrículas dos anos finais do ensino fundamental e 28,2% das matrículas do ensino médio e dentre os fatores que contribuem para estes índices estão, a falta de capacitação dos professores²³⁶ e de infraestrutura das escolas²³⁷.

Ainda que não se possa atribuir exclusivamente à escola o problema da reprovação²³⁸, a falta de formação adequada dos professores e a infraestrutura são fatores que, sem dúvida, impactam no desempenho dos estudantes e no desenvolvimento de necessidades e de motivos para estudar e reforçam a afirmação de Pasqualini (2016) e de Asbahr (2016) de que a atividade de estudo, que guia o desenvolvimento na idade escolar, na atual organização do ensino na sociedade capitalista, se forma em um número reduzido de estudantes.

No que se refere ao acompanhamento e a garantia de um bom desempenho na trajetória escolar de Roama, na falta de uma família, a responsabilidade deveria recair sobre a instituição que a abrigou e sobre os profissionais que nela atuam, já que o ECA, em seu art. 92, estabelece que as entidades que desenvolvem programas de acolhimento familiar ou institucional, devem adotar como um dos princípios o “desenvolvimento de atividades em regime de co-educação”. No entanto, ao que parece, não era isso que ocorria, já que por meio de seu relato, é possível inferir que não havia acompanhamento ou mediações sistemáticas da atividade de estudo, já que o auxílio para o desenvolvimento das atividades escolares concentrava-se em apenas um dia da semana, realizada por voluntários que auxiliavam “nos

²³⁶ Os dados do censo escolar apontam que 21,5% dos professores dos anos iniciais da rede municipal, não têm graduação e que 4,3%, tem apenas nível médio ou inferior. Em relação a graduação dos professores dos anos finais o percentual é de 12,7%. E ainda, menos de 40% dos professores da educação básica tem pós-graduação ou formação continuada.

²³⁷ O Censo Escolar aponta ainda que em relação à rede pública municipal, apenas 40,1% das escolas dispõem de biblioteca e salas de leitura; 35% possuem laboratório de informática, com acesso à internet e 3,4% laboratório de ciências. Em relação aos recursos associados às atividades de lazer, como quadra de esporte e pátio, seja coberto ou não, o percentual é de 30%. No que diz respeito aos banheiros, ainda que eles sejam encontrados na maioria das escolas (considero que deveriam ser em todas), apenas 34,3% das escolas municipais possuem banheiros adequados às pessoas com deficiências e as dependências e vias adequadas para esse público são encontradas em 24,4% das escolas municipais.

²³⁸ Para uma discussão mais aprofundada sobre a questão da reprovação indico o artigo de Márcia Aparecida Jacomini (2009) - Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. Referência completa ao final do texto.

deveres” da escola. Além disso, não se sabe qual era a formação dessas pessoas, se tinham alguma formação na área educacional e o que ensinavam especificamente às crianças. O fato de não ter concluído nem mesmo o ensino fundamental, nos dá alguns parâmetros para compreender estas mediações.

Conforme destacam Oriente e Sousa (2005), nos abrigos em geral, o que predomina são: a precária formação intelectual e o despreparo emocional dos técnicos e dos funcionários que neles trabalham, situação que compromete uma ação educativa mais efetiva. A remuneração, na maioria das vezes, insatisfatória, é outro fator, segundo a autora, que contribui para esse quadro, já que limita a motivação e a criatividade dos profissionais para o desenvolvimento de estratégias que ajudem as crianças a superarem os motivos da internação e para que favoreçam um desenvolvimento saudável, tanto físico quanto psíquico. Nogueira e Costa (2005) acrescentam ainda, como algumas das características recorrentes dos abrigos, cuidados pouco atentos às manifestações das crianças, tratamentos sempre voltados à coletividade e alta rotatividade dos profissionais, o que reedita, neste último caso, a experiência de separação da família de origem e dificulta o estabelecimento de vínculos afetivos mais sólidos, tão importantes também para o desenvolvimento cognitivo.

Outro fator que provavelmente contribuiu para a dificuldade de aprendizagem escolar e para as reprovações de Roama foi o rótulo de “criança difícil”, a ela atribuído, em decorrência do comportamento agressivo que demonstrava, ao morder as pessoas que dela se aproximavam com intuito de adotá-la e de se recusar a viver na instituição. Essa situação de revolta, provavelmente se manifestava também na escola, já que traz em suas lembranças, situações de expulsão da escola. Portanto, o rótulo de “criança difícil” deveria circular na escola e na instituição de abrigo.

Asbarh (2011), em sua pesquisa, identificou que as crianças, ao serem estigmatizadas por seus “maus comportamentos”, geram um ciclo vicioso, pois vão incorporando estes estigmas e começam a se comportar de acordo com tal referência. No caso de Roama, ela se tornou de fato uma criança difícil e revoltada. Os rótulos ou estigmas passam, assim, a dominar as relações que as crianças mantem com as pessoas, impedindo assim, que a atividade de estudo se forme ou possibilitam que se forme apenas, de maneira incipiente, influenciando sobremaneira, no sentido pessoal que a criança atribui a esta atividade.

Em relação à adolescência inicial, este é o período do desenvolvimento em que se formam (ou deveriam se formar) as premissas de responsabilidade, de compromisso e de coletividade e em que se ampliam as capacidades cognitivas, com o avanço da forma conceitual de pensar. É neste período também que ocorre a crise dos 13 anos e a

personalidade, segundo Vigotski (1996b), passa por bruscas e inesperadas mudanças tanto de ordem interna quanto externa, o que pode acarretar na diminuição do desejo de estudar e o surgimento de comportamento indisciplinado, tal como destaca Tolstij (1989). No entanto, este comportamento pode ser controlado dependendo da intervenção pedagógica. Mas Roama permanecia no abrigo e continuava reprovando na escola, provavelmente decorrente dos problemas acima apontados. Foi nesse período também que a mãe de Roama faleceu e ela começou a fazer uso de mediação controlada, condição com a qual convive ainda hoje. A morte de sua mãe foi a concretização da impossibilidade do retorno ao convívio com ela, condição que tanto esperava, o que provocou grande instabilidade emocional e aumentou sua revolta.

Além disso, tal qual apontam Oriente e Sousa (2005), a institucionalização prolongada, que submete a criança e o adolescente a uma condição em que todos devem ser iguais, ter o mesmo comportamento e as mesmas atitudes, não possibilita a busca de autonomia, interferindo sobremaneira na construção de suas subjetividades. Assim, o aperfeiçoamento enquanto membro da coletividade; a ampliação do desenvolvimento das relações sociais com os adultos e com outros adolescentes; a necessidade de independência, de autoafirmação e de auto-expressão, típicas da adolescência inicial, no caso de Roama, foram obstaculizados. E os processos intelectuais que poderiam se desenvolver nesse período e que lhe possibilitariam melhor compreender seus processos emocionais e ter maior controle sobre eles, parecem não terem se efetivado.

Em decorrência das várias reprovações, aos 15 anos de idade, Roama foi para a EJA, ensino fundamental, no município de Florianópolis. Mas também essa trajetória foi descontínua, pois concluiu o ensino fundamental somente aos 19 anos. Nesse período chegou a cumprir medida sócio-educativa²³⁹, mas não disse por quais motivos e qual tipo de medida teve que cumprir. E embora tenha retomado os estudos, diz que não tinha muito interesse em estudar, fato que se revela no tempo que permaneceu na EJA. Ao que tudo aponta, sua trajetória escolar e suas vivências no abrigo não criaram nem a necessidade e nem motivos para estudar.

O segundo período da adolescência, em que a atividade profissional/de estudo deveria guiar o desenvolvimento, direcionando o adolescente frente ao futuro e possibilitando

²³⁹ São medidas aplicáveis a adolescentes, entre 12 e menos de 18 anos de idade, autores de atos infracionais e estão previstas no art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. As medidas aplicadas pelo juiz da infância e adolescência constituem-se de: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; semiliberdade; internação. Ainda que elas se configurem em um tipo de penalidade, seu caráter deve ser predominantemente educativo.

a formação dos verdadeiros conceitos, também ao que tudo indica, não tiveram mediações que possibilitassem outro direcionamento na vida de Roama, pois chegou ao final da adolescência sem ter completado o ensino fundamental e tendo que cumprir medida sócio-educativa, além de não ter sido preparada para exercer uma profissão, ainda que o ECA, em seu Art. 94, estabeleça a garantia de propiciar escolarização e profissionalização aos adolescentes institucionalizados. A garantia estava assegurada em lei, mas as condições para que ela se efetivasse, no entanto, não foram possibilitadas.

Os dados apresentados por Martinez e Soares-Silva (2008) também reforçam a violação do direito à educação das crianças e adolescentes abrigados. A mesma pesquisa indicada anteriormente, realizada na cidade de São Paulo, pela PUC, em 2002, mostrava que dos adolescentes abrigados com idade entre 15 e 18 anos, somente 20% cursavam o ensino médio; 52% estavam no segundo ciclo do ensino fundamental e 11% estavam ainda no primeiro ciclo deste nível de ensino, índice menor do que o de outros adolescentes na mesma faixa etária, não abrigados que é, segundo pesquisa do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA e Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes – CONANDA do mesmo período, de 30%.

Esses dados demonstram uma defasagem idade série maior entre os adolescentes abrigados, situação que impacta na preparação para sua saída da instituição. Segundo Martinez e Soares-Silva (2008), esses dados são preocupantes, já que ao completarem a maioridade, os jovens serão desligados do abrigo “sem condições de pleno enfrentamento da nova situação de vida que exigirá autonomia e, principalmente, independência financeira” (ibidem, p. 116). As autoras ressaltam ainda que, se para os jovens em geral, o acesso à educação constitui-se instrumento necessário para a qualificação de sua força de trabalho, aos jovens abrigados, a violação desse direito radicaliza o processo de marginalização. Assim, a própria política, que deveria agir para dirimir os efeitos da vitimização, produz ou reforça processos de desigualdade social.

A saída do abrigo em decorrência da maioridade, quando da ausência de programas de reintegração familiar, do prolongado período de institucionalização e de pouca escolarização dos adolescentes “vai constituindo-se assim como um momento que faz aflorar as contradições históricas, a falência das políticas de proteção e o não cumprimento da função do abrigo, tal como assegura o ECA” (ibidem, p. 117). Foi isso o que aconteceu com Roama.

Roama também quase não têm experiência de trabalho, até porque viveu praticamente quase toda a infância e adolescência em abrigo e não conseguiu nem mesmo completar o ensino fundamental e tampouco teve qualquer formação para exercer uma

profissão. Sua única experiência profissional foi em uma ONG, onde começou a trabalhar quando estava quase concluindo o ensino fundamental na EJA. Nesse trabalho exercia atividades ligadas a rotinas administrativas (arquivar documentos, atendimento ao público, uso de computador para elaborar planilhas e agendamentos, atividades de *office girl*). Permaneceu nesta instituição por quatro anos: dois deles como jovem aprendiz e dois, como estagiária.

A saída do abrigo lhe deixou em uma condição muito difícil de manter-se financeiramente. Em decorrência disso mudou-se de residência com frequência, morando em diversos bairros da periferia, ora com o irmão, ora com colegas e conhecidos. Fez um curso do Pronatec para aprender a usar o computador e poder arrumar um emprego. Para manter sua subsistência recebia, além do salário, algum auxílio financeiro para aluguel, alimentação e outras despesas, tanto da ONG, quanto de pessoas ligadas ao abrigo, que a conhecem há muito tempo.

Na época da entrevista, havia saído recentemente da ONG, pois já havia ultrapassado o tempo permitido de permanência na instituição e estava procurando emprego. Também estava vivendo em uma casa com mais 10 pessoas (crianças e adultos), em um bairro bem pobre da cidade. Somente uma das pessoas da casa tinha trabalho fixo, mas sem carteira assinada. Para sobreviver, essas pessoas cometiam furtos ou trabalhavam no tráfico, nas “bocas”, vendendo drogas. Roama diz que não participava dessas ações porque tinha medo de ser pega. Devido às grandes dificuldades financeiras que enfrenta e como muitas vezes não têm o que comer, recorre à alimentação distribuída para os moradores de rua, mesma ONG na qual trabalhou. Também auxilia, aos domingos, na preparação de refeições para os moradores de rua, organizados por essa ONG. Estratégias essa encontrada para conseguir alimento, já que seu salário era baixo e mal dava para pagar aluguel e suprir suas necessidades básicas.

O dinheiro com o qual se mantinha advinha do auxílio que recebia do IFSC, em torno de R\$500,00 do qual contribuía com R\$300,00 para o pagamento do aluguel e outras despesas da casa. Ao final do semestre, havia sido expulsa da casa devido a uma briga trivial com uma das moradoras e estava sem lugar para morar. O NP buscou junto à reitoria e direção do campus, auxílio para que pudesse pagar, ao menos um mês de aluguel em uma pensão e fez encaminhamentos para ser acolhida em uma casa de passagem da prefeitura, até que conseguisse arrumar um emprego e organizar um pouco sua vida.

Ainda que recebesse auxílio para se manter à época que estava na ONG, a situação de Roama evidencia o que Martinez e Soares-Silva (2008) indicam em sua pesquisa, sobre a ausência de políticas e programas globais das instituições de abrigamento frente a questão do desligamento dos jovens dos abrigos, situação que impacta em suas projeções futuras e no

desenvolvimento da necessária autonomia para viverem uma vida independente e autônoma, própria da idade adulta. Assim, o desenvolvimento da autonomia, que deveria constituir-se um processo contínuo, como parte das ações cotidianas do abrigo, restringe-se, na maioria das vezes, ao momento de saída da instituição, pouco contribuindo para o “enfrentamento da complexidade e da abrangência dos desafios que esse momento impõe aos jovens” (ibidem, p. 128). Isso, sem dúvida, refletir-se-á em suas projeções futuras, tanto em relação à formação quanto a profissionalização.

De certo que não se pode atribuir à instituição de abrigo, a responsabilidade exclusiva pela dificuldade que esses jovens, ao saírem do abrigo, encontram para arrumar um emprego que lhes dê condições financeiras de se manter e desenvolver a necessária autonomia neste período da vida, até porque o desemprego é um problema estrutural, que atinge, segundo dados do IBGE de 2018, em sua maioria os jovens, situação essa que vem se acentuando a cada ano desde 2014²⁴⁰. Cabe destacar ainda, que segundo o IBGE, a maior vulnerabilidade de acesso ao mercado de trabalho está entre a população com menor nível de instrução, além das mulheres e as pessoas pretas ou pardas. Em contrapartida, as pessoas com ensino superior são as menos afetadas pelo desemprego, tanto em relação ao sexo, quanto em relação às categorias cor ou raça, indicando assim, que a condição de empregado ou desempregado passa predominantemente pela condição de classe.

Dessa forma, ainda que a Constituição Brasileira assegure entre outros direitos sociais, o direito ao trabalho que possibilitaria condições mais dignas de sobrevivência, nem todos conseguem acessá-lo. O próprio fato de Roama recorrer a um curso do Pronatec para aprender a usar o computador, buscando com isso alguma preparação para se inserir no mercado de trabalho, nos dá também a dimensão da fragilidade das políticas públicas de educação e trabalho, já que este tipo de curso, realizado de forma aligeirada, não possibilita as condições necessárias à capacitação para exercer qualquer profissão, além de escamotear a realidade cruel em que se encontram estes jovens. Há que se considerar que o PRONATEC faz parte daqueles programas compensatórios dos quais Rummert, Algebaile e Ventura (2013) apontaram em seu estudo, que servem somente para retroalimentar o capital.

A experiência profissional de Roama na ONG, na condição de estagiária e de jovem aprendiz durante quatro anos é também uma forma de escamotear os altos índices de

²⁴⁰ Em 2014 a taxa de desocupação dos jovens era de 13% e foi aumentando ano após ano até alcançar a taxa de 22,6% em 2017.

desemprego em nosso país²⁴¹, já que seu caráter transitório, sem garantia de direitos trabalhistas e os baixos salários que pagam, não proporcionam aos jovens que não dispõem de apoio familiar, autonomia financeira para morarem sozinhos e manterem seu próprio sustento. O Estado, na impossibilidade de empregabilidade para grande parcela dos jovens, cria políticas compensatórias também como forma de evitar a delinquência juvenil.

Cabe destacar ainda que se por um lado, sua inserção no programa de estágio e no jovem aprendiz a fez retornar aos estudos²⁴², por outro, não lhe possibilitou uma formação que lhe possibilitasse enfrentar os desafios de inserção no mercado de trabalho, já que depois que saiu da instituição, não conseguiu se inserir em outro trabalho. A fala abaixo nos apresenta um pouco da dimensão do problema vivido por Roama atualmente, com poucas condições de escolha, tendo que “pegar o que vier”.

Eu penso hoje em fazer um curso do Pronatec, só que eu também tô correndo atrás de um estágio. Amanhã eu tenho três entrevistas, então o que vier primeiro eu vou pegar (entrevista com Roama).

Ainda que tenha dificuldade de encontrar um emprego, Roama costuma circular, com frequência, no Fórum, na Câmara de Vereadores, na Assembleia Legislativa e em outras instituições que fazem trabalhos filantrópicos na cidade de Florianópolis/SC, instituições essas com as quais têm bastante vínculo devido a sua história de vivência em abrigos e trabalho na ONG.

Eu sempre sou chamada assim, ‘ah, vai ter um evento.’ Teve um evento semana passada na Assembleia, e eu fui chamada. Foi reunido só gente grande. Eu digo ‘gente grande’ porque eu me sinto pequena, né? Porque foram chamados vereadores, só não foi nenhum juiz dessa vez, mas foram chamados vereadores e assistentes sociais. Tinha até polícia lá discutindo. [...] A gente estava discutindo sobre a segurança, sobre a população de rua, como é a vida da comunidade (entrevista com Roama).

Eu gosto, eu participo muito, muito, muito mesmo. No Hotel Cambirela teve um evento de três dias. Veio tudo quanto era gente do mundo, e eu estava lá no meio, tem foto minha lá... não, tem quadro, eles fizeram quadro, tem foto minha nos quadros participando. É muito legal. (entrevista com Roama).

²⁴¹ Os dados do IBGE apontam ainda que 2017 registrou o pior índice de desemprego desde 2015, passando de 6,9% naquele período para 12,5% em 2017, o que corresponde a mais de 6,2 milhões de pessoas desocupadas, situação registrada, ainda que com alguma variação, em todas as regiões do país. No trimestre de dezembro de 2018 a fevereiro de 2019, havia aproximadamente 13,1 milhões de pessoas desocupadas no Brasil. “Os resultados da PNAD Contínua, de 2012 a 2017, evidenciam também que, até 2014, o mercado de trabalho brasileiro apresentou incremento da ocupação, mas nos três anos seguintes, entretanto, esses resultados até então considerados positivos, foram parcial ou completamente revertidos (IBGE, 2018, p. 38). Cabe destacar que existe grandes desigualdades estruturais de acesso ao emprego em nosso país, sendo os grupos mais vulneráveis os mais afetados, dentre eles, menos escolarizados, os pretos e pardos, as mulheres e os jovens. Portanto, Roama é afetada em todos esse atributos que dificultam sua inserção no mercado de trabalho, já que é jovem, mulher, afrodescendente e pouca escolaridade.

²⁴² Para se inserir no Programa Jovem Aprendiz, o adolescente e/ou jovem precisa estar matriculado e frequentando o ensino fundamental e/ou médio.

Então, a gente chama de população de rua, porque a gente tem projeto, a gente criou um projeto dentro da ONG, da população de rua, não são mais moradores de rua, é população de rua. A gente juntou algumas pessoas que realmente têm força de vontade de mudar. Então com essas pessoas, a gente montou um grupo, chamado População de Rua, que é P-O-P, a POP. Essas pessoas vão em eventos, eles viajam, eles fazem as coisas levando a vida deles, o trabalho deles, e assim, eles conseguem ganhar as doações, as coisas pra ajudar. É bem legal, eu me amarro muito em participar desses projetos (entrevista com Roama).

Embora Roama se sinta (ou deseje se sentir), de certo modo, incluída ao participar destes eventos e projetos, sua realidade é bem distante daquela do grupo no qual circula e isso se reflete no fato de se sentir pequena diante das “autoridades” presentes nesses eventos, o que representa um falseamento sobre sua participação social efetiva. Essas experiências, para além de lhe inserir em projetos sociais que lhe possibilitariam mudar sua condição de vida, servem como fetiches para realização de seus desejos e necessidades, pois esta é provavelmente, a única oportunidade que tem, por exemplo, de se hospedar em um hotel, já que por suas próprias condições não seria possível tal desfrute.

Gelsleichter (2017, p. 112) destaca que:

o discurso da inclusão, amplamente propalado aos moldes do capitalismo palatável e humanizado demarcam a existência dos ‘não incluídos’, sugerindo que os mesmos possam ser incluídos, como se houvesse, deste modo, espaço para todos na sociabilidade vigente.

Gelsleichter (ibidem) acrescenta ainda que o discurso da inclusão *fetichizada*, como está posto, no formato de alívio da pobreza, não supera a dicotomia capital e trabalho e as injustiças e desigualdades sociais, constituindo-se em apenas mais uma falácia do capitalismo, já que não atinge o núcleo central do problema que é a propriedade privada e os meios de produção. Assim, a democracia liberal burguesa, contraditoriamente, forja a participação social em espaços coletivos, mas não se propõe a participação na distribuição das riquezas, o que se constitui formas de falseamento da realidade²⁴³.

É interessante notar o quanto Roama incorpora a ideia de que é parte efetiva da construção dos projetos sociais, mas as mediações que encontra nesses espaços não vão na direção da construção de sua autonomia e sim, trazem as marcas da caridade burguesa, já que se encontra ora em condição de receber ajuda, ora em “se doar ao próximo”. Não a questioneei, durante a entrevista, a respeito de sua efetiva participação na construção desses projetos sociais, mas será que ela é realmente autora destes projetos, tal como se considera? Ao que tudo indica, estes são projetos elaborados pelas “autoridades”, e ela é, no máximo, uma

²⁴³ Figueiredo (2013) chama atenção para o fato de que a desigualdade social na reprodução do capital é ineliminável, posto que essa reprodução se assenta na acumulação. “Nesse sentido, a problemática da desigualdade advém do processo de produção e não da má distribuição da riqueza, posto que a separação entre proprietários e não proprietário é estabelecida no momento da produção” (FIGUEIREDO, 2013, p. 07).

executora voluntária. Vemos assim, que o Estado e as organizações filantrópicas evocam um pobre para ajudar outro pobre em uma condição pior que a sua. Na ausência da mediação do Estado e como o apoio da mídia hegemônica, os voluntários assumem o protagonismo social, mas não como organização de classe e, sim, para manter a ordem vigente.

Devido às precárias condições de vida em que se encontra, Roama tem limitado acesso aos bens materiais e culturais: não costuma frequentar cinema, nem teatro ou qualquer outra atividade cultural, somente quando é gratuito. Já fez um curso de teatro custeado por bolsa, mas desistiu porque tinha dificuldade de conciliar com as atividades escolares e de trabalho. Também, não costuma fazer viagens de passeio ou de férias, para outros Estados ou países.

[Sobre frequentar teatro]: *Todo ano eu assisto, eu esqueci o nome (Refere-se ao FAM – Fórum Audiovisual Mercosul)... todo mundo vai, é grande, é público, é sempre de graça, tem um lá na Trindade. Tem um que todo mundo vai que é de graça sabe? (entrevista com Roama).*

Se eu tivesse condição financeira eu faria duas coisas. Teatro, porque eu gosto, né? Eu não gosto de assistir, mas eu gosto de fazer, que é muito legal. E futsal. [...] São duas coisas, agora no momento. Ah, e aula de canto também, que eu acho muito legal. Porque eu canto na igreja às vezes, então seria legal, né? (entrevista com Roama).

Tais condições evidenciam assim, as contradições entre seus desejos e necessidades e a dificuldade em concretizá-los: tem vontade de fazer um curso de teatro, de canto ou de futsal, mas não tem condições financeiras para custeá-los, situação que para os jovens das classes mais abastadas não se caracteriza dificuldade; não realiza viagens nem frequenta cinemas ou teatros, condições essas que lhe possibilitaria se apropriar dos objetos e fatos sob perspectivas diferentes, ampliando assim, suas capacidades cognitivas, já que esse tipo de atividade também educa os sujeitos. Essa condição revela o que Duarte (2004) aponta acerca do processo de alienação na sociedade capitalista, que impossibilita para a grande maioria das pessoas, se apropriarem das riquezas materiais e não-materiais produzidas socialmente, refletindo-se na grande desigualdade existente entre as classes sociais. O nome escolhido para denominar Roama buscou expressar a dura realidade vivida por ela nessa forma de organização social: diante de tantas dificuldades e limitações, vividas desde a mais tenra infância e atualmente, ela apenas permanece em pé, na luta pela sobrevivência.

4.2.2 A História de Apoena²⁴⁴

Apoena tem 25 anos, é casado e não tem filhos. Nasceu em Porto Alegre – RS. Seus pais casaram-se muito cedo e sua mãe o teve aos 16 anos de idade. Não sabe até que série sua mãe estudou, só que tem pouca escolaridade. Sua mãe sempre trabalhou de diarista para sustentar ele e seu irmão, um ano mais novo. Acha que o pai tem ensino médio completo, mas não parecia muito afeito à escola. Nas palavras do estudante, ele era “meio perdido”: fazia uso de drogas e por isso os pais se separaram e seu pai foi impedido de ver os filhos. Após novo casamento da mãe e com a chegada de outros filhos, ele e seu irmão foram viver em Piratini, também no Estado do RS, com os avós paternos que tinham mais condições financeiras para criá-lo. A partir daí começaram a ter contato novamente com o pai. Ele e seu irmão estavam com 6 e 7 anos de idade respectivamente. A mãe, que morava muito distante, quase não mantinha mais contato com os filhos. Considera que a adaptação na casa dos avós foi difícil, pois ele e seu irmão eram muito pequenos. Sentia-se revoltado com essa situação.

As poucas informações e lembranças de Apoema sobre sua primeira infância e época inicial da infância não nos dão elementos suficientes para uma análise mais aprofundada de sua situação social de desenvolvimento, no entanto, as informações que ele apresenta evidenciam suas precárias condições de subsistência e de relações afetivas: o pai usuário de drogas e ausente; a mãe com pouco estudo e sendo a principal responsável pelo sustento dos filhos, em um trabalho, provavelmente, com pequeno rendimento financeiro; a posterior separação dos pais e o impedimento do pai do contato com os filhos; o novo casamento da mãe e a dificuldade de criar os filhos, tendo que encaminhá-los para o convívio com os avós; a separação, inicialmente do pai e, posteriormente, da mãe, devido à falta de condições de criá-lo, são situações que impactam em seu desenvolvimento infantil.

Não se tem elementos suficientes também para analisar como se desenvolveu a atividade lúdica, própria do período inicial da infância, mas o fato de Apoena não ter informação ou lembranças de ter frequentado a creche, dão indicativos de que provavelmente não a tenha frequentado, restringindo-se sua atividade lúdica à reprodução das relações sociais dos adultos de seu entorno (família e pessoas que provavelmente tomavam conta dele e de seu irmão). Como este contexto, ao que tudo indica, era marcado por privações, tanto materiais quanto afetivas, o desenvolvimento desta atividade pode ter resultado, também limitado.

Como destacado anteriormente, a brincadeira e o jogo protagonizado elavam o conhecimento que a criança tem da realidade social e das relações humanas, assim como se

²⁴⁴ **Apoena**, de origem tupi-guarani, significa “aquele que enxerga longe”. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/117761152/DICIONARIO-TUPI-GUARANI>.

constitui atividade importante para a produção de novos interesses, necessidades e motivos que fazem a criança avançar para outras esferas do conhecimento. A creche e a pré-escola, quando planejam e organizam tal atividade de forma intencional, atuam na zona de desenvolvimento próximo da criança, promovendo seu desenvolvimento psíquico. No entanto, pela idade atual de Apoena (25 anos), ainda que já estivesse previsto em legislação, tanto na Constituição Federal de 1988 quando no ECA e também na LDB de 1996, o direito de frequentar creche e pré-escola, ainda assim, ao que tudo indica, este direito não lhe foi garantido.

Aliás, a falta de creche é um problema vivenciado ainda hoje por grande parte das famílias, especialmente de baixa renda, já que as políticas públicas não investem adequadamente para que as crianças, especialmente as mais pobres, tenham acesso à escolas de qualidade, desde os primeiros anos de vida. Isso se evidencia pelo percentual ainda pouco expressivo de crianças que frequentam creche em nosso país, que é de 32,7%, segundo dados do Pnad Continua de 2018, sendo que a maior parte das que não tem acesso à creche pertence às famílias com renda per capita mais baixa do país, o que evidencia a associação entre renda e escolaridade.²⁴⁵

Já na casa dos avós, Apoena começou a estudar aos 7 anos de idade, na 1ª série, em escola particular, paga pelos avós, onde permaneceu até a 4ª série. Durante esse período fez diversas outras atividades: judô, *karatê*, *taekwondo*, artes marciais e futebol, mas não dava prosseguimento a nenhuma delas, pois sentia falta de estímulo em casa. Seus avós, ainda que tivessem bom grau de instrução (a avó era professora de português e o avô, formado em direito e jornalismo) eram muito ocupados com seus trabalhos e não conseguiam acompanhá-lo nestas atividades, nem levá-lo aos treinos ou assisti-lo quando participava de alguma apresentação. E seu pai, que à época voltou a conviver com eles, também não os auxiliava nesse aspecto. Da mesma forma não tinha muito acompanhamento para a realização das atividades escolares. A avó somente o auxiliava quando tinha tempo livre.

A gente chegava às vezes até com um desafio de um professor e ia pedir ajuda para a vó, paro vô e eles, 'ah, não posso, tenho que trabalhar' ou 'amanhã te ajudo' e aí amanhã, esquece, não almoçava nem em casa. Sabe? Meus avós tinham vida boa, mas eles trabalhavam muito pra isso. Então era complicado, eu e o meu irmão ficávamos em casa sozinhos praticamente o dia inteiro. [...] a gente passava o dia inteiro em casa de bobeira. Aprendi a cozinhar muito cedo. Com cinco, seis anos eu já fazia arroz em casa pra ajudar a mãe. Aí quando a gente foi morar com os avós, a gente fazia tudo assim, fazia strogonoff, essas coisas (entrevista com Apoena).

²⁴⁵ Dados obtidos no Pnad Contínua (2018) e no site Esquerda Diário – Movimento Revolucionário de Trabalhadores. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Um-terco-das-criancas-mais-pobres-do-pais-esta-fora-da-creche-por-falta-de-vaga>.

É que assim, eles trabalhavam muito, não tem como tu dar uma vida boa vida para os teus filhos e depois dar uma vida boa para os teus netos sem trabalhar até a velhice, né? (entrevista com Apoena).

Ainda que à família seja atribuído um papel diferente daquele que escola desempenha, ela tem grande importância no processo de escolarização das crianças: é ela que irá cobrar da criança que não falte às aulas e que faça os deveres enviados pela escola; que possibilitará as condições materiais adequadas para que a criança estude em casa, tais como a organização do tempo de estudo e o espaço adequado para estudar; que também estimulará, incentivará e valorizará as conquistas e novos aprendizados. Enfim, a família tem importante função no acompanhamento sistemático do percurso escolar da criança e na potencialização do aprendizado escolar.

Mas embora Apoena tivesse melhores condições financeiras na casa dos avós, o que lhe possibilitava inclusive, realizar diversas outras atividades, além do acesso a uma escola particular e, ainda que seus avós tivessem formação superior e sua avó fosse professora, sentia que não recebia estímulo em casa, nem para estudar nem para realizar as atividades extraescolares, situação que não produziu necessidades e nem interesse pelas atividades extraescolares e nem pela atividade de estudo, tão importante para o desenvolvimento psíquico neste período. Essa situação evidencia que não basta apenas disponibilizar às crianças os objetos sociais, tal como aponta Pasqualini (2013), é preciso mediar o processo de apropriação da cultura.

Além disso, ele e seu irmão, ainda bem pequenos, ficavam sozinhos em casa, “de bobeira” como Apoena mesmo diz, sem a orientação de um adulto, tendo inclusive que preparar a própria comida. Portanto, o tempo destinado à atividade de estudo concorria com outros trabalhos domésticos.

Mas para além de descompromisso das famílias, a falta de acompanhamento da trajetória escolar das crianças decorre, em grande medida, tal como destacam Faria e Ramos (2014, p. 49), do “posicionamento do emprego do tempo regulamentado para fins do capital”, que procura obter disponibilidade permanente dos trabalhadores, fazendo com que o máximo de tempo seja consagrado ao engajamento total para o sucesso da empresa, consumindo assim, grande parte ou quase todo o tempo livre²⁴⁶ do trabalhador. Na atual fase de organização social do trabalho no capitalismo, conforme destacam os autores, o tempo e o

²⁴⁶ “A concepção de tempo livre refere-se ao tempo de não trabalho, e não ao tempo produtivo ocioso, porque o tempo livre do trabalhador empregado é o tempo que o trabalhador tem ou dedica para si mesmo, tanto para seu lazer e seu repouso (chamado também de tempo socialmente supérfluo) como para sua própria formação (educação), para atividades lúdicas, artísticas ou culturais e para o convívio familiar e social (tempo socialmente disponível)” (FARIA e RAMOS, 2014, p.71).

espaço de trabalho se tornam fluídos, acionando o trabalhador a qualquer momento e em qualquer lugar. Muitas vezes, esses trabalhos não são considerados formais e não são contabilizados no tempo de trabalho do trabalhador, situação que interfere sobremaneira no cotidiano dos sujeitos e em suas representações acerca do tempo, que se encontram

descoladas do tempo da vida humana, obrigando os homens a sofrer um tempo abstrato, programado, ao contrário de suas necessidades. A temporalidade do trabalho leva a impor ritmos, cadências, rupturas que se afastam do tempo biológico, do tempo das estações, do tempo da vida humana. A medida abstrata do tempo permite desligá-lo das necessidades fisiológicas ou psicológicas: o sono, o alimento, a procriação, o envelhecimento etc (FARIA e RAMOS, 2014, p. 68-69).

Tomemos como exemplo os professores, profissão da avó de Apoena. Além da carga horária excessiva de trabalho que, em geral têm que cumprir e, muitas vezes desgastante, pela precariedade em que se encontra a referida profissão, já que muitos professores têm jornadas de trabalho de 60 horas semanais e desenvolvem suas atividades em mais de uma escola, precisam preparar aulas, corrigir provas, estudar e se preparar para ministrar suas aulas, muitas vezes, fora de sua carga horária de trabalho. Para os avós de Apoena, o tempo de trabalho ultrapassava o tempo formal de suas jornadas diárias de trabalho, já que no momento em que estavam em casa, de acordo com as informações de Apoena, continuavam a trabalhar, não podendo disponibilizar atenção aos netos. E ainda, as diversas atividades que Apoena e seu irmão realizavam, além de estudar na escola, representam a necessidade dos avós de preencher o tempo livre dos netos, com o tempo que eles próprios não tinham disponível para dar atenção a eles.

Cabe destacar que embora os avós de Apoena tivessem melhores condições de vida, eles pertencem à “classe-que-vive-do-trabalho”²⁴⁷, já que precisam vender sua força de trabalho para sobreviver, “justamente por não possuírem qualquer meio de produção que os permita fazê-lo autonomamente” (DIEHL, 2011, s/p).

Outro aspecto a ressaltar é o papel da escola na busca de aproximação entre família e escola. Não é possível afirmar que na escola em que Apoena estudava existia alguma estratégia ou programa nesse sentido, no entanto, segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, de 2013, ainda é elevado o número de famílias que não participa ou participa de forma não sistemática da trajetória escolar dos filhos. Asbahr (2016) destaca ainda, que de forma geral, as famílias têm muitas dúvidas de como ajudar as crianças no processo de escolarização e, por isso, a escola tem a responsabilidade de orientá-las neste

²⁴⁷ Expressão formulada pelo sociólogo brasileiro Ricardo Antunes no livro “Adeus ao trabalho?, em contraposição ao termo “não-classe do não-trabalho”, cunhado pelo filósofo austro-francês André Gorz na década de 1980, no livro “Adeus ao proletariado” (DIEHL, 2011).

sentido. Contudo, essa é uma questão diretamente relacionada ao tempo disponível para tal participação, até porque a família não é um ente à parte da sociedade.

Cabe acrescentar ainda, que a atividade de estudo, embora seja desenvolvida sistematicamente quando a criança começa a estudar na escola, seus fundamentos se formam bem antes e dependem, tal como destaca Pasqualine (2013), das condições de vida e educação, que podem ou não conduzir a criança para o desenvolvimento da atividade de estudo. Como vimos, Apoena não frequentou creche e nem pré-escola e também parece não ter tido acompanhamento adequado em casa também quando vivia com sua mãe, já que além de ter pouco estudo, sem auxílio do ex-marido, tinha que trabalhar fora para sustentar a ele e seu irmão, situação que sem dúvida, teve impacto também na relação que estabeleceu com a escola na idade inicial de sua escolarização.

Além disso, o início da educação escolar, como apontam os autores da psicologia histórico-cultural, constitui-se um momento de grandes mudanças na vida da criança e a não condução adequada deste momento, tanto pela escola quanto pela família, tem reflexos também na relação que a criança estabelece com o estudo. Foi mais ou menos com a idade de entrada na escola que Apoena foi morar com os avós, portanto, além das mudanças próprias da idade, vivenciou outras bastante impactantes na vida de uma criança: rompimento do vínculo com a mãe e necessidade de morar em outra cidade, com pessoas com as quais não tinha convívio. Isso fez com que esse momento de transição se tornasse ainda mais difícil, refletindo-se na dificuldade de adaptação na casa dos avós e também na escola.

Mas, ainda que Apoena tenha sentido falta de estímulo em casa para os estudos da escola, ele tem na figura de seu pai, um grande incentivador de seu interesse pela leitura e de sua facilidade para realizar cálculos e aprender línguas. Diz que estes ensinamentos ou “estímulos” ocorriam de “forma natural”, nas vivências cotidianas. Lembra-se da fluência do pai em inglês e espanhol e que ele lia muito e o incentivava a ler e também a fazer cálculos. Lembra-se também de seu avô lendo jornais. Ao entrar na escola, já sabia ler. Também considera que a avó foi importante para sua facilidade em algumas matérias da escola, por ela ser professora de português. Esses aprendizados em casa refletiram-se no aprendizado das matérias escolares.

É mais fácil falar de matéria por matéria. Por exemplo, matemática foi uma coisa que eu, no colégio aprendi muito, já português não, eu aprendi muito mais fora do colégio. [...] Eu acho também que isso varia do aluno, né? O que o aluno mais gosta é o que ele mais vai aprender também, não é uma coisa exclusivamente da escola, o aluno também tem que ter interesse (entrevista com Apoena).

O contexto em que a criança vive é também importante fonte de influência para o desenvolvimento ou não do gosto por determinado conteúdo escolar. Tomemos como exemplo a leitura. Crianças que vivem em famílias que tem o hábito de leitura, que leem para as crianças e, que têm acesso à ampla diversidade de leituras, tem maior probabilidade também de adquirir o hábito de ler. Assim, a aprendizagem espontânea da leitura, adquirida em âmbito familiar, constitui-se também muito importante para o desenvolvimento dessa função psíquica superior da criança, ou seja, a apropriação da linguagem escrita (a leitura). Essa forma de leitura, ainda que primária, pois desenvolvida de forma não sistemática, contribui para a formação de conceitos e do pensamento generalizante. Contudo, a aquisição da leitura, como um processo de compreensão da realidade, integrada aos processos de percepção, atenção, memória, imaginação, raciocínio, não se desenvolve por meio de ações espontâneas ou apenas pela reprodução do que se observa. Portanto, somente estar em um ambiente favorável não é suficiente para que o estudante se aproprie da leitura. Para que ela seja internalizada pela criança são necessárias ações sistemáticas e intencionais, na qual a escola e o professor tem papel central. Além disso, os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, que se aprende na escola, nas diferentes disciplinas, constituem-se fundamentais para o desenvolvimento das complexas funções que envolvem a leitura e o pensamento dos estudantes.

Os estímulos que Apoena teve em casa, especialmente em relação à leitura, refletiram-se em sua facilidade na disciplina de português, mas parece não ter sido suficiente para despertar seu interesse pela escola e pelas outras disciplinas escolares, enfim, pela atividade de estudo. Isso parece decorrer também da influência de seu pai, que apesar de ter facilidade em línguas e possuir muitos conhecimentos, não demonstrava muito interesse pela escola, já que ele mesmo, ainda que tivesse condições, não deu prosseguimento aos estudos. Da mesma forma seus avós, embora tivessem bom grau de instrução e ainda que sua avó fosse professora, também parecem não o ter incentivado o suficiente em relação às atividades escolares. Assim, o aprendizado parece ter ficado mais restrito ao que Apoena observava no âmbito familiar, especialmente os hábitos de leitura.

A partir da 5ª série Apoena foi estudar em escola pública. Reprovou na 5ª e na 7ª série e no 1º ano do ensino médio, quando parou de estudar. Diz que sabia mais do que a escola ensinava e isso fazia com que não tivesse muito interesse pelas aulas. Sempre concluía as atividades com bastante facilidade, antes dos demais colegas de sala e achava o conteúdo pouco desafiador. Acredita que em parte, por isso, tenha se tornado um aluno muito bagunceiro, briguento e “birrento”, que muitos professores não queriam ter em sala. Reprovou

na 7ª série porque deixou de frequentar as aulas no último semestre e no 1ª ano porque, neste momento, começou a se interessar mais por namoros, bebidas e festas. O fato de ter deixado de frequentar as aulas na 7ª série, sem um motivo aparente, nos dá alguns indicativos da falta de acompanhamento sistemático da família.

Como não havia cobrança e nem estímulo em casa e pouco estímulo na escola, a atividade de estudo passou a não constituir-se uma prioridade: “*não era uma primeira necessidade, uma coisa que estava nos meus planos, sabe?*” (entrevista com Apoena).

Eu sempre tirei nota boa, nunca tive muita dificuldade em aprender, mas às vezes eu via que o colega tirava nota boa e tal e o professor mimava o colega que tirava nota boa e eu fazia uma baguncinha qualquer ou uma nota ruim que eu tirasse, já era motivo para o professor querer me ‘chacotar’. Aí eu já não gostava, entendeu? Mas eu sempre fui bagunceiro, teve esse contraponto também, embora aprendesse muito, eu era muito bagunceiro (entrevista com Apoena).

Eu dizia ‘ah, professora, eu já sei, a senhora não pode me ensinar outra coisa?’, eu dizia, ‘ah, professora, quer que eu fale de um a 20, one, two, tree... twenty’. Sabe? Era assim. Eu sempre tive personalidade forte assim, sempre fui muito irritado também, se a pessoa me alfineta uma vez é uma vez só. Então tinha isso. E aí claro, aí acabava que os professores achavam mais que era soberba do que de fato querer aprender. Então daí muitas vezes foi assim, os professores faziam de birra, contra minha birra (entrevista com Apoena).

A professora de português também, uma vez eu falei que sabia escrever tudo direitinho. Ela falou, ‘então faz uma redação sem nenhum erro.’ Aí eu fiz a redação, aí ela achou alguns erros de acento e coisa, aí eu fiz a redação de novo, ela achou mais erro. Eu fiz umas quatro, cinco vezes a redação assim. Aí na terceira ou quarta vez eu dei pra vó, ‘ó, vó, lê e me diz se tem erro?’ aí a vó ‘não.’ Aí eu chegava lá e a mulher, ‘ó, parágrafo aqui, faltou parágrafo’ (entrevista com Apoena).

Nota-se que a escola não conduzia adequadamente as ações de ensino. Os motivos para estudar eram mais no sentido de provar para os professores que ele conseguia fazer, do que uma necessidade interna de aprender. A escola parecia não potencializar o desenvolvimento das funções psíquicas de Apoena, já que ele próprio sentia que e os conteúdos que ela ensinava estavam aquém de suas capacidades cognitivas, situação que se evidenciava na facilidade e rapidez com que realizava as atividades escolares, permanecendo ocioso até que os demais colegas concluíssem suas atividades. Isso o desestimulava, resultando em bagunça em sala. Podemos dizer que a escola atuava apenas na zona de desenvolvimento real de Apoena, não avançando para muito além disso, já que não lhe apresentava novos e desafiadores conteúdos que o mobilizassem para o desenvolvimento de ações de estudo, não ativando, portanto, suas funções psíquicas em processo de formação. Apoena também incorporou a posição social de estudante bagunceiro que nenhum professor queria em sala e isso gerava um ciclo vicioso: quanto mais os professores o rejeitavam pela bagunça, mais bagunça e birra fazia.

Por outro lado, mesmo que Apoena considerasse a escola pouco desafiadora, avalia que ela possibilitou alguns conhecimentos que talvez não tivesse acesso se não fosse por meio dela. Também reconhece que alguns professores se mostravam mais atenciosos e procuravam incentivá-lo com atividades que o impulsionavam a estudar.

É como eu te falei, tem métodos, tem professores que sempre me estimularam muito. Eu tive uma professora de inglês que queria que eu fizesse um intercâmbio, ela me inscreveu... ela ia me mandar para a Inglaterra e eu nem tinha muita vontade, nem estava muito afim, sabe? Então tem professores que realmente estimulam, que correm atrás, que brigam por você, e às vezes tem aluno que é bagunceiro, que é mal-humorado, porque precisa de atenção porque não tem em casa ou enfim, todo mundo tem problemas. E aí esses professores eram os que davam força assim, quando pensava 'ah não vou estudar', aí ia na aula daquele professor legal que sempre impulsionava a querer estudar mais e tal e que dava valor (entrevista com Apoena).

A fala de Apoena evidencia o quanto a escola, apesar de suas contradições e limites, constitui-se instituição fundamental para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos e que os conhecimentos espontâneos, adquiridos no cotidiano não são suficientes para o desenvolvimento do pensamento teórico, que possibilita aos indivíduos, ampliarem sua consciência e compreensão da realidade. Nesse sentido, ainda que seu pai lhe estimulasse a realizar cálculos nas atividades práticas do cotidiano, as bases para a melhor compreensão dos conteúdos de matemática, segundo Apoena, foram adquiridas na escola.

Há que se considerar também o fato de Apoena ter mudado de escola, de uma particular para uma pública, na quinta série, ou seja, em um momento de grandes alterações na organização do ensino, já que a partir da 5ª série o estudante tem que se adaptar a várias mudanças na escola: são várias disciplinas, em geral ministradas de forma fragmentada; troca de professores a cada disciplina; professores com personalidades e didáticas muito distintas; distintos ritmos e formas de avaliação; menor atenção à individualidade de cada estudante, situações essas bem diferentes da vivida, em geral, nos anos iniciais do ensino fundamental, já que a própria organização do horário de trabalho favorece uma rotina de maior proximidade com a turma e com cada estudante.

A adolescência inicial (10-15 anos aproximadamente), período em que Apoena reprovou na escola, é considerada também a fase mais crítica do desenvolvimento, conforme indiquei anteriormente. Com a nova situação social de desenvolvimento entram em cena: a complexificação da atividade de estudo e contraditoriamente, a diminuição do desejo de estudar; anseios mais amplos que envolvem a necessidade de participação social e de autoafirmação; maior aprofundamento das relações com as pessoas; aumento das responsabilidades, mas também o surgimento de comportamento indisciplinado e contestador; além das mudanças biológicas. Neste período ocorre também a crise dos 13 anos. Contudo,

essas mudanças, assim como a crise, quando bem orientadas podem resultar em mudanças positivas no desenvolvimento e promover novas formações psicológicas. Conforme assinala Leontiev (2012, p. 67), a crise “é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu a tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança²⁴⁸ não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada” e conforme destaca Davidov (1988, p. 90), se “os educadores tomam em consideração oportunamente as mudanças surgidas no comportamento da criança, os períodos de viragem em seu desenvolvimento não adquirem as claras particularidades negativas”.

As dificuldades vivenciadas na época inicial da adolescência, bem como as anteriores, repercutiram na sua transição para a juventude, já que reprovou no primeiro ano do ensino médio, quando já estava com 17 anos de idade e desistiu de estudar, não dando prosseguimento a um projeto profissional e de estudo. O aumento dos interesses profissionais e cognitivos e a necessidade de trabalhar que deveriam orientar o desenvolvimento neste período e que se resultariam na preparação para o futuro e para o desenvolvimento de uma vida autônoma, foram substituídos pelo interesse por namoro, bebidas e festas.

Durante a entrevista, Apoena vai refletindo e conclui, como se pode apreender nas falas abaixo, que foram vários os motivos que o levaram a parar de estudar: a falta de estímulo em casa, para os estudos; a pouca atratividade da escola, que não conseguia captar suas necessidades e estimulá-lo e proporcionar-lhe conhecimentos para além do que ele já conhecia; seu momento de vida – adolescência –, com a descoberta de outros prazeres e um não direcionamento adequado; sua falta de interesse e indisciplina, pois ser brigão e birrento o dispersava de melhor aproveitar os aprendizados que a escola poderia lhe proporcionar. Tais situações revelam as complexas relações envolvidas nos processos de significação e, no caso aqui analisado, no sentido pessoal atribuído à atividade de estudo.

Ah! na verdade, não tem um porque exato, sabe? A vida foi se encaminhando para isso na verdade. Eu também não tinha muito interesse. Eu sempre aprendi muito fácil, então eu acho que talvez isso seja um dos motivos, porque muitas vezes a turma não pegava e eu pegava, sabe? Não sei, esse pode ter sido um dos motivos. O começo eu posso afirmar que esse foi um motivo sim. Em conta sempre fui muito rápido, aquelas contas simples do colégio, eu aprendia e as pessoas não aprendiam. Ou então o professor não trazia uma coisinha só pra mim não parar de aprender, sabe? E aí isso acabava me deixando desinteressado, aí muitas vezes o professor ficava bravo comigo porque, ‘ah, tu tá (riscando) a classe.’ Mas eu já sabia aquilo que ele estava me contando, aí é claro, a birra, fazia a gente já brigar com o professor e aí, acabava na direção. Essas coisas assim, de criança, né? Mas eu sempre gostei muito do colégio. Claro, descobrir assim, que nem hoje, a vantagem de aprender foi só depois de velho, isso é um fato assim (entrevista com Apoena)

²⁴⁸ Leontiev e Davidov se referem à criança, mas podemos transpor também para a adolescência.

A gente começou muito cedo com bebidas e festas e namoros. E isso é uma coisa também que tira um pouco da vontade de estudar eu acho. É um conjunto de coisas assim que desestimula. Assim, não tive estimulação dentro de casa também, minha vó e meu vô sempre foram muito ligados no trabalho sabe? E, na verdade, eles já tinham criado os filhos deles, né? Quem tinha que dar atenção era minha mãe e meu pai, e o meu pai nessa época também ainda estava meio perdido, sabe? [...] eu também aprontei muito, também não quis aprender. Hoje em dia eu quero aprender, eu venho pra cá com vontade de aprender, eu vou prestar atenção²⁴⁹ (entrevista com Apoena).

Um aspecto interessante que aparece na fala de Apoena é sua percepção quanto ao papel que cabia aos avós em relação aos seus cuidados, já que considera que seu pai e sua mãe é quem eram os principais responsáveis pela criação e educação sua e de seu irmão. Mas seu pai, como ele mesmo dizia, estava meio “perdido” e sua mãe, embora tenha enviado ele e seu irmão para viverem com os avós, com a justificativa de que não tinha condições financeiras de cria-los, constituiu outra família e com o atual esposo, teve outros filhos e quase não mais manteve contato com ele e seu irmão. Essa situação, embora não apareça de forma explícita nos relatos de Apoena, também se refletiu no seu desempenho na escola, já que se sentia de certa forma, abandonado.

Apoena **começou a trabalhar aos 15 anos de idade**, em uma copiadora. Nessa época ainda estava estudando e morava com os avós. Ficou pouco tempo neste emprego, depois foi trabalhar em uma emissora de rádio local, como auxiliar de áudio, onde permaneceu por aproximadamente um ano. Aos 16 anos, ele e seu irmão saíram da casa dos avós para trabalhar e “*conhecer o mundo*” (entrevista com Apoena). Essa decisão foi decorrente também de desentendimentos com os avós e com seu pai. Foi nessa época que parou de estudar. Foram morar em Caxias do Sul – RS e começou a trabalhar, novamente, em uma emissora de rádio, onde permaneceu por apenas quatro meses, pois o salário era muito baixo e não tinha como se sustentar. Depois ele e seu irmão foram para Pelotas, morar com a madrinha de seu irmão. Ficaram nesse lugar por um mês, pois não conseguiram arrumar trabalho. Então voltaram novamente para Caxias do Sul. Foi nesse período que começou a pensar em voltar a estudar, pois considerava que somente assim conseguiria um trabalho. Nessa época já havia começado a conversar novamente com os avós. O retorno aos estudos deu-se em função da necessidade de arrumar um emprego. Os avós o ajudaram financeiramente para que fizesse um curso de soldador no SENAI, de dois meses. Durante esse período, trabalhou como caixa de supermercado.

²⁴⁹ Sobre as novas significações de Apoena acerca do estudo e da escola, retomarei na discussão da Práxis Pedagógica.

Após concluir o curso começou a trabalhar na Plataforma P55²⁵⁰, instalada na região, pelo governo federal, resultante da descoberta do “pré-sal”²⁵¹. Segundo Apoena, foi fácil conseguir o emprego, “pois eles contratavam muita gente” (entrevista com Apoena). Neste emprego era bem remunerado e acreditava que esta formação lhe possibilitaria se estabelecer profissionalmente e se aposentar bem cedo, já que era isso que se dizia no curso que fez, por ser um trabalho bastante insalubre. Mas em 2013, com a saída desta plataforma do Estado do Rio Grande do Sul, foi demitido. Diz ter se decepcionado muito e, por isso, culpa o governo e demonstra forte “antipetismo”. Voltou para a cidade dos avós, mas não via nenhuma perspectiva de trabalho. Trabalhava 8 horas diárias, por um salário de R\$500,00 e quase a metade disso era reservado para pagamento de aluguel. Então resolveu mudar-se para SC.

A gente tinha aquela promessa assim, eu lembro quando eu fiz o curso tinha promessa, ‘com 25 anos vocês se aposentam’, porque é um trabalho que, como se respira gases e está perto da radiação, diminui o tempo. Então a gente tinha essa promessa que ia se aposentar em 25 anos. Imagina, eu estava na época com 18, ia me aposentar com 43. Então era... nossa, era o que eu queria assim pra minha vida, sabe? Eu almejava ser soldador de arame tubular (entrevista com Apoena).

Eu direcionei toda a minha vida para um lado e não durou um ano. Então eu perdi isso. Era um trabalho bom, ganhava três, quatro mil, dependendo se tu gostasse de fazer hora extra e ficasse no trabalho, e como a gente não tinha o que fazer, a gente ficava lá trabalhando, era uma cidade industrial. Então era muito trabalho. [...] a gente só trabalhava, trabalhava, trabalhava e fazia bastante dinheiro, ganhava bastante dinheiro (entrevista com Apoena).

Conforme apontam os autores da psicologia histórico-cultural, entre os 15 e 17-18 anos se desenvolvem os interesses profissionais e a necessidade de trabalhar, assim como aumentam os interesses cognitivos e também, a consciência e o pensamento teórico que são as bases para a eleição consciente da futura profissão e o desenvolvimento da autonomia. Mas para Apoena a necessidade de trabalhar, a fim de se manter financeiramente e se tornar independente se sobressaiam à necessidade de estudar, até porque não foram criadas, nos períodos de desenvolvimento anteriores, as condições adequadas para que a necessidade de estudo se formasse, não se constituindo o estudo como uma primeira necessidade, algo que estava em seus planos, como o próprio Apoena afirma. E também, as condições materiais postas naquele momento, exigiam que se dedicasse ao trabalho em detrimento do estudo.

²⁵⁰ A Plataforma P-55 é parte integrante do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC2, lançado em 2010, pelo governo federal. Foi projetada com a capacidade de processar 180 mil barris de petróleo por dia. É considerada a maior plataforma semissubmersível construída no Brasil e uma das maiores do gênero no mundo. Informação disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/infraestrutura/2014/01/plataforma-p-55-entra-em-operacao>

²⁵¹ O “pré-sal” é uma área de reservas petrolíferas que se encontra sob uma profunda camada de rocha salina, que forma uma das várias camadas rochosas do subsolo marinho. Essas reservas, localizadas no litoral brasileiro, são as maiores e mais profundas, já encontrado em todo o mundo. Informação disponível em: <https://diariodopresal.wordpress.com/o-que-e-o-pre-sal/>

A saída da casa dos avós sem, no entanto, ter concluído nem mesmo o ensino médio e não ter tido uma formação adequada para exercer uma profissão, a falta de apoio financeiro da família e as poucas oportunidades, deixaram Apoena na condição de ter que aceitar qualquer tipo de trabalho, não lhe sendo possível fazer uma escolha mais consciente da profissão.²⁵² Dessa forma, a necessidade e o desejo de eleger a futura profissão, aquele algo socialmente significativo e profundamente pessoal em sua vida, tal qual aponta Tolstij (1989), não pôde se realizar, já que contrastava com as reais condições de Apoena, com poucas perspectivas de trabalho e baixos salários, que mal dava para se sustentar. E o emprego na Plataforma P55, que representava a realização de seus planos profissionais futuros e lhe garantiria autonomia financeira e realização de outros desejos, também foi frustrado.

É interessante o fato de que Apoena atribui somente ao governo a frustração de seus planos futuros com a não continuidade no emprego na Plataforma P55, ainda que fosse o SENAI o responsável por lhe inculcir a ideia de que iria se aposentar cedo se continuasse naquele trabalho. Ele também não atribui a sua dificuldade de encontrar emprego e suas precárias condições de trabalho e os baixos salários que recebe à forma de organização social capitalista, o que evidencia o seu pouco avanço na forma conceitual de pensar, condição que lhe possibilitaria melhor compreender a realidade em que vive.

Sem perspectivas na cidade onde morava, Apoena migrou para Florianópolis aos 20 anos de idade, em busca de melhores condições de trabalho. Seu primeiro emprego na cidade foi em loja de calçados, organizando as caixas de sapatos nas prateleiras. Depois trabalhou em uma empresa de suco: selecionava as laranjas, pesava e fazia o carregamento. Considerava um trabalho exaustivo, pois além das horas normais, fazia horas extras, para aumentar o salário. Por considerar um trabalho rentável financeiramente, gostava. Na época, em 2012, recebia em torno de R\$1.700,00 somando as horas extras. Depois trabalhou como entregador em uma

²⁵² Com isso não quero dizer que todo indivíduo com formação faça escolhas profissionais conscientes e consiga manter-se empregável e desenvolver um trabalho que lhe proporcione satisfação, haja vista o grande número de pessoas com qualificação e mesmo com formação superior que se encontram desempregada ou exercendo trabalhos precários e em áreas diferentes daquelas para as quais se formaram. Nesse sentido, é preciso ter cuidado, para não cairmos na armadilha de que uma formação bastaria para resolver os problemas de desemprego, tal como muitos discursos querem fazer crer e que responsabilizam individualmente, os sujeitos por sua empregabilidade. A formação, por si só, não faz com que os sujeitos tornem-se empregáveis e possibilita que escolham, conscientemente, a profissão a seguir. Esse discurso esconde o problema central, próprio da lógica capitalista, da divisão de classes. O que quero ressaltar quando defendo a necessidade de formação para realizar escolhas mais conscientes da profissão a seguir, é que a educação/profissionalização deveria possibilitar aos sujeitos traçar seus projetos de vida, de modo a se realizarem por meio de seu trabalho, não restringindo assim, sua formação, à prática produtiva, à instrumentalização no sentido pragmático do termo. Ainda que uma escolha totalmente consciente da profissão seja impossível em uma sociedade capitalista, entendo que uma educação crítica, que se pauta em uma formação pelo e não para o trabalho, possa ao mesmo tempo, instrumentalizar os sujeitos para se inserirem no mundo do trabalho e para enfrentar as contradições desse mercado e da sociedade capitalista. Essa é lógica que sustenta a formação omnilateral.

distribuidora de bebidas. Depois em estacionamento de shopping e em loja, também no shopping, como caixa. Em todos eles, permaneceu por pouco tempo. Não conseguia se adaptar, pois não gostava do que fazia e ganhava pouco. Adaptou-se melhor na empresa de suco, porque era o que pagava melhor e não tinha que lidar diretamente com pessoas, pois não gosta de trabalhar com público. No entanto, considerava um trabalho muito pesado e repetitivo, que exigia muito fisicamente, pois tinha dias que ia para o trabalho às 4 horas da madrugada e voltava às 9 horas da noite.

Quando eu trabalhava na SUQ era um dos lugares que eu mais me sentia bem e me sentia mal, porque o meu corpo estava sempre cansado. Mas eu chegava em casa e pensava: 'pô, hoje fiz um monte de hora extra.' E aí aquilo me fazia sentir bem. No final de semana, quando recebia, pensava: 'semana passada eu fiz 130, essa semana eu tenho que fazer 150, semana que vem tanto'. Então, é uma coisa que pra mim é gratificante, eu acho gratificante. [...] Olha, o trabalho pra mim significa muito, porque desde pequeno eu vi muito meu padrasto trabalhar bastante pra dar as coisas pra gente e ele estava sempre ferrado, sempre com sono, sabe? Então o trabalho pra mim tem a ver com... honra fica demais, mas com ética, sabe? Tem a ver com ética, com contribuir pra sociedade. Era o que eu via de trabalho, era o que eu queria assim, sabe? Claro, tu tá num sistema que é de também ter que se virar, ter que conseguir dinheiro pra sobreviver e tal, mas parece que tem mais autonomia. Não sei (entrevista com Apoena).

Embora Apoena tenha conseguido emprego em Florianópolis, suas colocações profissionais ficaram restritas a realização de trabalhos simples²⁵³, tal como os demais sujeitos desta pesquisa, recebendo baixos salários, o que resultou em pouca satisfação pessoal pelos trabalhos que realizava, fazendo com que permanecesse por curto período de tempo nestes empregos. A condição de Apoena revela a divisão social do trabalho em uma sociedade de classes, que ao longo da história, tem reservado aos trabalhadores pobres e com pouca escolarização as ocupações mais simples e desarticuladas dos conhecimentos científicos. Reflexos estes, também, das políticas educacionais implementadas em nosso país, nas últimas

²⁵³ Conforme indiquei anteriormente, o trabalho simples não exige educação especial para desempenhá-lo, já que se caracteriza pelo dispêndio de força de trabalho que cada homem possui em seu organismo. Já o trabalho complexo se caracteriza pela especialização, requerendo, portanto, maior dispêndio de tempo de formação para realizá-lo. Mas embora o trabalho simples coexista com o trabalho complexo, em qualquer forma de organização social, na sociedade capitalista, ele é, ao mesmo tempo, de acordo com Lima, Neves e Pronko (2009), produção de valor e produção de valor de uso. Como produtor de valor, ele é trabalho abstrato e, nessa condição, só é considerado em seus aspectos quantitativos, servido assim, como parâmetro de medida do dispêndio do trabalho humano. Como produto de valor de uso, ele é trabalho concreto e nessa condição deve ser considerado em seus aspectos qualitativos e suas características vão se reconfigurando a partir da divisão técnica do trabalho e de hierarquização das funções do trabalhador coletivo. “Essa alteração do caráter do ‘trabalho simples’ está relacionada às necessidades do constante aumento da produtividade do processo de trabalho. Como trabalho abstrato, esse aumento de produtividade se realiza sob condições de dominação e de exploração para a extração de mais-valia” (LIMA, NEVES E PRONKO, 2009, s/p). Em cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção industrial, existem patamares mínimos de escolarização para a realização do trabalho simples. Mas do ponto de vista do capital, a formação do trabalho simples, de acordo com os referidos autores (ibidem, 2009, s/p), “destina-se à preparação técnica e ético-política da mão-de-obra, visando a aumentar a produtividade do trabalho sob a direção capitalista. Dessa forma, a formação do trabalho simples assume um caráter unilateral”. Este tema é tratado no capítulo 3, em que discuto a trajetória de formação dos trabalhadores no Brasil.

décadas, que ao seguir as diretrizes postuladas pelos organismos internacionais, promoveram tal como apontam Ciavatta, Benáchio e Silveira (2015), a meia-educação para a população em geral, com as privatizações na área de educação, o reduzido acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, uma formação precarizada e fragmentada. Isso se evidencia no fato de Apoena ter parado de estudar e posteriormente ter realizado um curso técnico, o qual não lhe garantiu nem sequer um emprego na área de formação.

Contraditoriamente, tal como destaca Gelsleichter (2017, p. 99), o capital, ao mesmo tempo em que necessita da força de trabalho simples, proclama a necessidade de mão de obra qualificada e justifica o desemprego, que é um problema de ordem estrutural, à falta de formação adequada, responsabilizando direta e individualmente o indivíduo por sua empregabilidade, ou melhor, pela falta dela.

Os dados da pesquisa de Gelsleichter (2017) são reveladores acerca da divisão social do trabalho em uma sociedade de classes, já que apontam que dos estudantes que frequentavam o Proeja, no IFSC, Campus Florianópolis-Continente, no período de 2011 a 2016, 64% deles possuíam ocupações na esfera do trabalho simples, realizando atividades de diarista/faxineira, empregada doméstica, copeira, cozinheira, auxiliar de cozinha, auxiliar de serviços gerais, repositor de supermercado, zelador de condomínio, merendeira, recepcionista terceirizado, servente de pedreiro, etc, e destes, 25,7% caracterizavam-se como trabalho informal, sem contribuição previdenciária, e apenas 2,5% deles, com contribuição previdenciária. Apenas 33% realizam trabalho formal e 32% estavam desempregados. Em relação à renda dos que trabalhavam, 83% deles recebiam até 700,00 mensais e apenas 1,2% recebiam acima de 1.500,00, valores que se encontram bem abaixo do salário mínimo necessário, segundo estimativa do Dieese.²⁵⁴

Buscando driblar as dificuldades de empregabilidade, muitos trabalhadores sem perspectivas, migram de seus Estados e cidades de origem. É o que aconteceu com Apoena. De acordo com Gelsleichter (2017, p. 78), “do ponto de vista do capital, a migração de trabalhadores é natural e corresponde ao movimento da *mão-invisível* do mercado”, contudo, esse fenômeno precisa ser analisado criticamente. No campo da EJA, pesquisas como a de Oliveira (1999) têm apontado a migração como um elemento importante para compreender quem são os sujeitos da EJA. Os dados encontrados nos registros de matrícula dos egressos do Proeja do Campus Florianópolis-Continente, sistematizados por Gelsleichter (2017),

²⁵⁴ O salário mínimo necessário é aquele capaz de atender as necessidades básicas do trabalhador e de sua família, conforme estabelecido na constituição no que tange a moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, limitado ao número de quatro pessoas. Em janeiro de 2016, esse valor era o equivalente a R\$ 3.795,24.

corroboram com essa realidade, já que dos 142 egressos dos cursos Proeja, 82 nasceram em Santa Catarina e, destes, apenas 38 na Grande Florianópolis; 36 no Paraná e Rio Grande do Sul e 24 em outros Estados da federação.

As condições materiais postas na vida de Apoena produziram dissociação entre a significação social e o sentido pessoal do trabalho, já que o fim do trabalho que realizava tanto na Plataforma P55 quanto na fábrica de sucos, era apenas ganhar mais dinheiro e não um meio para o processo de humanização. A gratificação pelo trabalho estava no dinheiro que recebia, pois quanto mais dinheiro ganhava, mais se sentia gratificado, embora quase não tivesse tempo livre, devido às horas extras e, se sentisse muito cansado. Era o dinheiro e a possibilidade de aposentadoria e não o trabalho que o gratificava. Por isso, ao se referir ao trabalho na fábrica de sucos, diz que se sentia bem e mal ao mesmo tempo: sentia-se bem porque ganhava um pouco mais de dinheiro, ao realizar as horas extras, situação que fazia com que se sentisse mais autônomo por receber um salário com o qual podia se sustentar; por outro lado, sentia-se mal porque o trabalho era exaustivo. E ainda que Apoena considere que o trabalho tem haver com ética, em contribuir com a sociedade, o resultado de seu trabalho não se revertia em seu bem próprio, já que exauria suas forças físicas. Situação esta também vivida por seu padrasto e, em menor medida, por seus avós. O padrasto vivia, como Apoena mesmo diz, “sempre ferrado” e com sono e, seus avós, apesar de terem melhores condições financeiras, quase não dispunham de tempo livre.

Atualmente Apoena é autônomo, trabalha com alimentação, juntamente com a esposa. Trata-se de um pequeno negócio não regularizado. Não tem Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica – CNPJ e não paga Previdência Social. As preparações são feitas em sua própria casa, por ele e por sua esposa, que são responsáveis por todas as etapas do processo, desde a produção até a venda. O rendimento mensal gira em torno de R\$2.500, o equivalente a menos de 3 salários mínimos, à época da entrevista. Desse valor, R\$180,00 são decorrentes do auxílio estudantil que recebe do IFSC. Diz gostar do trabalho que desenvolve atualmente, especialmente porque ele tem sido a melhor possibilidade encontrada para se manter financeiramente e criar outras oportunidades, tais como comprar sua casa²⁵⁵ e continuar estudando. Contudo, não pretende permanecer neste trabalho por toda a vida.

Embora Apoena tenha uma condição financeira melhor do que a de Roama, pois tem lugar para morar, ainda que pague aluguel e, consiga manter seu sustento, não consegue desfrutar de muitos prazeres da vida, a exemplo de realizar viagens a passeio a fim de

²⁵⁵ Atualmente Apoena paga aluguel.

expandir seu horizonte de conhecimentos. Conhece apenas algumas cidades de SC, do RS e do PR, este último, Estado de origem de sua namorada, para onde viajam às vezes.

Vontade eu tenho de pegar a moto e andar dois mil quilômetros. [...] ir pra Bahia, conhecer o Norte do Brasil que é mais perto. Vontade eu tenho bastante, também de conhecer outros países, mas falta dinheiro, né? Hoje em dia é tudo tão caro e a gente precisa de tantas outras coisas que aí fica um pouco complicado (entrevista com Apoena).

Amplia a visão da gente, né? De mundo. Que às vezes a gente pensa que sabe tudo, mas sabe tudo daquele lugarzinho nosso e olhe lá, né? (entrevista com Apoena).

Gostaria de conhecer outros lugares pessoalmente, para ampliar sua visão das coisas e conhecer novas culturas, mas dificilmente consegue viajar, pois falta dinheiro. Na impossibilidade de realizar viagens de fato, procura satisfazer essa necessidade por meio das leituras, pois diz que elas possibilitam conhecer lugares, monumentos, aspectos históricos que ampliem seus conhecimentos.

Contudo, suas condições materiais, ainda que limitadas por sua classe social, lhe possibilitam vislumbrar novas perspectivas de vida, de “enxergar mais longe”, diferentemente de Roama, que leva a vida “conforme a corrente”.

4.2.3 A História de Niara²⁵⁶

Niara tem 41 anos e é mãe de uma jovem de 22 anos e também avó. Nasceu em Fortaleza – Ceará e migrou para Florianópolis há 4 anos. Mudou-se para esta cidade com a família com quem trabalha, há 14 anos, de empregada doméstica. Casou-se aos 17 anos e teve a filha aos 18. Permaneceu casada por 2 anos e depois da separação, criou a filha sem a ajuda do ex-marido. Atualmente mora com o namorado.

Oriunda de uma família muito pobre e com pouco estudo (seus pais tinham ensino fundamental incompleto), assumiu a responsabilidade pelo trabalho de casa e cuidado dos irmãos mais novos desde muito cedo, aos 8 anos de idade. Sua mãe também já trabalhava desde criança, pois vinha de uma família também muito pobre. Sem emprego fixo, sua mãe trabalhou em fábrica de castanha, com venda de jornal em semáforo, com produção de artesanato e na maior parte de sua vida, como empregada doméstica, profissão essa também seguida pela filha. Seu pai, na maioria das vezes, estava desempregado ou exercendo atividades sem carteira assinada, os conhecidos “bicos”: já trabalhou como sapateiro, como autônomo e como cobrador de ônibus.

²⁵⁶ Niara, de origem caingangue, significa “determinada com os seus desígnios”, “mulher em busca de grandes objetivos”. Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/niara/>

Os pais casaram-se muito cedo, o pai com 17 e a mãe, com 15 anos, pois havia engravidado. A necessidade de trabalhar para sustentar a família não possibilitou que dessem continuidade aos estudos. Somente após a separação, já adulta, sua mãe voltou a estudar, na EJA. A mesma trajetória também teve seus avós no tocante ao estudo e trabalho. Com 11 filhos e viúva, sua avó teve que cuidar sozinha de todos eles, necessitando assim, que os filhos começassem a trabalhar muito cedo, deixando de lado os estudos. Quase ninguém da família de sua mãe estudou. Somente uma tia fez faculdade. Seus irmãos também pararam de estudar cedo, concluíram somente o ensino fundamental. Atualmente, um trabalha como segurança, outro como artesão autônomo e nunca teve carteira assinada. O atual namorado também estudou somente até a 8ª série e no momento da entrevista, estava desempregado.

A história de Niara demonstra, de forma bastante evidente, as diferenças de classe em nossa sociedade, que se refletem na falta de estudos, na precarização do trabalho e, provavelmente, embora não apareça de forma explícita em sua entrevista, no acesso aos direitos sociais preconizados na constituição de 1988, em seu artigo 6º (educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados). Reflexo esse de uma sociedade extremamente desigual como é a brasileira, segundo relatório da Oxfam Brasil, de 2017²⁵⁷, onde a concentração de renda dos 5% dos mais ricos é igual a renda dos demais 95%; onde apenas seis pessoas possuem riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões de brasileiros mais pobres; em que abriga mais de 16 milhões de pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza. Ainda que a desigualdade não seja exclusividade do Brasil, já que em todo o mundo, de acordo com o referido relatório, apenas 1% da população mundial possui a mesma riqueza que os outros 99%; em que apenas oito pessoas detém o mesmo patrimônio que a metade mais pobre da população; onde existe mais de 700 milhões que vivem com menos de US\$ 1,90 por dia, o Brasil continua sendo um dos piores países do mundo em matéria de desigualdade de renda.

Níveis extremos de pobreza interferem na mobilidade social das pessoas²⁵⁸. Um estudo elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, de 2018, revelou que as famílias pobres brasileiras, comparadas as outras 29 nações analisadas está na segunda pior posição na promoção de mobilidade social, ou seja, quem está

²⁵⁷ De acordo com o Relatório da Oxfam Brasil (2017), o Brasil é um dos piores países do mundo em matéria de desigualdade de renda e existe mais de 16 milhões de pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza.

²⁵⁸ A mobilidade social é dimensionada pela possibilidade de mudanças das chances de a posição de renda de um indivíduo mudar ao longo de seu ciclo de vida e de uma geração à outra, comparada a de seus pais, em termos de salário, ocupação, saúde e educação.

na base da pirâmide tem pouquíssimas chances de subir, enquanto para os que estão no topo, a tendência é de lá permanecerem, situação que gera consequências econômicas, sociais e políticas prejudiciais: muitos talentos são perdidos, reduz-se a satisfação com a vida, o bem-estar e a coesão social.

Isso significa que o status econômico e social transmite-se fortemente através das gerações, dependendo da classe a qual se pertence. No Brasil, segundo este mesmo estudo, 35% dos filhos dos pais na quinta parte mais pobre acabam na mesma posição de seus pais, e somente 7% mudam essa posição para os extratos mais ricos. Em contrapartida, os 43% dos filhos das famílias com rendimentos elevados permanecem nessa posição e somente 7% deles decaem para posições de renda mais baixas. O estudo destaca ainda que, levando em conta a mobilidade de uma geração para a próxima, bem como o nível de desigualdade no Brasil, podem ser necessárias nove gerações de crianças nascidas em uma família de renda baixa para alcançarem a renda média²⁵⁹. E se levarmos em conta as (des)necessárias medidas de austeridade adotadas pelo governo brasileiro, a partir de 2015, que representam uma séria violação do Direito e dos Direitos Humanos, e que contrariam a própria Constituição Brasileira, conforme aponta o estudo elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE; do Oxfam Brasil e do Centro para os Direitos Econômicos e Sociais – CESR, de 2017 e, especialmente as medidas do atual governo, essa mobilidade tende a ficar cada vez pior, já que cada vez mais as famílias estão sendo empurradas para a extrema pobreza, enquanto os ricos tornam-se cada vez mais ricos.

Esses dados mostram, de forma concreta, que a tão propalada meritocracia, não se aplica a todo e qualquer grupo ou indivíduo e que ao culpabilizar os indivíduos pela falta de trabalho e educação e de tentar lhes inculcar a falsa ideia de que para quem tem interesse e se esforça existe trabalho e estudo, constitui-se mais uma forma de agressão aos mais pobres.

A história de Niara evidencia o cenário de extrema desigualdade entre ricos e pobres no Brasil, já que das gerações de seus avós e de seus pais não houve qualquer mobilidade social dos descendentes para os extratos mais abastados da população, repetindo-se as mesmas condições de trabalho e estudo. Com exceção de uma tia, que cursou graduação, ninguém mais deu continuidade aos estudos e somente conseguiu, quando muito, se inserir em trabalhos precários, sem qualquer proteção social. O fato de Niara seguir a mesma “carreira” da mãe, como empregada doméstica, não representa uma vocação comum entre as

²⁵⁹ A média da OCDE é de cerca de 5 gerações. Comparando-se a situação de outros países, segundo o mesmo estudo, a média das famílias mais pobres cujos filhos se mantêm nessa posição é de 31%, enquanto 17% chegam aos extratos mais ricos de uma geração à outra.

duas e sim, a divisão social do trabalho na sociedade de classes, que por meio de estratégias de formação diferenciadas ou pela falta dela, direcionam os filhos das diferentes classes para profissões muito distintas.

Cabe destacar ainda, que Niara é oriunda da região Nordeste, onde se encontra o maior índice de desigualdades e distribuição de renda do país, segundo o IBGE (2018): aproximadamente metade da população apresenta rendimento de até ½ salário mínimo *per capita* e apenas 7,7% possuem rendimento mensal domiciliar *per capita* superior a dois salários mínimos.

Quando à escolarização, Niara frequentou **creche e pré-escola** e aos sete anos de idade, iniciou a denominada primeira série à época. Desde essa idade, era ela a responsável pelos cuidados da casa e dos irmãos mais novos (um de 6 e outro de 4 anos). Além do trabalho em casa e da falta de estímulo para estudar, devido à falta de tempo dos pais e do pouco conhecimento escolar que tinham, vivia situações de violência em casa, pois o pai batia muito nela e nos irmãos, situação que também teve reflexos em seu aprendizado escolar, já que na escola, vivia sempre isolada, sentava-se sempre ao fundo da sala e não tinha amigos. Os únicos amigos eram os irmãos. O serviço pesado de casa (limpeza, comida e cuidado dos irmãos), deixava-a muito cansada e também interferia no aprendizado da escola, pois não lhe restavam tempo e nem energia para estudar, pré-requisitos estes indispensáveis para a aprendizagem, o que fez com que parasse de estudar na quarta série.

Eu ia para a escola, quando eu chegava em casa eu ainda tinha que fazer o almoço para mim e meus irmãos, aí eu ia lavar a louça. Então eu nunca tive muito essa coisa assim de ser criança que vai para a escola, que faz a tarefa, não, quando eu chegava da escola eu tinha as tarefas da casa para fazer, né? Então acho que por isso também, meio que eu nunca fui muito dedicada aos estudos, eu já tinha uma responsabilidade que não era só estudar, eu tinha que estudar, mas eu tinha também que trabalhar. Às vezes eu chegava em casa com meus irmãos, chegava quase meio-dia em casa, aí ainda fazia a comida para nós três, depois eu tinha que lavar a louça, depois eu tinha que dar conta de outras coisas, depois eu tinha que fazer a janta para quando meus pais chegassem do trabalho já ter janta feita. Então eu acho que isso também dificultou a minha aprendizagem assim, porque eu não fui aquela pessoa que pôde estudar e fazer a lição e se dedicar a só isso, né? Então, talvez seja isso, não sei (entrevista com Niara).

Às vezes eu estava muito cansada, porque eu tinha que fazer tudo em casa. Quando eu não ia mais para creche com sete anos, eu já tinha que fazer comida pra mim e meus irmãos, já tinha que fazer as coisas da casa mesmo, eu tinha que cuidar de mim e deles dois, que eram menores do que eu. Então, eu me sentia bem cansada, eu não tinha motivação para ir para escola, porque eu só ficava pensando que eu ia para escola, mas quando chegasse em casa, não era a criança que ia encontrar o almoço pronto, eu ainda tinha que fazer o almoço e ainda tinha que fazer a janta para quando a minha mãe chegasse do trabalho já estar pronto. Eu vivia muito cansada de ter que levantar cedo, fazer café da manhã, ir comprar o pão, não sei o que, e volta. [...] Aí entre a escola e as coisas que eu tinha que fazer em casa, eu fui me desvanecendo (entrevista com Niara).

Minha mãe também não tinha essa opção de dizer assim, 'ah, eu vou ser mãe, vou ensinar.' Não tinha. [...] Não tinha cobrança, não tinha estímulo e eu meio que tinha que coordenar a casa, eu tinha que ser a dona da casa durante o dia (entrevista com Niara).

A situação social de desenvolvimento de Niara demonstra que a necessidade da atividade de estudo que deveria guiar seu desenvolvimento na idade escolar coexistia com a necessidade de cuidado da casa e dos irmãos, atividades estas próprias da vida adulta, até porque Niara não tinha nem força física nem conhecimentos suficientes para arcar com toda a responsabilidade de “dona de casa”. Essa condição fez com que Niara percorresse um caminho abreviado de maturação cultural, não conseguindo expressar sua infância de forma adequada, a exemplo do que aponta Tolstij (1989) acerca dos adolescentes obreiros da União Soviética nos anos de 1920 e 1930, que passavam diretamente da infância à adultes, em função da necessidade de trabalhar, não podendo, portanto, expressar plenamente sua adolescência, diferentemente dos adolescentes burgueses. Dessa condição de Niara resultou um precário aprendizado dos conhecimentos escolares e seu senso de responsabilidade como se fosse uma adulta, já que sentia como sua, a responsabilidade pelo cuidado da casa e dos irmãos, em retribuição ao esforço da mãe, que trabalhava para sustenta-los.

Eu tinha, na minha consciência e na minha cabeça, que precisava ajudar minha mãe, porque minha mãe, ela estava se esforçando por mim e pelos meus irmãos. Ela trabalhava, ela batalhava pela nossa vida, então o meu jeito de ajudar era fazendo as coisas. Tanto que eu aprendi a cozinhar sozinha mesmo, ninguém me ensinou a cozinhar, eu comecei a cozinhar e fui tentando, tentando, até que aprendi (entrevista com Niara).

Além disso, o afeto, a comunicação e a brincadeira que se constituem atividades importantes para o desenvolvimento psíquico na primeira infância e infância, para Niara resultaram limitados, já que da parte de sua família, os responsáveis por seu cuidado e sua inserção no mundo das relações sociais não tinham condições, nem materiais nem emocionais (especialmente seu pai), de suprir tais necessidades.

Embora não se disponha de muitas informações acerca de suas primeiras experiências escolares, essas necessidades também parecem não terem sido supridas. A fala de Niara nos dá algum parâmetro de como foi sua vivência na creche:

Eu fiquei em creche até sete anos de idade e no meu tempo não tinha ensino na creche, só ficava o dia inteiro, mas não tinha escolinha, nada com alfabetização, que é diferente de hoje que a gente já vê que as crianças vão aprendendo as primeiras coisas. Tiro pelos meus netos que estão na creche e eles já sabem bastante coisa (entrevista com Niara).

Conforme assinala Nascimento (2015), as políticas públicas para atender as crianças de 0 a 6 anos no país, na década de 1970, período em que Niara frequentou a creche,

caracterizavam-se por serem de baixo custo, voltada aos pobres e serviam como “uma solução imediata para conter o estrato da população brasileira que vinha percebendo sua condição de pobreza no bojo do milagre econômico” (NASCIMENTO, 2015, p. 17449). A autora destaca ainda que nesse período, as instituições de baixo custo²⁶⁰ tomaram impulso, ampliando o atendimento das crianças em escala muito maior do que a existente até então, situação que explica o fato de Niara frequentar creche na década de 1970, condição que disto da realidade ainda hoje existente no país em relação ao reduzido número de oferta de vagas para as crianças em creches públicas²⁶¹. E se levarmos em conta o quanto ainda se precisa avançar em termos de qualidade e quantidade de creches e o fato de que ainda hoje carregam alguns resquícios do passado, pode-se inferir que as creches de então não apresentavam as condições adequadas ao desenvolvimento psíquico das crianças, já que sua função era atender os setores pobres da sociedade, cuja concepção era essencialmente assistencialista, conforme destaca Nascimento (2015).

Em relação à aprendizagem escolar, Niara considera que nos primeiros anos aprendeu mais por esforço pessoal do que por influência da escola. Diz que aprendeu a ler em gibis porque tinha muita vontade de saber o que estava escrito. Teve a experiência de estudar em uma escola particular, por um ano, financiada por uma bolsa de estudo, da empresa em que seu pai trabalhava. Mas não conseguiu se adaptar, pois não tinha nenhuma amizade na escola. Sentia-se muito “deslocada” e inferior às outras meninas, pois elas eram bem mais “arrumadinhas”, “muito patricinhas” (entrevista com Niara) e a professora não lhe dava muita atenção. Diz ter sido sua pior experiência escolar. E para piorar, seus irmãos, os únicos com quem tinha mais proximidade e com quem se sentia mais segura, haviam ficado na escola pública. Ao final do ano reprovou, pois não conseguia aprender expressão numérica. Depois de um tempo aprendeu esse conteúdo e ficava se perguntando como não havia conseguido aprender naquela época, pois “achou a coisa mais fácil de sua vida” (ibidem). Também gostava de brincar de “brincadeira de menino” (ibidem) com seus irmãos, como jogar bola e soltar pipa e, naquela escola, as meninas “não brincavam dessas coisas” (ibidem). Depois desta experiência, retornou à escola pública, mas acabou abandonando os estudos, ao final da quarta série. Também tinha pouco contato com as crianças da sua rua, pois sua mãe sempre

²⁶⁰ Segundo a autora (ibidem), foram criados em 1974, o Serviço de Educação Pré-Escolar (SEPRE) pelo MEC e a implantação em 1977 do Projeto Casulo, pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), projeto esse criado em São Paulo para servir de exemplo às demais regiões do país, como instituição de baixo custo.

²⁶¹ Em 2017, segundo dados do Pnad Contínua (2018), apenas 32,7% das crianças com idade de 0 a 3 anos frequentavam creche no Brasil.

orientou que ficasse dentro de casa e não brincasse com outras crianças. Isso para evitar que se “desviassem” (ibidem).

As memórias de Niara acerca da escola demonstram que suas vivências na escola pública e, especialmente na particular, não foram boas. É certo que o lugar que ela ocupava no sistema de relações sociais contribuía para seu não êxito na escola, já que faltava estímulo em casa para os estudos; tinha a responsabilidade de todas as atividades domésticas, não lhe restando tempo para se dedicar aos estudos; tinha pouco contato com outras crianças e adultos, ficando restrita ao espaço doméstico e ainda; vivia situação de violência em casa. Contudo, a escola que poderia lhe propiciar outras experiências e criar a necessidade de estudo, inclusive auxiliando na orientação aos pais, parece não ter conseguido cumprir tal função. E a escola particular que, a primeira vista, poderia lhe proporcionar melhores condições de ensino, esgarçou as diferenças de classe: não conseguia se inserir nos padrões daquele grupo social, por se sentir muito “deslocada”, inadequada para um espaço mais refinado com meninas arrumadinhas, que seguiam os padrões convencionais nas brincadeiras destinadas a meninas e meninos; a postura da professora, que provavelmente por ela ser uma criança pobre, lhe dava menor atenção, evidenciando assim que o lugar social de Niara a perseguia onde quer que ela estivesse. A condição de estar afastada dos irmãos, os únicos com os quais mantinha contato e brincava, dificultou ainda mais suas possibilidades de aprendizagem. O fato de Niara não conseguir aprender expressão numérica enquanto estava na escola particular e de ter aprendido mais tarde, achando esse conteúdo extremamente fácil, indica que a dificuldade de aprendizado não era um problema intrínseco a ela, mas resultante das condições sociais postas.

Cabe destacar que a brincadeira, quando adequadamente mediada, tal como destaca Pasqualini (2013), é uma atividade que põe em funcionamento uma complexidade de funções psíquicas na infância (memória, atenção, concentração, imaginação, pensamento) e eleva o conhecimento sobre a realidade social. No caso de Niara, ao se limitar esta atividade, ao círculo social familiar, já que ela podia somente brincar com seus irmãos, e o fato de não ter a mediação de um adulto mais desenvolvido, pode ter interferido em sua socialização na escola e no desenvolvimento de seus interesses, necessidades e motivos que lhe possibilitariam avançar para outras esferas do conhecimento.

Outra questão que cabe apontar é o fato de que sua mãe procurava afastar os filhos dos perigos da rua, no entanto era condescendente com os perigos dentro da própria casa, já que o pai cometia violência contra as crianças. Muito possivelmente aceitava tal condição por não ter condições materiais nem emocionais de sair de casa com os filhos, fato que somente se

concretizou bem mais tarde, quando então sua mãe começou, inclusive, a estudar, libertando a si e a seus filhos daquela condição. Essa situação revela as marcas do patriarcado que ainda persistem em nossa sociedade, que submete as mulheres e as crianças a situações de violência.

Niara **voltou a estudar** somente quando se mudou para Florianópolis, aos 37 anos de idade, na EJA do município. Nunca havia pensado em retornar aos estudos, pois não considerava importante. Tinha como horizonte, somente o trabalho para conseguir sustentar sua família. Era a história de sua família se repetindo.

Diz ter voltado a estudar por incentivo do patrão e porque estava em uma cidade desconhecida, longe de sua família. Precisava fazer amigos para permanecer na nova cidade. Fez o ensino fundamental, segundo ciclo, em um curso de EJA, no município de Florianópolis, em um ano e meio, pois os professores consideravam que tinha conhecimentos suficientes para a certificação.

Não, nunca pensava em estudar. Eu sempre tive a cabeça assim, 'ah, não vou estudar.' E eu falava, 'não quero, estudar para quê? Eu não vou estudar, não vou estudar nunca mais.' Eu não tinha essa coisa. Mas aí eu cheguei aqui sozinha, sem minha família! E aí ele mesmo (o patrão) me botou no carro dele e foi até a escola e me matriculou e já fiquei lá. (entrevista com Niara).

Então voltar estudar pra mim foi bom por isso, porque eu estava num lugar sozinha sem minha família, então pra mim foi como um porto seguro, digamos assim, um horizonte para eu ter para onde olhar e não olhar pra trás e pensar em ir embora (entrevista com Niara).

Eu trabalhava, eu mantinha a casa. Então para mim, eu tinha que trabalhar e manter a casa, manter minha família financeiramente. Então, na minha cabeça era só isso. Eu tinha que trabalhar e manter a minha família, porque minha mãe trabalhou tanto e agora era minha vez de trabalhar também, dar continuidade, né? Então, na minha cabeça eu só tinha esse pensamento, que eu tinha que trabalhar e cuidar da família. Eu vivia pra isso, trabalhar para manter minha família, era só o que eu pensava (entrevista com Niara).

Como se apreende pelas falas de Niara, durante sua infância, adolescência e juventude ela não pensava em voltar a estudar, pois sua necessidade na infância era trabalhar para ajudar sua mãe e, na juventude era trabalhar para sustentar sua família, como o fizeram sua mãe e avó. Niara não teve condições de desenvolver a atividade de estudo na infância, nem a atividade profissional/de estudo ou profissionalizante na adolescência e juventude, que lhe possibilitariam desenvolver o pensamento teórico e fazer uma escolha mais consciente da profissão e do caminho futuro a seguir, ou seja, uma escolha não tão limitada às necessidades imediatas de sua vida. A dura realidade de Niara havia lhe ensinado desde muito cedo que seu destino era somente trabalhar para garantir sua sobrevivência e essa foi a atividade que praticamente guiou todo seu desenvolvimento psíquico. E o trabalho doméstico, no qual havia

se especializado, já que trabalhava nessa função desde criança, não lhe exigia conhecimentos científicos ou escolares para excuta-los.

É interessante notar que Niara, mesmo tendo certas memórias escolares de solidão e isolamento, busca na escola um lugar para se socializar, ao dizer que voltou para a escola porque precisava “fazer amigos”, pois estava em uma cidade desconhecida para ela.

Niara **começou a trabalhar “fora de casa”** aos 18 anos de idade, como cozinheira em um projeto social. Depois trabalhou em algumas casas, como empregada doméstica. Também trabalhou como cuidadora de uma idosa. Somente no projeto social tinha carteira assinada, nos demais não. Todos foram por pouco tempo, pois diz que não aguentava “desaforo”. Se alguém a desrespeitasse, dizia “*tchau, tô indo*” (entrevista com Niara). Tal postura é decorrente, segundo ela, da necessidade de ter tido que se cuidar e de ter que ser forte desde muito pequena. Aos 28 anos de idade, foi trabalhar como doméstica, na casa desta família com quem está até hoje, portanto, há 14 anos. Nesse emprego também não tem carteira assinada. Inicialmente não quis assinar porque pensou que ficaria por pouco tempo. Mas mesmo depois de todos esses anos, o patrão não assinou sua carteira e ela não exigiu, já que essa opção, de início havia sido sua.

A trajetória profissional de Niara evidencia o quão precárias foram e ainda são suas relações de trabalho. Sem estudos e sem qualquer profissionalização, começou a trabalhar fora em trabalhos que tinham como referência sua experiência adquirida na vivência cotidiana desde a infância: cozinheira, empregada doméstica e cuidadora. O fato de não ter carteira assinada na maioria dos empregos é outro agravante que caracteriza a precarização do trabalho da população que se encontra na base da pirâmide e que são demandantes da educação de jovens e adultos. Sem carteira assinada, além de ganharem bem menos que um trabalhador formal, esses trabalhadores ficam expostos à falta de proteção social.

Segundo dados da Oxfam Brasil (2017, p. 66), a formalização do trabalho sinaliza aumento da renda média, visto que o trabalhador com carteira assinada tende a ganhar mais que aquele que não a possui, além de ter acesso a benefícios atrelados ao trabalho formal, tais como férias remuneradas, 13º salário, aposentadorias, pensões e licenças etc. Em 2015, enquanto um trabalhador formal ganhou por mês, em média, R\$ 2.195,00, o informal ganhou, em média, R\$ 1.174,00, ou seja, quase a metade.

No que se refere aos empregados domésticos, apesar de ter aumentado o número de ocupação nesses serviços, em 2017, segundo dados do IBGE (2018), 40% não tinham carteira assinada, caracterizando-se a atividade que mais concentra trabalhadores informais, no total de 70,1%. Enquanto o valor pago pelos serviços domésticos com carteira assinada nesse

período era de R\$1.165,00, os sem carteira recebiam R\$688,00 e ainda, o valor pago aos empregados domésticos é o equivalente a somente 40% do rendimento médio total. E a maior parte dos ocupantes são mulheres e negras.

Ainda assim, Niara diz gostar do trabalho que realiza hoje, pois o faz com amor e diz ter autonomia para tomar decisões sobre a organização da casa, a programação de horário de suas atividades, as compras para consumo, além de se sentir responsável por lidar com os segredos da família e com o cuidado de seus bens pessoais. Também diz que seu horário de trabalho é flexível, no entanto sempre chega atrasada na escola, pois não tem um horário fixo para sair do trabalho e entre o horário que sai e o tempo que leva para chegar à escola não lhe possibilita chegar no horário de início da aula. Muito embora goste do trabalho, não pretende ficar a vida toda neste emprego, pois considera “*que ninguém sonha em ser empregada doméstica. Não é o trabalho dos sonhos*” (entrevista com Niara).

Niara recebia, à época da entrevista, R\$1.000,00²⁶² mensais, valor que não lhe possibilitava pagar aluguel. A renda familiar era complementada com o auxílio que recebia do IFSC, no valor de R\$500,00 e esse é o único dinheiro para o sustento da família, já que o namorado está desempregado atualmente. O patrão é quem paga seu aluguel. Sente-se incomodada com essa situação. O aluguel pago pelo patrão, no entanto, é uma forma de ele economizar, já que ele utiliza alguns cômodos da casa onde Niara mora, para deixar seus materiais de trabalho guardados, o que evitaria que tivesse mais gastos se alugasse um espaço exclusivamente para isso. A fala abaixo demonstra o descontentamento de Niara por não poder pagar seu próprio aluguel.

É, só tem a questão de eu morar na casa que ele paga. Antes mesmo de eu chegar aqui isso já não me agradava, ainda continua não me agradando, entendeu? Eu quero ter um dia a possibilidade de sair disso daí. A primeira coisa que eu quero sair é disso daí, entendeu? De morar num lugar que eu tenha condições de eu mesma pagar o aluguel e não morar na casa que ele paga. Isso eu não me sinto muito bem (entrevista com Niara).

Aí ele fala assim, '(Niara – substituição do nome), mas se eu for pagar uma sala comercial é mais caro do que eu pagar uma casa.' Ele sempre tenta me convencer com essa coisa. Mas eu falo, 'tá, cara, mas eu não gosto.' Eu nunca vou gostar disso. Se eu morasse numa casa menor, até mesmo uma casa de madeira, que fosse eu que pagasse, eu ficaria mais contente. Aí eu estaria mais contente ainda aqui (entrevista com Niara).

Uma primeira contradição que Niara vive em seu trabalho é o fato de gostar do que faz, mas perceber que esse trabalho não é valorizado socialmente até porque, historicamente, ele carrega as marcas da escravidão (SILVA, 2015), e até hoje se constitui um trabalho

²⁶² À época da entrevista, em novembro de 2017, o salário mínimo era de R\$ 937,00, enquanto o Dieese estabelecia como salário mínimo necessário, o valor de R\$ 3.731,39.

precário, que paga pouco e que apesar de ter sido, em 2013²⁶³, equiparado aos demais direitos trabalhistas, segue tendo para muitas empregadas domésticas, vínculos bastante precários, sem carteira assinada e, por conseguinte, sem garantia dos devidos direitos trabalhistas.

Outra contradição é a compreensão de que o trabalho lhe propicia autonomia. A autonomia a que Niara se refere se restringe à tomada de decisões sobre a organização do espaço da casa, até porque a vivência que teve desde a infância como “dona de casa”, como ela mesma afirma, lhe possibilitou desenvolver grande domínio nessa esfera. No entanto, o trabalho não lhe possibilita autonomia financeira, já que o que recebe pelos serviços prestados nem mesmo lhe é possível pagar seu próprio aluguel e muito menos ter sua própria casa. A autonomia, nesse caso, é somente para exercer seu trabalho, vender sua força de trabalho, ao preço determinado pelo patrão.

Embora Niara sinta-se responsável para com a propriedade e os bens pessoais do patrão e de sua família, tem dificuldade de assumir a responsabilidade pela transformação de sua própria condição de vida. Isso demonstra de certa forma, a incorporação de um lugar social, que admite ser explorada pelo trabalho que realiza e ainda sente-se responsável pelo cuidado dos bens do explorador.

O patrão e seus filhos dizem considera-la parte da família. Um dos filhos inclusive diz que ela é como se fosse sua mãe. Niara também considera que o patrão tem cumprido a promessa de cuidar dela na nova cidade, o que a faz sentir-se responsável e em dívida com essa família. O fato de estar nesse emprego há 14 anos, também criou laços afetivos com o patrão e seus filhos. Essa situação torna ainda mais difícil para Niara compreender as condições de exploração as quais está submetida.

Eles parecem tão dependentes de mim, que eu fico, ‘meu Deus, como é que eu vou deixar?’. Não sei nem como é que eu vou deixar esse povo, se eu pensar em deixar, né? (entrevista com Niara).

Niara tem incorporada a ideia de pertencimento a essa família, sem efetivamente o ser, já que o patrão, embora diga que ela faz parte da família, não se propõe a incluí-la de fato na distribuição de seus bens e nem mesmo lhe paga um salário justo pelo trabalho que realiza ou lhe garante os direitos trabalhistas devidos, já que não assinou sua carteira, mesmo após 14 anos trabalhando para ele, situação que evidencia que a consideração que tem por Niara como

²⁶³ Em 2013 foi aprovada a Proposta de Emenda a Constituição de n. 66, que se transformou na Emenda Constitucional nº 72/2013, que equiparou os direitos trabalhistas dos domésticos aos dos trabalhadores rurais e urbanos, garantindo, ao menos por força da lei, grande parte dos direitos assegurados a esses. A Lei Complementar n. 150, de 1º de junho de 2015, veio quase por fim as regulamentações ainda pendentes, restando apenas algumas diferenças em razão das particularidades de seus contratos de trabalho, conforme destaca Silva (2015).

membro de sua família não é suficiente nem para garantir-lhe uma aposentadoria futura ou qualquer assistência, caso necessite.

Mesmo diante dessas precárias relações de trabalho, Niara considera o trabalho, além de uma fonte de sustento, uma questão de dignidade e honestidade.

Ah, a importância do trabalho pra mim é mais a questão da dignidade, né? De você trabalhar em um trabalho honesto e ter dignidade. De tu se manter, de tu poder manter tua família. Eu acho que é isso. [...] O trabalho, além de ser uma fonte de renda, de ter o sustento, também acredito que o trabalho dignifica o homem, porque se a pessoa tem condição de trabalhar, ela se sente digna, né? Eu acho que isso, quando a pessoa não está trabalhando, ela fica dependendo de outras pessoas financeiramente, a pessoa se sente indigna (entrevista com Niara).

O trabalho, enquanto atividade vital humana, enquanto produção social da vida pode, de fato, representar dignidade, ao proporcionar aos homens a satisfação de suas necessidades, seu pleno desenvolvimento e sua emancipação, ao garantir-lhes participação igualitária na produção e distribuição da riqueza socialmente produzida. Contudo, na forma capitalista, ele mais aliena do que emancipa ao destituir os homens do produto de seu trabalho. A concepção que Niara tem de dignidade proporcionada pelo trabalho não condiz com a realidade concreta, já que seu trabalho não é tão digno e honesto para com ela, diante das condições que lhe estão postas. Aliás, essa ideia de que o trabalho dignifica o homem, a partir da perspectiva da mídia e dos empresários, em prol dos interesses do capital, mais serve para justificar a submissão a qualquer tipo de exploração pelo trabalho do que de dignificação humana.

O que Niara recebe pelos serviços prestados também lhe restringe o acesso a outros bens culturais e materiais. Niara fez apenas duas viagens em sua vida: uma foi na ocasião de sua vinda de Fortaleza para Florianópolis e outra foi uma viagem que fez a São Paulo, com o patrão.

Também não costuma frequentar teatro ou qualquer outra atividade cultural, pois diz não gostar e também porque considera os ingressos muito caros. Às vezes vai ao cinema ou a praia, pois mora próximo à praia. Assim se expressa em relação ao teatro: *“Além de não ser muito fã ainda tem a questão econômica”* (entrevista com Niara). O fato de não gostar e de considerar os ingressos de teatro muito caros revelam o quanto são limitadas suas oportunidades de vivenciar essa experiência e de desenvolver a necessidade e o gosto pela arte, afinal, o “gosto” não é algo natural e sim, desenvolvido pelas mediações que se tem.

A arte, conforme assinala Duarte (2016), com base nos estudos de Vigotski e Lukács, tem como papel, elevar os sentimentos do indivíduo ao nível historicamente alcançado pelo gênero humano, tal como os conceitos científicos o faz com o desenvolvimento do

pensamento. A arte gera nos indivíduos, um processo de superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional ao produzir efeitos distintos daqueles sentidos na experiência imediata com o cotidiano, ou seja, “na arte, a aparência é mostrada de outra forma, numa fusão com a essência, num processo que revela ao sujeito a realidade de maneira intensificada” (DUARTE, 2016, p. 77). A arte é assim, ao mesmo tempo reflexo da vida e crítica a ela.

As precárias condições de vida e de trabalho em que Niara se encontra lhe dificultam o acesso e o desenvolvimento do gosto pela arte, situação que lhe possibilitaria ampliar sua capacidade de reflexão, consciência e sensibilidade e de “formas socialmente desenvolvidas de sentir” (DUARTE, 2016, p. 68).

Apesar do limitado acesso aos bens materiais e culturais, Niara demonstra muita determinação em dar consecução a novos projetos de vida, e o estudo está entre eles.

4.2.4 A História de Eçapira²⁶⁴

Eçapira tem 28 anos, é casado e pai de um menino de um ano de idade. Já teve um casamento anterior. Nasceu em São José – SC e sempre viveu neste local. Seu pai e sua mãe têm ensino médio completo. Sua mãe nunca trabalhou fora, pois o marido não deixava. O pai é policial e atualmente está aposentado. A irmã tem ensino médio e fez magistério, o irmão também tem ensino médio e fez curso técnico em enfermagem, mas nenhum dos dois atua na área. A esposa tem ensino médio e trabalha como auxiliar administrativo, em uma concessionária.

Eçapira entrou no ensino fundamental aos 6-7 anos de idade, em escola pública. Também frequentou por dois anos a pré-escola. Reprovou na 6ª série e se atrasou mais um ano porque havia passado da primeira para a segunda série sem saber ler e os pais solicitaram à escola que retornasse para a primeira série. Na sequência do ensino fundamental, iniciou o ensino médio. Fez o primeiro e o segundo anos e no terceiro, saiu sem concluir devido ao alistamento militar obrigatório. Considera que sua trajetória escolar foi tranquila e que aprendeu muitas coisas importantes, pois as escolas por onde passou, eram boas. Tem lembranças também dos passeios pedagógicos que faziam no ensino fundamental e das amizades e namoros.

Eu gostava de estudar. Não tinha o que não gostar, entendeu? Porque todos os dois colégios que eu estudei eram bons, nunca tive encrenca com nada. Eu tive uma vida tranquila graças a Deus no colégio, nunca me incomodei, nem meus pais. E se não

²⁶⁴ **Eçapira**: significa “o que se procura”. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/117761152/DICIONARIO-TUPI-GUARANI>

gostasse também acontece, né? Tem algumas matérias que a gente não gosta, mas fazer o que, tem que estudar (entrevista com Eçapira).

Mas considera que teve poucas oportunidades para fazer outros cursos, para ampliar seus conhecimentos ou se profissionalizar.

Na época a gente não tinha oportunidade. Aqueles cursos que eles divulgam em todo colégio público eram pagos. Ia um representante no colégio e mostrava o produto do curso. Pago. Ah, curso de informática, tinha que pagar duzentos e pouco para fazer curso de informática, entendeu? Na época eu não tinha uma renda boa pra fazer isso. Hoje em dia tem mais (gratuito), na época não existia (entrevista com Eçapira).

A **trajetória escolar** de Eçapira foi marcada por experiências mais positivas do que as de Roama, Apoená e Niara. Ele cursou pré-escola; durante seu percurso escolar não precisou interromper os estudos, com exceção de quando teve que se alistar no exército; considera que estudou em boas escolas e teve bons professores. E a condição financeira de sua família, embora não lhe proporcionasse realizar cursos extraescolares, ainda assim, possibilitou que se dedicasse exclusivamente aos estudos, sem ter que trabalhar desde a infância ou adolescência, tal como acontece com muitos estudantes da EJA. Essas questões respondem, em parte, as diferenças na trajetória escolar de Eçapira.

Contudo, tanto sua escolarização quanto a de seus pais e irmãos evidenciam quais aos caminhos reservados aos filhos da classe trabalhadora: uma formação mínima, quando muito, com conclusão do ensino médio complementada de uma formação técnica, com vistas a atender as exigências de exploração da força de trabalho humana. Tal formação, embora eivada do discurso da possibilidade de melhor inserção no mercado de trabalho, não a garante, já que nem o irmão, nem a irmã de Eçapira atuam na área técnica na qual se formaram e mesmo ele próprio tendo o ensino médio quase completo, teve dificuldades de se manter empregado mesmo em atividades que não exigiam esse grau de instrução, conforme discutirei na sequência.

Embora Eçapira não tivesse tido necessidade de trabalhar durante a infância e adolescência, não teve muitas opções nem condições financeiras de se preparar para exercer uma profissão durante sua adolescência e juventude, já que nem mesmo conseguiu fazer um curso profissionalizante, devido à condição financeira, situação que evidencia que suas escolhas eram limitadas. Também muito distante estava de seus planos e de suas reais possibilidades, fazer uma graduação e estender seu tempo de formação tal como é possível aos jovens das classes mais abastadas.

Antes de entrar no quartel, Eçapira fez um estágio remunerado por um ano, em um projeto da Prefeitura de São José, que preparava jovens para o alistamento militar. **Começou**

a trabalhar efetivamente quando entrou no quartel, aos 18 anos de idade, na enfermaria, realizando todas as atividades de um técnico em enfermagem. Aprendeu essa atividade com um major, que era médico. Ficou por dois anos nesta função, intercalando-a com atividades na cozinha (ajudava a preparar a alimentação). Gostava do que fazia e achava que ficaria por toda a vida no quartel, mas foi mandado embora, segundo ele, devido a questões políticas.

Sai do quartel, aí disse 'meu Deus, e agora? O que eu vou fazer? O que eu vou fazer da vida?' A gente fica lá, 'e agora?'. Fiquei dois anos no quartel, nunca pensei que sairia. Daí comecei a botar currículo, botar currículo (entrevista com Eçapira).

Com a entrada no quartel, Eçapira vislumbrou a possibilidade de trilhar uma carreira, planejou seu futuro e criou expectativas, que foram frustradas ao ser demitido. Sem qualificação profissional e com pouco estudo, lhe restaram trabalhos instáveis e precários.

Ao sair do quartel, ficou sem emprego por um tempo. Depois começou a trabalhar em um posto de gasolina, como frentista, 6 horas por dia, de segunda a segunda. Folgava apenas um domingo por mês. Depois trabalhou em concessionária, como lavador de carro, mas a empresa foi vendida e os empregados foram demitidos ou recomendados para outras empresas do ramo. Foi, então, trabalhar em outra concessionária, também como lavador de carro, onde permaneceu por um ano e meio nessa função e depois passou para auxiliar de mecânico, atividade que exerceu por mais um ano e meio. Realizou um curso rápido para exercer a função. Em 2003-2004, período em que a venda de carros estava em baixa, foi demitido. Ficou quatro meses sem trabalhar, recebendo o seguro desemprego. Depois arrumou emprego em outra concessionária, novamente como lavador de carro. Mas a empresa mudou para um endereço muito distante de sua residência e ficou inviável se deslocar até o trabalho, por isso foi demitido. Depois foi convidado para ser vendedor por um conhecido, em uma empresa pequena, com carteira assinada. Após um ano, a empresa começou a ter dificuldades financeiras e teve que demiti-lo, mas o indicou para outro trabalho, também como vendedor. Está nessa empresa até hoje, atuando como vendedor e com entrega dos produtos. Trabalha por comissão, sem carteira assinada.

Aí eu disse 'ah, agora ferrou, mais uma vez demitido.' Aí estava lá no tio da minha mulher que é borracheiro e do lado dele tem uma empresa pequena, que era na casa do cara, ele é distribuidor da Yakult. Aí ele veio com essa 'xxxx (Eçapira), não queres aprender a ser um vendedor? Eu te ensino.' Eu disse 'eu não sei, e agora?'. Ele disse: 'Vamos lá, trabalha uma semana comigo sem compromisso, eu te pago aquela semana e tal.' E isso era com carteira assinada, ele assinava a carteira como vendedor! Assinou minha carteira como vendedor. Fiquei um ano com ele, vendendo Yakult e tal. Só que aí ele começou a falir... não falir, mas decair um pouco porque é uma coisa que gira pouco e ele não tinha um investimento muito grande. Era só Yakult, uns queijinhos e começou a subir o queijo e tal e ninguém comprava. Aí ele teve que me demitir. Hoje ele trabalha sozinho, por conta, é só ele. Mas ele me falou, 'pô xxx (Eçapira), nenhum funcionário meu eu deixei trabalhar o

aviso, eu mandava embora direto para não me incomodar, mas como tu é um cara bom, eu deixo trabalhar no aviso até tua achar um lugar.’ Foi quando eu fui indicado pelo próprio meu ex-patrão. Ele explicou a situação que ele estava em uma crise e tal, a mulher dele tinha engravidado. E o cara disse: ‘pode trazer ele para mim que eu vou trabalhar com ele, fazer um trabalho.’ E até hoje estou aí (entrevista com Eçapira).

Assim como os demais participantes desta pesquisa e de grande parte da classe trabalhadora, especialmente aqueles com pouca escolaridade e profissionalização, a trajetória de trabalho de Eçapira é também marcada por instabilidade e por precárias relações trabalhistas: demitido de vários empregos, não por incompetência, mas em decorrência da instabilidade do mercado de trabalho e realizando trabalhos simples, muitas vezes, sem garantias trabalhistas.

É interessante notar que Eçapira se espanta com o fato de o patrão assinar-lhe a carteira para trabalhar como vendedor, tão habituado está com esta situação, como se essa fosse a norma.

Eçapira não gosta de seu trabalho por vários motivos: não se sente reconhecido pela empresa/patrão; trabalha muito, começa às 6 horas da manhã sem hora para encerrar, pois viaja para outras cidades; recebe pouco; não tem carteira assinada e trabalho por comissão e, por conseguinte, não tem qualquer segurança trabalhista. Em decorrência do trabalho, geralmente chega atrasado às aulas e às vezes falta, pois se sente muito cansado e também porque quer ficar algum tempo com o filho pequeno. Está à procura de outro emprego e se inscreveu para um concurso no quartel e vai fazer estágio em gastronomia. Assim se manifesta Eçapira acerca de seu descontentamento com o atual trabalho:

Salário, benefícios, a segurança. Ele (o atual patrão) podia pelo menos chegar e dizer ‘vou pagar pelo menos o teu INSS, vou fazer isso.’ Nada, entendeu? E a gente cansa também, todo dia, todo dia a mesma coisa, sempre a mesma coisa, chega uma hora que a gente cansa. Carteira assinada também (entrevista com Eçapira).

Não é de carteira assinada, é uma empresa pequena, né, e é comissão, tu tens que fazer o teu salário, chega no final do mês, ah, aquele mês foi ruim, não ganha o que era pra ganhar, entendeu? (entrevista com Eçapira).

É porque é MEI, a empresa do meu chefe é uma empresa MEI, de pequeno empreendedor, aí é complicado pra ele assinar carteira e tal (entrevista com Eçapira).

O trabalho, atividade principal na vida adulta, que deveria resultar, tal como assinala MORO-RIOS (2015), no enriquecimento da individualidade, da consciência e da personalidade do adulto, tanto na esfera operacional quanto na das motivações e necessidades e como atividade promotora do desenvolvimento, para Eçapira resulta alienado, pois não se reverte em seu enriquecimento enquanto gênero humano, empobrecendo o sentido pessoal

que tem para ele o trabalho. O trabalho para Eçapira se restringe, assim, a um meio de existência apenas física – um meio de sustentar a si e a sua família – e não uma atividade que desenvolve plenamente suas capacidades humanas. Muito pelo contrário, o trabalho lhe provoca descontentamento e esgotamento físico e mental, inviabilizando, inclusive, tempo para estudar e ficar com seu filho e esposa.

A renda familiar de Eçapira gira em torno de R\$3.000,00, incluindo seu salário e o da esposa e mais o auxílio de R\$100,00 de recebe da assistência estudantil, do IFSC. Não têm gastos com aluguel, pois a residência é própria. Aliás, Eçapira é o único dos participantes da pesquisa que não vive de aluguel. Mas, embora consiga manter-se financeiramente, ele está entre os trabalhadores que recebem pelo trabalho que realiza, o mínimo necessário para sobreviver²⁶⁵ e ainda assim, por ser um trabalho por comissão, seu salário oscila de um mês para outro, dependendo das vendas que realiza, condição que torna sua situação instável financeiramente. E ainda, como não tem direito trabalhista, qualquer dificuldade que enfrentar, seja em relação à doença ou a perda do emprego, lhe deixará em condições precárias, já que a único bem que possui, é sua força de trabalho, que precisa vender, em troca de um salário, para satisfazer suas necessidades, que na maioria das vezes se restringem a sua reprodução material e a satisfação de necessidades básicas (RAMOS, 2012).

Assim como Roama, Apoena e Niara, em decorrência da condição financeira, Eçapira tem pouco ou quase nenhum acesso aos bens materiais e culturais. Não costuma frequentar teatro, apesar de considerar uma atividade interessante e frequenta exposições apenas quando são gratuitas.

Cinema a gente vai. Teatro é mais difícil porque com a baixa renda que a gente tem e o preço lá em cima. Hoje em dia para ir num teatro é um absurdo. Eu acho errado, né, podia investir em teatro, pô, eles falam 'vai ter o teatro de fulano de tal', mas tu vai ver é 100 reais, 80 reais uma peça de teatro (entrevista com Eçapira).

As viagens, bastante comuns às elites, também não lhe são acessíveis. As viagens que faz, são somente para a cidade de Lages – SC, para visitar os parentes da esposa. Tal situação evidencia a contradição presente na sociedade capitalista vigente, que quanto mais elevada em formas de produção humana, mais limitado o acesso a elas para grande parte das pessoas, resultando em um desenvolvimento psíquico restrito, limitado e alienado.

Ainda que existam especificidades nas histórias de Roama, Apoena, Niara e Eçapira, elas apresentam muitas convergências, especialmente no que se refere à condição de classe. São indivíduos cujos pais, irmãos e pessoas de seu convívio, em geral, possuem pouca

²⁶⁵ A referência é ao que estima o Dieese, que em novembro de 2018, época da entrevista, estava em R\$3.731,39 para sustento de uma família com 4 pessoas.

escolaridade ou apenas uma escolarização básica²⁶⁶ e cujas famílias conseguem somente suprir o mínimo necessário à sobrevivência própria e a dos filhos e, devido à falta de estudos e da necessidade de trabalhar para se sustentar, quando conseguem manter seus filhos na escola, não conseguem participar, efetivamente, de suas trajetórias de escolarização. Muitos vivem, ainda, em ambientes hostis e submetidos à violência e/ou sem atenção adequada ao bom desenvolvimento psíquico, situação que se evidencia de forma mais contundente, nas histórias de vida de Roama e Niara. São indivíduos com limitado acesso aos bens materiais e culturais e, muitas vezes, não encontram nas escolas as condições adequadas para desenvolverem suas capacidades cognitivas.

O fato de não terem dado continuidade à escolarização básica e retornarem à escola na idade adulta a fim de concluir essa escolarização, indica que a atividade de estudo resultou limitada. O maior ou menor tempo de permanência na escola durante a infância e adolescência; o maior ou menor acesso aos bens culturais; as diferentes mediações propiciadas pela escola e pela família/abrigo estabeleceram os limites da apropriação dos conhecimentos científicos e constituição do psiquismo destes sujeitos, expressando na singularidade que constitui suas vidas. Roama e Niara vivenciaram precárias condições de vida desde a infância, não conseguindo sequer concluir a primeira etapa da educação básica e Apoena, embora tenha concluído o ensino fundamental e iniciado o primeiro ano do ensino médio, reprovou algumas vezes e não considerava a escola uma necessidade. E Eçapira, ainda que tenha tido melhores vivências de aprendizagem na escola e tenha cursado quase todo o ensino médio, precisou interromper os estudos para se alistar no exército, não concluindo o ensino médio e não se preparando adequadamente para uma escolha consciente da profissão. Como se pode apreender das trajetórias de vida desses sujeitos, a interrupção dos estudos não foi decorrente, apenas, de sua trajetória escolar e sim, também devido a causas alheias à escola, o que evidencia que não se pode atribuir exclusivamente à escola ou ao sujeito individualmente a responsabilidade pelo “fracasso escolar”.

O fato de não terem possibilidade de se profissionalizar dificultou também a escolha mais consciente da profissão a seguir, restando-lhes inserirem-se em trabalhos precários, os quais não lhes possibilitam satisfazer suas necessidades e se desenvolverem por meio do seu trabalho. Niara apesar de gostar de seu trabalho, não se sente satisfeita com o fato de não ganhar o suficiente para pagar seu próprio aluguel e muito menos, para adquirir sua própria casa e não pretende ficar para sempre nessa profissão, a qual considera inferior. Apoena não

²⁶⁶ Embora os avós de Apoena tenham ensino superior, seu pai tem somente ensino médio e sua mãe e seu padrasto tem pouca escolaridade.

gostava da maior parte dos trabalhos que realizou em sua trajetória profissional e apesar de gostar do que faz atualmente, pretende, assim como Niara, mudar de profissão futuramente. Roama nem sequer tem emprego e vive em precária situação financeira e à procura de emprego, aceitando o que vier e Eçapira não gosta do trabalho que realiza. Suas histórias relevam que sua inserção no trabalho não se constituiu de verdadeiras escolhas da profissão a seguir, a partir de seus interesses e, sim, são ações que se realizam, muitas vezes, por influência de circunstâncias casuais e pela necessidade de sobrevivência.

Tais condições concretas de vida evidenciam que os requerimentos sociais que poderia promover o desenvolvimento da atividade de estudo e profissional desses sujeitos, durante a infância e adolescência não foram mobilizados de forma adequada, resultando em não formação ou em uma formação incipiente destas atividades e, por conseguinte, na produção de um sentido pessoal estreito em termos de apropriação das objetivações humanas genéricas e de desenvolvimento multilateral da consciência e da personalidade.

É imerso nessa realidade concreta de suas vidas, desde a mais tenra infância, já que o psiquismo humano, tal como postula a psicologia histórico-cultural, é determinado pelas condições histórico-sociais nas quais vivem os indivíduos concretos, que esses sujeitos foram significando, de forma singular, a atividade de estudo e de trabalho, situação que se manifesta no momento presente, quando retornam à escola em um curso de PROEJA.

Contudo, esses vestígios históricos (VIGOTSKI, 1983), que constituem o psiquismo humano são ao mesmo tempo dinâmicos, vivos e, portanto, passíveis de transformação, ou seja, os estudantes ao retornarem à escola, dependendo das novas mediações que se estabelecem nesse espaço e em seu entorno, podem criar novos sentidos à atividade de estudo e ao trabalho. É disso que tratarei na sequência, na análise da dimensão da práxis pedagógica.

4.3 DIMENSÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA: O ENSINO E O ESTUDO NO PROEJA COMO PRODUTORES DE SENTIDOS À ATIVIDADE DE ESTUDO

Nesta parte do texto busco explicar como se dá a atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo dos estudantes participantes desta pesquisa, a partir de seu retorno à escola, ou seja, nas suas vivências no curso Proeja Gastronomia.

Conforme discuti anteriormente, o sentido pessoal de qualquer atividade se produz na relação entre o motivo da ação direcionada a um fim, ou seja, naquilo que incita o sujeito a agir para que as finalidades e objetivos da atividade sejam atingidos. Desse modo, para identificar o sentido pessoal atribuído à atividade de estudo é necessário descobrir o que

motiva os estudantes a estudar, quais as ações de estudo eles desenvolvem para que essa atividade se forme e quais são suas finalidades.

Certo é que os motivos e as ações dos estudantes não se dão sem mediação. No espaço escolar, as mediações entre o estudante e o conhecimento ocorrem, principalmente, pela práxis pedagógica. Assim, para compreender como se produzem os motivos para estudar e as ações de estudo e, conseqüentemente se atribui sentido pessoal à atividade de estudo há que se considerar a unidade dialética atividade de estudo (do estudante) e atividade de ensino (do professor). Na perspectiva teórica aqui adotada, o professor, muito embora não possa ser considerado o único responsável pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem dos estudantes, tem papel central nesse processo, portanto, na produção de novos motivos e novas ações de estudo nos estudantes.

A práxis pedagógica, por sua vez, compreende a unidade dialética **conteúdo e forma do ensino**. Conforme assinala Vieira Pinto (1989), forma e conteúdo do ensino se encontram em dependência recíproca um ao outro, são aspectos distintos, mas unidos, de uma mesma realidade. Eles constituem “o ato educacional como um todo” (ibidem, p. 45). A partir dessa perspectiva, o conteúdo não se restringe apenas à “matéria” do ensino, assim como a forma não se restringe somente aos procedimentos pedagógicos para a sua transmissão. A unidade dialética conteúdo-forma do ensino vai muito além dessa compreensão.

O conteúdo “incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional” (ibidem, p. 42). Incluem-se aí: todas as condições objetivas, sociais e pessoais para sua consecução, tanto a dos professores e de outros profissionais da escola, quanto à dos estudantes; as condições materiais da escola, tais como as instalações, os recursos didáticos, etc, ou seja, o conteúdo é o complexo de condições pessoais e circunstâncias materiais em que o processo educacional se desenvolve. A forma, por sua vez, é aquela que se adapta ao conteúdo. Conforme assinala Vieira Pinto (1989, p. 46), “o conteúdo determina a forma da educação na qual é ministrada, porém esta por sua vez determina a possibilidade da variação do conteúdo, aumentando-o, em um processo sem fim”.

A práxis pedagógica, que comporta os conteúdos que os estudantes terão acesso e a forma como eles serão transmitidos depende, por sua vez, da relação dinâmica escola-sociedade, ou seja, dos fins sociais da educação escolar. Assim, é a finalidade que vai determinar o conteúdo e a forma do ensino. Assim, o sentido pessoal que os estudantes atribuem à atividade de estudo, que decorre dos motivos que os mobilizam a estudar e as ações a eles correspondentes, se constituem na trama entre as significações sociais desta

atividade, suas finalidades sociais e o vivenciado no espaço escolar particular (ABRANTES, 2017).

Como os sentidos produzidos pelas mediações que ocorrem no espaço escolar se produzem em todas as vivências, em tudo o que determina as relações do sujeito com o mundo, ou seja, na totalidade das condições objetivas sociais e pessoais, ao se considerar as motivações, as ações de estudo e suas finalidades, será necessário estabelecer as conexões com as especificidades da situação social de desenvolvimento dos estudantes do PROEJA, que é distinta daquela das crianças e adolescentes²⁶⁷ que estudam. Além de estudar, esses estudantes estão inseridos em uma complexidade de outras atividades e necessitam assumir as responsabilidades próprias da vida adulta, a exemplo da atividade de trabalho, da manutenção de sua subsistência e da família, do cuidado dos filhos, etc. Certamente isso tem impacto na relação que estabelecem com a escola e com a atividade de estudo.

Da mesma forma, é necessário considerar a posição social que os estudantes ocupam no sistema de relações sociais, tanto no interior da escola, quanto na sociedade²⁶⁸. No âmbito escolar, o lugar que ocupam se evidencia nos posicionamentos da instituição e dos professores frente aos objetivos e a práxis educativa no Proeja e na mobilização das possibilidades concretas de desenvolvimento das ações de ensino e de estudo. No âmbito social, relaciona-se à condição de classe dos estudantes, que se evidencia em seu acesso aos bens culturais e materiais e na sua participação social e política, já que tais condições podem criar motivos para estudar e favorecer ou dificultar suas ações de estudo.

Assim, a fim de explicar a complexidade (ou melhor, parte dela) que envolve a produção de sentido pessoal à atividade de estudo dos estudantes jovens e adultos que frequentam o PROEJA, considerando a dependência recíproca dos fatores envolvidos nesse processo (VIEIRA PINTO, 1989), organizei o texto em três tópicos. No primeiro discuto os motivos que os fizeram com que os estudantes retornassem à escola, pois entendo ser imprescindível conhecer o que motiva os estudantes a voltarem a estudar, quando adultos, em um curso PROEJA. No tópico seguinte, discuto como se produz o sentido pessoal à atividade de estudo a partir da práxis pedagógica no curso PROEJA técnico em gastronomia. Tomo como eixo estruturador dessa discussão, **a dialética entre formação teórica e formação técnica**, já que essa se constitui uma questão central desse programa e também evidencia os

²⁶⁷ Embora a atividade de estudo seja a atividade guia do desenvolvimento durante a infância, é uma atividade que se desenvolve também na adolescência, considerando as transformações evolutivas pelas quais passa a atividade de estudo, conforme assinalam Davidov e Markova (1987).

²⁶⁸ Embora esses dois âmbitos sejam situados como distintos, eles somente podem ser compreendidos em inter-relação. A posição social que os estudantes ocupam na sociedade interfere na posição social que ocupam na escola e vice-versa.

fins sociais da formação no PROEJA. Por fim, apresento os resultados da atividade de estudo no PROEJA e explico, a partir das discussões feitas nos tópicos anteriores, quais sentidos dessa atividade se produzem a partir das mediações da escola e das condições concretas de vida desses sujeitos, buscando identificar se esses sentidos correspondem aos motivos e significados sociais dessa atividade como um processo de humanização e promoção do desenvolvimento humano.

4.3.1 Retorno à escola: entre a exigência social e a satisfação de uma necessidade pessoal

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” (Karl Marx – O 18 Brumário de Luis Bonaparte)

Nesta parte do texto discuto os motivos que fizeram com que os estudantes retornassem ao estudo em um curso PROEJA, na área de gastronomia, pois para se apreender o sentido pessoal da atividade de estudo é necessário identificar, em primeiro lugar, o que motiva os estudantes para realizarem esta atividade.

Durante a entrevista com os estudantes, perguntei-lhes porque haviam voltado a estudar e especificamente no curso PROEJA em gastronomia. Os motivos expressos por Roama, Niara, Apoena e Eçapira, embora apresentem algumas especificidades, tem como aspecto comum, o fato de ser o estudo uma **exigência social**, algo valorizado socialmente, especialmente por lhes possibilitar se capacitar para arrumar um emprego ou um trabalho melhor.

Ah, eu acho que eu tenho que estudar. Porque tem que estudar para ser alguém na vida, tipo, se eu não tiver estudo eu não vou ser nada. Eu acho que é importante eu ter uma formação, porque eu tendo a minha formação eu posso fazer algo melhor, que eu goste, talvez até eu consiga um emprego melhor, de melhores condições financeiras, de vida, de tudo (entrevista com Roama).²⁶⁹

Eu considero importante estudar, apesar de não ter sido uma coisa que eu vim porque eu quis voltar estudar. Foi uma oportunidade que surgiu para mim (entrevista com Niara).

Eu voltei foi um pouco por impulso da minha mulher que dizia que era importante eu concluir o ensino médio. [...] Quando eu vim estudar, era pra fazer o ensino médio. Com o tempo fui vendo que eu realmente precisava disso, não só por mim assim, mas pelo trabalho e porque a sociedade cobra também. [...] (entrevista com Apoena).

²⁶⁹ Em levantamento informal realizado com os estudantes de outros cursos PROEJA, muitos gostariam de fazer outros cursos técnicos de PROEJA, mas como as opções são escassas, acabam entrando no curso que tem oferta disponível. Se as opções fossem mais ampliadas, talvez sua escolha fosse mais acertada e poderia gerar motivos para estudar.

Eu voltei a estudar para ter um trabalho melhor e para terminar o ensino médio pra conseguir um emprego melhor e agregar um técnico junto, né? [...] Olha, sem estudo a gente não é nada. Porque hoje em dia quem tem mais currículo é quem mais se dá bem. [...] (entrevista com Eçapira).

Os motivos apresentados pelos sujeitos para estudar são, sem dúvida, motivos compreensíveis (LEONTIEV, 2012), pois são vividos por eles (ASBAHR, 2011), já que são jovens e adultos que trabalham ou estão à procura de um emprego e buscam, por meio do trabalho, satisfazer a necessidade de autonomia, própria da vida adulta. São motivos compreensíveis também, visto que a educação é uma exigência da própria dinâmica de organização social atual, pois se faz necessário que as pessoas estudem para que possam se inserir nos novos processos produtivos e culturais.

Conforme assinala Severino (2000), o momento histórico por que passa a humanidade, marcado por grandes transformações decorrentes, sobretudo, dos avanços tecnológicos que impactam em diversas esferas da vida humana (no trabalho, na sociabilidade e na cultura simbólica), exige um redimensionamento de todas as práticas mediadoras dessa realidade. Assim, a educação, “entendida como mediação básica da vida social de todas as comunidades humanas” (ibidem, 2000, p. 65), é chamada a intervir em toda a dinâmica da vida social.

Ademais, na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, a educação e a escola são consideradas essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para o processo de humanização, na medida em que possibilitam a apropriação pelos homens dos elementos culturais, para sua participação ativa na sociedade e para a sua emancipação.

Da mesma forma, é compreensível que esses sujeitos estudem para melhorar suas condições de trabalho e sua situação financeira visto que, conforme assinala Severino (2000, p. 65),

a existência real dos homens é profundamente marcada pelos aspectos econômicos, até porque esta dimensão econômica, devidamente entendida, constitui mesmo uma referência condicionante para as outras dimensões da vida humana, uma vez que ela se liga à própria sobrevivência da vida material.

Contudo, se por um lado, a educação constitui-se elemento mediador do processo de socialização e de humanização e para suprir as exigências tecnológicas para inserção nos novos processos produtivos, o que poderia, inclusive, liberar os homens do dispêndio de energia física e lhes proporcionar maior tempo livre para usufruir dos avanços tecnológicos, por outro, o sistema capital e sua necessidade de ajustes econômicos, visando um processo de acumulação, centralização e concentração do capital, trazem implicações à educação,

especialmente àquela destinada a classe trabalhadora, transformando-a em meio de formação da força de trabalho para atender ao sistema.

Portanto, é no seio da sociedade capitalista e no cenário atual de reestruturação produtiva que se deve considerar a importância que adquire a educação para os sujeitos da educação de jovens e adultos trabalhadores, que se caracteriza pela necessidade de elevar a escolaridade e realizar uma formação técnica, a fim de ampliar suas possibilidades de se inserir no mercado de trabalho.

Sem levar em conta as condicionantes estruturais e históricas, grande parte dos discursos proferidos no campo da educação a consideram um meio para a democratização e equalização social e não raras vezes, atribuem o sucesso ou insucesso dos sujeitos, a aspectos apenas individuais. Os sujeitos, por sua vez, assimilam esses discursos, acreditando que a qualificação lhes garantirá a tão desejada empregabilidade, sem, contudo, compreender a lógica que move a dinâmica social.

O que se observa nas falas dos sujeitos entrevistados é que a centralidade dos motivos de voltar a estudar está na necessidade de conseguir se inserir nos processos produtivos (conseguir um emprego ou um “emprego melhor”), e não em uma forma de acesso aos conhecimentos. Roama, Apoená e Eçapira demonstram, de forma mais evidente que a retomada do estudo se deu em decorrência da necessidade de se qualificar para se inserir no mercado de trabalho. Niara, embora não apresente, de forma explícita em sua fala, a necessidade de voltar a estudar para se inserir em um emprego melhor e, ainda que não tenha a pretensão de sair do emprego em um curto prazo, o fato de dizer que não pretende trabalhar a vida toda como empregada doméstica, tal como apresentei anteriormente, revela uma necessidade de se capacitar e elevar a escolaridade para se adequar as novas exigências do mercado, pois acredita que somente assim, conseguirá um trabalho melhor.

Embora seja bastante difundida, por muitos teóricos²⁷⁰, por muitas políticas educacionais e pela mídia²⁷¹, a ideia de que a escolarização é o caminho para o desenvolvimento e a inserção social, a realidade mostra um cenário bem diferente, pois no sistema capitalista o estudo não tem se constituído a salvação para os problemas de emprego, pois apenas a aquisição de um diploma não garante empregabilidade e a segurança tão desejada, já que nas últimas décadas, tal como tem demonstrado diversos autores, dentre eles

²⁷⁰ Como exemplo, tal como apresentei no capítulo 3, pode-se citar a Teoria do Capital Humano; a Teoria das Competências; a Educação ao Longo da vida, que subsidiaram e subsidiam reformas no campo da educação à serviço do capital.

²⁷¹ A pesquisa de mestrado de Pamela Regina Jung, intitulada *O mercado de trabalho e o jovem trabalhador na “sala de emprego” do jornal hoje* traz um retrato do modo otimista com que a mídia televisiva tem tratado o mercado de trabalho para os jovens.

Antunes (2009)²⁷² e Alves (2011)²⁷³, as relações de trabalho têm se tornado cada vez mais precárias.

As próprias histórias de Roama, Niara, Apoena e Eçapira são reveladoras da precariedade das relações de trabalho na sociedade capitalista, pois mesmo Apoena e Eçapira que tinham cursado parte do ensino médio e possuíam alguma capacitação, não conseguiram se inserir em melhores empregos. Sem uma compreensão clara das condicionantes estruturais que regem as relações de trabalho, os sujeitos assumem a responsabilidade por sua formação a fim de se tornar empregáveis, como uma questão individual e não estrutural.

Ainda que se possa estabelecer alguma correlação entre escolaridade e empregabilidade, pois para aqueles que não possuem qualquer formação escolar ou possuem precárias formação e pouca qualificação, as chances de se colocarem profissionalmente e realizarem algum trabalho que lhes dê autonomia e alguma satisfação pessoal são bem piores²⁷⁴, mesmo para aqueles que possuem maior grau de instrução e capacitação, o cenário é pouco animador²⁷⁵, contrariando assim, o panorama de oportunidades apregrado pela mídia,

²⁷² Antunes (2009) denomina “nova morfologia do trabalho”, as transformações que vem ocorrendo nas relações de trabalho. O autor analisa a relação entre flexibilização e precarização, apontando que o discurso da flexibilização é uma via de mão única, no que tange a parte beneficiada, já que beneficia somente as empresas e precariza, cada vez, as relações de trabalho. A flexibilização se expressa, por exemplo, na liberdade da empresa em dispensar funcionários quando a produção e as vendas diminuem; na redução ou aumento das horas de trabalho sem, contudo, beneficiar o trabalhador; no pagamento de salários mais baixos; na subdivisão das jornadas e horários de trabalho, de acordo com suas necessidades e interesses sem, contudo, considerar as necessidades dos funcionários. O autor aponta também como transformações dessa nova morfologia do trabalho, a redução do proletariado industrial, tradicional e o aumento do proletariado terceirizado, subcontratado; a crescente exclusão de jovens e dos considerados idosos para do mercado de trabalho; a utilização do trabalho infantil; a crescente expansão dos serviços em domicílio e no terceiro setor.

²⁷³ Alves (2011) analisa a situação de emprego a partir dos anos 2000, mais especificamente nos dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). De acordo com o autor, embora nesse período as taxas de emprego tenham aumentado, houve uma diminuição da qualidade desses empregos, bem como dos salários pagos, além de alta rotatividade da força de trabalho.

²⁷⁴ Conforme aponta o Boletim do Dieese, de agosto de 2018 (2018b), entre 2014 e 2017, com a crise, o número de ocupados no Brasil caiu em torno de 1 milhão (de 92,4 para 91,4). Essa queda afetou os trabalhadores com baixa escolaridade, já que a ocupação cresceu para os que têm maior escolaridade (em torno de 2,2 milhões para aqueles com ensino superior) e diminuiu para aqueles com menos anos de estudo (diminuiu 4,8 milhões para os que têm ensino fundamental e 1,5 milhões para os com ensino médio incompleto ou completo).

²⁷⁵ Isso pode ser constatado pelos dados apresentados pelo Dieese, de agosto de 2018, que apontam que apesar da escolaridade facilitar o acesso ao mercado de trabalho, dos 2,2 milhões de ocupados com nível superior completo no Brasil, poucos conseguiram se inserir em cargos de maior complexidade, já que deste total, apenas “132 mil se inseriram como diretores e gerentes e 678 mil como profissionais das ciências e intelectuais, enquanto 1,3 milhão se ocuparam em funções mais rotineiras, administrativas e com exigências de conhecimento técnico/médio” (DIEESE, 2018b). Os dados do Dieese revelam também que muitas pessoas, mesmo com ensino superior completo, têm atuado sem vínculo empregatício, a exemplo dos vendedores em domicílio, ocupação que teve um aumento de 6,6% em 2014 para 10% em 2017, o que representa um aumento de 49,2 mil para 141,2 mil pessoas nesta função, nesse período. Também o número de condutores de automóveis/táxis/caminhonetes com ensino superior completo cresceu entre 2014 e 2017 de 47 mil para 105 mil, o que representa um aumento de 125% no período. Já entre os profissionais de enfermagem, cuja exigência é o nível médio, aqueles com escolaridade superior que ocupavam essa função, representavam pouco menos de 10% em 2014 e passaram para 13% em 2017, o que representa uma ampliação de 61 mil pessoas. Os dados revelam que também cresceu em 117% o número de trabalhadores

pois ainda que os pobres sejam os mais atingidos, a precarização afeta os trabalhadores de modo geral (GELSLEICHTER, 2017).

A precarização do trabalho tem se agravado ainda mais com a Reforma Trabalhista, aprovada pela Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017, que impactou na estrutura do direito dos trabalhadores. Para piorar, a proposta do atual governo de instituir a “carteira de trabalho verde-amarela” vai fazer com que, principalmente os jovens, fiquem submetidos a trabalhos cada vez mais precarizados, já que com a retirada da maior parte dos direitos trabalhistas e com a livre negociação entre empregados e empregadores sem a obrigação de se submeter às regras da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, os empresários tendem a substituir um trabalhador mais experiente por outro que está adentrando no mercado de trabalho e que, com frequência, se submete a ganhar menos, sem qualquer garantia de direitos.

Essas relações de trabalho são parte da lógica do capital, que leva ao extremo a precarização das condições de vida daqueles que precisam vender sua força de trabalho para sobreviver. Conforme assinala Fontes (2013, p. 104), “o desenvolvimento do capitalismo não assegura civilização, mas nos lança em situações de barbárie mais espessas”.

Por isso, conforme aponta Severino (2000, p. 65), a revalorização da educação não pode “fundar-se apenas na sua operacionalidade para a eficácia funcional do sistema socioeconômico”, ou seja, a educação não pode servir apenas para atender uma necessidade de se tornar empregáveis ou conseguir se inserir no mercado de trabalho, a qualquer custo, mesmo que não traga qualquer satisfação pessoal às pessoas. A educação precisa ultrapassar a mera necessidade imediata e o desempenho operacional.

Se o estudo, para os sujeitos participantes desta pesquisa, tem como finalidade se inserir nos processos produtivos, contudo, ele não tem como finalidade se apropriar dos conhecimentos teóricos, que é também fundamento das diferentes técnicas que caracterizam o trabalho moderno, conforme assinala Saviani (1989). Niara considera importante estudar, mas não é muito afeita aos conhecimentos escolares, já que gosta da gastronomia, mas não é “fã” dos demais conhecimentos que compõe o currículo do ensino médio, conforme destaca em sua fala: *“Ah, da parte de gastronomia eu amo, né? Mas a parte do ensino médio eu não sou*

com ensino superior nos serviços de limpeza de edifícios/escritórios/hotéis, o que representa 35 mil pessoas a mais nesse período. Em síntese, dos 2,2 milhões de trabalhadores com ensino superior completo que conseguiram ocupação entre 2014 e 2017, mais de 62%, ou seja, em torno de 1,3 milhão, se inseriram em trabalhos que não demandavam tal escolaridade e dos 180 mil inseridos em ocupações “típicas”, o menor percentual alcançou um vínculo formalizado. Esses números, segundo o Dieese (2018b, p. 2) “ilustram o grau da deterioração produtiva e do mercado de trabalho brasileiro: aumento da escolaridade dos ocupados, sem melhora da renda e com menor participação em ocupações de maior especialização”, já que em tempos de crise, os empregadores “aproveitam”, segundo o Dieese, para contratar pessoal mais qualificado para postos e funções que não exigem escolaridade mais alta.

muito fã não” (entrevista com Niara). Roama diz odiar estudar, mas considera que sem estudo não será ninguém na vida: *“Eu odeio estudar. Eu sou obrigada estudar para conseguir uma formação, para conseguir um bom trabalho, uma vida independente e uma vida melhor financeiramente”* (entrevista com Roama). Eçapira, assim como Roama considera que sem estudo não se é nada, mas não demonstra muito gosto por ele: *“De estudar eu gosto mais ou menos. ((risos)), mas a gente tenta, a gente faz o máximo, se esforça”* (entrevista com Eçapira). Apoena demonstra alguma necessidade de adquirir conhecimentos, conforme expressa em sua fala: *“Eu também queria aprender mais”* (entrevista com Apoena), mas reconhece ser o estudo uma necessidade social, para o trabalho e por isso voltou a estudar para concluir o ensino médio.

Assim, se por um lado, os motivos de voltarem a estudar apresentados por esses sujeitos são motivos compreensíveis, por outro, esses motivos não são eficazes (LEONTIEV, 2012), pois são externos aos estudantes, já que assumem um caráter pragmático e constituem-se exigência para conseguirem ser alguém na vida e poder trabalhar, mas não gostam de estudar. Dessa forma, pode-se dizer que os motivos não ocupam lugar estrutural na atividade de estudo, pois não se constituem em uma forma de apropriação dos conhecimentos teóricos tornando-se, portanto, essa atividade esvaziada de sentido e distanciada da “aprendizagem de conteúdos potencialmente humanizadores” (ASBAHR, 2011, p. 145).

E como o estudo, nessa etapa de suas vidas, concorre com outras necessidades mais prementes, essa situação gera ainda contradição, pois ao mesmo tempo em que acreditam ser necessário estudar para melhor se inserirem no mercado de trabalho e manterem sua subsistência ou melhorarem suas condições de vida, muitas vezes, não conseguem se dedicar adequadamente a essa formação e desenvolver motivos mais condizentes com uma formação omnilateral.

É necessário considerar que não gostar de estudar não se constitui uma condição natural dos sujeitos, mas decorre, conforme procurei demonstrar na dimensão histórico-social, das condições materiais de vida instituídas.

Embora na sociedade contratual, instaurada com a Revolução Francesa, todos sejam considerados iguais perante a lei (SAVIANI, 2009), e no Estado Republicano, o direito à educação seja um dos preceitos apregoados por esse sistema, até porque a igualdade de direitos é o seu fundamento, na sociedade capitalista, contraditoriamente, o acesso a esses direitos não se dão de forma igualitária para todos os sujeitos. A educação de jovens e adultos é expressão dessa dinâmica social. Portanto, não se pode pressupor que o não gostar de estudar seja de responsabilidade exclusiva desses sujeitos.

Conforme destaca Leontiev (1978, p. 274), as diferenças entre os homens não são de ordem natural, biológica, mas decorrentes

das enormes diferenças nas condições e modo de vida, da riqueza da actividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais [...] Ela é produto da desigualdade económica, 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.

As histórias de Roama e Niara evidenciam, de forma mais evidente as brutais diferenças de classe em nossa sociedade, já que são marcadas pela total negação de direitos e de relações precárias de vida, tanto materiais quanto emocionais, as quais impactaram, de forma bastante negativa, na sua trajetória de escolarização e portanto, nos motivos que as movem, atualmente, para estudar. Roama teve uma trajetória descontínua de escolarização e retomou os estudos, no ensino fundamental, somente aos 15 anos de idade em um curso de EJA, no município de Florianópolis e aos 19 anos, deu continuidade ao ensino médio, no curso PROEJA, do IFSC. Niara parou de estudar ainda criança, no ensino fundamental e retornou aos estudos somente aos 37 anos de idade, também na EJA do município de Florianópolis e na sequência também entrou no PROEJA. Niara nunca havia pensado em continuar estudando, pois a escola não fazia parte de sua vida. A volta aos estudos se deu por incentivo do patrão e sua entrada no PROEJA, por incentivo das professoras da EJA, que inclusive fizeram sua inscrição no curso. Tão desacreditada de sua capacidade e distanciada da escola, Niara não se imaginava fazendo o ensino médio e menos ainda no IFSC, conforme expressa em sua fala:

A professora (omissão do nome) falou: ‘olha Niara (substituição do nome), está tendo a inscrição para o Proeja no IFSC ‘nanana’. Aí eu falei: ‘não professora, eu não tenho capacidade de ir fazer isso daí, é muito difícil’. [...] Nem sonhava em fazer ensino médio, nem pensava. Nem passava pela minha cabeça. E eu fui meio que na onda, eu voltei meio que na onda, né?’ (entrevista com Niara).

Nos casos de Apoena e Eçapira, embora eles tenham tido maior acesso aos estudos, até porque, diferentemente de Roama e Niara, cursaram parte do ensino médio e não passaram por tantas restrições materiais, ainda assim, não tiveram reais oportunidades de se formarem para realizar uma escolha mais consciente da profissão a seguir.

Apoena parou de estudar no primeiro ano do ensino médio e retornou dez anos depois, no curso PROEJA. Já em Florianópolis, conseguiu se inserir em empregos bastante precários, recebendo baixos salários. Sem ter concluído o ensino médio e sem qualquer capacitação, com exceção do curso de solda que havia feito no RS, começou a se preocupar

em voltar a estudar e concluir o ensino médio. Foi quando começou a se “dar conta” de que não era aquilo que queria para sua vida:

Então, quando eu vim pra cá, eu vivi uma fase ruim. Foi um pouco antes de eu começar a estudar que eu me dei conta que, olha, não é isso que eu quero pra minha vida, não vou ficar nisso, vou pra frente (entrevista com Apoena).

Eçapira parou de estudar aos 18 anos de idade, no terceiro ano do ensino médio, devido à necessidade de alistamento militar e retornou ao PROEJA, 7 anos depois, logo depois de sair do quartel. Não queria voltar a frequentar o “ensino regular” mesmo faltando apenas um ano para concluir o ensino médio, pois queria ter uma formação profissional. A retomada do estudo em um curso profissionalizante representa, em parte, a necessidade não satisfeita durante sua adolescência e juventude, de estudar e se profissionalizar, já que o alistamento interrompeu sua trajetória de formação. Contudo, essa retomada se deu, em grande medida, em decorrência da dificuldade com que se deparou ao não conseguir emprego ou conseguir somente empregos instáveis e precários, o que fez com que buscasse, assim como o fizeram seus familiares, por meio de um curso técnico, ampliar seu leque profissional para atender as exigências requeridas pelo mercado de trabalho.

A realidade desses estudantes demonstra que seus motivos para voltar a estudar decorrem, portanto, “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).

O próprio fato de se inserirem em um curso PROEJA é revelador de sua condição de classe e evidencia o lugar que ocupam no sistema de relações sociais. Com trajetórias descontínuas de escolarização e de inserção em empregos precários, poder de aliar formação básica com formação profissional, proposta essa do programa, surge como a possibilidade de responder a essa exigência social. Assim, embora os motivos para voltar a estudar sejam de ordem individual, eles se dão por condicionantes estruturais. “Optar” por um curso PROEJA é expressão das condicionantes estruturais, já que o próprio programa resulta da negação do direito à escolarização e à formação profissional.

Essas questões se revelam também em suas preferências, pois se por um lado os estudantes não são muito afeitos aos conhecimentos teóricos, por outro, a maior parte deles demonstra grande interesse pela área da cozinha/gastronomia, constituindo-se um grande motivador para voltar a estudar. Assim se expressam os estudantes a respeito da escolha por essa área:

Ah, da parte de gastronomia eu amo, né? Talvez o que me atraiu vir para o ensino médio foi o curso de gastronomia que era junto (entrevista com Niara).

Quando eu vi o curso 'ah, gastronomia'. Era uma coisa que eu gostava, não era uma coisa que eu queria pra minha profissão, mas era uma coisa que eu sempre adorei cozinhar e tal. Uniu o útil ao agradável. Acho que assim tudo fica mais fácil, né? Se a gente consegue unir uma coisa que a gente gosta com uma coisa que a gente precisa (entrevista com Apoena).

É porque já gostava da área da cozinha, eu gosto de cozinhar. E aí juntou com o ensino médio (entrevista com Eçapira).

Conforme assinalai anteriormente, para alguns estudantes, o cozinhar é algo que faz parte de suas vidas, embora em graus diferentes. Niara cozinha desde criança e atualmente trabalha como empregada doméstica e desse trabalho, gosta especialmente desse serviço, tal como se expressa: *“Eu amo cozinhar, só não gosto da outra parte do trabalho de doméstica”* (entrevista com Niara). Apoena também costumava cozinhar na infância e diz adorar cozinhar, mesmo que não seja algo que queria como profissão e atualmente trabalha com produção de pizza e utiliza muitos dos conhecimentos e técnicas da área de cozinha nesse trabalho. Eçapira teve experiência na cozinha do quartel e diz gostar muito de cozinhar em casa²⁷⁶.

Portanto, cozinhar faz parte das ações cotidianas desses estudantes, ao contrário das ações de estudo dos conhecimentos teóricos, conforme discutirei no próximo item. O fato de se formar para atuar na área de gastronomia também faz com que os interesses pelos conhecimentos profissionalizantes e pelo aprimoramento da técnica se sobressaiam aos interesses pelos conhecimentos propedêuticos.

Outra questão de interesse pela área é o fato acreditarem que cozinhar não exige tantos conhecimentos teóricos. Em minha experiência no IFSC, em conversas com estudantes, nos pré-conselhos e conselhos de classe, é perceptível a ideia que muitos estudantes têm de que nos cursos técnicos o foco deve ser e será somente na aprendizagem da técnica, em detrimento dos conhecimentos teóricos, situação que cria alguns descontentamentos com o fato de algumas U.C mais voltadas aos conhecimentos gerais, fazerem parte do currículo. Isso decorre também da dificuldade que, muitas vezes, os professores têm de estabelecer a necessária integração entre conhecimentos teóricos e técnicos.

Contudo, há que se considerar também a evidência social que essa área de formação tem tomado nos últimos tempos. Existe um *glamour* em torno da área de gastronomia e da

²⁷⁶ Essa informação foi obtida no dia da entrevista, que foi realizada em sua casa. Nesse dia, Eçapira preparou um jantar e disse que em casa, geralmente é ele quem cozinha.

figura do *chef* de cozinha²⁷⁷, que é reforçada todos os dias pelos programas de TV. Também circula na mídia e socialmente a ideia de que essa é uma profissão que garante grandes possibilidades de empreender, devido ao aumento dos pequenos negócios envolvendo a área de alimentação *gourmet* e a alimentação em *food trucks*. Essa imagem se reflete no aumento do número de estudantes que se matriculam em cursos de gastronomia²⁷⁸ em todo o país e no aumento acelerado dos que atuam no setor de alimentação, segundo o Dieese (2018a). Contudo, esse *glamour* apregoado pela mídia em torno dessa carreira não condiz com a realidade, já que dentre os que se formam em gastronomia, poucos chegam a ser *chefs* ou conseguem empreender na área. Para muitos dos que conseguem se inserir nessa área, como empregados, chegam apenas a ocupar a função de auxiliar de cozinha e enfrentam trabalhos pesados, cansativos e submetidos a forte pressão, caracterizados por longas jornadas de trabalho, em ambientes insalubres, especialmente devido ao calor e ainda, recebem baixa remuneração²⁷⁹.

Roama é a única que diz não gostar desta área e que se matriculou nesse curso por ser a única opção²⁸⁰. “*Só tinha gastronomia Proeja. Então eu fiquei com isso mesmo. Eu só faço gastronomia para poder conseguir o meu primeiro emprego, porque era obrigado estar estudando ou estar matriculada*” (entrevista com Roama).

Sentindo a exigência social de uma formação para se inserir no mercado de trabalho, Roama viu no IFSC uma possibilidade de conseguir elevar a escolaridade e ter uma formação profissional mesmo sem gostar da área. Essa decisão, contudo, precisa ser analisada em relação com outras condicionantes. À época de sua inserção no curso, Roama trabalhava ainda na ONG, como jovem aprendiz e para permanecer na função precisava estar matriculada e frequentando o ensino fundamental e/ou médio, especialmente em uma área técnica²⁸¹. Embora não goste dessa área profissional, já trabalhou na cozinha, preparando alimentação

²⁷⁷ O *chef* de cozinha é quem planeja os cardápios; é responsável pela criação dos pratos; pelo comando da equipe da cozinha. Esse é posto mais alto na hierarquia da cozinha.

²⁷⁸ Informação disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/vida-util/gastronomia-e-estilo/noticia/2014/11/todo-mundo-quer-ser-bchefb.html>

²⁷⁹ O salário médio de um profissional que inicia na cozinha como ajudante é em torno de R\$ 800 à R\$ 1.200. Para os cozinheiros mais experientes o salário pode variar de R\$ 2.500 à R\$ 4.000. Contudo, essa remuneração geralmente é paga ao primeiro cozinheiro, função hierarquicamente abaixo da função de chef. O salário de chef gira em torno de R\$ 3.500 e R\$ 5.000 mil. Esses valores podem variar dependendo da região do país. (dados disponíveis em: <https://epoca.globo.com/vida/vida-util/gastronomia-e-estilo/noticia/2014/11/todo-mundo-quer-ser-bchefb.html>)

²⁸⁰ Roama queria fazer um curso de confeitaria, mas o IFSC não oferecia essa possibilidade naquele momento, na modalidade PROEJA. O campus Florianópolis-Continente já ofertou curso de Panificação e Confeitaria na modalidade PROEJA, em parceria com o município de Florianópolis, contudo, à época em que Roama matriculou-se, não havia essa oferta.

²⁸¹ Conforme estabelece a lei 10.097/2000, uma das normas para contratação é estar matriculado, no ensino fundamental ou médio e de preferência em curso profissionalizante, a fim de se capacitar para sua inserção no mercado de trabalho.

para os moradores de rua. Portanto, essa é uma área com a qual, de certo modo, possui alguma familiaridade. E ainda, cabe destacar que circulava a informação de que no IFSC, os estudantes tinham acesso a auxílio financeiro²⁸². Como Roama estudava na EJA do município de Florianópolis e o campus Florianópolis-Continente já havia realizado diversos cursos em parceria com essa rede de ensino, é bastante provável que diante de sua situação financeira, ela possa ter sido orientada a cursar o PROEJA no IFSC e não permanecer na EJA, mesmo sem gostar da área de gastronomia. Assim, embora essa questão não tenha surgido durante a entrevista, acredito que esse também tenha se constituído um dos motivos para esta opção²⁸³.

Para Roama, a motivação para estudar é ainda mais dissociada da sua finalidade, que é ter uma formação profissional para arrumar um emprego, pois nem mesmo gosta da área de gastronomia, tal como os demais estudantes. A própria estudante reconhece que embora considere importante estudar para ter um emprego melhor, acredita que se for em algo que não goste, não adianta, conforme pode-se observar em sua fala ao ser questionada se considerava importante ter uma formação específica para ter uma profissão:

Não sei, acho que depende da formação. Tipo, se eu quero um curso para trabalhar em alguma coisa e fizer outra formação, acho que não adianta muito. [...] Ah, tipo assim, não adianta eu ter uma formação de gastronomia se eu quero fazer Direito, então não vai adiantar nada. Acho que depende. A formação é importante se você for atuar naquela área (entrevista com Roama).

Assim, cabe questionar qual a satisfação que Roama terá com o trabalho, sem gostar do que faz, sem poder se realizar profissionalmente, por meio do trabalho que executa? Deseja fazer algo que lhe satisfaça através da formação, mas a gastronomia não é algo que gosta, então o estudo/profissionalização não se constitui algo significativo no sentido de incorporação dos conteúdos dessa atividade. Dessa forma, entre seus motivos para estudar e de conseguir um emprego, a fim de se realizar profissionalmente, ocorre uma cisão.

Em síntese, os motivos apresentados pelos estudantes para voltar a estudar refletem suas vivências passadas, o lugar que ocupam no sistema de relações sociais e os significados sociais que eles carregam. Portanto, são motivos que resultam de condicionantes históricas. É nesse sentido que Marx diz, na frase que abre esse texto, que as escolhas que os homens fazem não dependem de sua vontade individual e sim, é fruto da história e das circunstâncias em que os homens e mulheres se defrontam diariamente.

²⁸² Aos estudantes dos cursos PROEJA, o IFSC garante um auxílio compulsório, no valor de R\$ 100,00 mensais, durante todo o período de realização do curso. Os estudantes também podem se candidatar ao edital do PAEVS – Programa de Atendimento a Estudantes em Vulnerabilidade Social, criado em 2014, que se caracteriza por auxílio financeiro ao estudante com dificuldades socioeconômicas para prover as condições necessárias a sua permanência na escola.

²⁸³ Soma-se a isso o fato de que logo no início do curso, Roama procurou o NP para saber sobre o auxílio financeiro.

E são esses motivos que também mobilizarão as ações de estudo durante o percurso escolar no PROEJA. Contudo, os motivos podem ser modificados ou reforçados a depender das novas mediações que se estabelecem no ambiente escolar e em sua realidade concreta.

4.3.2 A dialética entre teoria e prática: um movimento contraditório na produção de Sentido Pessoal à Atividade de Estudo

Neste item discuto, a partir das entrevistas com os estudantes e das situações observadas em sala de aula, a forma com que os professores concebem e desenvolvem a articulação entre teoria e prática, ou seja, o currículo integrado no curso Proeja técnico em Gastronomia. Essa questão é tomada como eixo articulador da discussão dessa parte do texto, pois expressa os fins sociais da educação no PROEJA. E é essa relação, conforme procurarei demonstrar, que direciona as ações de estudo e de ensino e que também possibilitou desvelar os sentidos que se vão produzindo com a formação neste curso.

A partir desse eixo articulador, discuto os demais elementos que configuram a práxis pedagógica no PROEJA, a saber: o planejamento dos professores; as estratégias de ensino; a relação professores-estudantes; a avaliação; as condições infraestruturais da escola; as questões que envolvem a gestão (coordenação, equipe pedagógica, direção).

Com isso, busco identificar se a práxis pedagógica produz motivos e ações de estudo nos estudantes de modo que se apropriem dos conhecimentos científicos e técnicos, com vistas a uma formação para o trabalho mediado pelo conhecimento sistematizado/científico, direcionada a uma formação omnilateral.

De acordo com Ramos (2007, p. 03), a integração curricular não significa apenas a junção entre formação geral e formação específica (técnica), mas deve ser compreendida em três sentidos que se complementam, quais sejam: “como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio e educação profissional e; como relação entre parte e totalidade na proposta curricular”.

O primeiro sentido está relacionado à formação omnilateral e implica a integração das dimensões fundamentais da vida que são o trabalho (em seu sentido ontológico e histórico), a ciência (conhecimentos produzidos pela humanidade) e a cultura (valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta sociais). O segundo sentido é a necessária indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, de construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura, com vistas a um processo de emancipação dos trabalhadores. De acordo com Ramos (ibidem), convergindo com os autores da psicologia histórico-cultural, é na etapa do ensino médio que a relação entre ciência e

práticas produtivas se evidencia e é nessa etapa biopsicológica e social que ocorre a necessidade de inserção no mundo do trabalho, própria da vida adulta²⁸⁴. O terceiro sentido é a materialização da integração na efetivação do currículo integrado, na articulação entre teoria e prática.

É desse último sentido que tratarei mais especificamente nesta discussão, contudo, todos esses sentidos apontados por Ramos (ibidem) precisam estar presentes ao se pensar o currículo integrado. Aliás, quando o professor realiza ou não a integração entre as áreas de conhecimento, ele traz implícitos os demais sentidos dessa educação e, por conseguinte, sua finalidade.

A forma integrada de educação, que se traduz no currículo integrado, é o que orienta a práxis pedagógica no PROEJA. Contudo, há que se considerar que a integração pode expressar tanto uma concepção de formação integral que articula trabalho, ciência e cultura na perspectiva da formação omnilateral e politécnica que tem o trabalho como princípio educativo, quanto uma concepção dual de educação, que separa conhecimentos teóricos e práticos, que reduz o conhecimento à preparação para o trabalho em seu aspecto apenas operacional e que, por conseguinte, expressa o acesso desigual ao conhecimento, reflexo da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista²⁸⁵. Portanto, a forma como se concebe e se põe em ação o currículo integrado, expressa um projeto de educação.

O Documento Base do PROEJA, embora tenha como orientação político-pedagógica a integração curricular e os PPCs dos cursos PROEJA no campus Florianópolis-Continente tenham sido concebidos na perspectiva dessa integração, sua materialização no cotidiano escolar no curso PROEJA técnico em gastronomia, muitas vezes, caminha em outra direção. Dois movimentos foram percebidos nesse sentido: em algumas unidades curriculares – U.Cs, há grande desarticulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, pois cada professor trabalha sob a ótica do conhecimento de sua U.C e em outras, há uma tentativa de realizar a integração curricular, mas os conhecimentos teóricos, via de regra, acabam subordinados à formação técnica.

²⁸⁴ De acordo com Ramos (2007, p. 15), “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade”. Portanto não é um ensino destinado a apenas um grupo, mas seria o meio em que todos os homens e mulheres se formassem sobre uma mesma base: “uma formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediada com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino” (ibidem, p. 15).

²⁸⁵ Acerca dessa discussão sugiro o texto de CIAVATTA, Maria. A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

Uma primeira questão a apontar sobre a integração curricular é o fato de que no IFSC o currículo é dividido entre U.Cs que são comumente chamadas de formação geral (referência aos conteúdos teóricos) ou formação específica (referência aos conteúdos da prática). Essa é uma divisão que de certa forma já fragmenta o currículo, pois estabelece a separação entre as áreas de conhecimento e entre os próprios professores, que se organizam, muitas vezes, para tratar de questões “afins” à suas áreas²⁸⁶.

Conforme destaca Ramos (2007), embora seja comum na educação profissional se fazer essa separação, ela não existe concretamente, já que a relação entre teoria e prática é dialética: a teoria é produto da prática, assim como a prática se incorpora a teoria. Essa separação entre formação geral e específica, tal como assinala a autora, decorre de uma formação pautada no positivismo e no mecanicismo, que fragmenta e hierarquiza as ciências em seus respectivos campos e que “naturaliza a ideia de que o professor da educação básica ministra as teorias gerais, enquanto o professor da formação técnica ministra as suas aplicações” (ibidem, p. 16).

Durante o semestre em que ocorreram as observações e entrevistas foram ministradas as U.Cs cozinha internacional e ambientação profissional, espanhol, física, geografia e educação física, as quais compõem o NT Ciência e Tecnologia na Alimentação, tal como consta no PPC²⁸⁷. A primeira foi uma U.C. das chamadas formação específica/técnica e as demais, foram das U.Cs de formação geral/teórica.

No curso PROEJA técnico em gastronomia, via de regra²⁸⁸, as aulas de formação específica ocorrem nos laboratórios²⁸⁹, na prática da cozinha. No semestre observado todas as aulas da U.C cozinha internacional e ambientação profissional ocorreram nos laboratórios²⁹⁰ e

²⁸⁶ No campus Florianópolis-Continente, os professores costumam se reunir por áreas de conhecimento, para tratar de questões afins às suas áreas de formação.

²⁸⁷ Conforme indiquei nos procedimentos analíticos, muito embora o foco da discussão seja nestas UCs, apresentarei também questões referentes às U.Cs ministradas em outros semestres do curso, que foram trazidas pelos estudantes durante as entrevistas, a exemplo de filosofia, sociologia e matemática, pois ao serem cotejadas com o que se observou nas aulas do último semestre, possibilitam uma melhor compreensão sobre a relação entre formação técnica e propedêutica no curso e sobre a produção de sentido pessoal à atividade de estudo.

²⁸⁸ Digo via de regra porque a maior parte da carga horária destas aulas é ministrada em forma de prática nos laboratórios. Contudo, algumas delas, especialmente no início do curso consistem de aulas mais voltadas aos aspectos teóricos da área.

²⁸⁹ A maior parte da carga horária destas aulas é ministrada em forma de prática nos laboratórios. Contudo, algumas delas, especialmente no início do curso consistem de aulas mais voltadas aos aspectos teóricos da área.

²⁹⁰ O Campus Florianópolis-continente dispõe de cinco tipos de laboratórios, totalmente equipados para o desenvolvimento da prática profissional: 1) laboratórios de habilidades básicas de cozinha: destinado ao desenvolvimento de atividades individualizadas, em que cada estudante ocupa apenas uma bancada e fogões individuais para a realização dos preparos. Esses são espaços amplos, em que o estudante pode realizar todo o preparo: cortes, *mise en place*, cocção (cozimentos). Nesses laboratórios também tem quadros em que o professor pode fazer projeção de materiais e anotações e é mais propício à orientações individuais aos

consistiram no preparo de alimentos, que ao final eram degustados pelos estudantes. Esse preparo envolve todo o processo de: higienização, cortes, métodos de cocção; serviço de restaurante²⁹¹.

A possibilidade de poder aprender as técnicas da área de gastronomia praticando, constituiu-se um grande motivador para que os estudantes realizassem ações de estudo, tal como expressam as falas abaixo.

Eu acho que às vezes é mais válido eu ir lá trabalhar na cozinha do que ter uma aula com o professor. Claro que a aula com o professor vai ser voltada pra aprender na cozinha, mas lá na cozinha eu vou ter que aprender. Então, passar por aquilo, pela experiência, é completamente diferente do que falar daquilo, do que aprender sobre aquilo. Tem que estar lá, vivenciando, experimentando. [...] Uma coisa prática que eu aprendo lá na cozinha, eu vou entender, eu vou saber, entendeu? Olhar é uma coisa, fazer é outra, né? (entrevista com Apoena).

Eu amo a parte da cozinha. E eu utilizo muito. [...] Então esse conhecimento para mim é importante. Eu já tinha o conhecimento de cozinha, de saber cozinhar, mas agora eu juntei os dois e eu acho que me acrescenta muito mais, de eu fazer as coisas com mais clareza, de eu saber cozinhar com técnica, de dizer o nome do que eu estou fazendo, coisas que eu já fazia, mas não sabia que tinha um nome, que isso era assim, e hoje eu já sei. Antes eu falava “molho branco”, né? Hoje eu já sei que o molho branco é o bechamel (entrevista com Niara).

Ah, o que eu mais gosto é as aulas práticas. Que é onde a gente tem liberdade. Vamos dizer assim, a gente tá cansado do trabalho, de tudo. A gente chega lá e tem uma aula prática. Vamos dizer que a gente desestressa lá, né? É um estímulo [...] Que uma coisa é a pessoa ser amadora, vamos dizer assim, não ter curso né? A outra é a gente ter pelo menos a base da cozinha, da higiene, da manipulação de alimentos. E a gente aprende muita coisa (entrevista com Eçapira).

Essas motivações se expressam nas aulas e geram ações de estudo e aprendizagem dos conhecimentos técnicos. Isso foi perceptível em todas as aulas observadas: na frequência assídua, embora alguns chegassem atrasados; na atenção, participação ativa nas aulas e na autonomia com que realizavam as atividades; no auxílio aos colegas nas atividades coletivas e

estudantes. 2) laboratório de produção: assemelha-se ao espaço de uma cozinha de restaurante e geralmente é utilizado para realizar preparos mais coletivos, com frequência para o desenvolvimento de produção de alimentos para as ambientações (eventos realizados pelos estudantes em que servem convidados externos e internos ao campus). Nesses espaços, as bancadas não são individuais e o trabalho é realizado, via de regras, em grupo e não tem quadro para anotações ou projeção. 3) Cambuza: é onde se realizam os pré-preparos (entradas servidas nas ambientações) ou pequenos preparos. Esse laboratório é utilizado especialmente nos momentos de evento, para finalização dos pratos a serem servidos. Nesse laboratório tem quadro e é possível reunir os alunos para as explicações, mas o espaço é pequeno e há uma única bancada para os preparos. 4) Restaurante pedagógico: onde se recepciona os convidados e realiza-se o serviço (serve-se aos convidados). 5) laboratório de bebidas: utilizado nas aulas de preparo de bebidas e coquetéis.

²⁹¹ Por se tratar do curso técnico em Gastronomia, que abrange além dos conhecimentos da área de cozinha, os estudantes aprendem também, os conhecimentos da área de serviços. Essa é uma atividade que se desenvolve nos momentos de ambientação profissional. A ambientação profissional é uma simulação do serviço de restaurante e contempla um conjunto de atividades de aprendizagem profissionais desenvolvidas durante o curso.

mesmo individuais²⁹², inclusive na organização e limpeza coletiva dos utensílios e espaços da cozinha; no prazer com que degustavam os alimentos por eles produzidos. Até mesmo Roama, que dizia não gostar da área de gastronomia, participou ativamente de todas as aulas que observei e durante a entrevista, ressaltou a aprendizagem dos conhecimentos técnicos em gastronomia, que adquiriu durante o curso e no prazer e satisfação que sentia ao explicar para o pessoal do Fórum e da ONG que entendia da área de cozinha conforme expressa na seguinte fala:

Eu expliquei o que a minha professora me explicou, aí eles acharam legal e falaram que não sabiam. E as meninas do tribunal eu conversei muito sobre a gastronomia e elas acham muito legal o que eu aprendo na escola, e às vezes elas sentem vontade de aprender também, aí eu tenho que dar as minhas receitas pra elas fazerem também. [...] Eu conto pra todo mundo, - pra todo mundo que eu conversei, né? sobre isso, sobre comida, lógico. Falo o que eu aprendi assim, porque eu acho legal (entrevista com Roama).

No início de cada uma dessas aulas, o professor repassava as instruções do que seria desenvolvido e distribuía as responsabilidades por cada parte do preparo ou deixava com que os próprios estudantes escolhessem o que preferiam realizar. Em geral, todos demonstraram iniciativa de se inserir nas tarefas e em auxiliar os colegas. Até mesmo nas situações de chegadas tardias²⁹³, quando já haviam sido distribuídas as responsabilidades, cada um ia se inserindo nas atividades e nos grupos. De acordo com o professor, por se tratar do último semestre do curso, os estudantes já possuíam maior autonomia e conhecimentos, por isso os deixavam mais livres para fazerem escolhas. Contudo, essa autonomia, muitas vezes, era justificada pela falta de planejamento das aulas, conforme discutirei mais adiante.

O fato de manterem frequência assídua nas aulas também é revelador desse interesse. Embora a frequência por si só, não garanta a participação efetiva nas aulas, ela se constitui

²⁹² Embora houvesse desentendimento entre um estudante e o restante da turma, o que inclusive causava muito descontentamento e às vezes, tensão em aula, conforme discutirei mais adiante, os demais estudantes mantinham uma boa relação entre si e sempre auxiliavam uns aos outros.

²⁹³ Cabe destacar que embora os estudantes fossem assíduos quanto a frequência, nem todos chegavam no início das aulas. Muitos chegavam bastante atrasados, mesmo sendo estabelecido no regimento do campus, um horário limite de 15 minutos para as chegadas tardias. Como muitos estudantes do PROEJA não conseguem chegar no horário previsto, em geral, os professores costumam atrasar o início das aulas. As aulas que deveriam ter início as 18:30 geralmente iniciavam as 19h. Ainda assim, muitos estudantes não conseguiam chegar nesse horário. Essa é uma questão importante de se considerar e de se buscar alternativas nos cursos PROEJA, pois também impacta no bom andamento das aulas. No caso das aulas práticas, o professor costuma fazer as orientações gerais sobre os preparos no início das aulas e quando o estudante chega atrasado, acaba, muitas vezes, ficando “deslocado”, “perdido” quanto a como proceder. Essa situação impactou especialmente no aprendizado de Eçapira, pois sempre chegava bastante atrasado nas aulas e em muitas situações, já havia transcorrido boa parte das atividades, fazendo com que ele, em várias situações realizasse atividades auxiliares. Isso também prejudica o andamento das aulas, já que por se tratar de preparos de receitas, elas precisam ser concluídas no mesmo dia. Assim, se por um lado, há que se levar em conta a realidade dos estudantes e sua dificuldade para chegar no horário previsto devido, especialmente, ao horário de trabalho, por outro, essa questão dificulta o andamento das aulas e o aprendizado dos estudantes.

condição primeira para que os estudantes realizem as ações de estudo, assim como pode possibilitar mediações pedagógicas qualitativamente diferentes. Durante o último semestre em que ocorreram as observações, os estudantes participantes desta pesquisa mantiveram frequência assídua às aulas: Apoena e Eçapira faltaram à apenas 2 aulas das 14 observadas; Roama faltou à 1²⁹⁴ e Niara, à nenhuma. Sabe-se o quanto é difícil para muitos estudantes da EJA e do PROEJA frequentarem a escola todos os dias, situação que acarreta, muitas vezes, em desistência e/ou reprovação. Epapira, por exemplo, trabalha o dia todo e nem mesmo tem hora para encerrar o trabalho. Além disso, é casado e tem um filho pequeno que exige atenção. Niara também trabalha o dia todo e mora bem longe do IFSC e, além disso, é responsável pelos cuidados de sua casa. Por isso, o fato de não faltar ou faltar pouco às aulas demonstra também motivo para estudar.

Importante considerar que um grande motivador para o desenvolvimento das ações e para a própria realização das ações que envolvem o aprendizado da técnica é a infraestrutura²⁹⁵ e os insumos²⁹⁶ de que o IFSC dispõe. Conforme exposto anteriormente, a práxis pedagógica não se restringe ao *quê* e ao *como* ensinar. Ela depende igualmente, das

²⁹⁴ No semestre observado, Roama manteve frequência assídua em todas as aulas. Contudo, durante o percurso do curso, ela teve várias faltas, sendo orientada, por diversas vezes pelo NP, sobre a necessidade e importância de frequentar as aulas. Roama faltava com frequência por motivos não justificáveis pelo Regimento Interno do Campus, a exemplo de não estar com vontade de ir para a aula ou porque tinha outros compromissos pessoais. Também costumava sair com frequência das aulas, especialmente nas práticas de cozinha, para ir ao NP, justificando desentendimentos com outros estudantes ou porque não estava sentindo-se bem. Sempre acolhíamos sua demanda e realizávamos orientações. Víamos essa atitude como uma forma de, além de se desvencilhar das aulas práticas na cozinha, que ela dizia não gostar, também como uma estratégia de buscar atenção. Contudo, durante a entrevista, outro aspecto dessa atitude pôde ser identificado. Roama frequentou a EJA do município de Florianópolis e lá a organização do ensino é diferente do IFSC. Na EJA, se os estudantes faltam às aulas, podem repor com atividades, não havendo a necessidade de frequência, diferentemente do IFSC, que exige a frequência de 75%, conforme se expressa Roama: “*Se a gente faltar lá, a gente pode repor depois com algum trabalho, tipo uma ‘HPE’.* *A gente falta, tipo, não quero ir pra escola hoje, eu não vou pra escola*”. No decorrer do curso, contudo, a atitude de Roama de faltar às aulas e sair da sala foi se transformando, a ponto de nas aulas que observei, não haver nenhum saída da sala. Esse comportamento, no entanto, pode ser decorrente de minha presença em sala e possuir poucas faltas. Os próprios estudantes e professores me disseram, em várias ocasiões, que minha presença em sala mudou o comportamento da turma, pois durante todo o curso houve muitos problemas de desentendimentos e brigas entre os estudantes, havendo a necessidade de intervenção da equipe pedagógica e da coordenação, em muitos momentos, situação bem diferente da vivenciada no último semestre, em que houve poucas divergências e brigas em sala, mesmo que houvesse incômodo com alguma situação ocorrida na turma, especialmente com um estudante específico, conforme relatarei mais adiante.

²⁹⁵ Além dos laboratórios acima descritos, as salas de aula, tanto as do campus Florianópolis quanto as do campus Florianópolis-Continente, são amplas e equipadas com computador, retroprojetor, acesso à internet e ar condicionado. O campus Florianópolis também possui ótima infraestrutura física: laboratórios de física com equipamentos para o desenvolvimento de experimentos, laboratórios de línguas dentre vários outros; quadras de esporte e dois ginásios com toda a estrutura necessária ao desenvolvimento das atividades de educação física.

²⁹⁶ Os insumos são os produtos necessários para a elaboração das receitas. Embora o campus Florianópolis-Continente disponha de insumos para o desenvolvimento das aulas, nos últimos anos, em decorrência dos cortes na educação profissional, houve em alguns momentos, falta desses insumos, impactando em algumas aulas. Em decorrência disso, os professores precisaram adaptar suas aulas ou ratear entre os estudantes, a compra de alguns insumos.

circunstâncias materiais concretas dentro das quais se desenvolve o processo educacional. Tais circunstâncias podem criar ou não, o cenário propício para a produção de motivos e para o desenvolvimento de ações de ensino e de estudo. O fato de os estudantes disporem de equipamentos, utensílios e insumos adequados para realizarem os preparos dos alimentos mostrou-se um grande motivador para que os estudantes participassem ativamente das aulas e para que pudessem realizar as ações de estudo, conforme sintetiza Apoena na fala abaixo,

Antes de começar a estudar aqui, eu ficava imaginando como era! Aí quando eu cheguei, nossa! Nosso laboratório de gastronomia é praticamente o Master Chef, né?! Nossa, é a mesma coisa! [...] Dá licença, é um rico laboratório assim. Não é só o de Habilidades, a Cambuza, todos os laboratórios! São top de linha, entendeu? Claro, um com mais espaço, outro com menos. É uma coisa que sempre exaltei muito assim, que falo muito fora daqui, que o IFSC, nossa, meu Deus! O laboratório é perfeito, os materiais, tudo perfeito. Quando eu cheguei aqui eu tive esse choque. O IFSC é muito organizado. Tanto a Mauro Ramos quanto o Continente, nenhum perde assim, os dois são muito organizados. [...] O laboratório é ótimo porque traz pra prática, né? E isso até eu falei do laboratório de cozinha, mas com todos os laboratórios é assim (entrevista com Apoena).

O fato de os estudantes poderem realizar todo o processo de preparo; de obter um resultado ao final da aula e inclusive poder degustar aquilo que produziram²⁹⁷; dispor de uma boa infraestrutura constituíram-se condições para os estudantes desenvolverem ações que lhes possibilitaram aprender os conhecimentos técnicos da área de gastronomia. Isso se evidenciou no envolvimento dos estudantes nas aulas e nas habilidades demonstradas nos preparos, especialmente as de Niara e Apoema. No caso destes dois estudantes, essas habilidades são reforçadas por sua atuação com alimentação, pois tem a possibilidade de exercitá-las em seu cotidiano.

Durante as observações, foi evidente a participação ativa e autônoma dos estudantes em muitos momentos das aulas. Niara participava ativamente de todas as aulas, demonstrando autonomia, habilidade, agilidade e facilidade na realização dos preparos. Isso ocorria em parte devido sua experiência prévia, mas também porque era reforçada pelo professor, pois em todas as aulas observadas, ele costumava coloca-la como responsável pelas atividades mais complexas da cozinha, como se ela fosse uma “auxiliar direta do *chef*”. Niara, por sua vez, incorporou a postura de liderança, atuando como uma figura de referência na cozinha, pois muitos estudantes consultavam-na sobre alguns procedimentos e atuavam como seus auxiliares. Ela era também sempre a última a degustar e a sair da sala, pois auxiliava na finalização da limpeza e organização do espaço da cozinha ao final das aulas.

²⁹⁷ Tudo o que é produzido em aula, os próprios estudantes consomem. Esse processo faz parte das aulas práticas e se caracteriza como o momento da degustação. Assim, os estudantes tem a oportunidade de verificar se o preparo saiu de acordo com o esperado sendo, portanto, também um momento de aprendizagem.

Apoena também demonstrou grande interesse e habilidades nas aulas práticas da cozinha. Embora não assumisse as funções principais tal como Niara, costumava desenvolver diferentes funções e demonstrava bastante autonomia.

Eçapira demonstrava gostar bastante das aulas práticas e também tinha autonomia e participava ativamente das aulas. Contudo, o fato de quase sempre chegar muito atrasado nas aulas²⁹⁸, fazia com que ficasse um pouco “perdido” em relação as tarefas. Em decorrência disso e dos encaminhamentos do professor, acabava se inserindo em atividades, muitas vezes, auxiliares, tais como, a limpeza dos utensílios e do espaço ou os pequenos preparos.

Até mesmo Roama, que dizia não gostar do curso e apresentou menos habilidades nas aulas, participou de todas as aulas e considerou ter aprendido muitas coisas relacionadas à técnica, conforme destaca nas falas abaixo:

Picar os temperos eu já sabia picar, quando eu comecei picando os temperos, o professor me elogiou muito, eu era a única menina que sabia realmente picar, só que tinha uns detalhes ali que eu não sabia. Sempre tem aquele toque para dar um aperfeiçoamento. Então teve coisas que eu não sabia e que hoje eu já sei como deixar lindo, perfeito. Então tem coisas que a gente sabe, mas a gente nunca sabe tudo, tudo a gente tá aprendendo, então foi isso que aconteceu. O professor ainda fez um vídeo meu, ele gravando, todos os alunos ficaram atrás olhando e eu fiquei picando os temperos, e depois que ele terminou de gravar o vídeo, ele me elogiou um monte, né? E aí me explicou o toque final. Então muita coisa ali eu fui aprendendo a melhorar e eu fiquei muito contente (entrevista com Roama)²⁹⁹.

Eu era muito de pegar tempero pronto. Mas depois que eu entrei no curso eu procuro não usar tempero pronto, usar o tempero que eu aprendi na escola, eu usava muito molho de tomate, massa de tomate pronto, macarrão essas coisas, agora eu faço molho de tomate com tomate (entrevista com Roama).

Contudo, embora Roama tenha tido uma participação ativa nas aulas e tenha aprendido algumas técnicas, nas aulas que observei realizava, com frequência, tarefas complementares, tais como corte de temperos, higienização de alimento, auxílio aos demais estudantes e limpeza de utensílios. Destaca-se aqui o papel que o professor tem na condução de suas aulas e na mediação entre o estudante e o conhecimento. Nesse caso, embora o professor possibilitasse maior autonomia aos estudantes, ao não remanejar as tarefas, de modo que todos experienciassem diferenciadas práticas, limitava-lhes alguns aprendizados. Isso contribuiu para que Roama não desenvolvesse um sentido correspondente a finalidade que é se formar para atuar na área de gastronomia e também para que acreditasse que esse não é um campo de atuação para ela, preferindo deixar para aqueles que possuem maior domínio na área: “eu poderia me dedicar mais, mas como é uma coisa que eu não sou apaixonada, então

²⁹⁸ Em geral, quase todos os estudantes chegavam atrasados, contudo, Eçapira chegava, com frequência, bem depois dos demais.

²⁹⁹ Essa foi uma aula ministrada em outro semestre.

eu deixo pra eles. Pro pessoal, pros colegas, pros amigos, eu deixo pra eles” (entrevista com Roama).

Por outro lado, quando se sentia estimulada pelos professores, apresentava maior interesse e realizava as ações de forma correta. Além da situação acima em que ficou orgulhosa por ter sido filmada e incentivada pelo professor, presenciei outra situação em que o professor deixou-a incumbida de preparar um molho de pimenta. Nessa aula Roama realizou todas as etapas do preparo de forma correta e demonstrou grande satisfação por poder apresentar aos colegas como procedeu e os resultados de seu trabalho. Portanto, as mediações dos professores para a criação de motivos e para o desenvolvimento de ações de estudo é muito importante, pois ainda que Roama tenha tido aprendizados da técnica, essas ações fizeram com que os estudantes incorporassem determinadas posturas diante da aprendizagem. No caso de Niara, como figura de liderança e no caso de Roama, de uma postura mais subalterna, criando-se assim, relações de hierarquização até mesmo no âmbito da prática.

Ao contrário, quando o professor coloca o estudante em situação de aprendizagem, por meio do incentivo, faz com que ele crie motivos para estudar, situação que ocorreu com Roama, a exemplo da situação em que preparou o molho de pimenta e quando foi filmada realizando os cortes de temperos.

Conforme assinala Ramos (2007), todo conhecimento tem uma base real e ele só se sustenta em sua força produtiva. E toda “teoria separada de sua realidade concreta, torna-se abstrata, vazia” (ibidem, p. 17). Contudo, o conhecimento não pode se restringir apenas aos aspectos práticos, sob pena de o estudante não conseguir “estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive” (RAMOS, 2007, p. 09). O que se observou nas aulas, é que nessa U.C³⁰⁰, os conhecimentos abordados em aula pelo professor, estavam mais voltados ao aprendizado da técnica, ao modo de fazer, e pouco se estabeleciam relações do que se aprendia nessas aulas com os conhecimentos de outras U.Cs que fazem parte do currículo, não oportunizando que os estudantes conhecessem para além do necessário para desenvolver a receita. Sob essa perspectiva, o ensino assume um valor pragmático.

Com isso não quero dizer que todos os conhecimentos da prática abordados nessas aulas fossem desprovidos de teoria, até porque toda prática só se sustenta com base nos conhecimentos teóricos, assim como estes se fundam na prática. Conforme assinala Ramos (2007, p. 16), “o desenvolvimento da ciência é um movimento de dupla entrada”. Quando o

³⁰⁰ Essa desarticulação entre as U.Cs de formação específica com as de formação geral não são exclusivas destas aulas observadas, ao contrário, elas são bastante comuns nos demais cursos ofertados pelo campus Florianópolis-Continente.

professor e os estudantes utilizam-se, por exemplo, de cálculos e medidas para preparar a receita; quando realizam um determinado tipo de corte ou método de cocção ou; quando higienizam de forma correta os alimentos, aí estão contidos conhecimentos teóricos. Contudo, a apropriação desses conhecimentos pelo estudante se dá de forma mais imediata, direta, de aprendizado da técnica, pois nem sempre são compreendidos em suas múltiplas dimensões, na perspectiva da totalidade. Além disso, os conhecimentos dessa U.C, de modo geral, não eram abordados em sua historicidade, o que implicaria compreendê-los em suas dimensões política e econômica. Assim, esses conhecimentos mais técnicos, embora importantes, não são suficientes para se compreender a complexidade que envolve essa área de formação em nossa sociedade.

Portanto, para além do ensino da técnica, é necessário que o professor relacione os conhecimentos específicos de sua área com a totalidade que envolve o currículo e com as demandas mais abrangentes da realidade social. É nesse sentido que Ramos (2007) sugere que a mediação do trabalho na construção do conhecimento seja tomado também em sua perspectiva histórica.

A alimentação ou a produção de alimentos é um fenômeno social que expressa, conforme destacam Carvalho, Luz e Prado (2011), concepções, domínios, interesses, valores e formas de organização social. “A alimentação expressa divisão do trabalho, da riqueza, é criação histórico-cultural através da qual se pode estudar uma sociedade” (ibidem, p. 155). Portanto, os conhecimentos da área de gastronomia vão muito além da higienização dos alimentos; da realização correta de cortes e de métodos de cocção; do preparo de uma boa receita; da apresentação de um belo prato.

Existe um acúmulo de conhecimentos históricos contidos nessa área profissional que também precisa ser compreendido pelos estudantes. Essa historicidade, conforme destaca Ramos (2007, p. 18) “é que dá vida aos conteúdos do ensino” e, portanto, precisa perpassar todo o currículo do curso.

Nesse sentido, caberia também ao professor da formação específica problematizar, por exemplo, questões referentes às mudanças históricas nos hábitos alimentares, de produção, conservação e transformação do alimento que impactam em mudanças nos hábitos alimentares e nas necessidades humanas; as transformações nas relações de trabalho que determinam outros modos de relação com o tempo que impactam em novos modos de se alimentar; os aspectos ambientais envolvidos na alimentação e a questão dos transgênicos e o uso de agrotóxicos nos alimentos produzidos com interesses comerciais e suas implicações para a saúde e para o meio ambiente; outras formas possíveis de pensar a alimentação, com

ênfase na valorização das economias e agricultores locais, em uma postura mais ética na produção de alimentos, com respeito ao meio ambiente; a questão da grande produção de alimentos e, contraditoriamente, do reduzido acesso a ele, para muitas pessoas e o porquê isso ocorre; quem tem acesso aos sofisticados e caros pratos produzidos pelos trabalhadores da cozinha nos restaurantes “finos”; a precarização das relações de trabalho nessa área profissional e o assédio moral e físico sofrido por quem trabalha na cozinha. Enfim, uma formação com preceitos éticos de respeito aos ingredientes, produtores e consumidores (PEREIRA et al, 2018).³⁰¹

Isso não significaria deixar que abordar os conhecimentos sob os aspectos técnicos, mas consistiria em uma forma de enriquecer os conhecimentos da área.

Nas aulas práticas observadas, essas questões não foram trazidas à discussão³⁰², ao menos sob uma perspectiva crítica. Em algumas situações, o que se evidenciou em algumas falas do professor, especialmente em relação aos aspectos que envolvem as relações de trabalho na área profissional de gastronomia, foi à transmissão de uma ideia de adequação às condições de exploração e degradação do trabalho. Em uma das aulas, por exemplo, o professor chamou atenção de Roama devido à realização de um procedimento incorreto e ressaltou que fazia isso porque quando ela estivesse no mercado de trabalho, se cometesse esse erro, seria “*esculachada*”. Em outra situação, em que um dos estudantes comentou que havia iniciado o estágio, o professor disse: “*agora vocês vão ver como é diferente no campo comparado ao IFSC*” e acrescentou que quando ele trabalhava em restaurante, o dono gritava com ele, mesmo ele sendo chef.

Isso, no entanto, não é exclusivo desse professor, pois é comum se ouvir esse tipo de comentário entre os professores da área técnica no campus. Atitude essa que reforça o que se vê, com frequência em alguns programas de TV que abordam concursos gastronômicos e que são evidenciadas em vários relatos de chefs, disponíveis na internet³⁰³, aos mostrarem

³⁰¹ O artigo intitulado A comida (des)encantada: do fetiche mercadológico à cozinha de resistência, de autoria de Camila Potyara Pereira, Gleison Carneiro Gomes, Vanessa Steiner de Oliveira, José Marcos Lélis, traz uma importante reflexão à gastronomia imposta mundialmente pelas grandes corporações da indústria de alimentos e discute os potenciais revolucionários da produção do que consideram “comida de verdade”, “entendida como a comida real, proveniente da natureza e minimamente processada” (ibidem, p. 52).

³⁰² Também não foram trazidas nas entrevistas, situações em que os professores das U.Cs específicas tenham realizado qualquer integração curricular com as U.Cs da formação geral. Apenas Eçapira relatou que em uma das U.Cs práticas, estudaram a história da gastronomia. “*A gente foi estudar a história da gastronomia, entre aspas. Pouca coisa. Foi com a professora (omissão do nome). Ela passou para a gente fazer um trabalho sobre as regiões e seus alimentos locais, alimentação, comida típica*” (entrevista com Eçapira).

³⁰³ Como exemplo, cito os sites: <https://paladar.estadao.com.br/noticias/restaurante-e-bares.cozinhando-com-a-faca-no-pescoco,10000008047>; <https://andreleitegastronomia.wordpress.com/tag/assedio-moral/>; <https://www.metropoles.com/gastronomia/comer/gritaria-e-humilhacao-ha-varias-formas-de-se-assediar-em-uma-cozinha>.

profissionais sendo testados até chegarem ao seu limite e humilhados por seus superiores, naturalizando-se esse tipo de procedimento nessa área profissional. No caso dos professores, parece haver uma crença de que essa forma de proceder prepara os estudantes para melhor encararem o mercado de trabalho.

Mas pelo contrário, entendo que essas ações reforçam valores de obediência, sem questiona-los e naturalizam e reforçam atitudes de assédio no trabalho, que em nada contribuem para uma formação crítica e autônoma dos trabalhadores dessa área. Assim, se por um lado, o professor buscava desenvolver a autonomia dos estudantes, ao deixá-los livres para fazerem escolhas, por outro, ele transmitia a ideia de subordinação, de adequação, de conformação e de hierarquização. Essas relações vão assumindo significados que são incorporados pelos estudantes como sentido pessoal. Niara, em uma das aulas, por exemplo, comentou comigo que é preciso respeitar a autoridade do chef, mesmo que ele esteja errado³⁰⁴. Em outra situação, outra estudante comentou que tinha que obedecer, pois “*ele é o chef*”.

Entendo a dificuldade que é abarcar a complexidade dos conhecimentos que envolvem a área de gastronomia e de se estabelecer as conexões entre os diferentes elementos que compõem essa área de conhecimento. Nas práticas de cozinha existe um tempo delimitado para a realização e finalização dos preparos, que não pode ser deixado para concluir em outro dia, como ocorre muitas vezes nas U.Cs de formação geral, o que dificulta que o professor dê maior atenção a outros aspectos que não sejam o da prática. Conforme destaca Eçapira “é mais puxado na prática”.

Contudo, o próprio PPC, ainda que tenha avançado na busca da integração curricular, manteve o enfoque das U.Cs de formação específica, nas habilidades técnicas. O fato de Niara dizer que aprendeu que o nome correto do molho branco é bechamel; de Eçapira dizer que uma coisa é ser amador e a outra é ter, *pelo menos*, a base da cozinha, da higiene, da manipulação de alimentos e considerar que o momento em que está na cozinha é para *desestressar*; de Roama enfatizar a aprendizagem dos aspectos práticos da cozinha, a exemplo dos cortes e a mudança de comportamento em relação ao uso de molhos, dão alguns indicativos do limitado enfoque dado nas aulas práticas à complexidade dos conhecimentos que envolvem a área da gastronomia.

³⁰⁴ Isso ocorreu em uma ambientação em que o professor deu uma orientação contrária a que ele havia dado anteriormente e não reconheceu seu equívoco. Os estudantes não questionaram, mas depois comentaram comigo que ele estava errado.

A desarticulação entre teoria e prática, contudo não era exclusividade das U.Cs consideradas de formação específica, pois elas ocorriam também em U.Cs de formação geral. Os estudantes trouxeram vários exemplos a esse respeito. Roama disse que não entendeu o que a geografia e a artes tinham a ver com o curso de gastronomia, pois no caso da geografia “*ele (o professor), só falou sobre relevo*” e no caso de artes “*tudo que a gente aprendeu em artes não teve nada, nada, nada a ver com a gastronomia, além das montagens dos pratos*” (entrevista com Roama). Eçapira também se manifestou em relação às aulas de artes:

Muitos falaram do professor de artes. Foi o professor que mais foi falado. Ele passava matéria de planos, ângulos, grau, essas coisas. [...] E ele pensava que dava aula pra uma turma de ensino médio. De pessoas de 16, 14, 13 anos, 15 anos. Não é à toa que a maioria não passou... ficou ruim com ele (entrevista com Eçapira).

Em história a situação era a mesma segundo o relato de Eçapira: “*História levou pra parte da história do Brasil, sem envolver nada de gastronomia. O professor dizia: ‘a minha aula vai ser sobre a história, e deu. Não vai ter nada sobre gastronomia’*” (entrevista com Eçapira). Tais questões foram levadas, pelos estudantes, ao conselho de classe, porque “*tinha professor que não queria saber da gastronomia*” (entrevista com Eçapira).

Nestes casos, vê-se que nem mesmo há uma preocupação em buscar uma integração entre a formação geral com a área específica. Nesse sentido, cabe lembrar as palavras de Ramos (2007, p. 19), ao ressaltar que “a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura nossa”.

Nas aulas de geografia que observei, na maioria das vezes, não houve integração entre os conhecimentos teóricos e da área da gastronomia. Os temas discutidos foram sobre vegetação, relevo, erosão, regiões do Brasil, climas, etc, o que se poderia dizer, mais do ensino médio regular. Em apenas algumas aulas, o professor trouxe à discussão aspectos relacionados às questões alimentares regionais, em parte discussões estas incitadas pelos próprios estudantes (cultura, tipo de alimento, etc) e algumas questões históricas.

Cabe considerar que o professor desta U.C trabalhava em outro campus e havia sido transferido recentemente para o campus Florianópolis, inclusive iniciou suas aulas após o início do semestre. Desse modo, ele não participou do processo de construção do PPC do PROEJA técnico em gastronomia e não tinha experiência nessa área específica de formação profissional. Portanto, caberia à escola ter possibilitado as condições para que ele se inteirasse e construísse coletivamente seu planejamento de ensino.

Em contrapartida, em algumas U.Cs os professores procuravam realizar a integração curricular. Esse aspecto se evidenciou tanto nas entrevistas, quando nas observações. As falas abaixo expressam como ocorria essa integração.

A física, a química, a biologia, todas as matérias que a gente teve, foi tudo dentro da gastronomia. [...] A gente aprendeu sobre cada região, coisas típicas de cada região, e eu acho que isso, querendo ou não, é uma relação, né? É uma coisa bem legal também. Eu não entendo nada de geografia, mas eu sei que isso é geografia (entrevista com Roama).

Matemática misturou gastronomia. Tudo que era trabalho envolvia gastronomia. 'Ah, Joãozinho trabalhou com cinco bolos, dividiu pra quatro pessoas, multiplicou pra não sei quantos'. Entendeu? [...] A geografia mostrava os pontos geográficos de cada região, com seus pratos típicos, essas coisas (entrevista com Eçapira)³⁰⁵.

Física, química, tudo envolvem gastronomia (entrevista com Niara).

No Proeja a física, por exemplo, ele (professor) dá uma coisa que é voltada pra gastronomia também, o que é ebulição da água, essas coisas, troca de temperatura, que é muito o que a gente faz, que é cozinhar, né? (entrevista com Apoena).

Por exemplo, que nem a professora ensinou a regra de três pra nós em cima das fichas técnicas. Nossa, eu não erro mais regra de três, já sei direitinho e faço ali, quando muito precisa de um papelzinho, porque tipo, ela fez em cima das coisas, da farinha e ela ainda fez com uma receita que era bem fácil, era três, dois, um, era 300 de farinha, 200 de água e 100 de gordura, se não me engano, que era uma receita de pão. Então ficou bem facinho assim, sabe? E o jeito de pegar. Depois, claro, a gente altera alguma coisinha que pra gente fica mais fácil, mas a gente usa e não percebe (entrevista com Apoena).

Eu gostei muito assim, é uma coisa que a gente elogiou muito os professores e conforme foi passando o curso foi melhorando, sabe? Porque nós tivemos no início a professora de matemática que fazia as continhas com a ficha técnica, aí a gente elogiou muito aquilo, logo o professor de física começou a fazer, o de química também. Aí o professor de química nos mostrou porque um alimento fica duro e o outro fica macio quando cozinha. São coisas que a gente nem imaginava, pra mim cozinhar era só 'eu vou cozinhar', mas aí ele trouxe isso e trouxe pela nossa área de formação. Ele podia muito bem explicar que o sólido e o átomo não sei o que, mas não, ele disse 'ah, o ovo da galinha quando tu cozinha demais fica duro, quando tu cozinha massa, ela fica mole isso é por causa do tal molécula e não sei o que e aí muda a composição.' Então ele conseguiu trazer essa parte que é complicada pra uma coisa que eu entendo (entrevista com Apoena).

A professora (omissão do nome), por mais que a gente reclame muito, que ela traz um pouco do português e também pra matéria dela, ela também já tá nos ajudando com essa parte do relatório (refere-se ao relatório de estágio). Então é tudo muito integrado assim (entrevista com Apoena).

Como se pode apreender nas falas dos estudantes, os professores procuravam integrar os conhecimentos da formação geral, mas comumente eles se subordinavam aos conhecimentos da formação específica da área de cozinha, ou seja, serviam como subsídio ao aprendizado da técnica³⁰⁶. Em muitas das observações essa forma de integração também foi notada. Trago alguns exemplos de duas U.Cs que procuravam articular os conhecimentos específicos de suas áreas com as práticas da cozinha.

³⁰⁵ Em relação a geografia, refere-se à aulas ministradas em outros semestres.

³⁰⁶ A instrumentalização dos conhecimentos das áreas ditas da formação geral constitui-se um problema a ser enfrentado pelo campus Florianópolis-Continente, que decorre de sua própria concepção inicial, que herdou, conforme apontei no item 1.3, a tradição da oferta de cursos subsequentes e, portanto, entendido por muitos, como voltado mais especificamente para o aprendizado da técnica.

Na U.C de espanhol o professor geralmente abordava a língua estrangeira, utilizando termos relacionados à área de gastronomia. Também fez uma aula em conjunto com o professor da U.C cozinha internacional e ambientação profissional em que os estudantes apresentaram o “prato” em língua espanhola. Também solicitou como avaliação final, um trabalho em que os estudantes deveriam pesquisar sobre uma receita escolhida por eles, realizar o preparo do prato e explica-lo em língua espanhola. O próprio professor, em uma das aulas que antecedeu a avaliação final, trouxe um alfajor argentino, preparado por ele, como forma de exemplificar como deveriam desenvolver o trabalho final. Nesta aula, discuti a história de criação dessa receita e realizou atividades sobre o verbo imperativo, comumente usado nas receitas e ao final, todos degustaram o alfajor.

Essas aulas produziram grande interesse e mobilizaram os estudantes para realizarem as ações de estudo. Por exemplo, na aula de finalização da U.C, todos apresentaram seus trabalhos e alguns, inclusive produziram a receita em casa e trouxeram para degustá-la em sala.

Roama se destacou bastante nessa aula, pois apresentou toda a receita (*Huesos de Santo*)³⁰⁷, em língua espanhola e com bastante fluência. Trouxe uma cópia de seu trabalho para mim e uma para o professor. O professor a elogiou dizendo que tinha se saído muito bem. Roama disse que tinha estudado bastante no final de semana para essa apresentação e pareceu bastante feliz pelo resultado e os elogios do professor. Como o preparo do prato era livre, dos participantes desta pesquisa, somente Niara preparou sua receita, um (ceviche)³⁰⁸.

Roama comentou comigo que queria muito ter produzido a receita, mas era muito difícil de preparar. Contudo, em conversa com outra aluna, ao final da aula, ela comentou que deu dinheiro para Roama comprar canudinhos e creme de ovos no mercado e trazer para degustarem. É muito provável que não tenha sido a dificuldade do preparo e sim, a falta de dinheiro para comprar os ingredientes, bem como a falta de um espaço adequado para preparar a receita que a impediram de realizá-la.

Apoena e Eçapira não prepararam a receita, pois disseram não ter tido tempo. O fato de esses estudantes não conseguirem produzir a receita, situação que lhes possibilitaria um melhor aprendizado do conteúdo, embora mais focado na técnica, evidenciam que sua posição social também influi para o desenvolvimento das ações de estudo.

³⁰⁷ Doces típicos da festa de Todos os Santos, da Espanha.

³⁰⁸ Prato típico da culinária peruana baseado em peixe cru marinado em suco de limão, lima ou outro cítrico.
Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ceviche>

Nas aulas de física, o professor também procurava articular os conteúdos da área com a prática da cozinha. Como exemplo, em uma de suas aulas, em que estava discutindo o tema energia, abordou as diferenças entre o consumo de gás, do formo elétrico e do micro-ondas; realizou cálculos para mostrar as diferenças e ressaltou a importância de ter clareza desse conhecimento, tão importante para a área de formação dos estudantes: saber quanto se irá gastar para calcular os gastos com a produção de uma receita, pois não somente os ingredientes estão inclusos no preço.

O professor também utilizava com frequência, diversos exemplos de experiências concretas do cotidiano dos estudantes e realizava grande parte das aulas, no laboratório de física. As aulas desenvolvidas no laboratório, ao possibilitar que os estudantes realizassem experiências sobre o conteúdo estudado, produziam muito interesse e possibilitavam melhor se apropriarem daquele conteúdo ensinado, conforme ilustra o exemplo abaixo:

Em uma das aulas, realizada em laboratório, em que o tema era eletricidade, o professor reuniu os estudantes diante da mesa em que continha um gerador de eletricidade e pediu a um voluntário para se submeter ao experimento. Apeona se disponibilizou. Pediu para que ele colocasse suas mãos próximas ao gerador. O contato com o gerador produziu eletricidade em seu cabelo e seu cabelo levantou. Todos ficaram bem curiosos com o experimento e acharam engraçado, pois o cabelo de Apoena estava todo arrepiado. Outros também quiseram experimentar. Somente duas estudantes não participaram do experimento, pois ficaram com receio de levar choque. Nessa mesma aula, o professor realizou diversos outros experimentos. Todos os estudantes estavam bastante atentos às explicações e participaram das atividades propostas, fazendo diversas perguntas ao professor. Niara perguntou por que se leva choque no mar. O professor explicou que é devido ao fato de a água ser mais eletrizada e relacionou com outros conhecimentos de química. Outra estudante questionou porque não tomamos choque no chuveiro já que também temos contato com a água. O professor explicou que no caso do chuveiro não há condução de energia pelo corpo, porque a pessoa não faz parte do circuito de energia. Outra estudante comentou sobre a energia que o corpo emana, por exemplo, na descarga elétrica com o abraço. Professor explicou que todo o corpo é regido por descarga elétrica, a exemplo do coração e dos músculos (o processo ocorre por carga e descarga elétrica). Ressaltou que o corpo é composto por eletricidade (coração, músculos, tendões). Falou do marcapasso, que é utilizado para substituir a energia que regula o corpo e estabeleceu relações com as unidades curriculares de química e de biologia. À medida que eram dadas as explicações, alguns alunos faziam anotações, na folha de xerox entregue pelo professor ou no caderno. Essa foi uma aula interativa e dinâmica. Os estudantes estavam bastante atentos e interagindo uns com os outros e com o professor (Registro Ampliado do Diário de Campo, 28/09/2017).

Foi perceptível como essa aula produziu nos estudantes motivação para saber mais sobre o conteúdo de física, o que pode ser notado na atenção que mantiveram nas explicações do professor; na participação do experimento proposto; na participação ativa na aula, com perguntas; nas anotações que faziam. O experimento e a discussão promovidos pelo professor gerou curiosidade nos estudantes e produziu a ampliação de sua compreensão sobre o processo de eletricidade, a exemplo do fenômeno que ocorre quando um raio cai no mar e

provoca choque ou a relação da eletricidade presente no corpo humano. O fato de o experimento ter sido realizado coletivamente também se constitui um fator importante para o aprendizado, pois possibilitou que aprendessem uns com os outros: a pergunta de um, suscitou novos questionamentos de outros e a participação de Apoena, como voluntário, no experimento, produziu interesse de outros estudantes para também vivenciarem a experiência.

Os próprios estudantes também destacaram que aprendem melhor quando os professores estabelecem relações com os conhecimentos práticos da cozinha ou de seu cotidiano, conforme se pode notar nas falas abaixo:

Quando faz essa junção e consegue trazer uma coisa que a pessoa realmente se interessa para dentro do ensino, daí a pessoa aprende mais fácil, entendeu? Eu assimilo muito melhor porque une a uma coisa que eu gosto. Então, eu tenho o interesse de saber o por que acontece, por que um alimento fica mais duro, outro fica mole, por exemplo, quando cozinha. [...] E o Proeja, ah... o Proeja eu acho que é isso. É conseguir trazer pro contexto (entrevista com Apoena).

Quando ele (o professor) traz pro teu mundo, ele faz com que tu tenha vontade de estudar, de vir pra aula, de saber, porque daí tu começa a perceber que tem a ver, de fato tem a ver com o cotidiano. [...] Cria motivação, porque daí tu começa a entender, pega um entendimento maior e tu quer cada vez mais que esse entendimento cresça (entrevista com Apoena).

Então... nós tivemos aulas em que a professora (omissão do nome) pegou seis, sete ovos diferentes e mostrou a diferente de minuto a minuto, sabe? Então nossa, isso daí faz completa diferença. Eu mesmo não cozinho mais ovo sem um cronômetro porque eu sei que se passar do ponto, o ovo vai ficar pretinho... Se ficar menos tempo vai ficar mole aí tem chance de pegar uma salmonela (entrevista com Apoena).

Por isso que é legal o Proeja e essa mescla das duas coisas porque se tiver dentro do meu entendimento, daquilo que eu vou utilizar, eu vou lembrar (entrevista com Niara).

Eu acho que o que mais me instiga é quando eles (os professores) conseguem reunir a gastronomia com a matéria deles em si. Esse desafio, não só nos desafia como nos dá vontade de aprender (entrevista com Eçapira).

Conforme destaca Ramos (2007), os conhecimentos não representam nada se não forem associados a fenômenos reais, com aquilo que com ele se pode fazer, compreender. Essa associação dá vida ao fenômeno estudado e com certeza, produz motivos e satisfação nos estudantes para aprender o conteúdo abordado pelo professor. Conforme destaca a autora, o que significaria, por exemplo, o ensino do balanceamento de equações químicas no caderno? Provavelmente “significaria muito pouco, a não ser tratar-se de teorias que compõem o programa de formação geral no ensino médio” (ibidem, p. 17). Da mesma forma, o que significaria o estudo do processo de eletricidade e de transferência de calor, estudados nas U.Cs de física no curso técnico em gastronomia, se não fossem articulados a fatos reais,

vividos pelos estudantes e se eles não pudessem observar como esse conhecimento se materializa na prática.

O esforço de integração feita pelos professores, sem dúvida produz motivos e ações de estudo, tal como ocorreu nas aulas descritas acima e nos relatos dos estudantes. Contudo, recorro novamente a Ramos (2007) para melhor compreender o significado de currículo integrado na perspectiva de uma formação omnilateral.

Ao discutir os desafios da integração curricular, a autora recorre à compreensão de Santomé e Bernstein. Para o primeiro, currículo integrado é uma tentativa de promover a interdisciplinaridade, visando uma compreensão mais global do conhecimento. Seria uma tentativa de superação da fragmentação das ciências que não mantém comunicação entre si, por meio da

inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração. A integração, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares (RAMOS, 2007, p. 20).

Já para Bernstein, segundo Ramos (2007, p. 20)

a integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento.

Contudo, a proposta de integração curricular que a autora defende, assim como outros autores do campo da educação e trabalho, a exemplo de Frigotto, Ciavatta e Rummert, incorpora os elementos apontados por Santomé e Bernstein, mais vai além. Segundo a autora, essa integração precisa trazer, de forma mais clara, as finalidades da educação, assim como deve

possibilitar às pessoas compreendam a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem (RAMOS, 2007, p. 20).

Essa perspectiva de currículo integrado tem como pressupostos filosóficos: o trabalho como mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento; a compreensão da realidade como uma totalidade, como síntese de múltiplas relações e mediações históricas e em movimento dialético e contraditório. Disso decorre um terceiro pressuposto, de ordem epistemológica “que consiste em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pelo qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva” (RAMOS, 2007, p. 21). Essa apreensão exige um método, que se constitui

o próprio método dialético de apreensão do fenômeno, o qual já foi discutido em outras partes da tese.

Sob essa perspectiva, não basta que o professor da formação geral faça relações com a área em que o estudante está se formando, ainda que necessária, e nem que as relações sejam somente com as vivências cotidianas dos estudantes. As relações entre os diversos campos do conhecimento precisam ir muito além disso. De acordo com Ramos (2007), os processos de trabalho e as tecnologias “podem ser tomados como um ponto de partida histórico e dialético para o processo pedagógico” (ibidem, p. 23), mas implicam uma formação geral, técnica e política, em que os conhecimentos, uma vez apropriados pelos estudantes, possibilitem que eles decidam e ajam de forma mais consciente frente às situações concretas de vida. Assim, “a diferença de um currículo dessa natureza daquele que se apoia na reprodução de atividades de trabalho está nos pressupostos epistemológicos que se desdobram metodológica e pedagogicamente” (ibidem, p. 25).

A depender da forma como se concebe e se põe em ação o currículo, vão se produzindo significados sociais e sentidos as ações de estudo. No caso dos estudantes participantes desta pesquisa, eles incorporam a ideia de que os conhecimentos teóricos têm um valor pragmático, conforme se apreende nas falas abaixo.

Não tem porquê saber coisas que não está dentro da cozinha se o curso técnico do Proeja é de cozinha. [...] Hoje eu me interesso por pizza, por gastronomia, mas futuramente posso vir a fazer o curso de Direito e aí vou me interessar por coisas da área do Direito, e aí as analogias vão ser com o Direito. [...] Eu acho que a principal diferença seria justamente a inclusão da área de trabalho que o Proeja nos proporciona. Incluir a nossa área de trabalho no nosso ensino... Até posso parecer errado, mas acho interessante essa história do ensino médio (refere-se a reforma do ensino médio). Claro que se for parar pra olhar e no caso de logística é basicamente impossível, mas é bom que tu saiba o que tu quer e que tu possa escolher o que tu quer saber? Pesquisadora: Então o que tu estás me dizendo é que o conhecimento deveria ser mais aplicado, é isso? Apoena: É, eu acho que mais aplicado, é. E assim, eu acho que podia trazer mais para o mundo da gente. Claro, todo mundo tem que saber os termos técnicos, mas vamos ser sinceros, ninguém usa, né? Muito poucos. Claro que se tu trabalha com aquilo, tu vai usar o termo técnico do teu trabalho, mas pra ensinar pode ser maleável, pô, não faz a pessoa decorar o termo técnico, faz a pessoa entender que aquilo ali é tal coisa, entendeu? (entrevista com Apoena).

Eu penso que é bom (refere-se à integração entre formação geral e específica que ocorre no curso), porque está dentro dessa área que a gente está, e do nosso dia a dia, são coisas que a gente vai usar, que é útil, que é um aprendizado que vai ser colocado em prática (entrevista com Niara).

Esses significados e sentidos são reforçados por ações de ensino que resultam, muitas vezes, em um **esvaziamento dos conhecimentos teóricos**, situações essas expressas tanto pelos estudantes durante as entrevistas, quanto observadas em algumas aulas.

Durante as observações da dinâmica da sala de aula, presenciei comentário que indicavam uma diferenciação entre o que se aprendia no PROEJA em relação ao que se aprendia nos cursos técnicos integrados do IFSC. Em uma delas, o professor apresentou um texto aos estudantes e disse que era “bem facilzinho”. Esse mesmo professor, em outra aula, projetou no quadro as terminologias do conteúdo que estava discutindo e disse aos estudantes que não precisavam se preocupar em estudar ou decorar aqueles termos e que esse tipo de cobrança fazia somente para os estudantes do ensino médio integrado e que, no caso do PROEJA, por terem uma realidade diferente, por serem trabalhadores, não iria cobrar. Em outra aula, que consistia de uma avaliação, esse mesmo professor fez uma revisão do conteúdo e ao final disse que iriam fazer “um trabalhinho” com eles. Nesta mesma avaliação, propôs duas atividades: na primeira, escreveu no quadro praticamente tudo o que deveriam responder e na segunda, leu com os estudantes os exercícios e em algumas das questões, mesmo antes de eles responderem no texto, apontou a alternativa correta. Durante as entrevistas, essa questão veio à tona, pois uma das estudantes comentou que naquela aula o professor havia respondido toda a prova e que essa atitude não os estimulava a aprender.

Esse esvaziamento dos conhecimentos teóricos se evidenciou também nas entrevistas. Ao serem questionados se consideravam se havia alguma diferenciação entre os conteúdos abordados no PROEJA e nos dos cursos técnicos integrados, os estudantes assim se pronunciaram:

Eu acho que é diferente, apesar das dificuldades que a gente tem, é diferente. Pesquisadora: Como é essa diferença? Niara: Porque é mais fácil. O professor de (omissão) né, um exemplo, ele fala assim: ‘olha, isso daqui é assim, mas é muita conta, isso eu não vou passar pra vocês porque não interessa pra vocês, vocês não vão usar na vida de vocês’, entendeu? Então ele é um professor que ele procura ensinar, trazer coisas que a gente vai usar, que vai ter alguma utilidade. Ele tem um projeto de ensino assim, vamos dizer, que é mais voltado pra coisas que ele sabe que a gente vai utilizar, que a gente vai usar, no dia a dia, entendeu? Realmente aqueles conteúdos que tu nunca mais na vida vai usar pra nada, ele não ensina (entrevista com Niara).

Vamos dizer assim, ela (professora de biologia) dava aula falando uma linguagem mais simples, mais popular pra gente entender. E aí quando apareciam aqueles nomes científicos, ela dizia assim, ‘gente, não se assuste com esses nomes tá? É só porque tá aí, mas vocês não têm que decorar nada disso tá? Eram uns nomes assim, muito estranhos, muito grandes. Então eram bem interessantes as aulas dela (entrevista com Niara).

Ah, esse aqui é um curso Proeja, o outro é um curso regular. Tem professor que acha que é diferente entendeu. [...] Muitas coisas, eles passam assim, de mão-beijada para o aluno. Agora no final do semestre é que eles estavam forçando mais. Como a gente falou, não adianta chegar no final do semestre, forçar o aluno a fazer uma coisa que era pra ter mostrado desde o começo do ano (entrevista com Eçapira).

Às vezes eu sinto que é meio devagar pro meu aprendizado (entrevista com Apoena)

Em uma conversa informal com Roama, ao final do semestre, ela comentou comigo que estava surpresa por não ficar em recuperação em uma das U.Cs, pois tinha se dedicado muito pouco naquelas aulas, o que evidencia também que não houve muita exigência em termos de criação de motivos para o desenvolvimento de ações de estudo.

Ao dizer aos estudantes que eles não precisam estudar determinados termos científicos e ao dar as respostas dos exercícios³⁰⁹, os professores não mobilizam os estudantes para o desenvolvimento de ações de estudo, assim como, restringem a apropriação dos conhecimentos teóricos. Por conseguinte, não estimulam e ativam processos internos de desenvolvimento, dificultando para que os conhecimentos científicos sejam incorporados à personalidade dos estudantes e se convertam em aquisições internas. Transpondo para os conceitos utilizados por Vigotski, os professores atuam na zona de desenvolvimento real dos estudantes (naquilo que já conhecem) e não na zona de desenvolvimento próxima (nas suas potencialidades). Se em um primeiro momento, esses conceitos podem parecer estranhos e difíceis aos estudantes, é somente por meio do contato e familiarização com eles, que conseguirão se apropriar e criar outras possibilidades de utilização e transformação desses conhecimentos.

Essas ações dos professores, na contramão de uma formação integral e emancipadora, também transmitem a ideia aos estudantes de que, em decorrência de seu perfil (estudantes da EJA), eles não precisam se esforçar para se apropriarem dos conhecimentos científicos e que eles têm uma capacidade limitada para compreender estes conhecimentos, o que gera ações de conformação (ASBAHR, 2011), dificultando a formação da atividade de estudo.

Contudo, essa questão precisa ser situada na realidade concreta desses sujeitos. São estudantes com processos de escolarização descontínuos e que, muitas vezes, não desenvolveram necessidades para estudar. E ainda, as circunstâncias com as quais se deparam do momento presente, também limitam a formação da atividade de estudo. As dificuldades desses estudantes se expressam na fala de Niara:

Eu acho que os professores tem que dar um conteúdo mais diferenciado né? [...] Acontece, que eles dão um conteúdo diferenciado por conta de saber que a gente passa o dia inteiro no trabalho, que de lá vem pra cá... Então eles têm bem essa coisa e eu acho legal isso. É interessante quando tu encontra professor que tem essa visão né? [...] Porque eu fico às vezes pensando, que se o professor fosse ensinar as matérias que eles ensinam, da forma mesmo que é pra ensinar, como ensinam pros jovens (referindo-se aos estudantes dos cursos técnicos integrados), aí sim, nós

³⁰⁹ A essa forma de proceder do professor, Vasconcellos (1994) denominou de “didática do atalho”, que é quando o professor, querendo “ganhar tempo”, apresenta as respostas aos estudantes, não dando tempo necessário à reflexão e apropriação do conhecimento.

estávamos frita, fritinha. [...] Só mesmo a dificuldade é da gente mesmo, de ter passado muito tempo parado sem estudar e de estar desatualizado mesmo, e a cabeça já não ser mais uma Brastemp ((risos)) (entrevista com Niara).

Até mesmo Apoena e Eçapira que apresentavam maior facilidade de compreensão dos conteúdos ministrados em aula, inclusive porque já haviam cursado parte do ensino médio, consideravam essa diferenciação com algo positivo no curso. Isso se dá em parte porque compreendem que a turma é composta por perfis muito diferentes: sujeitos que estão há muito tempo afastados da escola e/ou possuem trajetórias de escolarização bastante descontínuas e, também, com dificuldades para permanecer na escola nesse período da vida, especialmente aqueles que tem família e trabalham. Em relação a esse aspecto, assim se expressou Apoena:

Eu sou jovem, pra mim é muito fácil, tenho aí 30 anos pela frente no mínimo. Então... eu acho, né? ((risos)) Se Deus quiser, que prepotência minha. Mas enfim, comparado aos outros, né? Então daí pra mim é mais fácil, já pro pessoal não é tão fácil. Aí a gente tenta puxar, a gente tenta chamar. Tipo, eu nem tenho filho, nem tenho família pra cuidar, sou só eu e minha esposa, imagina as meninas que têm netos, que nem a (refere-se à Niara) (entrevista com Apoena).

Eçapira enfatizou a importância da atenção dos professores em lidar com as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, especialmente os mais velhos:

Ah, tem professor que era mais compreensivo. Dizia 'ó, tem que passar devagar essa matéria'. Porque tem pessoa que tem que passar duas, três vezes pra entender. [...]Pra mim tava fácil. Mas tinha pessoa ali de 60 anos, há 30 anos atrás, não tinha estudado o que a gente estudou. Aí complica muito, entendesse? Difícil. A pessoa demora pra raciocinar, a pessoa já não vai entender direito. [...] uma pessoa mais de idade já não vai saber muita coisa, entendeu? Já é mais difícil explicar. [...]. Tem que passar devagar a matéria, tem pessoa que tem que passar duas, três vezes pra entender (entrevista com Eçapira).

Contudo, essa concordância decorre também da dificuldade que eles próprios encontravam para se dedicar com maior afinco, aos estudos. Eçapira, conforme indiquei anteriormente, trabalha o dia todo, é casado e tem um filho pequeno. Sempre está bastante cansado e inclusive, chega sempre atrasado nas aulas. Em decorrência disso, seu tempo de estudo fora da escola é bastante reduzido. Durante a entrevista disse que pensou várias vezes em desistir, conforme expressa em sua fala:

Pesquisadora: Em alguns momentos tu pensou em desistir? Eçapira: Várias vezes. Pesquisadora: Por quê? Eçapira: Ah, muita coisa, né? Tempo, muito trabalho, envolvia tempo, e daí não dava pra... ou faltava por causa do trabalho. Aí nesse meio tempo a mulher ficou grávida, veio o (omissão do nome do filho). Em três anos foi uma paulada só. Nesse período todo, troquei duas vezes de emprego, aí tive que correr atrás, misturava tudo, emprego, estudo, tive um filho. Foi um sufoco. Mas graças a Deus estamos aí (entrevista com Eçapira).

Apoena, embora trabalhe como autônomo e possa organizar melhor seu tempo, também tem dias que chega bastante cansado na escola ou com muitas preocupações, conforme expressa na fala abaixo:

Às vezes a gente tá cansado e às vezes a gente vem com algum problema de casa e tenta deixar de lado, mas nem tudo a gente consegue tirar da cabeça, né? [...] Então pô, é complicado, muitas vezes a gente chega em casa, e tá cansado e putz 'não vou' é mais fácil sentar no sofá e ficar, né? mas se a gente vem é porque realmente tem incentivo porque realmente a gente gosta, porque senão não viria. Com todos esses percalços assim, como eu disse antes, poderia muito bem usar isso de bengala, se escorar e não fazer (entrevista com Apoena).

As dificuldades de se manterem na escola é uma realidade no PROEJA, haja vista o grande número de desistência durante o percurso escolar, conforme indiquei no item 1.3. Além de Apoena e Eçapira, Niara e Roama também vivenciam situações que lhes dificultam se dedicar de forma mais adequada aos estudos. Niara trabalha o dia todo, inclusive aos sábados, é casada e tem netos, portanto, tem outras responsabilidades além do estudo. Assim se manifesta Niara a esse respeito:

Porque é difícil pro adulto, né? Tipo, tu já tem toda a tua responsabilidade e tu ainda ter ânimo pra vim enfrentar uma sala de aula à noite. [...] É bem difícil. E, na verdade, aqui é ofertada aulas de reforço e tudo, mas aí pra gente que não tempo... Eu mesma, meu Deus, pra mim chegar aqui antes do horário que eu chego... (entrevista com Niara).

Roama, embora não estivesse trabalhando quando ocorreu a pesquisa e não seja casada e não tenha filhos, vive no limite da sobrevivência: não tem lugar fixo para morar; muitas vezes, não tem o que comer³¹⁰; não tem ninguém com quem possa contar. Essas são situações que criam um cenário, fora da escola, em que as condições para que se dedique, com qualidade, aos estudos, sejam mínimas. Como estudar com o estômago vazio e sem um lugar em que possa relaxar; ler um livro tranquilamente; realizar os estudos da escola ou mesmo treinar o preparo das receitas?

Soma-se a isso, as trajetórias de escolarização de Niara e Roama, que foram marcadas por descontinuidades e muitas dificuldades, conforme abordei na dimensão histórico social, as quais não criaram muitos motivos e necessidades para estudarem os conhecimentos teóricos. Inclusive Niara desenvolveu necessidades de conhecimento bem diferentes daqueles próprios da escola, pois ainda que considere os “conhecimentos da escola”

³¹⁰ Ainda que Roama receba auxílio estudantil, isso não é suficiente para se manter, pois o valor é pequeno para suprir suas necessidades básicas. Em certa ocasião, em que o dinheiro da assistência estudantil havia atrasado, Roama não tinha nem dinheiro para pagar a passagem de ônibus para vir para a escola. Então eu e a coordenadora do curso demos algum dinheiro para ela.

importantes, até porque esses são valores que circulam socialmente, gosta mesmo, além da gastronomia, é de aprender “*coisas que a escola não ensina*” (entrevista com Niara)³¹¹

Essas realidades vividas por esses estudantes, associadas à algumas ações de ensino, não são geradores de motivos para aprender os conhecimentos teóricos. Roama, por exemplo, disse não gostar de muitos conteúdos próprios da escola, a exemplo de matemática, português e física. Disse também, entender muito pouco de geografia. Além disso, não gosta de ler porque acha “chato” e não costuma estudar em casa. Nas aulas observadas, percebi que Roama não prestava muita atenção nas explicações dos professores, especialmente nas aulas de física; fazia os experimentos de laboratório, com pouca atenção o que resultava em muitos erros; não fazia perguntas ao professor; com frequência, dormia nestas aulas.

Além da trajetória descontínua de escolarização e das dificuldades materiais de Roama, outros fatores confluem também para essa sua falta de interesse pelos estudos. Um deles é sua dificuldade em compreender o que os professores explicavam. Outro é a vergonha e o medo que tinha de errar. E ainda, o direcionamento dos professores em relação à necessidade de ações de estudo, tanto na escola quanto fora dela.

Em relação ao primeiro, Roama disse que não gostava de matemática porque nunca aprendeu essa matéria, nem mesmo o ábaco, que considerava um “brinquedo mais fácil” conforme expressa na fala abaixo:

Era muito ruim (referindo-se às aulas de matemática). Pesquisadora: Tu não entendia? Roama: Não. E eram os brinquedos mais fáceis, como ábaco, nunca aprendi. Eu acho complicado, porque até hoje eu não consegui entender. Eu até tento assim, às vezes fico de má vontade, mas tento entender a matemática assim, eu estudo (entrevista com Roama).

Roama também disse ter dificuldades em português: “*Porque até hoje no português não sei onde colocar o ponto final, a vírgula, a exclamação...*”(entrevista com Roama) e sobre as aulas de física disse que:

Na aula de física eu não faço a mínima noção do que ele explica, mas eu procuro entender, as coisas assim, trabalho eu colo tudo dos amigos, não faço a mínima noção, do que uma coisa tem a ver com a outra. [...] Eu só faço porque eu tô ali e tenho que fazer, entendeu? mas eu não tenho a mínima noção do que esteja acontecendo. Então eu faço, tem que fazer porque eu tô na sala, entendeu? (entrevista com Roama).

³¹¹ Esses interesses expressos por Niara, em aprender aquilo que está mais próximo de sua vivência, de certa forma, também foi reforçado durante o período em que estudou na EJA do município de Florianópolis, já que a proposta que embasa o ensino nesta rede segue a perspectiva da pesquisa como princípio educativo que parte dos interesses dos estudantes para a realização a definição dos conteúdos escolares, conforme apontei no item 3.2.

Além da dificuldade em compreender os conteúdos escolares, a vergonha e o medo de errar fazem com que Roama não participe das aulas, não esclareça suas dúvidas e, muitas vezes, fique “viajando” em aula. Ao ser questionada porque não perguntava ao professor quando estava com dúvida a respeito do conteúdo ensinado, Roama respondeu que não perguntava para

Não passar vergonha. Porque uma vez eu perguntei e todo mundo riu da minha cara da pergunta que eu fiz. Então eu prefiro ficar na minha, quando eu não sei eu... quando eu tô na rua eu pergunto pra um, eu pergunto pra outro, eu pergunto até pros estranhos, mas eu não pergunto pra ninguém da minha turma. Só pergunto pra minhas amigas. Depois da aula e dias depois que passa a aula, pergunto: ‘aquela matéria...’ aí tipo, eu faço de conta que eu entendi porque senão, elas também riem da minha cara, aí eu falo ‘ah, professora tava falando disso?’ Eu entendi, mas eu não entendi essa tal parte, que realmente eu não faço a mínima noção do que ele estava falando (entrevista com Roama).

Até mesmo nas aulas práticas de cozinha esse aspecto apareceu:

Eu procuro fazer o mínimo ali (nas aulas práticas de cozinha), mas quando eu tô em casa eu procuro fazer, mas só em casa, porque se eu errar, não tem ninguém pra ficar falando. Pesquisadora: mas se você errar o professor pode esclarecer, explicar novamente. Roama: Na frente da turma inteira eu fico com vergonha, mesmo sabendo que eu estou ali pra errar, mas eu tenho vergonha. Então eu prefiro não arriscar, eu prefiro ficar na minha ((risos)) (entrevista com Roama).

Durante o período de observações, em vários momentos Roama perguntou para mim questões sobre o assunto discutido em aula. Isso aconteceu com frequência nas aulas de geografia. Atitude essa bem diferente dos demais estudantes participantes desta pesquisa, que participavam ativamente das aulas, faziam muitos questionamentos aos professores e não demonstravam nenhuma vergonha de se expor, até porque a atitude dos professores era de grande respeito pelos estudantes, conforme discutirei mais a frente.

Além das dificuldades e vergonha de se expor, soma-se a isso, o pouco estímulo dos professores para que estudasse além da escola, em decorrência de uma pressuposição de que todos os estudantes do PROEJA não dispõem de tempo para se dedicar aos estudos³¹². Ao ser questionada porque não estudava em casa, Roama assim se expressou:

Não tenho dever, não levo dever pra casa. Só estudo em casa quando tenho prova e do dia pro outro. Só quando tem prova. O professor fala ‘vai ter prova tal dia’. Quando chega próximo do dia de prova, tipo, a prova é amanhã, eu começo a estudar de tarde até de noite, depois de dormir e fico estudando, só assim pra mim estudar (entrevista com Roama).

Entendo ser bastante problemática a questão de estimular os estudantes da EJA para que estudem para além da sala de aula, até porque a falta de tempo para estudar é uma realidade para estes estudantes, além das demais dificuldades que enfrentam. Contudo, a

³¹² Cabe destacar que em algumas aulas de física, o professor incentivou os estudantes a realizarem em casa, alguns experimentos feitos em aula.

escola e os professores poderiam criar estratégias que os estimulassem a desenvolverem o hábito de estudo também fora da escola para que, aos poucos, ampliassem a necessidade e motivos para estudar. Até mesmo Niara que não tinha muito tempo para se dedicar aos estudos fora da escola disse que “*se quisesse poderia me esforçar um pouco mais*”, mas acaba estudando “*Só quando é mandado. ((risos))*” (entrevista com Niara). E Roama disse não se dedicar aos estudos por falta de hábito e força de vontade: “*Eu acho que falta muito hábito nisso (no estudo), muita força de vontade também*” (entrevista com Roama). Portanto, cabe à escola também desenvolver esse hábito, esse gosto, essa vontade de estudar.

Os professores poderiam, por exemplo, incentivar à pesquisa de temas relacionados aos conteúdos ensinados, não como um trabalho a ser entregue como forma de avaliação, mas como algo que pudesse se tornar prazeroso para os estudantes e que estimulasse sua curiosidade. A própria organização do material de estudo³¹³ poderia ser uma forma de fazer com que os estudantes se dedicassem, em alguns momentos fora da escola, à revisão dos conteúdos escolares. Poderiam ser solicitados também, pequenos resumos dos conteúdos aprendidos em aula, estratégia esta que poderia contribuir para que exercitassem a escrita, a memória, a percepção e a organização do pensamento.

No caso de Roama, embora tivesse muitos problemas para estudar fora da escola, conforme apontei anteriormente, à época da pesquisa não estava trabalhando, situação que lhe possibilitaria voltar sua atenção aos estudos da escola, pois quando ela se propôs a estudar, conforme apontei anteriormente, na avaliação final de espanhol, o resultado foi muito positivo, situação que gerou maior motivação, devido ao orgulho que demonstrou com o resultado de seu esforço e os elogios do professor. Os professores poderiam também, no caso de Roama, solicitar que fosse aos atendimentos paralelos³¹⁴, de que a escola dispõe, pois assim, ela poderia esclarecer individualmente suas dúvidas, já que tinha vergonha de perguntar aos professores por medo de errar. Aos poucos, isso poderia gerar mais segurança para se expor também em aula.

Contudo, ao não se criarem estratégias de incentivo aos estudos, somados a todas as demais dificuldades, tais ações de ensino fazem com que Roama prefira fazer outras coisas em casa e mesmo nas aulas. Em casa prefere “*ficar deitada vendo novela ou ao celular*”

³¹³ Nas aulas, os professores sempre entregavam folhas de xerox com os conteúdos. Contudo, não havia uma orientação para que esse material fosse organizado e servisse à consulta posterior. Muitos estudantes, depois de utiliza-las, perdiam esse material ou não os traziam para as aulas subsequentes. O uso do portfólio poderia ser uma possibilidade de organização desse material. Assim os estudantes poderiam rever o que aprenderam durante o percurso escolar.

³¹⁴ Os atendimentos paralelos são horários disponibilizados pelos professores para atendimento individualizados aos estudantes.

(entrevista com Roama) e na escola fica distraída, lembrando-se dos episódios da novela *Rebeldes*:

Então... é porque eu assisto muito, muito, eu sou uma pessoa muito viciada na novela das Rebeldes. Então, eu assisto muito Rebeldes e às vezes eu venho pra escola e tipo, eu estou na sala de aula, mas eu ainda estou lembrando da cena, que eu vi e eu acho graça e começo a rir, tipo, e assim eu fico, e às vezes eu não sei nem que matéria que a gente está vendo. Já teve vezes que eu vim pra escola e não trouxe lápis, não trouxe caderno, eu não trouxe nada (entrevista com Roama).

Diante da complexidade que se constitui o campo da EJA, a própria escola vive uma contradição: entre flexibilizar ou exigir mais dos estudantes. Por isso, muitas vezes, flexibiliza o horário, a frequência e os conteúdos, como alternativa para fazer com que os estudantes concluam o percurso de escolarização. Mas, esse caminho, se por um lado, possibilita que concluam o curso, por outro, reforça a ideia de que existem diferentes ensinamentos a depender do grupo ao qual se destina. Concordo com Rummert (2014) ao afirmar que, em decorrência de argumentos, supostamente democráticos, de respeito às diferenças dos estudantes, aliás, discurso esse bastante comum no campo da EJA, a escola, muitas vezes, nega-lhes o acesso aos conhecimentos científicos produzidos historicamente e reforça a dualidade que separa pensar e fazer, conhecimentos cotidianos e populares e escolares e científicos, ocultando assim, as diferenças de classe.

Essa complexidade de questões que envolvem o campo da EJA (trajetória escolar que resulta em níveis diferenciados de aprendizagem, realidade concreta de vida, significações produzidas socialmente acerca da educação escolar e ações de ensino) geram determinadas ações nos estudantes que contribuem para o esvaziamento da atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo, distanciando-os da aprendizagem dos conhecimentos para a potencialização do processo de humanização, tal como propõe a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.

Contudo, cabe também à escola e aos professores criarem formas para que a educação escolar, efetivamente caminhe na direção de uma formação omnilateral e emancipadora dos estudantes e para que se efetive o currículo integrado na perspectiva posta por Ramos (2007) e por autores do campo da educação e trabalho, já discutidos ao longo desta tese.

Para caminhar nesta direção, penso que, primeiramente, seja necessário que a escola e os professores assumam o compromisso político no sentido de construir um projeto político-pedagógico coeso e concebido sob as bases da educação emancipatória e não dual, situação que demanda estudo e vigilância constante dos educadores, haja vista, conforme apontei no capítulo 3, as contradições e ambivalências presentes nos documentos orientadores deste

programa e as disputas travadas no campo da educação da classe trabalhadora. Esse é um aspecto de ordem conceitual que impacta na operacionalização do currículo integrado. Além disso,

essa proposta deve estar articulada a um projeto político e econômico mais amplo; um projeto de desenvolvimento econômico e social que considere o movimento das classes sociais, com vistas à superação da dicotomia entre o pensar e o fazer, que está no bojo das lutas de classes de nosso sistema (RIBEIRO, LAFFIN e AGUIAR, 2019, p. 56).

Situação essa que pressupõe ainda maiores desafios aos profissionais da educação no cenário político atual, com os cortes de recursos e a desqualificação constante dos profissionais da educação.

No âmbito da operacionalização, pela minha experiência no acompanhamento dos cursos PROEJA no campus Florianópolis-Continente e em decorrência desta pesquisa, algumas questões se evidenciaram e precisam ser tomadas como prioridade para o fortalecimento e efetivação do currículo integrado. Uma é a **formação sistemática de professores** e demais educadores. A outra é possibilitar, efetivamente, as condições adequadas para que os professores planejem suas aulas de forma coletiva.

Em relação à primeira questão, embora no IFSC os professores e muitos técnicos administrativos³¹⁵ tenham boa formação, não raro, em nível de mestrado e/ou doutorado, muitos não possuem formação específica no campo da EJA e do PROEJA, situação que impacta na forma como organizam o ensino nestes cursos. O IFSC oferta especialização em PROEJA desde 2006, mas nem todos os professores demonstram interesse em cursar essa formação, em parte por já possuírem mestrado e/ou doutorado, ainda que em área distinta. Contudo, mesmo aqueles que já possuem alguma trajetória de atuação em PROEJA³¹⁶, também encontram dificuldades para materializar o currículo integrado. Essas questões suscitam alguns questionamentos acerca de como proporcionar formação continuada em outros formatos para esses profissionais que já possuem pós-graduação, “mas que necessitam de aprofundamentos teóricos e de estratégias didático-metodológicas para lidar com a especificidade da formação de jovens e adultos trabalhadores” (RIBEIRO, LAFFIN e AGUIAR, 2019, PP. 51-52).

O processo de construção coletiva dos cursos PROEJA do campus, realizado em 2011, conforme discuti no item 3.3 constituiu-se uma estratégia importante nesta direção, com

³¹⁵ Muitos técnicos administrativos possuem formação para além daquela exigida ao cargo que desempenham.

³¹⁶ Alguns professores que lecionaram nesse curso PROEJA possuem formação específica em EJA; já atuam há algum tempo nos cursos PROEJA do IFSC; inclusive já atuaram como professores do curso de Especialização em PROEJA.

a proposta de formação continuada. Contudo, o previsto na proposta inicial não se efetivou, devido a alguns empecilhos, muitas vezes, criados pela própria instituição. Isso nos leva a segunda medida que necessita ser tomada pela instituição para a consecução do currículo integrado, que é a disponibilização de condições para a efetivação do planejamento coletivo.

No IFSC, diferentemente de muitas instituições de ensino, a maior parte dos professores é concursada e possui dedicação exclusiva. Na carga horária os professores, estão previstos, além do tempo destinado às atividades em sala, tempo para planejar as aulas e para participar de reuniões institucionais³¹⁷. Mas embora disponham de tais condições, na maioria das vezes, o planejamento é realizado individualmente e não coletivamente, situação que impacta na materialização da integração curricular³¹⁸. Isso se deve, em parte, à necessidade de conciliar atividades de ensino, pesquisa e extensão. A atuação nessas três frentes, se por um lado, permite qualificar o trabalho pedagógico, por outro, acaba pulverizando a carga horária dos professores. Ademais, não adianta dispor de carga horária para atuar nestas três frentes se o ensino, a pesquisa e a extensão não estiverem articulados a uma mesma finalidade.

Aliado a isso, está também, a necessidade de atender a ampla gama de cursos ofertados pela instituição, que engloba desde FIC até pós-graduação³¹⁹, situação que dificulta que os professores consigam se dedicar mais efetivamente a uma oferta específica. Dessa forma, embora o IFSC disponibilize carga horária para planejamento, ele não possibilita as condições adequadas para que esse planejamento seja desenvolvido de forma coletiva, já que, muitas vezes, o horário que um professor dispõe para preparar suas aulas, nem sempre coincide com os horários dos demais professores para essa mesma atividade. Tal condição dificulta a realização conjunta do planejamento das aulas ou mesmo para reuniões de formação específica sobre o tema PROEJA.

A dificuldade de efetivação do planejamento coletivo decorre também, do fato de a oferta ocorrer por meio de parcerias, proposta oriunda do que prevê o Decreto de instituição do PROEJA e o próprio Documento Base sobre a concomitância nos cursos PROEJA e também da não previsão do campus Florianópolis-Continente, quando de sua criação, de contratação de um quadro de professores da formação geral, conforme discuti no item 1.3. Em

³¹⁷ Na carga horária destinada às atividades de ensino está previsto, além do tempo destinado às atividades em sala, tempo para planejar as aulas e para participar de reuniões institucionais.

³¹⁸ A dificuldade em colocarem prática o planejamento coletivo não se restringe ao âmbito do PROEJA. Aqui a referência é, especificamente, ao campus Florianópolis-Continente. Contudo, no que se refere ao PROEJA, essa é uma dificuldade que também se mostra presente no campus Florianópolis.

³¹⁹ Em decorrência desse amplo leque de ofertas de curso existente nos IFs, Lima Filho e Shiroma (2011) assinalam ainda existe uma hierarquização entre áreas e cursos que orienta as escolhas docentes no interior da escola, fazendo com que, muitas vezes, os professores optem por aqueles cursos que possuem maior prestígio.

nossa experiência de oferta de cursos PROEJA em parcerias com outras redes e até mesmo com o IFSC, essa questão tem se constituído um grande desafio, por vários motivos: devido à adoção de princípios teórico-metodológicos diferenciados entre as instituições; da organização específica de cada instituição e das condições materiais das instituições parceiras, especialmente das redes de ensino municipal e estadual que, via de regra, não possuem quadro efetivo de professores para atuarem na EJA. Desse modo, se em uma mesma instituição é um desafio efetivar a integração curricular, ainda mais difícil se torna, quando se envolve duas instituições.

Essa questão das parcerias também é percebida pelos estudantes como um problema. No pré-conselho de classe do qual participei, os estudantes trouxeram a tona essa questão, pois solicitaram que ao se pensar novos cursos, as aulas deveriam ocorrer em único campus. Na avaliação dos estudantes, ter aula em dois locais gera muitos problemas em relação às informações e orientações que recebem, especialmente das coordenações.

Portanto, o planejamento coletivo, com vistas à efetivação do currículo integrado, requer a constituição de espaços de diálogo constante entre professores das diferentes U.Cs, equipe pedagógica e gestores; tempo e condições para estudo e reuniões; envolvimento e compromisso de todos os profissionais e da instituição para sua efetivação.

A despeito das críticas aqui apontadas, há que se ressaltar a importância de muitas ações de ensino desenvolvidas pelos professores que se constituíram em geradoras de motivos e ações de aprendizagem, situações essas observadas nas aulas e também trazidas pelos estudantes.

Embora houvesse em algumas aulas, um esvaziamento dos conteúdos teóricos, conforme apontei anteriormente, os estudantes enfatizaram que aprenderam muito no curso, especialmente Roama e Niara. No caso destas duas estudantes, enfatizaram as diferenças existentes entre o ensino no IFSC e na EJA do município de Florianópolis, onde as duas cursaram o ensino fundamental.

Durante a entrevista, questioneei Roama se ela considerava que os conhecimentos adquiridos no IFSC eram aprofundados e promoviam aprendizagem e ela trouxe à tona a questão da diferença entre a EJA de Florianópolis e o PROEJA, do IFSC:

Na EJA era muito diferente do Proeja. Na EJA tu apresenta aquilo que tu quer e é por horas, não é igual aqui. Se a gente faltar lá, a gente pode repor depois com algum trabalho, tipo uma 'HPE'³²⁰. Mas você tem que fazer uma 'HPE' pra cumprir àquela hora. Eu faço um trabalho a mão e entrego para professora e ela conta como hora e eu passo igual. Aqui a gente aprende ter muita responsabilidade, e aprende aula mesmo, porque aqui os professores não chegam e falam 'ah,

³²⁰ HPE – Hora de Produção Externa.

apresenta alguma coisa que vocês gostem'. Aqui eles dão matéria mesmo, aqui aprende bem mais. Aqui é diferente. Nossa! muito, muito diferente! [...] Aqui eu aprendi muito. Nossa! Muito! Esse curso tem muita qualidade. Muita gente quer estudar nesse curso (entrevista com Roama).

Niara também se manifestou em relação a essa diferenciação:

Aqui eu sou mais responsável, né? Porque como é diferente (referindo-se a EJA do município), tem coisas que é mais difícil pra gente aprender, então eu me dedico mais. [...] Lá (na EJA) também aprendi muita coisa, mesmo com as pesquisas. Mas é um método de ensino diferente. Aqui é mais essa coisa... como é que eu posso dizer? Do ensino tradicional, da coisa dos livros, com a grade curricular, tudo certinho. E lá não, lá é uma coisa mais hippie, vamos dizer assim ((risos)). É mais livre. É porque tu pesquisa o que tu quiser. [...] é muito mais de experiência de vida do que mesmo coisa do livro. [...] Aí os professores em cima das pesquisas dos alunos é que desenvolvem as atividades. Não tem nota, é por horas, tu se forma pelas horas. Então não tem essa coisa, aí porque se eu não tirar a média eu vou reprovar, não tem (entrevista com Niara).

A fala de Niara reforça a importância que tem o professor na mediação do estudante com o conhecimento, no sentido de estimulá-los a desenvolverem ações de estudo, mesmo diante das dificuldades que eles possam apresentar, pois na medida em que exercitam tais ações, vão criando motivos e necessidades para a constituição da atividade de estudo e para a criação de outros sentidos à educação. Pois se para Niara, o IFSC “no primeiro momento foi assustador” (entrevista com Niara), pois tinha medo de não “conseguir” conforme afirmou: “Eu já vim com medo, falei ‘ah, eu não vou conseguir. Eu vou, mas eu não vou conseguir. Isso daí vai ser muito difícil” (entrevista com Niara), a experimentação de outra forma de organização do ensino e a desmistificação de que era muito difícil a ponto de não “conseguir” fez com que se tornasse mais responsável para com os estudos e aprendesse muitos outros conhecimentos, não somente os de seu interesse imediato, mais próximo ao seu cotidiano, conforme expressa:

Mas assim, eu melhorei bastante, porque antes eu escrevia muito errado, muito, muito, muito. Eu escrevia muito errado e hoje eu já escrevo melhor. Eu ainda erro, mas eu escrevo muito melhor do que antes (entrevista com Niara).

Até mesmo com a matemática, conhecimento com o qual não tinha afinidade e muitas dificuldades, começou a estabelecer uma relação diferente. Foi percebendo que mesmo para cozinhar, tarefa que desenvolvia com muita habilidade, envolvia conhecimentos de cálculos.

Aprendi até mesmo na minha profissão. Porque na gastronomia, e relacionando com a matemática, tu usa muita coisa de números na gastronomia né, que é a coisa da pesagem, dos ml e tudo, muito número. E se a pessoa não sabe, ela pode até fazer e tudo, mas erra muito ou não dá certo né? Uma das coisas que a gente usa mais são essas coisas de matemática na gastronomia, eu queria que não fosse assim, mas... Que não precisasse de tanto número. ((risos)). Converter uma receita, vai fazer meia receita tu tem que saber né? Existe uma técnica e às vezes exige que tu faça continha na tua cabeça pra ver, ‘ah eu vou fazer um pão, mas eu quero só

meia receita do pão’, aí tu tem que saber diminuir aquilo ali, o quarto de xícara, aí às vezes o quarto de xícara tu tem que saber quanto é que vai dar a metade da metade do quarto de xícara. Para misturar as coisas e não dar uma bomba e dar uma coisa que vai ser boa, né? E até pra calcular o gasto, enfim, várias coisas. Tem muito cálculo. E eu nem sabia disso antes de começar a estudar, porque eu nunca nem tive. Eu não tinha essa coisa de ‘ah eu preciso fazer cálculo de matemática pra cozinhar’, não, cozinhar pra mim era só cozinhar né? E quando eu comecei a estudar já mudou totalmente, eu falei ‘nossa, meu Deus o que é isso?’ (entrevista com Niara).

Na medida em que Niara foi tendo contato com os conhecimentos teóricos da matemática, necessários ao preparo das receitas, foi desenvolvendo outra compreensão desses conhecimentos e percebendo que toda técnica requer também conhecimentos teóricos.

Durante as entrevistas, os estudantes enfatizaram também a importância das aulas de **filosofia e sociologia** para o aprendizado sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo, conforme expressam em suas falas:

Eu amei filosofia e sociologia. A aula de filosofia, a gente estuda o que está escrito, o que os filósofos deixaram escrito, mas também estuda o mundo atual, né? O que é o mundo hoje, as coisas como elas são. Então eu gostava da aula de filosofia e sociologia por isso. Apesar de às vezes ser polêmica, porque as pessoas têm os pensamentos diferentes. Mas eu gostava, gostava muito. [...] O professor de filosofia, ele instigava mesmo a gente. Ele meio que cutucava que era para as pessoas darem opinião, e daqui a pouco as pessoas estavam se confrontando assim, não brigando, mas confrontando com os pensamentos diferentes, dando as opiniões diferentes, era bem legal. ((risos)). Nas aulas de filosofia tem bastante isso, filosofia e sociologia. (entrevista com Niara).

A sociologia, a filosofia são matérias que fazem a gente olhar para o próximo e olhar até para dentro da gente mesmo às vezes, e com certeza mudou muito meu relacionamento, por esse lado de como lidar com as pessoas e também pelo fato de ter mais assunto, ter mais conteúdo, né? Tem que ter conteúdo pra conversar, argumentos também. [...] A gente aprende muito com o debate, nessa parte sociológica assim, nas matérias que diz respeito a isso (entrevista com Apoena).

Eu fiz vários debates na filosofia e sociologia. Foi legal (entrevista com Roama).

Duarte (2016), no livro *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos* faz uma importante discussão a respeito do estudo dos clássicos na educação escolar e, por conseguinte, para a formação humana e defende que o trabalho pedagógico (a atividade de ensino) deve ser realizado sobre esses conhecimentos. Nos “clássicos” se inclui, além dos conteúdos das ciências e das artes, os da filosofia. Em texto anterior, escrito por Duarte e Saviani (2010), os autores discutem as diferentes acepções com que é utilizado o termo “clássico” e explicitam a forma como o compreendem e o utilizam. Para eles, “o termo ‘clássico’ não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno”³²¹ (ibidem, p. 430). Para os autores,

³²¹ Tradicional entendido no sentido do que é ultrapassado e que, portanto, não mais serviria e moderno referindo-se ao que é novo, atual, avançado, do tempo presente.

clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (ibidem, p. 431).

A filosofia, nessa acepção, segundo os autores, lida com os grandes problemas de cada época de desenvolvimento da humanidade, contendo em si essas problemáticas, de forma sintética e mais elaborada. Nesse sentido, os conhecimentos produzidos pela filosofia, pelos filósofos, são considerados “clássicos”, visto que “integram o patrimônio cultural da humanidade, já que suas formulações, embora radicadas numa época determinada, extrapolam os limites dessa época, mantendo o seu interesse mesmo para as épocas ulteriores” (ibidem, p. 431).

Ao se utilizar da metáfora da ressurreição dos mortos, Duarte (2016) que chamar atenção para o fato de que esses clássicos não são conteúdos mortos, mas sim, conhecimentos que “carregam atividade humana condensada, sintetizada, ou seja, vida em forma latente” (2016, p. 2) e, portanto, ao serem transmitidos às novas gerações, trazem os mortos novamente à vida e, como consequência, fazem com que esses mortos se apoderem dos vivos, transformando-se em atividade mental e incorporando-se à sua individualidade.

Não se tem elementos suficientes para se analisar que tipo de debates se travavam em sala de aula, quais questionamentos suscitavam os conteúdos e a forma com que os professores abordavam as temáticas nas aulas de filosofia e sociologia apenas pelos fragmentos das falas dos estudantes. Contudo, o fato de o professor “cutucar” para que os estudantes dessem opiniões; de promover debates e possibilitar exercitar o contraditório; de ligar o que “os filósofos deixaram escrito” com os problemas-dilemas atuais que os estudantes vivem; de produzir uma nova forma de olhar sobre si e sobre os outros; de ampliar o rol de conteúdos dos estudantes, em um curso de PROEJA, cujo enfoque, via de regra, é no aprendizado da técnica, enriquece esse campo de formação e possibilita novas formas de objetivações humanas.

A partir da defesa que fazem Duarte e Saviani (2010), ressalto a importância de se manter esses conhecimentos no currículo do PROEJA e critico a opção feita quando da elaboração do PPC técnico em gastronomia, conforme discuti no item 3.3, ao não deixar explícito, no documento, a previsão de que os conhecimentos de filosofia e sociologia

estivessem presentes em todos os semestres do curso³²², seja como carga horária específica destas U.Cs, seja como parte da oficina de integração.

Em relação aos aprendizados que os estudantes relatam ter tido, dois elementos presentes nas ações de ensino são importantes para compreendê-los. Um foram as **estratégias de ensino** utilizadas pelos professores e o outro foram os **vínculos afetivos positivos** presentes na relação professor-estudante.

Em relação às **estratégias de ensino**, em todas as aulas observei que os professores utilizavam formas bastante diversificadas que buscavam instigar a participação e manter a atenção dos estudantes. Nas aulas de espanhol, por exemplo, o professor centrou todas as suas aulas no desenvolvimento do aprendizado da língua (ler, escrever, falar e ouvir). Todas as aulas foram ministradas em língua espanhola e o professor realizava exercícios em que os estudantes precisavam se expressar verbalmente e produzir textos em língua espanhola e exercitar a audição e a fala, por meio do uso de músicas, pequenos recortes de filmes e diálogos em dupla. Em todas as aulas, fazia também, anotações no quadro sobre o que seria abordado naquele dia, retomava as discussões realizadas na aula anterior e utilizava diferenciados tipos de textos. Em síntese, todas essas aulas foram bastante dinâmicas e estimulavam a participação e o aprendizado dos estudantes, situação visível nas observações e expressa por vários estudantes que disseram ter aprendido muitas coisas em espanhol, apesar de ter sido uma U.C com carga horária pequena³²³.

Nas aulas de física, o professor também se utilizava de diversificadas estratégias de ensino. Grande parte de suas aulas foram ministradas nos laboratórios, onde ele intercalava explicações com experimentos. Sempre iniciava as aulas retomando o que havia abordado anteriormente e explicava, com muita paciência, quantas vezes fosse necessário e por meio de diferenciados exemplos, para que os estudantes entendessem o conteúdo: fazia esquemas no quadro; questionava se haviam entendido; passava nas carteiras e nas bancadas de experimento verificando o andamento das atividades. Quando alguém chegava atrasado, retomava as explicações para que se inteirasse do assunto tratado. Assim se expressa Apoenha acerca das estratégias utilizadas pelo professor nestas aulas: *“Eles (professores) criam, criam, muitas estratégias, nossa, estratégias mirabolantes mesmo, diferenciadas. O professor não*

³²² Na nova versão do PPC não houve grandes alterações em termos de c.h dessas U.Cs. Contudo, a mudança foi, especialmente de concepção e do esforço de fazer com que os professores direcionassem suas aulas de forma mais integrada, buscando articular os conhecimentos das áreas de filosofia, sociologia, geografia e história com as demais áreas de conhecimento.

³²³ A carga horária desta U.C foi de 40h.

botou nossos cabelos no... no coisa?” (refere-se ao gerador de eletricidade, do experimento indicado anteriormente) (entrevista com Apoena). Em outro momento destacou que:

Os professores procuram explicar pra gente, às vezes até pra uns fica chato, pra mim já foi chato algumas vezes o professor bater na mesma tecla com o aluno, mas o aluno não está entendendo. Entendeu? E isso é uma coisa que eu como aluno tenho que compreender que às vezes vai ser eu que tenho dificuldade, vai ser o outro, entendeu? E os professores agem... sempre agiram muito bem com isso. Sempre procuraram explicar. Tanto que a (refere-se a Niara) não aprendeu muito a matéria no início. A gente estava no terceiro semestre e voltou pra matéria do primeiro, e todo mundo aprendeu melhor. Porque todo mundo tinha alguma dúvida, que por ser o primeiro semestre, talvez, não estava muito familiarizado com o curso, com as pessoas e tinha vergonha de perguntar. Então os professores lidam bem com isso, e em perceber também, não só em lidar com o aluno não entender, mas perceber que o aluno não está entendendo. Eu acho que é o melhor jeito de lidar com isso. Perceber, e os professores percebem bem (entrevista com Apoena).

Em algumas situações, o professor de física inclusive ficou na sala durante o intervalo da aula, esclarecendo dúvidas dos estudantes. Também costumava fazer várias atividades em grupo possibilitando assim que os próprios estudantes se auxiliassem e aprendessem uns com os outros. Nestas aulas, presenciei, por diversas vezes, Apoena auxiliando os demais colegas de sala durante os experimentos, especialmente à Roama e à Niara, que apresentavam maiores dificuldades com os conteúdos de física.

O professor de geografia também se utilizava de muitos recursos diferenciados para explicar os conteúdos: fazia esquemas no quadro e projeções de imagens de modo a facilitar a compreensão dos estudantes. Uma estratégia interessante utilizada por ele era a projeção de imagens de mapas, relevos, etc. no quadro e anotações sobre estas projeções, o que possibilitava apagar e refazer o desenho ao mesmo tempo em que utilizava a imagem fixa. Niara ressalta a importância dessas estratégias para seu aprendizado:

O professor que vai lá e desenha a montanha, desenha o mapa, já é uma forma diferente. Igual o professor de física também, ele gosta de desenhar, de mostrar assim as coisas. É tanto que quando eles fazem esses desenhos, eu desenho no meu caderno também, eu anoto, porque ali se eu precisar, eu vou pelo desenho e pelas coisas que eles escrevem, mas eu deixo anotado e se eu for lá, eu leio e eu vou saber (entrevista com Niara).

Niara também enfatizou as estratégias utilizadas pela professora de biologia. Ao se referir a essas aulas, assim se manifestou: *“Na aula de biologia mesmo, meus olhos pareciam duas jabuticabas”* (entrevista com Niara).

O estabelecimento de **vínculos afetivos positivos** na relação professores-estudantes foi outro elemento que contribuiu para a criação de motivos e ações de estudo. Em todas as aulas observadas os professores sempre mantiveram uma relação de muito respeito e afeto

para com os estudantes³²⁴. As falas abaixo ilustram bem como se dava essas relações em grande parte das aulas³²⁵:

Aí teve aula também de relações humanas, que meu Deus do céu, mas foi boa. Ela era muito boazinha, muito zen, com uma turma de pessoas que estava muito selvagem, sem respeito. [...] Agora chega um professor de geografia, meu Deus, chega assim, ele é uma pessoa tão apaixonante, dá a aula dele de forma tão apaixonada, tão dedicada e com tanto respeito com quem está aprendendo com ele, que tu quer que nunca aquela aula acabe, sabe? E ele é engraçado e ensina de uma forma clara também, né? [...] A professora de matemática, por exemplo, ela é clara, ela é uma boa professora e assim, ele te olha com respeito (entrevista com Niara).

Tem essa atenção especial pra turma do Proeja. E aí os professores percebem as dificuldades, percebem até às vezes quando não tem nada a ver com a matéria, quando tu tá mal, tu tá ruim, ou quando eu tô cansado. Pode ver que eu chego cansado lá, todo mundo, 'pô, cara, tá cansado, trabalhaste demais.' Então tem essa percepção como ser humano, sabe? Porque quando a gente é mais novo, quando a gente vai pro colégio a gente tem aquela ideia de hierarquia, eu sou o aluno, tô lá em baixo na hierarquia. E aqui desmancha assim, a gente vê que o professor é um igual, que ele vem, abraça, pô, tá cansado, pô, 'hoje tá com a cara meio ruim, tá com dorzinha de cabeça, passa ali pra tomar remedinho'. Tem assistência. Então essa atenção, essa vontade de está aqui. Isso com certeza é um estímulo, né? E daí acaba que eles percebem as nossas dificuldades. A gente muitas vezes expõe, mas muitas vezes eles percebem já de cara, e aí isso nos estimula também (entrevista com Apoená).

O afeto constitui-se um componente central no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de acordo com os pressupostos vigotskianos. Conforme assinala Martins e Carvalho (2016), para que o sujeito capte o objeto, a condição primeira é que ele seja afetado por esse objeto. O afeto mobiliza o sujeito a agir. Portanto, conforme aponta Asbahr (2011, p. 180), “a ação pedagógica bem orientada inclui a dimensão afetiva da aprendizagem que se desenvolve no processo educacional”.

Laffin (2013), ao analisar a constituição da docência na EJA, também ressalta a importância da relação professor-estudante para o processo de ensino-aprendizagem. A esse elemento constituinte da docência na EJA, a autora denomina “uma intencionalidade de acolhimento do sujeito para o ato de conhecimento” (ibidem, p. 188). Nesse processo o professor provê “as condições para o ato de conhecer” (ibidem, p. 189), mobilizando os estudantes para ações de estudo e, por conseguinte, para a aprendizagem. Para a autora, o acolhimento constitui-se, também, uma forma de o professor lidar com a desvalorização que os estudantes da EJA têm de si mesmo, imagem esta construída nas relações com o mundo e com os outros.

³²⁴ Embora eu tenha presenciado, na maior parte das aulas, relações de muito respeito dos professores para com os estudantes, alguns relatos pontuais apontaram para algumas relações não muito amistosas dos professores.

³²⁵ O fato de terem organizado confraternização final das aulas em todas as U.Cs, demonstra também o afeto presente na relação professor-estudantes. Inclusive os estudantes comentaram comigo que fariam essas confraternizações porque haviam gostado muito das aulas.

O que observei nas aulas é que essas relações de afeto, de acolhimento, geravam maior segurança e confiança nos estudantes para se expressarem e emitirem opiniões nas aulas, de perguntarem quando não entendiam algum conteúdo ou explicação, situação que produzia maior interesse pelos conteúdos ensinados, mobilizando-os para o desenvolvimento de ações de estudo. Com exceção de Roama, pelos motivos anteriormente expostos, Niara, Apoena e Eçapira participavam ativamente das aulas, fazendo perguntas e trazendo exemplos de situações vivenciadas e de conhecimentos prévios a respeito de diversos assuntos referentes aos conteúdos abordados. Essas ações fazem com que os estudantes se coloquem como sujeitos ativos nas aulas, como protagonistas de seu processo de aprendizagem. A fala de Niara expressa bem isso:

Eu acho que os professores também dão muita liberdade pra gente perguntar. Eu falo bastante, eu gosto de saber as coisas, de botar o meu ponto de vista para o professor, às vezes, desmontar o meu ponto de vista, entendeu? Entender por que eu entendia daquele jeito e por que não é daquele jeito, não só o porquê não é, mas às vezes é bom a gente saber por que eu via assim, sabe? Tu botar a tua visão pra pessoa te explicar que nem sempre é assim. Tal coisa pode ser, entendeu? Ou a tua visão tá meio certa, não tá certa, às vezes tu tem uma visão que é quase aquilo, mas não é. Aí o professor vai te mostrar, 'ó, esses e esses pontos estão certos, e esses pontos não estão', entendeu? Então, por isso que é bom a gente perguntar, expor a visão da gente. [...] Hoje eu me sinto com mais liberdade com os professores, quando eu não entendo, de dizer 'eu não entendi' (entrevista com Niara).

As falas acima, para além de uma atitude “amistosa” ou “amigável” dos professores para com os estudantes, trazem à tona a importância do afeto ou do acolhimento como meio de aproximação do estudante com o objeto do conhecimento (dos conteúdos escolares/teóricos), já que o aspecto afetivo na educação tem a função de facilitar essa mediação. Portanto, esse é um elemento importante para se pensar as ações de ensino na educação de jovens e adultos.

Entendo que, para que afeto e conhecimento se constituam dimensões que se complementam, faz-se necessário uma **escuta atenta** aos estudantes. Esta escuta envolve: além do estabelecimento de uma boa relação professor-estudante; um bom planejamento das aulas, incluindo-se aí, a seleção dos conhecimentos a serem abordados e das estratégias mais adequadas para a transmissão desses conhecimentos; a avaliação sistemática e contínua do aprendizado dos estudantes, situação essa que demanda inclusive, a auto-avaliação dos professores e a modificação do planejado inicialmente.

Cabe apontar algumas questões sobre o processo de **avaliação** que ocorre no curso PROEJA técnico em gastronomia e que se constitui uma ação de ensino que tem grande impacto no aprendizado dos estudantes e que pode contribuir ou não para a formação da atividade de estudo.

Conforme consta no PPC do curso técnico em gastronomia, a avaliação “é caracterizada como diagnóstica, processual, formativa, somativa, continuada e diversificada” e são considerados como critérios avaliativos “assiduidade, realização das tarefas, participação nas aulas, avaliação escrita individual, trabalhos em equipes, colaboração e cooperação com colegas e professores” (IFSC, 2013, p. 47). O Documento Base do PROEJA (2007) também prevê que a avaliação seja diagnóstica (ponto de partida para a tomada de decisões quanto à práxis pedagógica); processual (realizada durante todo o percurso a fim de adequar o ensino aos ritmos dos estudantes e para que consigam visualizar o desenvolvimento de sua aprendizagem); formativa (consciente de seu processo formativo, o estudante tem condições de expressar suas dificuldades e seus avanços); somativa (resultado do processo de ensino e aprendizagem, que se expressam em avaliações finais – resultado). Tais orientações pressupõem que a avaliação deva estar em sintonia com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, bem como ocorrer durante todo o percurso escolar, possibilitando ao estudante compreender seus avanços e limites e tornar-se co-partícipe de seu processo de aprendizagem.

Contudo, o que observei nas aulas que acompanhei, e esta é uma questão recorrente nos cursos ofertados pelo campus, é que os professores, com poucas exceções, não davam muito retorno aos estudantes sobre seu processo de aprendizagem e, muitas vezes, não apresentavam, de forma clara, quais critérios utilizavam em suas avaliações, dificultando assim, com que os estudantes compreendessem seus progressos e quais aspectos precisavam melhorar. O próprio fato de Roama, como exposto anteriormente, dizer que se impressionou em não ficar em recuperação, evidencia tal situação.

Uma das questões em relação ao feedback que se mostrou bastante evidente em quase todas as aulas, inclusive nas aulas práticas na cozinha foi o uso do celular. Muitos estudantes costumavam fazer uso frequente do celular em sala e em decorrência disso, muitas vezes, não prestavam atenção, não faziam anotações e ficavam perdidos quanto às explicações. Mas os professores dificilmente faziam qualquer intervenção a esse respeito.

Isso não significa que os professores devessem impedir o uso do celular em sala. Mas entendo que essa era uma questão que precisava ser problematizada nas aulas. No caso das aulas práticas, seria necessário apontar quais as implicações desse uso na aprendizagem dos conhecimentos escolares e no caso dos preparos, a proliferação de germes e contaminação dos alimentos.

Outro exemplo da falta de feedback aos estudantes foi uma situação ocorrida com Roama em um dia de prova. Roama fez a prova bem rápido, foi a primeira a entregar. Ao final da aula, os estudantes conversavam como haviam se saído na avaliação e ela comentou que

havia acertado quase todos os exercícios. Contudo, na aula seguinte, o professor disse para mim que ela havia errado quase tudo, apesar de ter sido a primeira a entregar a prova. Percebe-se que há aí uma incompatibilidade entre a percepção da estudante sobre seu processo de aprendizagem e a avaliação do professor. Nesse sentido, cabe questionar se as mediações dos professores quanto à avaliação, estão sendo adequadas para que os estudantes atinjam uma autopercepção mais compatível com seu processo de aprendizagem?

A **escuta atenta** aos estudantes, contudo, não se restringe a uma atitude apenas do professor, embora ele seja a figura central no processo de ensino-aprendizagem, mas se estende a toda escola, pois a práxis pedagógica é, conforme apontei no início deste capítulo, com base em Vieira Pinto (1989), o ato educacional como um todo. Cabe destacar que escutar não diz respeito apenas àquilo que é verbalizado em palavras, mas também no que o sujeito expressa em forma de gestos, ações e emoções de contentamentos ou descontentamentos e/ou mesmo com o que tenta esconder.

E aqui entro na discussão do papel que a escola, como um todo, tem na produção de sentido pessoal à atividade de estudo. A esse respeito, várias questões foram observadas durante o período que permaneci em campo e também trazidas pelos estudantes durante as entrevistas, nas conversas informais e, no pré-conselho e conselhos de classe dos quais participei.

Um das questões apontadas pelos estudantes que se pode dizer impactou na produção de sentido pessoal à atividade de estudo, de uma forma negativa, foi o fato de a instituição não dar os devidos encaminhamentos às demandas dos estudantes. A esse respeito, relataram que

A coordenação do nosso curso melhorou no final, mas nos dois primeiros anos foi uma tristeza. Porque a coordenação não verificou nada do que aconteceu na nossa turma [...] Quem deveria verificar... as picuinha, fofoquinha, briguinha, quem teria que ir lá, fazer conversas, intervenções, essas coisas assim, teria que ser a nossa coordenação no caso, pra depois passar pro núcleo pedagógico, mas o tempo todo foi o núcleo pedagógico que teve ali. Em nenhum momento foi a nossa coordenação (entrevista com Roama).

A coordenação eu penso que poderia ser um pouco melhor, principalmente na questão assim, do trato mesmo pessoal ou de ver onde é que estão os problemas, né? Você mesmo é conhecedora, a gente teve muitos problemas e o que eu vi foi assim que esses problemas foram banalizados pelas pessoas que tinham que resolver. No início disseram: 'se tiver algum problema vem aqui que a gente resolve' e quando a gente foi, não foi nada disso, do que falaram. Então assim, isso deixou a desejar, nesse sentido (entrevista com Niara).

[...] algumas picuinhas de colegas, não comigo, mas tipo, a gente via, entende? Que nesse ponto o colégio deixou a desejar. Muita coisa que aconteceu que o colégio, tipo, fechou o olho (entrevista com Eçapira).

As “picuinhas”, os problemas aos quais os estudantes se referem se deram, especialmente, com um dos estudantes da turma, devido a sua atitude desrespeitosa com os

demais, situação que gerou muito desgaste em todo o grupo. Desde o início do curso esta turma apresentou muitas dificuldades de relacionamento, especialmente com esse estudante, sendo necessária a intervenção, por diversas vezes, do Núcleo Pedagógico – NP e das coordenações. Contudo, a percepção que os estudantes tiveram é de que o problema não foi solucionado a contento. Inclusive, na percepção de Niara, a escola protegia esse estudante e não percebia que ele mentia e se fazia de vítima e, em contrapartida, considerava que o restante da turma é que estava contra ele, conforme expressa Niara:

O que ficou foi assim, que era uma turma contra uma pessoa. Mas foi a pessoa que manipulou pra que a coisa ficasse assim, entendeu? A pessoa manipulou, como se todo um grupo rejeitasse aquela pessoa. Mas eu te digo, é possível que todo um grupo seja ruim, mau e só uma pessoa seja boa e vítima? Vítima de um grupo inteiro? Enquanto o grupo todo era vítima de uma pessoa. Aí aquela pessoa passou a ser a vítima e o grupo sendo os maus. Passou a ser a vítima. Eu vi isso claramente, claramente! Ele passou a ser a vítima do grupo, o rejeitado, que ninguém gostava, mas não foi de graça, né? Não foi de graça, sabe? Não era coisinha assim de uma brincadeira de mal gosto, não, foi ameaçar, foi ser... imoral, ser imoral, né? [...] E eu pensava assim: 'gente, como é que essa pessoa ainda está dentro dessa instituição?' [...] Essa é a percepção que a gente teve. Que a pessoa que estava causando o mal, estava sendo beneficiada, estava sendo ouvida, estava sendo compreendida, e nós, todo o resto, era como se não fosse nada, né? (entrevista com Niara).

Durante o período em que permaneci em campo presenciei muitas situações em que este estudante desrespeitava os demais e criava todo um contexto de stress e desgaste nas aulas, especialmente nas aulas práticas na cozinha. Trago um exemplo para ilustrar.

Em uma das aulas em que houve o preparo de massa, por três vezes, alguém jogou lixo orgânico na lixeira errada. Eçapira, ao identificar, perguntou ao grupo quem havia feito aquilo e ninguém se manifestou. Contudo, pelos olhares trocados entre eles, pareciam desconfiar que havia sido o estudante com o qual não tinham bom relacionamento. Essa situação gerou um clima de “mal estar” na sala. Durante toda a aula, o estudante fez também comentários inconvenientes e os demais não se manifestaram verbalmente, mas expressaram descontentamento. Um desses comentários foi quando ele estava com o rolo de macarrão e disse: “*esse é o primeiro presente que uma mulher deve ganhar quando casar*”. Depois deixou o rolo cair no chão e não o lavou. Apenas passou um papel. Durante esta aula também descansou por diversas vezes; usou o celular; saiu da sala, sem mesmo avisar ao professor e/ou aos colegas, ficando fora da aula por um período de tempo bem longo. Também fez o preparo sem muita atenção. Durante o cozimento da massa, comentou com o professor que Roama estava colocando uma quantidade muito grande de ravióli para cozinhar. Somente nessa hora o professor interveio, dizendo que não havia problema e que ele deveria cuidar do seu preparo. Também foi um dos primeiros a cozinhar sua massa e assim que terminou de comer, lavou seu prato e garfo e saiu da sala. Retornou depois de 40 minutos, quando os demais estavam terminando a limpeza da cozinha. Um das estudantes dirigiu-se a ele e perguntou onde ele estava no momento do trabalho coletivo. Ele respondeu que já tinha feito sua parte. Daí decorreu uma discussão, mas o professor não interveio. Depois disso, o estudante saiu da sala novamente e foi até o salão onde estava acontecendo aula com outro professor e lá ficou por um tempo. Quando retornou, novamente a mesma estudante, chamou sua atenção. Houve outra discussão e o clima ficou bastante tenso. Todos demonstraram incômodo e irritação com a situação, mas não se manifestaram. O professor não interveio novamente, no sentido de solucionar o problema, somente disse que o estudante havia ido buscar um copo no restaurante,

tentando apaziguar a discussão. Contudo, não foi isso o que pareceu, inclusive por sua demora na aula do outro professor. Também não identifiquei essa solicitação do professor ao estudante. O professor pediu, então, para o estudante lavasse alguns utensílios e o dispensou. Depois que ele saiu, todos começaram a reclamar dessas atitudes. Niara ressaltou que tiveram problemas com ele desde o início do curso e que a situação não havia sido resolvida. Comentou sobre diversos episódios ocorridos, inclusive de intimidação a outros estudantes e a uma professora. O professor então disse que não iria assumir aquele problema sozinho, diante da amplitude que ele havia tomado. Percebo, no caso desse professor, que parece sentir-se intimidado com o estudante, por isso não faz intervenções quando ele procede de forma inadequada nas aulas. Uma estudante disse que outro professor, juntamente com a coordenação, já lhe haviam chamado a atenção, mas não resolveu. Outros disseram que não adiantava mais reclamar e que somente queria terminar o curso para não ter mais que conviver com ele. Este foi um momento bastante desgastante para todos. Os estudantes estavam muito nervosos e a aula se estendeu até depois das 22h30 (*Registro em Diário de Campo, 16/10/2017*).

Entendo que a situação chegou a tal ponto, em parte porque faltou intervenção dos professores em geral, não somente nesta aula, como também em todas as demais, pois presenciei várias outras situações de desrespeito dele para com os colegas, bem como nenhum comprometimento com o grupo: costumava sair da sala com frequência, ficando por longo período fora da aula e, por consequência, não ajudava nas atividades coletivas; degustava antes dos demais; saía mais cedo, com o consentimento do professor, muitas vezes, sem auxiliar nas atividades; às vezes, mesmo estando na escola³²⁶, chegava bem atrasado nas aulas; fazia fofoca para o professor sobre outros estudantes, geralmente quando considerava que estavam realizando algum procedimento incorreto; contestava o professor, em tom de brincadeira, dizendo que o modo como ele estava ensinando, não era correto; desqualificava o trabalho dos colegas³²⁷, especialmente o das mulheres e das mais idosas. Essas atitudes foram recorrentes nas aulas, durante todo o período de observação.

A mediação em grupo, que poderia resultar em aprendizagens, no caso desta turma, muitas vezes, tornava-se motivo de desestímulo para estarem nas aulas e desenvolverem as ações de estudo, conforme destaca Niara:

A gente passou três anos dentro daquele ambiente ali, foi o nosso ambiente de aprendizagem aquele ali, tanto no campus Continente como aqui no Florianópolis, né? Não era só na cozinha não, todo canto que a gente ia, rara às vezes a gente saía ileso assim, sem confusão, sem humilhação, sem nenhum estresse (entrevista com Niara).

³²⁶ Algumas vezes notei que ele estava na escola bem antes do início das aulas, mas ia para a sala algum tempo depois de seu início.

³²⁷ Em uma das aulas de cozinha, comentou comigo que ninguém da turma sabia cozinhar e que somente ele tinha experiência na cozinha. Niara também destacou algumas das atitudes desse estudante: *“porque ele já chegou assim, exaltado, porque se acha melhor que a gente. Na verdade, ainda exigia que as pessoas chamassem de chefe, entendeu? Porque era o chefe, porque já sabe, porque já trabalhou. E eu falei ‘meu Deus do céu, essa pessoa é difícil’. Ai já veio fazendo as piadinhas comigo, né? Porque eu sou do Nordeste” (entrevista com Niara).*

Durante todo o curso, a coordenação e o NP foram acionados para buscar soluções, especialmente, em relação a esse problema e à muitos outros ligados a dificuldade de relacionamento na turma, como por exemplo, preconceito dos mais jovens para com o ritmo de aprendizagem dos que estavam a muito tempo fora da escola e conflitos entre estudantes e professores. Roama, por exemplo, foi uma das estudantes que demandou muitas intervenções da equipe pedagógica, inclusive individuais, devido às divergências em sala, com várias outras pessoas. Com essas intervenções, algumas questões foram amenizadas, a exemplo da maior tolerância daqueles que tinham mais facilidade de aprendizagem para com quem tinha mais dificuldade, situação que se refletiu, significativamente, em um melhor relacionamento da turma. As aulas que observei, presenciei, em muitos momentos, os estudantes auxiliando uns aos outros e as relações eram bastante amigáveis, com exceção do estudante acima mencionado, pois devido suas atitudes, o grupo também o isolou e somente umas três pessoas da turma conversavam com ele.

Cabe destacar que, embora a coordenação e o Núcleo Pedagógico tenham feito intervenções com a turma, os professores vivenciam o cotidiano da sala de aula e, portanto, cabe à eles também manter uma escuta atenta às relações entre os estudantes e buscar, em conjunto com os demais profissionais da escola, alternativas para solucionar os problemas. Contudo, nem sempre foi isso que aconteceu. Inclusive, nos conselhos de classe dos quais participei, em nenhum momento esse problema veio à tona. Portanto, essas questões demandavam uma ação mais sistemática e conjunta de professores, coordenação, equipe pedagógica e gestão.

Além das questões referentes ao relacionamento em sala, os estudantes apontaram também as dificuldades que tiveram em relação à falta de encaminhamento de outras demandas. Essa turma mudou de coordenação várias vezes e ficou sem coordenação, no campus Florianópolis, durante um período, pois não havia ninguém disponível para assumir essa função. Isso impactou também, de forma negativa, na aprendizagem dos estudantes, bem como na produção de um sentimento de desrespeito para com o PROEJA, conforme expressa Niara:

Ainda teve essa coisa que a gente ficou sem coordenador aqui, a gente ficou jogado, a gente chegava não tinha aula, não tinha sala, não tinha nada, ia pra um lado, ia pro outro (entrevista com Niara).

A própria coordenadora atual, à época da pesquisa, relatou para mim que essa turma somente teve uma sala fixa, no campus Florianópolis, no último semestre do curso³²⁸. Antes disso utilizavam a sala que estivesse disponível, ficando os estudantes, como disse Niara, de um lado para o outro. Eçapira também se manifestou a esse respeito: “*hoje a sala é ali, é pra lá, leva pra lá*” (entrevista com Eçapira). A coordenadora disse também que sua carga horária para se dedicar à coordenação era muito pequena, impossibilitando que acompanhasse, de forma mais sistemática, os estudantes e os professores. No dia do último conselho de classe do PROEJA, inclusive, a coordenadora tinha aula com outra turma, no mesmo horário do conselho.

Essas questões de coordenação impactam nos encaminhamentos às demandas do curso: falta de aviso aos estudantes sobre mudanças de horários das aulas, falta de professores³²⁹, cancelamento de aulas, resultando em um sentimento de desorganização e desrespeito para com o curso PROEJA. Assim, embora o IFSC disponha de boa infraestrutura e os professores tenham melhores condições de trabalho, nem sempre isso se reverte no melhor aprendizado dos estudantes, ao menos no caso deste curso.

Cabe acrescentar que embora já fosse difícil manter reuniões sistemáticas e coordenação nos cursos PROEJA, no novo PPC retirou-se a previsão de carga horária para reuniões de planejamento, que deveriam ocorrer semanalmente e com a articulação do professor mediador, situação que impacta da forma como professores, coordenação e equipe pedagógica se organizam para dar os encaminhamentos necessários ao bom andamento das aulas.

Quando a escola não dá os encaminhamentos adequados às dificuldades surgidas na turma; não repassa informações; deixa os estudantes sem aula; não dispõe de uma sala fixa, ela transmite aos estudantes uma espécie de descompromisso com sua formação e revela o lugar que esses sujeitos ocupam na instituição, situação que se reflete na percepção de que o PROEJA é um curso de menor valor, conforme expressa Niara em sua fala:

³²⁸ No próprio campus Florianópolis-Continentes, que dispunha de todos os laboratórios necessários a cada preparo específico, em muitas situações, esses laboratórios não foram utilizados da forma mais adequada. Por exemplo, em um evento, o correto é utilizar a cambuza e o laboratório de produção e no aprendizado mais individualizado, utilizar o laboratório de habilidades. Contudo, em muitas aulas utilizou-se somente a cambuza, situação que impactava na forma de preparo e na sua finalização. O professor me relatou que utilizava o laboratório que sobrava. Contudo, a reserva de laboratório é de responsabilidade do professor, de acordo com seu planejamento de ensino.

³²⁹ Essa turma teve grandes prejuízos em relação a U.C de geografia, pois comentaram comigo que em geografia I tiveram apenas 2 aulas e uma foi passado um filme e no semestre em que observei, as aulas começaram depois do início do semestre, pois estavam aguardando a remoção de um professor para assumir essas aulas e ainda, devido a falta de comunicação adequada da coordenação, as aulas desta U.C terminaram antes do previsto. Ao todo, foram ministradas apenas 6 aulas.

Às vezes, quando a gente fala que é aluno do Proeja as pessoas olham pra gente diferente. Eu percebo isso. De pessoas que estão pelo corredor, de outros alunos dos cursos técnicos, assim. É como se os alunos do Proeja fossem... ah, sei lá, uma escoria. Não, muito forte isso, né? ((risos)). Menos, né? Não, tipo menos merecedor, entendeu? Menos merecedores, porque são velhos que estão ali atrasados, são pessoas atrasadas, entendeu? Eu acho que às vezes as pessoas colocam assim, tem um certo preconceito (entrevista com Niara).

Essas relações concretas inerentes à práxis pedagógica revelam como as contradições da sociedade de classes se reproduzem como subjetividade individual (ABRANTES, 2017), e vão produzindo determinado sentido pessoal à atividade de estudo, ponto esse que será discutido no próximo item.

Por fim, cabe destacar que as questões trazidas pelos estudantes exigem que toda a escola repense muitas de suas ações. E nesse sentido, as críticas aqui apontadas não se dirigem somente ao que ocorre na sala de aula, na relação mais direta entre professores e estudantes, até porque a práxis pedagógica vai muito além desse aspecto, nos termos postos por Vieira Pinto (1989). Essa crítica se dirige à instituição como um todo, aos esforços que mobiliza ou não para tornar possível uma formação integral da classe trabalhadora por meio do PROEJA.

4.3.3 Dos sentidos existentes à produção de novos sentidos: resultados da formação no PROEJA na atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo

Conforme apontei no início do item “dimensão da práxis pedagógica”, o sentido pessoal da atividade se produz na relação entre o que motiva o sujeito a agir, em direção a uma finalidade, há um resultado. Nos itens anteriores discuti o que motivou os sujeitos desta pesquisa a retomarem os estudos em um curso PROEJA e as ações por eles desenvolvidas para atingir uma finalidade com tal formação. Nesta parte do texto discuto essas finalidades resultantes dos motivos e ações de estudo, para se chegar aos sentidos que tem a atividade de estudo para esses sujeitos.

Algumas perguntas orientaram essa discussão: Qual o lugar que a atividade de estudo toma na vida dos estudantes do PROEJA? Em que medida os conhecimentos científicos/teóricos, próprios da atividade de estudo, passaram a fazer sentido para esses jovens e adultos? Esses conhecimentos tornaram-se estruturais em suas vidas, em sua consciência? Produziram-se novos sentidos à atividade de estudo a partir das ações de ensino e de estudo no curso PROEJA gastronomia? E quais os sentidos daí resultantes?

Durante as entrevistas, questioneei os estudantes sobre os reflexos da formação no curso PROEJA em suas vidas: se havia modificado suas relações sociais (modos de se

posicionar diante do mundo); sua percepção sobre a vida, sobre o mundo; o que esperavam alcançar a partir desta formação.

Um dos aspectos que se apresentou muito evidente nas falas de todos os estudantes³³⁰ participantes da pesquisa como resultado da passagem pelo curso PROEJA técnico em gastronomia foi o desejo de “montar o próprio negócio”, ou seja, de **empreender** nesta área.

Apoena, com os conhecimentos adquiridos com a formação no PROEJA, abriu um pequeno negócio de produção de pizza, ainda durante o curso, e pretende focar no trabalho e melhorar as condições de seu empreendimento.

Ah, nesse momento da minha vida eu estou considerando mais importante trabalhar, porque como eu estou nesse momento assim de puro crescimento do meu negócio, eu já estou até pensando em um logotipo e uma marca e fazer um MEI e ajeitar tudo, ficar tudo dentro da fiscalização, tudo direitinho. Então nesse momento eu estou muito focado nisso. Eu quero muito que essas coisas deem certo, que funcionem e já tem funcionado, e que vá pra frente e continue assim, sabe? (entrevista com Apoena).

Apoena ressaltou todos os aprendizados que teve durante o curso e o quanto eles lhe possibilitaram montar seu pequeno negócio de produção de pizza e por meio desse trabalho, garantir seu sustento e vislumbrar melhorias de vida, diferentemente do que vivia até então. Ressaltou também os muitos aprendizados e auxílios que teve de vários professores para que conseguisse empreender nessa área: aprendeu os cálculos necessários à produção, pois no início “apanhou” muito e perdeu dinheiro, aprendeu a forma de apresentação do produto e como melhor organizar seu “negócio”. Enfim, todo o processo para empreender nessa área, conforme destaca em sua fala:

Tivemos muita aula sobre economia, empreendimento, gestão. Então me abriu os olhos pra outras coisas assim, como fazer pizza, eu jamais imaginei que eu ia fazer pizza em casa, na minha cozinha porque é bem pequenininha. Nunca que eu ia imaginar que eu ia botar dois freezers lá pra congelar pizza e que eu ia ganhar dinheiro com isso, que eu ia pagar as coisas e ia sobrar dinheiro no final do mês e que eu ia poder ter uma moto, sabe? [...] Hoje a minha visão evoluiu completamente. Quando eu comecei o curso era, sei lá, pensava assim vou fazer o curso e vou arrumar um empreguinho melhor porque como eu não tinha o ensino médio eu trabalhei muito puxando: eu trabalhei no Brasil Kirin, eu trabalhei na SUQ. Então, era levantando caixa, era realmente trabalho exaustivo. Ou então em loja, ganhando 900 reais, nada assim, que desse como evoluir e ainda mais pagando aluguel. E eu pensava ‘ah, vou fazer isso (o curso PROEJA) e vou arrumar um emprego que vai me pagar 1500.’ Então eu achava que, sabe, ia melhorar um monte de vida ganhando o dobro do que eu ganhava na época. A minha visão era essa, sabe? Não passava disso, era essa visão nublada. Vou fazer e, quando eu terminar, vou ganhar mais. Hoje eu já sei, fiz o curso, eu agora tenho possibilidade de trabalhar em diversos restaurantes, eu posso abrir o meu negócio, entendeu? Eu posso, além de abrir o meu negócio, como eu estava falando com o (colega de sala – omissão do nome) de abrir o Food Park. Eu posso investir em outras coisas e

³³⁰ Até mesmo os quatro outros estudantes que participaram da entrevista mas que não fizeram parte dessa seleção final para a análise, bem como outros estudantes da mesma turma, disseram que tinham interesse de empreender na área de gastronomia.

também, fazer o meu negócio, sabe? Abrir o espaço pra outros Food Trucks, trabalhar basicamente com aluguel e fazer o meu Food Truck. Então isso me abriu outras visões e não só pra gastronomia, mas de empreendimento também, que a gente teve muita aula de empreendedorismo (entrevista com Apoena).

Para Niara, o curso PROEJA em gastronomia também abriu novas possibilidades. Pretende continuar atuando na área de cozinha, mas somente se for para empreender.

Ah, eu quero ser cozinheira mesmo. Eu quero ter meu próprio negócio, né? Se eu conseguisse ter um negócio, uma coisa minha, eu ia gostar. Mas tipo assim, sair do meu trabalho só pra ir trabalhar em outro lugar, não (entrevista com Niara).

Até mesmo Roama tem interesse em empreender, mesmo sem ser na área de gastronomia. De imediato, pretende arrumar um emprego, mesmo que na cozinha, para se manter, até conseguir acessar o curso de confeitaria, o qual tinha pretensão de cursar desde sua entrada no IFSC e com a formação neste curso, pretende empreender na área.

Eu não gosto de cozinhar, todo mundo sabe disso, mas se eu não conseguir um emprego no que eu sei fazer que é recepção e administração, eu vou ficar com a cozinha, eu vou me contentar com a cozinha até eu entrar no curso de confeitaria. Pretendo focar na área da confeitaria e conseguir fazer aquele curso de barista, se eu conseguir, senão eu vou ficar só com a confeitaria mesmo, porque eu achei que ia ser muito legal eu conseguir as duas coisas, porque no caso, eu pensei em abrir uma doceira. Se eu conseguisse essa vaga de curso de barista que só tem aqui no IFSC, eu posso abrir uma cafeteria em vez de ser só uma doceria (entrevista com Roama).

Eçapira, mesmo não tendo muita clareza em relação ao que pretende para o futuro, pois sua intenção mais imediata é sair do trabalho em que está atualmente, diz ter interesse em arrumar um emprego na área de gastronomia e, futuramente, montar seu próprio negócio. Ao ser questionado sobre suas perspectivas futuras, disse que:

Pretendo buscar algo melhor para mim né? Na área de gastronomia. Tem vários trabalhos hoje que envolve a gastronomia. Tentar arrumar algo melhor e, futuramente, montar um negócio (entrevista com Eçapira).

Ao retomar os motivos que mobilizaram esses sujeitos a realizar a formação técnica em gastronomia e as ações de ensino e de estudo desenvolvidas durante o curso, vê-se que as finalidades correspondem, pois já atuam na área, como é o caso de Niara e Apoena ou porque essa é uma projeção futura. Até mesmo Roama, pois muitos dos aprendizados que teve no curso de gastronomia são compatíveis com a atuação na área de confeitaria, a exemplo, das técnicas de higienização, das medidas de insumos necessárias aos preparos e o aprendizado de outras técnicas.

Contudo, a formação para o trabalho no sentido de uma formação omnilateral, de uma formação integral dos sujeitos, que possibilite sua emancipação e compreensão das condições concretas de trabalho ao qual estão submetidos, resulta dissociada, pois o trabalho aparece muito mais como necessidade de atender a uma demanda imediata e não parece ser

uma escolha mais consciente da profissão a seguir, pois ainda que todos queiram empreender, não tem muitas condições financeiras para tal e também desejam **continuar estudando** e fazer graduação, em geral, em outras áreas³³¹. Apoena, Niara e Roama se inscreveram para fazer a prova do Enem. Eçapira, quando da entrevista demonstrou interesse em fazer a prova, mas depois fiquei sabendo que havia perdido a data da inscrição, mas que tentaria no ano seguinte³³².

No caso de Apoena e Niara, ainda que gostem do trabalho que exercem atualmente, não pretendem ficar a vida toda nessa função e a graduação lhe abriria outras possibilidades. Conforme apontei anteriormente, Niara diz que ninguém sonha em ser empregada doméstica e Apoena diz que: *“quero trabalhar, quero construir o meu alicerce em cima da cozinha, na produção de pizza, mas eu não quero parar aí, entendeu? Eu sempre almejei fazer um curso de advocacia”* (entrevista com Apoena).

Apoena, além de direito, já pensou em fazer psicologia e pedagogia, porque essas são profissões apontadas nos testes vocacionais. Mas pode-se dizer que o desejo de fazer graduação em direito é, em parte, influenciado pela profissão do avô, que é advogado. Roama demonstrou interesse em fazer direito ou psicologia, porque são áreas com as quais conviveu durante sua vivência em abrigos³³³ e Eçapira não tinha muita clareza sobre o que fazer, mas queria continuar estudando para melhorar as condições de vida. Niara é a única que pretende fazer graduação em gastronomia, porque é a área que gosta e domina. Essas essas intenções evidenciam que as escolhas de cada um estão diretamente ligadas ao conteúdo de suas vivências, pois as pessoas somente podem desejar aquilo que conhecem.

Embora a vontade de continuar estudando tenha sido despertada durante a formação no PROEJA, ela não parece ter sido em decorrência do direcionamento do curso com o objetivo de preparar os estudantes para as provas do Enem. Pelos relatos dos estudantes, a vontade de fazer o Enem decorreu de situações casuais, fortuitas ou de outras mediações ocorridas na escola, conforme expressam nas falas abaixo, ao serem questionados sobre o que os motivou a realizarem o Enem.

Ah, deu vontade só ((risos)). Simplesmente deu vontade, eu falei, ‘ah, eu vou fazer, vou fazer o Enem, tentar fazer o superior de gastronomia’. É porque assim, a (pedagoga – omissão do nome), foi na sala avisar que ia ter a inscrição e não sei o que, e naquela hora que ela estava ali falando, dizendo como era que acessava pra

³³¹ Somente Niara demonstrou intenção em cursar graduação na área de gastronomia.

³³² Além dos que participaram da pesquisa, muitos outros estudantes desta turma demonstraram interesse em realizar o Enem e muitos deles, fizeram a inscrição e participaram de todas as etapas da prova. Além de Eçapira, outros também perderam a data da inscrição, mas disseram que iria se inscrever no ano seguinte.

³³³ Cabe destacar que a escolha ou intenção de exercer tais profissões decorrem da importância que tais profissões têm em nossa sociedade, já que Roama não demonstrou interesse em ser uma cuidadora de lar, por exemplo, profissão essa com a qual também conviveu.

fazer a inscrição, 'nanana', que os alunos do PROEJA eram isentos, não precisavam pagar a taxa e tudo, né? Ai dentro de mim eu falei, 'ah não né, eu não vou fazer Enem, eu lá vou conseguir!'. Ai tá, ficamos de férias, beleza. Ai foi se aproximando o dia de fazer inscrição, aí eu acordei assim 'ah, quer saber? Eu vou fazer o Enem' (entrevista com Niara).

Vou fazer o Enem pra saber como é que é, eu nunca fiz, é por curiosidade, pra mim saber o que cai, pra me testar no caso. Será muito bom pra mim, mas se eu passar vai ser por sorte porque eu não estou estudando (entrevista com Roama).

Se eu falar pra ti que eu nem sei por que eu resolvi fazer. Fazer um teste na minha vida pra ver, né? Mais um teste. A gente se inscreve e faz pra ver o que vai dar. Como diz o outro, mais um teste que a gente vai passar pra ver, né? Mas na escola, os professores falam sobre o Enem? Eçapira: Não. Só no colégio que uma vez a moça foi lá e falou (refere-se a pedagoga) (entrevista com Eçapira).

Cabe destacar que o fato de haver isenção da inscrição para aqueles que não tinham condições de pagá-la pode ter influenciado nessa decisão, já que poderiam realizar essa experiência, sem ter de dispor de uma taxa de 82 reais à época, valor este que faz muita falta para quem recebe em média de 1 a 3 salários mínimos.

Durante as observações das aulas também não identifiquei direcionamento dos professores quanto ao preparo dos estudantes para o ENEM, até porque esse não é o objetivo do curso. Somente nas últimas aulas do semestre, os professores de física e de espanhol comentaram sobre a realização da prova do ENEM: o professor de física indicou alguns exercícios e conteúdos do livro que havia disponibilizado aos estudantes no início do semestre e disse que tinha alguns livros para doar àqueles que pretendiam realizar as provas; o professor de espanhol fez um exercício no último dia de aula com questões que haviam caído no Enem em anos anteriores.

Cabe chamar atenção para o fato de que a formação, mesmo em nível superior, quando não pautada em um projeto de emancipação dos sujeitos e que esteja centrada estritamente na preparação para a inserção mercado de trabalho, também produz alienação.

Da parte dos estudantes, também não desenvolveram ações de estudo voltados à preparação para enfrentar as provas do Enem, conforme bem expressa Roama:

Porque eu acho que pra uma pessoa estudar pro Enem tem que fazer igual um amigo meu, tem que tipo, estudar mesmo, se dedicar. Ele quer fazer Direito. Então ele não sai, ele não passeia, ele não sai final de semana, ele fica ali o dia inteiro, o dia inteiro, ele vive assim, estudando, estudando, estudando. E eu definitivamente prefiro uma coisa mais sei lá, eu prefiro sair, eu não sou uma pessoa que gosta de ficar trancada num quarto estudando (entrevista com Roama).

As condições materiais concretas de vida destes sujeitos também convergem para um direcionamento não muito definido acerca de dar prosseguimento aos estudos em um curso superior, conforme expressam Niara e Apoena, ainda que demonstrem essa vontade³³⁴.

As minhas condições não permitem, porque querer, querer, eu queria (entrevista com Roama).

Eu quero continuar (em um curso de graduação), mas assim, é um comprometimento, né? Vai ter que levar a vida daquele jeito por mais cinco anos. [...] São coisas que assim, no meu ideal de vida seria perfeito, são coisas que eu faria³³⁵, mas como eu sei que a vida não é perfeita, eu procuro coisas que não estão tão distantes (entrevista com Apoena).

Os cursos pagos não dão pra mim ((risos)). É para quem tem um salário muito bom ou o pai muito rico ((risos)) (entrevista com Niara).

Ainda que tenham interesse em cursar graduação, todos estes estudantes teriam dificuldade de manter um curso superior pago, caso passassem nas provas, bem como, em muitos casos, não disporiam de horário para frequentá-lo, mesmo que fosse gratuito, pois muitos cursos são ofertados em horários incompatíveis com os horários de que dispõem para se dedicar aos estudos. Esse é o caso, por exemplo, de Niara. Esta estudante tem intenção de fazer o curso superior em gastronomia, mas não tem condições financeiras de pagar. O campus Florianópolis-Continente oferta este curso e, portanto, haveria a possibilidade de acessá-lo, caso passasse nas provas do ENEM. Contudo, o curso é ofertado somente no turno matutino e como ela trabalha o dia todo, não teria qualquer possibilidade de cursá-lo. No pré-conselho de classe do qual participei, essa questão foi trazida à tona pelos estudantes, pois solicitaram que a instituição revisse o horário da graduação em gastronomia, pois ele é incompatível com suas possibilidades.

Assim, se os estudantes possuem o desejo de empreender ou de cursar uma graduação, esse desejo se encontra ainda em um plano ideal para eles, já que distante de suas reais possibilidades, pois vivem em função da imediatividade da vida, situação que produz, muitas vezes, uma dissociação do sentido que tem o estudo e o trabalho para o sujeito, muito embora essas atividades criem novas formas e possibilidades de inserção social.

No caso de Roama, por exemplo, isso se reflete em suas projeções futuras em relação ao estudo/profissionalização e ao trabalho: ora demonstra desejo de empreender o próprio negócio, sem ter condições financeiras para tal; ora diz estar em dúvida quanto a fazer faculdade de direito ou psicologia, também sem ter condições e sem se empenhar para

³³⁴ Roama desistiu na segunda etapa das provas e Eçapira nem chegou a fazer a inscrição. Quanto a Niara e Apoena não fiquei sabendo do resultado final de sua avaliação, mas Niara comentou comigo que não havia se saído muito bem na primeira etapa das provas.

³³⁵ Refere-se a fazer um curso superior, em direito, psicologia ou pedagogia, que são as áreas que já cogitou estudar. Disse que se tivesse condições para tal, faria uma dessas graduações para atuar em uma dessas áreas.

alcançar esse objetivo. Em outros momentos reconhece que suas condições atuais não permitem cursar uma graduação, conforme sua fala acima. No caso de cursar confeitaria, demonstra perceber que esta opção lhe é mais acessível, ainda que suas projeções acerca de abrir o próprio negócio sejam fantasiosas, não embasadas na realidade concreta de sua vida, que no momento, limitam esse desejo.

Roama também diz não gostar de trabalhar, mas considera necessário para ter mais autonomia, uma vida independente, diferente da vivida até então:

Não gosto de trabalhar, mas é uma necessidade que todo mundo tem, então o trabalho é uma obrigação para mim, que nem a escola, escola é uma obrigação [...] Todo mundo trabalha para ter alguma coisa, eu quero ter a minha própria vida, a minha própria casa, meu próprio dinheiro, ser independente. Acho que é isso. Não vejo outra saída (entrevista com Roama).

Essas situações demonstram o quanto seus projetos de formação/profissionalização e de trabalho são pouco planejados e pouco sólidos e o quanto, em alguns momentos, ignora ou tem dificuldade de aceitar suas reais condições financeiras, já que não têm condições materiais para cursar uma universidade e nem empreender, pois nem mesmo consegue manter as condições básicas de sua sobrevivência, a exemplo da alimentação e de lugar para morar.

Da mesma forma, Eçapira, embora queira empreender e fazer graduação, também não demonstra clareza quanto aos planos para o futuro em relação aos estudos e ao trabalho, pois nem mesmo tem um curso específico que gostaria de cursar na graduação e a ideia de empreender, aparece junto com outras possibilidades, a exemplo de arrumar qualquer emprego na área de gastronomia, que seja melhor do que tem atualmente. Ao ser questionado sobre quais planos tinha após concluir o curso, disse que não tinha um projeto, mas que “logo, logo me sai alguma coisa” (entrevista com Eçapira). O que se evidenciou nas entrevistas é que Eçapira busca de imediato, com a formação no PROEJA, apenas mudar de emprego, pois não sente qualquer satisfação com o trabalho que realiza atualmente e a formação é um meio de conseguir essa inserção, visto que ter estudo para se inserir em trabalhos melhores é uma exigência posta socialmente.

Nesse sentido, cabe considerar, conforme bem destaca Duarte (2016, pp. 42-43) que:

Os seres humanos agem a partir de circunstâncias com as quais se deparam: estabelecem objetivos, fazem planos, traçam estratégias e põem em movimento os recursos disponíveis para transformar a realidade, atingindo algo diferente do que antes existia.

Já Niara e Apoena, ainda que tenham maior clareza quanto ao que desejam para o futuro e o trabalho que desenvolvem atualmente lhe proporcione maior satisfação, ainda assim, há uma incompatibilidade entre suas necessidades e suas reais possibilidades de

satisfazê-las. Niara quer fazer graduação em gastronomia, mas não tem condições financeiras para tal e Apoená também tem interesse em cursar direito, psicologia ou pedagogia, mas como não tem condições no momento, pretende manter e melhorar estruturar seu pequeno negócio para pôr em ação o projeto futuro de estudo:

Eu quero fazer outras coisas, eu não pretendo viver de gastronomia pro resto da minha vida, eu acho que isso vai ser o começo, aonde eu vou construir meu alicerce, mas não quero parar na gastronomia, eu quero continuar, não é o que eu quero pra mim ainda. O curso valeu muito, mas dentro das possibilidades. E acho que cabe a gente também saber que o mundo não é perfeito, que a gente tem que seguir as possibilidades e através delas tentar o máximo possível (entrevista com Apoená).

É claro que em todos esses casos, tanto o trabalho quanto o estudo têm sentidos compreensíveis, já que as pessoas trabalham também por necessidades de manter sua subsistência, assim como realizam determinada formação para ter acesso a um emprego melhor. No entanto, esses sentidos não são eficazes, nos termos em que aponta Leontiev (2012), pois ainda que produzam novas necessidades e motivos, a realidade, muitas vezes, inviabiliza que os sujeitos desenvolvam as ações para atingir uma finalidade que corresponda a esses motivos e ações e que sejam mais condizentes com as objetivações humanas para si (DUARTE, 2016).

Cabe ressaltar a importante função da escola e, nesse caso específico, do PROEJA, na produção dessas outras formas de objetivações humanas, que transponham os limites da mera satisfação das necessidades mais imediatas. Acredito que ao assumir como finalidade dessa formação, uma educação integral que tenha como eixos orientadores da práxis pedagógica, o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, em prol da emancipação dos estudantes trabalhadores, se estaria caminhando na direção de uma consciência mais integrada, ainda que existam grandes limites impostos pelo sistema capitalista de produção.

E nesse sentido, cabe uma crítica à ênfase que se tem dado ao empreendedorismo nos currículos escolares e, em particular, na formação profissional. Conforme assinala Coan (2011) a expansão das pesquisas e projetos que visam educar para o empreendedorismo, tem como intuito forjar um trabalhador de novo tipo, com espírito inovador, criativo e proativo, capaz de criar seu próprio negócio, o que evidencia o caráter liberal destes projetos, que se centram, em grande medida, no papel social do indivíduo abstraído das determinações sociais, notadamente de ordem econômica, construindo para os indivíduos, uma ideia de que, ao empreenderem, resolverão seus problemas.

Na mesma perspectiva, aponta também Paranhos (2013), ao enfatizar que as noções de empreendedorismo e empregabilidade, profundamente ligadas à pedagogia das competências, buscam justificar e legitimar a desresponsabilização do capital e do Estado pela

desvalorização e precarização dos postos de trabalho, atribuindo aos indivíduos a responsabilidade de empreender estratégias eficientes e criativas para se inserirem e se manterem no mercado de trabalho.

Reportando a situação dos sujeitos desta pesquisa, por exemplo, no caso de Apoena, embora tenha conseguido abrir um pequeno negócio e tenha melhorado suas condições de vida e pretenda com isso, realizar grandes conquistas, ainda não conseguiu regularizá-lo e seu rendimento mensal, em termos financeiros, não chega a três salários mínimos, à época da entrevista, contata seu trabalho e o da esposa e o valor que recebe de auxílio do IFSC. Também não paga Previdência Social, situação que não lhe proporciona qualquer garantia, caso necessite, bem como não lhe possibilita desfrutar de outros prazeres da vida, a exemplo de realizar viagens a passeio a fim de expandir seus horizontes de conhecimentos, conforme discuti anteriormente. Ainda assim, toma para si, individualmente, a responsabilidade por dar conta de sua vida, sem levar em conta as condicionantes estruturais. Se o mundo não é perfeito, conforme expressa Apoena, ele é bem mais imperfeito, ou mesmo deformado, para alguns.

Muito pior é a situação de Roama, que não tem qualquer possibilidade de empreender, pois nem mesmo consegue manter sua subsistência, mas pretende empreender. Niara, por sua vez, embora tenha emprego fixo, não tem carteira assinada e recebe um salário próximo ao mínimo, o que não lhe possibilita ao menos pagar seu próprio aluguel, muito menos, economizar qualquer quantia a fim de empreender o próprio negócio. E para Eçapira, o empreendedorismo é um projeto futuro, pois vislumbra de imediato conseguir um trabalho melhor.

Neste sentido, o empreendedorismo, diferentemente do que se quer fazer crer, escamoteia as precárias condições de trabalho daqueles que vivem do trabalho. Segundo o Dieese (2018), com a crise e o desemprego, aumentou o número de brasileiros buscando alternativas no trabalho por conta própria. Em 2017, eram aproximadamente 23 milhões e destes, 23% estavam nessa situação há menos de 2 anos. No entanto, seus rendimentos eram 33% menores do que os que estavam há mais tempo nesse tipo de ocupação; 7% não tinham CNPJ nem contribuía para a Previdência Social, percentual também maior do que aqueles que estavam a mais tempo nessa posição; apenas 9% possuíam CNPJ e contribuía para a previdência e cerca de 10% contribuía para a previdência, ainda que sem CNPJ, percentual também inferior ao daqueles que estavam há mais tempo atuando nessa posição. Esses dados evidenciam que as pessoas que trabalham por conta própria, os “novos empreendedores”, encaram trabalhos com menor proteção social e remunerações mais baixas.

Os dados do Dieese apontam ainda que do total de pessoas que iniciaram trabalhos por conta própria após a crise de 2014, houve um acelerado aumento daqueles que atuam no setor de alojamento e alimentação, que é de 34%³³⁶. Assim, de acordo com o Dieese (2018, p. 3)

Ao contrário da ideia difundida na imprensa do “empreendedor” que deixa de ser empregado para se tornar “chefe de si mesmo”, em uma atividade dinâmica, a maioria (52%) dos trabalhadores por conta própria em “ocupações elementares” (faxineiros, pedreiros, preparadores de comidas rápidas etc.), com baixos rendimentos, entrou nesse trabalho há menos de dois anos. Isso deixa clara a dificuldade de empreender “com sucesso”, principalmente em contexto de grave crise econômica, como o vivido hoje, que se arrasta desde 2014 e para o qual não se vislumbra saída por meio da atual política econômica. Ou seja, o trabalhador que passou a atuar por conta própria nos últimos dois anos seguiu, como regra, um caminho bastante difícil, enfrentando situação de trabalho precário.

Assim, estes projetos “empreendedores”, tal como assinala Gelsleichter (2017), incutem em muitos trabalhadores o desejo de empreender seu próprio negócio, com o intuito de encontrar uma saída para situações urgentes e imediatas, no entanto, esse discurso, expropria os mais empobrecidos e cria um cenário de oportunidades falaciosas, ao mesmo tempo em que os destitui de sua identidade de trabalhador. “Estonteado pela nebulosa ‘nova identidade de empreendedor’, eles acabam por incorporar discursos aburguesados, que operam na contramão dos seus próprios interesses de classe” (GELSLEICHTER, 2017, p. 156).

Não quero dizer com isso, que os sujeitos não compreendam suas condições de vida, mas procuro enfatizar que os vários artifícios criados, a todo momento, pelo sistema capitalista, muitas vezes ofuscam a visão e distorcem a realidade. Daí decorre, a importância da incessante busca pela compreensão das condicionantes que dirigem nossa percepção.

Cabe ressaltar, contudo, a despeito das críticas aqui apontadas em relação ao empreendedorismo e as dificuldades que os estudantes encontram em dar prosseguimento aos seus projetos de continuidade dos estudos em nível de graduação, o retorno à escola abriu algumas possibilidades que não estavam postas nas vidas destes estudantes. Isso ficou muito evidente, especialmente para Niara e Apoena.

Apoena, com os aprendizados adquiridos no curso PROEJA, vislumbra novas perspectivas de vida: modificou sua relação com os estudos e desenvolveu novos motivos para estudar e tem maior satisfação com o trabalho que realiza, diferentemente da relação que tinha anteriormente com os outros empregos e com a escola e os estudos.

³³⁶ 28% atuam na área de transporte e armazenagem e 28% na de comércio e reparação de veículos.

Ah, com certeza, melhorou muito, melhorou muito, porque se não fosse o curso, primeiro eu não teria nem aberto o negócio, né? [...] Me abriu possibilidades, abriu a minha mente, a minha visão, entendeu? Sem falar que eu fiz amizades e aproveitei, posso dizer que aproveitei o curso (entrevista com Apoena).

Antigamente eu não tinha essa vontade de aprender que nem eu tenho hoje. Se eu tivesse essa vontade de aprender, com certeza, por mais até cansativo que fosse, porque às vezes eu estava ali à frente da matéria e isso me incomodava muito. Mas por mais cansativo que fosse, se eu tivesse vontade de aprender mesmo e realmente saber a matéria, realmente por que é assim, sabe? Tipo, a teoria inteira, né? O conhecimento inteiro e não só o conhecimento que eu quero, mas ele inteiro (entrevista com Apoena).

Hoje em dia eu trabalho com gosto assim, sabe? Eu sempre achei que trabalhar fosse muito importante, mas eu consigo hoje trabalhar com gosto, eu trabalho com vontade, eu estou ali e estou rindo, estou bem, sabe? Estou me sentindo bem trabalhando. E isso pra mim, nossa, é esplêndido, é muito importante, me faz muito bem. E esse meu trabalho me realiza, hoje em dia me realiza, realiza mesmo (entrevista com Apoena).

Apoena, ainda que tenha se apropriado bem mais dos conhecimentos da técnica, foi o estudante que mais se apropriou também dos conhecimentos teóricos. Isso ficou evidente na entrevista como também nas observações das aulas, pois sempre participava ativamente das aulas, fazia perguntas, estabelecia relações com o que havia estudado em outras U.Cs, participava de todas as atividades propostas pelos professores e auxiliava os colegas em suas dificuldades. Enfim, se dedicava aos estudos, não somente da técnica, mas dos demais conteúdos. Por isso, considera o PROEJA um divisor de águas em sua vida em relação à mudança de interesse pelos estudos, diferentemente de sua infância e adolescência:

Ah, eu acho que o Proeja foi um divisor de águas, porque antes eu achava que estudar era ruim. [...] O mais legal é justamente isso, a gente vai tomando gosto. E quando a gente consegue tomar esse gosto, essa felicidade de realmente gostar assim, de vir pra aula e dizer 'nossa, que legal!'. [...] Já achei que não era importante estudar, mas hoje eu considero, e não considero pelo diploma, eu considero pelo conhecimento, pelo entendimento das coisas, sabe? (entrevista com Apoena).

E Niara, para quem o estudo não estava em seu horizonte de possibilidades e necessidades e que não tinha a menor pretensão de voltar a estudar, pois não considerava importante, conforme apontei na dimensão histórico-social, entrou na EJA. Através da EJA entrou no PROEJA, mesmo com receio de estudar no IFSC, pois considerava muito difícil e pretende continuar estudando, inclusive, em nível de graduação, algo anteriormente inimaginável para ela, apesar das grandes dificuldades de aprendizagem que tem e do pouco estímulo para os estudos que teve durante a infância e adolescência.

Hoje eu considero muito importante estudar, apesar de não ser uma coisa que eu vim porque eu quis voltar estudar, mas foi uma oportunidade que surgiu para mim, e hoje eu vejo que ter voltado a estudar não era aquela coisa do passado que eu falava que eu era muito velha pra estudar. Hoje eu já tenho outro pensamento, pois eu tenho aprendido muitas coisas, algumas coisas eu não consigo aprender

realmente. Apesar de não ter estudado muito, eu já tinha as minhas coisas que eu procurava ler, procurava ver o que estava acontecendo no mundo. Eu sempre fui muito ligada nisso, assim, né, de ver o que tá acontecendo ao meu redor. E agora com o estudo é como se a minha mente estivesse muito mais aberta, eu percebo as coisas com muito mais clareza. [...] A escola me estimulou a estudar, tanto que agora eu vou fazer a prova do Enem pra tentar continuar estudando (entrevista com Niara).

Até mesmo Roama, apesar das dificuldades de aprendizagem e do pouco interesse que demonstrou pelos estudos, também considera que aprendeu bastante durante o curso:

Eu gostei do curso porque eu aprendi bastante coisa diferente, coisa que não fazia a mínima, a mínima noção. Aprendi bastante coisa, bem mais do que eu deveria. Porque tem coisas que eu não esperava aprender, que eu achava que eu nunca ia aprender e eu aprendi (entrevista com Roama).

Portanto, ainda que com muitas limitações e contradições, a escola fez com que esses estudantes desenvolvessem novos motivos para continuar estudando, situação que cria novas possibilidades de acesso aos conhecimentos e amplia sua capacidade de pensar sobre o mundo, sobre as relações sociais e desenvolver novas necessidades e sentidos. Como diz Niara:

São portas que vão abrindo outras portas. O ensino pra mim tem sido isso: uma porta que se abriu e depois veio a segunda, e quem sabe a terceira se abre também, né? [...] Quando a pessoa volta a estudar, a pessoa evolui, a pessoa começa a ter projetos, a ter sonhos, não se conforma (entrevista com Niara).

Outra mudança significativa, visível durante o processo de acompanhamento, especialmente das trajetórias de Niara, Roama e Apeona no curso foi a alteração no **domínio da própria conduta**, em decorrência das mediações vivenciadas no curso. Os estudantes também destacaram esse aspecto nas entrevistas.

Eu fiquei mais obediente ((risos)). Eu fiquei mais tranquila. Eu era muito revoltada, muito rebelde. Eu ainda sou rebelde, mas eu já dei uma melhorada. A relação com as pessoas eu acho que mudou bastante. E é bom isso. Foi muito importante. [...] Ah, muitas coisas que eu não experimentava e já achava que era ruim, eu passei a experimentar e depois eu vi que era bom. Eu vou te usar como exemplo ((risos)). Você, por exemplo, eu não gostava, não gostava, e não gostava de ti no início. Na verdade, eu não gostava de ninguém da escola no início também. Mas depois eu fui aprendendo a gostar (entrevista com Roama).

A gente entende melhor as coisas, o mundo também, não às vezes só a matéria, indo pra aula a gente convive, tendo que estudar a gente convive com pessoas diferentes, convive com classes sociais diferentes, convive com os professores. Então são diversas visões que eu acho que contribui muito para o entendimento da pessoa como um ser humano, né? [...] Eu estou mais calmo, bem mais calmo, até por ser tão amplo em diversidade assim, o PROEJA, a gente aprende a se controlar mais. E isso é muito bom. A gente também faz com que as pessoas nos entendam melhor, porque às vezes a gente tem a cultura de falar de um jeito e a pessoas entendem de outro e pode não ser o que tu queria dizer, né? (entrevista com Apoena).

O estudo tem servido pra minha evolução, eu estou evoluindo como pessoa assim (entrevista com Niara).

O domínio da própria conduta constitui-se uma das funções psicológicas superiores estudadas por Vigostki (1983). É a capacidade que a pessoa tem de dominar os próprios afetos, sentimentos, pensamentos, vontades, de tomar decisões diante das opções que lhe estão dadas. É um processo que caminha na direção do pensamento por abstração, mediado pelo conhecimento, pela apropriação da cultura, das relações sociais humanas, que permitem a reconstrução dos processos psicológicos, passando de ações imediatas, diretas, impulsivas para ações pensadas, refletidas, voluntárias, mediadas por signos. Os motivos e ações deixam de ser externas para incorporarem-se a personalidade, ligando-se ao conjunto do sistema psicológico.

O acesso aos conhecimentos teóricos, permeado por relações afetivas positivas, tanto dos professores e de algumas colegas de sala³³⁷; o convívio com os diferentes sujeitos do PROEJA e da escola; as mediações da equipe pedagógica constituíram-se elementos importantes para a alteração no domínio da própria conduta desses estudantes. Foram situações que contribuíram para a ampliação da capacidade de pensar sobre o mundo, sobre os valores e normas que permeiam a sociedade, sobre as diferentes culturas, os diferentes modos de ser e de agir das pessoas e, assim, ampliassem o conhecimento sobre si ou conforme dizem os estudantes, se tornassem mais “calmos”, mais “tranquilos”. O fato de considerarem essas mudanças como positivas em suas vidas, também dão indícios de que essas não são escolhas externas a eles, mas sim, incorporadas como uma necessidade interna, que proporciona maior domínio sobre si, sobre suas escolhas e vontades.

Conforme apontei anteriormente, foram necessárias várias intervenções nesta turma durante todo o percurso de formação, devido as grandes dificuldades de relacionamento no grupo. Contudo, durante o percurso foram perceptíveis grandes mudanças, especialmente em Roama. Nas primeiras conversas que tive com essa estudante, ela dizia não gostar de psicóloga, negava-se a conversar comigo, me afrontava. Mas com o tempo, ela própria foi buscando aproximação e foi diminuindo as barreiras. Também foi tomando maior consciência de suas dificuldades e demonstrando maior maturidade: diminuíram-se as birras; os afrontamentos tanto comigo quanto com outras pessoas; as brigas com colegas; as faltas às aulas sem motivação aparente; começou a demonstrar maior interesse pelas aulas, mesmo

³³⁷ Cabe ressaltar a importância que teve alguns colegas da turma, especialmente as mulheres mais velhas, nas transformações de Roama, uma delas Niara, que já conhecia Roama da EJA, pois cursaram juntas o ensino fundamental. Essas colegas mantinham uma proximidade bem grande com Roama: costumavam comprar lanche para ela, pois sabiam de suas dificuldades financeiras; convidavam-na para passar finais de semana em suas casas; orientavam-na, com frequência, quando ela se envolvia em algum problema. Enfim, demonstravam muito afeto e carinho para com ela.

dizendo não gostar de estudar. Por diversas vezes, foi ao NP mostrar as boas notas que havia tirado nas avaliações.

Roama também começou a modificar sua forma de se relacionar com alguns grupos de amigos, que segundo ela não eram boas companhias, conforme expressa em sua fala abaixo:

Ah, eu achei que não era uma companhia legal (referindo-se a um grupo de amigos). Que eu ia muito na balada com eles, eu faltava muito à aula, faltava muito ao trabalho, zoava muito com eles. E hoje, na real, eu não sei se eu tenho um grupo, tem os meus amigos da escola, os meus amigos do morro. Os meus do morro eu me afastei um pouco, tipo é só mais um oi e tchau, porque eles me convidam pra festa, pra isso e praquilo e eu não vou. Até pra roubar eles me convidam. Óbvio que eu não vou, né? (entrevista com Roama).

Eles (os amigos) falam que eu mudei, que eu estou diferente. Mas eu não acho que eu esteja diferente, eu acho que eu estou igual, eu só não quero encrenca, porque eu sou muito de encrenca, quem me conhece sabe que eu sou de encrenca. Então eu não quero mais criar encrenca, eu estou querendo focar mais na aula, ainda mais que está acabando. E eles falam que eu mudei, que eu sou brega, que eu não sou mais a mesma de antes. E eu fico chateada por eles pensarem assim, eu acho que eles tinham que pensar, 'pô, ela está mudando, é bom para ela, ela tá indo para escola, isso é legal, ela vai se formar', mas eles não pensam assim, né? Antes eu só andava na bagunça e eu não quero mais bagunça, chega uma hora que... não sei, não sei o que que deu, não quero mais bagunça, não quero mais ficar assim, porque eu ia sempre pra balada, eu dormia fora, eu acordava... tipo, 'aonde é que eu estou?'. Então eu não quis mais. E eu acho que eu não estou errada (entrevista com Roama).

É claro que essas mudanças são marcadas por contradições, até mesmo porque suas condições concretas de vida dificultam ou mesmo limitam suas escolhas, situação que faz com que, muitas vezes, volte a estágios mais primitivos, impulsivos: ora demonstra maior interesse pelos estudos, ora diz que odeia estudar e não desenvolve ações de estudo, assim como tenta se afastar de alguns grupos de amigos, mas como não tem muitas outras mediações, além do grupo de amigos da escola, retoma essas relações. Enfim, oscila entre dar novos rumos a sua vida e permanecer no que lhe é familiar.

Ainda assim, a partir do convívio no curso PROEJA, percebem-se novas reconfigurações de suas emoções, assim como dos demais estudantes, de seus motivos e ações, e maior conhecimento sobre si e sobre o mundo, bem como, maior domínio sobre suas decisões, dirigindo-as para finalidades mais conscientes que poderão produzir, conforme ressalta Martins e Carvalho (2016), uma personalidade desenvolvida. Pode-se dizer então, que estes são indícios de produção de novos sentidos à atividade de estudo, mais condizentes com o processo de emancipação humana.

Mas em que medida a atividade de estudo efetivamente se tornou estrutural para os sujeitos do PROEJA?

Como vimos, para que a atividade de estudo se constitua atividade principal do desenvolvimento, ela deve ocupar lugar estrutural na vida dos sujeitos e a apropriação dos conhecimentos teóricos deve estar no centro desta atividade.

No caso dos sujeitos participantes desta pesquisa, a atividade de estudo não chegou a se formar plenamente durante a infância e adolescência, devido a vários fatores e a própria descontinuidade dos estudos, conforme procurei demonstrar na discussão da dimensão histórico-cultural. Contudo, o retorno à escola poderia lhes possibilitar a formação dessa atividade, já que cabe à educação escolar desenvolver nos estudantes o pensamento teórico, próprio da atividade de estudo, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos. No caso do PROEJA, ainda que seja um curso voltado também a uma formação profissional, ele não elide os conhecimentos teóricos, pois uma formação omnilateral, preconizada nos documentos orientadores do curso, pressupõe tanto a apropriação dos conhecimentos técnicos quanto dos teóricos.

Como resultado da formação no PROEJA, houve apropriação de conhecimentos, os quais possibilitaram aos estudantes, novas objetivações em suas vidas, com o aprendizado das técnicas de cozinha. Também desenvolveram novos motivos para continuar estudando, diferentes daqueles que tinham até então, assim como, maior domínio sobre sua conduta. No entanto, a atividade de estudo não se tornou estrutural em seu desenvolvimento, pois os motivos e ações de estudo não tiveram um sentido pessoal correspondente aos motivos e aos significados sociais da atividade de estudo. Em outras palavras, a apropriação dos conhecimentos teóricos, próprios da atividade de estudo, não estava no centro dos motivos e ações de estudo, resultando em uma cisão entre o conteúdo desta atividade e o sentido que ela tem para os sujeitos.

Isso decorre, em parte, porque o aprendizado da prática, do fazer, responde às suas necessidades mais imediatas. Mas também devido ao fato de o PROEJA, ainda que tenha em suas diretrizes, o trabalho como princípio educativo, tem também um enfoque bastante voltado ao aprendizado da técnica e à formação para inserção dos sujeitos no mercado de trabalho. Essas situações se refletem na motivação maior desses estudantes, em se apropriar muito mais dos conhecimentos técnicos e, em menor medida, dos conhecimentos teóricos.

No diz respeito ao PROEJA, concordo com Gelsleichter (2017) de que o IFSC, embora tenha um papel central na formação dos trabalhadores, ainda está muito distante do horizonte de um projeto de classe, de formação para si, da classe trabalhadora, pois ainda “vê-se no interior da escola a adaptação ao mercado, não só nos currículos oficiais como nas rotinas diárias” (ibidem, p. 172).

Por outro lado, não se pode atribuir somente a instituição e aos professores a responsabilidade pela não formação da atividade de estudo nos estudantes, pois há que se considerar que esses sujeitos ocupam determinado lugar no sistema de relações sociais, bem como se encontram em outro período de desenvolvimento, em que outras atividades concorrem com o estudo ou mesmo tomam centralidade, pois são jovens e adultos que tem outras necessidades, especialmente a de trabalhar para manter sua subsistência, o que os coloca em uma tensão constante entre necessidade e liberdade de escolha. Nesse sentido, vê-se uma limitação, de ordem estrutural, na formação da atividade de estudo, que é própria da sociedade capitalista.

Contudo, a escola e, particularmente o PROEJA, que tem como foco a formação dos trabalhadores e está “fortemente marcada, e de forma indelével, pela questão das classes sociais”, conforme destaca Rummert (2014, p. 73), pode assumir para si uma perspectiva que caminhe na direção de uma formação omnilateral e emancipadora da classe trabalhadora, na medida em que tome a formação para o trabalho em sua perspectiva ontológica e histórica em oposição a uma formação pragmática, fragmentada, que somente atende as demandas do mercado.

Para tanto, a escola precisa ter bem claro quais os fins sociais se pretende com a educação que transmite, assim como criar estratégias que caminhem na direção da formação de uma consciência mais crítica dos trabalhadores.

Defendo que é por meio da apropriação dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente, tal como defendem a pedagogia histórico-crítica e autores do campo da educação e trabalho, que se pode caminhar nesta direção, já que a apropriação destes conhecimentos é indispensável à instrumentalização dos sujeitos para melhor compreenderem a realidade para nela intervir. Não se trata da transmissão e apropriação de conhecimentos que nada tem haver com a realidade vivida pelos sujeitos trabalhadores. Trata-se ao contrário, conforme destaca Rummert (2014, p. 76),

de lutar por uma concepção de educação e, em decorrência, de um trabalho pedagógico, em que os conhecimentos produzidos pela humanidade sejam apropriados de forma crítica e ativa e se transformem em instrumentos de luta para a classe trabalhadora.

Nesse sentido, a educação e particularmente, a formação no PROEJA, ao tomar como eixo estruturante da práxis pedagógica, a formação da consciência de classe, poderia se tornar um campo propício a agudização, ao tensionamento das contradições e desigualdades da sociedade capitalista contemporânea e das relações de trabalho, sob as quais estão submetidos estes estudantes e mesmo os próprios professores. Pois é no esgarçamento das

contradições que se avança na busca de soluções e, por conseguinte, na produção de novos sentidos à aprendizagem – à atividade de estudo e de trabalho. Avançar-se-ia também nessa direção, na medida em que a escola criasse estratégias de resistência a todas as formas de alienação, por meio da crítica permanente de sua práxis pedagógica. Este é um projeto que não envolve somente os professores, mas toda a escola – gestores, equipe pedagógica em torno de um compromisso político em prol da formação crítica da classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, procurei demonstrar que o sentido pessoal que os estudantes jovens e adultos atribuem à atividade de estudo se desenvolve e se transforma a partir de suas relações concretas de vida, já que os sentidos são uma síntese do vivido em processo de desenvolvimento.

Essa assertiva se ancora nos aportes teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural e do materialismo histórico-dialético, que entende o desenvolvimento psíquico e os processos de significação como resultante da atividade humana e da apropriação dos signos culturais, que se constitui em um movimento constante e contraditório, intrinsecamente articulada à história social de cada tempo e espaço e à condição de classe. Os resultados deste estudo, portanto, caminham em direção oposto às explicações naturalizantes e individualizantes dos processos de significação.

Na trajetória desta pesquisa, procurei captar as múltiplas determinações e mediações envolvidas no processo de produção de sentido pessoal à atividade de estudo para estudantes do PROEJA. Para tanto, retomei aspectos da trajetória histórico-social de desenvolvimento desses estudantes de modo a reconstruir situações que contribuíram para a produção desses sentidos.

Embora as histórias de vida dos sujeitos participantes da pesquisa apresentem algumas especificidades, aponte suas convergências no que se refere ao lugar que todos eles ocupam no sistema de relações sociais, devido à sua condição de classe. Esse lugar se expressa na privação dos direitos, dentre eles o direito à escolarização, situação que limita o pleno desenvolvimento de suas capacidades psíquicas. O pouco incentivo aos estudos; as trajetórias descontínuas de escolarização, devido à necessidade, em alguns casos, de trabalhar desde muito cedo para manter a subsistência, deixando em segundo plano os estudos; o limitado acesso aos bens materiais e culturais; a falta de políticas educacionais equânimes; somadas as dificuldades de a escola, muitas vezes, organizar o ensino de modo a criar as condições adequadas ao desenvolvimento cognitivo, resultaram na não formação ou em uma formação limitada da atividade de estudo, produzindo, por conseguinte, um sentido pessoal desta atividade, estreito em termos de apropriação dos conhecimentos teóricos/científicos.

Contudo, movidos pelo próprio processo de constituição do humano, em seu constante devir e como as demandas sociais também o exigem, esses estudantes retornam à escola, em um curso PROEJA. Com base nas entrevistas e observações do cotidiano da sala de aula mediada pelo referencial teórico que embasa o estudo, procurei identificar o motivos

que mobilizaram os estudantes a retornarem à escola, quais ações de estudo eles desenvolveram durante o percurso escolar no PROEJA e para quais fins suas ações se dirigem, já que o sentido pessoal, de acordo com Leontiev (1978) se produz na relação entre aquilo que motiva o sujeito a agir em direção a uma finalidade.

Identifiquei que os motivos desses estudantes voltarem a estudar estão estreitamente ligados a uma exigência social, especialmente por lhes possibilitar se capacitar para arrumar um emprego, um emprego melhor ou novas formas de inserção no mundo do trabalho, uma vez que na sociedade capitalista atual o emprego não mais se constitui um direito garantido a todos. Buscam assim, melhorar suas condições de vida e de inserção social, situação que evidencia que esses motivos são compreensíveis, mas não são eficazes (LEONTIEV, 2012), pois se por um lado, eles buscam satisfazer a necessidade de autonomia, por meio de seu próprio trabalho, condição essa própria da vida adulta, por outro lado, muitas vezes, eles estão distanciados da necessidade de adquirir conhecimentos teóricos, conteúdo próprio da atividade de estudo. Nota-se aí uma ruptura entre o motivo e o fim da atividade de estudo, que é a apropriação dos conhecimentos teóricos. Assim, os motivos tornam-se externos aos estudantes e não assumem um lugar estrutural na atividade de estudo. Esses motivos evidenciam também que os requerimentos sociais que poderiam promover o desenvolvimento da atividade de estudo e profissional desses sujeitos, durante sua infância e adolescência não foram mobilizados de forma adequada.

Contudo esses motivos, assim como as ações dos sujeitos em relação ao estudo, não ocorrem somente, por vontade individual, alheia ao conjunto das relações sociais humanas, e sim, nas condições materiais de vida instituídas. É dessa perspectiva que se pode compreender essas motivações, pois os sujeitos da educação de jovens e adultos, além de se encontrarem em outra etapa da vida em que o estudo concorre com outras necessidades, ainda vivenciam enormes desigualdades sociais as quais condicionam seus motivos e necessidades. Uma das necessidades prementes nesta etapa de suas vidas é a de trabalhar para manter sua subsistência, situação que dificulta se dedicarem adequadamente ao desenvolvimento de ações de estudo que direcionem a criação de novos sentidos ao estudo. Suas ações de estudo estão intrinsecamente ligadas às ações de trabalho.

Além disso, em decorrência de suas trajetórias descontínuas de escolarização e sua inserção em empregos precários, a possibilidade de se formar em um curso profissionalizante, na área de gastronomia, com a qual a maioria deles se identifica, gera motivos para permanecer no curso. Ademais, essa formação é vislumbrada como uma possibilidade de melhor inserção no mercado de trabalho. E, a formação no PROEJA, por requerer,

aparentemente, conhecimentos mais práticos, uma vez que nesses conhecimentos visualizam a imediatividade da atividade fim – o trabalho – geram motivos para aprender. Esses aspectos se constituem grandes motivadores para voltarem a estudar.

Também procurei demonstrar que os motivos que mobilizam os sujeitos a retornarem aos estudos, a depender da forma com que a escola e os professores concebem e desenvolvem sua práxis pedagógica podem ser geradores de novos motivos para estudar e para a realização de ações de estudo mais condizentes com as significações sociais da atividade de estudo em termos de apropriação dos conhecimentos teóricos e de uma formação omnilateral dos estudantes.

Tomei como eixo articulador da discussão sobre a práxis pedagógica no PROEJA, a forma como os professores concebem e desenvolvem a articulação entre teoria e prática no curso, pois aí se expressam os fins sociais dessa formação.

Embora os documentos orientadores do PROEJA tenham como orientação político-pedagógica a integração curricular, ou seja, a necessidade indissociável de articulação entre teoria e técnica, o que deveria resultar em uma formação omnilateral dos sujeitos, sua materialização no cotidiano escolar, muitas vezes, não ocorre, pois há, via de regra, uma desarticulação entre teoria e prática e a ênfase, com maior frequência, recai sobre o aprendizado da técnica, no saber fazer, em detrimento do aprendizado dos conhecimentos teóricos.

Até mesmo nos casos em que os professores da formação geral procuravam realizar a integração, os conhecimentos teóricos serviam como subsídios ao aprendizado da técnica e nas situações em que se dava maior ênfase aos conhecimentos teóricos, muitas vezes, eles ficavam desarticulados do aprendizado da técnica.

Além disso, algumas ações de ensino evidenciaram um esvaziamento dos conhecimentos teóricos, transmitindo aos estudantes, muitas vezes, a ideia de que não necessitavam se esforçar para se apropriar desses conhecimentos, o que resultava no desenvolvimento de ações de estudo voltadas para o aprendizado da técnica e, em menor medida da teoria, dificultando assim, a formação da atividade de estudo. Essas ações de ensino, de certo modo, reforçam os fins sociais da formação na educação de jovens e adultos e no PROEJA, qual seja, de um sistema de ensino fragmentado, aligeirado, pragmático, assim como reforçam a ideia de que existem diferentes ensinamentos a depender da classe social a qual se destina.

Contudo, há que se considerar a grande complexidade que envolve o campo da educação de jovens e adultos, a qual dificulta, muitas vezes, o desenvolvimento da atividade

de estudo e a produção de um sentido pessoal mais condizente com o processo de emancipação. Suas trajetórias descontínuas de escolarização em seu percurso de desenvolvimento resultam em níveis diferenciados de aprendizagem e, muitas vezes, no não desenvolvimento de motivos e necessidades de estudar. O lugar social que ocupam no sistema de relações sociais também dificulta seu maior envolvimento em ações de estudo. E ainda, as significações que se produzem socialmente acerca da educação escolar para esse grupo específico de estudantes, também produzem sentidos acerca da formação escolar. Essa complexidade de fatores somados às ações de ensino, por vezes, distanciam os sujeitos da EJA da aprendizagem dos conhecimentos necessários à potencialização de seu processo de humanização, tal como a concebem a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Nesse sentido, vê-se uma limitação, de ordem estrutural, própria da sociedade capitalista, à formação da atividade de estudo, em que os sentidos correspondam aos motivos e significado sociais dessa atividade, resultando em distanciamento do processo de desenvolvimento da consciência humana.

Por outro lado, procurei apontar que a escola e os professores podem criar estratégias que estimulem e desenvolvam motivos e ações de estudo nos estudantes, que caminhem na direção de uma formação omnilateral e emancipadora. Um primeiro compromisso a ser assumido pela escola seria de ordem conceitual, na direção da construção de um projeto político-pedagógico coeso e concebido sob as bases da educação emancipatória e não dual, que se desdobraria nas questões de ordem metodológica. Assim se uniriam, dialeticamente, conteúdo e forma do ensino.

Para tanto, situei duas questões que considero essenciais para a consecução desse projeto: uma é a formação sistemática dos professores e demais profissionais envolvidos com a formação dos estudantes do PROEJA e outra é disponibilizar, concretamente, condições adequadas para que os professores planejem suas aulas de forma coletiva. Esses são condições necessárias à práxis pedagógica que indicam possibilidades de outra organização do ensino no PROEJA.

Identifiquei também alguns elementos da práxis pedagógica que se constituíram fundamentais ao aprendizado, pois criaram motivos e mobilizaram os estudantes para ações de estudo: um deles são as estratégias de ensino utilizadas pelos professores e o outro, os vínculos afetivos positivos entre professores e estudantes. Cabe destacar que o afeto é um componente importante na mobilização do estudante para o desenvolvimento de ações de estudo, assim como para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No caso dos estudantes desta pesquisa, essas relações afetivas positivas produziram uma maior

aproximação do estudante com o objeto do conhecimento. Contudo, aponte também que, para além dessa boa relação entre professores e estudantes, faz-se necessário um bom planejamento das aulas, que envolva desde a seleção do que ensinar e para que ensinar e uma avaliação sistemática e contínua dos estudantes e, por conseguinte, da própria práxis pedagógica. Aqui, novamente ressalta-se a importância atribuída ao conteúdo do ensino, visto que ele põe em evidência os fins sociais da educação escolar no PROEJA.

Embora as ações de ensino sejam o elemento central da práxis pedagógica, identifiquei que não somente essas ações produzem sentido pessoal à atividade de estudo, mas todas as relações que se estabelecem no cotidiano da escola, pois elas também transmitem significados do lugar que os sujeitos e o PROEJA ocupam na instituição. O não encaminhamento de algumas demandas dos estudantes; a falta de sala fixa durante quase todo o percurso de formação; a mudança constante de coordenação e mesmo a falta dela durante um tempo; a falta de aviso aos estudantes sobre mudanças de horários das aulas e cancelamento de aulas devido à falta de professores, além de impactar na aprendizagem, transmitiram aos estudantes uma espécie de descompromisso com sua formação, refletindo-se em uma visão para os estudantes de que o PROEJA é um curso de menor valor dentro da instituição. Nesse sentido, defendo que não somente os professores, mas toda a escola, precisa manter uma escuta atenta às necessidades específicas deste curso.

Ao final da análise, apresentei os resultados advindos dos motivos e das ações de estudo e de ensino no curso PROEJA e, por conseguinte, o sentido pessoal à atividade de estudo que se foi produzindo nesse percurso. Ou seja, a forma de conceber e pôr em ação o currículo foi produzindo significações sociais sobre a atividade de estudo que foram incorporados pelos estudantes como sentidos pessoais.

Como resultado, veem-se dois movimentos dos estudantes: um voltado a um grande desejo de empreender na área de gastronomia e outro, a vontade de continuar estudando, em nível de graduação. Tanto em um caso, quando em outro, embora haja uma vinculação dos motivos e ações com as significações sociais da atividade de estudo, ainda assim, ocorre uma ruptura na relação que os estudantes estabelecem com essa atividade, pois os conhecimentos teóricos nem sempre ocupam lugar estrutural na vida desses estudantes, resultando em uma cisão entre o conteúdo dessa atividade e o sentido que ela tem para os sujeitos, ou seja, o sentido pessoal não corresponde aos motivos e significações sociais da atividade de estudo, no sentido de uma formação omnilateral. Ademais, tanto o desejo de empreender quanto o de continuar estudando ainda se encontra, em grande medida, para esses estudantes, em um

plano ideal, pois distantes de suas possibilidades materiais concretas de colocá-los em ação, o que torna ainda mais dissociado o motivo, as ações e seus fins.

Muito embora a formação no PROEJA aponte limites à produção de um sentido pessoal à atividade de estudo mais condizente com uma formação omnilateral e emancipadora dos estudantes, em que motivos, significados e sentidos correspondam, identifiquei que as próprias contradições da escola indicam possibilidades de formação dessa atividade, ao possibilitar maior apropriação dos conhecimentos teóricos; ao criar motivos para continuar estudando; ao possibilitar novas reconfigurações de suas emoções. Tais situações se apresentam como horizontes para a produção de novos sentidos à atividade de estudo, mas condizentes com o processo de humanização, nos termos postos pela psicologia histórico-cultural. Como bem pontuou Niara “*são portas que vão abrindo outras portas*”. Aliás, esse é o próprio movimento dialético.

Mas ainda que a inserção desses estudantes à escola tenha possibilitado algumas mudanças e ressignificações do sentido pessoal à atividade de estudo defendo que a escola e particularmente, o PROEJA, que tem como foco principal a formação de trabalhadores e por estar atravessado pela questão de classe pode fazer muito mais. Aqui se explicita a tese por mim defendida, qual seja, a de que a escola e particularmente, a formação no Proeja, na medida em que assumir como eixo estruturante de sua práxis pedagógica, a formação da consciência de classe dos estudantes (os dilemas vividos cotidianamente pelos estudantes-trabalhadores, em decorrência da necessidade de vender sua força de trabalho para apenas manter sua subsistência), tomando a formação para o trabalho em sua perspectiva ontológica e histórica em oposição a uma formação pragmática, fragmentada, que apenas forme para atender e adequar os sujeitos às demandas do mercado de trabalho, poderá atuar como mediadora da formação de uma nova estrutura de consciência, mais integrada, em que o sentido pessoal corresponda aos motivos e as significações sociais da atividade de estudo, conforme propõe Leontiev (1978). Significações essas que estejam calçadas naquilo que rege, objetivamente, a realidade concreta (MARTINS, 2015). Poderá caminhar assim, na direção de uma formação omnilateral e emancipadora da classe trabalhadora e de transformação da realidade social, tendo como horizonte, a construção de uma sociedade mais justa e menos alienadora.

Dessa perspectiva, a práxis pedagógica, precisa superar a apreensão da realidade em sua forma imediata, operacional, pragmática, aparente, condição que exige, conforme aponta Martins (2015, p. 55), “o compromisso com a formação do pensamento abstrato mediado pelos conceitos científicos”, indispensáveis à instrumentalização dos sujeitos para melhor

compreenderem a realidade para nela intervir, ou seja, os conhecimentos teóricos/conceitos científicos não podem ser concebidos como um fim em si mesmos, mas precisam ser apropriados pelos sujeitos de forma crítica, servindo à ações conscientemente dirigidas (MARTINS, 2016) e como instrumentos de luta de classes para a superação do capitalismo. Isso implica conceber a práxis pedagógica na relação dialética conteúdo e forma do ensino, tal como proposto por Vieira Pinto (1989), evidenciando os fins sociais da educação. Implica ainda, situar o trabalho e a formação para o trabalho no sistema capitalista de produção e evidenciar suas contradições.

As histórias dos sujeitos desta pesquisa apresentam elementos para pensar os processos de aprendizagem dos sujeitos da EJA, na medida em que evidenciam o lugar social que eles ocupam no sistema de relações sociais: sua condição de classe trabalhadora e destituída de direitos. Portanto, a explicitação dessas histórias e a defesa da escolarização, a partir dessa perspectiva teórico-metodológica é a defesa da socialização dos conhecimentos sistematizados historicamente e sua apropriação por todos os indivíduos para o enriquecimento de sua consciência e para sua utilização como instrumento de luta de classes. Pois se por um lado, a escola apresenta limites, de ordem estrutural, próprias da sociedade capitalista, para a formação de outra estrutura de consciência, ela também apresenta possibilidades para a consecução desse objetivo, desde que pautada na construção de outro projeto social. Entendo que a pedagogia histórico-crítica esteja em consonância com esse projeto social, conforme apontei ao longo da tese.

Cabe ressaltar, porém, que ainda que haja uma aposta na escola, ela precisa ser situada como parte ativa da dinâmica social, como reflexo das determinações dos conflitos de interesses que caracterizam a sociedade capitalista e, portanto, não se pode superestimá-la e acreditar, ingenuamente, que ela, sozinha corrigirá as mazelas da sociedade, tal como apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b). Por outro lado, ela tem papel importante na construção de um novo projeto social. As contradições que ela enseja, abrem novos caminhos “à concretização de algo que ainda não existe, mas queremos fazer existir” (MARTINS, 2015, p. 55).

As questões aqui apontadas, resultantes desta pesquisa, incitam novos questionamentos e inquietações, que lanço para quem pretende dar continuidade aos estudos em EJA/PROEJA. Um deles são as proposições didáticas no campo da EJA e PROEJA, que considere a intersecção entre atividade de estudo e atividade de trabalho, tendo como eixo estruturante a experiência da classe trabalhadora. O desafio é compreender como a experiência dos estudantes jovens e adultos trabalhadores pode se articular aos conhecimentos

teóricos/científicos, sem submetê-la à sua aparência fenomênica, mais diretamente ligada a imediatividade da vida, a cotidianidade, tema tão caro a educação de jovens e adultos. Outro desafio a esse articulado, é compreender a produção de sentido na relação com outras atividades desenvolvidas pelos sujeitos, tais como experiência sindical, política, artística e em que medida elas produzem neoformações psicológicas, que ampliam a consciência humana e sirvam de instrumento para a luta de classes.

No percurso desta pesquisa, o principal desafio com o qual me deparei foi a aplicação do método materialista histórico-dialético e do “método inverso”, proposto por Vigotski (1983, 1966a) para a compreensão de uma realidade em suas múltiplas determinações e contradições. A busca de uma compreensão das relações entre totalidade-singularidade-particularidade exigiu um grande esforço de minha parte em termos de abstrações teóricas. Foram idas e vindas na produção textual, novas reconfigurações da pesquisa e de minhas próprias convicções.

Muito embora tenha procurado abarcar ao máximo as múltiplas determinações, as conexões, as mediações e os nexos internos que compõem o fenômeno analisado, tenho clareza da complexidade que esse exercício exige e de que a totalidade é muito mais complexa do que nossos sentidos e esforços podem captar, pois conforme assinala Oliveira (2001a), quanto mais a sociedade se complexifica, mais elementos surgem tornando cada vez difícil captar os múltiplos elementos que compõem a realidade.

Nesse sentido, o resultado desta pesquisa demonstra esse esforço, mas evidencia também meus limites e o que foi possível em termos de uma busca de maior aproximação possível a compreensão do conjunto de aspectos que compõe essa realidade. Pode-se dizer que esse foi o limite do conhecimento atingido nesse momento, mas que se mantém em aberto a novas pesquisas.

Ressalto, contudo, a importância do método materialista histórico-dialético para a compreensão da realidade, especialmente no contexto brasileiro em que estamos vivendo atualmente, em que o senso comum insiste em prevalecer. Em um contexto em que a distorção da realidade e a produção de mentiras para a manutenção da ordem, ou melhor, desordem vigente, parece ter se tornado a regra. Portanto, a defesa deste método de análise para a produção de conhecimento é também de ordem ético-político. Isso, contudo, nos exige, muitas vezes, sair de nossas zonas de conforto, do mais fácil e imediato, de rever nossas convicções e crenças, de enfrentar nossas próprias alienações. Penso que assim poderemos promover transformações em prol da satisfação das necessidades humanas, pois se o

conhecimento da realidade por si só não produz mudanças, sem ele tampouco, essas mudanças se efetivam.

Deixo registrado também o quanto esse referencial teórico-metodológico produziu mudanças em mim. Se antes me identificava com os dilemas e desigualdades produzidas socialmente, hoje me sinto muito mais sensível a essa realidade e me tornei mais convicta daquilo que acredito e defendo.

Por fim, considero que uma das contribuições desta pesquisa foi a de analisar a educação de jovens e adultos sob essa perspectiva teórica, contribuindo para o diálogo nesse campo da educação. Penso que esta pesquisa também contribui para a compreensão dos processos de produção de significação, ao retomar também a ontogênese de sua constituição, condição que possibilita também a escola, pensar novas formas de organização do ensino na EJA. Contudo, um grande caminho ainda há a ser construído. Esse foi um pequeno passo nessa direção.

Espero que muitas outras pesquisas em EJA e PROEJA a essa se somem, pois, no estudo, e esta pesquisa se constitui como ação de estudo, permitiu-me o que afirmaram Apoena e Niara. Deixo suas falas para finalizar este texto, uma vez que, seu sentido se faz principalmente aos estudantes:

A gente entende melhor as coisas, o mundo também, [...] a gente convive com pessoas diferentes, convive com classes sociais diferentes, convive com os professores. Então são diversas visões que eu acho que contribui muito para o entendimento da pessoa como um ser humano (Apoena)

Pois, desse modo:

[...] a pessoa começa a ter projetos, a ter sonhos, não se conforma (Niara).

Como Niara, é preciso não nos conformarmos, é preciso resistir, é preciso ter novos projetos de sociedade e de escola!

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio. O desenvolvimento do pensamento teórico: mediações educacionais. **29ª Reunião Anual da Anped, 2006, Caxambu**. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade, 2006.

_____. Parecer de qualificação. São Paulo: UNESP, 2017.

ABRANTES, Ângelo Antônio; BULHÕES, Larissa. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: SP: Autores Associados, 2016.

ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de; ANTUNES, Mitsuko Makino. A teoria vigotskiana sobre memória: possíveis implicações para a educação. **28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu – MG, 16 a 19 de outubro de 2005.

ALMEIDA, Alcides Vieira de. **Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Edição reeditada, revisada e atualizada. Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/ivani/AppData/Local/Temp/livro_100anos_2016.pdf. Acesso em: 02/06/2018.

ALMEIDA, Melissa Rodrigues. 2018, 416 f. **A formação social dos transtornos de humor**. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Medicina, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2018.

ALVES, Giovanni. A nova morfologia do trabalho no Brasil na década de 2000. **Revista Perspectiva**, São Paulo, v. 39, p. 155-177, jan./jun. 2011.

AMADO, João. FERREIRA, Sônia. **Estudos (auto)biográficos: histórias de vida**. In: AMADO, João. Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação dos conceitos. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: SP: Autores Associados, 2016.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. 2017, 197 f. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2017.

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização do trabalho? In: BRAGA, Ricardo; BRAGA, Ruy (orgs.). **Inforproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados – Cortez, 1982.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira. **“Por que aprender isso professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. 2011, 220f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2011.

_____. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: SP: Autores Associados, 2016.

BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. (tradução de Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARROS, João Paulo Pereira et al. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**. 21 (2), 2009, pp. 174-181.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão, **Caderno Cedes**, Campinas – SP, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004.

BRASIL. Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria as Escolas de Aprendizes Artífices.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília, DF, 1996.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF, 1990.

_____. Casa civil. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1997.

_____. Resolução CNE/CEB 04/99 de 05 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. Brasília: 1999.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei Federal nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2004.

_____. Casa civil. Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, 2005.

_____. Congresso Nacional. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências, 2006.

_____. Documento Base do PROEJA: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Brasília – DF: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, Brasília – DF, Congresso Nacional, 2008.

_____. Código Civil Brasileiro e legislação correlata. 2ª. ed. – Brasília: Senado federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

_____. Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas. Quantidade de Acolhidos por Estado. Conselho Nacional de Justiça – CNJ. Abril de 2019. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/sistemas/infancia-e-juventude/20545-cadastro-nacional-de-criancas-acolhidas-cnca>. Acesso em: 14/04/2019.

_____. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

_____. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas: Informativo Demográfico e Socioeconômico, n. 36, 2016.

_____. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas: Informativo Demográfico e Socioeconômico, n. 39, 2018.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua – Características Adicionais do Mercado de Trabalho 2012-2016. IBGE, 2017.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua – Educação 2017. IBGE, 2018.

_____. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília – DF, 2019.

_____. Orientações para a implantação da Rede CERTIFIC. Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – CERTIFIC. Brasília – DF, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Março de 2010.

_____. Resolução CEB/CNE n. 06, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 2012.

_____. Observatório do PNE. Disponível em:
<<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/10-eja-integrada-a-educacao-profissional>>. Acesso em: 01/06/2018.

_____. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016.

_____. Congresso Nacional. Lei 13.415/2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 2017.

_____. Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação da Leis do Trabalho – CLT, 2017.

BROGNOLI, Angela Faria et al. Introdução. In: ROCHA, Fernando Goulart (org.). **Campus Florianópolis-Continente: educação profissional em turismo com responsabilidade socioambiental**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2013. Disponível em:
<<file:///C:/Users/ivani/Desktop/Ivanir%20Doutorado/Livros/livro%20Histórico%20do%20campus.pdf>> Acesso em: 02/06/2018.

CARVALHO, Maria Cláudia da Veiga Soares; LUZ, Madel Therezinha; PRADO, Shirley Donizete. Comer, alimentar e nutrir: categorias analíticas instrumentais no campo da pesquisa científica. **Revista ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, pp. 155-163, jan. 2011.

CARVALHO, Roseli Vaz. O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos na CAPES - período de 1987–2006. **Cadernos de Pesquisa**. Paraná, v. 4, nº 8, p. 117-130, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1900>. Acesso em: 01/03/2017.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. In: MARTINS, Lígia Márcia; Abrantes, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: SP: Autores Associados, 2016.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

CIAVATTA, Maria. A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O trabalho como princípio educativo**. Dicionário de educação profissional em saúde. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sônia. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas – SP, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010.

CIAVATTA, Maria; BENÁCCHIO, Rosilda; SILVEIRA, Zuleide S. Produção social do conhecimento em trabalho e educação. In: VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sônia (orgs.). **Educação e Trabalho: análises críticas sobre a escola básica**. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2015.

COAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas**. 2011, 540F. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

_____. **Formação Profissional e Politécnicia**. Especialização: Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Florianópolis: IFSC, 2014.

COAN, Lisani Geni Walcholz. **A implementação do PROEJA no CEFET-SC: relações entre seus objetivos, os alunos e o currículo de matemática**. 2008, 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

COBO, Barbara; SABOIA, Ana Lucia. A “geração canguru” no Brasil. Anais do XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais. **Associação Brasileira de Estudos Populacionais** – ABEP, 2016.

COSTA, Ramiro Marinho. **Configurações da política de integração: educação profissional e básica na modalidade de educação de jovens e adultos nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina**. 2015, 384 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

DAVIDOV, Vasili. Analisis de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** – Antología. Moscú: Editora Progreso, 1987.

_____. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico:** investigación psicológica teórica y experimental. Moscu: Editora Progreso, 1988.

_____. O que é atividade de estudo. **Revista Escola Inicial**, n. 7, 1999. Tradução do russo por Ermelinda Prestes.

DAVÍDOV, Vasili; A. MÁRKOVA. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: **La psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS – Antologia**. Moscú: Editora Progreso, 1987.

DAVYDOV, V.V.; ZINCHENKO, V.P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, H. **Vygotsky em foco:** pressupostos e desdobramentos. Campinas, Papirus, 1994.

DELGADO, Renato Zaneti. PROEJA-FIC Morar Bem: perfil discente e desafios pedagógicos. Monografia (Especialização). Florianópolis: IFSC, 2011.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2010.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudo Socioeconômico. Boletim. Emprego em Pauta: Trabalho por conta própria cresce na crise, mas em piores condições, número 8, julho de 2018a.

_____. Boletim Emprego em Pauta: Escolaridade garante ocupação, mas não melhora empregos, número 9, agosto de 2018b.

_____. Boletim Emprego em Pauta: Nem-nem ou sem-sem? Jovens querem trabalhar, mas não têm oportunidades no mercado, número 11, dezembro de 2018c.

_____. Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos. Salário mínimo nominal e necessário. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em 02/05/2019.

DIEHL, Diego A. A “classe-que-vive-do-trabalho”: e o que a AJP tem a ver com isso? 2011. Disponível em: <http://www.profemarli.com/a-classe-que-vive-do-trabalho>.

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a Educação Escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, jan. 1996.

_____. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis – SC, v. 20, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2002.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**, Campinas – SP, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados. 2008.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais pós-modernas da teoria de Vigotski. Campinas – SP: Autores Associados. 2011.

_____. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: SP: Autores Associados, 2013.

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

DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

EIDT, Nadia Mara; DUARTE, Newton. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 24, p. 51-72, 1º sem. 2007.

ELKONIN, Daniil Borsovich, Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** – Antología. Moscú: Editora Progreso, 1987.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotsk. **Cadernos Cedes**, Campinas – SP, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular:** análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (191-1966). Campinas – SP: Autores Associados, 2006.

FARIA, Jose Henrique de; RAMOS, Cinthia Letícia. Tempo dedicado ao trabalho e tempo livre: os processos sócio-históricos de construção do tempo de trabalho. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 15, n.4, p. 47-74, jul./ago. 2014.

FERREIRA, Frederico Poley Martins. Crianças e adolescentes em abrigos: uma Regionalização para Minas Gerais. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 117, p. 142-168, jan./mar. 2014.

FIGUEIREDO, Joseane Gomes. **Desigualdade Social e Capitalismo:** os limites da igualdade sob a ordem burguesa. VI Jornada Internacional de Políticas Públicas: O desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação. São Luiz: Maranhão, 2013. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo4-desigualdadessociaisepoliticaspUBLICAS/desigualdadessocialecapitalismo-oslimesdaigualdadesobaordemburguesa.pdf>. Acesso em: 16/05/2019.

FIRBIDA, Fabíola Batista Gomes. A adolescência a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia. **Revista Catarse**, Campo Mourão – PR, v. 1, n. 2, p.196-210, jul-dez. 2013.

FONTES, Virgínea. A incorporação subalterna brasileira ao capital-imperialismo. **Revista Crítica Marxista**, Campinas, n. 36, p. 103-113, 2013.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Pontes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C; NEVES, L. (Orgs.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006a.

_____. **A produtividade da Escola Improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade** – Edição Especial, Campinas – SP, vol. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A Formação do Cidadão Produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006a.

_____. Os embates da Reforma do Ensino Técnico: resistência, adesão e consentimento. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A Formação do Cidadão Produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade** - Edição Especial, Campinas – SP, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005(a).

_____. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005(b).

_____. Concepção e experiência de ensino integrado: a gênese do Decreto 5.154/2004: um debate controverso da democracia restrita. In: BRASIL. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. MEC, Boletim 07, p. 29-50, maio/junho 2006.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. In: Coletânea de Textos CONFINTEA Brasil+6. Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil. Brasil: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016.

GALINDO, Juraci Torres; SOUZA, José dos Santos. Integração curricular no PROEJA: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco. In: Anais do Colóquio Produção de conhecimento em ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. GT Trabalho e Educação da Anped; Projetos Integrados (UFF, Uerj, EPSJV/Fiocruz); Escola

Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz (orgs.). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, p. 139-160, 2014.

GARCIA, Charline; RAMOS, Elenita Eliente de Lima. A implantação do PROEJA no IFSC Campus Florianópolis: algumas reflexões. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, ano 2, n. 3, p. 107-126, dez. 2013.

GELSLEICHTER, Meimilany. **As trajetórias profissionais dos egressos do PROEJA: o IFSC Campus Florianópolis-Continente em análise**. 2017, 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; CRUZ, Maria Nazaré da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 31-45, maio/ago. 2006.

GOLDER, Mário (org.). **Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo**. São Paulo: Xamã, 2004.

GONZÁLEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, 1º semestre 2007.

HADDAD, Sérgio. **Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília: INEP, 1987.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998**. São Paulo, 123 p., 2000. Disponível em:

<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2428/1/ejaea.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2018.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 108-130, mai/jul/ago, n. 14, 2000.

HICKENBICK, Claudia et al. Formação de profissionais para a EJA: a trajetória do IFSC. Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas – SP. V Seminário Nacional: Formação de educadores de jovens e adultos. 13 a 15 de maio de 2015.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas – São Paulo, ano XXI, nº 55, p. 30-41, novembro/2001.

INESC. Oxfam Brasil; CESR. Brasil: Direitos Humanos em Tempos de Austeridade. Informativo, 2017. Disponível em:

<http://www.rebrip.org.br/system/uploads/publication/f9cf836b7a062ccd1d3f772cf950a2e7file/inesc-dh.pdf> Acesso em: 03/05/2019.

IFSC – INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. Curso Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio na Modalidade EJA. Florianópolis-Continente, 2011.

_____. Curso Técnico em Gastronomia Integrado ao Ensino Médio na Modalidade EJA. Florianópolis-Continente, 2013.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2015-2019. Florianópolis, 2014.

INSTITUTO UNIBANCO. **O que fazer para aproximar família e escola?** Aprendizagem em Foco, nº 9, abr. 2016.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009.

JUNG, Pamela Regina. **O mercado de trabalho e o jovem trabalhador na “sala de emprego” do jornal hoje**. 2015, 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP. Santiago: REDUC, 1991.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da Docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Ijuí: Unijuí, 2013.

_____. Pesquisas no campo da educação de jovens e adultos (EJA) *no e do* Estado de Santa Catarina. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/658-0.pdf. Acesso em: 16/12/2016.

_____. Projeto de Pesquisa “Fundamentos e autores recorrentes do campo da educação de jovens e adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico”. Florianópolis: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – EPEJA, UFSC, 2017.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; DANTAS, Tânia Regina. A Pesquisa sobre a EJA *na e da* Bahia: aproximações e demandas teórico-metodológicas. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador – BA, vol.3, nº 6, p. 147-173, 2015.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: UNIESP, 2011.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

LEAL, Záira F. Rezende Gonçalves; MASCAGNA, Gisele Cristina. Adolescência: trabalho, educação e a formação omnilateral. In: In: MARTINS,

Ligia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

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

_____. **Actividad, consciência y personalidad**. México: Cartago, 1984.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. IV Congresso Brasileiro de História da Educação: a Educação e seus Sujeitos na História. Goiânia, 2006.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.) **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **Trabalho Simples**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

LIMA FILHO, Domingos Leite. O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre – RS, v. 35, n. 1, p. 109-128, jan./abr, 2010.

LIMA FILHO, Domingos Leite. SHIROMA, Eneida Oto. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. **Educação e Sociedade**, Campinas – SP, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul-set. 2011.

LOSSO, Adriana Regina Sanceverino. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos**. 2012, 369 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2012.

LOURENÇO FILHO, M. B. Redução das taxas de analfabetismo entre 1900 e 1960: descrição e análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. XLIV, n. 100, p. 249-271, out./dez. 1965. Disponível em: [http://inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+\(RBEP\)+--+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.0](http://inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+--+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.0) Acesso em: 21/07/2018.

MACHADO. Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

_____. 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.

MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, João Ferreira de. A educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: embates, experiências e perspectivas de um campo em construção. In: MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção**. São Paulo: Xamã, 2010.

MALDONADO, Ruth Mercado. **Los saberes docentes como construcción social**. 2001, 117 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV), México, 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/363916167/Tesis-Ruth-Mercado>. Acesso em: junho de 2017.

MARASCHIN, Mariglei Severo; FERREIRA, Liliana Soares. Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: histórico e perspectivas. In: **38ª Reunião Nacional da ANPED**. 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT18_426.pdf Acesso em: 09/08/2018.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. L. I. Bozhovich: vida, pensamento e obra. PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Marutano (orgs.). **Ensino Desenvolvidor: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Livro II. Uberlândia: EDUFU, 2017.

MARTINEZ, Ana Laura Moraes; SOARES-SILVA, Ana Paula. O momento da saída do abrigo por causa da maioridade: a voz dos adolescentes. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 113-132, dez. 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2015.

_____. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum Linguístico**, Florianópolis – SC, v. 13, n. 4, pp. 1572-1586, out./dez. 2016.

MARTINS, Lígia Márcia; EIDT, Nádia Mara. Trabalho e Atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Apresentação. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. MARTINS, Lígia Márcia; CARVALHO, Bruna. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 21, n. 4, p. 699-710, out./dez. 2016. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de

estudo. In: MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Suely Aparecida; SANTOS, Franciele Soares dos: Teoria marxista da educação: contribuições de Bogdan Suchodolski – XIV Jornada do Histedbr – Foz do Iguaçu, 2017.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro I. E-book da Boitempo. 2013. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo.pdf

MINTO, L. W. **MEC-USAID**. Campinas/SP: Graf. FE/Unicamp: HISTEDBR, 2006 (Verbete).

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência e Educação**, Bauru – SP, v. 9, n. 2, pp. 191-211, 2003.

MORO-RIOS, Camila Fernanda. **O trabalho como atividade principal na vida adulta: contribuições ao estudo da periodização do desenvolvimento psíquico humano sob o enfoque da psicologia histórico-cultural**. 2015, 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MORO-RIOS, Camila Fernanda; ROSSLER, João Henrique. O trabalho como atividade principal no desenvolvimento psíquico do indivíduo adulto. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá – PR, v. 22, n. 4, p. 563-573, out./dez. 2017.

MOURA, Dante Henrique e PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no ensino médio integrado de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida. Educação de Jovens e Adultos. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 1-147, nov. 2009.

MÜLLING, Juliana da Cruz. **Educação profissional com indígenas: possibilidades de corazonar e melhor viver**. 2018, 145 f. Dissertação (Mestrado e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

NAMURA, Maria Regina. Porque Vygotsky se centra no sentido: uma breve incursão pela história do sentido na psicologia. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 19, p. 91-117, 2º sem. 2004.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência? EDUCERE: XXI Congresso Nacional de Educação, PUCPR, 26 a 29/10/2015.

NETTO, José Paulo. **Introdução do estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOGUEIRA, Paula Cristina; COSTA, Liana Fortunato. A criança, a mãe social e o abrigo: limites e possibilidades. **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 15, n.3, p. 36-48, dez. 2005.

NOVELLA, Rafael et al (editores). Millennials na América Latina e no Caribe: trabalhar ou estudar? Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Universidade de Oxford (Oxford Department of International Development & the Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance); Repetto: Universidade Adolfo Ibáñez e Espacio Público; Robino: Centro Internacional de Pesquisa para o Desenvolvimento-Canadá (IDRC); Rucci: BID, 2018.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Um elevador social quebrado?** Como promover a mobilidade social. 2018. Disponível em <https://www.oecd.org/brazil/social-mobility-2018-BRA-PT.pdf> Acesso em: 03/05/2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, nº 12, 1999.

_____. **Cultura e Psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto**. São Paulo: Hucitec, 2009.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. Exposição apresentada na abertura do V Encontro de Psicologia Social Comunitária sobre o tema O método materialista histórico-dialético promovido pela Abrapso – Núcleo Bauru, Neppem e o Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências/Unesp-Bauru, nos dias 16 a 18 de agosto de 2001(a).

OLIVEIRA, Ramon. O Legado da CEPAL à educação nos anos 90. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), Madrid – Espanha, v. 1, p. 1-14, 2001(b).

OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis. Os sentidos do proeja: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. In: [Anais da] XXXI REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008.

ORIONTE, Ivana; SOUSA, Sônia Margarida Gomes. O significado do abandono para crianças institucionalizadas. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 11, n. 17, p. 29-46, jun. 2005.

OXFAM Brasil. **A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras**, 2017.

OZELLA, Sérgio. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery; KOLLER, Sílvia Helena; BARROS, Monalisa Nascimento dos Santos. Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: **Conselho Federal de Psicologia**, 2002.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.133, p.97-125, jan./abr. 2008.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PARANHOS, Michelle. Organismos Internacionais e a Política de Educação Profissional Brasileira. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; ramos, Marise (coordenadores e comissão científica). Anais IV Seminário de Pesquisa: **A crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento**. Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPJVV, 2013.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; Abrantes, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: SP: Autores Associados, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Ligia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte – MG, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

PEREIRA, Marta Máximo; ABIB, Maria Lucia Vital dos Santos. Memória, cognição e afetividade: um estudo acerca de processos de retomada em aulas de Física do Ensino Médio. **Revista Ciência e Educação**, Bauru – SP, v. 22, n. 4, p. 855-873, out./dez. 2016.

PEREIRA, Camila Potyara; et al. A comida (des)encantada: do fetiche mercadológico à cozinha de resistência. Contextos da Alimentação – **Revista de Comportamento, Cultura e Sociedade**, São Paulo: Centro Universitário Senac, p. 50-60, vol. 6, n. 1, dez. 2018. Disponível em: <http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistacontextos/wp-content/uploads/2018/12/06.pdf>. Acesso em: 30/08/2019.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu – SP, v.1, n.1, p. 83-94, agosto 1997.

PISTRAK. Moisey M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PRESTES, Zóia Ribeiro. 2010, 295 f. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Concepção de ensino médio integrado. Versão ampliada do texto intitulado “Concepção de ensino médio integrado à educação profissional”. Seminário sobre ensino médio. Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio

Grande do Norte – Natal e Mossoró, 2007. Disponível em:

<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 01/08/2019.

_____. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre – RS, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. Rio de Janeiro: Cortez, 2012.

_____. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. In: MANZANO, Marcelo (org.). **Mapa da Educação Profissional e Tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras**. Brasília – DF: Centro de Gestão e estudos Estratégicos: CGEE, 2015.

REIS, Clayton Washington dos; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A velhice sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. In: MARTINS, Lígia Márcia; Abrantes, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: SP: Autores Associados, 2016.

RIBEIRO, Ivanir, LAFINN, Maria Hemrânia Lage Fernandes; AGUIAR, Paula Alves de. Reflexões sobre formação de formadores para o PROEJA: o caso do Instituto Federal de Santa Catarina. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Sergipe, vol. 12, n. 28, p. 41-60, jan/mar. 2019.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. Rio de Janeiro: Eduff, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e Alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (org.). **Sobre o Construtivismo**. Campinas: SP: Autores Associados. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. 2005.

RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no Século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, p. 35-50, n.2, 2007.

RUMMERT, Sônia Maria. Trabalho, educação e experiência na formação de jovens e adultos trabalhadores. In: ALVES, Natália; RUMMERT, Sônia; MARQUES, Marcelo (orgs.). **Educação e Formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil: políticas, práticas e atores**. Lisboa – Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014.

RUMMERT, Sônia Maria; ALGEBAILÉ, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. Trabalho encomendado ao GT Trabalho e Educação, da 34ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Natal, RN, de 02 a 05 de outubro de 2011.

_____. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 18, n. 54, p. 717-738, jul./set. 2013.

SANCEVERINO, Adriana Regina. **Os Sentidos da Mediação na Prática Pedagógica da Educação de Pessoas Jovens e Adultas**. São Paulo: Mercado de Letras. (Livro no Prelo).

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; Veiga, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, Simone Valdete dos. Seminário da ANPAE Região Sul - Gestão e Políticas Públicas em Educação. Políticas atuais da educação profissional e tecnológica: contextos de efetivação do PROEJA. 2012. Disponível em:
http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/det/palestra1_PROEJA.pdf

SARAÇOL, Paulo Valério, LIMA, Cleiva Aguiar, GALIAZZA, Maria do Carmo. **A oferta de cursos técnicos pelo PROEJA na rede federal na Região Sul do Brasil**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 19-35, jan./jun. de 2014. Disponível em:
<file:///C:/Users/ivani/AppData/Local/Temp/24175-105441-1-PB.pdf>. Acesso em: 13/08/2018.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Fiocruz. 1989.

_____. O choque teórico da politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, vol., n. 1, 2003.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abril, 2007.

_____. **Escola e Democracia**. 41ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. revisada. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

_____. Prefácio. In: MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, 2000, pp. 65-71.

_____. A importância do ler e do escrever no ensino superior. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHUARE, Marta. **La psicología sociética tal como yo la veo**, Moscú: Progreso, 1990.

_____. Prefácio. In: MARTINS, Ligia Márcia; Abrantes, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

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**. 2011, 345 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SILVA, Adriano Larentes da. O PROEJA no Instituto Federal: desafios atuais. Ensino em Foco: produção de conhecimento em Educação. **Instituto Federal da Bahia**, v. 1, n. 1, março de 2018.

SILVA, Adriano Larentes da; SILVA, Ângela. O PROEJA no IFSC, Campus Florianópolis-continente: reflexões sobre uma construção coletiva. Florianópolis: **Revista EJA em Debate**, Florianópolis – SC, vol. 1, n. 1, p. 121-136, nov. 2012.

SILVA, Adriano Larentes da et al. Introdução. In: SILVA et al (orgs.). **O Currículo Integrado no cotidiano da sala de aula**. Florianópolis: IFSC, 2016.

SILVA, Dayane Rose. Trabalho doméstico no Brasil: os avanços trazidos pela Lei Complementar 150/15. Publicação on line, de 07/2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/40811/trabalho-domestico-no-brasil-os-avancos-trazidos-pela-lei-complementar-150-15>

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 251-268, out-dez. 2016.

SOUTO, R. B. **A EJA na cidade de Florianópolis**. In: SILVA, C. B. (org.) Histórias e trajetórias de jovens e adult@s em busca de escolarização. Florianópolis: Editora da UDESC, 2009.

SPOSITO, Marília P.; CARRANO, Paulo. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, set./out./nov./dez. 2003.

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

TORRIGLIA, Patrícia Laura. 2004, 286 f. **A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2004.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusto Souto. A Produção de conhecimento sobre juventude(s), vulnerabilidades e violências: uma análise da pós-graduação brasileira nas áreas de Psicologia e Saúde (1998-2008). **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.24, n.3, p.945-963, 2015.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Ligia Márcia; Abrantes, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP; Autores Associados, 2016.

TURNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 285-314, jan./abr. 2009.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. (tradução de Cecília C. Bartalotti). São Paulo: Loyola, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Libertad, 1994.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada**. 2001, 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2001.

_____. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade Brasileira**. 2008, 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

_____. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador – BA, vol. 1, nº 1, 2013.

_____. A noção de educação ao longo da vida e a educação de jovens e adultos. In: DANTAS, Tânia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; AGNE, Sandra Aparecida Antonini (orgs.). **Educação de Jovens e adultos em Debate: pesquisa e formação**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sônia. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SOUZA, José dos Santos e SALES, Sandra Regina (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

_____. Educação de jovens e adultos trabalhadores: novos “velhos desafios” na política e na formação docente. In: VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sônia (orgs.). **Trabalho e Educação: análises críticas sobre a escola básica**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2015.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. 6ª ed., São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Visor e MEC, 1983.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

_____. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996b.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** (tradução de Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LÚRIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2012.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: Reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; TEIXEIRA, R. A. (Org.).

Itinerários de pesquisa: abordagens qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNCIDES

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Campus Universitário – Florianópolis – SC
Fone: (48)37212251 – <http://www.ppge.ufsc.br>

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“Os sentidos para estudantes jovens e adultos sobre os conhecimentos sistematizados pela escola”**, O objetivo dessa pesquisa é compreender os sentidos que estudantes jovens e adultos que frequentam o curso PROEJA – Técnico em Gastronomia, do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis-Continente atribuem aos conhecimentos sistematizados pela escola e seu processo de apropriação. Esse estudo justifica-se pela necessidade de se produzirem pesquisas voltadas à compreensão da aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

Esta pesquisa faz parte do projeto de doutorado de Ivanir Ribeiro, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa: Ensino e Formação de Educadores, da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da professora Dr^a Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin.

Durante a coleta de dados, que acontecerá durante os meses de setembro a dezembro de 2017, você será observado(a) em suas atividades pedagógicas em sala de aula com objetivo de identificar como se dão as mediações pedagógicas. As observações serão registradas em diário de campo e você terá direito de acesso às informações coletadas e, ao final da pesquisa, aos resultados dela advindos.

Como em qualquer investigação que envolva seres humanos, a participação na pesquisa pode acarretar alguns riscos e/ou desconfortos. Dentre os possíveis riscos, os quais

você poderá estar exposto/a ao colaborar com esta pesquisa, está a possibilidade de durante as observações das aulas, sentir desconforto ou inibição com a presença da pesquisadora, podendo assim, comprometer o andamento da aula. Se isso ocorrer, você poderá solicitar a interrupção da observação ou solicitar que a pesquisadora se retire da sala ou solicitar a transferência da observação para outro momento ou ainda, desistir definitivamente de participar da pesquisa, sem penalização alguma.

As pesquisadoras (doutoranda e orientadora) serão as únicas a terem acesso aos dados dessa pesquisa e tomarão todas as providências necessárias para mantê-las em sigilo. No entanto, sempre existe a possibilidade da quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional. Numa situação de extravio do diário de campo onde constam as anotações, as observações anotadas poderão ser expostas e criar constrangimento aos participantes da pesquisa. Para evitar eventual circunstância, haverá especial cuidado para com os meios de registros de dados.

Os resultados dessa pesquisa serão apresentados na conclusão da tese e poderão, ainda, ser apresentados em encontros ou revistas científicas. No entanto, mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

Sua participação na pesquisa terá como benefício a possibilidade de contribuir para a produção de conhecimentos referentes ao processo de aprendizagem de jovens e adultos, visando subsidiar práticas pedagógicas mais concernentes as necessidades desses estudantes.

Sinta-se absolutamente a vontade em deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, se assim o desejar, sem ter que apresentar justificativa dos motivos da desistência. Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos dessa pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento pelo telefone ou e-mail, indicados abaixo.

Você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação nessa pesquisa. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Eu, como pesquisadora responsável, que também assino esse documento, comprometo-me a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Você poderá entrar em contato com a pesquisadora ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC nos seguintes endereços:

Contatos da pesquisadora:

Telefone (48) 32867137

E-mail: ivanirpsi@gmail.com

Endereço residencial: Rua Leoni Pamplona, n. 02 – Bela Vista – Palhoça - SC.

CEP: 88132-615

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC:

Telefone: 37216094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Endereço: Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis.

Eu, _____, RG _____, li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive da pesquisadora todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa: **“Os sentidos para estudantes jovens e adultos sobre os conhecimentos sistematizados pela escola”**.

Florianópolis, ____/____/____

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudantes)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Campus Universitário – Florianópolis – SC
Fone: (48)37212251 – <http://www.ppge.ufsc.br>

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(Estudantes)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“Os sentidos para estudantes jovens e adultos sobre os conhecimentos sistematizados pela escola”**. O objetivo dessa pesquisa é compreender os sentidos que estudantes jovens e adultos que frequentam o curso PROEJA – Técnico em Gastronomia, do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis-Continente atribuem aos conhecimentos sistematizados pela escola e seu processo de apropriação. Esse estudo justifica-se pela necessidade de se produzirem pesquisas voltadas à compreensão da aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

Esta pesquisa faz parte do projeto de doutorado de Ivanir Ribeiro, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa: Ensino e Formação de Educadores, da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da professora Dr^a Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin.

Durante a coleta de dados, que acontecerá durante os meses de agosto a dezembro de 2017, você será entrevistado(a), a fim de conhecermos seu contexto sociocultural. Também realizaremos a técnica de Grupo Focal, que consiste no diálogo em grupo de estudantes, orientada pela pesquisadora. E ainda, você será observado durante as atividades pedagógicas em sala de aula. As entrevistas serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Os grupos focais serão gravados e filmados e também serão transcritos. As observações em sala de aula serão registradas em diária de campo. Após as transcrições, você terá acesso às informações coletadas e, ao final da pesquisa, aos resultados dela advindos.

Como em qualquer investigação que envolva seres humanos, a participação na pesquisa pode acarretar alguns riscos e/ou desconfortos. Dentre os possíveis riscos, os quais

você poderá estar exposto/a ao colaborar com esta pesquisa, está a possibilidade de lembrar, durante a entrevista, de acontecimentos ou experiências de sua trajetória de vida que lhe provoquem emoções. Caso isso aconteça, você não precisará responder a qualquer pergunta se entender que ela é muito pessoal. Também poderá solicitar a interrupção da entrevista e transferi-la para outro dia, se assim o preferir ou poderá desistir definitivamente, sem penalização alguma. Durante as observações em sala de aula e nos grupos focais, também poderá ocorrer desconforto ou inibição com a presença da pesquisadora, com o uso do gravador e da filmadora. Se isso acontecer, você poderá solicitar que se interrompa a observação ou o grupo focal. Também poderá solicitar a transferência das observações ou dos grupos focais para outro momento ou desistir definitivamente de participar da pesquisa, sem penalização alguma.

As pesquisadoras (doutoranda e orientadora) serão as únicas a terem acesso aos dados dessa pesquisa e tomarão todas as providências necessárias para mantê-las em sigilo. No entanto, sempre existe a possibilidade da quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional. Numa situação de extravio do gravador ou da filmadora, as informações prestadas poderão ser publicamente expostas, criando situação delicada de constrangimento para quem as prestou. Para evitar eventual circunstância, haverá especial cuidado para com os meios de registros de dados.

Os resultados dessa pesquisa serão expostos na conclusão da tese e poderão, ainda, ser apresentados em encontros ou revistas científicas. No entanto, mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome ou imagem ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

Sua participação na pesquisa terá como benefício a possibilidade de contribuir para a produção de conhecimentos referentes ao processo de aprendizagem de jovens e adultos, visando subsidiar propostas e práticas pedagógicas mais adequadas as necessidades dos estudantes.

Sinta-se absolutamente a vontade em deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem ter que apresentar justificativa dos motivos da desistência. Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos dessa pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento pelo telefone ou e-mail, indicados abaixo.

Você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação nessa pesquisa. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da

pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Eu, como pesquisadora responsável, que também assino esse documento, comprometo-me a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você e por mim (pesquisadora responsável). Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Você poderá entrar em contato com a pesquisadora ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC nos seguintes endereços:

Contatos da pesquisadora:

Telefone (48) 32867137

E-mail: ivanirpsi@gmail.com

Endereço residencial: Rua Leoni Pamplona, n. 02 – Bela Vista – Palhoça - SC.

CEP: 88132-615

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC:

Telefone: 37216094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Endereço: Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis.

Eu, _____, RG _____, li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive da pesquisadora todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa: **“Os sentidos para estudantes jovens e adultos sobre os conhecimentos sistematizados pela escola”**.

Florianópolis, ____/____/____

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Apêndice 3: Roteiro de Entrevista com os estudantes do PROEJA-Técnico em Gastronomia do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis-Continente

Primeira Etapa

Identificação Pessoal:

Nome :

Idade:

Gênero:

Estado civil (solteiro/casado/divorciado/etc):

Tem filhos : Quantos :

Onde nasceu:

Onde reside atualmente :

Está a quanto tempo residindo nesse local :

Desde que nasceu em que cidades viveu e qual o motivo da mudança? Por que veio parar na Grande Florianópolis?

Aspectos Socioeconômicos:

Qual sua renda e de sua família:

Quantas pessoas compõe sua família:

Você ou sua família recebe auxílio financeiro ou benefícios sociais (bolsa-família, outro):

Onde reside atualmente (zona urbana, zona rural):

Você tem custo com moradia (alugada, financiada, etc):

Qual tipo de moradia:

Qual transporte utilizada para deslocamento (trabalho, escola, outros):

Trajetória escolar:

Onde fez o ensino fundamental : Quando concluiu :

Começou a estudar com que idade ?

Ha quanto tempo estava sem estudar ?

Estudou em escola pública/privada ?

Teve que interromper os estudos ? Quantas vezes ? Por qual/quais motivos?

Durante o período em que estudava fazia outra atividade? Como era conciliar estudo e essas outras atividades ?

Costumava frequentar biblioteca, cursos extra-curriculares ou outra atividade que envolviam conhecimentos sistematizados ?

O que você gostava e o que não gostava na escola em que frequentava ?

Você considera que aprendeu durante o período que frequentou a escola ?

O que você se recorda da escola ?

Sua família estimulava ou não você a estudar ? No caso de estimular ou não, a que atribui seu desejo ou não por estudar durante outros períodos de sua vida e atualmente ?

Trabalho:

Você trabalha atualmente? Onde ? Em qual ocupação?

Quantas horas por dia/por semana/trabalha final de semana ?

Quanto tempo leva para se locomover de casa para o trabalho e para a escola?
 Descreva como é seu trabalho : Quais funções desempenha? Quais conhecimentos ele exige (ler/escrever/falar-comunicar/usar computador/usar outras tecnologias)? As atividades desempenhadas exigem habilidades mais práticas ou mais cognitivas/teórica (pensamento/reflexão) ? Você desempenha seu trabalho sozinho ou com outras pessoas (atividades compartilhadas ou isoladas)?
 Como você caracteriza o grau de responsabilidade que você tem no seu trabalho ? você precisa tomar decisões ou cumpre as determinações de outros (chefias) ?
Caso o trabalho não exija conhecimentos teóricos por quê estudar para essa profissão ?
 Seu vínculo de trabalho é formal (com carteira assinada) ou informal (Micro empreendedor individual, etc.).
 Você gosta de seu trabalho ? Sente-se realizado com ele ? Considera que seu trabalho lhe possibilita autonomia ? crescimento pessoal, financeiro ou outra ?
 Se não trabalha, o que faz no dia a dia ?
 Com que idade você começou a trabalhar ?
 Fale sobre outros trabalhos/profissões que você já exerceu / locais/cargos/funções desempenhadas / quais conhecimentos e habilidades exigiam.
 Em sua trajetória de trabalho, considera que as atividades desempenhadas eram mais manuais ou exigiam habilidades mais cognitivas (pensamento/reflexão) ? (Para identificar se houve transformação nas exigências do trabalho ou não)
 O que significa o trabalho para você ou Qual a importância do trabalho para você ?
 Considera importante a formação para exercer uma profissão ? Por quê ?
 Quando começou a se preocupar em se capacitar para ter uma profissão ?

Trajetória escolar e de trabalho dos pais e familiares:

Nível de escolaridade dos pais :
 Quais atividades profissionais desempenham/desempanhavam seus pais:
 Nível de escolaridade das pessoas que convivem com você atualmente :
 Quais atividades profissionais desempenham :
 Seus irmãos tem histórico de interrupção escolar : fale a respeito :

Aspectos Culturais/Grupos que frequenta atualmente:

Participa de Associação de Moradores de seu bairro ? Desde quando ?
 Qual importância atribui a essa atividade ?

É sindicalizado ? Participa das discussões do seu sindicato ? Desde quando ?
 Qual importância atribui a essa atividade?

Faz parte de alguma religião/igreja? Qual ? Com que frequência vai à igreja? Desde quando ?
 Qual importância atribui à essa atividade ?

Quais outros grupos participa ? Desde quando ?
 Qual importância atribui à essas atividades ?

Vai ao cinema/ teatro/atividades culturais ? Desde quando ?
 Qual importância atribui à essas atividades ?

Costuma ler ? Com que frequência? O que costuma ler ? Quais foram suas últimas leituras ?
 Desde quando ?

Qual importância atribui à essas atividades ?

As pessoas que convivem com você costumam ler ?

Faz uso de quais tecnologias (internet, celular, outras). Com que frequência ? Para quais fins (o que costuma fazer na internet, no computador?)

Qual importância atribui a essas tecnologias ?

Viaja com frequência ? para onde ? Com qual objetivo ?

Os grupos que você frequenta atualmente são os mesmos dos que você costumava participar em outros momentos de sua vida ou são diferentes ? Quais diferenças ? Caso tenha deixado de participar de algum grupo, quais foram os motivos ?

Fale sobre isso.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Entrevista Nº : 02	
Entrevistado	
Entrevistadora	
Local	
Data	
Nº de páginas	
Duração	
Tipo	semiestruturada

* Identificação por letras, sem correlação com as iniciais do nome do entrevistado.

Apêndice 4: Roteiro de Entrevista com os estudantes do PROEJA-Técnico em Gastronomia do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis-Continente

Segunda Etapa (inicialmente seria em forma de Grupo Focal)

Tema 1 : Importância atribuída aos conhecimentos/conteúdos escolares e sua relação com o contexto sócio cultural e mais especificamente com o trabalho

Considera importante estudar ? Porque ? Gosta de estudar ? O que espera alcançar por meio do estudo ?

Qual/quais motivo(s) o levou voltar a estudar ? E porque na educação profissional e mais especificamente na área de gastronomia ? Quais eram suas motivações iniciais para estudar e quais são atualmente ? Essas motivações modificaram-se ?

E sobre a escola, como a via no início do curso e atualmente ? Houve mudança ? A que atribui isso ? Ou como via a escola nas fases iniciais do curso e hoje ?

Qual importância dava ao ensino /escola durante infância /adolescência e hoje ? considera que a escola o estimulou a estudar ? se não, onde considera que encontrou estímulo para os estudos ?

Como foi voltar a estudar ?

Como a sua família/seus amigos (seu contexto social) veem a sua volta à escola ? As pessoas de sua convivência o motiva a estudar ? Quem ?

E qual importância você atribui a forma de as pessoas reconhecerem ou não sua retomada aos estudos ?

Como se sente na escola? Ou como é para você estar na escola ? com o que você mais se identifica e como o que menos se identifica ?

Os conhecimentos ensinados na escola são importantes para sua vida ? Você os utiliza no cotidiano, nos grupos que participa (na comunidade, no trabalho, nos grupos de amigos, na família, na igreja, no sindicato, etc) ? Fale de algumas situações em que foram necessários tais conhecimentos.

Alguma coisa mudou nas suas vidas após ter voltado a estudar ? o quê ? OU : Qual diferença faz em sua vida estar frequentando a escola ?

Você percebe diferenças nos modos como se relacionam com as pessoas a partir dos conhecimentos ensinados na escola ? Ou considera que os conhecimentos escolares contribuíram ou fizeram com que você modificasse sua forma de pensar sobre a vida, sua relação com outras pessoas, seu grupo de amigos, sua família ? (Ex : mudança no modo de falar, a maneira de se comportar, os gostos, a relação com os colegas e familiares, formas de pensar sobre a vida, modos de se posicionar frente as questões sociais ou outras, etc)? quais são essas mudanças ?

Esses conhecimentos possibilitam ampliar sua compreensão sobre as questões sociais/culturais/do trabalho/da sua vida cotidiana ? Você consegue fazer essas relações ? E costuma fazer relações do que aprende na escola com sua vida ? Como acontece isso ?

Costuma estudar quando não está na escola ? Quanto tempo se dedicam aos estudos por dia/ por semana? Tem dificuldades para estudar fora da escola ? quais dificuldades? Alguém o ajuda nas atividades escolares ?

Quando falta à aula, o que faz para se inteirar do conteúdo discutido ? Você considera que as faltas interferem em seu aprendizado ?

O que é mais importante nesse momento de sua vida (estudar ou trabalhar, ou os dois ?) Porque ?

(Perspectivas futuras)

O que espera alcançar com os estudos?

Vai fazer o ENEM ? Porque resolveu fazer o ENEM ? O que o motivou ? Já tinha esse desejo antes de iniciar o ensino médio (nesse curso) ? Se não tinha interesse anteriormente, o que ocorreu nesse tempo que o fez mudar de ideia ? Quando começou a se preocupar com isso ? e Porque ?

Quais suas perspectivas de formação e de trabalho atualmente ? Qual seu projeto de vida atualmente ?

Tema 2 : Mediações Pedagógicas

(considerando toda trajetória no curso Técnico em Gastronomia)

(conhecimentos prévios dos estudantes)

Os professores costumam identificar o que você já sabe ao planejar as aulas ? Eles verificam se você tem conhecimento dos conteúdos/conhecimentos que serão abordados em aula ?

(conteúdos/conhecimentos)

Os conhecimentos/conteúdos abordados pelos professores estimulam e possibilitam a aprendizagem ? Criam motivação para aprender ? Fale sobre isso.

Considera que os conteúdos do Proeja são suficientes ou deveriam ser mais aprofundados ? Fale sobre isso. Para você, os professores deveria ensinar conhecimentos/ conteúdos mais básicos ou mais aprofundados para os estudantes do Proeja ? E o que eles tem ensinado ?

Para identificar se os conteúdos/conhecimentos são diferentes dos do ensino regular e quais essas diferenças (experiências anteriores, em outra(s) escolas, caso tenha estudado na EJA ou em outros cursos).

(estratégias de ensino)

Os professores criam estratégias diferenciadas de ensino para que você aprenda ?

Que atividades os professores fazem que desafiam você a aprender ? Nas aulas, os professores fazem perguntas, confrontam ideias, levantam dúvidas acerca dos conteúdos/conhecimentos e verificam se você entendeu o que está sendo explicado ?

Quanto à forma de ensinar dos professores, considera que é ou deveria ser diferente do ensino regular ou não ? se sim, o que deve ser diferente? Porque ?

A forma como os professores ensinam estimulam e possibilitam a aprendizagem ? Criam motivação para aprender ? Como ?

Os professores fazem relação entre os conhecimentos das disciplinas ? Como você percebe

isso nas aulas ?

E você, consegue fazer relações entre um conhecimento/conteúdo discutido em uma disciplina com de outras disciplinas. Dê exemplos de relação que os professores fazem e que você faz.

Você entende o que os professores explicam ?

Como você acha que os professores deveriam agir quando você não entendem um conhecimento/conteúdo ?

Para você, qual a melhor maneira de um professor ensinar ? Relate uma situação que vocês vivenciaram ? Acham que essa maneira de ensinar está mais ligada à forma como o professor explica, as atividades que realiza, aos conteúdos ou aos materiais didáticos que ele utiliza ?

Fale o que facilita para você a sua compreensão e aprendizagem e o que dificulta ?

Quando você não entende um conteúdo, o que faz ? pergunta ou não ? Conte um episódio ? Costuma argumentar com os professores a respeito do conteúdo, a forma de ensinar e de avaliar ?

(Avaliação)

Os professores costumam dar retorno de sua aprendizagem ? você consegue entender em quais aspectos precisa melhorar e em quais já atingiu o conhecimento ?

Como os professores verificam se você aprendeu ?

Quais são suas dificuldades de aprendizagem ? em quais disciplinas ? A que atribui isso ?

Considera que a aprendizagem depende de quê ? (do professor, depende de você ou de outro fator? Os conhecimentos prévios que você tem podem contribuir para sua aprendizagem ? Explique como. Que outros elementos influenciam na sua aprendizagem ?

(Mediações com outros estudantes)

Considera que a troca de informações, a realização de trabalhos em grupo, o diálogo com outros estudantes da escola contribui ou dificulta a aprendizagem ?

Como é a reação dos colegas de sala aos seus questionamentos/intervenções em sala ? (Durante toda a trajetória no curso).

(Percepções sobre sua aprendizagem)

Quando você percebe que aprendeu um conhecimento/ conteúdo ?

Você considera que tem facilidade para aprender ? ou não ? a que atribui isso ?

Como o professor demonstra que ensina e como você demonstra que aprendeu ?

TRANSCRICÃO

Entrevista Semiestruturada – Segunda Parte Nº :	
Mediadora	
Local	

Data	
Nº de páginas	
Duração	
Tipo	

Apêndice 5: Roteiro de observação de aulas do Curso PROEJA-Gastronomia do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis-Continente e Florianópolis

Aspectos a serem observados em relação aos professores :

Planejamento das aulas :

Demonstra ter planejado sua aula ?

Faz levantamento prévio dos conhecimentos dos estudantes (de seu contexto de vida: cultural, social) ?

Faz modificações no planejamento/escolha dos conteúdos/direcionamento das aulas considerando os conhecimentos e realidades dos estudantes ?

Conhecimentos Abordados :

Faz relação dos conteúdos/conhecimentos discutidos em sala com questões mais amplas da vida dos estudantes (da comunidade, da política, da cultura, do trabalho, etc) ?

Faz associação entre os conhecimentos das diversas áreas /disciplinas? Ou mantém-se em sua área específica de conhecimento ?

Metodologias/Estratégias de ensino utilizados e Materiais Didáticos :

Utiliza métodos diferenciados para ensinar ? quais (trabalho em equipe/individuais /outro)?

Quais estratégias utiliza para que o estudante aprenda os conhecimentos/ conteúdos ensinados ?

Quais materiais didáticos utilizados pelos professores ?

Mediação estabelecidas em aula

Acompanhamento do processo de aprendizagem/Avaliação :

Procura verificar se os estudantes estão acompanhando/entendendo o que ele explica ? O professor faz questionamentos aos estudantes ? possibilita que o estudante faça perguntas ? faz intervenções individualizadas ? questiona os estudantes quanto ao que compreenderam e/ou não compreenderam ? Quais outras estratégias o professor utiliza para sanar dúvidas dos estudantes ?

O que faz quando percebe que o estudante não aprendeu ou quando o estudante diz que não compreendeu o conteúdo ?

Como lida com o aprendizado diferenciado dos estudantes (estudantes que compreendem a explicação e aqueles que não compreendem/ estudantes com ritmos diferentes de aprendizagem)?

Como lida com o estudante que não presta atenção nas aulas, que conversam (seja por falta de interesse, por cansaço ou outro motivo)?

Incentiva/possibilita que os estudantes questionem? Possibilita que os estudantes pensem de forma autônoma ?

Problematiza as aulas/os conhecimentos/os conteúdos? De que forma ?

Esclarece dúvidas/faz questionamentos?

Quais as formas de avaliação utilizadas ? provas/trabalho em equipes/individuais ? os instrumentos de avaliação são diversificados ?

Faz recuperação das avaliações ? De que forma elas acontecem (utiliza os mesmos instrumentos adotados anteriormente ou instrumentos diferenciados) ?

Faz revisão de conteúdos antes da avaliação ? Verifica quais conteúdos/conhecimentos os estudantes apresentam dificuldade ?

Aspectos a serem observados em relação aos estudantes :

Nível de interesse pelas aulas :

Demonstram interesse pelas aulas ? ficam atentos às explicações dos professores ? ou conversam durante as explicações ? Distraem-se com facilidade ?

Nível de compreensão do conteúdos :

Demonstram dificuldades ou facilidades para compreender os conteúdos ? Quais as dificuldades mais comuns ? E quais os momentos parecem mais fáceis ?

Quando demonstram dificuldades, o que fazem ? perguntam aos professores, aos colegas, ou não perguntam ?

Expõem suas ideias ? fazem questionamentos/tiram dúvidas/contrapõe opiniões ou informações dos professores ?

Fazem relação do que o professor ensina com situações de sua vida (pessoal, profissional, de sua comunidade, da política, da cultura, etc) ? trazem contribuições sobre seu cotidiano, por meio de exemplos ?

Relação/Mediação com outros estudantes :

Ouvem os colegas de sala quando fazem algum questionamento ? E estabelecem diálogo com os outros estudantes ?

ANOTAÇÕES

Observação N° :	
Disciplina Observada	
Observadora	
Local	
Data	
N° de páginas	
Duração	
Tipo	

Apêndice 6: Exemplo de Anotações e registro ampliado em Diário de Campo

Anotações em preto: anotações no caderno de campo referente às observações.

Anotações em laranja: acréscimos feitos posteriormente referentes às percepções pessoais da pesquisadora.

Observação N° 4

Disciplina	Espanhol
Data	28.08.2017
Horário da aula	18:30 as 21:30
Tema Abordado	Atividade com números e Prova (avaliação)
Local	Campus Florianópolis – Laboratório de Línguas

Composição da turma nesse dia:

Presentes	Ausentes
12 estudantes	2 estudantes
Omissão dos nomes	Omissão dos nomes

Alunos que chegaram atrasados: 8 estudantes; omissão dos nomes.

Noto que Eçapira chega sempre muito atrasado, mas quando está em sala, participa ativamente das aulas, fazendo perguntas ao professor.

O professor iniciou a aula, mas metade da turma ainda não tinha chegado e já estava próximo das 19h e neste dia haveria prova.

Primeiro momento:

Professor iniciou falando do vídeo que havia passado para eles na aula anterior. Perguntou o que haviam compreendido da história. Um dos estudantes comentou a história. À medida que iam conversando, os demais alunos foram chegando. Professor comenta sobre o atraso. Niara diz que não consegue chegar as 18:30.

Eçapira chegou bastante atrasado, mas logo se inteirou da discussão e fez comentários sobre o filme. Durante a discussão sobre o filme, surgiu a dúvida sobre alguns termos que apareceram no vídeo e alguns alunos comentaram que pesquisaram no google. O professor orienta que pesquisem em sites mais confiáveis e indicou o wordreference.

Segundo momento:

Após a discussão do vídeo, o professor realizou atividade sobre o conteúdo da prova. Entregou um xerox com atividades, fez a leitura e solicitou que fizessem a atividade em conjunto para esclarecimento das dúvidas.

Os alunos participam ativamente da aula fazendo perguntas. Depois fizeram um exercício individual. Na medida em que faziam a atividade, o professor passou nas carteiras, com frequência perguntando se tinham dúvidas. Às vezes, os alunos perguntam, às vezes, esclareciam suas dúvidas com os colegas. Durante essa atividade, o professor colocou uma música em Espanhol.

Terceiro momento:

Realização da prova escrita. O professor entregou um xerox para cada aluno e fez a leitura da prova, explicando o que deveriam fazer.

Vários alunos terminaram a prova rapidamente. Roama levou 8 minutos para concluí-la. Na sequência, Apeona, Eçapira também terminam. Algumas estudantes demoraram mais tempo, quase até o final da aula. Quase ao final, o professor deixou que elas consultassem o material, pois não conseguiam resolver algumas questões.

Na saída da aula, os alunos ficaram comentando o que acertaram e o que erraram. Roama disse ter acertado quase tudo, pois estava muito fácil.

Na aula seguinte, conversando com o professor, ele comentou que os alunos entregaram tão rápido, mas erraram várias coisas. Sobre Roama comentou: “essa menina foi a primeira a entregar e errou quase tudo”.

Parece que para Roama não está claro aspectos que ela precisa avançar no aprendizado. Nesse sentido, cabe perguntar se as mediações dos professores estão sendo adequadas para que ela atinja esse nível de percepção pessoal (autopercepção)? Esse aspecto foi percebido também, em outros momentos.

Ao final desta aula, o professor comentou comigo que fez provas diferenciadas para alguns estudantes. Prova com maior nível de complexidade para aqueles que tem maior facilidade com o conteúdo. Entende que isso é importante para que não se sintam desestimulados. Percebe que tem alunos com muitas dificuldades na língua e outros com bastante facilidade. Durante as entrevistas essa questão veio a tona por Apoena que considera essa estratégias importante e o estimula a aprender.

A realização das atividades antes da prova parece ter deixado os alunos mais a vontade para a realização da prova, pois pareceu uma sequência das atividades realizadas em sala. O professor também manteve uma postura de tranquilidade diante daquela atividade.

Apêndice 7: Cronograma de Observações realizadas no segundo semestre de 2017

Ordem do registro	Data	Atividades observadas	Tempo de duração da aula
Nº 1	21/08/2017	Aula de Espanhol	3h
Nº 2	24/08/2017	Aula de Física	3h
Nº 3	25/08/2017	Aula de Educação Física	1h30
Nº 4	28/08/2017	Aula de Espanhol	3h
Nº 5	30/08/2017	Aula de Cozinha Internacional e H.B	3h30
Nº 6	31/08/2017	Aula de Física	3h
Nº 7	01/09/2017	Aula de Geografia	1h30
Nº 8	06/09/2017	Aula de Cozinha Internacional e H.B	3h45
Nº 9	11/09/2017	Aula de Espanhol	3h
Nº 10	13/09/2017	Aula de Cozinha Internacional e H.B	3h45
Nº 11	14/09/2017	Aula de Física	2h30
Nº 12	15/09/2017	Aula de Educação Física	1h30
Nº 13	15/09/2017	Aula de Geografia	1h30
Nº/ 14	18/09/2017	Aula de Espanhol	3h
Nº 15	20/09/2017	Aula Cozinha Internacional e H.B	3h45
Nº 16	22/09/2017	Aula de Educação Física	1h30
Nº 17	22/09/2017	Aula de Geografia	1h30
Nº 18	25/09/2017	Aula de Espanhol	3h
Nº 19	27/09/2017	Aula de Cozinha Internacional e H.B	3h30
Nº 20	28/09/2017	Aula de Física	3h
Nº 21	02/10/2017	Aula de Cozinha Internacional e H.B	4h
Nº 22	03/10/2017	Pré-Conselho de Classe	30minutos
Nº 23	03/10/2017	Aula de Cozinha Internacional e H.B	3h30
Nº 24	04/10/2017	Aula de Física	3h
Nº 25	05/10/2017	Aula de Geografia	3h30
Nº 26	06/10/2017	Aula de Educação Física	3h
Nº 27	09/10/2017	Aula de Cozinha Internacional e H.B	3h30
Nº 28	11/10/2017	Aula de Física	2h30
Nº 29	16/10/2017	Aula de Cozinha Internacional e H.B	4h15
Nº 30	17/10/2017	Conselho de Classe	1h
Nº 31	18/10/2017	Aula de Física	3h30
Nº 32	19/10/2017	Aula de Geografia	2h30
Nº 33	20/10/2017	Aula de Física	3h30
Nº 34	23/10/2017	Aula de Cozinha Internacional e H.B	3h15
Nº 35	26/10/2017	Aula de Geografia	3h30
Nº 36	27/10/2017	Aula de Educação Física	3h30
Nº 37	30/10/2017	Aula de Cozinha Internacional e H.B	3h30
Nº 38	31/10/2017	Aula de Cozinha Internacional e H.B	4h30
Nº 39	06/11/2017	Aula de Cozinha Internacional e H.B	3h30
Nº 40	07/10/2017	Aula de Cozinha Internacional e H.B	3h30
Nº 41	19/12/2017	Conselho de Classe	30minutos

Total: 117h45minutos

Apêndice 8: Identificação das pesquisas mapeadas

Mapeamento das Pesquisas no Campo da Educação de Jovens e Adultos com foco na Aprendizagem

Apresento aqui o mapeamento de teses, dissertações e artigos pesquisados em seis Bancos de Dados, nacionais e internacionais, quais sejam: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES³³⁸; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD-Ibict³³⁹; Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação – ANPED Nacional³⁴⁰; Scientific Electronic Library Online – SCIELO³⁴¹; Institute of Education Sciences – ERIC³⁴² e; Red Iberoamericana de Innovación Comocimiento Científico – REDIB³⁴³.

Tais Bases de Dados foram selecionadas por considerá-las importantes espaços de divulgação de pesquisas, tanto em relação às dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação quanto aos artigos científicos resultantes de pesquisas produzidas tanto do Brasil quanto em outros países. O banco de teses e dissertações da CAPES possibilita o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas pelos diversos programas de pós-graduação desde 1987. A BDTD, lançada em 2002, reúne teses e dissertações defendidas em todo o país e por brasileiros no exterior. Concebida e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, configura-se atualmente “como uma das maiores iniciativas para a disseminação e visibilidade de teses e dissertações” (site da BDTD-Ibict). A ANPED, fundada em 1978³⁴⁴, é uma entidade consolidada que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação de todo país. As Reuniões Nacionais e Regionais, por ela promovidas, apresentam os principais resultados das pesquisas dos programas de pós-graduação do país e constituem-se “referência na produção e divulgação do conhecimento em educação” (site da ANPED). A SCIELO, que opera regularmente desde 1998, é um portal de revistas eletrônicas que congrega, além da coleção brasileira, coleções de outros países da América Latina, Península Ibérica e África do Sul³⁴⁵. O ERIC, patrocinado pelo Departamento Norte-Americano de Educação, apresenta cobertura de artigos de

³³⁸ Acesso em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

³³⁹ Acesso em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

³⁴⁰ Acesso em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>

³⁴¹ Acesso em: <http://www.scielo.org/php/index.php>

³⁴² Acesso em: <http://eric.ed.gov/>

³⁴³ Acesso em: <https://www.redib.org/recursos/?lng=pt>

³⁴⁴ Nesse levantamento, foram acessados somente os textos produzidos a partir de 2000 e que estão disponíveis online.

³⁴⁵ Esse último em construção segundo site da SCIELO.

periódicos, conferências, congressos, documentos governamentais, teses, dissertações, relatórios, mídia audiovisual, bibliografias, livros e monografias³⁴⁶. A REDIB, por sua vez, é uma plataforma que agrega conteúdo científico e acadêmico produzidos no espaço ibero-americano.

Para as pesquisas nas bases de dados BDTD-Ibict, SCIELO, ERIC e REDIB foram utilizados como descritores: aprendizagem de jovens e adultos; aprendizagem e EJA; cognição e EJA; conhecimentos escolares e EJA; aprendizagem, sentidos e EJA; cognição, sentidos e EJA; conhecimentos escolares, sentidos e EJA; desenvolvimento conceitual e EJA.

Para o levantamento realizado na CAPES foram utilizados os seguintes descritores: aprendizagem de jovens e adultos; cognição e EJA; desenvolvimento conceitual e EJA; desenvolvimento cognitivo e EJA; teoria da atividade e EJA. Essa diferença na definição dos descritores deu-se devido ao levantamento nesta base de dados ter sido realizado ainda na fase inicial da pesquisa de doutorado, momento em que ainda se estava delimitando o foco de análise. Mesmo apresentando alguns descritores diferentes, optei por manter esse levantamento por considera-lo importante para esse mapeamento. Ademais, identifiquei que várias das pesquisas encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD-Ibict eram as mesmas disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e, ainda, os descritores que apresentaram resultados de pesquisas foram aprendizagem de jovens e adultos e aprendizagem e EJA. Com o uso dos demais descritores não foram encontradas nenhuma produção.

Em relação ao levantamento realizado na Base de Dados da ANPED não foram utilizados descritores. Foram acessados todos os eventos ocorridos entre 2000 a 2015, os quais possuem produções online, totalizando 15 reuniões (23^a a 37^a). Foram verificados todos os artigos e trabalhos encomendados³⁴⁷ dos GTs 09 (Educação e Trabalho); 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) e 20 (Psicologia da Educação). A escolha desses GTs deu-se em razão de serem os que se aproximavam das possibilidades de encontrar trabalhos referentes à temática de minha pesquisa. O GT 09, por tratar de temáticas relativas a trabalho e educação, poderia apresentar pesquisas sobre Proeja, que é o curso foco de análise nesta pesquisa. O GT 18 por tratar de educação de jovens e adultos e o GT 20 por abordar pesquisas na área de psicologia, pois tinha a intenção de verificar se haviam e quais as discussões sobre aprendizagem de jovens e adultos no campo da psicologia da educação.

³⁴⁶ Nesse levantamento, a pesquisa restringiu-se aos artigos publicados nesse banco de dados.

³⁴⁷ Não foram identificados trabalhos encomendados que tratassem do tema aqui analisado.

Além da utilização de descritores para o levantamento das dissertações, teses e artigos, foram utilizados como critérios de exclusão para seleção final das pesquisas, mesmo que aparecessem o termo aprendizagem no título, aquelas que tinham como foco de análise metodologias, propostas pedagógicas e estratégias de ensino para promoção da aprendizagem na EJA; as que abordavam a educação popular e/ou não formal visto que minha pesquisa volta-se para o espaço escolar; as que envolviam aprendizagem exclusivamente de idosos³⁴⁸, pois os sujeitos de minha pesquisa são pessoas jovens e adultas; as que tinham como foco de análise os professores, a exemplo das concepções de professores sobre processos de aprendizagem, pois a intenção neste estudo é partir da escuta dos estudantes; as que discutiam avaliação da aprendizagem.

Para esse levantamento não delimito recorte temporal. No entanto, as pesquisas identificadas, com exceção do Banco de Teses e Dissertações, em que consta uma publicação com o tema datada de 1995, as demais são produções datadas a partir de 2000. Esse dado reforça o que aponta Carvalho (2009), de que tem havido a partir desse período um aumento significativo das pesquisas em EJA e Laffin e Dantas (2015) de que esse é um campo que ainda vem se afirmando no Brasil. Apesar de ainda restritos, os estudos sobre os processos de aprendizagem de jovens e adultos também parece estar se tornando um tema de pesquisa na EJA, sobretudo na área da educação.

A seleção dos trabalhos foi feita pela leitura dos títulos, das palavras-chave e dos resumos. Já para a análise dos textos, foram utilizadas duas modalidades de leitura: a sistemática e a de pesquisa ou de documentação (SEVERINO, 2006): a primeira consistiu na leitura, na íntegra, dos artigos visando apreender sua mensagem. Quanto às teses e dissertações foi utilizada a segunda modalidade. Trata de uma leitura mais pontual que procura destacar aspectos específicos, relacionados aos tópicos de determinado conhecimento. É uma leitura de fluxo não contínuo e limita-se a algumas partes destacadas do texto, que nesse caso, abrangeu a introdução; o sumário; as bases teóricas que fundamentaram o estudo; as referências. Para essa análise dos textos dei especial atenção aos focos das pesquisas e as bases teóricas utilizadas. No entanto, não foi intenção discutir, de forma aprofundada, todos os referenciais teóricos abordados nas pesquisas e as apropriações que os autores fizeram desses referenciais, pois isso requer um estudo mais aprofundado dessas teorias. A intenção foi

³⁴⁸ Muitos trabalhos não fazem diferenciação do grupo estudado, sendo incluídos na classificação de estudantes jovens e adultos, também pessoas idosas. Por isso, optei incluir, nesse levantamento, aqueles estudos que acrescentam nos grupos pesquisados, pessoas idosas, mas que não tratam exclusivamente de estudantes dessa faixa etária.

apontar se as bases epistemológicas utilizadas nesses estudos se coadunam ou não com minha proposta de investigação.

Importante destacar os limites dessa análise, visto que, primeiro, ela restringe-se à apenas alguns bancos de dados e não a totalidade das pesquisas sobre o tema; segundo, porque não foi a intenção fazer um estudo aprofundado das pesquisas selecionadas; terceiro, a realidade se mostra em várias facetas e sua compreensão requer a análise de sua totalidade, ou seja, todo texto precisa ser inserido em um contexto, “nas suas circunstâncias de múltiplas configurações históricas, culturais e ideológicas. Só assim é possível ir interpretando e construindo as significações do real” (SEVERINO, 2006, p. 79). No entanto, compreendo que esse levantamento e breve análise possibilita a obtenção de uma importante amostra dos estudos sobre aprendizagem de jovens e adultos e as bases teóricas nas quais se assentam. Possibilita ainda averiguar o que já foi produzido sobre tal temática e refletir sobre meu objeto de estudo, seja para confirmar ou refutar hipóteses iniciais e assim, contribuir para essa área de conhecimento.

Abaixo apresento o quantitativo de produções selecionadas por bases de dados e na sequência, as pesquisas de acordo com os temas pesquisados.

Quadro 1: Quantitativo de produções identificadas nas bases de dados pesquisadas

BASE DE DADOS	TIPO	TOTAL
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	Tese/Dissertação	15
BDTD-Ibict – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Tese/Dissertação	06
ANPED – Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação	Artigo/Trabalhos Encomendados ³⁴⁹	12
SCIELO – Scientific Eletronic Library Online	Artigo	03
ERIC – Institute of Education Sciences ³⁵⁰	Artigo	00
REDIB – Red Iberoamericana de Innovación Comocimiento Cinético ³⁵¹	Artigo	00
TOTAL GERAL		36

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos nas Bases de Dados.

No Portal da Capes foram selecionadas 15 pesquisas que abordam os processos de aprendizagem de jovens e adultos. No recorte aqui apresentado, essas pesquisas estão mais concentradas no período de 2005 a 2011. Apenas uma data de 1995. A quase totalidade são dissertações de mestrado. Apenas três são teses de doutorado. Em relação à origem das pesquisas, elas são oriundas das regiões Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), com um total de 9 pesquisas; em segundo lugar a Região Sul (Rio Grande do Sul), com 5 pesquisas; em

³⁴⁹ Foram pesquisados todos os trabalhos encomendados das Reuniões da ANPED entre 2000 e 2015, nos GTs 09, 18 e 20, no entanto, não foram identificados trabalhos que se aproximassem do tema desta pesquisa.

³⁵⁰ Nesse banco de Dados não foram identificadas pesquisas com os descritores utilizados.

³⁵¹ Nesse banco de Dados não foram identificadas pesquisas com os descritores utilizados.

terceiro, a região Centro-Oeste, com 1 pesquisas (Goiás). Em relação às produções por universidade temos: UFRGS (5); UFMG (4); UNICAMP (3); UFG, UNESP e USP com 1 cada.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações foram identificadas apenas 6 estudos³⁵² (4 dissertações e 2 teses), distribuídas pelas regiões Norte (1); Nordeste (1); Centro-Oeste (2); Sudeste (1) e Sul (1), sendo 5 delas defendidas em Universidades Federais.

No Portal da Anped foram identificados 12 artigos, no período de 2000 a 2015. Foram pesquisados os GTs 09, 18 e 20 das reuniões anuais da ANPED. O maior número de trabalhos que aborda a temática foi identificado no GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas), num total de 11 estudos e apenas um no GT 20 (Psicologia da Educação), o que parece evidenciar o pouco interesse da área de psicologia sobre o tema da aprendizagem de jovens e adultos. Nenhum trabalho foi identificado no GT 09 (Educação e Trabalho).

No portal da SCIELO foram identificados apenas três artigos, concentrados no período posterior a 2010. Dois deles versam sobre a mesma temática e são de mesma autoria em co-autoria com outras pesquisadoras. Um publicado em 2011, pela Revista Psicologia: reflexão e crítica e o outro, publicado na Revista Educação e Pesquisa, em 2013. O outro artigo é de 2015 e foi publicado na Revista Ensaio.

Abaixo segue a tabela com a identificação das pesquisas organizadas por temas pesquisados. Apresento aqui somente os dados gerais das pesquisas. Uma síntese dos temas abordados por elas foi apresentada na introdução.

Quadro 2: Agrupamento das pesquisas por temas pesquisados

Tema Pesquisado	Tipo	Ano	Base de Dados	Autor/Título e Link de acesso ao trabalho
<i>Percepções, sentidos e significado atribuídos pelos sujeitos jovens e adultos aos seus processos de escolarização</i>	D	2005	Capes	Poliana da Silva Almeida Santos Camargo Percepções de alunos jovens e adultos sobre o processo de ensino-aprendizagem file:///C:/Users/windows/Downloads/CamargoPolianadaSilvaAlmeidaSantos_M.pdf
	D	2007	Capes	Iara Silva Lucio Os significados da alfabetização e do letramento para adultos e alfabetizados http://www.biblioteca digital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85KK9Z/dissertacao_iara_silva_lucio_2007.pdf?sequence=1
	T	2007	Capes	Maria Rosa Fontebasso A aprendizagem na educação de jovens e adultos: “o tempo fora dos eixos”.

³⁵² Alguns estudos já haviam sido identificados no levantamento realizado no Portal da CAPES e, portanto, não foram incluídos no levantamento do Portal BDTD.

			http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1606/000353007.pdf?sequence=1
D	2007	Capes	Adriana Cristina Souza Leite Visões de alunos jovens e adultos acerca de suas experiências em aprender ciências http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-84XJ38/dissertacao_adrianacsleite.pdf?sequence=1
D	2008	Capes	Priscila Lana Práticas de letramento na trajetória de jovens e adultos de camadas populares http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-84YHPD/disserta_o_priscila_lana_5.02.09.pdf?sequence=1
D	2010	Capes	Anália Bescia Martins de Barros A relação entre os saberes-experiências do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do PROEJA do IFSUL de Sapucaia do Sul http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/24152
D	2004	BDTD-Ibict	Arlene Andrade Malta A aprendizagem na educação de jovens e adultos: a emergência de diferentes saberes na re-significação de práticas escolares https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10181/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Arlene%20Malta.pdf
T	2011	BDTD-Ibict	Liliam Cristina Caldeira Da escolarização à reinvenção de si: os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/756/1/Liliam%20Cristina%20Caldeira.pdf
Artigo	2000 23ª	Anped GT 18	Maria Gabriela Faiçal Parenti Trabalhadores da construção civil e a experiência escolar: significados construídos http://23reuniao.anped.org.br/textos/1807t.PDF
Artigo	2010 33ª	Anped GT 18	Júlio de Souza Santos Os sentidos da formação profissional para os lavradores do entorno do IFES – Campus Itapina http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-6830--Int.pdf
Artigo	2010 33ª	Anped GT 20	Patrícia Guimarães Vargas Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT20-6389--Int.pdf
Artigo	2012	Anped	Aldimar Jacinto Duarte; Maria Tereza

		35 ^a	GT 18	Canezin Guimarães A mediação da educação escolar na formação de jovens da periferia http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-1440_int.pdf
	Artigo	2012 35 ^a	Anped GT 18	Marta Souza O sentido da escola para adultas pouco escolarizadas: a escola na contramão http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-2039_int.pdf
	Artigo	2013 36 ^a	Anped GT 18	Andrea da Paixão Fernandes Por entre trilhas... Lembranças de jovens e adultos e os sentidos atribuídos à escola http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt18_trabalhos_pdfs/gt18_2628_texto.pdf
	Artigo	2015 37 ^a	Anped GT 18	Luciana Brandão Oliveira Mascarenhas Significados da experiência de re-inserção escolar: o programa projovem urbano na perspectiva de seus protagonistas http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt18-4397.pdf
	Artigo	2011	Scielo	<u>Maria de Fátima Cardoso Gomes; Maria da Conceição F. R. Fonseca; Maira Tomayno de Melo Dias; Patricia Guimarães Vargas</u> Culture, cognition and language in the constitution of reading and writing practices in an adult literacy classroom ³⁵³ http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000300017&lang=pt
	Artigo	2013	Scielo	Patrícia Guimarães Vargas; Maria de Fátima Cardoso Gomes Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200011&lang=pt
<i>Relação entre conhecimentos escolares e conhecimentos cotidianos na EJA</i>	T	1995	Capes	Dione Lucchesi de Carvalho A interação entre conhecimento matemático da prática e o escolar file:///C:/Users/windows/Downloads/CarvalhoDioneLuccheside.pdf
	D	2011	Capes	Maria da Penha Rodrigues de Oliveira Godinho As diferenças culturais dos alunos da educação de jovens e adultos do ensino médio: uma visão etnomatemática https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91048/godinho_mpro_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y
	D	2011	Capes	Carla Cristina Pompeu

³⁵³ Cultura, cognição e linguagem na constituição de práticas de leitura e escrita de adultos em processo de alfabetização. Tradução no próprio texto publicado na Revista Psicologia: Reflexão e Crítica.

				A experiência escolar de alunos jovens e adultos e sua relação com a matemática file:///C:/Users/windows/Downloads/CARLA_CRISTINA_POMPEU%20(2).pdf
	D	2009	BDTD-Ibict	Francisco Carlos Pierin Mendes Aprendizagem de ciências naturais dos jovens e adultos na vida e na escola http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/18585/Dissertacao%20Francisco.pdf?sequence=1&isAllowed=y
	D	2010	BDTD-Ibict	Irmes Mary Moreno Roque Mattara A investigação e produção de conhecimentos matemáticos com significado na EJA: aprendizagem escolar e o cotidiano na formação de jovens e adultos http://bdt.d.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/tede/814/1/Dissertacao.pdf
	Artigo	2001 24ª	Anped GT 18	Maria Elena Roman de Oliveira Toleo As estratégias metacognitivas de pensamento e o registro matemático de adultos pouco escolarizados T1871619868677.doc
	Artigo	2010 33ª	Anped GT 18	Juliana Franzi Aprendizagem dialógica na educação de pessoas jovens e adultas: entrelaçando experiência e educação http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-6566--Int.pdf
<i>Interações pedagógicas na EJA</i>	D	2006	Capes	Regina Maria Seco de Miranda Valverde Interações em aula de matemática para jovens e adultos file:///C:/Users/windows/Downloads/ValverdeReginaMariaSecodeMiranda.pdf
	D	2010	Capes	Catílcia Prass Lange Formulação e ensino-aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional na educação de jovens e adultos. file:///C:/Users/windows/Downloads/000754339%20(2).pdf
	D	2010	Capes	Lorena Silva Oliveira Costa Análise da elaboração conceitual nos processos de ensino-aprendizagem em aulas de química para jovens e adultos: por uma formação integrada. https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/590/1/Lorena%20Costa.pdf
	D	2010	Capes	Ana Paula Souto Silva Situações argumentativas no ensino de Ciências da Natureza: um estudo de práticas de um professor em formação inicial em uma sala de aula de educação de jovens e adultos http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8MCQ3C/dissertacao_anapaulasoutosilva.pdf?sequence=1
	D	2007	BDTD-	José Alexandre da Silva Valente

			Ibict	A construção de conceitos relacionados com os movimentos terra-lua-sol por alunos da EJA à luz da teoria histórico-cultural file:///C:/Users/windows/Downloads/Dissertacao_ConstrucaoConceitosRelacionados.pdf
	Artigo	2015	Scielo	Danusa Munford; Ana Paula Souto Silva Teles Argumentação e a construção de oportunidades de aprendizagem em aulas de ciências http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172015000400161&lang=pt
<i>Processos Cognitivos de estudantes da EJA</i>	D	2005	Capes	Sônia Inês Ferronato Ler o mundo, compreender a palavra: ambiente alfabetizador como espaço de construções sociocognitivas http://livros01.livrosgratis.com.br/cp029852.pdf
	T	2005	Capes	Denise Maria Cormelato Ação gráfica: a representação como experiência simbólica e cognitiva http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/55324/000491543.pdf?sequence=1
	Artigo	2000 23ª	Anped GT 18	Mayra Patrícia Moura <u>Desenvolvimento do pensamento: um estudo sobre formação de conceitos com jovens e adultos em processo de escolarização</u> http://23reuniao.anped.org.br/textos/1805t.PDF
	Artigo	2000 23ª	Anped GT 18	Sérgio Roberto Kieling Franco <u>As construções cognitivas do adulto e suas repercussões no processo educativo</u> http://23reuniao.anped.org.br/textos/1810t.PDF
<i>Constituição dos Sujeitos da Aprendizagem</i>	T	2015	BDTD-Ibict	Betania Oliveira Barroso A constituição do sujeito de aprendizagem: uma perspectiva da aprendizagem situada na alfabetização de jovens e adultos no centro de cultura e desenvolvimento do Paranoá - CEDEP – DF http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18638/1/2015_Bet%C3%A2niaOliveiraBarroso.pdf

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados nos bancos de dados pesquisados.