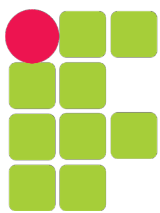


SONIA MARIA RUMMERT

**PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE JOVENS
E ADULTOS DA CLASSE TRABALHADORA**

1ª edição



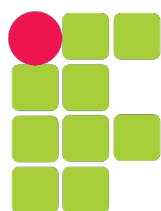
Coleção Formação Pedagógica

Volume VIII

SONIA MARIA RUMMERT

**PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE JOVENS
E ADULTOS DA CLASSE TRABALHADORA**

1ª edição



Coleção Formação Pedagógica
Volume VIII

Prof. Irineu Mario Colombo

Reitor

Ezequiel Westphal

Pró-Reitoria de Ensino – PROENS

Gilmar José Ferreira dos Santos

Pró-Reitoria de Administração – PROAD

Ezequiel Burkarter

Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação – PROEPI

Neide Alves

Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e assuntos Estudantis – PROGEPE

Valdinei Henrique da Costa

Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – PLOPLAN

Fernando Amorim

Diretoria Geral EAD

Marcos Antonio Barbosa

Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão EAD

Sandra Terezinha Urbanetz

Coordenação do Curso Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional

Ester dos Santos Oliveira

Coordenação de Design Instrucional

IFPR - 2014

Dados da Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Paraná
Biblioteca do Campus Curitiba

R937p Rummert, Sonia Maria.

Processos de aprendizagem de jovens e adultos da classe trabalhadora : contribuições à escola emancipadora [recurso eletrônico] / Sonia Maria Rummert . – (Coleção formação pedagógica ; v. 8). – Dados eletrônicos (1 arquivo : 632 kbytes). – Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014.

ISBN 978-85-8299-034-6

1. Educação - Brasil. 2. Trabalhadores - Educação.
3. Aprendizagem I. Título. II. Série.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO	6
INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I	10
DIÁLOGO PRELIMINAR	
CAPÍTULO II	18
DISPUTA POR HEGEMONIA: IDENTIDADE E ASPIRAÇÕES DA CLASSE TRABALHADORA	
CAPÍTULO III	34
A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A FORMAÇÃO DE TRABALHADORES	
CAPÍTULO IV	45
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE GRAMSCI, THOMPSON E VIGOTSKI À EDUCAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES	
CAPÍTULO V	58
A ATUALIDADE DAS CONTRIBUIÇÕES DE PASCHOAL LEMME E DE ÁLVARO VIEIRA PINTO À EDUCAÇÃO DE ADULTOS	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A coleção Formação Pedagógica surgiu para atender ao Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional oferecido pelo EaD do Instituto Federal do Paraná no ano de 2012. Esse Curso se desenvolve a partir da demanda de formação dos docentes que atuam na Educação Profissional Técnica (EPT) de Nível Médio pautado nas discussões atuais para a formação de professores para a Educação Profissional Técnica - EPT visando oferecer formação pedagógica aos docentes atuantes na educação profissional, mas que não possuem formação específica em cursos de licenciatura. Isso a partir de uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, no intuito de promover um ensino pautado na valorização do ser humano, em detrimento à centralidade das relações de mercado que historicamente permeou o ensino de nível técnico.

Essa preocupação encontra-se expressa na LDB, ao apontar a necessidade de formação em nível de licenciatura para a atuação na educação básica; no Documento da SETEC/MEC intitulado Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (2004), o qual defende que “a formação de docentes da educação profissional e tecnológica deve ser implementada de forma que esteja envolvida com o fortalecimento do pensar crítico, criativo, com uso e entendimento da tecnologia comprometida com o social” (p. 50); e nas diversas publicações de estudiosos da área.

Nesse sentido, embora em vigência, a Resolução CNE/CEB 02/97, que trata dos Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional de nível Médio, encontra-se em defasagem frente às discussões atuais, tanto na carga horária proposta quanto na habilitação para disciplinas, conforme indica o Parecer CNE/CP nº 05/2006. Vale ressaltar que a referida resolução foi promulgada com vistas a atender a uma situação emergencial de formação de professores que naquele momento o país vivia, cabendo hoje se pensar em novos referenciais para a formação de professores adequados ao contexto atual.

De acordo com a LDB, a formação de professores para a educação básica deve se realizar em cursos de licenciatura ou equivalentes. A Educação Profissional de nível Médio, por situar-se no nível da educação básica, abarca a exigência de professores licenciados para atuação em seus cursos. No entanto, o país vive, historicamente, a realidade de falta de profissionais capacitados para atuar nas diferentes etapas da educação básica, o que implica na atuação de profissionais sem a formação necessária, em muitos contextos, ou na formação aligeirada de profissionais para a atuação nesse nível, comprometendo a qualidade do ensino.

A partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, a demanda por professores para atuar em curso de educação profissional de nível médio cresceu consideravelmente, fazendo-se necessário cada vez mais a oferta de cursos de formação pedagógica para os profissionais que ministram disciplinas técnicas, os quais possuem formação, na maioria dos casos, em cursos de bacharelado ou tecnológicos.

Nesse sentido, torna-se urgente a oferta de cursos dessa natureza para suprir essa necessidade e ao mesmo tempo garantir a qualidade dessa formação.

Essa é a realidade do IFPR, assim como de muitas instituições de educação profissional de todo o país. Esse fato pode ser compreendido, historicamente, pela negligência das políticas educacionais em relação à formação docente para os cursos de ensino profissionalizante, configurada pela dualidade do ensino no Brasil que conduziu o ensino técnico a uma posição subalterna no sistema educacional, realidade que aos poucos tem se transformado em função dos investimentos federais junto à educação Profissional.

Diante desta realidade e com base nas normativas legais, a oferta de cursos de formação pedagógica de docentes para a Educação Profissional justifica-se pela necessidade de formar profissionais capacitados para atuar nos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio e Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, nas disciplinas correspondentes a sua área de formação, atendendo às especificidades dos sujeitos que participam dos cursos de educação profissional. Agora essa Coleção vem a público com o objetivo de auxiliar a formação dos professores que atuam na Educação Profissional dada a importância fundamental que tem o trabalho formativo do professor nesse âmbito educacional.

Sandra Terezinha Urbanetz

EaD – IFPR

INTRODUÇÃO

As contribuições reunidas neste livro têm como objetivo contribuir para a reflexão dos docentes acerca de sua ação pedagógica. Não pretendemos com ele esgotar as dúvidas inerentes ao complexo trabalho docente no que se refere aos processos de aprendizagem, ou apresentar afirmações que possam ser compreendidas como assertivas que conduzam a uma prática marcada pelo pleno êxito, a partir de contribuições diversas.

Ao contrário, sabemos que o estudo dos textos selecionados poderá, ao contrário, trazer um maior número de inquietações que, desejamos, venha a constituir motor de novas formulações e práticas no âmbito do espaço-tempo escolar e, também, fora dele.

Para tanto, o trabalho foi organizado trazendo, num primeiro momento, o que denominamos como *Diálogo Preliminar*, onde apresentamos aos docentes um conjunto de reflexões que orientam os estudos que até agora desenvolvemos tendo como objeto fundamental a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Nesse diálogo, procuramos explicitar a concepção de mundo que orienta nossa análise, convidando os docentes a também dialogar com essa abordagem ético-política. A seguir, no Capítulo II: *Disputa por hegemonia: identidade e aspirações da classe trabalhadora*, aparentemente nos distanciaremos das idéias especificamente pedagógicas, voltando-nos para o que Gramsci denomina como concepção de mundo, no âmbito da qual, como pretendemos evidenciar, se inscrevem as ideias pedagógicas. Serão, assim, trazidas para o debate questões pouco presentes na literatura que trata, especificamente, da relação trabalho-educação tais como notas sobre o imaginário social e sobre a categoria *projeto identificador*. Se é ampla a literatura que trata da base material em que são gestadas as concepções de mundo e, por conseguinte, as concepções pedagógicas, o mesmo não pode ser afirmado acerca das dimensões imateriais da cultura e, por conseguinte, da construção de diferentes concepções de mundo. Optamos, assim, por trazer, esse estudo convidando os docentes a uma reflexão mais ampliada sobre os condicionantes sócio-históricos em quais ideias pedagógicas são formuladas e disseminadas no tecido social e que impregnam suas próprias concepções de mundo e, portanto, de educação.

A seguir, no Capítulo III: *A contribuição da Psicologia Histórico-Cultural para a formação de trabalhadores*, nos voltaremos especificamente para as concepções pedagógicas, bem como para as práticas que delas derivam. Serão, então, contempladas questões relativas às concepções de aprendizagem que emergiram antes do século XX; às perspectivas interacionistas de educação e, posteriormente, aquelas que se referem à psicologia histórico-cultural, com ênfase em Vigotski.

O Capítulo IV: *Contribuições teórico-metodológicas de Gramsci, Thompson e Vigotski à educação dos jovens e adultos trabalhadores*, aborda alguns dos intelectuais Antonio Gramsci, Edward Palmer Thompson e Lev Semyonovitch, mencionados nos Capítulos I, II e III. Nesse capítulo será abordada a construção das relações entre o conhecimento e a vida da classe trabalhadora, função precípua da escola e que depende do trabalho docente. Para tanto, serão estabelecidas conexões entre o pensamento

dos três teóricos, a partir de suas concepções acerca da experiência de classe. Essa argumentação permitirá reafirmar a importância de que a escola assegure, por suas concepções e métodos pedagógicos, o acesso de seus estudantes-trabalhadores ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, sem aligeiramentos ou banalizações.

Com o objetivo de retomar a reflexão sobre a especificidade do Brasil, no último capítulo desta coletânea, *A atualidade das contribuições de Paschoal Lemme e de Álvaro Vieira Pinto à educação de adultos*, trataremos das contribuições dos dois intelectuais brasileiros que, até hoje, não são suficientemente valorizados no que se refere às contribuições dadas à ciência, à educação e, em particular, à temática da educação de jovens e adultos no país. Pretende-se evidenciar a relevância e a atualidade de suas contribuições que abarcam a relação entre educação e sociedade, o escopo teórico-metodológico referente aos processos de ensino-aprendizagem e as questões relativas à formação docente.

Nas Considerações Finais, apresentaremos reflexões que possam suscitar o debate acerca de princípios e especificidades da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores que, julgamos, devam ser considerados em todos os processos de aprendizagem formal abrangidos por essa modalidade de ensino.

Finalmente, chamamos a atenção dos leitores para o fato de utilizarmos, de forma frequente, desde o título deste livro, as palavras emancipação ou emancipadora. Trata-se, aqui de uma referência à contribuição fundamental de Marx ao tema quando, ainda nos anos de 1843, em *A questão judaica* (1989), estabelecia a distinção entre a emancipação política e a emancipação humana. A primeira, política, sem dúvida um avanço para a época, “vinculava-se estritamente aos direitos civis, estando circunscrita à sociedade burguesa” (RUMMERT, 2008. p. 188). Já a emancipação humana, implica em muito mais; requer “que os seres homens se reconheçam, para além de suas individualidades, como forças sociais aptas a promover mudanças estruturais na sociedade” (Idem, p. 188).

É essa a perspectiva que permeia nossas reflexões que aqui partilhamos com o objetivo de trazer elementos de reflexão para o trabalho docente comprometido com a emancipação humana da classe trabalhadora a qual nós, professores, integramos na condição de trabalhadores sociais, como afirmava Alvaro Vieira Pinto (1982).

Fontes citadas

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. SP: Autores Associados; Cortez, 1982

MARX, Karl. A questão judaica. In: Marx, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989. p. 35-76

RUMMERT, Sonia Maria. Educação de Jovens e Adultos no Brasil atual: do simulacro à emancipação. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina – v.26, n. 1, jan/jun 2008. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED. p. 175-208

CAPÍTULO I

Diálogo Preliminar

Sonia Maria Rummert

O conjunto de reflexões que apresentamos a seguir fundamenta-se em uma rica indicação de Pistrak, (2000) acerca da formação dos professores. Para o educador soviético, o objetivo da formação do professor “não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas *armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método*, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social” (Idem, p. 25 – grifo nosso). Assim, entendemos que o objetivo da formação docente, propósito maior desta coletânea é apresentar caminhos, que nunca são fáceis, de criação no ato de ensinar.

Ao partirmos dessa reflexão de Pistrak, não ignoramos a atual condição docente, marcada, no mais das vezes, pela precarização, pela destituição de direitos, pela mercantilização da educação. Não ignoramos, portanto, as determinações de caráter socioeconômico que, na atual fase de expansão e consolidação do capital, atuam visando a cercear a capacidade criadora dos professores. Entendemos, porém, que esse cenário não deve impedir a nossa reflexão crítica. Ao contrário, torna-se cada vez mais necessário trabalharmos coletivamente com o objetivo de transformar essa realidade tão adversa, dentro e fora das escolas.

Nesse sentido, pretendemos, primeiramente, convidar os docentes leitores a realizar uma elaboração crítica a partir da reflexão sobre aquilo que somos e que podemos ser como docentes de educação profissional e, em particular, desenvolvendo este trabalho no âmbito da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores.

O que somos realmente como professores? O que nos fez assim? O que vem definindo nossas escolhas, nossas concepções e nossas práticas pedagógicas? Há diferenças entre o nosso pensar e o nosso agir? O que podemos ser como professores? O que podem ser os estudantes com os quais nos relacionamos hoje, durante o processo pedagógico formal e depois dele?

Tais questões, que podem parecer banais num primeiro momento, inspiram-se em importante reflexão do filósofo italiano, Antonio Gramsci. Afirmava ele que:

Se observarmos bem, veremos que – ao colocarmos a pergunta “o que é o homem” – queremos dizer: *o que é que o homem pode se tornar*, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode “se fazer”, se ele pode criar sua própria vida. Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente, o processo de seus atos (GRAMSCI, 1999, p.412 – grifos nossos).

Consideramos que a questão “*O que é que o homem pode se tornar?*” representa uma bela síntese daquilo que confere sentido ao trabalho docente. Diante de uma turma de jovens e adultos, muitas vezes ainda desconhecidos, formular essa questão significa indagar profundamente: o que esses jovens e adultos podem se tornar a

partir de minha intervenção qualificada e solidária como docente? O que já trazem de rico, fecundo e potencial que concorrerá para o êxito do trabalho pedagógico se for descoberto/reconhecido?

Cientes de que nosso trabalho não muda isoladamente a realidade, mas pode concorrer para que isso ocorra, faz-se necessário orientar o pensar e o fazer pedagógicos pela compreensão de que não há nenhuma concepção de educação neutra e nosso trabalho está marcado pelas concepções de mundo (GRAMSCI, Op. cit.) em disputa na sociedade.

Ainda segundo Gramsci, todos nós pertencemos a determinado(s) grupo(s) que partilha(m) de concepções de mundo e modos de agir semelhantes. E, apenas quando superamos os limites da representação heterônoma e imediata da realidade, passamos a compreender a essência dessa realidade, estabelecendo relações e percebendo-a de forma crítica.

Em nossa história de vida, é impossível dissociar a maneira pela qual nos formamos como pessoas do modo como atuamos como docentes. Tampouco é possível deixar de reconhecer que, na formação acadêmica, determinados aspectos foram valorizados, outros deixados em segundo plano ou mesmo ignorados. Basta tentar lembrar, por exemplo, que importância teve ou deixou de ter, em nossa formação universitária, o conjunto de estudos relativos à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, de que tratamos aqui.

É importante, neste diálogo inicial, explicar a razão de utilizarmos em nossos trabalhos a expressão Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, ao nos referirmos aos processos educativos destinados àqueles que vivenciam diversas interdições que as profundas assimetrias de poder inerentes à sociedade capitalista impõem à classe trabalhadora, no que se refere ao acesso pleno ao conhecimento (Cf. RUMMERT, 2006).

Insistir na denominação classe trabalhadora para designar a imensa maioria da população brasileira que vivencia situações cada vez mais precárias de produção da existência, dependendo para viver, ou no mais das vezes sobreviver, da venda, em condições cada vez mais adversas e perversas, de sua força de trabalho, pode hoje parecer anacrônico frente aos argumentos que acenam com o fim do trabalho, das classes sociais bem como com a apologia vazia acerca da chamada sociedade do conhecimento ou do predomínio das teses da diversidade.

As mudanças vivenciadas na atualidade, e o que delas decorre, são interpretadas, em parte significativa da literatura especializada, como supostas geradoras de profundas transformações estruturais, que exigem novas formas de interpretação do real. Isso decorre da suposição de que as análises críticas ao modo de produção capitalista até hoje formuladas, por suas categorias abrangentes, são supostamente incapazes de explicitar a riqueza desse momento histórico e não se coadunam mais com a dinâmica e a multiplicidade dos fenômenos sociais.

Tomando-se assim o fenômeno pela essência (Kosik, 1978), tal interpretação deixa de considerar o fato de que a lógica do modo de produção capitalista se mantém inalterada em sua estrutura socioeconômica, perpetuando, embora muitas vezes de formas metamorfoseadas, incontáveis mecanismos de manutenção das profundas

desigualdades sociais que se expressam, por exemplo, na negação do direito de acesso efetivo à educação integral e, portanto, às bases do conhecimento.

É importante, também, ressaltar que não nos referimos, aqui, aos conhecimentos instrumentais e fracionados, cuja distribuição social é regulada pelos interesses e necessidades das forças produtivas, ou seja, do conjunto dos meios de produção, da força de trabalho, do modo de trabalho etc. Tratamos, ao contrário, do conhecimento compreendido em seu sentido pleno que possibilita aos seres humanos se apropriar das diferentes expressões da história de seu tempo – contidas na ciência, nas tecnologias e nas artes – para compreendê-la criticamente e, sobretudo, para transformá-la.

Explicita-se, assim, outra decorrência de nossa premissa teórico-metodológica, a compreensão de que o conhecimento só adquire seu sentido pleno quando potencia a transformação da realidade a favor daqueles que por diferentes mecanismos de dominação são destituídos de sua própria humanidade pela violência da estrutura sócio-econômica.

Nossa abordagem acerca da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores é, portanto, uma abordagem de classe, pois só a classe trabalhadora, em seu caráter multifacetado é, em decorrência do que afirmamos acima, destituída do direito ao acesso e à permanência na escola nas faixas etárias consideradas socialmente adequadas.

É necessário destacar, entretanto, que esse direito, que é público e subjetivo, é formalmente reconhecido em distintos instrumentos legais, como por exemplo, no Parecer CNE/CEB 11/2000, em que se afirma acerca da educação escolar:

O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo ou seja ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade. Por isso se chama direito público pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos. Assim o direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo e o subjetivo. Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata do mesmo quando negado. Em caso de inobservância deste direito, por omissão do órgão incumbido ou pessoa que o represente, qualquer criança, adolescente, jovem ou adulto que não tenha entrado no ensino fundamental pode exigí-lo e o juiz deve deferir imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo sem mais demora. O direito público subjetivo não depende de regulamentação para sua plena efetividade (BRASIL, 2000, p.23).

Procuramos evidenciar, até aqui, o fato de que uma proposta de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores não pode prescindir de uma concepção de sociedade e de educação e que estas duas últimas norteiam e condicionam à primeira. Como vemos, não é possível pensar em possibilidades e alternativas efetivamente comprometidas com a classe trabalhadora sem que nos defrontemos com questões bastante complexas.

Para refletir sobre isso, podemos recorrer a Saviani, quando afirma:

Educação é um tema complexo, todos reconhecem. Contudo, a complexidade não deve ser considerada como um obstáculo intransponível, mas como um desafio que nos cumpre enfrentar. Como educadores – *se o quisermos ser, em sentido autêntico – não nos cabe capitular perante o caráter complexo da educação, justificando, por assim, todas as dificuldades.* Ao decidirmos nos dedicar à educação, assumimos – por este ato e com ele – a complexidade que lhe é inerente. O fato de estarmos conscientes disso é condição necessária para o desenvolvimento das atividades decorrentes da nossa escolha. Mas não é, em si, suficiente para nos permitir enfrentar adequadamente o problema. Com efeito, se a não percepção da realidade pode levar a soluções simplistas, o seu reconhecimento poderá se converter numa explicação para a ausência ou insuficiência de soluções. *Cumpra, pois, efetuar uma reflexão sobre o problema para se verificar até onde vai o simplismo, o pretexto e a complexidade real.* Fonte: (SAVIANI, 2000, p. 54. Grifos do autor).

Saviani defende a idéia, da qual partilhamos, de que o caminho consiste em partir da situação atual, real, concreta, desenvolvendo seus elementos contraditórios, agindo no interior dessa contradição. Desde que se queira transformar, defende Saviani, o caminho é partir da situação atual, desenvolvendo seus elementos contraditórios, agindo no interior dessa contradição¹:

Não posso esperar a sociedade se transformar para a educação se transformar, porque para a própria sociedade se transformar, a educação precisa ser transformada. Mas, eu não posso também transformar a educação para transformar a sociedade, porque para a educação se transformar é preciso que a sociedade se transforme. Então, deve-se partir da situação atual, ou seja, eu parto do existente e busco realizar a transformação, concomitantemente, de todos os aspectos (SAVIANI, 1998, p. 42).

É nessa perspectiva que, com *entusiasmo crítico*, valorizamos uma escola que possa, cotidianamente, em todos os seus espaços e tempos, potencializar ousadias, isto é, optar por ações comprometidas com o desafio de pôr a educação escolar a serviço dos estudantes e concorrer para transformar a realidade social. Tais ações englobam, desde as atitudes assumidas no dia-a-dia da escola envolvendo aspectos éticos, políticos, técnicos e metodológicos, até as de âmbito mais amplo, que se referem ao aprimoramento/renovação de nossa própria concepção de mundo que, como veremos, definem nosso modo de ser docente como expressão de nossa forma social de ser.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDANTES-TRABALHADORES, O CONHECIMENTO E A FORMAÇÃO²

1 Contradição: Embora o conceito seja habitualmente utilizado como sinônimo de dissonância ou divergência, neste caso trata-se da essência fundamental da dialética, na perspectiva defendida por Marx. A transformação das coisas só é possível porque, no seu próprio interior, existem forças opostas tendendo ao mesmo tempo à unidade e à oposição. Como nos ensina Gramsci, “A estrutura da força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas” (1999, p.314)

2 Parcialmente adaptado de: BOMFIM, Maria Inês do Rego (Coord.); LOBO NETO, Francisco José da Silveira; TORREZ, Mílta Freire Barrom e RUMMERT, Sonia Maria (2009).

Os estudantes da classe trabalhadora, mesmo não tendo concluído sua formação, produzem e acumulam saberes próprios da experiência do dia-a-dia e do senso comum (GRAMSCI, 1999), ou seja, aquilo que podemos denominar como *conhecimentos cotidianos*³. Esses saberes são de diferentes dimensões: há os saberes da prática, há os adquiridos fora do trabalho ou em outros espaços freqüentados, e há os saberes teórico-práticos aprendidos na escola em outros momentos. Isso significa que estamos tratando da práxis imediata da própria vida, ou seja, da produção da existência nos planos individual e coletivo.

Como afirmam Silva e Moreira

O mundo humano é a referência primeira da intencionalidade do sujeito humano que, pela práxis, se liga a ele em sua imediatidade e facticidade, elementos primordiais e originários do conhecimento. O dia-a-dia e a visão comum do mundo, presentes no grupo social, são determinantes no processo de significação e fazem com que a imediatidade da intencionalidade não seja aprisionada no aspecto fático da realidade, mas percebida em sua inserção no mundo humano social, histórica e culturalmente determinada (2000, p. 04).

Vemos, assim, que a práxis cotidiana é essencial à produção diária da vida e é marcada pela subjetividade que, como afirmam os autores, é histórica e culturalmente determinada. Isto é, a produção da vida se materializa nas ações de sujeitos que atuam, permanentemente, sobre a realidade em seus planos material e imaterial, que se integram e complementam.

Para Kosik, de que também se valem os autores acima referidos,

No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo ‘em situação’ cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade. [...] Por isso, a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade (KOSIK, 1978, p. 10).

Destaca-se, assim, o caráter ambíguo e incompleto, mas fundamental do conhecimento cotidiano, por derivar da imediaticidade da práxis que se constrói no processo de produção da existência. Silva e Moreira também contribuem para elucidar essa questão:

a complexidade da vida apresenta características que a envolvem no espaço da contradição, próprio da existência histórica do homem. Assim, no conhecimento cotidiano aparece de modo mais imediato e contundente o conflito das situações e dos fenômenos que pode se transformar em risco, ao explicitar as suas ambiguidades. Entretanto, sua marca histórica revela também as possibilidades de superação pelo seu dinamismo que anuncia o acontecer de algo novo no desenrolar do dia-a-dia (2000, p. 05).

³ O conhecimento cotidiano não propõe o mundo asséptico e logicamente coerente das idéias e das teorias, revela um mundo marcado pela ação e pelos dados humanos plenos da experiência e da aventura que buscam, na contradição e na ambigüidade, a construção da existência histórica humana. (SILVA, 2001, p. 77).

Prosseguindo na argumentação, destacam o fato de que o conhecimento científico, assim, como o filosófico, pode contribuir de forma decisiva para a superação dessa forma de compreensão da realidade uma vez que seja capaz de “ir desdobrando a complexidade e explicitando a historicidade da realidade humana”. Ressaltam, entretanto, que “isso somente se faz possível pelo trato dialético do conhecimento cotidiano”. (Idem, p. 05).

Vamos, assim, ao encontro de Marx, para quem a ciência se faz necessária porque o mundo não é plenamente compreensível na sua forma fenomênica. Ao contrário, o fundamento oculto do real precisa ser descoberto, o que só pode se dar a partir da ciência. Por isso, Marx formula a seguinte indagação: “(...) Se os homens apreendessem imediatamente as conexões, para que serviria a ciência? (MARX, 1867. Apud. Kosik, 1978, p 13).

No que toca à educação de jovens e adultos trabalhadores, portanto, uma primeira tarefa que se coloca para a escola é dialogar, de forma rica com os discentes-trabalhadores, visando a estabelecer conexões entre seus saberes cotidianos advindos da práxis e os conhecimentos científicos, em sua forma escolar. Tais conexões devem ser construídas a partir da compreensão de que cabe à escola “possibilitar que os alunos se apropriem solidamente dos conhecimentos científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida” (PISTRAK, 2000, p. 96), contribuindo para a superação das interpretações da realidade que explicam a vida de modo ingênuo, caótico e/ou desordenado do senso comum (GRAMSCI, 1998).

Essa concepção, vale esclarecer, não se identifica com a pedagogia tradicional, nem concebe o aluno como um receptor de conhecimentos. Pelo contrário, valorizando o trabalho docente no processo de conhecer, assegura ao aluno, sujeito histórico, um papel ativo no processo ensino-aprendizagem.

Partindo do princípio de que por trás do conhecimento científico estão relações entre os homens, concepções de mundo predominantes em um determinado momento histórico, cabe, aqui, perguntar:

- o que tem sido suprimido e o que tem sido valorizado nos processos formativos?
- como são tratados esses conhecimentos: como verdades definitivas e neutras?
- a que conhecimentos não é possibilitado o acesso dos alunos sob argumentos como a complexidade incompatível com suas capacidades ou o fato de não serem necessários aos que são e serão apenas trabalhadores?

Numa primeira aproximação a essas questões, podemos indicar que o conhecimento ausente da formação tem sido aquele que pode contribuir para superar o “como fazer” estreito, aquele que engloba princípios e categorias necessários à compreensão dos processos reais do trabalho, com suas múltiplas determinações, aquele que, para além de repetir o que já foi descoberto, permite seu questionamento crítico.

Para que se conhece? O objetivo do conhecimento é o conhecimento do real. Penetrar no real é superar o imediatamente sensível, a fim de conhecer o que é mediato, por meio da inteligência e da razão. É atingir um conjunto cada vez mais amplo de relações, de elementos, de particularidades, captados numa totalidade. Para

aprender o real, portanto, é preciso passar pela abstração em busca do *real pensado*.

De acordo com essa perspectiva, devem ser apresentados três pressupostos orientadores das reflexões aqui desenvolvidas. O primeiro refere-se ao fato de que na construção do conhecimento, o ponto de partida vincula-se ao trabalho, à realidade concreta, às relações de força historicamente produzidas e objetivadas entre os vários grupos de uma determinada sociedade, às diversas concepções em luta pela hegemonia, comoveremos posteriormente.

O segundo pressuposto afirma que o desenvolvimento das coisas é processo histórico. Esse processo histórico é uma luta contínua de forças e princípios opostos e, como a história nos mostra, o tempo nunca passa sem deixar marcas. O mundo, os seres humanos, a escola, a saúde etc. hoje também não são os mesmos que foram no passado e, também, não serão os mesmos no futuro.

E, por fim, deve-se ter como pressuposto que captar a essência de determinada coisa significa indagar e compreender como a coisa em si se manifesta em um dado fenômeno e como, ao mesmo tempo, nele se esconde (KOSIK, 1978).

Conhecer, como se vê, não é um processo simples. O conhecimento não é abstração, é fruto da práxis humana. Parte da prática e volta-se para ela. Resulta da unidade entre sujeito e objeto, pensamento e ação, teoria e prática. Seguindo esse caminho, podemos destacar, com a contribuição de Kuenzer, alguns pontos-chave sobre o processo de conhecer.

O conhecimento se move do conhecido para o desconhecido, do imediato para o mediato, de uma visão confusa para o conhecimento mais profundo e substancial dos fenômenos da realidade que, ultrapassando a aparência, permitirá ao aluno-trabalhador ver suas conexões, relações internas, dimensões estruturais e formas de funcionamento, no sentido de aproximação da verdade, que nunca é absoluta e, portanto, sempre passível de discussão. Para conhecer, é preciso realizar uma cisão do todo, isolando temporariamente os fatos; esse processo só ganha sentido enquanto momento que antecede a reunificação do todo, a partir de uma compreensão mais ampliada entre parte e totalidade. Pela análise da parte, atinge-se uma síntese qualitativamente superior do todo. O ponto de partida nunca é a forma mais abstrata e, sim, o conhecimento que o aluno domina, sob a forma de problema ou desafio, devendo o professor organizar atividades mediadoras capazes de promover uma profunda imersão na realidade, para depois atingir outro patamar de compreensão dessa mesma realidade, isto é, o **real pensado**. Um aluno não passa de um estado de relativa ignorância sobre um tema para o seu conhecimento no curto espaço de uma aula, mediante uma exposição ou uma única atividade. Isso significa proceder a uma mudança radical na concepção curricular: desviar o enfoque da quantidade de conteúdos a aprender para o da qualidade dos processos que conduzem à construção de significados e ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas pelo aluno (KUENZER, 2000, p. 83).

O que vimos até aqui acentua a importância do trabalho docente como atividade intencionalmente dirigida por finalidades, visto que está em jogo o desenvolvimento do aluno-trabalhador como “sujeito conhecedor”.

Lev Semyonovitch Vigotski [1896-1934], no início do século XX, já indicava a urgência de uma psicologia que procurasse compreender o ser humano em sua

dimensão histórica. Para tanto, seria preciso romper com uma visão fragmentada, particularizada e subjetivista, que entende problemas humanos coletivos como restritos ao âmbito individual (TULESKI, 2004), como será exposto no Capítulo III deste trabalho.

Como podemos perceber todas as idéias pedagógicas, no âmbito da filosofia, da sociologia ou da psicologia, por exemplo, assim como também, no universo das ciências denominadas exatas, em que se destacam a matemática, a física e a química, constituem expressões de diferentes momentos históricos e, também de diferentes concepções de mundo que orientam as bases e diretrizes do campo educacional num permanente processo de correlação de forças que resulta do permanente processo de construção e de manutenção da hegemonia, categoria central em nossa análise e que será abordada no próximo capítulo deste livro.

Fontes e referências citadas

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CBE. Parecer 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.**

BOMFIM, Maria Inês do Rego (Coord.); LOBO NETO, Francisco José da Silveira; TORREZ, Milta Freire Barrom e RUMMERT, Sonia Maria. **Formação docente em educação profissional técnica na área da saúde.** A organização pedagógica do trabalho docente em saúde. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz; Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

KUENZER, Acácia. **O Ensino Médio agora é para a vida:** entre o pretendido, o dito e o feito. Educação & Sociedade. Campinas: v. 1, p. 15-39, 2000.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão popular, 2000.

RUMMERT, Sonia Maria. Formação continuada dos educadores de Jovens e Adultos Trabalhadores. In: Leôncio Soares. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, v. 1, p. 123-140.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. Sobre a questão da politecnicidade. In: **Utopia, trabalho e democracia.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 1998. Caderno Comemorativo dos dez anos do Curso Técnico de Nível Médio em Saúde.

SILVA, Jefferson Ildelfonso da; MOREIRA, Elizete Maria da Silva. Saber cotidiano e saber escolar: uma análise epistemológica e didática – **Revista Educação Pública.** Cuiabá, v. 19, n. 39, p. 13-28, jan./abr. 2010.

SILVA, Jefferson Ildelfonso da. Conhecimento cotidiano: uma epistemologia da práxis histórica. Ícone. **Uberlândia:** UNIT, v.7, n. 1 e 2, p. 73-80, jan./dez. 2001.

CAPÍTULO II

Disputa por Hegemonia: Identidade e Aspirações da Classe Trabalhadora⁴

Sonia Maria Rummert

O conceito de hegemonia representa um dos pontos centrais do pensamento gramsciano. Ao analisar os processos histórico-sociais, tratar da formação e da importância dos intelectuais, desenvolver estudos sobre o Estado, referir-se a questões ligadas à literatura e à cultura em geral ou abordar de forma ampla a problemática educacional, Gramsci torna evidente a importância deste conceito como elemento essencial à compreensão de seu pensamento, afirmando que “a característica essencial da filosofia da práxis mais moderna consiste no conceito histórico-político de hegemonia” (GRAMSCI, Apud PORTELLI, 1977, p. 61).

O que leva Gramsci a se deter sobre a temática da hegemonia é a compreensão de que as formações societárias se explicam a partir da base econômica, mas que não podem ser reduzidas a ela, pois tal redução implicaria a negação da ação política, à qual confere grande importância, sublinhando, inclusive, que as próprias definições no plano da economia são políticas. O princípio da hegemonia sofrerá, ao longo do tempo, alterações que irão se configurar como uma ampliação do campo de análise. Nos *Cadernos do Cárcere*, Gramsci passará a abordar, de forma destacada, as práticas de construção e manutenção da hegemonia das classes dominantes, evidenciando a importância das questões ligadas à direção cultural que essas classes imprimem ao todo social. Seu estudo virá, então, a englobar, progressivamente, as estruturas do Estado, vindo a enriquecer-se com um novo conceito: o de aparelhos de hegemonia, como veremos adiante.

Ao referir-se à hegemonia burguesa e às práticas da classe dominante, seu intuito é o de aprofundar a análise do Estado moderno, fundado no modo de produção capitalista. O princípio da hegemonia sublinha a grande importância da direção cultural e ideológica que a classe que é ou se propõe ser fundamental – hegemônica – imprime à ação das demais classes, exercendo, sobre estas, uma ação primordialmente educativa. Gramsci enfatiza esta perspectiva afirmando que “Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” (1999, p. 399).

A conquista da hegemonia, que envolve basicamente as superestruturas políticas e ideológicas mas não exclui a base material, deve anteceder a conquista do que Gramsci denomina de poder governativo, que virá coroar a luta pela hegemonia. É o que fica claro na passagem do texto *O Ressurgimento*

(...) a supremacia de um grupo social manifesta-se de duas maneiras: como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’. (...) Um grupo social pode e deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governativo (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder, e

⁴ Texto elaborado a partir de RUMMERT (2000 e 2007)

mesmo se o tem fortemente na mão, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também 'dirigente' (Gramsci, 1978, p. 276).

Por ser a hegemonia a capacidade de determinada classe de manter unificado o bloco social através de sua ação no campo ideológico, cultural e moral, é necessário que esta classe se apresente capaz, real ou supostamente, de dirigir, de solucionar os problemas da sociedade, de manter articuladas as forças heterogêneas que compõem este bloco social. Quando a classe que detém o poder perde sua capacidade de direção, tem contestada sua ideologia e não é mais capaz de justificar seu projeto político e econômico, deixa, então, de ser hegemônica, perdendo sua supremacia. A partir daí a classe dominante poderá ainda deter o poder governativo, mas apenas sustentada pela dominação.

A crise da hegemonia

ocorre ou porque a classe dirigente faliu em determinado grande empreendimento pelo qual pediu ou impôs pela força o consentimento das grandes massas (como a guerra), ou porque amplas massas (especialmente de camponeses e de pequenos burgueses intelectuais) passaram de repente da passividade política a certa atividade e apresentam reivindicações que, no seu complexo desordenado, constituem uma revolução. Fala-se de 'crise de autoridade', mas na realidade, o que se verifica é a crise de hegemonia ou crise de Estado no seu conjunto (Gramsci, 2000, p. 60).

A hegemonia, como já mencionado, fundamenta-se primordialmente no consenso, o qual assume significados diversos de acordo com as diferentes formas de relações de poder que a função hegemônica materializa. Uma classe, no permanente processo de construção e manutenção da hegemonia, deverá difundir e sustentar sua concepção de mundo, influenciando em todos os aspectos da vida e do pensamento da sociedade, por meio do processo de difusão da ideologia, que irá imprimir características específicas à sua ação. Podemos dizer que um fator de distinção entre as diferentes formas de hegemonia consiste na ideologia que está subjacente a cada formação econômico-social.

Ao analisar o Estado moderno, Gramsci trata da hegemonia nas sociedades em que o modelo econômico fundamenta-se na separação entre o produto do trabalho e o próprio trabalho. Nestas sociedades a reprodução das relações de produção procura apoiar-se na "hegemonia" da classe dominante, que se mantém através do conformismo das classes subalternizadas à sua situação de classes exploradas.

Para garantir essa "hegemonia", a classe dominante conta com o poder de difusão ideológica situado no terreno da sociedade civil, do que Gramsci denomina de "aparelhos de hegemonia", como visto no Capítulo I. Através destes aparelhos – escola, igreja, meios de comunicação de massa, instituições de caráter artístico ou científico, etc. – efetivam-se as relações de hegemonia que, como afirmou Gramsci, são relações pedagógicas.

Em linhas gerais, podemos dizer que essa forma de relação pedagógica, que objetiva levar as classes subalternizadas a interiorizarem a concepção de mundo difundida pela classe dominante e a ignorarem a realidade de sua classe social, contribui, de forma decisiva, para a formação do "homem-massa". Deste modo "o

poder social (...) aparece a estes indivíduos (...) como uma força estranha situada fora deles, cuja origem e cujo destino ignoram, que não podem mais dominar e que, pelo contrário (...) [torna-se] independente do querer e do agir dos homens e que, na verdade, dirige este querer e agir” (Marx e Engels, 1979, p. 49). Esta forma de exercício da hegemonia, se caracteriza também por sua função desmobilizadora das autênticas manifestações culturais das classes subalternizadas, visando a impedir que os antagonismos latentes venham a provocar a recusa da ideologia dominante, o que poderá gerar uma crise no bloco social.

Outra importante questão para a qual Gramsci aponta ao analisar o Estado moderno refere-se à hegemonia que se efetiva no plano internacional. É essencial que a análise política e econômica de um Estado se volte, inicialmente, para o exame das diversas manifestações das relações de forças internacionais, definindo alguns pontos como: o que vem a ser uma grande potência; de que forma se agrupam determinados Estados constituindo, em conjunto, um sistema hegemônico; o que vêm a ser os conceitos de soberania e independência em Estados que se configuram como pequenas e médias potências, etc. A partir de tal estudo é que se poderá conhecer, dentro de um Estado, o grau e as possibilidades de desenvolvimento das forças produtivas, os sistemas hegemônicos existentes em seu interior e suas demais relações de forças internas.

Assim, deve-se destacar o fato de que as diversas atividades desenvolvidas no seio de um Estado, sejam de ordem política, econômica ou cultural, podem estar – e nas pequenas e médias potências geralmente estão – subordinadas aos Estados que detêm a hegemonia internacional. Este fato não pode ser de forma alguma ignorado quando se analisa a questão da hegemonia em determinado Estado ou se elabora para o mesmo novos projetos de hegemonia.

Todo povo tem sua literatura, mas ela pode vir-lhe de um outro povo, isto é, o povo em questão pode ser subordinado à hegemonia intelectual e moral de outros povos. É este, com freqüência, o mais gritante paradoxo de muitas tendências monopolistas de caráter nacionalista e repressivo: o de que, enquanto se constroem grandiosos planos de hegemonia, não se percebe que se é objeto de hegemonias estrangeiras, do mesmo modo como, enquanto se fazem planos imperialistas, na realidade se é objeto de outros imperialismos etc” (Gramsci, 2002, p.127-128).

A análise que encontramos nos *Cadernos do Cárcere* sobre a questão da hegemonia não se prende apenas ao Estado, tal como se configura no modo de produção capitalista. Na verdade, o significado mais profundo da concepção gramsciana de hegemonia será encontrado nas propostas de estratégias que permitam viabilizar mudanças estruturais na sociedade, possibilitando às classes subalternizadas tornarem-se hegemônicas. Podemos, portanto, identificar também uma distinção básica entre a “hegemonia” de uma classe que objetiva perpetuar a situação de exploração das classes subalternizadas e que perpetua, conseqüentemente, nessas classes, um estado de passividade moral e política, e a hegemonia a ser conquistada pelas classes subalternizadas e que implica, necessariamente, uma profunda reforma intelectual e moral da sociedade.

A partir do momento em que estiverem politicamente organizadas para a conquista da hegemonia, as classes subalternizadas terão condições de tornar vulnerável a supremacia da classe dominante, resgatando, para sua luta, outras frações do bloco social. Ao atuar no terreno da sociedade civil, poderão neutralizar ou redirecionar a ação dos “aparelhos de hegemonia” que têm, entre suas funções, as de conquistar o consenso das classes subalternizadas e legitimar ideologicamente a ação da classe dominante. Ao mesmo tempo, deverão criar novos aparelhos de hegemonia, que sejam instrumentos de elaboração e divulgação da nova concepção de mundo que fundamentará o novo projeto de hegemonia.

A conquista e a manutenção da hegemonia não podem, portanto, prescindir dos “aparelhos de hegemonia”, que contribuem de forma decisiva para a formação da opinião pública, no âmbito da qual se situa um importante ponto de vinculação entre a sociedade civil e a sociedade política.

O que se chama de ‘opinião pública’ está estreitamente ligado à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a ‘sociedade civil’ e a ‘sociedade política’, entre o consenso e a força (...) O Estado, quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil. (...) A opinião pública é o conteúdo político da vontade política pública que poderia ser discordante: por isso, existe a luta pelo monopólio dos órgãos de opinião pública (jornais, partidos, Parlamento), de modo que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica (Gramsci, 2000, p. 265).

APARELHOS DE HEGEMONIA

Ao se referir às organizações que garantem a hegemonia de uma classe, Gramsci as denomina como organizações culturais que movimentam o mundo ideológico, órgãos de opinião pública, estrutura ideológica de uma classe dominante, aparelhos privados de hegemonia ou aparelhos de hegemonia, sendo, esta última, a expressão adotada neste trabalho. São aparelhos de hegemonia todos os canais que a classe dominante utiliza para, através do consenso, plasmar a consciência de toda coletividade, construindo e mantendo sua hegemonia.

O conceito de aparelho de hegemonia abrange o conjunto complexo de instituições da sociedade civil em suas múltiplas articulações e vários subsistemas: a igreja, o sistema escolar, os meios de comunicação, a organização cultural são alguns dos aparelhos que Gramsci identifica sem, entretanto, deixar de analisar a importância dos demais em seus estudos que objetivam compreender a

estrutura ideológica de uma classe dominante, a organização material destinada a manter, a defender e a desenvolver a frente teórica e ideológica (...) A imprensa é a parte mais dinâmica da estrutura ideológica, porém não a única. Tudo o que influi, ou pode influir, sobre a opinião pública direta ou indiretamente também o é; as bibliotecas, as escolas, as associações e os clubes de diferentes classes, a arquitetura, a disposição das ruas e até o nome das mesmas” (GRAMSCI, Apud. MANACORDA, s.d, p. 122-123 – tradução da autora).

O conceito de aparelhos de hegemonia irá qualificar e precisar a hegemonia de uma classe como direção política e cultural, compreendendo-se, desta forma, que a função dos mesmos é a de garantir a coesão do Estado, de solidificar, através do consenso, o poder de determinada classe no bloco social. Na realidade, o verdadeiro significado da função dos aparelhos de hegemonia só pode ser encontrado a partir da referência direta à classe que se constitui em classe hegemônica e a partir da atuação dessa classe na sociedade civil. Ao analisar a organização da hegemonia nas sociedades capitalistas, Gramsci chega a estabelecer uma equivalência entre sociedade civil e aparelhos de hegemonia: “ (...) por Estado deve-se entender não somente o aparelho governamental, mas também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil”(GRAMSCI, Apud BUCCI-GLUCKSMANN, 1980).

Estando a expressão “sociedade civil” estreitamente ligada à idéia de direção cultural, de consenso, convém que retomemos uma questão já levantada anteriormente que trata da complementaridade entre direção e dominação. É importante lembrar que a dinâmica do pensamento gramsciano, assim como a dinâmica dos fatos sociais que ele analisa, não permitem que se estabeleçam fronteiras rígidas entre o campo de atuação da direção e da dominação.

O exercício da hegemonia nas sociedades fundadas na exploração de classes, se caracteriza pela combinação da força e do consenso, cujo equilíbrio se altera em diferentes fases históricas. Gramsci destaca, também, que a fundamental dimensão educativa do Estado, afirmando que

uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, dominantes. A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido: mas, na realidade, para esse fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho de hegemonia das classes dominantes (GRAMSCI, 2000, p. 284).

De acordo com essa perspectiva, podemos compreender que os aparelhos de hegemonia estão profundamente marcados pela luta de classes, cabendo-lhes materializar a função educativa do Estado, exercendo um papel ideológico e político decisivo na unificação do bloco social.

A análise dos aparelhos de hegemonia aponta para a compreensão do sentido ampliado que Gramsci confere ao conceito de Estado que, exercendo uma função educativa com o objetivo de dirigir a vida social, passa a ter um significado muito mais amplo na teoria marxista, ao apresentar-se como algo mais que uma instância monopolizadora dos meios de coerção.

A questão dos aparelhos de hegemonia está intimamente relacionada à concepção de cultura, que abriga os elementos essenciais à compreensão da função e da importância desses aparelhos, tanto no modo de produção capitalista, quanto nas estratégias de que devem se valer as classes subalternizadas para conquistar a supremacia sobre as demais. Tal processo se inicia pela intervenção e conquista

desses mesmos aparelhos de hegemonia ou pela criação de outros, cuja função primordial será a de promover a reforma intelectual e moral da qual advirá uma nova concepção de mundo.

O princípio da hegemonia, em Gramsci, ressalta, assim, a enorme importância das complexas questões referentes à cultura e à ideologia. Consideramos que também possibilita a compreensão da pertinência da categoria projeto identificatório, como instrumento subsidiário de compreensão dos ricos processos de conquista e manutenção da hegemonia. É acerca de tal categoria que desenvolveremos os tópicos seguintes deste trabalho.

PROJETO IDENTIFICATÓRIO

A análise dos projetos identificatórios⁵ não pode prescindir, nos marcos do referencial teórico aqui adotado, das contribuições de Gramsci, que devem, necessariamente, ser consideradas quando pretendemos apreender a dimensão e a importância da ideologia (RUMMERT, 2000). Entretanto, é também necessário reconhecer que suas formulações trazem as marcas e os limites de um tempo e de uma realidade diversos da atualidade e que, também, apresentam fragilidades⁶ decorrentes de uma visão de homem e de sociedade que a dinâmica do processo histórico demonstrou ser necessário superar⁷.

Um dos aspectos que pode contribuir para essa superação localiza-se, precisamente, na perspectiva a partir da qual se analisa a dinâmica dos processos de elaboração, apropriação e re-elaboração das ideologias. Nessa dinâmica, os limites demarcados pelas origens de classe são determinantes, mas não constituem o único aspecto explicativo da circulação, apreensão ou rejeição de idéias, valores e concepções que prevalecem tanto no plano interno de uma classe, ou de uma fração de classe, quanto em sua relação com as demais.

Gramsci já identificava a importância desses aspectos e procurou formular respostas para indagações tais como: *por que e como se difundem, tornando-se populares, as novas concepções de mundo?* (1999. p. 108). Entretanto, apesar de reconhecer que, no processo de construção de uma concepção de mundo, “a forma racional, logicamente coerente, a perfeição do raciocínio que não esquece nenhum argumento positivo ou negativo de certo peso, tem a sua importância, mas está bem longe de ser decisiva” (Idem: 108), o pensador italiano explicava a adesão das massas populares a determinadas concepções remetendo ao que chamou de “elemento de fé” (aqui relacionado à religião laica).

5 A expressão projeto *identificatório* é utilizada sob a influência do estudo de Mendonça (s.d.) e de Aulagnier (1985). Cabe, ressaltar, que a expressão projeto identificatório designa genericamente o que Freud denominou como “ideal de ego”, e representa a condição essencial de existência, tanto do Eu individual como do Eu coletivo. Desta concepção, o que requer destaque no presente trabalho é o fato, assinalado pelas autoras, de que um projeto identificatório só se torna hegemônico, isto é, só é efetivamente acolhido e reconhecido como passível de investimento (emocional e afetivo) pelo outro (indivíduo e/ou grupo) quando se reveste, para esse outro, de um caráter de certeza em sua facilitidade, mesmo que tal certeza seja ilusória.

6 Para a compreensão de aspectos frágeis que hoje se evidenciam no pensamento de Marx — alguns dos quais podem, também, ser identificados no de Gramsci — ver as reflexões de Konder (1992a; 1992b).

7 Utilizo o termo superar no sentido que lhe é atribuído por Lefebvre: *Em cada etapa do desenvolvimento da natureza, da vida, do pensamento, o passado reencontrado — mas superado e, por isso mesmo, aprofundado, liberado de suas limitações, mais real que no início*, (1979: 231) (grifos do autor).

É necessário recordar, também, a referência feita por Gramsci à importância do “contato sentimental e ideológico” que deve ser estabelecido entre “dominantes e dominados”. Ressalta-se, assim, a necessidade de avançar a partir dessas reflexões, detendo-nos em questões cuja centralidade se localiza, sobretudo, no plano afetivo, das emoções, que não se aparta do plano racional mas que é dotado de especificidades pouco analisadas ou não consideradas na maior parte da produção marxista⁸.

Ao analisar os movimentos sociais que eclodiram em São Paulo nos anos 1970, Eder Sader ressalta os limites dos estudos que tentaram explicar, por exemplo, a trajetória do movimento sindical brasileiro que deu origem ao *novo sindicalismo* - em particular no Estado de São Paulo -, como um processo reativo que emergiu, estritamente, dos padrões de acumulação capitalista vigentes naquele período. Por considerarem que as características políticas eram derivadas estritamente dos fatores econômicos, esses autores operaram a *naturalização* do econômico, fazendo as características políticas derivarem diretamente dele e, em decorrência, “pretendendo explicar os movimentos sociais por determinações estruturais”, chegaram a impasses insolúveis (SADER, 1988, p. 41).

Partindo dessas observações, o autor aponta para a importância de se desenvolver uma análise que objetive compreender o imaginário⁹ desses movimentos, para captar-lhes a dinâmica e os aspectos que os tornam singulares. Konder também chama a atenção para a questão do imaginário, embora a partir de perspectiva diversa, quando assinala que uma das fragilidades do pensamento de Marx, no que tange à questão da ideologia, reside no fato de que o pensador alemão não enfrentou “as questões internas das ‘estruturas mentais’ ou a complexidade e a sutileza das representações e fantasias de que os homens se alimentam espiritualmente. Marx não se interessou pela ‘longa duração’ no imaginário coletivo” (KONDER, 1992b:50).

Avançando no tema, Konder afirma que, ao contrário do que pode ser compreendido da clássica visão marxista sobre o imaginário, este não se restringe a uma expressão do arcaico que sobrevive na cultura de um povo. Embora esteja marcado pelo conformismo e pela estabilidade, no imaginário também estão presentes “as inquietações, os sonhos, as aspirações e os traços dos inconformismos” (Idem:41). Nesse sentido, Mendonça é bastante esclarecedora ao afirmar que a “dimensão cognitiva do imaginário não se extingue no papel da fantasia em remeter a processos passados, podendo ir mais além, constituindo a força motriz que impulsiona para uma ação voltada para o futuro” (MENDONÇA, s.d.:20).

A dimensão de futuro também está presente nas ideologias, uma vez que elas se mantêm a partir de um permanente processo de recriação, integrando as diversidades e renovando as interpretações da realidade no confronto do contato cotidiano. É precisamente esse processo que confere às ideologias uma dimensão

8 É importante mencionar, embora não integre o referencial teórico deste trabalho, a produção da Escola de Frankfurt, que em sua primeira geração de teóricos (especialmente Horkheimer, Adorno e Marcuse), desenvolveu diversos estudos visando a buscar a complementaridade entre o marxismo e a psicanálise.

9 O termo imaginário é utilizado com diversas significações e, muitas vezes, seu uso ocorre de modo indiscriminado. O significado aqui atribuído ao imaginário corresponde, particularmente, ao sentido de imaginário social, como é concebido por Perre Ansart: (...) *toda a sociedade cria um conjunto coordenado de representações, um imaginário através do qual ela se reproduz e que designa em particular o grupo a ele próprio, distribui as identidades e os papéis, expressa as necessidades coletivas e os fins a alcançar. Tanto as sociedades modernas, como as sociedades sem escrita, produzem esses imaginários sociais, esses sistemas de representações, através dos quais elas se autodesignam, fixam simbolicamente suas normas e seus valores.* (ANSART, Op.cit., p. 21-22). É importante assinalar, ainda, que a abordagem do imaginário neste trabalho visa a elucidar aspectos essenciais à compreensão da problemática da identidade, em sua perspectiva social, que constitui um dos elementos norteadores do estudo aqui desenvolvido.

prospectiva, uma vez que o que está em jogo é a legitimação da “ação presente em função de um futuro considerado desejável” (ANSART, Op. cit. p. 40).

Podemos, assim, depreender que o imaginário não é, apenas, decorrente de uma cultura *burguesa* difundida em toda a sociedade, ou do *atraso cultural* de um grupo social, mas, ao contrário, integra a concepção de mundo de todas as frações de classe que formam a totalidade social, e muitos dos elementos que o constituem são, também, elementos formadores de vontades políticas coletivas, isto é, de forças sociais.

Todas as ideologias, seja qual for o seu grau de explicitação de conflitos (Idem), abrigam representações, imagens, valores, projetos, padrões de comportamento e interdições. Tais elementos, entretanto, se considerados isoladamente, não constituem uma ideologia; elas se constituem no processo que envolve a seleção de diferentes manifestações desses elementos, as diversas formas de articulação dos mesmos, a rejeição de alguns e a re-significação de outros. É, precisamente, essa dinâmica de constituição que nos traz a importância do imaginário, uma vez que os símbolos e representações através dos quais as ideologias adquirem expressão, para serem acolhidos por aqueles que representam o objeto da ação de hegemonia, precisam estar, de forma direta ou indireta, vinculados a ele.

Esse processo, complexo e contraditório, ocorre, predominantemente, a partir das influências da base material, cujas manifestações de caráter econômico e social são vivenciadas pelo indivíduo e por sua classe. Entretanto, tal processo também se constrói a partir de motivações profundas que emergem da estrutura psíquica de cada um e do perfil psicológico de seu grupo e das características do imaginário de uma determinada sociedade, de caráter marcadamente cultural.

O destaque dado aqui à questão do imaginário visa a introduzir, na discussão sobre a ideologia, uma perspectiva que avance em relação à idéia de classe social como único fator explicativo dos diferentes movimentos organizativos, das diversas formas de luta ou da emergência de forças sociais que ocorrem numa dada sociedade, bem como da adesão, em diferentes graus e formas, a projetos formulados para a totalidade social, ou para parte dela, pelas forças sociais dominantes.

Chegamos, assim, à concepção de classe enquanto fenômeno histórico, como nos é apresentada por Thompson, que alerta para o fato de que as concepções de classe social estão, muitas vezes, marcadas por um equívoco decorrente de “uma tentação generalizada em se supor que a classe é uma coisa” (THOMPSON. 1987, p. 10-11). É a partir do equívoco que “coisifica” a classe trabalhadora que é possível “deduzir a consciência de classe que ela deveria ter (mas raramente tem), se estivesse adequadamente consciente de sua própria posição e interesses reais” (Idem, p. 10). Ainda segundo Thompson, o real elemento definidor de uma classe é a ação dos homens no decorrer de sua própria história e, nesse sentido, as aspirações de uma classe, em um dado momento histórico, são válidas nos termos de sua própria experiência. São esses aspectos que irão definir, também, o grau e a forma da consciência de classe.

O primeiro estágio da formação da consciência é a percepção que ocorre, em primeira instância, a partir do espaço social em que estão inscritos indivíduos e grupos sociais. É nesse campo de experiência imediata – ou no plano fenomênico, como

assinala Kosik (1976) – que as relações de classe são, genericamente, vivenciadas. Nesse sentido, a classe dominante possui seu campo de experiências, do mesmo modo que também as classes subalternizadas possuem os seus próprios. Tais campos não constituem blocos isolados e monolíticos; ao contrário, possuem múltiplos canais de interpenetração. É a existência de tais canais que aponta para a necessidade de considerarmos a importância dos aspectos afetivos, fugindo de uma visão estritamente voltada para a consideração da dimensão cognitiva.

Ao analisarmos os temas da cultura e da ideologia numa perspectiva histórica, podemos reconhecer que, como assinalam Thompson e Kosik, a coincidência entre o que deve ser percebido e o que é efetivamente percebido pelas classes subalternizadas está longe de ser automática. A análise do campo da experiência, nessa perspectiva histórica oferece-nos um ponto de partida para compreender, à luz da categoria classe social, o funcionamento dos processos que levam, ou não, ao êxito dos recursos de conquista e manutenção da hegemonia.

Retomando o afirmado anteriormente a respeito da potencialidade transformadora do imaginário, podemos, inclusive, lançar um olhar mais abrangente sobre o exemplo que nos é dado por Sader, ao referir-se à classe trabalhadora no Estado Novo. É inegável que o projeto identificatório levado aos trabalhadores pelo getulismo apresentava um caráter de convencimento, objetivando fazer com que interesses hegemônicos das frações da classe burguesa no poder fossem tomados, pelos trabalhadores, como seus próprios interesses.

Por outro lado, é inegável, também, que tal projeto não foi simplesmente imposto, mas incorporou diversos anseios que constituíram objeto de lutas e reivindicações dos trabalhadores desde a Primeira República. Assim, os direitos trabalhistas que marcaram aquele período e, mais que isso, a concepção de “trabalhador-brasileiro”, então construída, não podem ser vistos como resultado de uma ação estrita da classe dominante, mas como expressão de uma luta cujas bandeiras, apropriadas pelas forças sociais que detinham o poder, foram forjadas pelos trabalhadores. Do mesmo modo, é importante assinalar que, para a maioria daqueles trabalhadores, houve um reconhecimento, um processo de identificação de suas aspirações no projeto hegemônico, tanto no plano racional quanto no afetivo, através de formas objetivas e subjetivas.

A ideologia, em seu sentido cultural e político, desempenha funções ordenadoras na sociedade, que se concretizam na medida em que são criados e amplamente difundidos discursos explicativos sobre a realidade que, apesar de suas variações, designam, a partir de um padrão comum de referências, problemas, objetivos e valores das diferentes frações das classes. Esse discursos, para terem assegurada sua inteligibilidade, se constroem a partir de um sistema de referências compartilhado pelo conjunto da sociedade.

É no âmbito deste sistema de referências que os indivíduos e os grupos sociais se reconhecem a si próprios e, ao mesmo tempo se identificam como parte de um “nós” em que se percebem incluídos. A identidade significa, assim, um sentimento de “pertença” - que pode ser organicamente construído ou atribuído do exterior – a um determinado grupo e a um determinado projeto.

Nesse sentido, a disputa pela hegemonia passa, necessariamente, pela elaboração, articulação e difusão de discursos capazes de ordenar aspirações, sonhos, fantasias projetivas, valores já consolidados, necessidades materiais e simbólicas e projetos coletivos em que os indivíduos se percebam contemplados. A elaboração desses discursos, em suas variações destinadas às diferenciadas frações de classe, é, fundamentalmente, pautada pelo projeto hegemônico, o qual desenha sua matriz e incorpora, de forma desarticulada e re-significada, elementos dos discursos opositores.

Efetivando-se no terreno do consenso e do convencimento, a ideologia hegemônica apela aos indivíduos e aos grupos visando a obter o que Gramsci denomina de consentimento ativo dos governados (1999). A idéia de consentimento ativo pode ser clarificada a partir da interpretação que nos é apresentada por Ansart, para quem o poder da ideologia reside, precisamente, em

transformar radicalmente a própria natureza do poder político, apagá-la ou velar sua potência coercitiva, transformar a relação de sujeição em relação de aliança no seio de uma ação compreendida, aprovada e efetuada. (...) A própria distinção entre dominantes e dominados, a significação desses termos desaparecem na aliança e na co-presença de todos na identidade simbólica das práticas (ANSART, Op. cit. p. 220).

O conhecimento sobre os processos de construção de identidades, bem como sobre a dinâmica da elaboração e difusão de projetos identificatórios, mostra-se, assim, essencial para que se obtenha uma compreensão mais ampla das forças sociais que estão, efetivamente, envolvidas nas disputas por hegemonia.

Para tanto, torna-se necessário considerar o fato de que a história das mentalidades coletivas apresenta ritmos de evolução *quase geográficos*. É uma “história que lida com fenômenos de uma persistência surpreendente na qual se identificam mitos arcaicos ressurgindo e influenciando comportamentos”, como assinala Konder (1992a. p 8). Podemos crer que nesses ritmos geográficos das mentalidades pode ser encontrada uma das explicações para um comportamento social identificado por Gramsci e que consiste na resistência à mudança: “a multidão de cidadãos vacila e se assusta na incerteza ante o que poderia significar uma mudança radical”. Dessa forma, qualquer mudança na ordem social assume o significado de “uma violenta desestruturação, não se vê a nova ordem possível, melhor organizada que a anterior” (GRAMSCI, 1999. p. 18).

A partir dessa perspectiva, torna-se possível perceber, nos modelos de identificação atualmente hegemônicos na sociedade brasileira, traços conservadores que se mesclam às profundas transformações que marcaram a história do século XX e que constituem um expressivo exemplo da dialética entre continuidades e rupturas.

Essa dialética entre continuidades e rupturas, que marca os processos de elaboração dos projetos identificatórios hegemônicos, ou que se pretendem hegemônicos, pode ser compreendida a partir do estudo desenvolvido por Mendonça (Op. cit. p.24) sobre o discurso político hegemônico na Primeira República, no que diz respeito às concepções de modernização e de progresso, o qual nos oferece significativos exemplos de re-significações simbólicas, quando comparado ao atual momento histórico. Além de evidenciar a importância da dimensão simbólica na

constituição e consolidação de projetos hegemônicos, destaca-se a possibilidade de transportar para a atualidade a análise desenvolvida, o que traz à luz a dinâmica da formação da cultura.

Mendonça toma como referência a *aura de modernidade* que marcou o mundo desde a segunda metade do século XIX, estendendo-se às primeiras décadas do século XX, e que se construiu sob a influência da eletricidade, das máquinas a vapor, do aço e do ferro, marcas do momento em que o capitalismo se afirmou em âmbito internacional. Nesse processo, um conjunto de eventos-monumento se destacou pela importância simbólica que assumiu. Foram as grandes exposições mundiais que, em suas diferentes dimensões, sempre colossais e solenes, revestiam-se de um caráter pedagógico, valorizador da racionalidade, da unidade, do conagraçamento e da cooperação universais, da ciência e da técnica.

Nesse estudo, destacam-se pontos essenciais que permitem a compreensão do projeto identificatório hegemônico naquela época, em nosso país:

- a) a *enunciação*, por parte do Estado e das lideranças a ele ligadas, “de um determinado futuro” (Idem, p.18) - revestido de positividade - realizável desde que se tomasse o progresso como referência fundamental das crenças e das ações;
- b) o permanente exercício pedagógico de difusão de uma matriz de percepção da realidade, calcada na “clivagem entre moderno x arcaico, enquanto pensamento ‘identificante’” (Ibidem, p.19), a ser apropriado por todos;
- c) a construção de uma visão “mística da ciência e da técnica” (Ibidem, p.18), tomadas, em si, como universalizadoras das oportunidades e a apresentação das mesmas como epicentro de um

projeto idealizado, constituindo-se na introjeção coletiva de expectativas, padrões de comportamento e simbolizações culturais assimilados dos países centrais, sem os quais - supostamente - o lugar da ‘nação’ (...) no jogo internacional estaria ameaçado, por faltar-lhe a marca da pertinência à modernidade (Ibidem, p. 21).

Com a marca dessas características, construiu-se o projeto identificatório hegemônico no país durante a Primeira República. Cabe, entretanto, ressaltar que sua formulação não representou o resultado de um plano maquiavélico, destinado, estritamente, a subjugar as forças sociais contra-hegemônicas. Esse aspecto, para o qual alertam Marx e Gramsci, é expresso por Mendonça ao afirmar que, na realidade,

O próprio processo de produção ideológica ao transformar o conteúdo latente (as contradições inerentes ao desenvolvimento do capitalismo no país) no manifesto (uma contradição novo x velho), exercia uma espécie de fascínio coletivo, ativador de fantasias individuais que, ao transcenderem a determinação classista, garantiriam sua reprodução tão duradoura (Idem:19).

Por outro lado, recuperando a idéia, anteriormente exposta, de que no campo do imaginário convivem, dialogicamente, as dimensões de passado e de futuro, não podemos ignorar o fato de que a ilusão contida naquele discurso modernizador também propiciou condições concretas para a

realização dos desejos num futuro idealizado. (...) Investindo num futuro idealizado para a economia brasileira, nas trilhas da ciência e da tecnologia no campo, o discurso - pela via da ilusão - contribuía para reforçar a subordinação periférica, ao mesmo tempo que definia o papel político de pressão que garantiu a ampliação do poder de intervenção do Estado na economia antes mesmo de 1930” (Ibidem, p. 23).

As ações visando a um futuro desejável estão fundadas no princípio de que cada futuro desejável abriga um projeto de sociedade e, conseqüentemente, um projeto identificatório, cujos elementos constitutivos devem repercutir, positivamente, no imaginário para serem acolhidos e, também, para serem reconhecidos como expressão sistematizadora de aspirações que motivem para a adesão e para a luta visando a conquistá-lo. Ou seja, torna-se imprescindível que tais projetos lancem mão de “um sistema de referências compartilhado” (SADER, Op. cit., p. 60). Ou ainda, como afirma, “pensar a realidade é dever pensar uma realidade que só podemos acreditar como tal na medida em que ela é também a realidade dos outros” (AULAGNIER, Op. cit. p. 25. grifo da autora). Esse é um elemento essencial na conquista e manutenção da hegemonia.

Os exemplos históricos apresentados - o discurso modernizante da Primeira República e o trabalhismo no Estado Novo - ressaltam diferentes aspectos da constituição de projetos identificatórios, formulados visando à conquista de hegemonia, pelas frações de classe então detentoras do poder, sobre a totalidade social. Nos dois exemplos, destaca-se a importância da enunciação de sistemas de referência passíveis de serem compartilhados pelo conjunto da sociedade, como assinalado por Sader e repletos de elementos constitutivos difundidos amplamente, por meio da ação pedagógica exercida pelos diferentes aparelhos de hegemonia de que puderam valer-se as forças dominantes.

PROJETO IDENTIFICATÓRIO NEOLIBERAL – NOVAS INVESTIDAS DE “CONQUISTA” DO TRABALHADOR

Como já foi destacado, a conquista e manutenção da hegemonia junto à classe trabalhadora não pode ficar restrita aos aspectos cognitivos. Ao contrário, e cada vez mais, em função dos avanços tecnológicos e das novas formas de organização do trabalho “o lugar do sujeito e das relações intersubjetivas [é] absolutamente central, na medida em que a mobilização psíquica do indivíduo, (...) constituiria a pré-condição mesma de toda atividade produtiva” (HIRARTA, 1994. p. 137)

Além de propiciar a aquisição de saberes e competências específicas, faz-se necessário construir um conjunto de valores, normas de comportamento, formas de representações do mundo e padrões de socialização que assegurem, ao Capital, que o trabalhador estará afetivamente comprometido com a produtividade e a competitividade da empresa.

Entretanto, particularmente na ótica do Capital, faz-se necessária uma profunda mudança, não só em relação ao trabalhador, mas ao conjunto da sociedade. Tal transformação implica a formação de um novo ambiente cognitivo e afetivo que

transcenda o âmbito da empresa e se irradie pela totalidade social e, sobretudo, a difusão do “ethos empresarial”¹⁰, (RUMMERT, 2000), tão caro às teses do empreendedorismo.

Trata-se, portanto, de *tecer* uma nova cultura, calcada nos valores empresariais, que têm sua centralidade na lógica do mercado, na ênfase no individualismo e na competitividade. Fugir a esse modelo é anacrônico, revela o descompromisso com o progresso do país e, em decorrência, torna-se constrangedor. Na realidade, o que se propõe é a construção de uma nova matriz explicativa das relações sociais fundadas no clássico antagonismo entre capital e trabalho, redefinindo os modos de pensar a sociedade e de nela viver, sem, contudo, subverter as bases de sustentação da estrutura dominante (Idem, p. 176)

Esse novo tecido cultural, para concretizar-se, apresenta um requisito indispensável: o abandono do *equivoco ideológico* que coloca o antagonismo entre Capital e Trabalho como fundamento das relações sociais. Tal concepção, que se apresenta como nova, constitui, entretanto, uma espécie daquilo que a teoria psicanalítica designa como *retorno do recalcado*. Ou seja, recorrentemente, o Capital apregoa, nos discursos difusores de seus projetos de hegemonia, que as relações com o Trabalho devem se regidas pelos princípios da cooperação, da parceria, da busca de objetivos comuns. Essa permanente volta ao tema, reelaborado a partir de novas matrizes discursivas e/ou simbólicas, evidencia que os antagonismos fundamentais, mesmo quando recalçados ou velados, encontram-se em permanente estado de latência na sociedade, podendo emergir sob diferentes formas de manifestação, uma vez que o conflito estrutural não é superado.

Na *Era Vargas* já se apregoava a colaboração entre o Capital e o Trabalho, como pode ser depreendido da afirmação de Marcondes Filho, Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio de Getúlio, de 1942 a 1945: “Se a colaboração entre capital e trabalho já era grande, deve tornar-se intensa. Se o espírito conciliativo era uma intenção, precisa transformar-se em hábito. Já afirmei (...) *que todo o pensamento dedicado à discórdia é um pensamento roubado à nação*” (MARCONDES FILHO. Apud. GOMES, 1988. p. 257 – grifo meu).

Outro discurso ministerial retoma o mesmo ponto, na solenidade de premiação do Operário-Padrão¹¹, escolhido em 1983, na vigência da ditadura militar:

[Os trabalhadores brasileiros] *estão, hoje, convencidos de que somente a negociação, o diálogo, a tolerância e o equilíbrio permitirão que se alcance o denominador comum de suas aspirações e do interesse nacional. [...] O que vamos todos conseguir esterilizando o radicalismo; é o que todos desejamos: a paz* (Apud. COLBARI, 1995. p. 97).

Já no final da década de 1980, Albano Franco, então Presidente da CNI, em evento semelhante, no qual se premiava o agora designado Operário-Brasil, assim se manifestou sobre a importância de negar a idéia de luta de classes:

A solenidade de premiação do operário-padrão é propícia para repudiar os que pregam a ‘luta de classes’, e reafirmar seu caráter de elemento de união entre empresários e trabalhadores, que traduz o reconhecimento público do empresariado industrial em relação à classe operária (Idem. p. 105).

10 A expressão “ethos empresarial” foi difundida pela CEPAL para qualificar as expectativas de geradas em torno da concepção de modernidade.

11 Detalhando estudo sobre o tema foi desenvolvido por COLBARI (1995).

Não é outro o espírito que marca a afirmação da CNI no ano de 1993:

as atuais condições das forças produtivas, que dão destaque às subjetividades do trabalhador e que, através das novas tecnologias alteram a organização hierárquica das empresas exigindo melhor relação entre os diferentes níveis hierárquicos, põem em cheque o clássico embate capital/trabalho, base sobre a qual se assentou, tradicionalmente, grande parte das teses educacionais. (CNI. 1993. p. 2).

A proposta de aliança e cooperação entre o Capital e o Trabalho, um dos pilares do discurso sobre a modernidade difundido no país, nada tem, portanto, de nova. Trata-se, apenas, como assinalou Jameson (1994) de rerepresentar o familiar em novos termos, *reembaralhando valores e sentimentos*. A ênfase na aliança, nas relações harmônicas entre Capital e Trabalho, nega a dimensão política dessas relações e esvazia os espaços próprios de organização dos trabalhadores, sobretudo quando, em tais espaços, visa-se construir reações contra-hegemônicas.

É nova, entretanto, a forma como o discurso dominante busca resolver a questão da identidade social que, desde a Era Vargas, é construída a partir da perspectiva do coletivo, da corporação, reforçada, inclusive, pela estrutura sindical tutelada. Aqui, podemos identificar um processo de ruptura no qual se promove a interiorização de novas identidades pessoais, em que os indivíduos prescindem de referências coletivas para se situarem num novo modelo de sociedade que supervaloriza a individualidade. Nesse sentido, a lógica totalizadora da compreensão do real transfere-se para a competitividade e, conseqüentemente, para o mercado, que assume o papel de regulador de um novo contrato social centrado no indivíduo. É sobre essas bases que se constrói, para os trabalhadores, o novo projeto identificatório apresentado pelo Capital.

Nessa perspectiva, os indivíduos só são efetivamente ativos e produtivos na medida em que os padrões estabelecidos a partir de critérios basicamente econômicos têm suas metas atingidas. Assim, o mercado torna os indivíduos abstrações, absolutiza e acentua determinados atributos humanos, enquanto prescinde de outros e os desqualifica, por não serem adequados a atual fase de expansão e consolidação do capital. Assim, o que indagava Kosik mostra-se dotado de grande atualidade: “Que tipo de homem, dotado de que particularidades psíquicas, deve ser criado pelo sistema, a fim de que o próprio sistema possa funcionar?” (1976. p. 84)

É nesse campo que se situam as reflexões sobre o projeto identificatório, constituído por um conjunto de proposições formuladas por um grupo, por uma fração de classe ou por uma classe, que objetiva manter ou conquistar a hegemonia sobre outros grupos, frações de classe ou, mesmo, sobre a totalidade social e, largamente difundido pelos aparelhos de hegemonia. Esse conjunto de proposições se apresenta como um modelo carregado de positivities, com o qual é necessário identificar-se para assegurar - segundo a concepção de seus formuladores - a inserção exitosa, individual e/ou coletiva, em um dado momento histórico.

Um projeto identificatório só pode tornar-se hegemônico, isto é, só pode ser efetivamente acolhido e “reconhecido” como passível de investimento afetivo, se aqueles a quem se destina nele identificarem um caráter de certeza em sua factibilidade, mesmo que tal certeza seja ilusória. Para que o acolhimento e o “reconhecimento”

ocorram, torna-se fundamental o apelo ao plano psíquico, que constitui característica essencial do projeto identificatório.

Num primeiro momento, o projeto identificatório é formulado por aqueles que detêm, ou pretendem deter, a hegemonia. Essa formulação inicial é construída a partir de diversos elementos, entre os quais os que provêm da concepção de mundo daqueles a quem o projeto visa a atingir, que são incorporados de forma subordinada. Num segundo momento, os destinatários do projeto, que a ele aderem, transformam-se em novos enunciadores do projeto identificatório original, conferindo-lhe, ainda, maior legitimidade.

Um aspecto fundamental de tais projetos reside no fato, já mencionado, de que as aspirações identificatórias formuladas investem, sempre, no futuro; mas num futuro particular, no qual, supostamente, não cabe a idéia de retorno ao passado. Como afirma Mendonça, “o futuro tem um papel essencial no jogo constitucional do projeto identificatório” (Op. Cit. p. 20). É precisamente esse investimento no futuro que preserva, pelo menos temporariamente, os formuladores do projeto identificatório do confronto com a realidade, que poderia, ou não, afiançar sua validade.

É preciso destacar, entretanto, que essa ênfase no futuro tem, predominantemente, um caráter de exterioridade, uma vez que na lógica interna do discurso, renomeados e redefinidos, são identificados valores ou objetivos recorrentes - como por exemplo, a negação do conflito estrutural entre Capital e Trabalho, e até mitos arcaicos que impregnam a cultura de uma dada sociedade. O projeto identificatório neoliberal exemplifica, com clareza, o aqui afirmado.

Ao difundir seu projeto, o Capital antecipa, para o trabalhador, tanto o futuro do país quanto o seu próprio, em que o êxito está assegurado. Uma vez que a meta é o futuro, o discurso não pode ser desmentido no plano do senso comum, que predomina na concepção de mundo da sociedade, sobretudo porque o anúncio desse êxito é, cotidianamente, reforçado pelos aparelhos de hegemonia, em particular, pelos meios de comunicação de massa.

Se a realidade ainda parece adversa, isso decorre do fato de que as condições para que o projeto identificatório se viabilize ainda não foram atingidas. Como exemplo, podemos destacar o discurso que desloca para as questões educacionais a superação das adversidades vivenciadas, atualmente, pela classe trabalhadora, a qual ainda carece de solução efetiva e pressupõe um investimento ativo de cada um no sentido de buscar aquela formação requerida pelo mercado.

O projeto identificatório elaborado pelo Capital constitui o primeiro momento de sua formulação, como anteriormente assinalado. Nesse momento, as forças dominantes, coerentemente com a postura tutelar em relação à classe trabalhadora, bem como com a luta pela manutenção da hegemonia, se mostram como os decifradoras e porta-vozes das aspirações da dessa classe, apresentando sua proposta como a verdade que representa o desejo do outro e ordena sua percepção da realidade.

Ênfase no novo momento histórico - que na realidade significa o novo estágio tecnológico e gerencial da produção -; na nova identidade do trabalhador, que, supostamente, o coloca no centro do processo produtivo; na nova educação que qualifica para a modernidade; na subordinação das máquinas ao homem; na suposta liberdade adquirida com a nova formação e com a nova forma de organização do trabalho; na coragem para vencer desafios e na competitividade. Eis os pontos centrais do projeto identificatório ora apresentado ao trabalhador pelo Capital.

Esse projeto identificatório convida a investir no presente, visando ao futuro promissor. Seu conteúdo, de fácil apreensão, reveste-se de duas características básicas: a) a prevalência do maniqueísmo, expresso na divisão do mundo entre aqueles que são modernos e que apostam no futuro anunciado, e os anacrônicos, que não conseguem desvencilhar-se de um passado cujos valores se mostram inadequados ao novo momento histórico; b) o caráter de funcionalidade em relação às demandas econômicas que lhe dão suporte.

Para o êxito da modernidade anunciada, é necessário que o trabalhador perceba de outra forma a realidade e redefina, a partir dessa nova percepção, sua cidadania. Deve, assim, deixar de considerar-se um agente político para tornar-se um agente econômico, um consumidor, indivíduo vencedor nos processos competitivos.

O tom otimista e conciliador desse projeto identificatório encerra, entretanto, uma velada ameaça: apenas os trabalhadores que assumirem o novo perfil estarão aptos a integrarem a economia competitiva. Assim, no bojo do discurso integrador, já está posta a justificativa do possível fracasso individual. Procura-se, portanto, construir a coerência entre o projeto identificatório que acena com a *inclusão* e um quadro estrutural que não a tem como objetivo. Na realidade, a *inclusão* constitui um suposto, hipoteticamente alcançável, prêmio para os trabalhadores que aderirem, integralmente, à proposta de conciliação de classes.

Fontes citadas

- ANSART, Pierre (1978). **Ideologias, conflitos e poder**. Rio de Janeiro: Zahar.
- AULAGNIER, Pierra. **Os destinos do prazer**. Rio de Janeiro: Imago, 1985.
- BUCCI-GLUCKSMANN, Cristine (1980). **Gramsci e o Estado**. São Paulo: Paz e Terra.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação básica e educação profissional: uma visão dos empresários**. Rio de Janeiro: CNI, 1993.
- COLBARI, Antonia. **Ética do trabalho - a vida familiar na construção da identidade profissional**. São Paulo: Letras e Letras, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. **Introdução ao estudo da filosofia**. A filosofia de Benedetto Croce. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- _____. Cadernos do Cárcere. **Maquiavel**. Notas sobre o Estado e a política. v.3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- _____. Cadernos do Cárcere. **Literatura**. Folclore. Gramática. v.6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- _____. O Ressurgimento. In: **Obras escolhidas**. São Paulo, Martins Fontes, 1978.
- GOMES, Angela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro: IUPERJ/Vértice, 1988.
- JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo**. A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.
- HIRARTA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, Celso et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Um debate multidisciplinar. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- KONDER, Leandro. Esquerda, socialismo e marxismo. **Teoria & pesquisa**, São Carlos, UFSCar, nº2, set. 1992^a.
- _____. **O futuro da filosofia da práxis**. O pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

CAPÍTULO III

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES¹²

Elizabeth Menezes Teixeira Leher¹³

INTRODUÇÃO

A palavra pedagogia, em sua raiz grega, está relacionada a “direção” ou a “condução” de atividades referidas ao que atualmente é denominado de ensino-aprendizagem. Este estudo discute a aprendizagem na ótica da psicologia, considerando uma determinada intencionalidade – o par dialético ensino-aprendizagem –, objetivando oferecer subsídios teóricos capazes de favorecer práticas de ensino referenciadas em saberes produzidos no âmbito da ciência.

Mais de três séculos de estudos filosóficos e científicos sobre esse complexo tema indicam que, de fato, conhecendo melhor o *processo* do aprendizado, é possível organizar estratégias de *ensino* mais objetivas, deliberadas e adequadas e, por isso mesmo, capazes de garantir melhor apropriação de saberes sistemáticos.

As teorias científicas estão em permanente tensão dialógica: longe de existir uma verdade definitiva, há aqui intensos debates sobre o que é e como ocorre a aprendizagem. De fato, o interesse pelo conhecimento tem uma longa história. Desde a Grécia antiga, os filósofos têm especulado a respeito das *faculdades mentais*.

A partir do final do século XIX, muitas das controvérsias entre perspectivas *empiristas e inatistas* passaram a ser investigadas pela nascente “ciência da mente”, com avanços e recuos. Se, de um lado, a ciência positiva logrou êxito em sofisticar o método de estudo e as técnicas correspondentes, fortalecendo perspectivas materialistas, de outro, a freqüente fragilidade epistemológica desse método acabou empobrecendo as investigações sobre o conhecimento, a linguagem e a aprendizagem. Foi no século XX que essas investigações ganharam maior rigor e complexidade, abrindo novas perspectivas para a educação.

A elaboração de um estudo que cobrisse toda a história das teorias da aprendizagem seria não apenas pretensiosa, mas implicaria necessariamente aceitar uma simplificação não condizente com a natureza dos estudos acadêmicos; por isso, o presente texto assume, desde já, que o histórico aqui apresentado é parcial e possui ênfases que expressam escolhas teóricas.

Em linhas gerais, este estudo sustenta uma perspectiva sóciointeracionista, que propugna que o trabalho é constitutivo do ser social, tanto no plano ontológico como nas práticas pedagógicas cotidianas, conforme sustentou, entre outros, Lev S. Vygotsky¹⁴.

¹² Originalmente publicado com o título A contribuição da psicologia histórico-cultural para a formação de trabalhadores da saúde, como texto complementar a BOMFIM, Maria Inês do Rego (Coord.) [ET al] Op. cit.

¹³ Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1982), especialista em Educação e Saúde (1988) e mestre em Educação (1995) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutora em Educação (2002) pela Universidade de São Paulo. Possui título de especialização (2013/2014) em Ativação de Mudanças na Formação Superior de Profissionais de Saúde, pela Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz - ENSP/FIOCRUZ. Pesquisadora do grupo de pesquisa Educação e Comunicação/ Programa de Pós-Graduação-UERJ (<http://www.educacaoecomunicacao.org>). Pesquisadora Especialista Visitante em Tecnologias Educacionais na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fiocruz. Coordenadora Pedagógica do Curso de Especialização Formação para Docentes da Área da Saúde da Universidade da República do Uruguai - cooperação internacional com a EPSJV (2016-2017). Coordenadora de Desenvolvimento de Materiais e Tecnologias Educacionais em Saúde-EPSJV (2017-). Membro do Conselho de Política Editorial - EPSJV.

¹⁴ Manteve-se a grafia comum nas traduções inglesas, conforme utilizada pela autora.

ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM ANTES DO SÉCULO XX

No século XIX, as principais influências filosóficas preconizavam que o aprendizado e o conhecimento resultavam de processos *inatistas* ou *empiristas*.

Inatismo

Nas concepções inatistas – com os seguidores de René Descartes (1596-1650) e, principalmente, de Immanuel Kant (1724-1804) –, a mente era considerada uma estrutura inata e, por isso, as categorias do pensamento (espaço, tempo, quantidade, qualidade, relação) eram concebidas como *a priori* próprios da mente humana.

Kant propôs a mente como órgão ativo que, com seus atributos próprios, transforma a experiência em um sistema de pensamento que, por sua vez, afeta novas experiências. A experiência é sempre mediada pelas categorias do pensamento e pelos sistemas de pensamento forjados pela interação do sujeito com o mundo. Como a apreensão do mundo é mediada pelas referidas categorias *a priori*, não cabe aqui falar em *tabula rasa*, como fazem os empiristas. Em virtude de sua sofisticação teórica, esta proposição repercutiu de modo muito intenso na psicologia moderna.

A obra de Kant influenciou, entre outros, Jean Piaget, que, como será visto adiante, pensava a aprendizagem como um processo de construção cognitiva estruturado a partir de categorias de pensamento. Quando desafiados por novas experiências, os adultos construiriam novos esquemas de pensamento, mais complexos que os anteriores, propiciando um desempenho cognitivo cada vez mais apto para operar nos planos simbólico e conceitual. Nesta perspectiva, os educadores devem buscar os meios mais eficientes para desenvolver sistemas de pensamento flexíveis e adaptativos.

Georg Hegel (1770-1831) criticou Kant pelo seu subjetivismo, que levaria à crença de que o conhecimento racional dependeria de modo absoluto do sujeito do conhecimento e das estruturas *a priori* do entendimento. Para Hegel, a razão não seria nem somente objetiva (como na tese “a verdade está nos objetos”), nem somente subjetiva (“a verdade está no sujeito”), mas representaria uma unidade dialética do objetivo e do subjetivo.

Empirismo

O pensamento de John Locke (1632-1704) referenciou as principais concepções empiristas. Embora este autor não seja especificamente um psicólogo, seus trabalhos repercutiram intensamente nos rumos que tomaria a psicologia moderna, dando origem à tradição empírica na psicologia, que não apenas dominou as escolas anglosaxônicas, mas também levou à fundação de laboratórios experimentais e à separação entre psicologia e filosofia.

Em termos breves, é possível sustentar que para ele o conhecimento era derivado da experiência, da observação e da reflexão. Locke sustentou a teoria da *tabula rasa* (no princípio, a mente estaria vazia de conteúdo, como papel em branco, sem quaisquer idéias), afirmando que não havia idéias inatas e que estas chegariam às pessoas através dos sentidos.

Nessa ótica, percepção e aprendizagem são sinônimos e um resultado da experiência. Aqui, a ênfase está colocada na importância do ambiente e não na natureza hereditária. O aprendizado depende da correta apresentação e repetição de estímulos que possam ser gravados na mente de crianças e jovens.

Embora tenha reconhecido a existência de aptidões diferentes entre as pessoas, Locke afirmou que a experiência era capaz de suprir essas diferenças individuais.

Como nesta concepção o conhecimento adquirido pelo homem provinha apenas da experiência, Locke atribuiu uma grande relevância ao aprendizado. Em *Some thoughts concerning education* (1695), uma obra pioneira sobre a teoria educacional, Locke julgou a infância e a educação de suprema importância na formação da mente.

As tradições empiristas e inatistas, embora contraditórias e, em alguns casos, até mesmo antagônicas, propiciaram reflexões e estudos que seriam explorados pelo novo campo da psicologia, ao longo do século XX.

PRIMÓRDIOS DO SÉCULO XX: DESENVOLVIMENTO E INFLUÊNCIA DA PSICOLOGIA

As experiências sistemáticas no campo da psicologia, a partir de meados do século XIX, trouxeram novas perspectivas para a compreensão da aprendizagem em função de estudos e pesquisas empreendidos pelos psicólogos, resultando em diferentes conceitos e definições de aprendizagem.

O século XX foi marcado por duas grandes influências teóricas no campo da aprendizagem:

(a) a psicologia behaviorista, derivada da perspectiva lockeana, que reúne as teorias do condicionamento; e

(b) a psicologia da Gestalt ou teoria do campo, confluindo as teorias cognitivas derivadas da tradição kantiana.

Há numerosas posições intermediárias em cada uma delas e não se pode afirmar que todas sejam iguais. Contudo, existe uma base comum que congrega as distintas interpretações de aprendizagem no escopo de uma ou de outra teoria.

Teorias behavioristas

No início do século XX, estudiosos norte-americanos desenvolveram uma psicologia orientada para o estudo do comportamento objetivo. Denominada behaviorismo, tinha como principal porta-voz John B. Watson (1878-1958). Ele estava interessado no comportamento. Para ele, a conduta era uma questão de reflexos condicionados, isto é, de respostas aprendidas por meio do condicionamento.

Situado na tradição do empirismo, ele era um defensor do ambiente e relegava a hereditariedade a um plano secundário. Negava que os indivíduos nascessem com quaisquer determinadas capacidades, traços ou predisposições mentais. Considerava toda a aprendizagem como condicionamento clássico: as pessoas nasciam com determinadas conexões estímulo-resposta, denominadas reflexos. Estes reflexos

eram o acervo comportamental herdado. Mas era pelo condicionamento que se formaria uma enorme variedade de novas conexões estímulo-resposta.

Outro grande teórico representante do movimento behaviorista foi Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), que, apesar das diferenças com Watson, também destacava o reforço como fator básico da aprendizagem. O tecnicismo educacional, muito influente nos anos 1970, estava referenciado em grande parte nesta perspectiva, sustentando instruções programadas e os correspondentes reforços que gerariam os novos aprendizados.

Teorias da cognição¹⁵

Percorrendo um outro caminho, o movimento das teorias cognitivistas, como a denominação já informa, focalizava as cognições (ou seja, elementos de natureza intelectual tais como percepção, atitude, memória etc.) das pessoas a respeito do ambiente e como essas cognições determinavam o comportamento (HILL, 1981). Essas teorias concebiam a aprendizagem como o estudo da forma segundo a qual as cognições seriam modificadas pela experiência.

A teoria da Gestalt foi uma das mais representativas desse movimento. *Gestalt* é uma palavra alemã que significa forma, padrão ou configuração. Dentre os teóricos gestaltistas pode-se citar Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1968) e Kurt Koffka (1886-1941). Eles falavam em traços de memória, que seriam os efeitos deixados no sistema nervoso pela experiência.

Diferentemente das ligações estímulo-resposta¹⁶, os traços de memória não seriam elementos isolados, mas totalidades organizadas. Aprender não seria uma questão de adicionar traços novos e subtrair traços antigos, mas uma questão de transformar uma *gestalt* em outra. O modo como ocorrem essas reestruturações é o foco do interesse da teoria gestaltista da aprendizagem. Wertheimer orientou suas pesquisas no sentido de encontrar formas pelas quais a aprendizagem pudesse ser efetuada com maior *insight* por parte do aluno em oposição à corriqueira memorização mecânica.

PERSPECTIVAS INTERACIONISTAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: APORTES DE PIAGET

As idéias de Jean Piaget (1896-1980) pretendiam superar as visões das duas correntes antagônicas descritas anteriormente, a saber: o empirismo e o inatismo. A ele interessava compreender a *formação* de certas condutas e noções desde sua origem até sua constituição madura no adulto. Esta perspectiva teórica foi chamada de **epistemologia genética**¹⁷. O trabalho de Piaget no campo da psicologia tinha como objetivo pesquisar o desenvolvimento da inteligência.

15 Cognitivismo ou ciência cognitiva: tem como objetivo compreender a estrutura e o funcionamento da mente humana

16 As teorias do condicionamento (também chamadas conexionistas) consideram a aprendizagem como uma mudança no comportamento; ela ocorre por meio de conexões entre estímulos e respostas que obedecem a princípios mecanicistas. Os teóricos enfocam as respostas que ocorrem, os estímulos que as provocam e os modos como a experiência produz modificações nas relações entre estímulos e respostas. O objetivo principal aqui é a compreensão do comportamento individual.

17 Epistemologia genética: Piaget empregava esse termo para exprimir sua visão sobre a aquisição do conhecimento na criança como uma construção.

No processo de aquisição das estruturas de pensamento, Piaget enfatizava a interação entre sujeito e objeto e, ao mesmo tempo, concebia a aprendizagem na interação com o desenvolvimento. Para Piaget, os problemas que desafiavam as estruturas de pensamento estabelecidas produziam desequilíbrios que, pela complexa dialética entre assimilação e acomodação, alteravam o patamar de desenvolvimento intelectual consolidado, possibilitando novos patamares de desenvolvimento intelectual.

Ao longo de sua extensa obra teórica é possível destacar alguns conceitos axiais de seus três principais modelos de desenvolvimento: lingüístico (1923-4), moralidade infantil (1934) e lógico-formal (após 1940). Em seus dois primeiros modelos, os conceitos cruciais são **egocentrismo** e descentração. No modelo lógico-formal, o conceito-chave é o de adaptação.

Egocentrismo¹⁸ e descentração

Um conceito sumamente importante, que está presente em seus estudos de juventude – *A linguagem e o pensamento da criança* (1923) e *O julgamento moral na criança* (1934) –, é o de descentração. Nesses estudos, ele desenvolveu a noção de egocentrismo, que implica a noção de centração e de descentração, isto é, a capacidade da criança em considerar a realidade externa e os objetos como diferentes de si mesma e de um ponto de vista diverso do seu.

O egocentrismo na linguagem infantil implica a ausência da necessidade, por parte da criança, de explicar aquilo que diz, por ter certeza de estar sendo compreendida. Da mesma forma, o egocentrismo é responsável por um pensamento pré-lógico, pré-causal, mágico, animista e artificialista. O raciocínio não é nem dedutivo nem indutivo, mas transdutivo, indo do particular ao particular; o juízo não é lógico, porque centrado no sujeito, em suas experiências passadas e nas relações subjetivas que ele estabelece em função das mesmas.

É preciso enfatizar que essa elaboração tem como pressuposto a interação social da criança, pois somente na interação ocorre a descentração. Nesta perspectiva, a elaboração teórica do jovem Piaget é indubitavelmente sócio-interacionista. De fato, ao verificar semelhanças entre os processos que condicionavam a evolução da lógica e a idéia de realidade plasmada pela criança, Piaget concluiu que a construção do mundo objetivo e a elaboração do raciocínio lógico consistiam na redução gradual do egocentrismo em favor de uma socialização progressiva do pensamento; somente com essa descentração das noções a criança poderia chegar ao estágio da lógica operacional.

Inteligência e adaptação

Como desdobramento da constituição de sua epistemologia genética, Piaget abordou os problemas relativos à formação da inteligência infantil. Os resultados de suas investigações sobre o desenvolvimento do pensamento lógico na criança podem

¹⁸ Egocentrismo: Conjunto de atitudes ou comportamentos que indicam que uma pessoa é incapaz de diferenciar sua própria perspectiva em relação ao outro. A noção de egocentrismo tem papel essencial na epistemologia genética de Piaget. A redução gradual do egocentrismo (descentração) permitirá à criança construir seu mundo objetivo, considerando a realidade externa e os objetos como diferentes de si mesma.

ser encontrados em várias obras: *O nascimento da inteligência* (1936), *A construção do real na criança* (1937), *A gênese da noção de número* (1941), *O desenvolvimento das quantidades físicas na criança* (1941), *Classes, relações e números* (1942), e *Formação do símbolo na criança* (1945).

Para ele, inteligência é adaptação e sua função é estruturar o universo da mesma forma que o organismo estrutura o meio ambiente. As estruturas da inteligência mudam por meio da adaptação a situações novas e têm dois componentes: a assimilação e a acomodação.

Para Piaget, assimilação significa a integração de elementos novos em estruturas ou esquemas (de ação) já existentes. Há um organismo que assimila o meio, um sujeito que busca o objeto do conhecimento, tudo de acordo com a estrutura mental de que dispõe o sujeito. Acomodação é toda modificação dos esquemas de assimilação, por influência de situações exteriores. Toda vez que um esquema não for suficiente para responder a uma situação e resolver um problema – havendo o desequilíbrio –, surge a necessidade de o esquema modificar-se em função da situação. Ambas formam uma totalidade em interação permanente.

O equilíbrio não é estático, mas dinâmico. O processo de equilíbrio pode ser definido como um mecanismo de organização de estruturas cognitivas em um sistema coerente que visa levar o indivíduo à construção de uma forma de adaptação à realidade. Trata-se, na verdade, de um sistema de equilíbrios cada vez mais amplo.

Na obra de Piaget, uma outra noção bastante importante é a noção de estágio, definido como forma de organização da atividade mental sob seu duplo aspecto: por um lado, motor ou cognitivo, e por outro, afetivo. Do nascimento até a adolescência, Piaget distingue quatro estágios de desenvolvimento:

Sensório-motor (0 a 2 anos): a criança coordena e integra informações que recebe através dos sentidos. Estas são as primeiras fontes de informações e dão origem aos esquemas cognitivos mais simples (elementares): sugar, pegar, ouvir, ver, locomover-se, todos inconscientes. Trata-se de uma inteligência prática, da qual serão construídos todos os esquemas posteriores. Aos 2 anos, as categorias de tempo, espaço e causalidade já se constituíram ao nível da ação.

Pré-operacional (preparação para as operações lógico-concretas – 2 a 7 anos): a criança precisa refazer, no nível da representação, as experiências feitas na primeira fase, no nível da ação. Típico desta fase é a função simbólica, isto é, as primeiras representações de objetos e ações. As categorias de tempo, espaço, causalidade, constância do objeto agora são refeitas no nível do jogo e da imitação, como expressão do processo de adaptação – o jogo corresponde à assimilação, e a imitação, à acomodação. Os objetos e ações, vistos em um dado momento, são lembrados e representados com auxílio de outros objetos e outras ações. A linguagem social é reconhecida e apreendida como uma forma possível de representação do mundo.

Operações lógico-concretas (7 a 12 anos): a criança passa da ação para a operação, ou seja, integra os esquemas de classificação, de seriação e de correspondência, de identidade e de negação. Forma-se o conceito de conservação (peso, volume). O pensamento conserva seus vínculos com o mundo real. As soluções dadas aos problemas são empíricas, baseadas nas experiências de ações concretas.

Pensamento formal ou hipotético-dedutivo (12 anos em diante): o pensamento passa a dispensar as bases empíricas e é desenvolvido no mundo da possibilidade – em hipóteses verbalmente concebidas, em verdades possíveis que se libertaram das limitações impostas pelo mundo real.

Neste modelo, o fator mais importante do processo psicogenético é o movimento de adaptação, que interage com a maturação biológica. A adaptação está intimamente relacionada com a atividade motora e, posteriormente, nas ações e interações da criança com os objetos e pessoas do mundo exterior.

Para Piaget, toda conduta, seja ato exercido ou em pensamento, é apresentada como uma adaptação ou readaptação, isto é, diz respeito às relações entre o indivíduo e o meio, e é explicado, como salientado anteriormente, por um duplo mecanismo: assimilação e acomodação. Esse processo de adaptação permite que o indivíduo se transforme em função do meio e transforme o próprio meio, à medida que o assimila por suas ações e operações.

Por tudo isso, Piaget travou luta, sobretudo, contra os empiristas, representados pelas correntes behavioristas no campo da aprendizagem, embora suas polêmicas com os inatistas tenham sido muito intensas, em especial com Chomsky.

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: A CONTRIBUIÇÃO DE VYGOTSKY, LURIA E LEONTIEV

Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis N. Leontiev (1903-1979) foram os primeiros teóricos a sugerir, de modo fundamentado, os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. Eles propuseram “uma visão da formação das funções psíquicas superiores como ‘internalização’ mediada da cultura e, portanto, postulam um sujeito social que é não apenas ativo, mas, sobretudo, interativo” (CASTORINA, 1998).

Vygotsky tomou como referência a obra de Karl Marx (1818-1883), notadamente nas passagens em que o autor de *O capital* estabelece as mediações entre a consciência e o ser social. De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produziram mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento).

Em *A ideologia alemã* (1846), Marx e Engels (1989) sustentavam que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. A tese materialista propugnava que as idéias e as atividades materiais eram inseparavelmente ligadas (distinto dos idealistas, que tinham nas idéias o pólo dominante). Não existiria um hiato temporal entre a vida material e a consciência e seus produtos. A consciência e seus produtos seriam sempre partes do próprio processo social material.

No *Prefácio à contribuição à crítica da economia política* (1859), a afirmação de que “não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, ao contrário, o seu

ser social é que determina a sua consciência” é concebida como princípio ontológico¹⁹ do ser social.

Vygotsky examinou essas proposições à luz da psicologia e, para isso, propôs que esta não poderia secundarizar o lugar do trabalho na **ontologia** do ser social. Para examinar a formação da mente, Vygotsky analisou o trabalho e o uso de instrumentos no processo de **hominização**²⁰ do homem pelo trabalho, defendendo que na transformação da natureza o homem transforma a si mesmo.

Vygotsky afirmou que o desenvolvimento psicológico ocorreria no curso da apropriação de formas culturais, assinalando, assim, as bases para novos olhares entre os planos social e individual da ação. Ele indicou caminhos para superar a dicotomia individual/social: o sujeito constitui suas formas de ação em atividades e sua consciência nas relações sociais, o sujeito só é sujeito no contexto social. É no plano das interações que o desenvolvimento pode ser engendrado.

Para uma melhor compreensão do desenvolvimento como processo socialmente constituído, é importante entender os conceitos de ação internalizada e de zona de desenvolvimento proximal. O desenvolvimento cognitivo é resultado do processo de internalização da interação social com os subsídios provenientes da cultura, ou seja, a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc., a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia das propostas inatistas e das posturas empíricas, que enfatizam a supremacia do meio no desenvolvimento. Pela ênfase dada aos processos sócio-históricos para a aprendizagem, Vygotsky atribuiu centralidade à interdependência dos indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem.

Para dar conta das mediações entre interação sócio-histórica, educação e aquisição de estruturas de pensamento, Vygotsky elaborou o importante conceito de *zona de desenvolvimento proximal*. Esse conceito diz respeito a funções emergentes no sujeito, a capacidades ainda manifestadas com apoio em recursos auxiliares oferecidos pelo outro. Assim Vygotsky a definiu:

Zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (2000, p. 97).

A concepção de sujeito e seu desenvolvimento confere à teoria vygotskiana o caráter sócio-interacionista, pela consideração de que o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto e de que essa ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada. Nos trabalhos dos psicólogos soviéticos Vygotsky, Luria e Leontiev, o termo

19 Ontologia (do grego *ontos + logoi* = conhecimento do ser). É a parte da filosofia que trata da natureza do ser, da realidade, da existência dos entes. A ontologia trata do *ser como ser*, isto é, do ser concebido como tendo uma natureza comum, que é inerente a todos e a cada um dos seres. Para Marx, a ontologia deve considerar o homem apreendido em seu contexto social específico, em suas condições materiais de vida: condições engendradas por sua própria ação. Como ele possui uma determinação social, sua transformação e emancipação exigem modificações em seu processo histórico-social de vida. 17 Epistemologia genética: Piaget empregava esse termo para exprimir sua visão sobre a aquisição do conhecimento na criança como uma construção.

20 Hominização: Aquisição de caráter ou atributos distintivos da espécie humana em relação às espécies ancestrais no processo de evolução. O processo de hominização em Marx e Engels pode ser compreendido e analisado a partir da categoria trabalho. “Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência” (MARX e ENGELS, 1989, p. 13).

sócio-interacionismo enfatiza que todo conhecimento é conhecimento partilhado em um determinado contexto histórico.

O interacionismo em Piaget é concebido principalmente na relação do indivíduo com o meio físico, embora em seus modelos lingüístico e da moralidade infantil a interação é social, no processo de descentração.

IMPLICAÇÕES PARA OS PROCESSOS FORMATIVOS

Levando em conta a importância da relação intersubjetiva para o crescimento individual, é possível conceber que o ato de educar se realiza apenas e somente no meio social, ou seja, em uma interação que realmente seja partilhada.

Contudo, como sublinhou Marx e, mais especificamente, Vygotsky, não existe interação fora do espaço e do tempo históricos, que, por isso, são dimensões cruciais de todo ato pedagógico. Essa questão foi desenvolvida nas obras do educador brasileiro Paulo Freire. Vale lembrar que Vygotsky foi uma influência que, embora tardia em Freire, foi considerada por este como estando em consonância com seu pensamento.

As características psicológicas e o desenvolvimento das estruturas de pensamento de cada ser humano são, nesta perspectiva, construídos ao longo da vida do indivíduo, no processo de interação com o seu meio social, possibilitando a apropriação da cultura. Qual seria, então, o papel da educação?

A educação é uma forma social de organizar e difundir a cultura, de modo que todo indivíduo possa ser protagonista dos sentidos que nela circulam. É preciso ressaltar que a assimilação das informações e dos saberes não pode ser uma atitude passiva; ao contrário, para que haja uma aprendizagem efetiva, é necessário que as práticas pedagógicas sejam conscientes, participativas e transformadoras das realidades dos estudantes.

Como visto anteriormente, o desenvolvimento psíquico ocorre na interação e na prática social do indivíduo, prática esta que orienta sua vida no mundo e em suas relações com os demais indivíduos. Dessa forma, a educação é um componente importante para o processo do conhecimento e da constituição do psiquismo.

Vygotsky considerou que a educação possibilita desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, desempenhando um papel diferente e insubstituível na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada. É por essa razão que a educação representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, já que promove, de modo deliberado, um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual.

No processo educacional, o importante é a formação da consciência, que, inevitavelmente, é determinada pela natureza das relações sociais em que cada sujeito realiza sua atividade coletiva e na qual o trabalho ocupa lugar central. Vygotsky ressaltou a complexidade do processo ensino-aprendizagem, já que diversos fatores de ordem social, política e econômica interferem na dinâmica do espaço pedagógico, pois a escola não é uma instituição independente, ela está inserida na trama do

tecido social. Desse modo, as interações estabelecidas na escola revelam facetas do contexto para além daquele em que o ensino se insere.

A educação, tendo o papel de desenvolver pensamentos mais complexos, atua ativamente no desenvolvimento psíquico do sujeito, pois a intersubjetividade existente nesse espaço amplia a consciência. Ao concorrer para a formação da mente, ela modifica o modo de ver e de relacionar-se com o mundo, contribuindo para que cada indivíduo se torne um ser social.

Com efeito, o desenvolvimento cognitivo é resultado do processo de internalização da interação social com os subsídios provenientes da cultura. Não cabe aqui a idéia de uma pedagogia tradicional, baseada no reforço e na pura repetição, como se os estudantes fossem “objetos” da pedagogia. Segundo Vygotsky, os sujeitos não são apenas ativos, mas interativos, porque seus conhecimentos se estabelecem a partir das relações intra e interpessoais.

Distintamente da pedagogia supostamente não diretiva, em Vygotsky, a escola é um espaço em que há intencionalidade na intervenção pedagógica. Foi visto que o conceito de *desenvolvimento proximal* requer ações pedagógicas deliberadas, intencionais, capazes de converter o desenvolvimento potencial em real. O professor interfere objetiva, intencional e diretamente na *zona de desenvolvimento proximal*.

TEORIA SÓCIO-INTERACIONISTA: CONSIDERAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A concepção de Marx (1983) sobre a emancipação humana pode ser compreendida por meio da oposição entre trabalho alienado e trabalho como criação de valores de uso.

O trabalho alienado é a atividade exteriorizada e objetivada, produtora de algo para satisfazer as necessidades do capital. Desse modo, o trabalho é atividade humana que produz valor de troca de mercadorias que os trabalhadores não mais reconhecem como sua criação. Ao subordinar todas as formas de controle do trabalho e de seus produtos ao capital, o capitalismo converte o próprio homem em mercadoria. Nessa alienação, o trabalho perde todo o caráter de atividade humana criadora, isto é, desaparece a consciência de si, pela qual o homem se projeta e se satisfaz no seu produto. No trabalho alienado o homem não produz significados capazes de realizá-lo como produtor da cultura.

Distintamente, no trabalho voltado para a produção de valores de uso, o homem pode desenvolver a si mesmo. O fruto do trabalho é a expressão própria do homem, uma expressão de suas faculdades físicas e mentais. O trabalho representa o processo pelo qual o homem se constrói e constrói o processo de humanização do mundo.

Gramsci (1984) contribuiu de modo original para a discussão acerca da relação trabalho e educação. Gramsci preocupava-se com a dualidade imposta pelo capitalismo, que cinde os humanos em *Homo sapiens* e *Homo faber*, entre intelectuais e trabalhadores neuromusculares. Para ultrapassar essa perversa situação, o autor italiano sustentava a necessidade de uma escola unitária, ao mesmo tempo artística, cultural, científica e tecnológica, igual para todos.

O pressuposto pedagógico da escola unitária é a construção ativa do conhecimento, partindo da premissa de que todos os indivíduos são criativos e de que todos os seres humanos são intelectuais. Pensar dialeticamente a relação entre trabalho e educação permite assinalar elementos de transformação social. Gramsci afirmava que os homens, em sua relação com a natureza, através de múltiplas atividades, criam a si mesmos como indivíduos e como sociedade. Assim, esse processo resulta de uma conexão estabelecida pelos homens graças ao trabalho com a natureza, mas também é o resultado da trama de relações sociais que os homens estabelecem entre si.

A formação de trabalhadores objetiva proporcionar um processo dialético de ensino-aprendizagem, o que significa a adoção de um modelo educativo e de perspectivas pedagógicas que superem a mera transmissão de conhecimentos e que levem os profissionais a extraírem das situações complexas e contraditórias de seus exercícios profissionais diários a possibilidade de superação de obstáculos e de construção de alternativas. Para assegurar aos profissionais um processo de formação/capacitação não fragmentado e que contribua para uma reflexão sistemática e bem fundamentada sobre o modelo de atenção à saúde e sobre seus processos de trabalho, é preciso uma estratégia educativa que favoreça uma perspectiva emancipadora.

A auto-reflexão crítica sobre o trabalho, mesmo em condições de alienação e de subordinação a uma lógica que dificulta o exercício profissional como prática criadora e capaz de dotar os sujeitos de satisfação, é uma condição necessária para ampliar as dimensões realizadoras do trabalho.

Referências

- CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da aprendizagem**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CASTORINA, J. A. et al. **Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- HILL, W. F. **Aprendizagem: uma resenha das interpretações psicológicas**. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1981.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.
- MARX, K. O capital. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. I, t. 1.
- _____.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1989.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: M. Fontes, 2002.
- _____. **Biologia e conhecimento**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. 8. ed. São Paulo: M. Fontes, 2000
- _____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2003
- _____.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

CAPÍTULO VI

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE GRAMSCI, THOMPSON E VIGOTSKI À EDUCAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Sonia Maria Rummert

Ao analisarmos questões relativas, especificamente, à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, não podemos ignorar a necessidade de superar a concepção dualista de educação ainda hoje hegemônica, substituindo-a por uma educação integral. Para tanto, se faz necessário enfrentar desafios, entre os quais destacamos o que se refere à formação dos educadores, cujo efetivo engajamento é essencial às mudanças de ordem curricular e do âmbito da prática pedagógica, pois sem sua participação ativa nas concepções pedagógicas, bem como nas práticas delas advindas, qualquer proposta torna-se, como sabemos, inviável.

Pesquisas já desenvolvidas possibilitaram o estreito contato com redes públicas de ensino, em âmbito estadual e municipal. Entre os vários elementos de reflexão extraídos dos trabalhos de investigação, um deles oportunizou delinear o perfil de professores e estudantes das redes públicas. Evidenciou-se, então, o fato de que há um profundo distanciamento entre expressivo número de professores e alunos, o que os coloca, muitas das vezes, em campos opostos no espaço-tempo escolar.

Questão pouco referida nos estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (exceto quando o tema é a violência que marca nossa sociedade e, conseqüentemente, penetra na escola), há entre professores e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores um “lugar de tensão” (THOMPSON, 2002. p.36) que só poderá ser apreendido em sua complexidade quando, além das questões de caráter *didático*, avançamos na compreensão da problemática política e cultural que atravessa as escolas para as quais confluem as frações mais destituídas de direitos da classe trabalhadora, como expressão das tensões que marcam a sociedade capitalista. Para Thompson:

a educação e a experiência herdadas se opunham uma à outra. E os trabalhadores, que, por seus próprios esforços, conseguiam penetrar na cultura letrada viam-se imediatamente no mesmo lugar de tensão, onde a educação trazia consigo o perigo da rejeição por parte de seus camaradas e a auto desconfiança. Essa tensão ainda permanece (Idem, p. 36).

A compreensão por parte estudantes da Educação de Jovens e Adultos, e também dos professores, sobre sua condição de vítimas, cada vez mais atingidas pelos diferenciados processos de precarização da vida, constitui, segundo nosso entendimento, elemento importante ao avanço possível, no âmbito do espaço-tempo escolar, das práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino, contribuindo para que a escola transcenda sua função mediadora na distribuição desigual das condições de acesso aos conhecimentos.

“Nessa perspectiva, torna-se essencial, por parte daqueles que estão reunidos nas escolas públicas, a construção de laços a serem criados a partir da compreensão e do reconhecimento de suas identidades, que não anulam suas diferenças e particularidades. De tal processo de construção de identificações, fortalecido pelo reconhecimento da educação como direito de todos, poderá germinar um fecundo processo de transformação da escola, colocando-a a serviço da classe trabalhadora, da qual fazem parte alunos e profissionais da educação. Tal processo não pode prescindir da vivência de novas relações que superem, em muito, as que hoje prevalecem no ambiente escolar, marcadas, entre outros aspectos, pela suposta neutralidade da burocracia de Estado, por diversas manifestações de assistencialismo e por práticas de banalização do conhecimento. Parece-nos, assim, pertinente tomar como elemento de reflexão a afirmação de Thompson, quando destaca que apenas reconhecendo e compartilhando experiências e sentimentos comuns de exploração e controle do capital é possível constituir forças políticas capazes de organizar fecundos processos de intervenção na realidade visando sua transformação. (RUMMERT. 2006, p.131-132).

Essa perspectiva de análise da realidade da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, que encontramos nas contribuições de Thompson, constitui, segundo nosso entendimento, um fecundo veio de análise que, ao ser explorado, concorrerá para avançarmos nas formulações até aqui construídas sobre a modalidade de ensino à qual dedicamos nossas investigações.

O autor afirmava, ainda na década de 1960:

O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (Op. cit. 2002. p. 13).

A afirmação de Thompson nos oferece um amplo espectro de possibilidades para a reflexão e a ação no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Trata-se, fundamentalmente, do reconhecimento da influência decisiva que as experiências trazidas para o interior da escola pelos jovens e adultos trabalhadores pode, e deve, assumir consequências decisivas para a estruturação da EJA. A partir delas, corretamente compreendidas, abrem-se significativas possibilidades de alterações profundas na organização e funcionamento da EJA, abrangendo desde a reorganização curricular; a seleção e formação de docentes para atuar na referida modalidade – o que requer formação específica –, até a própria organização da escola.

A afirmação de Thompson sublinha, ainda, a necessidade de que a modalidade de ensino de que tratamos esteja aberta à produção de estudos voltados para os processos de aprendizagem de jovens e adultos, visando à constituição de novas áreas de estudo, tal como apontados por Thompson, que ofereçam o escopo teórico-metodológico necessário à ação pedagógica efetivamente comprometida com a emancipação humana (Marx, 1989; RUMMERT, 2008).

A atual realidade vivida em nossas escolas, entretanto, distancia-se da realidade da classe trabalhadora e, em decorrência, agudizam-se os impasses advindos do “lugar de tensão”, cuja origem podemos situar, como destaca Thompson, no período que se seguiu à Revolução Francesa.

“Durante um século ou mais, a maior parte dos educadores de classe média não conseguia distinguir o trabalho educacional do controle social, e isso impunha com demasiada freqüência uma repressão à validade da experiência na vida dos alunos ou a sua própria negação (...) O resultado foi que a educação e a experiência se opunham uma à outra” (Thompson, op. cit. . p.36).

No caso brasileiro, a educação de jovens e adultos, que apresenta marcantes características de controle social e de banalização de conhecimentos, se associa, até hoje, à tentativa de imposição de um padrão cultural que nega o valor da experiência da classe trabalhadora. Um dos graves aspectos desse quadro reside no fato de que tal negação é reforçada por práticas docentes empreendidas por professores que, cada vez em maior número, são oriundos da mesma classe, mesmo que de outras frações, e que incorporam, por inércia e por mecanismos inerentes ao campo afetivo, de busca de superação de sua origem de classe, valores que não possibilitam a construção de identidades com os alunos que acorrem para a escola.

Como assinalava, no início dos anos de 1980, Celso Beisigel, “A multiplicação do número de alunos e de professores traduziu a incorporação progressiva de contingentes extraídos de setores cada vez mais heterogêneos da população, inclusive de amplos segmentos das classes populares” (1981, p.54). Como viva expressão das contradições inerentes ao sistema-capital, essa escola para a qual acorreram, como alunos, os membros da classe trabalhadora, também passou a abrigar professores que cada vez mais se distanciavam da sua tradicional posição socioeconômica (RUMMERT, 2006).

Na atual (des)ordem instituída na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, encontramos um expressivo número de produções acadêmicas que desconhece ou ignora intencionalmente, o real sentido da experiência de classe, nega a referência à classe trabalhadora, considerando-a superada e, assim, busca anular o caráter político da educação, como se tal opção não fosse, também, marcadamente política. Na mesma direção, tornam-se cada vez mais presentes os argumentos que defendem a escola para jovens e adultos predominantemente como espaço de socialização, de convívio, de *respeito aos saberes populares*, o que se configura como uma tendência que, centrada em falsos argumentos democráticos, incentivada pelas forças dominantes no cenário internacional, nega aos trabalhadores o direito ao acesso às bases dos conhecimentos científicos, direito esse que deve ser assegurado pela escola, conforme defendem, por exemplo, Duarte (1996, 2000, 2004), Saviani (2003, 2005), entre outros

Há, assim, uma tarefa que se impõe àqueles que se dedicam à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e que pode ser empreendida com fundamentação mais ampla e sólida a partir das contribuições de Thompson, concorrendo para assegurar, de modo novo, o direito ao conhecimento, tomando como base a “dialética necessária entre a educação e experiência” (Op. cit. p.41). Para o historiador inglês, “Na boa aula de adultos, a crítica da vida é aplicada sobre o trabalho ou assunto que está sendo estudado” (Idem. p.43). Torna-se necessário, portanto, trabalhar na perspectiva da escola unitária (GRAMSCI, 2000 p. 36-41; 49), centrada na “participação ativa do aluno (...) que só pode existir se a escola for ligada à vida” (Idem. p. 45). Essas indicações dos dois teóricos permitem delinear possibilidades e condições de caráter teórico-metodológico comprometidas com a educação centrada na igualdade, como

destaca Thompson: “As conquistas das últimas décadas (...) tenderão apenas a ir em direção a uma cultura igualitária comum se o intercâmbio dialético entre a educação e a experiência for mantido e ampliado” (2002. p.44).

Os alicerces de tal proposta pedagógica não se constroem no âmbito das propostas em curso para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, marcadas pelo *caráter interessado* (Gramsci, 2000. p. 33) e, portanto, subordinadas ao mercado, enquanto expressão das características e demandas das diferentes fases de expansão e consolidação do capital. Para Thompson, crítico acurado da mesma lógica que prevalece na educação, tal subordinação à lógica de mercado está marcada por uma falsa ênfase no que, artificialmente, é apresentada como expressão de interesses e necessidades da classe trabalhadora:

A forma mais ideologicamente convincente do mito está na noção de que o mercado seria uma entidade supostamente neutra, mas (por acaso) benéfica; ou se não é uma entidade (pois não se pode encontrá-lo em lugar nenhum a não ser na mente) seria um espírito energizador – de diferenciação, mobilidade social, individualização, inovação, crescimento, liberdade – (...). Esse “mercado” pode ser projetado como uma força consensual benéfica, que involuntariamente maximiza os melhores interesses da nação. (...) Quando visto sob esse aspecto, o mercado é uma máscara usada pelos interesses particulares que não coincidem com os da “nação” ou da “comunidade”, mas que querem, acima de tudo, ser confundidos com esses interesses coletivos. (THOMPSON, 2005, p.235)

O desafio que nos é apresentado por Thompson e que, segundo nosso entendimento, enriquece, de forma substantiva, a busca de construção da educação unitária para jovens e adultos da classe trabalhadora, não pode ser banalizado e justificar simplificações na concepção e no fazer pedagógico dessa modalidade de ensino. Para o historiador inglês, a experiência *de classe* é a chave explicativa que não pode ser ignorada.

Vemos assim, que a valorização da experiência, como estruturante da ação educativa não se circunscreve àquela vivida por indivíduos desencarnados de sua origem de classe. Tal perspectiva é claramente explicitada tanto por Gramsci quanto por Thompson em seus escritos. Avançar nessa reflexão é uma tarefa a ser necessariamente enfrentada em nosso trabalho.

Sob essa perspectiva é necessário deixar claro que o conceito de experiência integra o conjunto de idéias pedagógicas que, como vimos, constituem expressão de diferentes projetos societários. Brevemente aqui, podemos mencionar, como exemplo, o conceito de experiência, tal como formulado por John Dewey, o mais destacado nome da corrente filosófica, designada pragmatismo, e por ele referida como instrumentalismo, por entender que as ideias só possuem validade se forem úteis para a resolução de problemas reais (Dewey, 1979).

Para Dewey, um dos mais influentes pensadores na área da educação contemporânea e amplamente referido no âmbito dos estudos sobre experiência e educação, a experiência “não leva em conta a importância dos condicionantes histórico-sociais da educação” (Saviani, 2003: 63). Grosso modo, podemos dizer que segundo o filósofo americano, a escola deveria reproduzir uma sociedade ideal e assumir a função de reguladora da sociedade real. De acordo com essa perspectiva, os alunos,

também idealmente concebidos, deveriam ser portadores de experiências previsíveis e compatíveis com o modelo societário desejado. Não devemos, entretanto, minimizar o fato de que as concepções pedagógicas de Dewey constituíram avanço significativo em relação às correntes pedagógicas tradicionais, hegemônicas à sua época.

Entretanto, também não podemos ignorar a grande repercussão de suas idéias no mundo, com destaque particular, aqui, para a receptividade junto aos educadores soviéticos. Dewey, inclusive, foi por várias vezes convidado pela URSS para proferir conferências acerca de suas proposições no âmbito da educação.

Por um lado, Dewey negava a concepção de luta de classes, considerando essa perspectiva marcada por método e espírito que eram opostos ao do conhecimento científico (Dewey, 1970: 76). Por outro lado, os educadores soviéticos valorizaram significativamente a concepção de experiência, embora subordinada pragmaticamente às necessidades do mundo industrial. Naquela que se pretendia uma nova sociedade, também desejosa de alcançar, sob outras bases, os benefícios do industrialismo, recebeu acolhida significativa a proposição de que as experiências vividas deveriam ser interrogadas, questionadas, constituindo base para a aquisição de novos conhecimentos. Nesse sentido, apesar de fundamentada em bases teóricas e políticas distintas, a concepção de experiência em Dewey e muito do que dela derivava, abria caminhos pedagógicos para a passagem do concreto ao concreto pensado, como indicava Marx, ou do senso comum ao bom senso, como apresentado por Gramsci. Possibilitava, portanto, a construção do caminho de transição e superação dialéticas da experiência à educação, tal como proposto por Thompson, como veremos adiante.

A concepção de experiência, na perspectiva aqui adotada, convoca a escola a reconhecer as múltiplas contradições de sociedade de classes, historicamente construída e da qual a própria escola, em sua configuração atual, é expressão. Assim, fundamentando-se no materialismo histórico dialético, as experiências que ocorrem para a escola não são idealizadas; são aquelas concretas, vividas pelos trabalhadores em sua situação de classe, pois os Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – e, também, os professores da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – não são, e nunca serão, sujeitos desencarnados da materialidade histórica em que se constituem como seres individuais e sociais.

Na perspectiva do materialismo histórico dialético, as experiências que ocorrem para a escola não são idealizadas; são aquelas concretas, vividas pelos trabalhadores em sua situação de classe, pois os estudantes – e, também, seus professores – não são, e nunca serão, sujeitos desencarnados.

Ao propormos, apoiados nos autores aqui referidos, a reorganização da escola a partir da centralidade das experiências de classe, estamos apontando para a importância do reconhecimento dos processos assistemáticos, mas educativos, vividos fora da escola.

Essa perspectiva não implica negar a importância da escola, ao contrário. Mas exige, por outro lado, que a escola também não negue e nem ignore o conjunto de saberes socialmente construídos nas experiências inerentes à própria produção permanente da existência, vivenciadas, direta ou indiretamente, por todos os jovens e adultos trabalhadores. Assim, a construção dos percursos de ensino-aprendizagem

construídos a partir dos saberes referenciados nas experiências da classe constitui base de ricas vivências pedagógicas que podem conferir à escola o estatuto real, e não meramente simbólico, de lugar privilegiado de aprendizagem para todos os que para ela convergem como sujeitos históricos.

Deve-se deixar, entretanto, bastante claro, que não partilhamos da visão romântica e idealizada de valorização *a priori* dos saberes experienciais. Mas entendemos que acolhê-los, como base dos processos de ensino-aprendizagem é fundamental para a apropriação e construção do conhecimento por parte dos estudantes e, também, dos professores da EJA. Trata-se, assim, de processo consciente e sistemático que pode e deve evidenciar as potencialidades desses saberes, suas incompletudes e, também, seus equívocos, num permanente e fecundo tensionamento.

A CULTURA NO PENSAMENTO DE ANTONIO GRAMSCI²¹

Nesse ponto faz-se necessário recorrer a Gramsci, que nos permite compreender, de forma clara, o afirmado acima. Podemos dizer, genericamente, que o conceito de cultura, em Gramsci, abriga diferentes níveis de complexidade: o folclore, o senso comum, o bom senso e a filosofia da práxis. O folclore caracteriza-se, predominantemente, por ser uma concepção de mundo marcada por uma multiplicidade que deve ser entendida como a expressão mais elementar da cultura de um povo, constituída por componentes heterogêneos, diversos e justapostos, que se acumulam de modo desordenado e se cristalizam no imaginário social, ao longo da história.

Já o senso comum, mais dinâmico e permeável, “não é algo rígido e imóvel; ele se transforma continuamente, enriquecendo-se em noções científicas e como opiniões filosóficas que penetram no costume. O ‘senso comum’ é o folclore da filosofia, e ocupa sempre um lugar intermediário entre o folclore propriamente dito (...) e a filosofia (...)”. (Gramsci, 2000, p. 209).

Por não ser sistemático nem suficientemente crítico, o senso comum combina idéias profundamente contraditórias, tomadas da ideologia dominante, outras geradas pelas experiências solidárias de classe, idéias arcaicas e elementos da ciência mais avançada. Em decorrência, o pensamento fundado no senso comum carece de consciência histórica, capacidade crítica e auto-conhecimento, situando-se por conseguinte, na condição de dependência e subordinação.

Como exemplo, o pensador italiano menciona, recorrentemente, a noção de natureza humana, reforçada pela concepção religiosa, que impregna o folclore e o senso comum, servindo de apoio aos mecanismos de difusão da ideologia dominante. Às classes subalternizadas, a ordem social vigente é apresentada como algo estável e harmonicamente coordenado por uma força superior que, como tal, não pode ser alterada.

21 Conforme RUMMERT, 2007, p. 43 e seguintes.

Ao referir-se ao senso comum, Gramsci o faz, na maioria das vezes, considerando-o equivocado, contraditório e multiforme. Contudo, não deixa também de ressaltar a importância do que denomina de “núcleo sadio do senso comum”, no qual reside a capacidade de construção de uma nova concepção de mundo, coerente, unitária e, portanto, capaz de se constituir como base das transformações da realidade de exploração.

Os diversos “graus” da cultura movimentam-se no processo histórico. O senso comum transforma-se, incorpora novos elementos mais difundidos do conhecimento científico e da filosofia e, neste movimento, deixa seus elementos mais cristalizados no acervo do folclore que, assim também, se modifica, embora muito lentamente. Da mesma forma, o bom senso, e a filosofia que o nutre, se desenvolvem conforme processos similares. Gramsci ressalta, ainda, que o senso comum, apesar de suas características desordenadas, fornece também ao bom senso e à filosofia elementos fundamentais à sua estruturação – denominados, em conjunto, de “humus fertilizador” do bom senso e da filosofia.

A articulação entre os diferentes níveis de cultura e o enriquecimento dos níveis mais elaborados pelos menos elaborados estão claramente exemplificados nas análises literárias feitas por Gramsci, nas quais é apontada a estreita relação entre as grandes obras literárias e o senso comum que se expressa na literatura de folhetim, evidenciando que as grandes obras e os grandes autores nutrem-se no âmbito da cultura das frações mais subalternizadas de classe trabalhadora.

Podemos dizer que a transformação do senso comum, a partir de seu “núcleo sadio”, em bom senso e, em último estágio, em filosofia da práxis, bem como a articulação existente entre os diferentes níveis culturais e a importância do “humus fertilizador da cultura”, presente na concepção de mundo da classe trabalhadora, situam-se no bojo do significado mais profundo do conceito de cultura em Gramsci. Este conceito, por sua vez, vincula-se estreitamente a um trabalho de reforma intelectual e moral, em que as classes subalternizadas serão protagonistas de um processo de ascensão de sua cultura – naquilo que a mesma apresenta de coerente e autêntico, ou seja, o seu “núcleo sadio” – aos níveis mais elevados de concepção de mundo: o bom senso e a filosofia. Tal processo é que irá resultar na criação do que Gramsci denomina de uma nova cultura.

Uma nova cultura “não pode deixar de estar intimamente ligada a uma nova intuição da vida que chegue a se tornar um modo de sentir e de ver a realidade” (Gramsci, 2002, p. 70). Podemos identificar no processo de constituição dessa “nova intuição de vida” a grande importância da transformação das classes subalternizadas em classes conscientes de si e aptas a participarem ativamente da construção de sua história e da conseqüente e simultânea superação da condição de “homem-massa”.

De acordo com essa perspectiva, a cultura não pode ser compreendida como

(...) saber enciclopédico, no qual o homem é visto apenas sob a forma de um recipiente e encher e entupir de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, que ele depois deverá classificar em seu cérebro como colunas de um dicionário, para poder em seguida, em cada ocasião concreta, responder aos vários estímulos do mundo exterior (Gramsci, 2004, p. 57).

Ao contrário, para Gramsci, a cultura, em seu sentido mais profundo, “é algo bem diverso. É organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade” (Idem, p. 58).

Para tanto faz-se necessário

Criticar a própria concepção de mundo, portanto significa torná-la unitária e coerente (...) O início de toda a elaboração crítica é a consciência daquilo que se é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer inicialmente essa análise (Gramsci, 1999, p. 94).

Nesse processo de desenvolvimento cultural o homem chega à compreensão de seu valor histórico, de seus direitos e deveres, de sua função social e do próprio significado da vida, como indica o filósofo italiano.

GRAMSCI E O SENTIDO PLENO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

É, precisamente, a significativa contribuição da escola, e no nosso caso particular, da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, no processo de passagem do senso comum ao bom senso e à filosofia da práxis que procuramos evidenciar aqui. Enquanto modalidade de ensino, entendemos ser sua atribuição concorrer de forma significativa para a depuração e desenvolvimento do senso comum, a partir da garantia de acesso aos instrumentos científicos de construção do conhecimento. Não é outra a perspectiva de Saviani, quando afirma “(...) não se elabora uma concepção sem método; não se atinge a coerência sem lógica (...) é necessário dispor de instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior àqueles que garantem a força e a coerência da concepção dominante” (SAVIANI, 1980, p. 11).

Gramsci considera essencial que um processo de transformação estrutural da realidade confira aos trabalhadores o direito de pleno acesso às bases do patrimônio científico-tecnológico e artístico produzido pela humanidade, ou seja, à formação integral. Parte, também, do pressuposto de que para empreender sua luta de libertação, a classe trabalhadora não pode ficar à margem dos processos de construção, apreensão e crítica de tais conhecimentos. Para o pensador italiano

os burgueses podem até ser ignorantes na grande maioria: o mundo burguês vai adiante apesar disso. Ele está estruturado de tal modo, que basta haver uma minoria de intelectuais, de cientistas, de estudiosos, para os que negócios sigam em frente. A ignorância também é um privilégio da burguesia, tal como o é o “dolce far niente” e a preguiça mental (...). Os burgueses também podem ser ignorantes. Os proletários, não. Para os proletários, não ser ignorante é um dever (Gramsci, 1958, pp. 72-73. Apud. RUMMERT, 2007, p. 44).

O que procuramos evidenciar neste trabalho é, assim, tanto a importância da escola para a classe trabalhadora, quanto a necessidade de que essa escola não seja espaço de banalização dos processos de aprendizagem e de aquisição dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Defendemos,

também, a proposição de que, por outro lado, a escola não pode defender-se, de forma burocrática e autoritária, do fecundo e necessário diálogo com as experiências da classe trabalhadora. Nesse sentido, a escola constitui o *locus* privilegiado de desenvolvimento do senso comum à condição do bom senso e da filosofia.

Acerca da questão do desenvolvimento, Duarte nos apresenta importante reflexão sobre os critérios de desenvolvimento, afirmando:

(...) se não possuímos um critério para identificarmos o que é mais desenvolvido e o que é menos desenvolvido, a primeira coisa que deveríamos fazer seria admitirmos que a atividade educativa é desprovida de sentido. Até mesmo as pedagogias do aprender a aprender, que negam a importância da transmissão do conhecimento, precisam de algum critério de desenvolvimento, pois ainda que defendam um processo educativo subordinado a uma evolução espontânea do psiquismo individual, esperam que o aluno evolua de um nível de desenvolvimento menos para um maior.

Todos os psicólogos que trabalham na linha da psicologia histórico-cultural, a despeito de diferenças ou até de divergências que possam existir entre eles, partem do pressuposto de que existe o desenvolvimento psíquico, tanto em termos de história da humanidade ou, como alguns preferem chamar, a filogênese, como em termos da vida de cada ser humano, isto é, a ontogênese. (DUARTE, 2013. p.21)

Para que o processo de aprendizagem seja empreendido a partir e para além das experiências, faz-se necessário compreender os jovens e adultos trabalhadores não como seres desencarnados de suas realidades sócio-culturais e históricas (como já afirmamos), mas como sujeitos individuais e sociais que constroem a história de seu tempo, mesmo quando silenciados pelos discursos dominantes e apartados das condições efetivas de acesso aos bens materiais e simbólicos que a classe trabalhadora é responsável por produzir. Tal compromisso pedagógico, de caráter ético-político, obriga a escola a abandonar o pressuposto que a organiza: o da ignorância do aluno, desconsiderando o que ele trás e pode ser potencializado se nos livrarmos dos pré-conceitos fortemente arraigados em nosso imaginário social, mesmo integrando a classe trabalhadora.

TRABALHO E CONHECIMENTO: A CONTRIBUIÇÃO DE VIGOTSKI

Para Duarte,

a psicologia histórico-cultural é, antes de tudo, uma teoria do movimento dialético entre a atividade humana objetivada nos conteúdos da cultura material e não-material e a atividade dos sujeitos que, sendo seres sociais, só podem se desenvolver plenamente pela incorporação à sua vida, das objetivações historicamente construídas pelo gênero humano. (DUARTE, 2013. p.21)

Esse movimento dialético que confere conteúdo e forma ao desenvolvimento humano pode ser melhor compreendido a partir de muitas contribuições de Vigotski. O teórico soviético nos ensina que não se aprende nunca uma só coisa, ou seja, os seres humanos não aprendem apenas o objetivo *primário*, que se quer aprender; mas

aprende, sempre, várias outras coisas *associadas* ou *concomitantes*, o que torna o ato de aprender sumamente complexo. Essa indicação é fundamental se a associamos às reflexões sobre a experiência²², a que nos referimos anteriormente.

Vigostcki também sublinha a importância da vontade nos processos de aprendizagem, em qualquer situação. Nesse sentido, vai ao encontro de Gramsci, quando esse afirma que “ninguém se alfabetiza à força”.

Outro aspecto fundamental a assinalar nas contribuições de Vigotski, que podemos transpor para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, reside na sua compreensão de que há, indiscutivelmente, estreita relação dinâmica entre o pensamento e a ação real.

Nesse processo criativo, os seres humanos, produzem, ao longo de toda a história da humanidade, conhecimentos. Sendo o conhecimento fruto da experiência do trabalho, podemos compreender, também, que a produção do conhecimento é uma ação estritamente humana.

Em síntese, é pelo trabalho que os seres humanos apreendem e transformam suas circunstâncias individuais e coletivas de vida. E é na riqueza e no contraditório desse processo que todo o conhecimento é produzido e são construídas, historicamente, as diferentes formas de relações pedagógicas, formais, não formais e informais em que se educam os seres humanos.

É, portanto, nesse processo que os seres humanos, em maior ou menor grau, mas sempre, exercem sua capacidade de criação. Para Vigotski, a criação

“não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda a parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos frequentemente insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos”. (Vigotski, 2004, apud PRESTES, 2010, p. 76).

Ainda segundo Vigotski, é necessário não ignoramos, em nossas ações pedagógicas, o fato de que

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (VIGOTSKI, 2004, apud. PRESTES, 2010, p.75)

22 É importante apresentar aqui a advertência de PRESTES, para quem “A palavra experiência não dá conta do significado que é atribuído a Vigotski a esse importante conceito em sua teoria (...). Então, a palavra em português que mais transmite o conceito *perjivanie* de Vigotski é vivência” (2010, p. 130). Entendemos a ressalva de Prestes e consideramos, numa primeira aproximação, que a palavra vivência pode, também, ser equivalente ao uso que Thompson faz do conceito de experiência.

De acordo com essa perspectiva de análise, vemos a confluência entre o pensamento de Gramsci, Thompson e Vigotski acerca da importância da experiência da classe trabalhadora para o processo educativo. Se para Gramsci e Thompson a maior particularidade da educação de adultos consiste na experiência que os trabalhadores, enquanto integrantes de uma classe, no plano individual e social trazem para a escola, para Vigotski “Quanto mais rica for a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência.” (VIGOTSKI, 2009, p. 22, apud SILVA, R. E. L. e; SILVA, R. da; TULESKI, S. C. 2012. p.66)

Considerações finais

A construção das relações entre o conhecimento e a vida da classe trabalhadora cabe, em grande medida à escola e ao trabalho docente voltado para o firme objetivo da aprendizagem plena e não para o mero acúmulo bancário de conteúdos esterilizados, desencarnados de sua gênese, como assinalam, também, autores anteriormente mencionados.

Também é necessário destacar que convergimos, de forma clara com a uma das referências centrais da obra de Saviani, que encontra no filósofo Antonio Gramsci elementos de caráter teórico fundamentais para a compreensão do real sentido da escola comprometida com a classe trabalhadora no Brasil.

A escola proposta por Gramsci é a “escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas em seu sentido tradicional), ou de cultura geral” (GRAMSCI, 2000, p. 36). O acesso a essa escola e, com a mesma importância, a permanência nela, deveriam ser assegurados a todos, a partir da intervenção do Estado, ao qual caberia arcar com todas as despesas inerentes, sem onerar as famílias. Assim, a escola unitária e pública poderia atender a todos, de todas as gerações, “sem divisões de grupos ou castas” (Idem, p. 36).

Dois princípios ético-políticos orientam as proposições gramscianas acerca da escola unitária para a classe trabalhadora. O primeiro, a luta pela igualdade de direitos no que concerne às possibilidades de acesso ao patrimônio cultural (científico, técnico e artístico) produzido pela humanidade. Tal princípio já era explicitado desde o início de sua militância, ainda na década de 1910, como pode ser depreendido do que afirma acerca importância da escola desinteressada para a classe trabalhadora:

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. (...) Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação, a mover-se por um caminho cuja meta seja pré-fixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade. A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme (Gramsci, 2004, p. 75).

O segundo princípio, derivado do primeiro, reside na defesa intransigente da tese de que a educação da classe trabalhadora não deve ser objeto de propostas e ações desqualificadoras que, sob a falsa aparência de democratização, discriminam e negam, àqueles que a sociedade considera incapazes, por razões de diferentes ordens, possibilidades de se apropriarem, efetivamente, do conhecimento.

Também esse princípio já se faz presente desde o início das preocupações de Gramsci. Como assinala Nosella, para Gramsci, tanto o estudo quanto o trabalho “são atividades que exigem extremos cuidados e máxima seriedade. Nenhuma contingência histórica ou social justifica aligeiramentos, protecionismos, rebaixamentos ou aviltamentos das condições e dos métodos dessas atividades” (NOSELLA, 1992, p. 19).

No Caderno 12, Gramsci (2000), retomará essa perspectiva, ao discorrer sobre as dificuldades a serem enfrentadas pelos trabalhadores no processo de sua educação e ao chamar a atenção para o fato de que os processos realmente comprometidos com a aprendizagem exigem esforço e só se efetivam quando ao discente é conferida a posição de construtor de seu próprio conhecimento, a partir da apropriação dos métodos necessários.

O Caderno nº 12, em sua riqueza, aborda, ainda, questões relativas à importância do professor, aos princípios teórico-políticos, e conseqüentemente metodológicos, que devem orientar a organização da escola e as propostas curriculares, entre outras. Estamos, aqui, novamente, diante da importância da questão das relações pedagógicas – da qual a escola constitui uma expressão –, que ocupa grande centralidade no pensamento gramsciano.

Embora com a clareza de que o esforço de síntese aqui empreendido não reflete a complexidade e riqueza das idéias que nos propusemos apresentar, procuramos, neste texto, sistematizar algumas contribuições de Gramsci, Thompson e Vigotski, os quais consideramos fundamentais para uma compreensão mais ampla da importância da escola e do trabalho docente para a educação da classe trabalhadora.

Concluimos ressaltando que nosso maior objetivo foi o de despertar nos leitores o interesse em buscar, a partir daqui, na leitura das obras dos autores de referência deste trabalho, fontes inspiradoras para a formulação de propostas para a educação da classe trabalhadora comprometidas com sua emancipação.

Referências

DUARTE, Newton. **Vigotski e a pedagogia histórico-crítica**: a questão do desenvolvimento psíquico. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XIX, n. 25, v.01, p.19-29, jan./abr. 2013.

_____. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da Individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 219-242.

_____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 21, p.79-115, 2000.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

- GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Volume 1 (1910-1920). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- _____. Cadernos do Cárcere. **Os intelectuais**. O princípio educativo. Jornalismo. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- _____. Cadernos do Cárcere. **Introdução ao estudo da Filosofia**. A filosofia de Benedetto Croce. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- MARX, Karl. A questão judaica. In: Marx, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989. p.35-76.
- NOSELLA, Paolo (1992). **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**. São Paulo: Autores Associados, 2012.
- RUMMERT, Sonia Maria. *Notas sobre o pensamento de Antonio Gramsci – Contribuições à reflexão acerca da temática educacional*. In: RUMMERT, S. M. **Gramsci, Trabalho e Educação**. Jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Lisboa: EDUCA, 2007.
- _____. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**. v. 26, n.1. jan/jun 2008. p. 175-207.
- _____. Formação Continuada dos Educadores de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas. In: SOARES, L. M. (org.) **Formação do Educador de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: SP: [s.n], 25 ago. 2005.
- _____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- _____. **Do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1980.
- SILVA, Rafael; SILVA, Renata da; TULESKI, Silvana. Emoção, atividade e criatividade – possíveis aproximações. **Imagens da Educação**. v. 2, nº 1, p. 61-68, 2012.
- THOMPSON, E. P. **Os românticos**. A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- _____. **Costumes em comum** - Estudos sobre a cultura popular tradicional: São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CAPÍTULO V

A ATUALIDADE DAS CONTRIBUIÇÕES DE PASCHOAL LEMME E DE ÁLVARO VIEIRA PINTO À EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Sonia Maria Rummert

Introdução:

As obras de Paschoal Lemme (1904-1997) e de Álvaro Vieira Pinto (1909-1982) são marcadas pela luta contra o pensamento dominante no Brasil, que se expressava intensamente no plano da Educação. Ambos travaram embates com concepções diferenciadas de educação e vivenciaram muitas disputas políticas, das quais não saíram vencedores, juntamente com outros intelectuais de diferentes filiações teóricas, como Anísio Teixeira, defensores de projetos educacionais de caráter democrático, público e comprometidos, de diferentes formas, com o ideário republicano.

Essas derrotas no plano político decorriam, e ainda decorrem fundamentalmente, das bases político-ideológicas do capitalismo dependente característico do Brasil. Conforme Florestan Fernandes (1973), essa face do modo de produção capitalista se manifesta quando as estruturas coloniais não são inteiramente suplantadas pela nova ordem social, dando origem ao que denomina capitalismo dependente, sistema em que a ordem emergente interage com as estruturas arcaicas e, mesmo, se nutre delas, originando economias heterogêneas e incapazes de espriar efetivamente as forças modernizadoras para o conjunto da sociedade. É importante, também, ressaltar o fato de que as matrizes conservadoras do capitalismo dependente no Brasil são, até os dias atuais, suficientemente sólidas econômica e politicamente e suas características particulares sempre permitiram à burguesia não fazer concessões relevantes à classe trabalhadora, no âmbito das políticas sociais como, por exemplo, na educação.

Dois aspectos que repercutem de forma muito direta na educação podem ser aqui destacados: a exploração intensa do trabalho e as também intensas e variadas formas de expropriação de direitos, dentre eles o de acesso pleno ao conhecimento. Na realidade, em linhas muito gerais, podemos afirmar que o capitalismo no Brasil – bem como suas formas de acumulação – é, e sempre foi, incompatível com políticas públicas universais, entre elas as educacionais, que pretendam incorporar princípios ético-políticos do ideário republicano. Essas características são intrínsecas à história do país e trazem a marca estrutural da desigualdade, que se altera no decorrer do século XX, mas não é estruturalmente superada, porque mantidos, prioritariamente, os interesses dominantes altamente conservadores.

Os anos de 1930, considerados um marco nos processos de mudança na realidade brasileira, registraram a crise do modelo econômico agrário exportador bem como da ascensão da burguesia industrial e do crescimento do proletariado urbano, ampliado pelo êxodo rural. O Brasil de então era um país marcado por profundas contradições e assimetrias que se expressavam de forma intensa, por exemplo, nos múltiplos problemas inerentes às condições básicas de vida da classe trabalhadora, tais como os relativos à habitação, à saúde e ao saneamento.

A destacar, aqui, as condições incipientes e restritivas de acesso à escola, que negavam, à maioria da população, o direito básico à educação. A oferta de ensino era bastante seletiva e regulada, fundamentalmente, pelas necessidades de qualificação para um restrito grupo de trabalhadores aos quais eram possibilitadas condições de acesso, sobretudo à formação profissional de caráter instrumental. Essa precária oferta de ensino público à população em idade escolar ficou clara nos dados do Censo de 1940 que revelou ser a taxa de analfabetismo do país de aproximadamente 56,17% da população com idade superior a 15 anos. Em decorrência dessa situação, ainda em 1932, um grupo de vinte e seis intelectuais, predominantemente de caráter liberal, apresentou à sociedade brasileira o documento denominado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – a reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, ao qual faremos referência posteriormente.

No âmbito interno, a década é atravessada pela denominada Era Vargas, caracterizada por intensos processos de concentração de poder e pela Ditadura nomeada como Estado Novo, que se instala a partir de 1937. Nesse período acirrou-se a perseguição aos intelectuais genericamente designados como de esquerda, grupo no qual Paschoal Lemme estava incluído.

Na década de 1940 verifica-se o adensamento do processo de industrialização e o acirramento dos conflitos entre capital e trabalho. Após o final da Segunda Guerra Mundial, a emergência e consagração dos Estados Unidos e da então União Soviética como potências mundiais opositoras vai marcar o início da guerra fria, que conta com a adesão quase irrestrita das classes dominantes no Brasil, em aliança subordinada com os EUA. Como afirma Paschoal Lemme: “Surgiram, então, duas superpotências que emergiram da segunda hecatombe mundial e que passaram a se enfrentar ameaçadoramente, pondo em constante risco o futuro do homem. E assim, tudo se tornou precário, instável, mórbido, sob a terrível e constante ameaça” (2004, 5v., p.25). O fim da Segunda Grande Guerra ocorre no mesmo ano em que Vargas é deposto, configurando-se o fim do Estado Novo, e o início de um período por muitos historiadores denominado interlúdio democrático, que se estende até o Golpe civil-militar de 1964.

O crescimento da população brasileira na década de 1940 chega a aproximadamente 27%, mas não se faz acompanhar das necessárias medidas distributivas nem da ampliação efetiva das políticas sociais, dentre elas as relativas à educação básica. Num país predominantemente jovem, o acesso à educação na década ainda era bastante restrito e as condições de permanência minimamente necessária eram bastante precárias ou, mesmo, inexistentes.

Marcada por ações insignificantes, dada a magnitude do problema, a educação escolar pública, alvo de intensas disputas entre privatistas (leigos e confessionais) e publicistas, caminhava a passos lentos, marcada pela ausência de um efetivo sistema nacional de educação que lhe assegurasse os fundamentos jurídicos e as bases materiais necessários à sua consolidação e imperiosa expansão sendo, portanto, insuficiente para atender o cada vez maior contingente de crianças, jovens e adultos da classe trabalhadora.

Como pode ser percebido, o chamado interlúdio democrático não se estendeu de forma significativa à educação da classe trabalhadora. Em 1960, a percentagem de analfabetos com 15 anos ou mais ainda chegava a 39,35%. Ao avaliar a queda percentual em relação ao final dos anos de 1930, é necessário não desconsiderar o fato de que entre 1940 e 1960 foi registrada a maior evolução das taxas de crescimento populacional do país no século XX. Também não deve ser ignorado que os países industrializados, no final do século XIX, já haviam chegado à universalização da educação, superando a barreira do analfabetismo.

A continuidade do quadro precário da educação básica e pública no país motivou, novamente, um conjunto, agora bem mais amplo, de intelectuais a redigir outro manifesto em prol da educação como direito de todo o povo brasileiro. O documento *Manifesto dos educadores: Mais uma vez convocados*, contando com cento e sessenta e um signatários, dentre eles Lemme e Vieira Pinto, que voltaremos a mencionar, tornam a assinalar a dramática situação da educação no país.

Esse cenário, aqui sucintamente referido, registrou intensa atividade de Lemme e de Vieira Pinto concorrendo, com sua efervescência política e econômica, para a formulação da base material e ideológica de suas proposições teóricas. Tais formulações constituíram expressão de análises críticas da realidade brasileira, construídas em uma perspectiva radical que se fundamentava em suas apropriações particulares das bases do materialismo histórico. Em decorrência, Lemme, desde a década de 1930 e Pinto, em décadas posteriores, empenharam-se na luta pela superação das desigualdades sociais e a favor das teses da educação integral. Acerca da profunda desigualdade que caracterizava o país, na publicação *Porque os ricos não fazem greve*, de 1962, Vieira Pinto afirmou: “O povo, a imensa maioria da população permanece em estado de pobreza porque embora seja possuidor da força de trabalho, que cria a riqueza, não é possuidor dos resultados de seu trabalho” (1962, p. 16). É visando a essa imensa maioria da classe trabalhadora brasileira que os dois intelectuais atuarão tendo como horizonte a educação comprometida com a emancipação humana (Marx, 1989. p. 35-76; Rummert, 2008).

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE PARA PASCHOAL LEMME E ÁLVARO VIEIRA PINTO

Paschoal Lemme foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, por reconhecer sua relevância para a época. Considerava que o documento, apesar das divergências acerca de sua concepção, “exerceu influência fundamental nas campanhas que precederam a redação das Constituições de 1934 e 1946” (Lemme In: Frota-Pessoa, Nunes e Kaplan, 1988). Entretanto, identificava que o documento expressava um imenso entusiasmo em relação à educação, considerada como o mais importante vetor da significativa mudança das condições de vida dos indivíduos, concorrendo, portanto, de forma significativa, para a mudança do conjunto do tecido social, segundo o ideário orientador do texto de cariz liberal.

Essa discordância essencial ficou clara, pela primeira vez, no *Manifesto dos inspetores de ensino do Estado do Rio de Janeiro ao magistério e à sociedade fluminense*, de 1934, do qual Lemme foi signatário e também redator com a colaboração de Valério Konder, militante do Partido Comunista, médico e sanitarista.

A clareza do texto não deixa margens a dúvidas de interpretação. Nas conclusões, afirma-se:

A expressão da verdade é a seguinte: a renovação escolar não pode ser realizada integralmente sem a revisão da estrutura econômica da sociedade atual, capitalista, a qual corresponde uma consciência social incompatível com a escola científica (2015 [1934], p.334),

Os signatários finalizam o documento ressaltando a “coragem de dizer claro à sociedade fluminense que a renovação” proposta nas atividades dos inspetores, antes relatadas no documento, expressava o fato de que a mudança estava “muito mais fora da escola do que dentro da escola; dependia muito menos da compreensão que sobre o assunto pudesse ter o mestre do que da consciência social que possuísse a massa laboriosa do Estado do Rio” (Ibidem, p. 335).

Sobre o “otimismo pedagógico” que constituía a marca dominante daquele período e que tentava combater, Paschoal Lemme, em 1988, afirmou:

Ao contrário da maioria dos educadores, comecei a desacreditar na educação escolar como um ingrediente mágico, uma espécie de fermento que, se fosse polvilhado sobre o país, produziria o milagre de seu desenvolvimento. Comecei a ter uma concepção mais realista, mais sociológica da educação. Que a educação não é uma coisa que se sobreponha a uma sociedade (Lemme In: Frota-Pessoa, Nunes e Kaplan, Op. cit.)

Essa avaliação ia ao encontro de outra afirmação apresentada em suas memórias:

As desigualdades de situações econômicas, ou seja as diferenças de classe, impediam que a educação se processasse dentro do princípio básico do gozo desse direito, a igualdade de oportunidade para todos. E, além disso, a escola não era o veículo promotor das transformações sociais que viessem a proporcionar essa igualdade de oportunidades (Lemme, 1988, v.3, p.78).

Se, por um lado, o otimismo pedagógico não o mobilizava em decorrência de sua compreensão mais ampla da realidade social e dos limites do modo de produção capitalista, sobretudo como se configurava e ainda hoje se configura no Brasil, por outro, isso não o levou ao imobilismo. Ao contrário, a luta pelas causas educacionais era, para ele, fundamental até por constituir, a própria luta, um importante viés pedagógico visando à transformação social. Não aprovava, assim, as teses de que era necessário esperar

as transformações sociais para que, automaticamente, as condições da educação e do ensino se transformem. Lutar por melhores condições de educação e ensino é uma das formas de levar educadores, professores, estudantes e o povo em geral a compreenderem justamente que, para conquistarem vitórias significativas nesse

setor, é preciso que a luta se torne tão ampla que redunde em transformações da sociedade como um todo. Foi esse o caminho que procurei seguir, a partir do momento em que comecei a compreender 'verdades fundamentais' (Lemme, Memórias, 3v., Cortez, 1989. p.11-12).

Paschoal Lemme militou, em simultâneo, em atividades de caráter docente e administrativo no âmbito do estado, entre as quais destacamos a atuação do período de 1931 a 1935, na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, a convite de Anísio Teixeira. Na DIPDF, atuou no âmbito da Educação de Adultos, organizando cursos caracterizados por uma proposta pedagógica que tinha como horizonte a educação integral na perspectiva da emancipação humana. Nesses cursos, além das disciplinas profissionalizantes, eram ofertados cursos de cultura geral e também relativos aos direitos e deveres dos trabalhadores.

Em 1935, assume a Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural e, entre diferentes atividades, organizou cursos noturnos para os operários vinculados à União Trabalhista, o que, posteriormente, levou-o à prisão. Permaneceu na Diretoria até a saída de Anísio Teixeira que, também de forma impropriedade, foi acusado de comunista e teve que solicitar exoneração. Dessas experiências derivou o trabalho redigido em 1938, sob a forma de tese, apresentado como parte das exigências do concurso para o cargo de técnico de educação do Ministério da Educação, com o título "Educação de Adultos". Este trabalho constitui o primeiro estudo sistemático produzido por um educador brasileiro sobre o tema da Educação de Adultos.

Na tese, depois de detida exposição sobre a Educação de Adultos no mundo, ao longo dos últimos séculos, afirmava:

Essas ligeiras considerações que a situação do Brasil, em relação à educação de adultos sugere, faz-nos concluir, desde logo que nesse terreno, ainda estamos naquela fase informe de iniciativas fragmentárias, públicas ou particulares que surgem aqui e ali, ao calor de entusiasmos desproporcionados, para morrerem mais adiante ou se arrastarem penosamente quando conseguem vingar. (Lemme, 1953[1938], p. 69).

O intelectual Paschoal Lemme dedicou inteiramente sua vida à educação, tendo optado, ainda jovem, pela carreira docente. Como aluno e professor da escola pública, sua trajetória profissional constituiu, sempre, a expressão de um profundo sentido de "serviço público", marcadamente republicano. Sua biografia registra longa e intensa participação nos problemas educacionais brasileiros. Além disso, militou, a partir dos anos de 1930, no Partido Comunista Brasileiro, embora nunca a ele se tenha filiado. As atividades desenvolvidas para o partido sempre estiveram circunscritas ao âmbito da educação, orientando debates, preparando diagnósticos, representando o partido em congressos internacionais realizados no bloco soviético, bem como desenvolvendo estudos sobre a educação na URSS e na Albânia. A ele – e a sua atividade militante no âmbito do PCB –, a partir de estudos empreendidos ainda na década de 1950, deve ser debitada a introdução, no debate educacional brasileiro, das teses relativas à educação politécnica, reconhecida em várias esferas, em âmbito universal, por seu compromisso com formação integral para todos.

Como se pode depreender, a produção intelectual de Lemme, bem como suas atuações, não se coadunavam com a ideologia dominante. A frase que sempre repetia: “não há educação democrática a não ser em uma sociedade democrática” fundamentava-se na completa inversão da máxima liberal que atribuía a uma suposta democratização da educação escolar o papel de construir a igualdade e a justiça sociais a partir das capacidades de cada indivíduo e de seu mérito.

Inteiramente comprometido com a educação da classe trabalhadora, atuou a partir desse compromisso ético-político mesmo quando esteve preso, no período de 1936 a 1937. Sobre essa experiência, nos diz:

Estiveram presos comigo diversos professores universitários: Hermes Lima, Castro Rebello, Leonidas Resende... Como é que íamos passar o tempo, pessoas que só se dedicavam ao ensino? Havia gente de todo tipo presa lá, então organizamos uma espécie de universidade popular. Tinha um rapaz romeno que ensinava russo, um outro que ensinava inglês e também fizemos cursos de alfabetização para as pessoas mais humildes. Foi uma espécie de “universidade na cadeia” e me nomearam reitor dessa universidade. O Graciliano Ramos menciona isso em *Memórias do cárcere* (Lemme In:Frota-Pessoa, Nunes e Kaplan,op.cit.).

Já Álvaro Vieira Pinto apresentou formação e atuações diversas. Médico, físico, matemático e filósofo, transitou pelo catolicismo e, também, Integralismo, ingressando, como muitos outros intelectuais, em 1934, na Ação Integralista Brasileira (AIB), da qual se afastaria política e teoricamente pouco depois e, também, pelo catolicismo. Sua obra, entretanto, alimentou-se da fenomenologia, do existencialismo e do marxismo. A ampla formação, marcada pelo autodidatismo, segundo Saviani, “produziu bons frutos porque se desenvolveu sobre a base de uma sólida formação geral propiciada pela escolarização fundamental” (SAVIANI. In: PINTO, 1982, p. 11).

Nas décadas de 1930 e 1940 moveu-se entre a política, a produção científica e a docência em nível superior. Sempre envolvido ativamente com as questões de seu tempo, atuou em diferentes agências do Estado, entre elas o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado em 1955, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, e dedicado ao estudo, ao ensino e à divulgação das ciências sociais. Quando na chefia do Departamento de Filosofia do instituto, publicou em 1960, o trabalho *Consciência e realidade nacional*, considerado importante obra filosófica.

O ano de 1959 reúne Lemme e Pinto como signatários do *Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados*. Será, entretanto, o primeiro quem atuará intensamente em relação ao documento. Correspondência trocada ao longo da década de 1950 entre Lemme e Fernando de Azevedo, além de outros missivistas, evidencia a ativa participação do primeiro como importante articulador do processo. Sem preocupações em sobressair, assinala nas cartas que seu nome não deveria ser relacionado à elaboração do documento, em virtude de suas ligações com o Partido Comunista, o que poderia provocar rejeições a priori. O manifesto, cujo redator responsável foi Azevedo, destacava, novamente, a precariedade da educação no país e conclamava os intelectuais ligados à educação a superarem cisões político-ideológicas visando à efetiva mudança do quadro dramático até então vivenciado.

Em 1962, Vieira Pinto torna-se Diretor Executivo do ISEB, enfrentando permanente campanha difamatória movida pela mídia conservadora, liderada pelo jornal *O Globo*, por estar o instituto comprometido com as reformas de base defendidas pelo governo de João Goulart. Em decorrência do Golpe Militar de 1964, exilou-se no Chile. Após a cassação e o exílio, Vieira Pinto profere no país de exílio, em 1966, um conjunto de conferências sobre a educação de adultos e publica outro importante trabalho, *Ciência e Existência*.

Reconhecido por Paulo Freire como o seu “mestre brasileiro”, a obra de Vieira Pinto foi objeto de estudos que referem às grandes dificuldades em estabelecer as diferenças entre suas teses e as de Freire (Freitas, 1998 e Paiva, 1986). Também vigoroso crítico das elites brasileiras, e dedicado a compreender a complexidade da questão cultural, Vieira Pinto fazia uma clara distinção entre aqueles que dominavam o conhecimento formal e a chamada cultura erudita, mas nem por isso se libertavam das marcas da consciência ingênua e aqueles que, mesmo sem o domínio do conhecimento formal, desenvolveram sua consciência crítica nos processos de produção da existência. Segundo o filósofo, “a consciência crítica, mesmo nos graus incultos, é sempre autêntica” (Vieira Pinto, 1960, p.22). Além disso, sublinhava que os adultos trabalhadores não podem ser considerados incultos ou passivos. Ao contrário, são portadores de uma protoconsciência; possuem uma cultura própria.

Diferentes temas que permearam sua obra como nação, trabalho, cultura, ciência, técnica e desenvolvimento, tiveram também grande influência em suas formulações sobre a educação. Particularmente sobre a temática educacional, além do trabalho *A questão da Universidade*, publicado em 1962, Vieira Pinto proferiu, no Chile, o já mencionado conjunto de conferências, que, posteriormente, veio a constituir o livro *Sete lições sobre a educação de adultos* (1982). Tais conferências só foram publicadas por insistência de Saviani, que enfrentou resistências iniciais do autor por não considerar as reflexões ali contidas suficientemente desenvolvidas. A riqueza das contribuições contidas nesse conjunto de escritos não pode ser detalhada aqui, restando-nos o convite à leitura posterior do trabalho. Deve-se destacar, porém, alguns aspectos que entendemos ser fundamentais, como por exemplo o caráter simultaneamente concreto e contraditório da educação. A educação “é essência concreta” porque só se define realmente por sua “realização objetiva”, em consonância com toda a complexidade dos tempos sócio-históricos determinados. A educação é, também, contraditória, uma vez que implica a conservação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e a “criação, ou seja, crítica, negação e substituição do saber existente” (Vieira Pinto, 1982, p 34).

Segundo Pinto, somente assim a educação é “profícua, pois do contrário seria a repetição eterna do saber considerado definitivo e a anulação de toda a possibilidade de criação do novo e do progresso da cultura” (Idem, p.34).

Convergindo com Lemme, sobre a relação educação e sociedade, Vieira Pinto, afirmava:

A educação se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade. Porque é ele que: - determina as possibilidades e as condições de cada fase cultural; - determina a distribuição das probabilidades educacionais na sociedade, em virtude do papel que atribui a cada indivíduo dentro da comunidade;

- proporciona os meios materiais para a execução do trabalho educacional, sua extensão e sua profundidade; - dita os fins gerais da educação, que determina como em uma dada comunidade serão formados indivíduos de níveis culturais distintos, de acordo com sua posição no trabalho comum (na sociedade fechada, dividida) ou se todos devem ter as mesmas oportunidades e possibilidades de aprender (sociedades democráticas) (Ibidem, p.32, grifo nosso).

Também crítico do otimismo pedagógico como motor de mudança social, Pinto considerava que

As possibilidades quantitativas e qualitativas da educação dependem da etapa do desenvolvimento geral, porque a sociedade dirigida por setores minoritários nunca educa maior número de indivíduos, nem lhes distribui mais instrução que a necessária para que cumpram as tarefas objetivas que lhes impõe. Em consequência, somente a mudança de fase e a passagem a uma situação de maior desenvolvimento, com a correspondente criação de maiores e mais complexas exigências, levam a sociedade em uma curta etapa a incrementar quantitativamente e qualitativamente o processo educacional formalizado (Ibidem, 1982, p.111-112).

Temos, aqui, outra clara convergência entre Lemme e Vieira Pinto. Segundo o primeiro,

É um pouco utópico pensar que a educação produz transformações sociais profundas. A escola é muito mais um produto da sociedade em que ela se organiza do que influi para transformar essa sociedade. Os meios de transformação são outros, é o movimento político, são as ações dos partidos políticos, não é a escola. A escola tem muito mais a função de preservar a própria estrutura social. A educação escolar é sempre conservadora porque é sempre vigiada pela classe que está no poder (Lemme, 1988, op. cit.).

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS À EDUCAÇÃO DE ADULTOS E À FORMAÇÃO DOCENTE

Considerar a experiência dos adultos trabalhadores nas situações de ensino-aprendizagem constitui, hoje, recomendação recorrente para a realização do trabalho pedagógico. As formulações mais avançadas acerca dessa questão fundamentam-se, por exemplo, em Thompson, em Vigotski e em outros intelectuais comprometidos com a real emancipação da classe trabalhadora. É importante assinalar que essa abordagem, em sua radicalidade teórico-metodológica, deriva do materialismo histórico.

Deve-se também destacar que, por um lado, proposições dessa ordem ganham hoje destaque, mesmo quando apartadas das bases teóricas que concretamente lhe conferem um sentido transformador. Por outro, não podemos ignorar que Lemme e Vieira Pinto, assumidamente ancorados no materialismo histórico, trouxeram contribuições de grande relevância que não devem ser ignoradas ao nos debruçamos sobre a educação de adultos, pretendendo construir, em trabalho conjunto com os professores, propostas e ações político-pedagógicas voltadas para essa fração da classe trabalhadora, visando à emancipação humana.

Não é outra a razão pela qual apresentamos em conjunto, neste tópico, as contribuições dos dois intelectuais tanto no âmbito teórico-metodológico quanto no que se refere às questões relativas à formação docente, uma vez que, como sublinha Vieira Pinto, “A relação educacional é essencialmente recíproca, é uma troca de experiências, um diálogo”(Ibidem, p. 116). Prossegue afirmando que essa tese não constitui tão somente uma formulação teórica, de cunho filosófico. Ao contrário, “É, antes, uma concepção de consequências diretamente ‘práticas’”. Isso porque a plena compreensão dessa afirmação altera substantivamente a atitude docente, sobretudo em relação ao aluno adulto. Segundo Vieira Pinto,

Altera-se a perspectiva do processo pedagógico e o professor, em consequência, passará a adotar métodos de ensino que são ditados pelo reconhecimento de que sua atividade oferece dados do saber, mas que estes, enquanto tais, não são a própria cultura, porém elementos da cultura (Ibidem, p.116).

Quase trinta anos antes, Lemme já destacava tanto as particularidades dos adultos trabalhadores, quanto o fato de que esses eram, apesar de suas particularidades quanto aos níveis de escolarização, portadores de conhecimentos a serem considerados no processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva era, para o seu tempo, revolucionária em relação à educação de adultos no Brasil.

No texto *Uma experiência de cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidade*, Paschoal Lemme, ao reportar a trabalho empreendido no período de 1934/1935, destaca o reconhecimento da necessidade de domínio teórico-metodológico específico para lecionar para os adultos, afirmando:

Era preciso considerar com muita atenção, o problema do professor, sabido que a frequência a essa espécie de cursos tem por móvel principal o interesse real de indivíduos adultos em lograr progresso rápido nas suas condições culturais ou técnicas, no sentido de obter geralmente melhoria imediata de ordem econômica, e para isso, sacrificam quase sempre, suas já reduzidas horas de repouso ou recreação. O professor tem, pois, que preencher, além dos requisitos normais do domínio completo da técnica, condições especiais que lhe deem uma atitude adequada para enfrentar, com sucesso, toda essa variedade de situações de alunos a seu cargo, desde as que são provenientes das condições apontadas até as relativas à diversidade de formação e de conhecimento que os mesmos apresentam (Lemme, 1938. In: Brandão, 2010, 142).

Outra contribuição teórico-prática de Lemme à educação de adultos, numa perspectiva integral, pode ser identificada na mesma experiência vivenciada no Rio de Janeiro. Coadunado com as bases da educação omnilateral e com sua perspectiva efetivamente democrática, Leme organiza conselhos de alunos além de levantamento de interesses e necessidades entre eles, “no sentido de poderem resolver seus problemas pessoais, relacionados com as necessidades de aperfeiçoamento cultural e profissional” (Lemme, 2010, p. 147). Em decorrência desse chamamento à participação,

Atividades extraclasse foram introduzidas pela própria iniciativa dos alunos que se agremiavam fundando clubes e associações, onde faziam realizar palestras e conferências de cultura geral, sessões de cinema de cinema educativo e tentando também o teatro de amadores. Dessa forma, num ambiente verdadeiramente empolgante de vida e entusiasmo, as matrículas em quase todos os cursos

passaram a ser disputadas, subindo de 1.936, em 1934, para 5.174, em 1935 (Lemme, 1937, in: Brandão, 2010, p. 147).

Em Vieira Pinto encontraremos, também, formulações importantes sobre aquilo que denomina como método para a educação de adultos. Para ele, o trabalho docente

Deve ser tal que desperte no adulto a consciência da necessidade de instruir-se e de alfabetizar-se. Isso só pode ocorrer se simultaneamente e mais amplamente desperta nele a consciência crítica de sua realidade total como ser humano, o faz compreender o mundo onde vive, seu país — com as peculiaridades da etapa histórica na qual se encontra — sua região, desperta nele a noção clara de sua participação na sociedade pelo trabalho que executa, dos direitos que possui e dos deveres para com seus iguais (Ibidem, p.86).

Dessas afirmações podemos depreender a estreita relação estabelecida entre o trabalho e a formação docente em sua dupla dimensão, exterior e interior. A dimensão exterior abarca o conjunto de atividades formativas intencionais destinadas à formação. Já a dimensão interior é constituída pelo próprio questionamento, permanente, que o educador deve apresentar a si mesmo acerca dos desafios cotidianamente impostos pelo trabalho docente.

A perspectiva teórico-metodológica de Vieira Pinto em relação ao trabalho pedagógico deriva de sua compreensão do trabalhador – e para ele o educador é um trabalhador (Ibidem, p.33) – e de sua formação humana como uma permanente interação dialética que se concretiza no trabalho de produção da existência. Para o autor,

O adulto é o homem na fase mais rica de sua existência, mais plena de possibilidades. Por isso, é o ser humano no qual melhor se verifica seu caráter de trabalhador. O trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases da sua vida (da infância à velhice), mas é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo de sua natureza humana (Ibidem, p. 79)

A relevância dessas assertivas para o trabalho pedagógico reside em evidenciar que, por ser resultante de uma cultura, o homem é um ser historicamente condicionado por seu meio. Por outro lado, sublinha a importância dos processos de produção da existência, pelo trabalho tal como ontologicamente concebido, que caracterizam o humano como o fulcro da própria construção da identidade do homem e que não podem ser ignorados nos processos educativos. Isso porque,

O adulto é por conseguinte um trabalhador trabalhado. Por um lado, só subsiste se efetua trabalho, mas, por outro lado, só pode fazê-lo nas condições oferecidas pela sociedade onde se encontra, que determina as possibilidades e circunstâncias materiais, econômicas, culturais de seu trabalho, ou seja, que neste sentido trabalha sobre ele. (Ibidem, p.80, grifo nosso).

Em Vieira Pinto encontramos, também, rica contribuição específica sobre a formação docente, tal como exposto em *Sete lições sobre a educação de adultos*. Destaca o filósofo, fundamentado na afirmação de Marx, na terceira tese sobre Feuerbach de que o educador deve, ele próprio, ser educado (Marx, 1979, p. 12):

A pergunta fundamental, da qual deve partir toda discussão do problema da formação do professor, é esta: 'quem educa o educador'? A consciência ingênua não sente a necessidade de suscitar esta pergunta, porque lhe parece óbvio que quem educa o educador é outro educador, que o prepara para sua missão. Não percebe que tal resposta não tem sentido, pois é imediata uma nova interrogação: 'quem educa a este educador que agora está educando o outro?'. Vê-se, portanto, que a primeira resposta não faz senão estabelecer uma cadeia regressiva de educadores ao infinito, e por isso é uma simples petição de princípio, sem valor lógico. A resposta correta é a que mostra o papel da sociedade como educadora do educador. Em última análise, é sempre a sociedade que dita a concepção que cada educador tem do seu papel, do modo de executá-lo, das finalidades de sua ação, tudo isso de acordo com a posição que o próprio educador ocupa na sociedade. A noção de posição está tomada aqui no sentido histórico-dialético amplo e indica por isso não só os fundamentos materiais da realidade social do educador, mas igualmente o conjunto de suas ideias em todos os terrenos, e muito particularmente no da própria educação (Ibidem, p.108)

Essa perspectiva básica em relação à educação do educador coaduna-se com seu pensamento sobre o que viria a ser o trabalho docente, quando afirmava ser a educação um trabalho social. Tal afirmação deriva da constatação de que, como já destacado, o educador é um trabalhador e como tal deve ser reconhecido e reconhecer-se. Além disso, a educação é parte do trabalho social porque "trata de formar os membros da comunidade para o desempenho de uma função de trabalho no âmbito da atividade total" e, ainda, porque particularmente no âmbito da "educação de adultos, dirige-se a outro trabalhador, a quem tenciona transmitir conhecimentos que lhe permitam elevar-se em sua condição de trabalhador" (Ibidem, p.33).

Vieira Pinto entende que ser professor, enquanto trabalhador social, requer profundo engajamento nas questões sociais de seu país, a ser construído a partir da formação de sua consciência crítica. Em decorrência dessa perspectiva, não absolutiza o domínio de técnicas específicas que, muitas vezes, podem afastar o professor do real sentido da educação, que não pode ser capturado em exposições e recomendações prescritivas.

Assim, para o filósofo, é necessário ter clareza quanto ao fato de que

O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende. (...) Na pedagogia, o princípio é a teoria da recepção do sabido, porque é preciso que se modifique a outra consciência. Isso tem muita importância porque permite estudar a educação do ponto de vista cibernético, não material, como se costuma fazer (quer dizer, só com dados estatísticos, com método e técnicas, etc.), mas avaliando o resultado pela transformação que a educação imprime à consciência do aluno. Se ela não fizer isso, de nada adianta seu esforço. Um dos graves erros na pedagogia alienada é esse (...) (Ibidem, p.21-22)

Recusar a pedagogia alienada consiste, portanto, em importante atribuição do professor a quem cabe combater as mais variadas formas de alienação, sobretudo aquelas que imperam no âmbito da educação e que também o atingem. A isso se refere como sendo o "imperativo da desalienação": "Para tanto é imprescindível que o educador se converta à sua realidade, seja antes de tudo do seu próprio povo, ou

melhor, das camadas populares de sua nação. Aceitar 'ser do' país é o primeiro passo para compreender o 'ser' do país" (Ibidem, p.54).

É ainda necessário destacar que, para Vieira Pinto, a capacitação permanente do educador deve ser um processo de crescente aperfeiçoamento que precisa ocorrer por duas vias concomitantes e complementares: a via externa, constituída por cursos de aperfeiçoamento, seminários, estudo da literatura especializada etc e a via interior constituída pela constante indagação, à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social. Para que a via interior se concretize plenamente, ela deve incorporar, também, o diálogo livre com outros educadores que vivenciam experiências similares e que podem concorrer com a formação de si e de seus pares pela troca de dúvidas e de conhecimentos já construídos nos processos formativos. Para que tal processo de formação seja pleno, é fundamental que o professor adquira a consciência de sua "natureza inconclusa". Nesse sentido, a autossuficiência, a crença de que já domina todo o conhecimento necessário e a *arrogância*, no mais das vezes derivada da insegurança, não permitem que ocorra o processo formativo em sua plenitude. Isso porque o progresso a ser vivenciado no processo formativo

não consiste na aquisição de novos dados de saber, mas muito mais na aquisição da consciência de sua realidade como servidor social, de seu papel como interlocutor necessário no diálogo educacional. Esta consciência não tem limites em seu progresso, pois muda com o curso do processo objetivo, que é interminável (Ibidem, p.80).

Breves considerações finais

A riqueza e a complexidade das contribuições de Paschoal Lemme e de Álvaro Vieira Pinto certamente não foram expostas em toda a sua plenitude aqui. Ao elaborá-lo, nosso objetivo consistiu em, por um lado, trazer indicações que levem os leitores a buscarem construir outros muitos elementos possíveis de diálogo entre o legado dos dois intelectuais e, sobretudo, com os trabalhadores - docentes e discentes -, a partir de suas contribuições teórico-metodológicas.

A educação de jovens e adultos constitui um grande e prazeroso desafio a ser assumido na perspectiva teórico-política da educação integral. Para tanto, é essencial assumir o fato de que todos vivenciamos diariamente, por toda a vida, processos de ensino-aprendizagem necessários à cotidiana produção da existência e que não se restringem à lógica de formação funcional para um mercado cada vez mais voraz que aposta, intensamente, numa formação ingênua e heterônoma para toda a classe trabalhadora, visando, também, a seu controle social. Não foi outra a razão do silêncio a que os dois intelectuais brasileiros aqui abordados foram relegados por se insurgirem contra essa lógica de produção da heteronomia.

Romper com a lógica perversa que, cada vez mais, se infiltra em todos os espaços do chão da escola é tarefa difícil, penosa, porém imprescindível. Lemme e Vieira Pinto nos oferecem muitas indicações de grande riqueza, mas seus escritos e exemplos não oferecem uma "pedagogia pronta, quando não existe pedagogia pronta" (Pinto, op. cit, p. 23). Isso porque não há um a priori em educação por ser ela um fato social, uma expressão da história, sendo, portanto, processo. Aí reside um de seus aspectos mais fascinantes pois, como nos ensinou o poeta espanhol Antonio Machado, não há o caminho, ele se faz ao caminhar.

Fontes citadas

AZEVEDO, Fernando, [et al] **Manifesto dos pioneiros da educação nova**, 1932. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf, Acesso dezembro de 2015

_____. **Mais uma vez convocados**: Manifesto ao povo e ao governo. 1959, Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf; acesso: maio de 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**. mai-ago. 2010, vol. 20, nº 46, 249-259.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3 Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

_____. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Editora USP, 1970.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Álvaro Vieira Pinto**. A personagem histórica e sua trama. SP: Cortez; USF-IFAN, 1998.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia libertária** – anarquistas, anarquismos e educação. Manaus: EDUA, Imaginário, 2007.

LEMME, Paschoal. **Estudos de Educação**. Rio de Janeiro: Livraria Tupã Ltda, 1953[1938].

_____. Memória 3v. **Reflexões e estudos sobre problemas da educação e do ensino**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Educação supletiva/educação de adultos. In: Brandão, Zaia. **Paschoal Lemme**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

_____. Uma experiência de cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidade realizada no Distrito Federal. In: Brandão, Zaia. **Paschoal Lemme**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010

_____. **Entrevista** concedida a Oswaldo Frota-Pessoa, Clarice Nunes e Sheila Kaplan. março de 1988. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/8_Redemocratizacao/entrevista%20paschoal%20leme.htm. Último acesso maio de 2016

LEMME, Paschoal [Et al]. **Manifesto dos inspetores de ensino do Estado do Rio de Janeiro ao magistério e à sociedade fluminenses**. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/15312/10503> - acesso maio 2016.

MARX, Karl. **A questão judaica**. In: MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. SP: Livraria Editora de Ciências Humanas, 1979.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacional desenvolvimentismo**. RJ: Civilização Brasileira, 1986.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional**. RJ: ISEB - MEC 1960.

_____. **A questão da universidade**. RJ: Editora Universitária, 1962.

_____. **Porque os ricos não fazem greve?** RJ: Civilização Brasileira, 1962.

_____. **Ciência e existência**. RJ: Paz e Terra, 1969.

_____. **Sete lições sobre educação de adultos**. SP: Autores Associados; Cortez, 1982.

Rummert, Sonia Maria. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 175-208, jan./jun. 2008.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certa vez, um estudante-trabalhador da Educação de Jovens e Adultos que participava de um seminário, indagou: “se a escola é tão importante para a vida, por que eu não tive escola antes?”. É pensando em jovens e adultos que muitas vezes formulam indagações como essa e, sobretudo naqueles que sequer são capazes de formulá-las, que concluímos essa coletânea de textos estabelecendo, com base neles, uma conversa com os docentes que tiverem acesso à publicação.

A pergunta do estudante-trabalhador nos obriga a refletir sobre temas fundamentais que foram abordados de forma ampla ao longo dos capítulos deste trabalho. Na realidade, essa é uma pergunta que todos precisamos fazer. Os professores devem perguntar: por que essas pessoas não estudaram antes? Os funcionários das escolas devem perguntar: por que esses alunos não estudaram antes e por que também eu não estudei antes e, talvez, não estude até agora? Os estudantes devem repetir a mesma pergunta: por que não estudamos antes?

A reflexão sobre o tema nos levará a uma resposta muito diferente daquela na qual muitos ainda querem nos fazer acreditar e que se fundamenta no falso argumento de que a culpa de não ter estudado é do jovem, do adulto que não apresentou o empenho, o interesse ou a *força de vontade* necessários quando *devia*, ainda criança ou adolescente. Ou que a vida, entendida de forma abstrata e desconectada de sua materialidade, desprovida de seu sentido social e político, não permitiu. Ou, pior, que os filhos dos *pobres* não têm cabeça para o estudo. Essas são falsas teses que estão, ainda, impregnadas no imaginário social que, como vimos, incorpora as fortes narrativas que a classe dominante difunde para manter sua hegemonia.

Na realidade, como muitas pesquisas já demonstraram amplamente, os motivos para o não ingresso na escola ou para o seu abandono são muitos e, entre eles, se destacam: a necessidade de trabalhar para contribuir para o sustento da família ou do seu próprio; a falta de condições financeiras, até mesmo para chegar à escola e nela se manter; a ausência de escolas perto da moradia; as condições precárias dos meios de transporte precários, ou seja, a profunda carência de políticas públicas. A esses, se somam os que vivenciaram muitos fracassos em experiências escolares anteriores, as quais os levam a desistir.

Essas diferentes razões estão, sempre, ligadas à falta de condições dignas de existência em decorrência da profunda desigualdade estrutural característica do Brasil. Decorrem invariavelmente, assim, das múltiplas dificuldades que marcam a vida da classe trabalhadora. Não é demais, portanto, destacar que os baixos índices de escolaridade não podem ser motivo de vergonha e constrangimento para aqueles que não estudaram. Ao contrário, a vergonha e o constrangimento devem ser imputados ao país que não garantiu, à maioria da classe trabalhadora, as condições necessárias ao acesso e à permanência na escola. Também como já foi assinalado, o estado brasileiro, até hoje, não concebe de forma efetivamente republicana a educação de todo o povo como direito público subjetivo, embora tal direito já esteja consolidado na própria legislação, da qual o Parecer CNE/CBE 11/2000, anteriormente mencionado, é um exemplo.

A pouca escolaridade da maioria da população também deve constranger a escola que, muitas vezes, ainda considera naturais os altos índices de evasão e retenção daqueles que, por passarem por muitos fracassos, se julgam incapazes de aprender e, por isso, a abandonam. Tais índices, na realidade, evidenciam que a escola, em muitos casos, ainda não construiu o diálogo necessário entre o seu fazer e as vivências, expectativas e necessidades daqueles a quem recebe por dever.

É para trabalhadores com essas fortes marcas em sua história de vida que, concretizando sua função reparadora de uma dívida social (cf. Parecer CNE/CBE 11/2000), a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores se destina. Para jovens e adultos da classe trabalhadora que são levados a crer que é sem valor tudo que aprendem no cotidiano da produção da existência.

Assim, ao nos determos, novamente, na questão da experiência cotidiana dos trabalhadores-estudantes, podemos chegar a reflexões necessárias sobre princípios e especificidades a serem considerados na Educação de Jovens e Adultos.

Em primeiro lugar, trata-se de compreender que todo trabalho pedagógico, com jovens e adultos trabalhadores, deve partir do universo cultural em que se inscrevem as frações dessa classe que convergem para a escola. A cultura da classe trabalhadora com seu caráter multifacetado, em seu sentido amplo já abordamos, deve ser tomada como a referência inicial do trabalho pedagógico a ser com eles desenvolvido. Se considerarmos, por exemplo, que a própria configuração da sala de aula e da escola, constitui expressão de cultura, poderemos, sem dificuldade, nos reconhecer também, como todos os que confluem para a escola, como sujeitos produtores de cultura, em todos os momentos da vida.

Evidencia-se, assim, a necessidade de que toda proposta pedagógica, efetivamente democrática e centrada nas especificidades da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores tome a cultura, e as formas de compreensão do mundo – os conhecimentos cotidianos dos educandos – como ponto de partida do trabalho pedagógico. Tal trabalho deve propiciar-lhes a possibilidade de partir da compreensão de sua própria história, valorizando-a, para compreender, efetivamente, a história do país e da humanidade.

Ao contrário disso, entretanto, a escola, por uma série de razões marcadas por processos históricos de subordinação aos interesses dominantes, muitas vezes também se fecha aos múltiplos saberes vivenciais de que os estudantes são portadores ignorando-os ou desqualificando-os. Algumas vezes, também, parece reconhecê-los, mas não os toma como referência. Torna-os apenas um frágil pretexto para chegar ao que já está previamente estabelecido como certo, necessário, pertinente e adequado ao aprendizado escolar, corroborando a hegemonia dominante.

Romper esse distanciamento, reconhecendo, efetivamente, nos jovens e adultos seres construtores de cultura, é uma tarefa a ser assumida pela escola pública efetivamente comprometida com os trabalhadores. Ao fazê-lo, se demonstrará reconhecer que o conhecimento, sempre provisório e complexo, está em permanente processo de construção.

Vieira Pinto nos ajuda a refletir sobre essa complexidade e sobre sua expressão nas instituições escolares, ao destacar que:

não só os conhecimentos, experiências, usos, crenças, valores, etc. a transmitir ao indivíduo, mas também os métodos utilizados pela totalidade social para exercer sua ação educativa são parte do fundo cultural da comunidade e dependem do seu grau de desenvolvimento. Em outras palavras, a educação é a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos, segundo os moldes e pelos meios que a própria cultura existente possibilita (PINTO, 1982. p.31)

Compreender plenamente o caráter de processo histórico que marca a construção do conhecimento provocará uma profunda mudança de atitude – sem a qual nenhuma prática altera sua essência – em toda a escola, e nas relações vividas em seu interior. Tal mudança é fundamental para que a instituição escolar passe a ser, realmente, um lugar de estudo, de pesquisa, de inúmeras e intermináveis descobertas.

Por isso, é essencial termos clareza quanto ao fato de que os indivíduos, na medida em que vivem em sociedade e nela se constituem como seres individuais e coletivos, vivenciam múltiplos e complexos processos em que se integram diferentes expressões das ciências e das artes. Para exemplificar de forma simples essa perspectiva, podemos tomar como exemplo o próprio corpo humano. Nele, de modo extremamente complexo, se organizam múltiplos elementos que, com o desenvolvimento das ciências, foram identificados e explicados pela biologia, pela química, pela física etc. Ao nos alimentarmos, ao nos movermos, ao respirarmos, desencadeamos centenas de processos biológicos, químicos e físicos sem que, no entanto, dominemos os conhecimentos científicos que os explicam. Do mesmo modo, a vida em sociedade é permeada por fenômenos explicados pela economia, pela sociologia, pela história, pela filosofia e pela psicologia. Entretanto, os conhecimentos sistematizados acerca desses campos das ciências humanas, e suas múltiplas conexões são, no mais das vezes, desconhecidos.

Na construção diária da existência, os seres humanos, em suas múltiplas vivências individuais e sociais, vivenciam concretamente, como vemos, de forma integrada e sem divisões disciplinares, a síntese de múltiplos conhecimentos. Especificamente os jovens e adultos da classe trabalhadora, aos quais nos referimos, trazem para o interior da escola um amplo e rico conjunto de percepções pré-teóricas de muitos conhecimentos.

Cabe à escola, na especificidade de sua função social, oferecer a eles os elementos necessários para transformar a compreensão heterogênea e fragmentada que possuem da realidade e de si mesmos, e que antecede a qualquer formulação explicativa no plano científico. Para tanto, é preciso, também, que a escola supere a visão heterogênea e fragmentada de si mesma. Introduz-se, assim, uma dimensão nova no fazer pedagógico, que rompe com as práticas exaustivamente repetidas e que, no mais das vezes, apresentam resultados estéreis que pouco acrescentam a todos e que se expressam em certificações desprovidas de sentido real ou em novas evasões.

Aos jovens e adultos da classe trabalhadora, portanto, deve ser assegurado o direito de acesso ao conhecimento e à arte. Este é um dever ético-político da educação pública e que não pode ser desconsiderado sob nenhum argumento. Assim, o espaço educativo formal deverá abrigar, também, o lugar para o sonho, para a curiosidade, para a ousadia, o que trará conquistas e prazer para todos os que nele convivem,

concorrendo significativamente para recuperar a auto-estima dos jovens e adultos trabalhadores e, porque não, dos próprios docentes.

Não é menos importante termos clareza de que as práticas educativas destinadas aos jovens e adultos trabalhadores não podem se deixar aprisionar por qualquer forma de assintencialismo cultural ou político. Não é o fato de só agora estarem cursando a educação básica – ou porque se ocupam, no mais das vezes, de atividades que integram o amplo conjunto do *trabalho simples*²³ – que confere aos profissionais da educação o direito de concluir que lhes deve ser propiciado apenas o mínimo. Essa forma de pensar contraria, frontalmente, a perspectiva da formação humana, na concepção de Marx, orientadora de todo este trabalho.

Assim, idéias tão correntes em nossos espaços escolares como as que se expressam em afirmações como: “coitados, eles chegam muito cansados, fazem muitos sacrifícios e não têm condições de aprender”, ou “para que vão aprender coisas tão complexas se não vão utilizar na vida?” estão marcadas, mesmo quando não temos consciência disso, por uma perspectiva antidemocrática, discriminadora e desqualificadora das potencialidades desses estudantes e se configuram, também, como formas – no mais das vezes não voluntárias – de destituição do direito de acesso ao conhecimento.

Certamente há, sempre, uma expectativa de que sejam apresentadas propostas objetivas sobre o quê e o como fazer. Tais respostas prontas, entretanto, não existem. Não há receitas que deem sempre certo. O que se faz necessário é a formação da atitude permanente de busca e de criação de caminhos. Nesse processo, uma estreita parceria entre professores e estudantes é fundamental e trará, certamente, avanços muito significativos.

Isso não significa, entretanto, a pulverização de ações. Ao contrário, significa a construção coletiva de um projeto pedagógico que não esteja engessado por modelos previamente construídos, sem considerar as particularidades daqueles aos quais se destina. É fundamental, portanto, firmar a unidade da concepção para mover-se na necessária diversidade das ações.

Para que esse permanente exercício de construção se viabilize é fundamental que a escola olhe para os jovens e os adultos que a freqüentam como pessoas capazes, aptas a contribuir na reflexão sobre as questões relativas à sua própria aprendizagem. Aceitar essa rica possibilidade significa, no mais das vezes, uma profunda mudança de atitude em relação às concepções do que venha a ser o trabalho pedagógico no campo da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores.

Diante do que foi exposto até aqui, decidimos encerrar nossas Considerações Finais com a apresentação de partes de um texto de Gramsci, publicado em 1919 e traduzido por Paolo Nosella, o qual, segundo nosso entendimento, constitui uma rica síntese de sua filosofia educacional, especificamente no que se refere à educação dos jovens e adultos trabalhadores. O escrito de Gramsci encerra, segundo nosso entendimento,

23 Em *O Capital*, Marx elucida a distinção entre trabalho simples e trabalho complexo, afirmando: “Trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. O trabalho simples médio muda de caráter com os países e estágios da civilização, mas é dado numa determinada sociedade. Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples potenciado ou, antes, multiplicado, dado que uma determinada quantidade de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples (MARX, 1980, p. 51).

um convite que partilhamos: transformar a opaca escola burguesa num espaço frutífero de efetiva compreensão do real para sua transformação por parte de estudantes e professores, como *artífices da historia*.

(...) Por que negar que alguns de nós duvidavam? Duvidavam que, encontrando-nos apenas uma ou duas vezes por semana, todos cansados do trabalho, nos fosse possível encontrar em cada um aquela vivacidade sem a qual as mentes não podem comunicar, os ânimos não podem aderir e a escola não pode se realizar como uma série de atos educativos vividos e sentidos em comum. Talvez estivéssemos céticos pela experiência das escolas burguesas, a tediosa experiência dos alunos e a dura experiência dos professores: o ambiente frio, opaco a qualquer luz, resistente a todo e qualquer esforço de unificação ideal, os jovens reunidos naquelas salas não pelo desejo de se tornarem melhores e de compreender, mas pelo objetivo, talvez não expresso mas claro e comum a todos, de se destacarem, de conquistar um “título”, de expor a própria vaidade e a própria preguiça, de hoje se enganarem a si mesmos e amanhã aos outros. (...) A nossa escola é viva porque vocês, operários, trazem para ela sua melhor parte, aquela que o cansaço da fábrica não pode enfraquecer: a vontade de se tornarem melhores. Neste momento tumultuado e tempestuoso, vemos toda a superioridade da sua classe expressa no desejo que anima uma parte cada vez maior de vocês, o desejo de adquirir conhecimento, de se tornarem capazes, donos do seu pensamento e da sua ação, artífices diretos da história da sua classe. A nossa escola continuará e trará os frutos que lhe for possível trazer: ela está aberta a todos os acontecimentos. Amanhã, um acaso qualquer poderá afastar e dispersar a todos nós que hoje nos reunimos em torno dela, dando e recebendo um pouco do calor, da fé de que necessitamos para viver e lutar; depois faremos as contas, mas por ora assinalemos este nosso saldo positivo, assinalemos esta impressão de confiança que nos vem das primeiras aulas, do primeiro contato. Com o espírito destas primeiras lições queremos ir em frente (Gramsci, 1987 [1929], p. 361-362).

Fontes citadas

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CBE. Parecer 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**.

GRAMSCI, Antonio. Sobre o ensino noturno. In Valentino Gerratana e Antonio A. Santucci (orgs.). _____. **L'Ordine Nuovo** 1919-1920. Tradução de Paolo Nosella. Turim: Einaudi, 1987 [1929], p. 361- 362.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. SP: Autores Associados; Cortez, 1982.