

A tarefa na organização histórico-crítica do ensino com a Educação de Jovens e Adultos

Lucas Martins de Avelar*, Ronés de Deus Paranhos**

Resumo

A pesquisa apresenta o recorte de uma tese e problematiza a lógica do professor tarefeiro na educação de jovens e adultos. O objetivo do texto é discutir a organização histórico-crítica do ensino com a modalidade. Empregou-se a pesquisa teórica, a partir da análise do conceito de tarefa sob a perspectiva dialética e suas implicações na estrutura indissociável das atividades de ensino e estudo. Como resultados, têm-se que tarefa é entendida como ação que se realiza, um elemento de orientação entre os objetivos e as condições objetivas. Na organização do ensino com a EJA elas podem possibilitar a sistematização de relações de aprendizagem que ampliem as significações da realidade. A concatenação de tarefas de estudo deve ter no horizonte a necessidade histórica da escolarização dos jovens e adultos em vínculo ao planejamento que considere diferentes níveis de apreensão dos conhecimentos. Defende-se a restituição da organização histórico-crítica do ensino como aspecto ontológico do trabalho docente que se pretenda transformador e comprometido com a educação como direito dos jovens e adultos.

Palavras-chave: professor tarefeiro; EJA; Pedagogia Histórico-Crítica.

The task of the historical-critical organization of teaching with Youth and Adult Education

Abstract

The research presents the outline of a thesis and problematizes the logic of the task teacher in the education of young and adults. The objective of the text is to discuss the historical-critical organization of teaching with the modality. Theoretical research was used, based on the analysis of the concept of task from a dialectical perspective and its implications for the inseparable structure of teaching and study activities. As results, a task is understood as an action that is carried out, an element of guidance between objectives and objective conditions. When organizing teaching with EJA, they can enable the systematization of learning relationships that expand the meanings of reality. The concatenation of study tasks must take into account the historical need for the schooling of young people and adults in connection with planning that considers different levels of knowledge acquisition. We defend the restitution of the historical-critical organization of teaching as an ontological aspect of teaching work that aims to be transformative and committed to education as a right for young and adults people.

Keywords: task teacher; EJA; Historical-Critical Pedagogy.

La tarea de la organización histórico-crítica de la enseñanza con la Educación de Jóvenes y Adultos

Resumen

La investigación presenta el parte de una tesis y problematiza la lógica de la tarea docente en la educación de jóvenes y adultos. El objetivo del texto es discutir la organización histórico-crítica de la enseñanza con la modalidad.

* Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor da Secretaria de Estado da Educação de Goiás e da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Integra o Grupo de Pesquisa Colligat: (re) pensando a formação de professores de Ciências da Natureza e o Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1948-903X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8454828229269007>. E-mail: lucasmavelar@gmail.com.

** Doutor em Educação pela Universidade de Brasília. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFG. Líder do Grupo de Pesquisa Colligat: (re) pensando a formação de professores de Ciências da Natureza. Integra o Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2661-1235>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9743767959125352>. E-mail: paranhos@ufg.br

Se utilizó una investigación teórica, basada en el análisis del concepto de tarea desde una perspectiva dialéctica y sus implicaciones para la estructura inseparable de las actividades de enseñanza y estudio. Como resultados, se entiende por tarea una acción que se realiza, un elemento de orientación entre objetivos y condiciones objetivas. Al organizar la enseñanza con EJA, éstas pueden posibilitar la sistematización de relaciones de aprendizaje que amplían los significados de la realidad. La concatenación de tareas de estudio debe tomar en cuenta la necesidad histórica de la escolarización de jóvenes y adultos en conexión con una planificación que considere diferentes niveles de adquisición de conocimientos. Defendemos la restitución de la organización histórico-crítica de la enseñanza como un aspecto ontológico del quehacer docente que pretende ser transformador y comprometido con la educación como un derecho de jóvenes y adultos.

Palabras clave: maestro cambiador de tareas; EJA; Pedagogía Histórico-Crítica.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sofrido intensos ataques desde sua institucionalização como modalidade da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Embora a educação de adultos remonte períodos históricos anteriores, o referido marco legal representa a máxima da contradição entre a necessidade de sua consolidação como política pública de Estado e o efetivo compromisso da educação como direito desse público (Avelar, 2023).

Nas últimas décadas, a EJA enfrenta a transitoriedade de programas, cuja concepção de escolarização desse público reflète uma visão histórica de aligeiramento dos conhecimentos (Ventura; Oliveira, 2020; 2021). Segundo Machado (2019) esse é um instrumento de desqualificação e atrofia da modalidade, que busca a manutenção da subalternidade dos trabalhadores e trabalhadoras.

Em relação ao ensino, um problema fundamental que tem ocupado as discussões pedagógicas é da formulação e emprego de estratégias didáticas diferenciadas, que abarquem a diversidade e especificidades da EJA (Avelar, 2022; 2023; Avelar; Paranhos e Moreira, 2024; Paranhos, 2017; Pizarro e Farias, 2022). Há a compreensão corrente, de que isso só poderá ser feito à luz de uma abordagem experiencial e cotidiana, que se constitua a partir dos saberes da trajetória de vida e das práticas em si mesmas (Avelar, 2022; 2023; Avelar; Paranhos e Moreira, 2024; Paranhos, 2017).

Compreendemos que essa questão se situa em um cenário maior, o da retórica de reestruturação das relações educativas no contexto brasileiro promovida pelo capital a fim de promover a racionalidade técnica e o pragmatismo utilitarista (Rossler, 2006). Esse movimento tem promovido o esvaziamento da escola e do trabalho docente, haja vista que os conhecimentos sistematizados são substituídos pela esterilidade da prática pela prática.

Na Educação de Jovens e Adultos isso ganha contornos de perversidade maior. Os trabalhadores e as trabalhadoras já sofreram por uma ou mais vezes, a marginalização do acesso aos conhecimentos escolares, posto que possuem trajetórias de idas e vindas da escola. Conforme Autor 2, o sistema educacional, ao impossibilitar que esses sujeitos dominem os rudimentos do saber sistematizado e o aprofundamento das relações com a realidade, reiteram os processos de marginalização, a qual torna-se, também, institucionalizada.

A pandemia da Covid-19 acentuou esse quadro, ao evidenciar as desigualdades de acesso entre os estudantes da Educação Básica no Brasil. Machado e Ribeiro (2021) indicam, com base em dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, que 20 milhões de residências não possuíam acesso a internet no país. Desses, 50% são das classes¹ D e E, nas quais se encontra o maior contingente de público em potencial da EJA.

Houve, então, uma crescente virtualização das relações de ensino e aprendizagem, sem que os sujeitos tivessem as condições materiais para tal. Ao mesmo tempo, Borba, Rabelo e Morais (2022), ao investigarem as compreensões de docentes acerca de seu trabalho no mesmo período, assinalam que os sujeitos se sentiram completamente expropriados da sua atividade. Segundo os autores, os modelos prontos e a impossibilidade do planejamento como componente do desenvolvimento profissional, contribuiriam para a insatisfação dos professores e professoras com o próprio trabalho.

Esse conjunto de elementos aponta para o avanço da fetichização das práticas pedagógicas a partir da instrumentalidade das tecnologias e metodologias do ensino. Ao mesmo tempo e, contraditoriamente, não há condições materiais para que esse ensino e aprendizagens atinjam qualidades comprometidas com a classe trabalhadora (Avelar, 2023).

Engendra-se, portanto, a lógica do professor tarefeiro, que focaliza a atividade docente na reprodução de técnicas e na discursividade da autonomia reflexiva (Kuenzer, 1999). O faz, sem que efetivamente sejam organizados os meios para que o ensino possibilite o desvelamento do tecido social. Assim, como assinalam Shiroma e Evangelista (2015), os

¹ Conforme a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), a população brasileira pode ser dividida, para fins de pesquisas socioeconômicas, em cinco estratos sociais, o chamado “Critério Brasil”. Em 2024: Classe A - renda mensal superior a 20 salários-mínimos; Classe B - renda mensal entre 5 e 9 salários-mínimos; Classe C - renda mensal entre 1,5 e 3 salários-mínimos; Classe D - renda mensal de até 1 salário-mínimo e Classe E - renda mensal inferior a 1 salário-mínimo (ABEP, 2024).

conhecimentos rarefeitos acabam por dominar todos os âmbitos formativos, desde a formação inicial de professores, até a sua atividade na escola.

A partir de Kopnin (1978), entendemos o professor tarefeiro como lógica. Tal assertiva se justifica, pois ela expressa um conteúdo e forma do próprio pensar a função docente no interior do desenvolvimento das relações capitalistas. Com o avanço conjuntural da sociabilidade neoliberal, o professor tarefeiro na EJA, apresenta-se como mais uma expressão da complexificação e influxo dessa lógica que tem existência objetiva e assume sustentação política, jurídica e ideológica no âmbito dos processos educacionais em nosso país.

Ao render-se à lógica tarefeira, o professor acaba por renunciar ao aspecto mais nuclear de sua atividade, a organização do ensino. Na EJA, isso representa a chancela para a atrofia da modalidade mediante o fechamento de turmas e a massificação tanto da oferta à distância quanto da certificação rápida (Avelar, 2023).

Nesse contexto, o presente texto apresenta o recorte de uma tese e problematiza a lógica do professor tarefeiro na Educação de Jovens e Adultos. A entendemos como a expressão historicamente mais desenvolvida, do movimento capitalista de aligeiramento e fragmentação do trabalho docente na modalidade. Analisamos que o momento histórico impõe a urgência do rebatimento não-tarefeiro a essa compreensão.

O faremos, dialeticamente, a partir do conceito de tarefa para a Pedagogia Histórico-Crítica e suas bases teóricas, notadamente a Teoria da Atividade e Ensino Desenvolvimental. Assim, este texto objetiva discutir a organização histórico-crítica do ensino com a EJA, a partir da concepção dialética de tarefa, como contribuição teórica à superação por incorporação da lógica tarefeira.

Metodologicamente o artigo caracteriza-se como uma pesquisa teórica, com vista à sistematização de uma síntese analítica. Nos baseamos em Martins e Lavoura (2018), com as seguintes etapas: a) discussão dos conceitos fundamentais; b) desvelamento das relações com o objeto; c) comparações e análises das ideias presentes nas fontes ante sua importância para a investigação; d) realização de síntese e organização dos resultados.

A pesquisa recorreu, como fontes, a estudos acerca do conceito de tarefa no âmbito das teorias que tomamos como referência. Em paralelo, são explicitados nexos e implicações com a Educação de Jovens e Adultos, a partir de nossos estudos anteriores e do diálogo com autores e autoras do campo da EJA.

O CONCEITO HISTÓRICO-CRÍTICO DE TAREFA

De modo distinto à compreensão da tarefa como algo mecanicamente sem significado para o sujeito, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) a entende de outra maneira. A partir de suas bases psicológicas na Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade, a PHC defende que as tarefas são fundamentalmente necessárias para a organização da vida. Uma melhor compreensão dessa ideia exige o aprofundamento no conceito de atividade e sua estrutura.

Para Leontiev (2004; 2017a; 2017b; 2021) a atividade se constitui enquanto um todo que vincula sujeito e objeto. Essa unidade é mediada pela maneira como as relações com o mundo se produzem na subjetivação da vida social real dos sujeitos. Em outras palavras, a atividade se produz e reproduz atrelada às condições de vida dos indivíduos, ao modo como eles se colocam no mundo em relação à organização societária na qual estão inseridos. Não há, portanto, como entender a atividade descolada do contexto na qual ela existe e se realiza. Como assinala o autor, ela não representa a mera adição de diferentes afazeres dirigidos a um fim, e sim, está fundamentada na multiplicidade de elementos que subjaz a integração do sujeito ao mundo.

Para Leontiev (2021), as atividades contêm, assim sendo, um caráter sistêmico e mútuo. Na relação dos sujeitos que as realizam com o mundo objetivo, elas são capazes de serem modificadas e, ao mesmo tempo, modificar os seus agentes. Isso significa que é nas e pelas atividades que os indivíduos desenvolvem sua personalidade social consciente, já que por meio delas, vão se dando as relações com as diversas tessituras da realidade e seus encadeamentos. Nesse sentido, deve-se pontuar que nem tudo que alguém faz pode ser considerado atividade.

Leontiev (2004) salienta que toda atividade possui um objeto, ela é levada a algo. Esse objeto, entretanto, não precisa ser visível. As atividades surgem de necessidades cuja satisfação total ou parcial faz com que a própria atividade e o sujeito que a realiza se transformem. A necessidade, todavia, não se coloca como o centro definidor da atividade, ficando este papel, com o objeto no qual ela se concretiza. Assim, entende-se que estruturalmente as atividades possuem diferentes componentes.

De acordo com Leontiev (2021), para compreender uma atividade é necessário entendê-las enquanto dotadas de uma dinâmica composta por elementos de orientação e de execução. Os primeiros são aqueles que, em diferentes graus do sistema da atividade, dirigem o sujeito aos processos e procedimentos necessários à sua realização: as necessidades, os motivos, os objetivos e as tarefas. Já os segundos, são caracterizados pelos modos e meios de realização dessa atividade: as ações e operações.

Como nos indica Leontiev (2017b; 2021), as necessidades são as exigências de elementos indispensáveis à vida (direta ou indiretamente). Tem como principais traços: a) necessidade sempre é necessidade de algo, seja um objeto ou o resultado de uma atividade; b) o conteúdo das necessidades depende das condições objetivas e modos de satisfazê-la a partir dessas condições; c) elas podem se repetir, enriquecendo seu próprio conteúdo; d) à medida em que se alargam os objetos e meios capazes de satisfazê-las, as necessidades também se desenvolvem. Nos seres humanos, elas têm seu engendramento sócio-histórico, pelo trabalho, no seio das próprias atividades. Isso permite a sua modificação e a criação de novas necessidades cada vez mais complexas.

A relação que vincula o objeto de uma atividade e a necessidade que a gerou é o que a motiva. Motivo então, é um dado aspecto gerado desse nexo entre objeto e necessidade que leva o sujeito a agir, com a finalidade de satisfazê-la. Por isso, de acordo com Leontiev (2021), as atividades têm a satisfação de sua necessidade materializada em um objeto (físico ou não), e o que leva ao conjunto de atos e meios necessários para alcançá-lo caracteriza o motivo. Logo, os motivos são os responsáveis por distinguir uma atividade da outra, pois levam a ela e, como vimos, podem ser tanto materiais quanto não (Leontiev, 2017a).

As relações dos motivos com os prováveis caminhos de realização da atividade que os originou podem ser diferentes. Assim, apenas quando existem as condições objetivas que permitem à pessoa planificar, organizar os aspectos que corresponderão à efetivação da atividade, com a satisfação da necessidade correspondente, é que ela ocorre (Leontiev, 2017b). Esse ângulo é mais bem explicitado a partir da diferenciação feita por Leontiev (2021) entre motivos de duas naturezas: os apenas compreensíveis e os realmente eficazes (formadores de sentido).

Os motivos apenas compreensíveis são desencadeados por causas externas positivas ou negativas que levam ao planejamento e execução de ações, cujo resultado não dá

a essa atividade um sentido pessoal. São chamados de “apenas compreensíveis” porque a pessoa os entende, mas eles não são significativos para ela. Já os motivos realmente eficazes são aqueles que possuem um sentido pessoal e agem psicologicamente nos sujeitos, entrelaçando intimamente emoções e sentimentos à sua satisfação. Conforme vão se dando as objetivações em níveis cada vez mais complexos e a diferenciação da direção e hierarquização das atividades, pode ocorrer a conversão de motivos inicialmente apenas compreensíveis em motivos realmente eficazes (Leontiev, 2004; 2017a; 2017b; 2021).

No esteio da atividade, a relação entre a necessidade e os motivos desencadeia objetivos, que são metas, resultados planejados que geram as ações. As ações são processos basilares fundamentais das atividades, são atos físicos ou psíquicos que se dirigem por esses resultados a serem alcançados, os quais se concatenam na forma de objetivos. Os objetivos são, então, finalidades delineadas para as ações, configuram a direção concreta delas (Leontiev, 2021).

Por isso, Leontiev (2021) assinala que tal como o motivo está para a atividade, assim também o é o objetivo em relação à ação. As atividades, portanto, são formadas por ações ou conjuntos delas, fato que evidencia a própria complexificação da atividade humana, haja vista que ela se diferencia em momentos intermediários necessários à sua realização. As ações, por serem voltadas a objetivos com dados aspectos relacionados aos motivos, podem apresentar-se em diferentes atividades. Noutros termos, uma mesma ação pode estar presente em atividades diferentes, pois advém de motivos distintos, tal como um mesmo motivo pode ser gerador de diferentes ações.

Segundo Leontiev (2021), o *encontro entre os objetivos e as condições objetivas, materiais (físicas ou simbólicas) para a sua realização* é o que constitui a tarefa. Entendemos que **tarefa**, portanto, para a Psicologia Histórico-Cultural e para a Pedagogia Histórico-Crítica, é um elemento de orientação consciente das atividades humanas, que comporta a relação entre os objetivos que geraram dadas ações e as possibilidades delas se efetivarem. Aqui, então, está uma assertiva fundamental para este ensaio. O conceito de tarefa que é defendido neste texto, contrapõe a concepção tarefeira, que entendemos ser expressão mercadológica dos processos de precarização do trabalho docente.

A definição de tarefas em uma atividade alinha-se ao caráter prospectivo, de planejamento das ações para dado objetivo sob dadas condições. Sobre esse elemento, podemos assinalar o aspecto orientador que a tarefa possui, baseado na intencionalidade das ações. Sobre isso, escreve Leontiev (2021) que:

Por isso, afora seu aspecto intencional (o que é deve ser alcançado), a ação tem seu aspecto operacional (como, de que modo pode ser alcançado) que é determinado não pelo objetivo em si, mas pelas condições objetivo-objetais para que seja alcançado. Em outras palavras, *a ação que se realiza* responde à tarefa; a tarefa é o objetivo, dado em condições determinadas. Por isso, a ação tem uma qualidade especial, que a “formula” de modo especial, e justamente os modos pelos quais ela se realiza. Eu denomino operações os modos de realização da ação. (Leontiev, 2021, p. 127, grifos do autor).

Leontiev destaca que as operações são, então, os meios pelos quais podem ser executadas as ações. Elas se dirigem pelas condições objetivas e refere-se aos procedimentos necessários para executar uma ação. Vejamos, pode ser que os objetivos sejam tais e levem a dadas ações, mas que por eventualidade as condições objetivas se modifiquem. Teremos que a ação não muda, ao passo em que as operações sim, terão de ser repensadas com vista a possibilitar a realização da ação. Conforme Leontiev (2021), as operações não são exclusivas dessas ações. Uma mesma operação pode servir a objetivos diferentes, ou seja, podem ser empregadas para a realização de mais de uma ação e atividade.

Ainda assim, como indica Leontiev (2017a), pode ocorrer, sob dadas circunstâncias, a interconversão entre atividades, ações e operações. Uma ação pode tornar-se atividade, quando o objetivo dessa ação passa a ser um motivo. Isso ocorre em cenários nos quais o resultado da ação acaba por ser mais relevante para a pessoa do que o motivo que a conduziu. Já para que uma ação se converta em operação, ela deve tornar-se um meio para execução de outra ação. Portanto, uma ação se torna operação quando o seu objetivo passa a ser uma condição para atingir um novo objetivo diferente do inicial.

Essa dinâmica estrutural nos auxilia no entendimento do caráter dirigido e dialético que o conceito de tarefa assume sob a Teoria da Atividade, um dos fundamentos teóricos da PHC. Como elemento de orientação, as tarefas são processo e produto dialético da relação analítica entre objetivos, as finalidades e as condições objetivas materialmente postas para a sua realização. São, logo, caudatárias da dimensão sócio-histórica na qual se realiza.

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA O ESTUDO DESENVOLVENTE COM A EJA

A unidade entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento é salutar para compreender a tarefa que se impõe à Educação Escolar com a EJA para a superação da marginalização reiterada e institucionalizada (Paranhos, 2017) dos trabalhadores e das trabalhadoras que estudam. Para a Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica o ensino configura-se em um tipo especial de atividade. Como atividade, o ensino possui motivos, é dirigido por necessidades. Encerra em si sua própria razão de ser, ou seja, está intencionalmente orientado para um objeto.

O ensino pode produzir desenvolvimento porque é capaz de gerar novas formações psíquicas, uma reestruturação das relações psicológicas com a realidade (Vygotski, 1996). Em sua forma organizada, essa atividade se efetiva sistematicamente como ensino escolar. Nos processos de escolarização, os elementos da cultura são intencionalmente dispostos e relacionados para que seja possível a sua apropriação, sua aprendizagem. Quando Vygotski (1996) assinalou, em sua famosa frase, que o bom ensino é aquele que promove o desenvolvimento, estava se referindo a esse tipo de ensino.

Assim, a Educação Escolar assume um papel precípuo como forma pela qual as apropriações dos conhecimentos produzidos pela humanidade podem ocorrer. Esse processo ocorre através do trabalho imaterial, no qual o produto da atividade não pode ser apartado da sua produção (Saviani, 2019). É isso o que ocorre precisamente na escola, haja vista que o ensino se configura a partir de relações de produção do saber e é justamente a característica de ser trabalho imaterial que perfaz a natureza da educação.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, essa natureza assinala para uma finalidade específica, qual seja a da produção intencional em cada ser humano, da humanidade conquistada genericamente (Saviani, 2013; 2019). Nesse sentido, são tarefas dessa perspectiva ante a Educação Escolar:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.

c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2013, p. 8-9)

Por isso, podemos dizer que se trata de uma concepção afirmativa acerca do ensino que se processa na escola, uma vez que ele possibilita a apreensão dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade, os quais podem erigir a superação da cotidianidade alienada (Duarte, 2016). Nesse sentido, a organização do ensino com a Educação de Jovens e Adultos pode ser instrumento de luta e resistência, em favor de outros entendimentos acerca das necessidades desse público.

Na base do ensino e da aprendizagem escolar radicam o enlace das diferentes atividades da humanidade, como “a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos” (Duarte, 2016, p. 59). Trata-se, portanto, da oportunização do rebatimento às retóricas mais comuns em relação à modalidade, as quais professam estar no “dia a dia” ou nas “experiências empíricas” por si mesmas, as fontes do conhecimento necessárias a esses sujeitos.

Sobre esse enlace tratado por Duarte (2016), há de se pontuar o que asseveram Eidt e Duarte (2007). Com base em Leontiev, os autores postulam que as aprendizagens dependem do que o sujeito conscientiza e de como esse conteúdo se torna consciente. Esses aspectos implicam necessariamente, na atividade de ensino e na organização, por meio dela, das possibilidades de aprendizagem postas na atividade de estudo.

Desse modo, a atividade de ensino precisa orientar-se de modo que permita aos estudantes se apropriarem do que há de atividade sócio-histórica humana encarnada nos conhecimentos, logo, as aprendizagens devem ter no horizonte o desenvolvimento da humanidade coletivamente contida nesses conhecimentos, nos indivíduos. É o que significa a afirmação de Saviani (2013, p.13), segundo a qual a educação escolar deve “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”

Quando pensamos na Educação de Jovens e Adultos, essa compreensão afirmativa acerca da escola e da atividade de ensino, na relação com a atividade de estudo, é de suma

importância. Como assinalado, na EJA têm sido recorrentes as defesas por modos espontaneístas de escolarização pautados nas experiências cotidianas.

As situações de ensino a serem desenvolvidas podem, quando intencionalmente pensadas, contribuir com a superação da concepção assistencialista-compensatória que, segundo Rodrigues (2021), vê os sujeitos como ignorantes, pessoas que devem recuperar algum tempo perdido. É essa mesma ideia que justifica a inespecificidade com a qual historicamente a modalidade vem sendo tratada. Ela chancela as transposições estéreis para a EJA, do que é realizado nos ensinos Fundamental e Médio, que acabam por instituir uma tônica adaptacionista à atividade docente que nela se processa.

No seio das formulações histórico-culturais e por consequência, histórico-críticas, a organização do ensino deve penetrar na essência epistemológica e ontológica dos conteúdos do ensino (Libâneo, 2004). Em outras palavras, é preciso, por exemplo, ensinar biologia pensando biologicamente, indo à raiz, ao movimento do pensar e sistematizar essa ciência ao longo dos tempos (Avelar *et. al*, 2022).

É na atividade de estudo dos(as) estudantes, que o ensino se efetiva. Assim, o objetivo do ensino sob uma perspectiva histórico-crítica, é a promoção de situações de estudo potencialmente desenvolventes. Conforme Davidov (1999), a organização do ensino assume papel importante ao ser responsável pela sistematização do modo como o estudo ocorrerá, para a geração gradativa das necessidades dos sujeitos de se apropriarem dos conteúdos.

Essa questão põe em relevo uma consideração importante a ser aqui assinalada, segundo a qual a atividade de estudo não se forma espontaneamente, ela precisa ser planejada, estruturada de modo que permita aos sujeitos irem desenvolvendo-a. Vejamos então que, no caso da EJA, há a premência de que se compreenda que o ensino não se processará efetivamente se não tivermos no horizonte esse entendimento.

Estruturalmente, Davidov e Márkova (2019) indicam que a atividade de estudo possui como componentes: 1. Compreensão pelos estudantes das tarefas de estudo; 2. Realização pelos estudantes das ações de estudo; 3. Realização pelos estudantes das ações de avaliação e controle. Em relação às tarefas de estudo, trata-se do entendimento do que se objetiva apreender e quais as condições para tal, que elementos são gerais e essenciais do que se estuda, e quais motivos se colocam nesse contexto.

A realização de ações refere-se ao domínio de modos de atuação com os conhecimentos, por meio de operações, de maneira que se possa realizar abstrações e generalizações capazes de responder a necessidade, em um movimento que incorra na apropriação do que é geral, particular e singular nos nexos que interligam o objeto. As ações de avaliação e controle respondem à própria tomada gradual de consciência dos estudantes do que conseguiram realizar e que aspectos necessitam ainda se concretizar (Davidov; Márkova, 2019).

Toda essa articulação estrutural da atividade em questão, põe mais uma vez em evidencia o papel do professor. Isso ocorre, como assinala Davidov (1988), pela sua atuação no planejamento e elaboração de meios para que se formem sistemas conceituais cada vez mais conscientizados, pelo desenvolvimento, pelos estudantes, no contexto de resolução das tarefas de estudo, das capacidades de análise, síntese, reflexão e reorganização da própria atividade.

No item anterior, quando discutimos a estrutura das atividades humanas, explicitamos que a tarefa constitui um de seus importantes elementos de orientação. No caso da atividade de estudo, a tarefa de estudo tem centralidade, haja vista que, como afirma Elkonin (2019), ela é sua unidade fundamental, ou seja, guarda os aspectos da totalidade exigida para a sua realização. Vemos que aqui, o entendimento de tarefa possui outros contornos, muito distintos e totalmente opostos da concepção tarefaira que evidenciamos na introdução deste texto. A tarefa de estudo é componente nuclear para que processe o movimento de desenvolvimento dos sujeitos, na perspectiva das aprendizagens desenvolventes.

Segundo Elkonin (2019), no contexto dessas tarefas, as ações sobre os materiais vão ocorrendo de início, a partir do que se tem empiricamente, do que é captado pelos sentidos, classificado, das representações que se fazem primariamente em nexos ao que se antevê externamente. A sua resolução implica na mobilização de outras relações com tais materiais, da sua conexão interna e dos princípios fundamentais que lhe são essenciais. Compreendemos, portanto, que a incorporação por superação do empírico pelo teórico pressupõe um longo caminho, no qual há o desenvolvimento da autoconsciência e das capacidades de trabalho dos estudantes com o conteúdo do estudo.

Em consequência, Elkonin (2019) nos assinala que, justamente por seu caráter primariamente mais dependente do concreto sensível, é que os professores têm, também no início da organização do ensino, um controle maior sobre o que se faz na tarefa de estudo. Por isso, além da elaboração das tarefas, apresenta exemplos de como executá-la, além de uma

avaliação mais estreitamente colaborativo-dirigida do que se realiza. A ideia é que gradualmente os sujeitos se apropriem dos modos de realização das ações, de acordo com a estrutura da atividade de estudo, e que o cerne do planejamento do ensino possa também se complexificar.

Para a EJA essa consideração é importante pois coloca em relevo a urgência de assumirmos a “concepção ampliada de eixo e dinâmica do ensino pautada na lógica dialética” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 146). Ou seja, as aprendizagens irão ocorrer em níveis diferentes de apreensão ao longo da trajetória escolar. Nesse contexto, diferentes processos irão ocorrer em um movimento não linear de significações, o qual ora será mais empírico, ora abstrato, até que possa converter-se em síntese.

É comum que as discussões do chão das salas de aula de EJA focalizem a alfabetização em si mesma e a capacidade de reconhecimento de aspectos mais ligados à experiência (Avelar, 2023; Avelar; Moreira e Paranhos, 2024; Paranhos, 2017). Entretanto, progressivamente no curso da formação dos(as) trabalhadores e trabalhadoras que estudam, há a necessidade de elaborar tarefas de estudo capazes de mobilizarem novas necessidades de aprender, geradoras de motivos que sejam realmente eficazes, não apenas compreensíveis.

A ideia do “resgate do tempo perdido” deve ser combatida pela compreensão histórico-crítica do conhecimento como resistência transformadora. Portanto, a trajetória de escolarização, por meio da organização do ensino, deve ter no horizonte a promoção de mudanças no conteúdo e na forma, na estrutura do próprio pensar e conhecer a realidade.

Essa consideração aponta para outra de igual importância, a da exigência de “professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 144). Dessarte, a organização do ensino, pelo sequenciamento do que e como será aprendido, demanda professores que conheçam as relações nucleares do que será ensinado. Assim, as decisões de objetivos, tarefas e ações de estudo, ou seja, a composição estrutural do processo, será sistematizada de maneira mais sintética.

Ressaltamos que esse domínio é constituído ao longo da atividade profissional e, no caso da EJA, consideramos ser preciso a adição de outra assertiva: para atuar na modalidade é necessária a compreensão da necessidade histórica de sua existência. Em outras palavras, não basta organizar o ensino “para” a EJA, mas sim, **com** ela.

Há, portanto, como indica Paranhos (2017), a urgência de um projeto formativo próprio. Nas palavras do autor: “A educação oferecida a essas pessoas demanda ser diferenciada, pois elas materializam o descaso social ligado aos seus direitos” (Paranhos, 2017, p. 48). Esse projeto formativo próprio não significa deslocar abstratamente a EJA da prática social e professar que nela o ensino deve ser diferenciado produzindo, como assinala Silva (2023), o enaltecimento das especificidades.

Nesse sentido, propomos que a organização do ensino com a Educação de Jovens e Adultos carece da mediação dos problemas necessários aos enfrentamentos estruturais e supraestruturais dos quais ela é caudatária: marginalização dos sujeitos, políticas transitórias, concepção assistencialista-compensatória etc.; tal como dos conhecimentos através dos quais o trabalho didático pode se efetivar: historicidade e lutas pelo direito, conhecimento teórico das áreas de referência, conhecimento pedagógico etc.

CONSIDERAÇÕES PARA A RESISTÊNCIA TRANSFORMADORA

Este artigo objetivou discutir a necessidade da organização histórico-crítica do ensino com a EJA, a partir do conceito dialético de tarefa. O fez, como contraposição à lógica mercadológica do professor tarefeiro, na intenção de fomentar a resistência ativa aos avanços da sociabilidade capitalista.

Sob a Pedagogia Histórico-Crítica, tarefa tem um caráter conscientizado e de nuclear importância para a constituição da atividade humana, na mais rica e desenvolvente das acepções. Daí que possamos compreender que essa teoria e as que lhe dão arcabouço, assumam essa compreensão e, ao defenderem relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento que superem os jargões naturalizantes, apresentam também outras possibilidades para a sistematização do ensino com a Educação de Jovens e Adultos.

A partir desses fundamentos e dos demais elementos discutidos neste texto, pretendemos contribuir com as possibilidades de analisar a Educação de Jovens e Adultos por uma perspectiva histórico-crítica. Objetivamos realizar, nesse sentido, uma tarefa de rebatimento não-tarefeiro. Essa tarefa exige que nos comprometamos com o tirocínio psicofísico do estudo com o ensinar e do ensinar com o estudo.

O trabalho didático na modalidade deve considerar que se trata de contextos de organização do ensino que devem buscar restituir a esses sujeitos de direito a sua essência do

ser social diluída nos processos de precarização e expropriação dos conhecimentos que sofreram por diversos motivos. Ao mesmo tempo, haveremos de planejar situações de aprendizagem por meio de tarefas de estudo que realmente coloquem tais problemas em seu centro, dialogando na radicalidade com os fundamentos da ciência que ensinamos, promovendo a sua apropriação e contribuindo com os saltos no desenvolvimento.

O rebatimento não-tarefeiro é, portanto, o enfrentamento da concepção tarefeira pela consistente compreensão histórico-crítica do que constitui uma tarefa e das especificidades por ela assumida em diferentes atividades. Quer dizer, então, que a Educação de Jovens e Adultos tão logo poderá cumprir sua tarefa de escolarização da classe trabalhadora marginalizada reiteradamente, tão logo nós a tomemos como tarefa, como ação que se realiza, aqui no contexto didático, pela organização do ensino, mediante dadas condições objetivas.

REFERÊNCIAS

ABEP. Critério de Classificação Econômica Brasil. **Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa**, ABEP, 2024. Disponível em: https://abep.org/wp-content/uploads/2024/09/01_cceb_2024.pdf. Acesso em: 06. dez. 2024.

AVELAR, Lucas Martins de. “**EU NÃO SOU TAREFEIRA!**” – Tarefas de articulação didática para a organização histórico-crítica do ensino de Biologia com a Educação de Jovens e Adultos. 2023. 431f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Pró Reitoria de Pós-graduação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/aa50af5e-5178-4aaa-86e9-b04c9879df47>. Acesso em: 10. jan. 2024.

AVELAR, Lucas Martins de. **O Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos: a perspectiva Histórico-Cultural como princípio da organização do ensino-aprendizagem**. 2022. 351f. Dissertação (Mestrado Acadêmico – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/bbffc48a-1bde-4b5b-86e6-f80141411656>. Acesso em: 11. jan. 2024.

AVELAR, Lucas Martins de.; COELHO, Leandro Jorge.; GUIMARÃES, Simone Sendin Moreira.; PARANHOS, Ronés de Deus. O conceito de conceito na formação de professores de Biologia: apontamentos a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 667–691, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/47015>. Acesso em: 12. jan. 2024.

AVELAR, Lucas Martins de.; MOREIRA, Ana Santana.; Paranhos, Ronés de Deus. O conhecimento escolar em pesquisas do Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos fundamentadas na perspectiva Histórico-Cultural. **Educação**, [S. l.], v. 49, n. 1, p. e62/ 1–26,

2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/72370>. Acesso em: 9 abr. 2024.

BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento.; RABELO, Luana Barcelos.; MORAIS, Luís Philipe Porto de. Ensino de Ciências e Biologia na EJA em tempos de crise pandêmica: interrogações e inquietações emergentes em narrativas docentes. **Revista Cocar**, Belém, v. 1, n.1, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4700>. Acesso em: 06. jan. 2023.

DAVIDOV, Vasili Vassiliévitch. O que é a atividade de estudo. **Escola inicial**, São Paulo, n. 7, p. 1-9, 1999. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Davidov%20O%20que%20%C3%A9%20atividade%20de%20estudo.doc>. Acesso em: 11. mar. 2023.

DAVIDOV, Vasili Vassiliévitch. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In: DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Progreso, 1988, p. 46-98.

DAVIDOV, Vasili Vassiliévitch.; MÁRKOVA, Aelita Kapitonovna. O Conceito de atividade de estudo dos estudantes. In: PUENTES, Roberto Valdés.; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho.; AMORIM, Paula Alves Prudente. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 191-213.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

EIDT, Nadia Mara; DUARTE, Newton. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicol. educ.** [online], n. 24, p.51-72, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752007000100005&script=sci_abstract. Acesso em: 19. abr. 2022.

ELKONIN, Daniil Borosovich. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. In: PUENTES, Roberto Valdés.; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho.; AMORIM, Paula Alves Prudente. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 159-168.

GALVÃO, Ana Carolina.; MARTINS, Lígia Márcia.; LAVOURA, Tiago Nicola. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

KOPNIN, Pavel Vasilyevich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-8, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P>. Acesso em: 03. jan. 2023.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15.ed. São Paulo: Ícone, p.59-83, 2017a.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental** – Antologia: Livro 1. Uberlândia: Edufu, 2017b, p. 39-58.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade. Consciência. Personalidade**. 1. ed. Bauru: MIREVEJA, 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.27, p. 5-24, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12. dez. 2022.

MACHADO, Maria Margarida. Quando atrofiar e desqualificar são condições para manutenção da subalternidade. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 26, n.4, out./dez., 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13056>. Acesso em: 13. mai. 2022.

MACHADO, Maria Margarida.; RIBEIRO, Renato Antônio. Contribuições de Freire e Gramsci para pensar a EJA na pandemia. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 13, n. Esp., p. 175-199, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12054>. Acesso em: 27. set. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia.; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59428>. Acesso em: 12. mar. 2022.

PARANHOS, Ronés de Deus. Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos: o pensamento político- pedagógico da produção científica brasileira. 2017. 229f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade de Brasília. 2017.

PIZARRO, Mariana Vaitiekunas.; FARIAS, Simoni. A educação de jovens e adultos no ensino de Ciências e Biologia: sucessos e desafios. **EJA em Debate**, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 25-54, jan./jun., 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/3287>. Acesso em: 09. fev. 2023.

RODRIGUES, Bruno César dos Reis. **As concepções de educação de jovens e adultos presentes nas pesquisas sobre o ensino de química**. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/7b68fb32-11c6-450c-9c6d-fb4199279aef>. Acesso em: 10. jan. 2023.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. 1. Ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto.; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, jul./dez., p. 314-341, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 07. nov. 2022.

SILVA, Graziela Lucchesi Rosa. Educação de jovens e adultos e Psicologia Histórico-Cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores jovens e adultos. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 15, n. 1, p. 255-273, abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/53006>. Acesso em: 10. mai. 2023.

VENTURA, Jaqueline Pereira.; OLIVEIRA, Francisco Gilson. As matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio em meio à crise da ideologia neodesenvolvimentista. **Educação**, Santa Maria, v. 46, s.n, p.1-26, jan./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61413>. Acesso em: 22. out. 2022.

VENTURA, Jaqueline Pereira.; OLIVEIRA, Francisco Gilson. A travessia “do EJA” ao Encceja: será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **RIEJA - Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, on-line, v.3, n.5, p.80-97, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/9427>. Acesso em: 11. fev. 2023.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Problemas de la psicología infantil. In: VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas -Tomo IV. Madrid: Visor, p. 249-386, 1996.

Recebido em: *Julho/2024.*

Aprovado em: *Novembro/2024.*