

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO POTENCIAL ESPAÇO DE RESISTÊNCIA DA CLASSE TRABALHADORA

Mariana Linhares Pereira Resende; Jaqueline Pereira Ventura

Universidade Federal Fluminense - [mariresend@gmail.com](mailto:mariresend@gmail.com) / [jaqventura@uol.com.br](mailto:jaqventura@uol.com.br)

### Resumo

Este trabalho discute o potencial da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como espaço organizativo e de resistência da classe trabalhadora. Compreende que os cursos de EJA podem se constituir em *locus* potencial para a consciência de classe e defende que é o reconhecimento do caráter de classe da EJA que dá homogeneidade ao conjunto heterogêneo dos sujeitos dessa modalidade. Retoma, brevemente, a história da EJA no Brasil e mostra sua ligação com os investimentos feitos pelo capital, de um lado, e pela própria classe trabalhadora, de outro. Serve-se, entre outras contribuições, das teorias pedagógicas de Paulo Freire e Demerval Saviani. Conclui que analisar a EJA a partir de experiências que exploram as contradições abertas pelo próprio sistema capitalista pode contribuir com ferramental teórico e prático para a construção de uma educação pública de caráter contra-hegemônico.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Resistência; Trabalho; Educação; Escolarização.

### Introdução

A temática aqui abordada diz respeito a compreensão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um espaço de questionamento – dentro do movimento educacional formal como um todo – à lógica do capital, enquanto modo de produção que organiza, não sem contradições, econômica, política e socialmente a nossa formação social brasileira.

Logo, para esta proposta de discussão, pensamos que a EJA, embora constitutivamente heterogênea, seja marcada por um forte caráter, potencialmente organizativo, de classe. E que pode constituir um *locus* potencial para a consciência de classe em si e classe para si<sup>1</sup>, construindo horizontes de uma outra sociedade, de superação dessa formação social capitalista, rumo a uma alternativa, ao menos, antissistêmica. Afinal de contas, é preciso dar um sentido objetivo à resistência<sup>2</sup>, qual seja: o horizonte da pedagogia socialista, baseada no trabalho socialmente necessário e na formação humana emancipatória dos sujeitos<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Para Marx, “classe em si” e “classe para si” expressam a diferença entre a existência material da classe trabalhadora e a sua tomada de consciência na luta de classes. (MARX, 1985; 1990)

<sup>2</sup> Utilizamos, neste texto, o termo resistência em seu significado usual, de força que se opõe a outra e que não cede. Também estamos entendendo resistência no sentido que o dicionário de política aborda o termo ao referir-se ao contexto da Europa durante a Segunda Guerra Mundial: “trata-se mais de reação que de ação, de uma defesa que de uma ofensiva, de uma oposição que de uma revolução” (BOBBIO; MATTEUCI; PASQUINO, 2000, p. 1114).

<sup>3</sup> Para o marxismo, a educação tem por obrigação unir o duplo sentido do trabalho – manual e intelectual –, formando o homem de forma omnilateral.

## Metodologia

Com o norte apontado acima, após um processo de revisão da literatura, chamou-nos a atenção a pouca produção acadêmica sobre temas que tratassem a EJA como educação da classe trabalhadora<sup>4</sup> ou mesmo que a relacionassem com a luta de classes<sup>5</sup>. Essa lacuna demonstrou-se ainda maior com relação ao potencial da EJA, na vertente da escolarização, como espaço organizativo da classe trabalhadora e espaço de resistência dos trabalhadores.

Motivamo-nos, então, a observar a existência de espaço para esse tipo de discussão, uma vez que se trata de um cruzamento temático ainda pouco explorado e com muitas formas de ser abordado. E, não obstante os aspectos de resistência estarem presentes em grande parte das análises encontradas dentro do próprio tema da EJA, a resistência, de um ponto de vista que considere um corte de classe, é bem menos comum.

## Resultados

De modo geral, a característica da EJA tem sido, na teoria e na prática, com raras exceções, a da preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Nesse sentido, prepara-se o executor de tarefas em detrimento do ser humano. As propostas relacionadas à ampliação da escolaridade da classe trabalhadora estão subordinadas, historicamente, à lógica de reorganização do capital e têm servido:

- 1) para exercer funções de controle social, mediante o alívio à pobreza, revestindo-se, assim, de um caráter contenedor de insatisfações, proporcionando aparentes soluções dentro da ordem capitalista;
- 2) como fator de difusão dos valores relativos à competitividade, à empregabilidade e ao empreendedorismo, aos quais está subjacente a crença na individualização da problemática do desemprego e a transferência estrita, para o indivíduo, das iniciativas e responsabilidades referentes à sua situação no quadro societário;
- 3) à qualificação da maior parte da força de trabalho para exercício do trabalho simples. (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 41)

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos tem sido concebida como sinônimo de uma educação de segunda categoria, as políticas para a área são marcadas pela descontinuidade e fragmentação das ações e recursos. Nas práticas pedagógicas das redes de ensino, em geral, predomina uma visão de adaptação do currículo do ensino regular, com redução de tempo e conteúdo, numa perspectiva compensatória e supletiva (VENTURA,

---

<sup>4</sup> “Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como da consciência. [...] A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus.” (THOMPSON, 2004, p. 9-10).

<sup>5</sup> “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes” (MARX; ENGELS, 1988, p. 66).

2011). Políticas e práticas essas, voltadas comumente para a adequação de determinados comportamentos e ideias, permeados por uma mentalidade de desvalorização das experiências de classe (THOMPSON, 2004)

Contudo, e partindo do pressuposto de que a história se faz na relação concreta entre interesses de grupos sociais também concretos, esses momentos eram frequentemente atravessados por iniciativas paralelas, não menos relevantes para se compreender como os projetos de educação – consequentemente, de homem e de sociedade – se colocavam na disputa dos rumos sociopolíticos.

Podemos dizer que a existência da EJA no Brasil foi sendo construída sobre um terreno de embates entre a força do capital, que investe (e incentiva que se invista) numa formação unilateral – no sentido de geração constante de mais-valor, sobretudo o relativo – e a luta dos movimentos sociais populares e de trabalhadores organizados. Esses embates reorientavam a perspectiva de formação, ampliando-a e tomando a perspectiva emancipatória como horizonte da educação.

Os sujeitos da EJA, conforme temos trabalhado até o momento, são, portanto, principalmente aqueles pertencentes às frações mais subalternas da classe trabalhadora, às quais foram negados o acesso e a permanência na educação formal (escolar) na idade própria<sup>6</sup>.

Ao mesmo tempo, a realidade concreta mostra que há trabalhadores estudantes nessa condição – membros da classe trabalhadora e “fora” da idade própria –, que avançam para além do que fora “planejado” pelas fórmulas do poder público (muitas vezes, intimamente orquestrado com os empresariados nacional e internacional) e ingressam em cursos superiores, por exemplo. O que nos coloca diante de um fenômeno contraditório, vindo, às vezes, na direção oposta à da mera conformação ao *status quo*.

Essa contradição, constatada nos valiosos exemplos de “superação” das barreiras, ajuda a entender o caráter de resistência como constitutivo da EJA enquanto prática social. Isso porque estar presente à sala de aula, após anos de afastamento, é uma maneira concreta de demonstrar que existe, em alguma proporção, um descontentamento com tudo o que se conquistou até então. Haja vista o enfrentamento, muitas vezes, da falta de recursos para mobilidade e alimentação, da falta de tempo e, em muitas ocasiões, da barreira sociocultural imposta entre o estudante e o ambiente escolar, incluindo o próprio uso da língua e o formato acadêmico.

Muitos jovens e adultos, com o objetivo de “recuperar” cidadania e tempo que

---

<sup>6</sup> BRASIL, 1988; 1996.

consideram “perdidos”, retornam ao espaço educativo formal, ainda que sob uma crença de gratidão, para iniciar ou concluir a educação básica. Diríamos, a propósito, que essa gratidão encontra-se dentro do campo do favor, e não propriamente do direito legalmente assegurado pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e por Pareceres e Resoluções do Ministério da Educação e Cultura e das Secretarias de Educação, ou seja, por políticas de Estado.

Assim, chegamos à questão da centralidade do trabalho, enquanto categoria para se pensar a existência e a organização da EJA no Brasil. Tomamos o sentido de trabalho em sua dupla face, ontológica e histórica, não dicotomizando-as, mas considerando-as em termos de preponderância e de imbricação constitutiva.

Estamos diante do trabalho entendido como modificação intencional da natureza pelo homem, para a construção de meios objetivos de sua sobrevivência, o que o aproxima, em certa medida, do conceito de trabalho socialmente necessário. Ou do seu caráter histórico, datado, que, em nossa formação social, frequentemente encontra-se subsumido pelo capital, na forma da mercadoria “força de trabalho”. Em que há a separação do trabalhador de seu próprio fazer, ou seja, a alienação (MARX, 2004).

O trabalho aqui é central para a nossa discussão, porque estamos falando de um conjunto de estudantes cujas vidas são, em sua esmagadora maioria, direta ou indiretamente dependentes da venda da força de trabalho, seja da sua própria ou da de seus familiares.

## **Discussão**

Falar em resistência, no que tange à EJA, remete a pensar sua própria condição de existência. Incluindo os sujeitos implicados no processo, como estudantes e professores, e as formas como se materializa concretamente, como as políticas públicas voltadas a esse atendimento, por exemplo. Enfim, consideram-se muitos aspectos que apontam contradições, rupturas e continuidades, que, num geral, produzem como resultado (ou efeito?) a sua realização.

Não tomamos como pressuposto a linearidade da história, de sucessão de fatos encadeados no tempo, numa perspectiva evolucionista, mas o movimento histórico enquanto um complexo de acontecimentos, muitas vezes concomitantes, cujos sentidos podem ser opostos ou complementares, criando tensões ou reforços.

Assim, podemos observar, a partir da leitura de Rummert, Algebaile e Ventura (2013), de que maneira a EJA se constituiu em espaço de

disputa. Ora pendendo para o lado do capital e sua formação aligeirada e descompromissada com a formação humana mais complexa, ora dando voz, corpo e lugar aos próprios sujeitos que ficavam à margem da educação formal, escolar.

Percebemos, com as contribuições teóricas dessas referências, que ambos os efeitos, o de resistência e o de reforço, dão-se, muitas vezes, ao mesmo tempo e no mesmo espaço. Eles não necessariamente se relacionam sob a forma da exclusividade, mas da repetição (reiteração de posições) e do deslocamento (posições que, conscientemente ou não, promovem efeitos contrários aos supostos objetivos, construindo a possibilidade de algo novo emergir).

No saldo, contudo, os movimentos de contestação aos avanços do capital nas áreas educacionais têm tido desvantagem, sobretudo no que concerne às políticas públicas. É fato: tivemos uma importante conquista quando foi garantido constitucionalmente o direito subjetivo à educação formal, vide a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). E, também, quando, finalmente, passou a existir um orçamento destinado especificamente à EJA, o que aconteceu a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de 2007, vide a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Mesmo assim, o que se tem observado nos últimos anos é uma redução significativa no número de turmas (leia-se fechamentos) e de escolas públicas que oferecem a modalidade, com conseqüente redução do número de atendidos<sup>7</sup>. Isso é um dado grave, que aponta para o desfinanciamento e para o descompromisso do poder público com relação à existência e à manutenção da modalidade. Existe, portanto, um “desinvestimento” público na modalidade, na contramão do que garante o aparato legal, ao mesmo tempo em que são empurradas, como saídas viáveis, propostas de investimento pessoal na própria formação escolar (ou que equivalha à escolarização, como é o caso da certificação), a partir da multiplicidade de ofertas de cursos a distância privados.

Esses dados, por exemplo, podem ser mais um indicativo de que a EJA cumpre uma função político-social que vai de encontro aos interesses do capital. Principalmente na sua face de política pública de Estado, que, sofrendo constante pressão do capital internacional, vai abrindo a sua legislação às grandes corporações multinacionais da educação, que vislumbram, no espaço vazio deixado pela falta de suporte efetivo do Estado, uma oportunidade de construção de nichos de potenciais clientes, nesse caso, estudantes de EJA.

---

<sup>7</sup> Cf. Brasil (2017, p. 3). À página indicada, existe a informação sobre a redução de 26,8% na oferta de EJA, nos últimos oito anos.

Quando falamos em resistir, pensamos nas práticas que tenham como efeito a diminuição dos impactos perversos do desmonte da educação pública. Sobretudo no que dizem respeito às turmas de EJA, consideradas como turmas de menor relevância para o desenvolvimento da área educacional pública pelas diversas esferas de governo no Brasil. Estamos mesmo pensando nos sujeitos educandos do processo: analfabetos, analfabetos funcionais, estudantes de escolaridade reduzida etc. E, também, nos sujeitos educadores do processo: docentes, funcionários das escolas, gestores do sistema público. Pensamos nos espaços, raramente próprios ou apropriados para esse trabalho específico, que demanda organização diferente da dos educandos infantis ou adolescentes. Enfim, colocamos em questão tudo o que envolve o processo de educar uma grande parcela da classe trabalhadora, que fora alijada de seu direito a uma educação escolar na infância e na adolescência. E que vê na EJA um ambiente de troca, de aprendizagem e de retomada de uma trajetória brutalmente interrompida pelas demandas de sobrevivência, uma vez que está inserida, direta ou indiretamente, no mundo do trabalho capitalista.

Assim, resistir significa, concretamente, acordar mais cedo ou dormir mais tarde, mesmo tendo que enfrentar longas jornadas de trabalho durante o dia ou à noite. Significa abrir mão de determinadas tarefas em casa, em prol de estar em sala de aula; investir tempo e dinheiro em mobilidade, alimentação e material; e acreditar no trabalho da escola, naquilo com o que a escola, enquanto espaço privilegiado de ação formativa, pode contribuir para a mudança da realidade objetiva desses sujeitos.

A decisão de efetuar uma matrícula em EJA já pode ser considerada um gesto de resistência. O fato de um docente da área se prontificar a se qualificar para esse trabalho em específico é um gesto de resistência, sobretudo quando seus cursos superiores de licenciatura não proveem suporte de formação para essa modalidade.

Operacionalizar existência de turmas de EJA nas escolas públicas, lutar contra fechamento em outras, produzir e garantir suporte legislativo para políticas de suporte à EJA, tudo isso são formas de resistir objetivamente ao sucateamento da educação pública, em prol da manutenção e do desenvolvimento dessa modalidade que consegue ser ainda menos valorizada, dentro da já tão desvalorizada educação pública, no Brasil.

Resistir também significa olhar a educação sob um ponto de vista menos mecânico, mais abrangente, na busca por romper as amarras que engessam a prática docente nos rigores das teorias tradicionais de ensino-aprendizagem e que podem contribuir, em certo grau, para o

afastamento dos estudantes da modalidade das salas de aula.

Não queremos, contudo, apontar isso como forma de responsabilizar o professor ou a professora que atua na área. Ao contrário, queremos mostrar que, uma vez participando da coletivização de um projeto educacional que se proponha a vencer as barreiras do pragmatismo e do imediatismo, com pautas políticas que abarquem turmas de alunos, professores, comunidade escolar como um todo, num processo de médio a longo prazo, o docente, a gestão escolar e a gestão pública educacional podem funcionar como motores da mudança das próprias condições de trabalho.

Assim como podem contribuir diretamente para a construção da organização da consciência de classe de seus estudantes, que, embora diferentes, levam a marca objetiva da participação no mundo do trabalho, a partir da venda de sua (ou das de seus pais ou responsáveis) força de trabalho. É nesse sentido que se faz relevante considerar as experiências e as contribuições teóricas e práticas da pedagogia libertadora e da pedagogia histórico-crítica, naquilo que elas têm a contribuir para os movimentos de resistência ao capital, com ações no âmbito da educação.

A pedagogia libertadora de Freire (1987, 1992), proposta e praticada no terreno da educação popular, com jovens e adultos trabalhadores, acaba tomando a educação como ponto fulcral para a mudança social. O que credita à ação educacional um dever maior do que o que ela é capaz de cumprir, sobretudo numa sociedade em que o econômico é a base, de onde se desenvolvem as demais relações.

Essa pedagogia, contudo, tem um papel extraordinário, no sentido de instrumentalizar a promoção de uma docência calcada nos parâmetros do diálogo, da afetividade e do reconhecimento do saber do educando como forma de construção de novos conhecimentos.

Em outras palavras, a importância de Paulo Freire para a EJA passa pelas práticas da educação popular que ele propusera, em extensa literatura, com profundidade epistemológica e filosófica e compromisso político com a mudança de paradigma social, por meio do fim das desigualdades e das exclusões de parcelas significativas da população.

A pedagogia histórico-crítica, proposta por Dermeval Saviani (1997, 2010), contribui para um avanço no debate da educação como um todo, porque propõe pensar o processo educativo como essencialmente ligado ao caráter ontológico do trabalho, sem perder de vista a função formativa de força de trabalho, dentro desta sociedade de modo de produção capitalista.

Sua extensa obra traz, como fundamentação teórico-prática, o materialismo histórico dialético, proposto por Marx. E, como horizonte, uma aproximação à escola do trabalho, no sentido da formação omnilateral<sup>8</sup>. Saviani aponta para as contradições inerentes à educação escolar gestada e mantida sob a égide do capital<sup>9</sup> como forma de construir meios para a desconstrução desse modelo de educação dual e excludente. Modelo que produz, ao mesmo tempo, e, às vezes, no mesmo espaço, força de trabalho para execução de trabalho simples e complexo e corações e mentes pensantes e atuantes na busca de uma outra formação social.

Ele não se dedica a pesquisas voltadas especificamente à EJA, mas suas análises e pontuações contribuem enormemente para se pensar sobre o papel de produção de exclusões e marginalizações a que são submetidas parcelas consideráveis de membros da classe trabalhadora. Justamente em relação ao sistema educacional escolar, sobretudo no âmbito do poder público, cujos efeitos produzem, inclusive, a necessidade de existência da função reparadora da EJA.

É difícil a tarefa de elencar os limites apresentados por propostas abrangentes e tão bem fundamentadas teórica e praticamente, como são os casos da pedagogia libertadora e da pedagogia histórico-crítica. Mas é preciso que nos debruçemos sobre isso, sob pena de não avançarmos em sínteses que contribuam para o horizonte de superação desse modo de produção capitalista.

Então, para não deixar de cumprir uma etapa importante do processo de análise das contradições a serem trabalhadas, nem de nos estendermos demais neste ponto, é válido lançar mão de uma síntese que entenda as duas propostas sob a mesma ótica: a da intervenção no nível da educação enquanto prática social de mediação.

Nesse sentido, e resumidamente, cabe lembrar que estamos lidando com formas de “subverter” a ordem esperada de obediência às tendências da educação, nos moldes ditados pelo capital – com exclusão e marginalização. E que Freire dedicou-se com mais afinco sobre a questão da educação de adultos postos à margem da educação formal. Ainda assim, ambos os pensadores da educação acabam por limitar suas contribuições ao nível do campo educativo, ou seja, circunscritos aos limites de uma das práticas sociais que compõem o conjunto da nossa formação social.

---

<sup>8</sup> A omnilateralidade “se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas. [Diz respeito a] uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social.” (SOUZA JUNIOR, 2008, p. 284-285).

<sup>9</sup> “A escola não é uma instituição inerentemente burguesa e alienante, ainda que seja inegável o fato de que ela, como as demais instituições, reproduza as contradições da sociedade burguesa. (...)A forma burguesa de lidar com essa contradição é fragmentar o sistema educacional, criando redes diferenciadas que possibilitem acesso desigual ao conhecimento” (DUARTE, 2016, p. 104-105).



Isso não significa, contudo, que suas contribuições sejam dispensáveis. O sentido é exatamente o oposto: que as elaborações teóricas desses pensadores possam reconfigurar o conjunto de nossas práticas enquanto educadores e educadoras, a fim de que possamos ir construindo as bases para a ampliação de práticas sociais comprometidas com o horizonte da mudança para um novo patamar de sociabilidade, longe da égide do capital. No campo das pedagogias críticas, alerta-nos Saviani:

O pensamento educacional de Paulo Freire manifesta-se como concepção contra-hegemônica. Portanto, ele põe-se na forma de resistência à orientação dominante. Como tal, ele só pode aparecer na forma de experiências localizadas, não podendo impor-se sobre as amplas redes públicas de ensino. Para que isso se torne possível é necessário inverter a correlação de forças, transformando profundamente as relações sociais que caracterizam a sociedade brasileira. (SAVIANI, 2010, p. 288)

Por isso, é sempre válido lembrar que, por mais que a educação formal, sozinha, não seja capaz de mudar o mundo, sem ela, a tarefa fica cada vez mais distante e improvável. É por isso também, por exemplo, que não podemos descartar a contribuição – teórica e prática – da revolução socialista de outubro de 1917, na Rússia, para o campo educacional, obviamente, sem negar as suas contradições.

Ajudando, assim, a ampliar as possibilidades de se construir uma nova base de formação para a humanidade, partindo da educação pública pensada e mantida pelo Estado. No nosso caso, brasileiro, do início do século XXI, a ideia de uma educação pública com investimento massivo ainda não se concretizou, e o pouco que já existe é exatamente o resultado direto das muitas lutas que vêm sendo travadas.

### **Considerações finais**

Este trabalho trouxe um debate a respeito da Educação de Jovens e Adultos e de seu potencial de resistir às lógicas educacionais do sistema capitalista, caracteristicamente excludente, a partir da consideração dos sujeitos implicados: frações mais vulneráveis da classe trabalhadora, como os jovens, adultos e idosos analfabetos ou de baixa escolaridade.

Para isso, fizemos um breve debate histórico acerca da EJA no Brasil, a título de ilustração das tensões sociais que a fizeram surgir e se “desenvolver” enquanto política pública afirmativa, embora em constante eminência de desmonte. E buscamos contribuições nas pedagogias libertadora e histórico-crítica – embora brevemente destacadas –, como formas de pensar, a partir de teorias que se debruçaram sobre os avanços e os limites do movimento educacional no Brasil.

Tivemos como horizonte a construção de uma aproximação entre as categorias trabalho e educação, em seu caráter de formação humana ampla, omnilateral, bem como as alternativas teóricas e práticas para conquistarmos um novo momento para a educação formal no campo das políticas públicas do Estado. Sempre pensando a partir da modalidade em discussão.

Cabe, aqui, ressaltar a característica de mediação que o espaço escolar representa na formação social capitalista, tanto quanto continuaria sendo dentro de um panorama socialista. Isso se considerarmos as contribuições teórico-práticas para o campo da educação da revolução de outubro de 1917, na Rússia, de educadores como Krupskaya, Pistrak, Shulgin, Makarenko, entre outros, que legaram à posteridade a compreensão de que, inclusive num momento revolucionário, rumo a uma outra organização socioeconômica e política, a escola não está livre das nem contradições, nem de seu papel mediador, conforme nos mostra Freitas (2009).

A EJA, portanto, ainda que seja constitutivamente heterogênea com relação aos sujeitos envolvidos e às suas formas de realização, tem uma característica comum a todas as suas materializações: atender às demandas por educação formal de uma parcela muito significativa – e marginalizada – de trabalhadores e trabalhadoras.

Isso confere à modalidade um imenso potencial de resistência ao sistema, para além da resistência por dentro do campo educacional, que é seu contexto original. Isso confere a ela, também, o caráter de marginalidade dentro da constituição e da manutenção das políticas do Estado para a área educacional formal.

Resgatando o caráter político da educação (político enquanto relação de forças entre interesses antagônicos, não apenas enquanto política institucional) e contribuindo para a tomada de consciência de pertencimento a uma classe explorada, é possível apontar a perspectiva de construção de bases para a superação desse modo de produção e sua (não) sociabilidade rumo a uma outra formação social, tendo por ponto de partida a aprendizagem sobre os avanços e as dificuldades apontadas nos projetos do período revolucionário soviético, por exemplo, com as experiências das escolas comuna, das escolas do meio, da educação pelo trabalho, entre outras. Todas elas voltadas ao que Marx, segundo Mannacorda (2007), conceitua como omnilateralidade. E num contraponto ao que chama de “desenvolvimento unilateral, mutilado” (MANNACORDA, 2007), em que trabalho e educação sejam faces da formação humana ampla e voltada para o desenvolvimento em busca constante pela totalidade (do homem, do conhecimento, das sociedades etc.).

Em suma, compreendemos que a realidade humana é construída pelos próprios homens a partir da produção das condições materiais ao longo do tempo. A Educação, embora não seja a única, nem a mais importante, apresenta um potencial antissistêmico, de contestação às forças do capital, particularmente, na constituição da “classe para si”.

No Brasil contemporâneo, uma prática inspiradora nesse sentido é a tentativa do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) de construir uma educação voltada aos interesses dos trabalhadores e um simultâneo fortalecimento da escola pública, que, aliás, condensam ideias freireanas, marxistas e das tradições revolucionárias do século XX (como a russa, a cubana, a chilena etc.).

Acreditamos que a EJA na escola pública pode assumir seu potencial organizativo de classe, quando pensada e construída a partir do horizonte do trabalho na sua perspectiva ontológica e na formação integral do ser humano. Analisar, portanto, a EJA a partir de experiências que exploram as contradições abertas pelo próprio sistema capitalista, como as do MST – entre outras que se colocam no campo das pedagogias críticas – contribui com ferramental teórico e prático para a construção de uma educação pública de caráter contra-hegemônico.

## Referências

BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Tradução de Carmem C. Varriale et al. 5. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 10 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 20 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2016** – Notas Estatísticas. Brasília: MEC, INEP, Fevereiro de 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2018.

DUARTE, Newton. Educação Escolar e Formação Humana Omnilateral na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. p. 101-122.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MANNACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

\_\_\_\_\_. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Edições Mandacaru, 1990.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1988. (Clássicos do Pensamento Político)

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 54, p. 717-738, jul./set. 2013.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007, UFPR 29. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/04.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

SAVIANI, Demerval. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do nosso tempo: v. 40)

SOUSA JUNIOR, Justino de. Omnilateralidade. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. v. 1 – A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A trajetória histórica de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. LIBER Livro e Editora UFF, 2011.