

Autorização concedida ao Repositório Institucional da Universidade de Brasília pelos autores para disponibilizar o capítulo 3 do livro Educação de jovens e adultos trabalhadores: produção de conhecimentos em rede, intitulado Contribuição do materialismo histórico e dialético para o estudo da EJA, gratuitamente, para fins acadêmicos e não comerciais (leitura, impressão e/ou download) a partir desta data.

A obra continua protegida por Direito Autoral e/ou por outras leis aplicáveis. Qualquer uso da obra que não o autorizado sob esta licença ou pela legislação autoral é proibido.

REFERÊNCIA

RÊSES, Erlando da Silva; CASTRO, Mad´Ana Desirée Ribeiro; BARBOSA, Sebastião Cláudio. Contribuição do materialismo histórico e dialético para o estudo da EJA. In: RODRIGUES, Maria Emília de Castro; MACHADO, Maria Margarida (org.). **Educação de jovens e adultos trabalhadores: produção de conhecimentos em rede**. Curitiba: Appris, 2018. p. 79-102.

Maria Emilia de Castro Rodrigues
Maria Margarida Machado
(Organizadoras)

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM REDE

Appris
Editora

Curitiba - PR
2018

Editora Appris Ltda.
1ª Edição - Copyright© 2018 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98.
Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores.
Foi feito o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nºs 10.994, de 14/12/2004 e 12.192, de 14/01/2010.

FICHA TÉCNICA

EDITORIAL	Augusto V. de A. Coelho Marli Caetano Sara C. de Andrade Coelho
COMITÊ EDITORIAL	Andréa Barbosa Gouveia - UFPR Edmeire C. Pereira - UFPR Iraneide da Silva - UFC Jacques de Lima Ferreira - PUCPR Marilda Aparecida Behrens - UFPR
EDITORAÇÃO	Fernando Nishijima
ASSESSORIA EDITORIAL	Alana Cabral
DIAGRAMAÇÃO	Eleonora Ducerisier
CAPA	Eneo Lage
FOTOGRAFIA DE CAPA	Mateus Machado Luna
REVISÃO	Lúcia Maria Giehl
AGENTE	Anelise Faucz de Alcântara
GERÊNCIA COMERCIAL	Eliane de Andrade
GERÊNCIA DE FINANÇAS	Selma Maria Fernandes do Valle
GERÊNCIA ADMINISTRATIVA	Diogo Barros
COMUNICAÇÃO	Carlos Eduardo Pereira Igor do Nascimento Souza
LIVRARIAS E EVENTOS	Milene Salles Estevão Misael

COMITÊ CIENTÍFICO DA COLEÇÃO EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E TRANSDISCIPLINARIDADE

DIREÇÃO CIENTÍFICA Dr.ª **Marilda A. Behrens (PUCPR)**
Dr.ª **Patrícia L. Torres (PUCPR)**

CONSULTORES	Dr.ª Ademilde Silveira Sartori (Udesc)	Dr.ª Iara Cordeiro de Melo Franco (PUC Minas)
	Dr. Ángel H. Facundo (Univ. Externado de Colômbia)	Dr. João Augusto Mattar Neto (PUC-SP)
	Dr.ª Ariana Maria de Almeida Matos Cosme (Universidade do Porto/Portugal)	Dr. José Manuel Moran Costas (Universidade Anhembi Morumbi)
	Dr. Artieres Estevão Romeiro (Universidade Técnica Particular de Loja-Ecuador)	Dr.ª Lúcia Amante (Univ. Aberta-Portugal)
	Dr. Bento Duarte da Silva (Universidade do Minho/Portugal)	Dr.ª Lucia Maria Martins Giraffa (PUCRS)
	Dr. Claudio Rama (Univ. de la Empresa-Uruguai)	Dr. Marco Antonio da Silva (Uerj)
	Dr.ª Cristiane de Oliveira Busato Smith (Arizona State University /EUA)	Dr.ª Maria Altina da Silva Ramos (Universidade do Minho-Portugal)
	Dr.ª Dulce Márcia Cruz (Ufsc)	Dr.ª Maria Joana Mader Joaquim (HC-UFPR)
	Dr. Edméa Santos (Uerj)	Dr. Reginaldo Rodrigues da Costa(PUCPR)
	Dr.ª Eliane Schlemmer (Unisinós)	Dr. Ricardo Antunes de Sá(UFPR)
	Dr.ª Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula (UEM)	Dr.ª Romilda Teodora Ens(PUCPR)
	Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho (PUCPR)	Dr. Rui Trindade (Univ. do Porto-Portugal)
	Dr.ª Evelyn de Almeida Orlando (PUCPR)	Dr.ª Sonia Ana Charchut Leszczynski (UTFPR)
	Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho (Ufsc)	Dr.ª Vani Moreira Kenski (USP)
	Dr.ª Fabiane Oliveira (PUCPR)	

CAPÍTULO 3

CONTRIBUIÇÃO DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO PARA O ESTUDO DA EJA

Erlando da Silva Rêses

Mad´Ana Desirée Ribeiro Castro

Sebastião Cláudio Barbosa

O materialismo histórico dialético, iniciado por Marx no século XIX, deixou como “legado” um importante instrumental teórico de análise da realidade humana no capitalismo. Dessa maneira, sua persistência como concepção e método de análise e de proposta de superação do *status quo* baseado nos institutos da propriedade privada e no trabalho alienado se dá devido à persistência hegemônica do modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, a existência e a persistência dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, modalidade que atende os maiores de 18 anos de idade que ainda não concluíram a educação básica, mostram ao mesmo tempo a riqueza e a pobreza desse país marcado historicamente pela desigualdade extrema entre ricos e pobres na sua “pirâmide” social. Tal desigualdade se expressa em todos os sentidos da vida social, econômica, política e cultural, excluindo a maioria da participação dos prazeres materiais e espirituais que, apesar de serem produzidos socialmente, são apropriados e usufruídos por apenas uma minoria.

A educação de adultos, ou a educação de jovens e de adultos, compreendida como modalidade educacional, dada a construção social dos seus sujeitos e suas demandas históricas específicas, sempre foi uma marca da história da educação brasileira. Segundo censo do IBGE de 2010, por exemplo, 47,9% da população de Goiânia, 67,9% de outras cidades de Goiás e 63,9 dos demais estados da federação não tinham concluído a educação básica. Os dados continuam a indicar, portanto, a permanência de uma situação historicamente constituída e do muito que ainda precisa ser feito para efetivar, dentre outros direitos, o preceito constitucional colocado no Art. 205, que institui a educação como direito de todos e a Emenda Constitucional 59, em seu Art. 208

que estende a obrigatoriedade e gratuidade dos quatro aos dezessete anos de idade, inclusive para os que não tiveram acesso à educação na idade própria.

Diante dessa condição histórica da educação brasileira, interessa neste artigo empreender uma análise sobre as contribuições do materialismo histórico e dialético para a compreensão do fenômeno exposto. São muitas as possibilidades inauguradas e compreendidas pela ciência, como concepção e como método, que se mostram válidos. Contudo, dada a radicalidade³⁰ de como os dados expressam a situação educacional, e que negam, enquanto ação, o direito à educação como:

Parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte destes e de novos conhecimentos. (CURY, s/d).

Partir-se-á de referenciais que possibilitarão empreender uma trajetória analítica comprometida com o rigor do conhecimento “desvelador” das ações dos homens e ao mesmo tempo, com o necessário pôr-se na política, sempre condicionado pela história, como perspectiva de superação ética das exclusões sociais, instituídas moralmente pelas classes hegemônicas burguesas na contemporaneidade sob o signo de “inclusões” que mais segregam do que agregam. Como destacou Gramsci (2006, p. 267):

Meu estado de espírito sintetiza esses dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência [que se entende como moral burguesa], mas um otimista com a vontade [que se entende como emancipatória e ética].

Para ir à raiz do fenômeno educacional denominado Educação de Jovens e Adultos (EJA), e discutir como o Materialismo Histórico e Dialético contribui para a realização desta perspectiva, nos limites deste artigo, elencou-se três aspectos desse pressuposto teórico metodológico: a construção social; a questão da desvelação do fenômeno social e a práxis revolucionária como possibilidade de superação e transformação da/na EJA.

³⁰ Nesse caso, buscando em Marx, compreende-se que os próprios dados demonstram em parte (porque ainda carecem de análise) que há um grave problema social, e esses ainda desvelam, indo à raiz da questão educacional que mesmo a promessa burguesa de universalização da Educação Básica no Brasil não foi cumprida. Para Marx (2005), “ser radical é agarrar as coisas pela raiz, e a raiz para o homem é o próprio homem”, nas suas formas de produção da vida social, construídas historicamente.

3.1. A EJA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

A Educação de Jovens e Adultos como expressão da educação brasileira se apresenta, de acordo com o Censo 2010³¹, com os seguintes dados a partir do estado de Goiás: População total: 6.003.787 habitantes. Dessa, 1.696.571 frequentavam a escola e 124.449 a Educação de Jovens e Adultos. Tomando por base aos 124.448 estudantes da EJA, tem-se: 66.500 são mulheres e 57.947, homens; 77.251 são negros, 46.947, brancos e 251, índios; 57.488 têm alguma ocupação, com jornada de trabalho. Desses, 24.747 possuem carteira assinada e 18.754, não possuem; Desses, que têm alguma ocupação, no trabalho principal, 35.087 trabalhavam de 30 a mais de 44 horas semanalmente. Sobre o rendimento dos que têm jornada de trabalho, 42.312 recebem entre ½ e menos de 2 salários mínimos³².

Como compreender esses dados? Qual a finalidade de compreendê-los? Essas perguntas remetem a preocupações semelhantes às de Marx acerca dos estudos que fez sobre a realidade humana no capitalismo. Para ele, segundo Ianni (1988), o seu pensamento é vigoroso, pois:

Parte precisamente do fato de que ele se constitui como única interpretação que ao mesmo tempo, compreende e nega o capitalismo. Não se trata de uma interpretação abstrata, nem isenta. Ao contrário, trata-se de uma interpretação que adere destrutivamente ao objeto. (IANNI, 1988, p. 9).

Nessa condição, pensando a Educação de Jovens e Adultos como fenômeno inserido no capitalismo brasileiro e como resultado de diversas formas de exclusões sociais (ou “inclusões excludentes”, como entende Acácia Kuenzer (2017)), a perspectiva analítica em questão contribui para o necessário empreendimento de desvelar esse objeto, buscando a realização de um esforço teórico que ao mesmo tempo realiza uma interpretação radical e se transforma em uma questão prática na perspectiva de superar esse estado de coisas. Como ainda diz Ianni, ao analisar o pensamento de Marx, “é na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade, o poder e a precisão do seu pensamento”.

Para a análise radical do fenômeno, sempre vinculada com a transformação social, o Materialismo Histórico e Dialético pensa-o para além da sua

³¹ A opção pela utilização do Censo de 2010 relativo ao estado de Goiás se justifica em função da disponibilização de vários dados que podem caracterizar quem são os sujeitos da EJA na sua inserção social e de expressar uma realidade local onde os autores são partícipes. Compreende-se também que, apesar de estarmos em 2017, não houve a efetivação de nenhuma ação governamental e nem tempo de desenvolvimento de qualquer outra pesquisa que possibilitasse uma mudança significativa em relação aos dados apresentados. Esses ainda dão uma dimensão para mais ou para menos, da realidade de outras regiões.

³² Os dados apresentados dizem respeito aos sujeitos que estão sendo atendidos pelo sistema de educação. Não apreendem aqueles que são potenciais sujeitos dessa modalidade educacional e estão fora desse atendimento. Essa consideração busca demonstrar que o quantitativo potencial de sujeitos da EJA aumenta o número de demanda dessa modalidade.

forma aparente, supostamente isolado na esfera da cotidianidade. Dessa forma, apreende-o essencialmente como totalidade, como construção histórico-cultural, como fruto das ações humanas, que existem como matéria transformada historicamente, ou seja, como realidade (concreta, pensada dialeticamente). Põe-se contrário, nessa perspectiva, ao idealismo, que, especulativamente, segundo Marx:

Não desenvolve o seu pensamento de acordo com o objeto, pelo contrário, desenvolve o objeto partindo do seu pensamento, isto é, de algo acabado que se desenvolvera dentro dos limites da esfera abstrata da lógica. (2005, p. 25).

Remetido à concepção de práxis, esse rompimento com a explicação idealista de criação das coisas no mundo, feita por Marx, teve como implicação o deslocamento das questões humanas para o terreno da ação humana. A EJA, assim compreendida, origina-se, desenvolve-se e supera-se na história como prática social emancipatória. Para isto:

Livremo-lo, pois, das quimeras, das ideias, dos dogmas, dos seres imaginários, sob o jugo dos quais eles se estiolam. Revoltemo-nos contra o domínio dessas ideias. Ensinemos os homens a trocar essas ilusões por pensamentos correspondentes à essência do homem, diz alguém; a ter para com elas uma atitude crítica, diz outro; a tirá-las da cabeça, diz o terceiro – e a realidade atual desmoronará. (MARX, 2007, p. 07).

Isso porque o pressuposto materialista histórico apreende a história sendo constituída não por seres humanos isolados e definidos de algum modo pela imaginação, mas sim, como essencialmente envolvidos em seu processo de desenvolvimento real sob determinadas condições. Nesse sentido:

A história deixa de ser uma coleção de fatos sem vida, tal como é para os empiristas, que são eles próprios também abstratos, ou a ação imaginária de sujeitos imaginários, tal como é para os idealistas. (MARX, 2007, p. 20).

Sendo então a história um campo de desenvolvimento real das ações humanas concretas ditadas também pelas condições postas, essa história somente se realiza tendo como força o movimento dado pela contradição, pelo confronto interno de um duo oposto que é ao mesmo tempo negativo e positivo, tanto na realidade como no pensamento sobre essa realidade. Assim, a realidade se apresenta ao mesmo tempo como aparência e essência, alienação e emancipação, trabalho negativo e positivo, universal e particular, ética e moral, todo e parte, enfim.

A EJA, dentro desse quadro apontado, expressa a não superação do “reino da necessidade” que, segundo a tradição marxista, só pode ser efetivamente superado mediante a construção do “reino da liberdade”. Pois, só assim, segundo Manacorda (2007), considerando a omnilateralidade humana e o fato de tais “reinos” serem mediados pelo trabalho, poderia se dar:

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2007, p. 89).

Significa dizer que assumir esse instrumental na análise pressupõe apreender o que há, na essência do seu modo de ser, e propor, para além do que há, a superação de todo o estado de coisas que exclui uns em relação aos outros, o que poderia, incorporando a citação de Manacorda, propiciar o gozo social de todos os bens produzidos socialmente: “bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão [social] do trabalho [no capitalismo]”.

Ademais, como esclarece Marx e Engels na *Ideologia alemã* (2007), a efetiva riqueza espiritual (cultural) do indivíduo depende da riqueza de suas relações reais, isto é, os modos de produção da vida social. Dessa forma, conclui Marx no *Capital* (1971, p. 942):

[...] o reino da liberdade começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e por utilidade exteriormente imposta; por natureza, situa-se além da esfera da produção material propriamente dita. O selvagem tem de lutar com a natureza para satisfazer as necessidades, para manter e reproduzir a vida, e o mesmo tem de fazer o civilizado, sejam quais forem a forma de sociedade e o modo de produção. Acresce, desenvolve-se, o reino do imprescindível. É que aumentam as necessidades, mas, ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas para satisfazê-las. A liberdade nesse domínio só pode consistir nisto: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e condignas com a natureza humana. Mas, esse esforço situar-se-á sempre no reino da necessidade. Além dele começa o desenvolvimento das forças humanas como um fim em si mesmo, o reino genuíno da liberdade, o qual só pode florescer tendo por base o reino da necessidade. (MARX, 1971, p. 942).

Dessa forma, como o “reino da liberdade” depende do “reino da necessidade”, uma vez que aquele só se realiza nesse, será preciso ao se analisar a EJA, reconhecê-la no seu modo de ser: uma necessidade da classe trabalhadora que vislumbra a liberdade, isto é, uma situação histórica para além do capitalismo, momento em que, como mencionado na citação anterior, “Os produtores associados [regulariam] racionalmente o intercâmbio material com a natureza, [controlando-o] coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina.” (MARX, 1971, p. 942).

3.2. A EJA E A QUESTÃO DA “DESVELAÇÃO” DO FENÔMENO SOCIAL

Alguém já disse que “os sujeitos da EJA são a riqueza que nos mostra toda pobreza desse país”. Ao ouvir essa fala proferida por um anônimo sujeito da EJA em sala de aula, imediatamente, os sentidos de docente orientam: anote isso! Esse sujeito, assim como muitos outros integrantes dos processos educativos em tal modalidade, corriqueiramente nos mostra e ensina, por meio de sua fala, que a “revolução” é uma questão que se resolve no proceder e não meramente no querer. Desse modo, “riquezas e pobreza” estão imbricadas em processos histórico-culturais baseados na manutenção e desenvolvimento da propriedade privada e do trabalho alienado sob uma intensa e pedagógica divisão social do trabalho hegemônica por ideologias morais burguesas que impedem ou dificultam uma construção histórica pautada no compromisso ético-político que, em todas as suas instâncias, exige: “nenhum a menos”. É disso que se está tratando.

Ao se titular essa parte, “desvelar o fenômeno social”, isto é, “tirar os véus” que o encobrem, está para além de “tirar uma foto” do fenômeno, procedimento que, apesar do valor que tem ao se “revelar a foto”, não passa de um mero “olhar”, que muitas vezes, “põe véus” no fenômeno ao (re)vela-lo em vez de desnudá-lo. O materialismo histórico dialético visa, nas suas perspectivas de análise, superar o aparente isolamento do fenômeno, em função da compreensão da essência do movimento no qual todo fenômeno está inserido, e que, em se tratando de realidades humanas, está imbricada histórica e culturalmente em processos multiplamente determinados que se dão no conflito e na complexidade que envolve a realidade humana em todos os tempos. Daí a necessidade de considerarem-se as categorias *totalidade*, *contradição* e *mediação* ao analisarmos realidades humanas concretas. Pois, como nos ensina Kosik (1976):

Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, [...] da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlação em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. (p. 50).

Nessa perspectiva, parece fundamental para o desenvolvimento do método dialético materialista e histórico apreender a categoria *totalidade* (como *unidade do diverso*) e *contradição* (como *oposição inclusiva*), para que, na análise, por meio da categoria *mediação* (como *inter-relações entre sujeito e objeto*) a síntese histórica entre cotidiano e história, por exemplo, possa se dar como *concreto pensado* sem que se banalize a aparência (ponto de partida), no caso, o cotidiano, em função da síntese que tal análise proporciona (ponto de chegada), no caso, a história.

Tal perspectiva, explicada por Gramsci (1987) como “filosofia da práxis”, segundo Marx, é o método “correto” para se analisar realidades humanas, sobretudo no capitalismo, dado à sua cientificidade humana e a sua capacidade de incluir outras lógicas explicativas, como as do idealismo e a da fenomenologia, por exemplo, e superá-las. Desse modo, Gramsci (1987) esclarece que:

O trabalho científico tem dois aspectos principais: um que retifica incessantemente o modo do conhecimento, retifica e reforça os órgãos sensoriais, elabora princípios novos e complexos de indução e dedução, isto é, aperfeiçoa os próprios instrumentos de experiência e de sua verificação; outro que aplica este complexo instrumental (de instrumentos materiais e mentais) para determinar, nas sensações, o que é necessário e o que é arbitrário, individual, transitório. Determina-se o que é comum a todos os homens, o que todos os homens podem verificar da mesma maneira [...]. “Objetivo” significa precisamente, e tão somente, o seguinte: [...] aquela realidade que é verificada por todos os homens, que é independente de todo ponto de vista que seja puramente particular ou de grupo. Mas, no fundo, também esta, é uma concepção particular de mundo, uma ideologia. Todavia pode ser aceita pela filosofia da práxis, ao passo que se deve afastar a do senso comum, embora ela conclua materialmente da mesma maneira. (GRAMSCI, 1987, p. 69-70).

Quando Gramsci propõe que o trabalho científico “afaste as concepções do senso comum”, na verdade está propondo sua superação, que nunca se dá definitiva e totalmente. Isso porque o senso comum é invasivo e “eterno”, carecendo, assim, de uma constante vigilância epistemológica dialética materialista histórica em relação a ele. Significa dizer, passar dinamicamente de uma visão

fragmentária, fragmentada e mística do mundo, dos fatos e do conhecimento, a uma apreensão da totalidade histórica, percebendo o movimento complexo de constituição da realidade sempre como tendente à incompletude.

Desse ponto de vista, a teoria não vai além de uma expectativa em relação ao real, e nunca o real propriamente dito, nas suas múltiplas determinações. Daí que tal afirmação mencionada pelo sujeito da EJA pode desvelar a “riqueza”, que nesse caso está representada pela existência e persistência contra-hegemônica da EJA no sentido de pôr-se emancipatoriamente; e por outro lado, mostra a “pobreza”, que nesse caso está representada pela desigualdade e toda a miséria que a hegemonia burguesa engendra na vida social, sobretudo para os trabalhadores.

3.2.1. A EJA e a particularidade do desenvolvimento da sociedade brasileira

O desvelamento radical da EJA, buscando compreendê-la, por meio das mediações que se estabelecem de maneira contraditória dentro de uma totalidade, vai estabelecendo movimentos de aproximação cada vez maiores da sua essência, ou seja, dos fundamentos que a constitui enquanto fenômeno social.

A EJA (nesse caso melhor seria educação de adultos) se manteve significativamente como expressão da educação brasileira mesmo quando o Brasil assume feições liberais, vindas da Europa, durante o século XIX, ainda em pleno desenvolvimento da monarquia, e continuou quando essa sociedade se estabelece como República e desloca para a industrialização os novos padrões de desenvolvimento produtivo.

Pergunta-se por que, mesmo fazendo a passagem para a sociedade burguesa, a universalização da educação ainda não se realizou no Brasil? Afinal, foi a partir da Revolução Francesa de 1789 “que os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade passam a compor a escola tal como a concebemos hoje” (LOPES, 2008, p. 21). Da mesma forma houve, e ainda há, uma necessidade de o próprio processo de desenvolvimento da indústria assimilar e propor uma ação educativa, tão bem proclamada por Adam Smith quando diz que em doses homeopáticas é preciso que o Estado (e somente nesse quesito) proporcione a educação das matérias essenciais (ler, escrever e calcular) para as camadas populares (acrescentar-se-á, trabalhadores assalariados) (MORAES, s/d).

Segundo Smith, citado por Frigotto (1984), os trabalhadores precisam apenas de instrução para desempenhar seu papel na sociedade capitalista, visto

que eles não poderiam ter conhecimento que extrapolassem a necessidade do sistema, pois se o tivessem poderiam começar a questioná-lo. Promovendo instrução restrita aos trabalhadores, a sociedade capitalista conseguia moldar e garantir a obtenção de seus interesses. Para a sociedade, é melhor ter trabalhadores alienados do que pessoas críticas ao seu sistema.

Essa situação nos remete a Marx quando destaca que o desenvolvimento do capitalismo, da sua classe dominante – a burguesia –, se coloca de maneiras diferentes nas diversas localidades em que vai se estabelecendo. Em 1848, ao analisar a Revolução de Março, no Estado Prussiano, chama atenção para o fato de que as revoluções inglesa e francesa estabeleceram uma nova ordem política, econômica e cultural para a sociedade europeia, pois elas:

Não foram a vitória de uma classe determinada da sociedade sobre a velha ordem política; foram a proclamação da ordem política para a nova sociedade europeia. Nelas a burguesia venceu; mas a vitória da burguesia foi então a vitória de uma nova ordem a vitória da propriedade burguesa sobre a feudal, da nacionalidade sobre o provincianismo, da concorrência sobre a corporação, da divisão (da propriedade) sobre o morgadio, da dominação do proprietário da terra sobre o domínio do proprietário pela terra, das luzes sobre a superstição. (MARX, 2007, p. 3-4).

Portanto, diferentemente, reitera-se que a “Revolução de Março” na Prússia constituiu-se como uma revolução atrasada mais de meio século, segundo Marx (1848). Dessa forma, o aspecto mais significativo e desvelador de tal fenômeno foi que ao realizá-la, ou melhor, participar da sua realização, a burguesia optou pela traição ao povo e a aliança com a coroada velha sociedade. Essa opção fez construir uma sociedade renovada dentro de uma sociedade envelhecida, mantendo-a conservadora, com seus ranços e interesses. Nesse caso, Marx (2007, p. 4) diz que a Revolução de Março “era, desde o princípio, secundária, mas é sabido que as doenças secundárias são mais difíceis de curas e desgastam mais o corpo do que as primitivas”.

Ao desvelar a especificidade de desenvolvimento da revolução burguesa na Prússia em 1848, buscou-se, neste texto, apreender que os elementos universais do liberalismo e da efetivação local do capitalismo “configuram-se internamente segundo as determinações das relações de produção num dado país e numa ocasião específicos” (IANNI, 1988, p. 75).

Diante dessas constatações históricas, a jornada teórico-metodológica de desvelação da EJA, a partir das contribuições do materialismo histórico e dialético, impõe a necessidade de apreender, no movimento dialético, a relação entre a universalidade e a particularidade do fenômeno. Isso porque

essa perspectiva compreende que “é o particular que contém em si a dimensão da mediação, da determinação” (LUKÁCS, apud FERRARI, 1985, p. 2). E mais:

A não compreensão da geração do real enquanto descompasso e desigualdade gera modelos de análise que não permitem a apreensão do real enquanto “síntese de múltiplas determinações”, enquanto particularidade. Tomam-se processos puros e radicais como sendo comuns e principalmente possíveis de repetição em outras organizações econômicas. (FERRARI, 1985, p. 4).

Assim, é preciso compreender, portanto que:

O modo de produção capitalista enquanto universalidade que se põe e repõe, forja vias particulares de objetivação. Há desigualdades históricas entre os países que se inseriram na órbita do capital. A compreensão destas desigualdades é possibilitada pela a apreensão das formas particulares de mediação entre o universal e o particular. (FERRARI, 1985, p. 4).

A partir da compreensão da particularidade da formação capitalista no Brasil é possível apreender com “múltiplas determinações” a permanência da EJA dentro da história da educação brasileira e como ela se configura.

Segundo Fernandes (1975), as elites brasileiras, ainda nos séculos XVIII e XIX, apegaram-se politicamente aos preceitos liberais como forma de romper com os limites do pacto colonial. Contudo, essa nova configuração histórica levou a uma posição de dependência em relação ao mercado externo e às políticas internacionais nos séculos seguintes. Por tudo isso, o processo de complexificação dessas relações:

Resultou uma forma de incorporação devastadora da periferia às nações hegemônicas e centrais, que não encontra paralelos nem na história colonial e nem na história neocolonial do mundo moderno e nem na história do capitalismo competitivo. (FERNANDES, 1975, p. 253).

O estabelecimento da natureza dependente e subordinada aos países centrais foi a opção feita pelas elites para encaminhar o seu processo de modernização, de fazer a sua revolução burguesa. Internamente isto se encaminhou por meio da articulação entre os setores arcaicos e modernos, controlados então pelo setor externo. Assim, para Oliveira (2003, p. 129) a “agricultura atrasada financia a agricultura moderna e a industrialização” assim como o sistema bancário, o financiamento da acumulação industrial e o barateamento da força de trabalho nas regiões de desenvolvimento e expansão do capitalismo no Brasil (apud CASTRO, 2016).

A particularidade do desenvolvimento capitalista no Brasil lembra a metáfora do “ornitorrinco”, elaborada por Francisco Oliveira (2003), se referindo ao tipo “desigualitário sem remissão” do desenvolvimento capitalista brasileiro que, segundo ele:

[...] é isso: não há possibilidade de permanecer como subdesenvolvido e aproveitar as brechas que a Segunda Revolução Industrial propiciava; não há possibilidade de avançar no sentido da acumulação digital-molecular: as bases internas da educação são insuficientes, estão aquém das necessidades de ruptura deste porte. [...] O ornitorrinco capitalista é uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão. (OLIVEIRA, 2003, p. 150).

Essa situação “sem remissão” é alimentada pela manutenção da desigualdade social. Esse fato traz questões que precisam ser resolvidas em âmbito estrutural, que implicariam, segundo Frigotto (2006, p. 31), “reformas sociais de base (agrária, tributária, jurídica e política)”. Contudo, hoje como ontem, as elites brasileiras (arcaicas e modernas ao mesmo tempo) continuam optando pelo aprofundamento da lógica dependente e subordinada, restabelecendo a superexploração dos trabalhadores brasileiros (vide as propostas de “reformas trabalhista e previdenciária” do governo Temer), pois mantêm:

Comportamentos coletivos tão egoísticos e particularistas, que se tornou compatível com a [...] continuidade da dominação imperialista externa. (FERNANDES, 1975, p. 233).

Nesse sentido, recuperando Marx, as “doenças secundárias são mais difíceis de curar” e exigem muito do “organismo”, ainda mais se sentimentos como “misericórdia” e “compaixão”³³, ou seja, de nação ou mesmo de patriotismo estão ausentes na ideologia e na ação da elite brasileira.

Nessa configuração, a modernização brasileira se faz, por um lado, garantindo a apropriação exacerbada das riquezas pela elite e, por outro, restringindo os processos democráticos e o acesso aos bens culturais e à participação política aos trabalhadores.

Dessa forma:

Sob o capitalismo selvagem, a sociedade brasileira, uma sociedade de democracia restrita, a minoria poderosa e dominante relaciona-se com a massa dos brasileiros como gatinha que precisa ser mantida como gatinha; a educação seria uma pérola que não deveria ser lançada aos

³³ Nesse caso, os sentimentos indicados procuram realçar o grau extremado de egoísmo, exploração e violência das elites brasileiras em relação aos trabalhadores, estabelecendo, historicamente, o contraste entre a riqueza que concentra em suas mãos, por um lado, e a pobreza que provocam aos amplos setores das classes sociais que vivem do próprio trabalho, por outro lado.

porcos, ou então, seria [...] uma coisa elementar, rudimentar, que ajudaria a preparar máquinas humanas para o trabalho. (FERNANDES apud FERNANDES, 2006, p. 11).

É sob a particularidade dessa formação social, caracterizada como “ornitorrinco”, que se pode entender a gênese da Educação de Jovens e Adultos como fenômeno que persiste. Porque não há, nem mesmo dentro dos marcos hegemônicos burgueses, uma universalização da educação que visasse, como queria Adam Smith, incorporar moralmente o trabalho à “riqueza da nação”, estabelecendo assim uma “cidadania”. O que há, e isso se dá contra-hegemonicamente, é uma longa e árdua trajetória para efetivar a universalização da educação como direito do cidadão, e para além, como direito de todos, eticamente. Os desdobramentos históricos da sociedade brasileira, no sentido das “inclusões excludentes” já mencionadas, explicam os milhões de sujeitos que não concluíram a educação básica, e as dificuldades do retorno à escola, como demonstrado nos índices apresentados anteriormente.

Desse modo, são milhões os excluídos, que “estão à margem” do direito à educação básica nos tempos etários denominados “regulares” ou “normais”. Assim, segundo Arroyo (2005, p. 23):

Sem dúvida que um olhar sobre esses jovens e adultos é vê-los como alunos(as) e tomarmos consciência de que são privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Que milhões estão à margem desse direito. Que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulto popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos.

Para milhões desses jovens e adultos trabalhadores, a existência da EJA não é uma questão residual, como muitas vezes parece ser inclusive nos cursos iniciais de formação de docentes. Isso tudo só faz confirmar as análises já mencionadas de Florestan Fernandes e Francisco Oliveira. São milhões que não tiveram acesso às pérolas do saber e da cultura sistematizada, e quando muito, tiveram contato com o mínimo de conhecimento, em cursos de duração rápida, e ainda assim, com questionáveis intenções.

Alguns marcos históricos sobre a educação desses sujeitos que integram a atual modalidade EJA indicam que o analfabetismo, quando se torna um entrave às novas formas de produção da riqueza no Brasil, via processo de industrialização, é atacado com campanhas de alfabetização, por tempo determinado. A baixa escolarização tem a sua suposta superação buscada dentro da perspectiva de ofertar cursos que vão “suprir” as carências formativas desses sujeitos com uma mera educação supletiva, que até hoje permanece de diversas formas na educação de vários sujeitos. Por sua vez, a formação profissional para

esses sujeitos (da classe trabalhadora) se desenvolve para a ocupação de postos de trabalho – quando existem – que exigem qualificação básica, o que gera a desvalorização da sua atividade em termos de remuneração. Reitera-se aqui o pensamento de Adam Smith (1981) sobre o processo educacional adequado às camadas populares: em doses homeopáticas e “a conta-gotas”.

A relação de totalidade entre o universal e o particular possibilita apreender, por meio das mediações e contradições, a concretude do fenômeno da EJA em sua situação de manifestação real, concreta. E esse perquirir, mais atento ao desvelamento das múltiplas determinações, é um importante caminho teórico-prático que possibilita indicar as permanências, seu modo de ser e as reformas dessas permanências. Além disso, possibilita também apreender as manifestações de superação do que permanece. Essa percepção da hegemonia e da contra-hegemonia em concomitância histórica, considerando a totalidade, a contradição e as formas de mediação, são condições importantes para a realização da práxis como ação revolucionária (sentir-pensar-agir), característica do materialismo histórico dialético, e que visa a superação de todo *status quo* em que as perspectivas morais estabelecidas impedem ou dificultam o viver bem ético ou, como aponta Marx (1978), inviabilizam o “gozo social”.

Nas aulas de EJA é relevante perceber as diversas maneiras como os estudantes lidam com o mundo do trabalho. Na sociedade capitalista, a chamada “acumulação flexível” exclui uma parcela considerável de trabalhadores da possibilidade de um trabalho assalariado fixo e com garantia de direitos sociais. A flexibilização e a desregulamentação das relações de trabalho têm provocado a criação de postos de trabalho cada vez mais precários. É comum encontrar pessoas que fazem da rua o seu local de trabalho. Como educadores e pesquisadores, seria oportuno desvendar a dinâmica do mundo do trabalho e como os estudantes se movimentam nele (RÊSES; PEREIRA, 2016).

3.3. A NECESSÁRIA INDISSOCIABILIDADE ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA EJA

Ao longo da história, a educação e o trabalho têm sido práticas inerentes à própria existência do homem. Seja para a própria sobrevivência, para a obtenção de capital ou para o seu desenvolvimento integral. A educação para o trabalho e a proveniente do trabalho tem caracterizado o tipo de educação que se construiu no Brasil, que visava o preparo do indivíduo para o exercício de uma profissão e do seu desenvolvimento como um cidadão completo.

É por meio da atividade produtiva de determinado tipo que o homem visa a um objetivo determinado, tornando o trabalho uma condição da existência humana independente de qual seja a forma de sociedade. O trabalho torna-se uma necessidade externa que media o metabolismo entre o homem e a natureza sendo, portanto, a própria vida humana.

Segundo Marx o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, no qual o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como um das suas forças, atuando assim sobre a natureza externa, modificando-a e ao mesmo tempo modificando sua própria natureza, seu interior (MARX, 2008).

Assim como o trabalho, a educação é inerente à origem do homem. Ainda na organização gentilícia da sociedade no chamado “comunismo primitivo”, os homens apropriavam-se coletivamente dos meios e dos modos de produção, aprendendo a trabalhar e garantindo sua sobrevivência. Passando esse conhecimento de geração em geração.

Quando ainda existia tal modo de produção comunal, não havia divisão social, ou detenção de poder por parte de um sobre os demais. De forma coletiva, os homens cuidavam da terra, produziam seu sustento e aprendiam a suprir suas necessidades imediatas, possibilitando assim que eles escolhessem a forma de produzir, exercendo total controle sobre a produção.

Mais adiante, o desenvolvimento da produção e da reprodução social consolidou o surgimento da sociedade capitalista e incitou a propriedade privada. Percebendo a importância da terra para a sobrevivência, os homens tornaram-na objeto de apropriação e fonte de poder. Quem a possuía passava a exercer poder sobre os demais, fazendo emergir assim a divisão da sociedade em classes.

Nesse contexto, considerando que o trabalho é necessário à sobrevivência humana, os donos das terras passaram a não trabalhar e a sobreviver do trabalho alheio, se sujeitando apenas à educação e à posse de saber científico, técnico e socialmente produzido proveniente da escola formal, inerente à sociedade de classes e resultante da dualidade, que emergiu da divisão de classes entre proprietários e trabalhadores.

A relação entre trabalho e educação pode ser interpretada de várias formas. Segundo Saviani (2007), a maneira mais incoerente é a que contrapõe de modo excludente a educação e o trabalho, tendo em vista a ligação intrínseca que possuem entre si. De acordo com o pesquisador, a tendência dominante atualmente é a de situar a educação no âmbito do não trabalho, tornando-se um objeto de consumo e de caráter improdutivo.

A palavra escola, por sua vez, é de origem grega e significa lugar do ócio. Por isso, a educação era tida como lugar de acesso das classes ociosas. A classe dos proprietários de terra e a classe dominante possuíam educação diferenciada, sendo a educação escolar destinada à classe dominante. Já a educação geral, destinada à classe proletária, era obtida por meio do próprio trabalho ou voltada para o trabalho. Eles aprendiam fazendo, lidando com a realidade e transformando-a para sua sobrevivência.

De acordo com Frigotto (1984), a origem da escola se dá ao longo século XVIII de forma concomitante com a ascensão da burguesia e do capitalismo, que emergiam da ciência moderna e da crescente necessidade de conhecimento vinculado às bases dos processos produtivos. Com isso, a escola é representada pela burguesia, como uma instituição pública, gratuita, universal e laica, que tem como função integrar as novas gerações, socializar o conhecimento científico de forma sistêmica e desenvolver uma nova cultura.

Para Frigotto (1984) a escola burguesa não poderia atender a todos de igual modo, devido à divisão de classes existente. Por meio da educação, a sociedade capitalista buscou implantar uma divisão de classes, na qual os detentores de capital se contrapunham aos trabalhadores que detinham apenas de força física e intelectual para ser vendida.

Assim como a sociedade, como foi dito anteriormente, a educação foi então dividida em classes. Ela era diferenciada entre os proprietários de terra, os donos das indústrias e os “não proprietários”. A classe dominante possuía uma educação mais complexa, que desenvolvia conhecimentos, atitudes e valores voltados para a organização, direção e comando. Era uma formação intelectual, enquanto os trabalhadores e “não proprietários” possuíam uma educação voltada à prática, restrita, adestradora e centralizada nas habilidades manuais.

Diferente da sociedade preexistente, a sociedade moderna passou a pautar-se no contrato social. O trabalho passou a ter uma “falsa” liberdade, na qual ela era proprietária da sua força de trabalho, podendo vendê-la à classe dominante do capitalismo. Nesse sistema liberal, a educação propicia ao trabalhador apenas o conhecimento necessário para transformar sua força de trabalho em produção, garantindo aumento da mais-valia. Com isso, pode-se perceber o caráter contraditório que a escola possui, pois ao mesmo tempo em que procura atender as exigências do sistema capitalista se diz voltada para a formação integrada, desconsidera vários de seus princípios e limita o saber destinado ao trabalhador, buscando apenas moldá-lo.

Nesse contexto, durante o processo de desenvolvimento da produção capitalista surgem o taylorismo e o fordismo, processos produtivos das organizações fabris. Eles concentravam um grande número de trabalhadores em

estruturas organizacionais que se dividiam em níveis operacionais, de supervisão, planejamento e gestão, cujo objetivo era a produção em massa de produtos e agregação de capital.

Diante do desenvolvimento desses novos meios de produção, a escola precisou qualificar os trabalhadores, dividindo-os para as tarefas intelectuais e manuais. Os conteúdos passaram a ser fragmentados e desconectados. O ensino destinado aos trabalhadores era voltado para o seu desempenho manual, a fim de gerar maior produtividade e qualidade de serviço.

A educação e o trabalho sempre possuíram uma relação íntima e dialética entre si. Enquanto a educação prepara o indivíduo para o trabalho, o trabalho promove a educação por meio do seu exercício. Ao longo da organização social do homem e da maneira pela qual ele buscava sua sobrevivência, a aprendizagem e o trabalho estiveram presentes. Pode-se dizer que o surgimento do trabalho e da educação foi concomitante à própria origem do homem.

É reconhecido o caráter de formação do trabalho e da educação como ações humanizadoras do ser humano. É por meio desses que o homem se torna capaz de desenvolver as suas potencialidades humanas. O trabalho torna-se meio de produção de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais (CIAVATTA, 1990).

Nesse sentido, Ciavatta faz um questionamento em relação à educação brasileira, ressaltando a incoerência presente entre o trabalho como princípio educativo de caráter humanizador, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), e o trabalho como ferramenta de alienação e engessamento dos trabalhadores.

A ocorrida separação do trabalhador de seu próprio saber gerou o que Marx (2004) chamou de alienação. Esse fenômeno baseia-se na submissão do trabalho e do trabalhador aos regimes autoritários de dominação, privação e autonomia e exposição a condições de trabalho exploratórias.

Mesmo diante desse paradoxo, desde o início do século XX o preparo para o trabalho manual se fez cada vez mais presente nas instituições de ensino. Nesse mesmo período ocorreu também a introdução da educação politécnica advinda do socialismo, que visava à formação integral do homem. A educação deveria contemplar a formação humana nos aspectos físicos, mentais, intelectuais, práticos, laborais, estéticos e políticos, combinando os estudos com o preparo para o trabalho.

Estudiosos da época buscaram a disseminação de uma educação que fosse intermediária, que unisse a instrução com o trabalho, a educação politécnica, porém essa sofria resistência devido ao caráter socialista que possuía.

Gramsci propôs uma escola unitária que se expressa na unidade entre instrução e trabalho, formando homens capazes de produzir, mas também de ser dirigentes e governantes. Para ele, a dualidade da educação não deve existir, visto que a educação intelectual não exclui a educação tecnológica. Para que a formação do homem seja completa, ele deve conhecer tanto as leis da natureza, como as da humanidade, de acordo com a ordem legal que rege a vida em sociedade (CIAVATTA, 1990).

O ensino funciona como uma forma de organizar a sociedade nos aspectos sociais e econômicos, sendo assim, a educação deveria adequar o indivíduo ao seu papel social baseando-se na divisão do trabalho intelectual e manual. Com o surgimento do ensino técnico, a educação passou a ser vista como uma possibilidade para ascender socialmente, e isso só dependia do esforço do indivíduo, não tinha relação com os problemas estruturais da sociedade. A escola serviu como um mecanismo para selecionar, produzir e legitimar as desigualdades sociais.

Paulo Freire nos alerta para a necessidade de uma educação que não só qualifique para o mercado, mas que humanize o sujeito:

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, homens e mulheres, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 2006, p. 33).

A Escola corre o risco de ser impregnada pela racionalidade formal, fazendo-a perder a sua dimensão socializadora, pois o que está em causa é, muitas vezes, uma ideia instrumental da escola a serviço dos valores de mercado (RÊSES, 2015).

A escola voltada ao social, ao estabelecimento e manutenção de regras, solidariedade e identidade coletiva, não entra em choque com a proposta mercadológica de preparar, reforçar a competitividade e o sucesso de poucos (RÊSES, 2016).

3.4. A PRÁXIS REVOLUCIONÁRIA COMO POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA EJA

Apesar de parecer redundante a categoria “práxis” ser sucedida da adjetivação “revolucionária”, é importante esclarecer-se desde logo que, concordando com Sanchez Vásquez (2007), percebe-se que nem toda atividade é práxis, apesar de toda práxis implicar uma atividade. Significa dizer, de antemão, que práxis pode significar apenas “ação consciente”, reconhecendo, implicitamente, que é possível haver “ação inconsciente”: “sem querer”, “sem planejar”, “sem intencionalidade”. Desse modo, reconhece-se que práxis é uma ação que envolve intencionalidade, planejamento e vontade, sintetizados na forma de uma consciência. Mas de qual consciência estamos falando? Uma que se explica em si, como autoconsciência individualista, tendente à acomodação em relação à moralidade estabelecida? Ou outra que se posiciona para si, a partir do outro, que se alimenta eticamente do indivíduo como ser social, determinado histórica e culturalmente?

Em síntese, a tradição marxista explica práxis – essa palavra grega que significa ação – como “ação transformadora”, o que aparentemente resolveria a questão da suposta redundância, uma vez que “transformação” implicaria “revolução”. Contudo, como esse texto tem tentado mostrar, nem toda transformação implica revolução. A chamada “revolução burguesa no Brasil”, por exemplo, pariu ou fez crescer e tomar corpo um “ornitorrinco” que, de várias maneiras, aponta para a conservação do *status quo* e não para sua superação, a partir de perspectivas de modernização conservadora.

Avançando um pouco mais no entendimento de práxis, *O dicionário do pensamento marxista* (BOTTOMORE, 1988) designa práxis como o conjunto de relações de produção e trabalho, que constituem a estrutura social, e a ação transformadora que a humanidade deve exercer sobre elas. A concepção de práxis, nessa perspectiva, não dicotomiza teoria e prática, nem trabalho manual e trabalho intelectual, percebe-os em oposição inclusiva na síntese histórica, como produção teleológica, na apreensão de totalidade da realidade concreta. Isso abre caminho para o entendimento da práxis revolucionária, como atividade criativa livre e autodeterminada, uma vez que, assim explicada, ela não é meramente “descritiva” ou “normativa”, mas expressa potencialidades humanas éticas essenciais, alguma coisa diferente tanto do que simplesmente é como do que apenas devia ser (BOTTOMORE, 1988).

Significa dizer, então, que práxis revolucionária, para além de uma ação transformadora genérica, começa e (re)começa na justiça, pois tem compromissos ético-políticos com a superação de tudo que exclui uns em relação aos

outros, sobretudo ao se tratar da produção e distribuição das riquezas humanas, sejam elas materiais ou imateriais.

Marx (2011, p. 41) em uma de suas *Teses sobre Feuerbach* expõe que:

A coincidência da mudança das circunstâncias com a da atividade humana, ou mudança dos próprios homens, pode ser concebida e entendida racionalmente como prática revolucionária.

Assim, a práxis revolucionária expressa uma mudança no próprio ser humano, que faz coincidir na razão uma mudança que envolve a circunstância histórica e a atividade verdadeiramente humana, que, para Marx é o trabalho no sentido ontológico, isto é, aquele que cotidianamente constrói e reconstrói o humano como espécie social, histórico-culturalmente determinada e ética. Por isso, Marx e Engels (1978a, p. 62) explicam que seria necessária uma práxis revolucionária para superar, por exemplo, a divisão social do trabalho no capitalismo, uma vez que esse produz e reproduz pedagogicamente o trabalho alienado. Dessa forma:

Enquanto as circunstâncias em que vive este indivíduo lhe não permitem senão o desenvolvimento unilateral de uma faculdade à custa de todas as outras e lhe não fornecem senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, este indivíduo só atingirá um desenvolvimento unilateral e mutilado. (MARX; ENGELS, 1978a, p. 62).

Significa dizer que a práxis revolucionária considera o que há, a partir do que há, para além do que há, no sentido de alimentar uma consciência histórica omnilateral que guia a ação intencionalmente. Por isso, é preciso reconhecer a hegemonia, como ponto de partida, pois os seres humanos têm vivido fundamentalmente alienados, em constante “negação de si mesmo, de sua essência”, como aponta Sanchez Vásquez (2007). Por outro lado, também é preciso reconhecer e inventariar as lutas que ocorrem no interior da *cultura comum* hegemônica, e que, contra hegemonicamente – é por isso que é difícil de ser inventariada – apontam para um novo mundo possível, uma nova hegemonia, quiçá em escala mundial. Pois, como esclarece Marx e Engels:

O que dá aos indivíduos a possibilidade de vencerem a sua estreiteza local, em determinadas circunstâncias favoráveis, não é o facto de que na sua reflexão se imaginem ou se proponham dissolver estas limitações, mas que, na sua realidade material e determinada por necessidades materiais, conseguem produzir um sistema de trocas à escala do mundo. (MARX; ENGELS, 1978a, p. 64).

Nessa perspectiva, a práxis revolucionária representa uma ação transformadora que visa “dissolver as limitações” humanas por meio da construção histórico-cultural do já mencionado “reino da liberdade” que, como sabemos, precisa ser “determinado por necessidades materiais” a partir da “realidade material”.

A partir dessas considerações, é possível perceber que na EJA, dada sua essência vinculada à da *educação popular*, há uma *cultura em comum*³⁴, contra-hegemônica, mantida e dinamizada pelos “de baixo”, capaz de contribuir com esse processo complexo de transformações no qual a práxis revolucionária é essencial.

Edward Thompson, historiador inglês de concepção teórica marxista, em seus estudos sobre a cultura dos trabalhadores no século XVIII e XIX, afirma que classe social é uma formação tanto cultural quanto econômica, pois são as experiências comuns, herdadas e partilhadas, que criam uma identidade de interesses que se diferem (e geralmente se opõem) à de outros grupos sociais (RÊSES; PEREIRA, 2016):

As classes trabalhadoras também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, como obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral. (THOMPSON, 1981, p. 193).

Essa possibilidade foi/é posta historicamente no Brasil, apesar de todas as dificuldades encontradas dada a sua formação social específica, nas ações empreendidas entre 1960 e 1964, pelo Movimento de Cultura Popular (MCP), organizado pela Prefeitura de Recife, o Movimento de Educação de Base, sob a liderança da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, desenvolvida pela Secretaria de Educação de Natal-RN, o Centro Popular de Cultura, vinculado à União Nacional de Estudantes (UNE) e a experiência de Paulo Freire no CPC, por meio do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Segundo Ventura (s/d, p. 9):

No período de 1960 a 1964, parte do interregno histórico entre o Estado Novo (1937-1945) e a ditadura civil-militar (1964-1981), no cerne de uma crise de hegemonia da classe dominante e num momento em que se veri-

³⁴ *Cultura em comum* é um conceito desenvolvido por historiadores marxistas ingleses, a saber, E. P. Thompson e Raymond Williams. Tal conceito, representando a perspectiva contra-hegemônica, assim como o conceito de *Cultura comum*, representando a hegemonia burguesa, e também o de educação popular, mencionados aqui, são analisados por BARBOSA (2017), em sua tese de doutorado intitulada “A formação integrada omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja”. Esse trabalho está disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7074/5/tese%20%20Sebasti%C3%A3o%20Cl%C3%A1udio%20Barbosa%20-%202017.pdf>>.

ficam movimentos de ascensão política dos trabalhadores, confrontam-se duas concepções de educação de adultos: uma que a percebe como educação libertadora, como conscientização; e outra entendida como educação funcional, isto é, treinamento de mão-de-obra para torná-la mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente.

As bases históricas, epistemológicas e políticas dessas experiências estão presentes hoje na orientação de processos pedagógicos que se colocam como contra-hegemônicas à perspectiva de uma educação fortemente pautada pelo produtivismo e instrumental, vinculada ao mercado e suas orientações.

De maneira ainda insipiente, coloca-se também como uma práxis potencialmente revolucionária a formação de jovens e adultos trabalhadores que visa à elevação da escolaridade desses sujeitos por meio da formação omnilateral, cujos princípios buscam:

[...] tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p. 2).

O título desse tópico proclama “a práxis revolucionária como possibilidade de superação e transformação da EJA”, o que parece uma contradição em termos, pois a EJA lutaria, dessa forma, pela sua própria superação. Essa aparente contradição expressa exatamente o sentido ético que toda luta marcada pelo conflito de classes deve ter: a superação das contradições que distanciam e alienam as classes da espécie. Significa dizer que a superação histórica da EJA coincide com as circunstâncias de superação do próprio capitalismo, pois, como nos esclarece Mézaros (2007), o sistema do capital é irreformável, incorrigível e incontestável nas suas determinações fundamentais, uma vez que provocam um sem número de internalizações culturais que, na prática, mutilam os seres humanos. Significa dizer, enfim, nas palavras de Mézaros (2007) que “o que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas” (MÉSZAROS, 2007, p. 207), pois:

Romper com a lógica do capital na área da educação equivale [...] a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente. (MÉSZAROS, 2007, p. 207).

Em relação a tal perspectiva, que só uma práxis revolucionária pode desenvolver e dinamizar, considera-se nesse texto a EJA como um dos meios alternativos possíveis, pois sua concreticidade está clara, contudo, cabe ainda ampliar sua abrangência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as condições objetivas de realização do trabalho docente em EJA na rede pública, há que reconhecer na sala de EJA o desafio instigante do diálogo entre trabalhadores estudantes e trabalhadores servidores públicos-professores diante dos interesses do capital, quando limita-se a educação à inclusão social como inserção na sociedade individualista, materialista, competitiva, consumista, e não a inserção na luta por uma nova sociedade justa e igualitária, radicalmente humana, (RÊSES; PEREIRA, 2016). O primeiro tipo de inclusão está submetido aos preceitos morais liberais burgueses e o segundo, como tendencialmente ética.

Na situação posta acima, o Materialismo Histórico e Dialético pode contribuir na desvelação radical da sociedade que produz de um lado uma prática educativa que submete estudantes e trabalhadores à lógica predatória e alienante de produção e reprodução do capital e por outro, a partir da contradição colocada por essa mesma condição, a criação e manifestação de ações que superam essa realidade.

Essa teoria e método investigativo, contudo, ao desvelar os fundamentos da sociedade atual, busca também expressar e fazer emergir ações políticas que colocam outras possibilidades para a espécie humana, outra possibilidade de construção psicofísica para os produtores das riquezas, que tem na ética o princípio básico de uma nova cultura, sendo a justiça seu ponto de partida.

Por tudo isso, pensar a EJA a partir do Materialismo Histórico e Dialético é, nesse sentido, fazer opção por uma práxis revolucionária de superação desse estado de coisas capitalista hegemônico. É buscar a efetivação do direito à educação, ao trabalho, a uma sociedade igualitária e livre. É, por fim, usufruir da produção do trabalho, e, por meio dela, efetivar a vida boa para todos, o gozo social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARBOSA, Sebastião Cláudio. *A formação integrada omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Projeja*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

CASTRO, Mad'Ana D. R. *O Projeja no Instituto Federal de Goiás: contradições, limites e perspectivas*. Curitiba: Appris, 2016.

ClAVATTA F., Maria. A formação integrada – a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: *Trabalho Necessário*. Ano 3, v. 3, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

ClAVATTA F., M. A. *O trabalho como princípio educativo – uma investigação teórico-metodológica (1930-1960)*. Rio de Janeiro: PUC-Rio. (Tese de Doutorado em Educação), 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola*. s/d. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

FERRARI, Terezinha. *Ciência e ideologia: a lógica da particularidade segundo George Lukács*. 1985. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12310/8918>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

FERNANDES, Heloisa. *Florestan e a Educação*. 2006. Disponível em: <<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2015/08/Florestan-e-a-educacao-Heloisa-Fernandes.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação profissional e tecnológica. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M. (Orgs.). *A formação do cidadão produtivo – a cultura do mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GRAMSCI, Antônio. *Caderno do cárcere*. v. 02. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. *Concepção dialética da história*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

IANNI, Otávio. *Dialética e capitalismo*. Petrópolis: Vozes, 1988.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. *Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Incluyente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *As origens da educação pública*. Belo Horizonte: Argvmentun, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MARX, Karl. *A burguesia e a contra revolução*. 2007. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1848/12/11.htm>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

_____. *Crítica à filosofia do Direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Livro III, v. VI. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Crítica da educação e do ensino*. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal: Moraes, 1978a.

_____. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas: Navegando, 2011. Disponível em: <<http://revistalogoseveritas.inf.br/lev/?p=1057>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

MÉSZAROS, István. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, José Damiro. *A educação em "A riqueza das Nações" de Adam Smith: uma introdução*. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/reviso6/artigo1_6.html>. Acesso em: 24 jul. 2017.

SMITH, Adam. *Riqueza das nações*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

OLIVEIRA, Francisco. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

RÊSES, Erlando da Silva. *De vocação para profissão: sindicalismo docente da educação básica no Brasil*. Brasília: Editora Paralelo 15, 2015.

_____. (Org.). *Universidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015b.

RÊSES, Erlando da Silva; PEREIRA, Maria Luiza Pinho. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores na Organização da Educação Brasileira. In: ROCHA, Maria Zélia Borba; PIMENTEL, Nara Maria. (Orgs.). *Organização da educação brasileira: marcos contemporâneos*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2016.

SANCHEZ VÁSQUEZ. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v.12, n. 4, 2007.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VENTURA, P. Jacqueline. *Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos*. s/d. Disponível em: <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigos/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2017.