

Contribuições Sobre a Diversidade na Educação de Jovens e Adultos

O Desafio de Volta à Totalidade

Rafael Rossi¹
Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi²

RESUMO

Neste texto realizamos uma breve síntese da discussão sobre a diversidade na Educação de Jovens e Adultos – EJA –, no intuito de ampliá-la para problematizar a Educação de maneira geral. Explicitamos três elementos que são imprescindíveis: a centralidade ontológica do trabalho no ser social, a categoria da totalidade e a reflexão sobre o complexo da educação. Dessa forma, questionamos sobre os rumos a que o debate a respeito da diversidade está nos conduzindo: Uma fragmentação da práxis social ou uma perspectiva de conjunto sobre os educandos em EJA? Debatemos esse questionamento a partir da relevância que assume a dimensão política na escola e no trabalho docente, enquanto fundamento capaz de avançar rumo a uma educação comprometida com seus educandos e que não seja alienada de seu contexto e responsabilidade social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Trabalho. Educação.

CONTRIBUTIONS ABOUT THE DIVERSITY IN YOUTH AND ADULTS EDUCATION: THE CHALLENGE OF TOTALIZING VIEW

ABSTRACT

In this paper we carry out a brief summary of the discussion on diversity in the Youth and Adult Education - EJA - in order to enlarge it to discuss the general education. We made explicit that three elements are essential: the ontological centrality of work in social being, the entire category and reflection on the complex education. Thus, we question about the direction that the debate concerning diversity is leading us: A fragmentation of social praxis or an overall perspective on the students in adult education? We discussed this question from the relevance that takes the political dimension at school and in teaching, as a foundation able to move towards an education committed to their students and not be alienated from their context and social responsibility.

Keywords: Youth and Adult Education. Work. Education.

¹ Docente UFMS no curso de Licenciatura em Educação do Campo em Campo Grande MS. rafaerossi6789@hotmail.com

² Docente vinculado ao Departamento de Educação da Unesp FCT de Presidente Prudente – SP. digiorgi@fct.unesp.br

O presente texto constitui um esforço para avançarmos no debate sobre a diversidade na Educação de Jovens e Adultos – EJA – a partir da perspectiva de classe social que, em geral, é abandonada sem maiores reflexões. As reflexões presentes neste artigo também são frutos de experiências no Programa de Educação de Jovens e Adultos – Peja – vinculado à Pró-reitoria de Extensão da Universidade Estadual Paulista – Unesp – e, também, dos estudos e pesquisas realizados junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular – Gepep – vinculado ao Departamento de Educação da Unesp, campus de Presidente Prudente – SP. Como entender a diversidade na EJA para além de constatações óbvias e que indique um caminho mobilizador do trabalho docente? Em que medida a discussão sobre a diversidade na EJA contribui para o debate sobre as desigualdades sociais? Considerar a diversidade na EJA implica uma fragmentação da perspectiva da luta dos trabalhadores ou permite uma reflexão totalizante das dificuldades enfrentadas pelos educandos?

Tais perguntas são complexas e não apresentam respostas rápidas e prontas. Assim sendo, partimos do princípio de que temos mais perguntas do que respostas, o que, por sua vez, também permite repensar o debate sobre a diversidade na EJA sob um ponto de vista da categoria do trabalho envolvida no processo social. A discussão a respeito da diversidade ainda necessita de maiores aprofundamentos e problematizações. É nesse caminho que intentamos demonstrar uma generalização mais ampla dos educandos em EJA como constituintes da classe trabalhadora comumente explorada pelo capital.

Para conseguir atingir tal objetivo, dividimos o texto em três partes. Na primeira introduzimos uma pequena síntese dos argumentos mais atuais sobre a discussão da diversidade, explicitando pontos convergentes e divergentes comumente explorados. Na segunda parte avançamos para uma explicitação da centralidade ontológica do trabalho no ser social a partir das contribuições da ontologia marxiana. Por fim, na última parte, expomos as considerações finais sobre a discussão aqui proposta.

Vale afirmar que não pretendemos encerrar, de maneira precipitada e superficial, o tema aqui abordado, porém inserir uma perspectiva mais ampla para não segmentarmos de modo “engavetado” nossas análises em especialidades desconectadas de questões mais amplas e que interferem no dia a dia de nossos educandos.

Diversidade na EJA: Para onde estamos caminhando?

O tema da diversidade em EJA tem sido amplamente explorado por pesquisadores e educadores, de maneira geral, em Educação. Basta verificar nos portais de busca em periódicos científicos, vários textos referentes ao assunto em poucos segundos. Matos (2011) articula a discussão de diversidade na EJA para compreender a insegurança dos educadores que lidam e que irão lidar com essa modalidade de ensino. Nesse ponto, a diversidade é entendida somente com relação às várias e distintas características e necessidades dos educandos, abrangendo pessoas idosas, jovens, homens, mulheres, negros, pobres, trabalhadores urbanos, trabalhadores rurais, presidiários, indígenas, etc. “A EJA deve contemplar ações pedagógicas que venham dar subsídios teóricos/práticos aos professores, buscando atender a essa clientela com características distintas e que merecem respeito nas suas diversidades sócio-histórico-culturais” (Matos, 2011, p. 2).

O termo “clientela” não ajuda a revelar a diversidade, mas contribui para reforçar a ideia errônea e superficial de um “mercado educacional” em que o educador venderia a sua aula, e para que tivesse um bom proveito deveria considerar as especificidades de sua demanda, em uma apologia a “clientes/educandos”. Não queremos, contudo, argumentar sobre a não necessidade de debatermos a questão da diversidade, mas, sim, entender qual debate está sendo construído e os rumos que sua condução pode levar. Dessa forma, compreendemos que a fragmentação com que Matos (2011) constrói sua linha de argumentação acaba por segmentar em vários grupos os educandos em EJA, não realizando uma reflexão sobre seus elementos e características comuns.

Weber et al. (2009) desenvolveram seu raciocínio a respeito da diversidade como modo para entender e construir práticas pedagógicas nas especificidades de cada população. Além disso, os autores consideram como uma justificativa para tal posicionamento o fato de a Educação ocorrer em diferentes lugares: na escola, na rua, na igreja, no trabalho etc. O elemento cultural também está presente a partir da perspectiva de que a organização dos conteúdos educacionais pode ser utilizada de acordo com a identidade, por meio da cultura popular que cada população apresenta.

A diversidade se caracteriza pela variedade e convivência de ideias, características ou elementos diferentes entre si, em determinado assunto, situação ou ambiente. A ideia de diversidade está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes pontos de vista ou formas de abordar. Temos semelhanças com os membros do grupo, tribo ou time do qual fazemos parte, ainda assim, temos diferenças em relação às pessoas que julgamos parecidas conosco. Podemos nos perguntar o que significa ser brasileiro ou boliviano, nordestino ou sulista, torcedor ou empresário, classe média, baixa ou alta, sem-terra ou sem-teto, com habilidades especiais ou necessidades especiais, urbano ou rural? Pertencemos a grupos diferentes ou a nenhum grupo, mas temos semelhanças e diferenças que nos construíram enquanto pessoa (Weber et al., 2009, p. 10).

O texto de Weber et al. (2009) apresenta a mesma conotação a respeito da ideia de diversidade presente em Matos (2011). Podemos apontar, até o momento, a predominância em se considerar as diferenças entre as populações que estão presentes nas salas de aula de EJA, como aporte para refletir sobre a organização do trabalho docente a ser desenvolvido.

A escola da forma como está organizada continua excluindo muitas crianças e adolescentes, formando um contingente de pessoas que precisam de escolarização depois de adultas. Uma das razões desse processo de exclusão diz respeito ao fato da cultura escolar não contemplar a diversidade presente em todos os segmentos sociais, inclusive na própria escola (Weber et al., 2009, p. 16).

O excerto de Weber et al. (2009) parece induzir o leitor ao tema da garantia dos direitos à escolarização. Os autores não resgatam, contudo, a temática comum aos grupos populacionais que analisam, isto é, a população que trabalha e que, justamente por causa de sua inserção no universo do trabalho, foram excluídas do ambiente educacional. É nesse ponto que devemos insistir e não perder de vista, uma vez que, apesar de toda variedade e diferença cultural, étnica, social, etc. que existe entre esses grupos, o tema de garantir condições necessárias para sua inserção na educação de jovens e adultos conforma-se em estratégia factível de ser incorporada na pauta da agenda das políticas públicas educacionais e sociais. Esse elo que se perde na análise dos educandos também se faz presente em vários trabalhos, dentre eles o de Dallastra e Kruger (2008), Vargas (2003) e outros. Essa linha de análise entende a diversidade como necessária de ser compreendida no ambiente escolar como meta na promoção de estratégias que saibam lidar com as dificuldades e particularidades dos educandos em suas manifestações concretas do dia a dia.

Di Pierro (2005), por exemplo, consegue demonstrar o caráter de luta que o movimento dos adultos têm traçado ao longo do processo histórico brasileiro como meio para a consolidação de políticas públicas que respeitem e forneçam as bases para uma educação de qualidade. A autora exprime a importância política que os fóruns, encontros e congressos possuem na defesa da EJA e na discussão aberta e coletiva de suas dificuldades e desafios. Assim, podemos perceber que é possível um aprofundamento na leitura desta autora quanto à recolocação da questão da diversidade pelo seu redimensionamento político.

Arroyo (2007), por sua vez, articula o tema da diversidade à questão das desigualdades. O autor insere em seu escrito uma série de problematizações importantes de serem refletidas e que instigam o leitor a compreender a relevância que este tema assume quando temos por referência um entendimento mais abrangente sobre as populações presentes na EJA. Exemplo disso é: “[...] que projeto de EJA seria sensível e daria conta desse movimento para reconhecer os diversos? [...] Será que temos um projeto em que o diverso não aparece em que todos somos iguais [...] todos somos EJA?” (p. 18).

Este autor, inclusive, chega a demonstrar a contribuição que os movimentos sociais possuem na garantia dos direitos educacionais em EJA. Essa articulação se estrutura na concepção de uma educação alicerçada em uma pedagogia dos oprimidos, ou seja, em uma pedagogia preocupada e comprometida com populações que sofreram historicamente com a exclusão social em suas múltiplas dimensões.

De modo geral, podemos afirmar que a maior parte dos argumentos que inserem a discussão da diversidade na EJA se baseia:

- na necessidade de procedimentos metodológicos de ensino que estejam adequados aos saberes, à cultura e ao contexto dos educandos;
- na defesa do respeito à diversidade de etnias, práticas religiosas, pontos de vista, costumes, etc.;
- nas dificuldades encontradas no desenvolvimento do processo educacional, como forma para argumentar no desafio de se pensar a educação a partir da multiplicidade de sujeitos;
- na compreensão dos sujeitos que constituem a EJA não somente no tocante a sua especificidade etária, mas também cultural e social;
- na busca por uma estratégia educacional em sala de aula que atenda e considere a diversidade de sonhos e trajetórias de vida dos educandos em EJA.

Tais pontos elencados não nos servem para simplificar de maneira superficial e imatura o amplo debate sobre a diversidade, mas, sim, de modo que possamos apreender os elementos mais presentes nos argumentos daqueles que pesquisam sobre essa temática na atualidade.

Di Pierro (2005) esclarece que até os anos 90 a maior parte das pesquisas que se predispunham a entender a EJA tendia a homogeneizar os sujeitos, e que, a partir de então, começaram a levar em conta as especificidades desses educandos do ponto de vista de suas identidades de classe, gênero, etnia, etc. Desse ponto de vista, a partir da leitura de Di Pierro (2005) pode-se inferir que

é recente o reconhecimento das especificidades dos sujeitos da EJA, o que, por sua vez, representa uma quebra de estigma, isto é, supera-se uma visão idealista romântica que resumia o educando de modo precipitado e simplificado.

Todavia, nas considerações sobre o debate a respeito da diversidade não se consideram uma questão de fundamental importância para compreensão crítica e radical – em sentido marxiano – da realidade objetiva: as classes sociais. Entendemos, na esteira de Marx, que toda sociedade é fundada por um tipo de trabalho e que a sociedade capitalista se estrutura, deste modo, com base no trabalho assalariado/abstrato. Este é um fato inegável que não pode ser esquecido, pois discutir numa postura crítica a sociedade contemporânea só é possível se levamos em conta a desigualdade estrutural na qual se baseia o sistema do capital.

Ao invés da discussão sobre a diversidade permitir retomar a questão das desigualdades sociais e da luta de classes dos trabalhadores,³ em alguns casos caminha-se para um rumo em que os termos “capacitação técnica”, “profissionalização” e “empreendedorismo” aparecem como “salvadores da pátria”, capazes de contribuir para uma educação crítica e libertadora em que o mercado passa a ser a lógica estruturante dessa pedagogia, preocupada em atender às demandas do desenvolvimento do capital.

De volta à totalidade: da diversidade à desigualdade

Vamos analisar, a seguir, o fragmento do texto de Marx (2004):

³ O trabalho é ainda uma categoria fundamental para debatermos nas pesquisas em EJA, considerando que os seus educandos possuem vínculos fortes e atuais com esse tema, suscitando discussões que possam contribuir para sua organização coletiva como meta de compreenderem outras formas de gestão do trabalho (por exemplo: por meio de associações e cooperativas) e, também, para desenvolverem laços de solidariedade capazes de guiar e fomentar reivindicações mais fortes e eficazes na busca pela garantia dos direitos.

O trabalho é externo (ausserlich) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (Fremdheit) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. Finalmente, a externidade (Ausserlichkeit) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. Assim como na religião a auto-atividade da fantasia humana, do cérebro e do coração humanos, atua independentemente do indivíduo e sobre ele, isto é, como uma atividade estranha, divina ou diabólica, assim também a atividade do trabalhador não é a sua auto-atividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo (Marx, 2004, p. 82-83).

Pode-se comprovar irrefutavelmente (infelizmente para alguns) que o trabalho é tema central na vida dos educandos em EJA; tema este que os agentes associam às palavras cansaço, esforço, dor, emprego, luta e exploração. O trabalho alienado, como analisado por Marx (2004), é atual e se estrutura de modo muito mais explorador que nos tempos da Revolução Industrial. Concor damos com a premissa de que “Marx lançou os fundamentos de uma concepção radicalmente nova de fazer ciência e filosofia e, portanto, de compreender o mundo” (Tonet, 2003, p. 3) e, entretanto, ele assim o procedeu sem ter concebido especulativamente uma nova forma de sociabilidade, pois ele “reproduziu intelectualmente aquilo que estava acontecendo no próprio processo real”, ou seja, Marx “não inventou, não imaginou, não especulou”, mas sim, “traduziu, no nível das ideias, aquilo que se passava no mundo real” (Tonet, 2003, p. 7).

Isto, por sua vez, implica em apreender os elementos que permitem considerar a perspectiva ontológica marxiana como essencialmente radical e revolucionária. Obviamente este é um objetivo que escapa à qualquer possibilidade em ser desenvolvido no âmbito de um artigo, contudo, é fundamental esboçarmos alguns fundamentos – mesmo que em linhas gerais – com intuito de compreendermos a necessidade em considerar a centralidade ontológica do trabalho na discussão e pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos. Assim, entendemos que o núcleo mais essencial da ontologia marxiana “se encontra na demonstração da radical historicidade e sociabilidade do mundo dos homens e na identificação da correta articulação entre subjetividade e objetividade” (Tonet, 2003, p. 8).

A impositação ontológica do pensamento marxiano (Lukács, 2012) encontra respaldo na constatação histórica e primária da atividade sensível humana que articula teleologia e causalidade: o trabalho. Podemos afirmar que é de extrema importância a consideração da centralidade ontológica do trabalho para o pensamento marxiano. Marx constata que o trabalho é o intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza afim de obter os valores de uso, ou seja, com intuito de atender as necessidades humanas. Esta concepção ampla de trabalho está presente em todas as formações sociais concretas. O fato do trabalho alienado estruturar as sociedades de classe não anula a função social do trabalho em seu sentido ontológico na reprodução social. Ao transformar a natureza, como Marx nos explica em “*O Capital*”, o homem também se modifica e cria novos conhecimentos e habilidades que, por sua vez, irão gerar novas necessidades e possibilidades. Estas considerações, assim sendo, permitem a Marx “demonstrar a radical historicidade e a radical socialidade do mundo dos homens” e, ainda, “permite encontrar o modo como se articulam subjetividade e objetividade, superando o dualismo tradicional sem perder a especificidade de cada uma destas categorias” (Tonet, 2003, p. 12-13). Deste modo:

O exame da categoria do trabalho também permite perceber que subjetividade e objetividade não são duas categorias excludentes e irreduzíveis. Certamente, a objetividade natural existia antes do homem. Não, porém, a objetividade

social. No âmbito do ser social, subjetividade e objetividade têm o mesmo estatuto ontológico (quer dizer, a consciência não é um mero epifenômeno da realidade objetiva) e se constroem em determinação recíproca. Pode-se, com tranquilidade, afirmar que espírito e matéria (social), consciência e realidade objetiva, subjetividade e objetividade engendram-se mutuamente. Eis porque seria absurdo afirmar simplesmente tanto que o homem é produto das circunstâncias, quanto que a realidade objetiva é produto das ideias (que o mundo é como nós o percebemos). Materialismo mecanicista e idealismo são superados pela raiz quando Marx afirma que se é verdade que as circunstâncias fazem os homens, também é verdade que são os homens que fazem as circunstâncias. (Tonet, 2003, p. 13-14).

Dessa maneira, entendemos que resgatar uma discussão sobre a centralidade ontológica do trabalho e sobre a sua forma concreta (trabalho abstrato/assalariado) no sistema do capital é de suma relevância para uma postura crítica e de cunho revolucionária que não se contenta com a manutenção da ordem societária vigente, mas, ao contrário, luta veementemente pela sua superação.

Nas aulas de Geografia no Peja, em que discutimos o capitalismo, perguntamos de quais maneiras poderíamos pensar na questão da exploração nos dias atuais. Eis que, para nossa surpresa, uma das educandas, que em geral apresentava timidez para participar nas aulas, escreveu: *“Exploração é fazer faxina pra ganhar 20, 30 real, ter que carpir 2 terrenos pra ganha 10 real, ter dor e demorá pra ser atendido.”*

Tal essência de exploração esteve presente em todas as respostas. Por isso, devemos ter cuidado com os delineamentos da discussão quando propomos uma aproximação entre trabalho e educação. Dessa forma, a questão da diversidade, presente nas pesquisas em EJA, em geral abandonou a discussão da exploração e das desigualdades sociais para centralizar argumentos e proposições a partir da necessidade de focar atitudes e procedimentos metodológicos que consigam lidar com as especificidades dos educandos, a fim de que estes não evadam do ambiente educacional.

A preocupação com a evasão da escola por parte da EJA configura-se ainda atual e urgente de ser discutida. Inferimos, contudo, que, dentre as várias dimensões do processo educacional é necessário considerar a categoria da totalidade e das mediações.

A consideração da totalidade presente na educação se dá em uma prerrogativa que admite e aprende com a realidade diversa dos educandos em seus aspectos que os unem na estrutura reprodutiva do ser social. Isso afirma uma constatação de que outros complexos sociais influenciam diretamente no campo educacional, contudo isto ocorre uma determinação de cunho ontológico e não mecanicista, isto é, a relação da educação com as demais esferas do ser, na perspectiva luckasiana, ocorre na mediação a partir do trabalho, enquanto momento fundante do ser social. Considerar a totalidade implica compreender a realidade social como uma articulação de diversos complexos sociais entre si, todavia, que possuem uma *dependência de cunho ontológico* para com o trabalho. Tais complexos sociais, ainda, possuem uma *autonomia com o trabalho que é sempre relativa* e eles também *se determinam reciprocamente* (Tonet, 2005). Estes entendimentos são necessários tanto para não sobrecarregar à educação com uma tarefa que lhe é impossível de realizar, quanto para não menosprezá-la.

Esse último ponto, ou seja, a articulação, nos leva a pensar a educação em seu aspecto de mediação. Isto quer dizer que a educação contribui e possui como função social (ou seja, função que desempenha para continuidade do processo de reprodução social) a transmissão e apropriação do patrimônio histórica e socialmente elaborado pela humanidade. Esta é, portanto, a função social ontológica da educação e, entretanto, também temos que considerar o fato ontológico de que nas sociedades de classe a educação dominante – parafraseando Marx e Engels – será a educação que irá atender os interesses das classes dominantes. Podemos afirmar e comprovar tal argumentação, pois tratamos anteriormente da centralidade ontológica do trabalho e das peculiaridades que adquire em cada formação social concreta. Como é o trabalho abstrato/assalariado que funda a sociedade capitalista são sempre os interesses do capital que serão atendidos prioritariamente. Por isso, a educação – no seu conjunto – irá atender os inte-

resses das classes dominantes. Isto nada tem de pessimismo ou derrotismo, mas sim de constatação histórico-ontológica. Também é preciso afirmar que isto não inviabiliza o desenvolvimento de atividades educativas emancipatórias como discutidas por Tonet (2014), por exemplo.

A partir desses breves apontamentos, inferimos que é na proposição da categoria do trabalho e sua relação com a educação que o educador em EJA pode obter uma visão mais totalizante sobre a diversidade, ou seja, refletir a respeito da função social desta discussão para a educação em suas múltiplas determinações com o ser social. Os educandos em EJA não se conformam em abstrações, segmentos da sociedade, grupos específicos, etc. Uma característica geral, e que não pode ser esquecida, é que se trata da classe trabalhadora, isto é, dispõem apenas da sua força de trabalho para se sustentar, e residem, comumente, em áreas-alvo das políticas sociais, referenciadas pelos Centros de Referência da Assistência Social – Cras.

É preciso recuperar a discussão sobre a centralidade do trabalho na constituição do ser social e relembrar o alerta de Marx: “De tempos em tempos os operários triunfam, mas é um triunfo efêmero. O verdadeiro resultado de suas lutas não é o êxito imediato, mas a união cada vez mais ampla dos trabalhadores” (2004, p. 47). Com efeito, a atividade educativa desenvolvida na EJA precisa perceber a “unidade na diversidade” em um exercício permanente e urgente em ser desenvolvido na retomada crítica do debate a respeito das desigualdades sociais, para além da perspectiva fragmentadora e idealista que, comumente, acompanha o debate da diversidade.

Considerações Finais

O esforço neste texto deu-se no sentido de ampliarmos nossas reflexões a respeito da discussão sobre a diversidade na EJA. O processo educacional é complexo e está sempre em movimento, instigando inquietações, críticas e

reformulações de ideias, uma vez que, a partir das múltiplas mediações sociais que interferem nessa dinâmica, variam em um complexo de situações que se modificam e guardam especificidades de contexto para contexto.

Apesar das distintas características desses “grupos” na EJA, no entanto, é a partir da compreensão da categoria do trabalho que podemos retornar à totalidade desses educandos. Eles pertencem à classe trabalhadora, a qual sofreu (e ainda sofre) com as seculares desigualdades sociais no sistema do capital. Assim sendo, enquanto educadores não podemos nos fechar em uma postura hermética às variáveis que perpassam suas condições de vida. Nem mesmo é possível acreditar que o conceito de luta de classes desapareceu ou não condiz mais com a atual realidade. É justamente no atual período, em que o modo de produção capitalista se encontra em uma crise estrutural – na perspectiva apontada por Mészáros (2008) –, que devemos fortalecer nossas pesquisas e ações engajadas com a luta dos trabalhadores, pois “Não é surpreendente que na concepção marxista a efetiva transcendência da *autoalienação do trabalho* seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional” (Mészáros, 2008, p. 65).

Lukács, na esteira de Marx (2004), já nos alertava sobre a diferenciação da ontologia marxiana ante as demais ontologias a partir da categoria da totalidade. Essa é uma constatação de cunho filosófico-teórico que, contudo, também possui implicações políticas, diante da “avalanche” de discursos apregoando o fim da centralidade do trabalho em meio ao mundo globalizado na contemporaneidade. Perante isso e, a partir das contribuições que a reflexão sobre a ontologia marxiana pode oferecer, entendemos que o trabalho e as relações que ele implica são importantes de serem analisadas enquanto dimensões insuprimíveis da sociabilidade humana. O discurso da diversidade, apesar da aparência “inclusiva”, não avança rumo à discussão sobre as desigualdades entre as classes sociais e, neste aspecto, o trabalho, mais uma vez, é de extrema relevância para distinguir um debate de cunho reformista de um debate preocupado efetivamente com a emancipação humana.

Referências

- ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 5-19, 2007.
- DALLASTRA, P. R.; KRUGER, C. I. T. Educação necessária: diversidade na EJA Fase I em Cantagalo – PR. *Rev. Synergismus Scyentifica*, UFTPR, vol. 3, n. 3, p. 1-8, 2008.
- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, vol. 26, n. 92, p. 1.115-1.139, 2005.
- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social – I*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MATOS, M. R. M. Educação de Jovens e Adultos: uma prática educativa na diversidade. 2011. *Portal: “Dia-a-Dia da Educação”*. p. 1-26. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br>>. Acesso em: nov. 2012.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Ed. Boitempo, 2004.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Ed. Boitempo, 2008.
- VARGAS, S. Migração, diversidade cultural e Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educação & Realidade*, vol. 28, n. 1, p. 113-131, 2003.
- TONET, I. *Marxismo para o século XXI*. 2003. Disponível em: <<http://ivotonet.xpg.uol.com.br/>>. Acesso em: nov. 2015.
- _____. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- _____. Atividades educativas emancipadoras. *Rev. Práxis Educativa*, vol. 9, n. 1, 2014.
- WEBER, C. et al. Módulo 3: educação para populações específicas. In: *Educação para a diversidade e cidadania*. Florianópolis, SC: NUP; CED; UFSC, 2009.

Recebido em: 23/5/2014

Aceito em: 17/8/2015