

CENTRO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO - UNIBRA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BÁRBARA ROCHELE ALVES MACEDO
DANIELE SOUSA DA SILVA
MONIQUE GONÇALVES FRAGA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A LUTA
DE CLASSES**
educar exige esperança e imaginação política

RECIFE/2021

BÁRBARA ROCHELE ALVES MACEDO

DANIELE SOUSA DA SILVA

MONIQUE GONÇALVES FRAGA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A LUTA DE CLASSES

educar exige esperança e imaginação política

Artigo apresentado ao Centro Universitário Brasileiro – UNIBRA, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Professores Orientadores: Neferson Barbosa da Silva Ramos e Hugo Christian de Oliveira Félix

RECIFE/2021

Ficha catalográfica elaborada pela
bibliotecária: Dayane Apolinário, CRB4- 2338/ O.

M141e Macedo, Bárbara Rochele Alves
Educação de jovens e adultos e a luta de classes: educar exige
esperança e imaginação política / Bárbara Rochele Alves Macedo, Daniele
Sousa da Silva, Monique Gonçalves Fraga. Recife: O Autor, 2022.
29 p.

Orientador(a): Neferson Barbosa da Silva Ramos.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Centro Universitário
Brasileiro – UNIBRA. Licenciatura em Pedagogia, 2022.

Inclui Referências.

1. Materialismo cultural. 2. Materialismo histórico-dialético. 3.EJA. I.
Silva, Daniele Sousa da. II. Fraga, Monique Gonçalves. III. Centro
Universitário Brasileiro - UNIBRA. IV. Título.

CDU: 37.01

Dedicamos aos nossos familiares e amigos que com todo amor e dedicação torceram pela nossa vitória ,a todos que amamos e lutaram juntos em todo esse tempo e pelo incentivo nas horas que mais precisamos. A todos os professores que nos apoiaram ao longo desses anos, Ao nosso orientador Neferson Barbosa e coorientador Hugo Félix pela paciência e contribuição para a realização deste trabalho de conclusão de curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai pela paciência, ao meu noivo que nunca me deixou desistir e esteve comigo nos momentos de medo, a minha avó que sonhou junto comigo e hoje não se encontra mais aqui e a minha tia Francipaula, onde depositou todo seu conhecimento e a quem me espelho e serei eternamente grata por tudo.

Monique Gonçalves Fraga

Primeiramente a Deus pela misericórdia e bondade em minha vida , a minha mãe biológica Maria da Conceição que começou esse desafio ao meu lado, aos meus filhos Cauanne e Paulo que sempre tiveram paciência para a realização desse sonho , ao meu amigo Stanley que sempre me ajudou e me deu força, a Emerson um amigo que nunca me permitiu desistir , aos amigos e familiares que sempre torceram por mim, e eternamente aos meus pais que não viram minha luta mais que brilham no céu torcendo pela minha vitória.

Bárbara Rochele Alves Macedo

A Deus, por ter me dado muita sabedoria, paciência, força e coragem para ultrapassar todas as dificuldades e obstáculos ao longo do curso, sou grata à Deus por tudo que ele fez e faz por mim , aos meus pais Daniel e Isadilva que me apoiaram em tudo, a minha irmã Gabriela, todos os professores que fizeram parte da minha graduação além de professores são grandes amigos, a minha coordenadora Geyse que sempre me ajuda, aos meus avós, familiares, aos meus padrinhos Lucimar e Terezinha e todos os meus amigos da faculdade que não me deixaram desistir.

Daniele Sousa da Silva

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

(Paulo Freire)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
2	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	10
3	REFERENCIAL TEÓRICO	10
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	21
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.	25
	REFERÊNCIAS.....	27

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A LUTA DE CLASSES

educar exige esperança e imaginação política

Bárbara Rochele Alves Macedo

Daniele Sousa da Silva

Monique Gonçalves Fraga

Orientador: Neferson Barbosa da Silva Ramos¹

Coorientador: Hugo Christian de Oliveira Félix²

Resumo: Compreendendo a Educação de Jovens e Adultos – EJA como um processo essencial para a realidade do trabalho no Brasil, o seguinte artigo busca estabelecer uma análise sobre os processos educacionais e Ideológicos que permeiam a EJA e desvelar seu caráter modelador a partir de uma perspectiva pautada em literatura marxista e trazendo para o centro do debate a teoria cultural de Raymond Williams. Trata-se de uma revisão de literatura onde os textos sintetizados buscam estabelecer contato entre a ótica marxista do Materialismo Cultural e a prática educativa direcionada para o ensino de jovens e adultos no Brasil. Os estudos desse autor se deleitam no cerne cultural das sociedades capitalistas – mais precisamente a Inglaterra do século XX– e assume uma grande relevância dentro da história por lentes marxistas o que possibilitará a análise do Materialismo Cultural. Adotando uma série de seus estudos ordenados e selecionados pela UNESP em um volume intitulado “Recursos da Esperança”, nos propomos a pensar a forma com que o espectro Cultural se realiza dentro da prática do EJA e analisamos a formação do currículo a partir de práticas educativas verdadeiramente libertadoras.

Palavras-chave: Materialismo Cultural. Raymond Williams. Materialismo histórico-dialético. EJA.

1 INTRODUÇÃO

A prática da educação de jovens e Adultos vem desde o final do século XX, com a abertura política pós golpe de 1964, se estruturando em um debate prático e político Pedagógico que permeiam a discussão sobre este tema. O estágio supervisionado em educação de jovens e Adultos, nos cursos de licenciatura, trazem luz a uma discussão efetiva da academia, dentro de uma perspectiva teórica que possibilitem a compreensão do aspecto político e social do Brasil e suas estruturas históricas, onde se encontra o caráter ideológico da educação (THOMPSON. 2002. p.13).

¹Professor da UNIBRA. Prof. Me. Neferson Barbosa da Silva Ramos

²Professor da UNIBRA. Prof. Me. Hugo Christian de Oliveira Félix

Inicialmente, é necessário que o aprendiz de professor ou o próprio docente, previamente apresentados a uma literatura acadêmica com bases fixadas em uma pedagogia da libertação e da consciência de classes, problematize a relação de classes que há entre os processos ideológicos que permeiam as práticas educacionais, diagnosticado a versão colonialista da educação fomentada pelas noções burguesas, afins de manutenção da ordem social e fazer uma clara distinção de classes, através de um campo de opressões simbólicas que permeiam a classe, a raça e o gênero. Adotamos como base teórica desse trabalho o entendimento do ensaio de Base e Superestrutura na perspectiva do Raymond Williams, e os ensejos teóricos que o unem às teorias de Paulo Freire sobre educação libertadora.

A posição de multiplicidade que a EJA trabalha, vale ressaltar que no quesito político-cultural, a heterogeneidade em sala, para além do processo de alfabetização, viria refletir na metodologia de ensino-aprendizagem a ser aplicada, considerando um olhar mais empático e colocando num campo de mediador o professor e este aluno, que agora, enquanto adulto encontra-se em um constante processo de transformação, mas que necessita de uma maior subjetivação do processo abstrato da educação a ser levado em conta o meio social em que está inserido este sujeito antes de chegar em sala de aula. É necessário que se trabalhe com o adulto uma multiplicidade de olhar que possibilite ao mesmo uma noção crítica-cultural que lhe acompanhe ao resto da vida, mas não o tornando funcional dentro do sistema material e sim como sujeito atuante, produtor e reproduzidor de cultura (WILLIAMS. 2011. p. 43).

Considerando que os processos educacionais passem por uma perspectiva hegemônica de produção, faz-se necessário entendermos, dentro do sistema capitalista, as práticas educacionais enquanto processos de fomentação identitárias e estruturá-los no corpo de uma teoria cultural que seja capaz de produzir uma análise aprofundada da base e da Superestrutura dentro das discussões ideológicas que permeiam a educação.

Se considerarmos que a educação tem um papel central na validação de tradições seletivas que efetivam a prática colonizadora da classe dominante e se estruturam em uma raiz simbólica e abstrata que guia os passos da prática educacional dentro do sistema e do aparelho corporativista, fica fácil de entendermos que a noção de hegemonia atravessa a prática educacional em sua totalidade. Segundo Raymond Williams (2005, p.51), a hegemonia supõe a existência de algo verdadeiramente total, não apenas secundário ou estrutural, no

sentido superficial e fraco da ideologia, mas que é enraizado com profundidade, a ponto que constitui a substância e o limite dos objetos de normatividade.

Se levamos em consideração o papel da educação enquanto um setor primordial da convivência em sociedade, possivelmente nossos lugares utópicos se preenchem, alimentados por nossos teóricos que se alinham à nossas práticas, de sentimentos e projeções do que seria idealmente a prática educacional. Nos é dado um contexto histórico, um olhar crítico e uma estrutura social pronta para ser moldada.

Entretanto esse espaço se ocupa logo em seguida com as determinações de que: 1- nada poderá ser feito no contexto social em que o educador está inserido; 2- essa utopia nunca terá um sentido válido já que é um evento puramente fantasioso e mental. Quando evocamos os textos sobre educação libertadora para o lado da prática docente e nos separamos com o texto “Você é um marxista, não é?” escrito por Raymond Williams e que compõe o livro “Recursos da Esperança”, somos levados a parecer a seguinte conotação:

Acredito que o sistema de significados e valores que uma sociedade capitalista criou deve ser derrotado no geral e nos detalhes por tipos mais sustentados de trabalho intelectual e educacional. [...] a tarefa de um movimento socialista bem-sucedido incluirá sentimento e imaginação tanto quanto fato e organização. Não sentimento e imaginação em seus sentidos fracos – “imaginando o futuro” (o que é uma perda de tempo) ou “o lado emocional das coisas”. Pelo contrário, devemos aprender e ensinar uns aos outros às conexões entre uma instituição política e econômica, uma instituição cultural e educacional, e talvez a mais difícil de todas, as instituições de sentimento e relações, que são nossos recursos em qualquer luta. (2014. p.113).

Se buscarmos o sentido mais nítido da teorização da imaginação política, desaguariamos novamente sobre as análises Freirianas de esperança. Entretanto, a nível de construção, pode-se inicialmente amadurecer a fala do Raymond com dois pontos cruciais que ligarão estes conceitos à postulação prática do EJA. O primeiro é o princípio de engajamento que ambigualmente nos move para a prática ou para a luta (WILLIAMS, 2014.p.115) e nos possibilita o ânimo, o sopro de vida desses lugares utópicos em prol de uma nova realidade transformada. O segundo é o primeiro próprio movimento de uma lenta Revolução (WILLIAMS, 2014.p.113) enquanto processo de transgressão cultural que estará ligado inteiramente à atuação do profissional de educação no seu trabalho de base.

Entretanto, quando se evoca a exigência de esperança, nós passamos para o momento inicial dessa discussão: a Autonomia. Freire em “Pedagogia da Autonomia” nos aponta a esperança como uma condição natural do ser humano. Não só isso mas como um motor indispensável à experiência histórica (2016.p.71). Qualquer educador que se coloca progressista e anti-opressor precisa reaver-se dos recursos necessários da esperança para que a sua prática e a sua teoria comecem a valer-se de sentido e coerência.

Um outro significado aparente no processo que levam ao trabalho de educação de jovens e adultos é a conformidade da consciência reificada (LUKÁS. 2018.p.193) que se estabelece a partir de uma racionalização mercantil das forças de trabalho e da anulação completa dos significados subjetivos e individuais dos sujeitos que se fazem educandos. Nesta perspectiva, o caráter bancário da educação tem sido levantado indiretamente na forma com que a prática se dá e por quais vias ela se estabelece. É necessário buscar o conteúdo humano dos processos educacionais para que o próprio educador se envolva e se veja engajado junto com seus educandos dentro do processo de libertação.

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de uma revisão de literatura, esse tipo de pesquisa tem a vantagem de possibilitar, sem muitos custos, o acesso do pesquisador a uma amplitude de fontes. A busca será realizada no período de janeiro a maio de 2021, através das bases de dados do Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Periódico CAPES. Para a busca foram utilizadas as palavras chaves: Materialismo Cultural. Raymond Williams. Materialismo histórico-dialético. EJA.

A presente pesquisa utilizou como critério de inclusão: textos na íntegra, no idioma português sem limite temporal que se relacionam a questão norteadora e atendem aos objetivos do estudo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Realizando um recorte histórico, foi na década de 60, onde se tinha um cenário bastante expressivo da população de jovens e adultos analfabetos que eram impedidos de exercer sua cidadania, tal como: impedimento em participar das eleições, e é a partir desse cenário que

surgiram os movimentos que iniciavam uma mudança na ideia de sujeito (SANTOS, 2012).

Ainda segundo SANTOS (2012), foi junto à educação popular que a alfabetização se configurou como um instrumento de luta política e de valorização da própria cultura do povo, surgiram nesse contexto movimentos e iniciativas voltadas para a alfabetização de adultos, para formar uma consciência política e social se pensando numa efetiva participação na vida do país que abrangesse todos os cidadãos, é exemplo de movimentos do tipo o denominado: Movimento de Cultura Popular (MCP) de Pernambuco, constituído em maio de 1960 em Recife por estudantes universitários, artistas e intelectuais.

É sabido destacar nessa temporalidade da qual se encontra a discussão, que ainda em meados da década de 60, João Belchior Marques Goulart (1919-1976), conhecido popularmente como Jango assume a presidência, encontrando um Brasil com um índice de 39,5% de analfabetos. Isto posto, o seu governo proporcionou o progresso sobre as escolas públicas, programas de alfabetização de adultos pelos movimentos sociais e o problema de ingresso ao ensino superior, assim, a política de educação do seu governo ainda teve como organizador o educador Paulo Freire, onde foi encarregado de desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), (CNE, 2000).

Aprovado pelo decreto 53.465, de 21 de janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, o qual previa a instalação de 20 mil círculos de cultura, que alfabetizaria 2 milhões de pessoas. A proposta anteriormente citada foi interrompida pelo Golpe Militar e seus idealizadores foram duramente reprimidos, por acusarem o então governo como defensor de medidas de esquerda, sendo então temido ocorrerem alterações sociais que ameaçassem seu poder econômico (CNE, 2000).

Já em meados da década de 80, iniciou-se um período de abertura política e um reaparecimento dos movimentos sociais, projetos como o de

alfabetização se desdobravam e no lugar do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) instaurado durante a ditadura militar, então extinto, ocupou o seu lugar a Fundação Educar, a qual acreditava numa educação voltada para a cidadania como uma estratégia de transformação social, a qual também apoiava financeira e tecnicamente as iniciativas governamentais e entidades civis e empresariais (VIEIRA SILVA, 2008).

Em suma, já foi na década de 90, por intermédio da extinção da Fundação Educar, que alguns Estados e Municípios tomaram a frente de oferecer programas de Educação de Jovens e Adultos em suas escolas, aqui já se nota com maior clareza que a EJA no Brasil chega demandando reformulações pedagógicas. Surgiu assim uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a qual regulamenta o sistema educacional tanto público quanto privado do Brasil da educação básica ao ensino superior, e nesse caso instaura-se a LDB 9394\96 de extrema importância para a evolução da EJA (CNE, 2000).

Por fim, além desse documento de referência, a EJA também possui como documento de referência a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que permitiu aos jovens e adultos o Direito Público Subjetivo ao Ensino Fundamental Público e Gratuito e o denominado Parecer 11\2000 e a Resolução 01\2000, instrumentos que revolucionaram alguns antigos paradigmas e sugeriram novos para a EJA, como exemplo de tais sugestões tem-se: a extinção da utilização da expressão supletivo, novo limite etário para ingresso na EJA e dentre outras novas propostas (VIEIRA SILVA, 2008).

3.2 O perfil do aluno da EJA

É de expressiva relevância o debate sobre a realidade dessas pessoas, suas individualidades, necessidades e desejos, o que norteia e direciona para um trabalho pedagógico de qualidade, proporcionando assim uma melhor visão dos métodos, avaliações e um significativo alcance de seus objetivos na produção de conhecimentos, atitude a qual, acima de

qualquer outra coisa, atende o mais realisticamente possível às especificidades de determinada população de aluno, preparando e qualificando o olhar do educando para a diversidade de assuntos voltados para essa etapa da vida, englobando os sujeitos em todos os seus aspectos, como: família, trabalho e lazer (ARROYO, 2005).

Assim, segundo Farias (2010, p. 3) destaca que:

É necessário compreender a forma de atender a diversidade dos sujeitos da EJA de forma que jovens e adultos possam estar na escola e aprender. São as necessidades da vida, desejos a realizar, metas a cumprir que ditam as disposições desses sujeitos, e por isso há a necessidade de compreender seus tempos para então organizar, segundo as possibilidades de cada grupo ou pessoas, o momento de formação, para garantir sua permanência e direito à educação. Ler e escrever são práticas indispensáveis às sociedades em que a cultura escrita regula a vida social, o que requer que jovens e adultos aprendam ao longo da vida num diálogo constante com seus saberes que não podem ser ignorados.

Segundo Arroyo (2005), a frente disso, a educação escolar proporciona efeito direto na formação de cidadãos, e que uma educação de qualidade erradica pobreza, transforma vidas e promove avanços no desenvolvimento sustentável, logo, tendo em vista esse compromisso social que a escola possui, devem ser apresentadas alternativas para os problemas educacionais.

Com esse primeiro entendimento sobre o perfil do aluno da EJA, destaca-se que nessa modalidade de educação o aspecto da faixa etária deve ser analisado em conjunto no que se trata sobre a questão cultural. Comparado com o ensino regular, a EJA é voltada para um segmento predominante de jovens e adultos inseridos no mercado de trabalho informal, a maioria que também exerce a função de chefes de família e com isso todas as obrigações e cargas psíquicas que a posição demanda. Neste sentido, as histórias de vida permitem trocas e reflexões entre os sujeitos na construção de um espaço onde há um encontro de muitas vozes. (FREIRE, 2004).

Em suma, é justamente sobre essa heterogeneidade desse perfil de aluno que se vê uma discrepância comparada com o ensino regular, o qual

toma outro rumo. Porque a maioria dos alunos na modalidade EJA são formados sócio culturalmente e marginalizados nas denominadas esferas socioeconômicas e educacionais o que têm relação direta na falta de comprometimento e uma participação passiva na sociedade (BEISIEGEL, 1974).

Por fim, sendo desta forma necessário que o educador entenda esse público, entenda essa diversificação, e mais ainda, tenha uma capacidade sensível de ensinar aos jovens e adultos e o desafio de oferecer uma escolarização efetiva de forma contínua, havendo ao mesmo tempo uma preparação destes para o mercado de trabalho, diferente de um concluinte do ensino médio, aqui se faz presente uma emergência: de ser ouvido, notado e tornar-se cidadão (ARROYO, 2005).

3.3 Distanciamentos do processo educativo: porque o aluno da EJa se distancia da educação?

A educação de jovens e adultos é constituída por elementos práticos e teóricos que não se restringem apenas ao campo da escolarização, visto que envolve processos variados (ALMEIDA. 2016. p 129) que se chocam diretamente com a experiência do educando e sua construção comunitária (FREIRE. 2016.p.74). A partir de uma estruturação baseada nos antagonismos de classes e na forma com que o sistema educativo brasileiro se estabelece (SANDER.1984 .p 67) pensar a Educação de Jovens e Adultos – EJA enquanto *locus* orgânico de uma classe social que se sustenta a partir das relações cultivadas pelo trabalho, democratizar o Parecer CNE/CEB N° 11/2000 que instituiu as Diretrizes Curriculares para essa modalidade da educação básica nos defronta com um caráter de urgência.

Quando indagamos se a Educação de Jovens e Adultos corresponde aos interesses claros da classe trabalhadora, caminhamos para uma séria discussão sobre o caráter disciplinador da educação. A indagação se sustenta diante de elementos discursivos que nos defronta sobre a realidade de uma educação que viabiliza (ALMEIDA. 2016. p.130) os processos de alienação do trabalho, legitimando logísticas da exploração de mão de obra, cujo deslocamento radical rasamente separa das pautas educacionais efetivas. Segundo Almeida (2016.p.130):

A representação descritiva e moral do trabalho, bem como o reforço de uma educação que conduza para a inserção produtiva de sujeitos, é a parte constitutiva dos discursos educacionais que, sorrateiramente, passam a ser

incorporados como experiências positivas. Assim, é importante desvelar uma história da EJA que esteja ancorada nas formas de poder exercidas pela “gente”, e nas relações sociais “daqueles que vem de baixo” com [...] Culturas e interações coletivas de produção da existência humana.

Representação neste sentido não assume um viés inteiramente ideológico. Segundo Almeida (2016. p. 131) elas assumem o sentido de intuir formas de se comunicar e reelaborar o mundo. Entretanto, esse processo ocorre a partir de uma distribuição harmônica dos sentidos mais apurados de percepção da realidade (MARX. 2019) uma vez que o exercício da representação assume um papel meramente contemplativo pela adoção simples do que está posto, nasce a ideologia (WILLIAMS. 2011. p. 52).

Defrontados pela a afirmação de Marx (1998.p. 56) de que “As ideias dominantes de uma época são sempre as ideias da classe dominante”, todas as bases da educação estão voltadas diretamente para a manutenção do controle da classe dominante. A reiteração da consciência ou a criação da consciência (RUMMETT,2007,p80) neste sentido se inviabiliza não só pela ideologia da classe dominante, mas também pela eleição de símbolos e tradições protagonizada por ela (WILLIAMS, 2011. p. 53).

O que se estabelece enquanto Currículo de Educação de Jovens e Adultos não corresponde aos anseios de uma classe trabalhadora (THOMPSON. 2002. p.13). Todos as diretrizes do sistema educativo que está posto se reforçam na clássica concepção de preparação para o trabalho. Primeiramente, é necessário levar em consideração que o aluno que se serve da Educação de Jovens e Adultos traz para o contexto de sala de aula experiências sociais (ALMEIDA. 2016. p.131) bem delimitadas e adquiridas ao longo de sua experiência na sociedade burguesa.

Reiteradamente, a experiência da classe trabalhadora nos processos educativos se dá a partir de uma visão da classe dominante (MARX.1998.p. 57) uma vez que a própria burguesia se alterna em interesses de polos diferentes da mesma burguesia. De um lado, uma construção de processos educativos que reforcem os efeitos da alienação do trabalho e o transfere para outros setores da sociedade (LUCKÁS. 2018. p.194), de outro, a construção de uma tendência liberal que se manifesta a partir de efeitos retificadores (LUCKÁS. 2018. p. 195) que, segundo o próprio Luckás automatizariam os efeitos do fetichismo de mercadoria.

Ao relatar o trabalho realizado na Educação de Jovens e Adultos na Inglaterra, Thompson nos defronta com as diferenças entre a educação infantil e a educação de jovens e Adultos. Entre elas, a experiência (THOMPSON. 2002)

aparece como um potencial empírico do processo educacional, uma vez que ela o transforma radicalmente e influencia os métodos de ensino, assim como o currículo desvelando os pontos fragilizados e omissos das disciplinas e da tradição.

Evidentemente, os recortes históricos de região e tempo são limites importantes para qualquer discussão. Entretanto, a forma com que se organizam as classes dominantes no decorrer do processo republicano se espelha nas fórmulas de base e superestrutura (MARX. 2011. p. 10) e se exprime dentro de seus interesses por uma justificativa rasa de que seus interesses próprios são as melhorias que a sociedade precisa (MARX. 2011.p. 11).

O que se delimita aqui é a estrutura de uma sociedade capitalista em desenvolvimento que sobrevive dos processos dialéticos dos antagonismos de classe se apropriando do sistema educacional (MARX. 2011. p. 12) e aliando-o ao seu Poder Executivo autoritário e fortemente amparado pelo aparelho ideológico do Estado e por sua estrutura de dominação.

A Dialética Marxista se compromete (MARX. 2011.p.12) inteiramente com a realidade, não abrindo espaço para os dogmas. Entretanto, a formulação dos processos curriculares que baseiam a Educação de Jovens e Adultos se ampara implicitamente nos conceitos dogmáticos (WILLIAMS. 2011. p.50) e por isso tradicionais que nesta conjuntura se baseia em delineamentos puramente no campo da crença e da imaginação em seu sentido fraco (WILLIAMS, 2015. p. 113).

Quando a preposição de Marx em “O 18 Brumário de Luiz Bonaparte” nos diz que (MARX. 2011.p.25) “Os homens fazem sua própria história; contudo não a fazem de livre e espontânea vontade, pois [...] Estas lhe foram transmitidas assim como se encontram”. É neste sentido que a tradição se insere dentro dos processos educacionais e se colocam dentro do próprio currículo.

Os vetores que conduzem essa discussão se estabelecem dentro do contexto da formação das classes sociais a cada período histórico. Segundo Thompson:

nenhuma categoria histórica foi mais incompreendida, atormentada, transfixadas e des-historizada do que a categoria de classe social; uma formação histórica auto definidora, que homens e mulheres elaboram a partir de sua própria experiência de luta, foi reduzida a uma categoria estática, ou a um efeito de uma estrutura ulterior, das quais os homens não são autores, mas vetores.(2002, p.57).

Desse modo, a preposição de Thompson (2004) de que a classe social é uma relação estabelecida e não uma coisa se fortalece mais nos detalhes dessa discussão. O fazer ou a *práxis* (MARX. 2011), o pensar sobre o fazer da Educação de Jovens e Adultos se formula no íntimo e nos detalhes dentro da Ideologia e da

alienação do trabalho. É necessário assumir esse processo como algo produzido e não natural.

A posição de multiplicidade que a EJA trabalha, vale ressaltar que no quesito político- cultural, a heterogeneidade em sala, para além do processo de alfabetização, viria refletir na metodologia de ensino-aprendizagem a ser aplicada, considerando um olhar mais empático e colocando num campo de mediador o professor e este aluno, que agora, enquanto adulto encontra-se em um constante processo de transformação , mas que necessita de uma maior subjetivação do processo abstrato da educação a ser levado em conta o meio social em que está inserido este sujeito antes de chegar em sala de aula. É necessário que se trabalhe com o adulto uma multiplicidade de olhar que possibilite ao mesmo uma noção crítica-cultural que lhe acompanhe ao resto da vida, mas não o tornando funcional dentro do sistema material e sim como sujeito atuante, produtor e reproduzidor de cultura (WILLIAMS. 2011. p. 43).

Considerando que os processos educacionais passem por uma perspectiva hegemônica de produção, faz-se necessário entendermos, dentro do sistema capitalista, as práticas educacionais enquanto processos de fomentação identitárias e estruturá-los no corpo de uma teoria cultural que seja capaz de produzir uma análise aprofundada da base e da Superestrutura dentro das discussões ideológicas que permeiam a educação.

Segundo Almeida (2015, p.1286), o linear histórico da educação de jovens e adultos promove uma série de questões processuais que, dentro de uma perspectiva historiográfica se alinham com as especificidades que o processo tardio de industrialização do Brasil demanda enquanto o novo caráter que vai dividir a sociedade burguesa do Brasil em novas perspectivas de classe. As lutas sindicais e os interesses políticos da classe dominante promovem na década de 1940 uma série de demandas tecnicistas que vão interferir diretamente dentro das políticas educacionais de base para tratar das demandas de uma superestrutura.

A educação de jovens e adultos, neste sentido ganha um aspecto bancário e passa a ser utilizada não como uma educação libertadora, mas como um dos aspectos primordiais para enraizar na classe trabalhadora urbana brasileira uma alienação do trabalho que resultaria diretamente nas perspectivas de heroísmo popular das práticas coloniais capitalistas que vinham exportadas do norte da América que resultaram em ditaduras como a de 1964.

4.4 Políticas Educacionais e Legislações de ensino para a EJA

Destacando que já se foi explorada a contextualização histórica da EJA, é sabido destacar nesse momento as suas Políticas Educacionais e Legislações de ensino para essa modalidade de escolarização. As políticas educacionais relacionadas à EJA tiveram início com o advento da Constituição Federal de 1988, a qual em seu preâmbulo diz procurar instituir um Estado democrático o qual assegurará o pleno gozo de direitos de todos, seja no âmbito social ou individual, liberdade, segurança e afins buscando uma harmonia entre as partes perante a Constituição da República Federativa do Brasil.

Logo, foi a partir da determinada Constituição Federal de 1988 que se deu início o direito à Educação a todos cidadãos brasileiros.

Onde, mediante o artigo 208:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL,1988).

Isto posto, observa-se que existiu desde então uma preocupação com aqueles cidadãos que não tiveram oportunidades de escolarização em idade própria. Assim, em cumprimento à constituição de 1988, a denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96, a qual fala em seu artigo 37 que a EJA será destinada para aqueles que não tiveram acesso à educação básica em idade própria, seja por quaisquer motivo. Ou seja, colocando a EJA como Modalidade da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Acerca da Conferência mundial sobre educação para todos, ocorrida entre os anos de 1990 e 2000, em Jontiem, Tailândia e organizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Sendo editado através dessa conferência a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento ao qual teve uma positiva repercussão de proporcionar uma significativa queda nos índices do analfabetismo. Mas, não foi o suficiente para cumprir a meta de reduzir o índice de analfabetismo no Brasil em 50% até os anos 2000 (UNESCO, 1990).

Posteriormente, surge a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), ocorrida entre os anos de 1997 e 2003, em Hamburgo, Alemanha, intitulado: “direito à educação ao longo da vida”. Nesse momento se tem uma maior concepção de formação de pessoas adultas, abrangendo processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada, levando em consideração todas as atividades socioculturais, qualificação e utilização para o trabalho e geração de renda, por viés governamentais e não governamentais. Sendo assim, se tem a constatação de que a EJA passa a ser um das principais formas para o enfrentamento da problemática do analfabetismo e do grande número de pessoas sem escolarização.

Em suma, vem à tona as denominadas: Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, nascendo para executar a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. Indicando assim como deve ser a prática educativa, a mediação ensino-aprendizagem no seu processo início-fim e o sistema de avaliação.

Isto posto, a mencionada lei impõe:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: VII. oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Dando continuidade às Políticas Públicas na EJA, é sabido destacar nesse momento o advento do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, o qual serviu de instrumento da política educacional e que estabeleceu diretrizes, objetivos e metas para todos níveis e modalidades de ensino, por um período de dez anos. Segundo Haddad (2001), sua finalidade é “orientar as ações do Poder Público nas três esferas da administração (União, estados e municípios), o que o torna uma peça-chave no direcionamento da política educacional do país. A LDB, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, determinou a

elaboração de um plano nacional de educação no prazo de um ano, a contar da data da sua publicação.”

Por fim, é proposta do documento do qual se trata no tópico que se sucedeu expandir o atendimento dos jovens e adultos que estavam distantes do processo educacional. Estudos apontam para um significativo declínio nos percentuais de analfabetismo, mas o Brasil ainda é um dos maiores países que possui grandes índices de analfabetismo, resultado da ausência ou da não continuidade de políticas públicas para o setor (CERATTI, 2007).

4.5 Atuação professor da EJA: fator importante para a permanência escolar

Contextualmente exige-se do professor da modalidade EJA uma outra específica organização pedagógica, mais sensível em sua condução, a qual pauta-se muito mais nas especificidades do seu público-alvo, questões essas que já foram discutidas nos tópicos que se sucederam, e aqui reflete-se sobre a importância desse profissional na permanência do corpo estudantil, por questões diversas, como a título de exemplo: as resistências em frequentar aulas periódicas, em um mesmo horário, com as mesmas pessoas e com um espaço de tempo minimamente estendido em com um objetivo a longo prazo (ABRANTES, 1991).

Dentro desse contexto, é uma modalidade de ensino que proponha um resgate da cidadania de cada indivíduo, ou seja a sua condição de pessoa, membro de um Estado, a qual possui permissividade de gozar plenamente dos seus direitos e dessa forma sendo permitido de participar da vida política e de todas as outras coisas que vem consecutivamente, tais como: o desenvolvimento do seu pensamento crítico e reflexivo (ABRANTES, 1991).

Uma das palavras-chaves, nesse sentido, seria: realidade; necessariamente devendo ser interpretada literalmente fundamenta o cerne do trabalho na EJA, um desdobramento realista e adaptativo em se trabalhar com cada realidade demandada ali, saberes e culturas dos educandos.

Diante disso Freire (1997), apresenta a opção de:

Discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1997, p.30).

Em suma, é sobre esse olhar sensível sobre a realidade de cada aluno que o professor possui como missão. E os motivos para uma evasão em massa desses alunos são muitos, e em risco eminente; sendo necessário assim proporcionar uma aprendizagem significativa, a qual ocorre quando uma nova ideia se relaciona aos conhecimentos prévios, em uma situação vivencial de cada estudante. Através de um conjunto de aprendizagens significativas, resultante desse processamento de novas ideias em relação dialógica com o subjetivo, é que o aluno poderá ter de forma mais acessível, claro e compreensiva dar o devido significado de qualquer dado assunto (ALARCÃO, 2003).

Por conseguinte, ainda segundo Alarcão (2003), o professor entra como um principal agente em mediar o seu ensino visando uma aprendizagem significativas dos seus alunos, evitando assim um viés mecanicista, acumulativo e bancário de conhecimento; pois todo esse armazenamento literal, sem significado, sem requerer compreensão resulta em uma expressiva falta de assimilação do conteúdo, provocando as sensações e sentimentos aos mesmos de desapontamento, autossabotagem, e todo o tipo de reverberação de todo o conteúdo presente em seu imaginário de vida, origens, idade, vivências profissionais, históricos escolares em diversos casos, estruturas de pensamentos e na emergência de prover tão presente nesse perfil de escolarização.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação de jovens e adultos é constituída por elementos práticos e teóricos que não se restringem apenas ao campo da escolarização, visto que envolve processos variados (ALMEIDA. 2016. p 129) que se chocam diretamente com a experiência do educando e sua construção comunitária (FREIRE. 2016.p.74). A partir de uma estruturação baseada nos antagonismos de classes e na forma com que o sistema educativo brasileiro se estabelece (SANDER.1984 .p 67) pensar a Educação de Jovens e Adultos – EJA enquanto *locus* orgânico de uma classe social que se sustenta a partir das relações cultivadas pelo trabalho, democratizar o

Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 que instituiu as Diretrizes Curriculares para essa modalidade da educação básica nos defronta com um caráter de urgência.

Quando indagamos se a Educação de Jovens e Adultos corresponde aos interesses claros da classe trabalhadora, caminhamos para uma séria discussão sobre o caráter disciplinador da educação. A indagação se sustenta diante de elementos discursivos que nos defronta sobre a realidade de uma educação que viabiliza (ALMEIDA. 2016. p.130) os processos de alienação do trabalho, legitimando logísticas da exploração de mão de obra, cujo deslocamento radical rasamente separa das pautas educacionais efetivas. Segundo Almeida (2016.p.130):

A representação descritiva e moral do trabalho, bem como o reforço de uma educação que conduza para a inserção produtiva de sujeitos, é a parte constitutiva dos discursos educacionais que, sorrateiramente, passam a ser incorporados como experiências positivas. Assim, é importante desvelar uma história da EJA que esteja ancorada nas formas de poder exercidas pela “*gentre*”, e nas relações sociais “daqueles que vem de baixo” com [...] Culturas e interações coletivas de produção da existência humana.

Representação neste sentido não assume um viés inteiramente ideológico. Segundo Almeida (2016. p. 131) elas assumem o sentido de intuir formas de se comunicar e reelaborar o mundo. Entretanto, esse processo ocorre a partir de uma distribuição harmônica dos sentidos mais apurados de percepção da realidade (MARX. 2019) uma vez que o exercício da representação assume um papel meramente contemplativo pela adoção simples do que está posto, nasce a ideologia (WILLIAMS. 2011. p. 52).

Defrontados pela a afirmação de Marx (1998.p. 56) de que “As ideias dominantes de uma época são sempre as ideias da classe dominante”, todas as bases da educação estão voltadas diretamente para a manutenção do controle da classe dominante. A reiteração da consciência ou a criação da consciência (RUMMETT,2007,p80) neste sentido se inviabiliza não só pela ideologia da classe dominante, mas também pela eleição de símbolos e tradições protagonizada por ela (WILLIAMS, 2011. p. 53).

O que se estabelece enquanto Currículo de Educação de Jovens e Adultos não corresponde aos anseios de uma classe trabalhadora (THOMPSON. 2002. p.13). Todos as diretrizes do sistema educativo que está posto se reforçam na clássica concepção de preparação para o trabalho. Primeiramente, é necessário levar em consideração que o aluno que se serve da Educação de Jovens e Adultos

traz para o contexto de sala de aula experiências sociais (ALMEIDA. 2016. p.131) bem delimitadas e adquiridas ao longo de sua experiência na sociedade burguesa.

Reiteradamente, a experiência da classe trabalhadora nos processos educativos se dá a partir de uma visão da classe dominante (MARX.1998.p. 57) uma vez que a própria burguesia se alterna em interesses de polos diferentes da mesma burguesia. De um lado, uma construção de processos educativos que reforcem os efeitos da alienação do trabalho e o transfere para outros setores da sociedade (LUCKÁS. 2018. p.194), de outro, a construção de uma tendência liberal que se manifesta a partir de efeitos retificadores (LUCKÁS. 2018. p. 195) que, segundo o próprio Luckás automatizariam os efeitos do fetichismo de mercadoria.

Ao relatar o trabalho realizado na Educação de Jovens e Adultos na Inglaterra, Thompson nos defronta com as diferenças entre a educação infantil e a educação de jovens e Adultos. Entre elas, a experiência (THOMPSON. 2002) aparece como um potencial empírico do processo educacional, uma vez que ela o transforma radicalmente e influencia os métodos de ensino, assim como o currículo desvelando os pontos fragilizados e omissos das disciplinas e da tradição.

Evidentemente, os recortes históricos de região e tempo são limites importantes para qualquer discussão. Entretanto, a forma com que se organizam as classes dominantes no decorrer do processo republicano se espelha nas fórmulas de base e superestrutura (MARX. 2011. p. 10) e se exprime dentro de seus interesses por uma justificativa rasa de que seus interesses próprios são as melhorias que a sociedade precisa (MARX. 2011.p. 11).

O que se delimita aqui é a estrutura de uma sociedade capitalista em desenvolvimento que sobrevive dos processos dialéticos dos antagonismos de classe se apropriando do sistema educacional (MARX. 2011. p. 12) e aliando-o ao seu Poder Executivo autoritário e fortemente amparado pelo aparelho ideológico do Estado e por sua estrutura de dominação.

A Dialética Marxista se compromete (MARX. 2011.p.12) inteiramente com a realidade, não abrindo espaço para os dogmas. Entretanto, a formulação dos processos curriculares que baseiam a Educação de Jovens e Adultos se ampara implicitamente nos conceitos dogmáticos (WILLIAMS. 2011. p.50) e por isso tradicionais que nesta conjuntura se baseia em delineamentos puramente no campo da crença e da imaginação em seu sentido fraco (WILLIAMS, 2015. p. 113).

Quando a preposição de Marx em “O 18 Brumário de Luiz Bonaparte” nos diz que (MARX. 2011.p.25) “Os homens fazem sua própria história; contudo não a

fazem de livre e espontânea vontade, pois [...] Estas lés foram transmitidas assim como se encontram". É neste sentido que a tradição de insere dentro dos processos educacionais e se colocam dentro do próprio currículo.

Os vetores que conduzem essa discussão se estabelecem dentro do contexto da formação das classes sociais a cada período histórico. Segundo Thompson:

nenhuma categoria histórica foi mais incompreendida, atormentada, transfixadas e des-historizada do que a categoria de classe social; uma formação histórica auto definidora, que homens e mulheres elaboram a partir de sua própria experiência de luta, foi reduzida a uma categoria estática, ou a um efeito de uma estrutura ulterior, das quais os homens não são autores, mas vetores.(2002, p.57).

Desse modo, a preposição de Thompson (2004) de que a classe social é uma relação estabelecida e não uma coisa se fortalece mais nos detalhes dessa discussão. O fazer ou a *práxis* (MARX. 2011), o pensar sobre o fazer da Educação de Jovens e Adultos se formula no íntimo e nos detalhes dentro da Ideologia e da alienação do trabalho. É necessário assumir esse processo como algo produzido e não natural.

A posição de multiplicidade que a EJA trabalha, vale ressaltar que no quesito político- cultural, a heterogeneidade em sala, para além do processo de alfabetização, viria refletir na metodologia de ensino-aprendizagem a ser aplicada, considerando um olhar mais empático e colocando num campo de mediador o professor e este aluno, que agora, enquanto adulto encontra-se em um constante processo de transformação , mas que necessita de uma maior subjetivação do processo abstrato da educação a ser levado em conta o meio social em que está inserido este sujeito antes de chegar em sala de aula. É necessário que se trabalhe com o adulto uma multiplicidade de olhar que possibilite ao mesmo uma noção crítica-cultural que lés acompanhe ao resto da vida, mas não o tornando funcional dentro do sistema material e sim como sujeito atuante, produtor e reproduzidor de cultura (WILLIAMS. 2011. p. 43).

Considerando que os processos educacionais passem por uma perspectiva hegemônica de produção, faz-se necessário entendermos, dentro do sistema capitalista, as práticas educacionais enquanto processos de fomentação identitárias e estruturá-los no corpo de uma teoria cultural que seja capaz de produzir uma análise aprofundada da base e da Superestrutura dentro das discussões ideológicas que permeiam a educação.

Segundo Almeida (2015, p.1286), o linear histórico da educação de jovens e adultos promove uma série de questões processuais que, dentro de uma perspectiva

historiográfica se alinham com as especificidades que o processo tardio de industrialização do Brasil demanda enquanto o novo caráter que vai dividir a sociedade burguesa do Brasil em novas perspectivas de classe. As lutas sindicais e os interesses políticos da classe dominante promovem na década de 1940 uma série de demandas tecnicistas que vão interferir diretamente dentro das políticas educacionais de base para tratar das demandas de uma superestrutura.

A educação de jovens e adultos, neste sentido ganha um aspecto bancário e passa a ser utilizada não como uma educação libertadora mas como um dos aspectos primordiais para enraizar na classe trabalhadora urbana brasileira uma alienação do trabalho que resultaria diretamente nas perspectivas de heroísmo popular das práticas coloniais capitalistas que vinham exportadas do norte da América que resultaram em ditaduras como a de 1964.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da educação de jovens e Adultos vem desde o final do século XX, com a abertura política pós golpe de 1964, se estruturando em um debate prático e político Pedagógico que permeiam a discussão sobre este tema. O estágio supervisionado em educação de jovens e Adultos, nos cursos de licenciatura, trazem luz a uma discussão efetiva da academia, dentro de uma perspectiva teórica que possibilitem a compreensão do aspecto político e social do Brasil e suas estruturas históricas, onde se encontra o caráter ideológico da educação.

Através desse entendimento, o educador deve procurar espaços de produção de esperança dentro da prática educacional. São os recursos da esperança, a imaginação política e o engajamento para a prática libertadora que nos darão munição para iniciar o processo denominado de “A grande Revolução”. Neste sentido, estruturar-se diante das condições materiais em que a EJA se encontra que servirá de vetor para uma abertura das consciências individuais e coletivas para o projeto de falência da educação pública.

Enquanto os lugares utópicos forem construídos com bases na realidade palpável, a quebra da alienação do trabalho e da preocupação evidente com a formação de trabalhadores capacitados para o trabalho apenas, exercendo saberes que voltados totalmente para a sua função que trabalhadores que se educam para o pensamento crítico e para a formação política de sua própria classe.

O desenvolvimento da consciência de classe é uma urgência primária de qualquer processo educacional. Entretendo, a urgência dessa construção deve-se

iniciar primeiramente no educador para que a prática educativa se desenvolva em um solo fértil e se estruture em relação dinâmica com o processo do educando.

Entretanto, quando se evoca a exigência de esperança, nós passamos para o momento inicial dessa discussão: a Autonomia. Freire em “Pedagogia da Autonomia” nos aponta a esperança como uma condição natural do ser humano. Não só isso mas como um motor indispensável à experiência histórica. Qualquer educador que se coloca progressista e anti-opressor precisa reaver-se dos recursos necessários da esperança para que a sua prática e a sua teoria comecem a valer-se de sentido e coerência.

Nesta perspectiva, por fim, o caráter bancário da educação tem sido levantado indiretamente na forma com que a prática se dá e por quais vias ela se estabelece. É necessário buscar o conteúdo humano dos processos educacionais para que o próprio educador se envolva e se veja engajado junto com seus educandos dentro do processo de libertação.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, W. M. **A didática da educação básica de jovens e adultos** : uma construção a partir da prática do professor. Rio de Janeiro, 1991. 241p. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003
- ALMEIDA, A. **EJA**: uma educação para o trabalho ou para a classe trabalhadora? Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 4, n. 8, 2016.
- ALMEIDA, A; CORSO, A. M. **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPÉCTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS** In: EDUCERE, UNESCO, Rio de Janeiro; 2015.
- ARROYO, M. **Educação de Jovens e Adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 19- 50.
- BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BRAYNER, F. **Educação e Republicanismo**. Experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro, 2008.
- CERATTI, M. R. N. **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos**. Maringá/PR, 2007.
- Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 1 de 2000a. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000.
- FÁVERO, O; RIVERO, J. (orgs.). **Educação de jovens e adultos na América Latina**: direito e desafio de todos. São Paulo: Moderna/UNESCO, 2009.
- FREIRE, P. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 53 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 73. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GOFF, J. L. **História e Memória**. 7 ed. Campinas: UNICAMP, 2019.

LUKCÁS, G. **História e Consciência de Classe: Estudos Sobre a Dialética Marxista**. 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. . São Paulo: Boi tempo, 1998.

MARX, K. **A Ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

SANDER, B. **Sistemas na educação brasileira: Solução ou falácia?** 4 ed. Distrito Federal: AMPAE, 1984.

SANTOS, P. S. M. B. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012

THOMPSON, E. O. **Educação e experiência**. In: Dorothy Thompson (Org.). Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON, E.P. **A formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores**. Vol.III. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

VIEIRA SILVA, M; R. **LDB Balanço e Perspectivas para a educação brasileira**. Editora Alínea, 2008.

WILLIAMS, R. **Base e superestrutura da teoria Cultural Marxista**. In: WILLIAMS, R. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: UNESP, 2011. P 43 -68.

WILLIAMS, R. **O escritor: engajamento e alinhamento**. In: WILLIAMS, Raymond. Recursos da Esperança. São Paulo: UNESP, 2015. P 115- 131.

WILLIAMS, R. **Você é um Marxista, não é?** In: WILLIAMS, Raymond. Recursos da esperança. São Paulo: UNESP, 2015. P 97 – 115.