

## **CAPÍTULO 5**

### **Escola pública e emancipação: subsídios para um balanço crítico da EJA**

Maria Inês Bomfim

Claudia Bayerl

#### **Introdução**

O Brasil, sem maior perplexidade, assistiu entre 2018 e 2022 a continuidade da queda de matrículas na modalidade de EJA (ensino fundamental e médio), direito assegurado a todos na Constituição Federal. Em 2018, eram 3.545.988 alunos e, em 2022, 2.774.428, conforme o Censo da Educação Básica de 2022 (MEC/Inep, 2023). Para os desavisados, essa redução poderia ser expressão da pandemia de covid-19, apenas. De fato, não foram nada fáceis os anos pandêmicos para todos, mas as consequências para a população foram abissalmente desiguais (Antunes, 2022). Ocorre que a redução expressiva de matrículas públicas vem acontecendo há mais tempo. Na verdade, o Estado brasileiro nunca garantiu oferta de educação fundamental e média para a totalidade dos que a ela tinham direito. Hoje, são 78 milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade sem escolarização básica completa.

O Censo Escolar de 2022 mostrou que cerca da metade dos alunos da EJA é do sexo masculino e têm menos de 30 anos, uma das faixas etárias mais atingidas pelo desemprego e pelo trabalho precário. Os que se identificam como pretos/pardos representam 77,5% na EJA de nível fundamental e 69,3% na EJA de nível médio, dados que não podem ser naturalizados diante da história da formação social brasileira, de tradição elitista e autoritária, excluindo a maioria da população das grandes decisões.

A realidade concreta nos desafia de forma aguda: metade dos que não foram votar nas eleições de 2018 era analfabeta. Foram aqueles de menor renda os que deixaram de comparecer às urnas também em

2022. Poucas cidades garantiram transporte gratuito no dia das eleições. Além disso, o fundamentalismo religioso, o machismo, a homofobia, o racismo estrutural, o encarceramento em massa da população jovem e negra, e a violência policial atingem justamente os de menor escolaridade. O país, imerso numa profunda crise política, econômica, social e ética, vem penalizando os mais vulneráveis. Olhar para essa realidade exige especificidade e, principalmente, radicalidade (Oliveira, 2009).

Ignorando as conquistas da classe trabalhadora, fruto de lutas que remontam ao início do século passado, incorporadas às pautas dos movimentos sociais, sindicatos e escolas, o Ministério da Educação do Governo Bolsonaro preferiu atuar na guerra cultural, sendo o cerne de seu projeto educacional uma combinação de doutrinas militares com pauta de costumes, boas práticas de comportamento, cidadania, civismo, disciplina dos alunos, anticomunismo (Leher; Santos, 2023), desqualificação da escola pública, ampliação de barreiras para o acesso e descompromisso com a EJA e seus sujeitos.

Nos limites deste Capítulo, abordaremos aspectos da escola de EJA e, de forma central, da necessária reflexão sobre suas possibilidades de contribuir para a emancipação humana. Não de qualquer escola, mas daquela voltada para os interesses da maioria, em busca de uma sociedade mais igualitária, solidária, em que ciência, técnica e educação possam estar a serviço de todos. Uma educação de jovens e adultos, enfim, voltada para a formação de sujeitos autônomos (Frigotto, 2002).

Defendemos que existem formas de organização próprias em cada escola, resultado da dinâmica das relações dos grupos que dela fazem parte. Assim, uma escola não é igual a outra, mesmo quando tem a mesma finalidade e está submetida aos mesmos controles, pois eles são adaptados pelos seus sujeitos. Na escola, ostensivamente ou não, há conflitos decorrentes dos múltiplos interesses presentes, bem como há resistências àquilo que vem de fora e não representa o interesse dos diferentes grupos, tanto de alunos quanto de professores e funcionários. As questões de um professor e de sua turma não são apenas didáticas,

pois, em seu “grupo de ensino”, isto é, em sua turma, está também expressa a complexidade das relações dos vários outros agrupamentos existentes na escola e na sociedade, dos quais todos participam (Candido, 1974).

Todas as questões até aqui indicadas nos motivam a defender a realização de um balanço crítico sobre a organização pedagógica da escola concreta de EJA dentro das condições do nosso tempo, sem renunciar à historicidade na qual ela se constituiu. No curso de extensão *A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores como Direito*, oferecido em 2022 pelo Grupo de Pesquisa EJA Trabalhadores - EJATrab, propusemos aos participantes a realização desse balanço crítico sobre a EJA como atividade pedagógica. Os resultados foram muito ricos, não só no que diz respeito ao desvelamento da realidade concreta vivida por professores e estudantes, das diferentes redes e municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, mas sobre o próprio sentido da educação e da escola, o que nos motivou a pensar nas possibilidades de emancipação nas suas dimensões política e humana.

### **A organização da escola pública de EJA: um balanço crítico necessário**

*“O que temos de fazer, então, enquanto educadores e educadoras é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e ser coerentes com ela, na prática”*  
(Freire, 1983, p. 29).

A coerência indicada por Freire (1983) implica pensar profundamente a escola de EJA. Refletir é o ato de retornar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar, numa busca constante de significados (Saviani, 2000). Todo ato educativo realizado na escola é atividade intencionalmente dirigida por fins. Observando cada escola, vamos perceber formas diferentes de agrupamento das pessoas que frequentam seus espaços. Muitas vezes, a existência de “lugares marcados” no que se refere ao professor e aos alunos explicita, em cada uma delas, a existência de uma maior ou menor hierarquia escolar (Candido, 1974).

A origem social e a cor, a idade e a orientação sexual, o trabalho, e até mesmo a igreja frequentada são algumas das indicações para se conhecer como os grupos se formam, independentemente de cada município ou rede de ensino. Estamos aqui falando de construções sociais que aproximam ou afastam as pessoas. Por isso, as relações construídas e desenvolvidas nas turmas de cada docente não são apenas resultado do que acontece dentro da sala de aula; não são somente decorrentes da atividade de ensinar e aprender de professores e alunos. As questões de um professor e de suas turmas não são apenas didáticas porque em seus “grupos de ensino” está também expressa a complexidade das relações dos vários outros agrupamentos existentes na escola e na sociedade, e dos quais todos participam.

Por fim, nessa primeira aproximação ao nosso tema, queremos lembrar que a escola é também espaço de construção da sociabilidade, em todas as idades. Quem tem extensa carga horária de trabalho tem pouco tempo para se relacionar. Considerando a história de destituição de direitos e as difíceis condições de trabalho dos alunos, é bem provável que a escola que frequentam seja o local em que estejam sendo tratados com mais dignidade em suas vidas.

A escola, do ponto de vista crítico, tem seus limites numa sociedade de classes. Historicamente, na forma como se configurou o modo de produção capitalista, as relações sociais de produção da existência têm a marca de uma cisão fundamental, isto é, a divisão entre os proprietários dos instrumentos e dos meios de produção e aqueles que, não sendo proprietários, dispõem apenas da sua força de trabalho, transformada em mercadoria. Delimitam-se, assim, as classes fundamentais do sistema capital.

A escola de EJA, mesmo sob o capitalismo, pode exercer função importante na medida em que assuma, de forma explícita, um papel político comprometido com a transformação da realidade social do nosso tempo. Desde que se queira transformar, defende Saviani (1998), o caminho é partir da situação atual, desenvolvendo seus elementos contraditórios, agindo no interior dessa contradição. Vale lembrar que, embora o conceito de contradição seja habitualmente

utilizado como sinônimo de divergência, nesse caso trata-se da essência fundamental da dialética, na perspectiva defendida por Marx.

Nessa direção, a transformação das coisas só é possível porque, no seu próprio interior, existem forças opostas tendendo ao mesmo tempo à unidade e à oposição. E, assim, “não posso esperar a sociedade se transformar para a educação se transformar, porque para a própria sociedade se transformar a educação precisa ser transformada” (Saviani, 1998, p. 42).

Partindo dessas premissas, e diante da especificidade e da complexidade da escola de EJA, um balanço crítico em torno de nossas propostas e ações parece sempre oportuno. No curso de extensão *A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores como Direito*, propusemos aos participantes um roteiro para a realização desse balanço tendo em mente aspectos estruturais e conjunturais da nossa realidade. A proposta era compreender a realidade ultrapassando as aparências, captando o que está oculto.

**Quadro 1** - Roteiro para realização de um “balanço crítico”  
preliminar da EJA

1. Em favor do que e de quem estamos atuando?
2. Nossas escolhas pedagógicas e administrativas têm sido pautadas pelas reais necessidades da EJA e de seus alunos e professores?
3. Estamos criando condições para garantir a EJA como um direito?
4. Como organizamos atualmente o trabalho pedagógico, incluindo os tempos de aula, os calendários, as normas e os espaços da escola? A quem essa organização tem realmente favorecido?
5. Que concepções de mundo/educação a unidade escolar ou a rede, se for o caso, defende? Essas concepções orientam o trabalho pedagógico? Há contradições?
6. Que modelo pedagógico temos ajudado a fortalecer na EJA? Nossas práticas cotidianas na escola são coerentes com tais

concepções? Conseguimos assegurar a unidade entre o pensar e o fazer (a teoria e a prática)?

7. O que os alunos precisarão viver na escola, compreender criticamente, conhecer e aprender no processo formativo da EJA?
8. O que tem significado, para nós, a participação? Os diferentes grupos da escola têm participado efetivamente das decisões? Estamos, de fato, abertos a ouvir e acolher a rica experiência trazida por nossos alunos?
9. Que indicadores têm pautado a avaliação dos alunos da EJA e da nossa própria atuação?
10. Que tipo de gestão, compatível com nossas concepções de educação, defendemos?

**Fonte:** UFF. EJATrab. Curso de extensão *A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores como Direito*, 2022.

De forma sintética, podemos dizer que os participantes do curso têm clareza do significado da EJA como direito e de sua histórica fragmentação. Entretanto, sentem-se frequentemente reféns de orientações e demandas burocráticas distantes das necessidades de alunos e professores. Em alguns municípios da Região Metropolitana do Rio, segundo os cursistas, a EJA é “despesa”. Faltam recursos, e manter o aluno na escola é o grande desafio. Muitos espaços de reivindicação dentro das escolas e de partilha de poder foram subtraídos dos alunos e do corpo docente, minimizando o potencial da escola pública participativa e democrática. A certificação via Encceja, como vimos no Capítulo 3, é defendida pela grande maioria das redes em oposição à oferta de uma escola que forma cidadãos críticos, pessoas capazes de entender seus direitos, dando condições aos estudantes de emancipação, um conceito frequentemente mencionado pelos cursistas. O fechamento de turmas, turnos e escolas por falta de matrículas é, como no resto do Brasil, a marca mais expressiva da EJA na atualidade da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Reiteramos que a escola pública de EJA não resulta de um projeto único, mas da complexa fusão de projetos distintos, sendo que a não subordinação absoluta das instituições a esses projetos é o que confere possibilidades de disputa de seus sentidos (Algebaile, 2009). Além disso, se a política de EJA está integrada ao projeto de dominação do capitalismo neoliberal, contraditoriamente, já que a escola pública é terreno da luta de classes em disputa, a EJA também pode ser mediação potencialmente ameaçadora, como vimos. Por fim, se há necessidade de inculcar, por um processo contínuo e renovado, o ideário da eficácia e da produtividade da escola, é sinal que existe resistência ativa e luta contra-hegemônica da classe trabalhadora e de seus intelectuais (Frigotto, 2011).

O que desejamos frisar é que, se é verdade que ao professor estão sendo impostas condições objetivadas e alienadas, que há maior controle sobre seu trabalho, e que as finalidades mais humanas do trabalho docente da EJA pública podem estar em risco, também é verdade que a produção e o consumo desse trabalho não são independentes e ocorrem no mesmo momento entre professores e alunos, o que confere potencialidades ao trabalho de ensinar na EJA.<sup>1</sup> Os professores participantes do curso resistem, criam estratégias e formulam possibilidades pedagógicas, em que pesem as amarras burocráticas presentes, o controle sobre seu trabalho e a histórica negação de direitos conquistados. Sentem-se comprometidos com a emancipação. Mas que emancipação?

---

<sup>1</sup> Partimos da compreensão de que, na escola pública de EJA, apesar de todas as atuais restrições, o professor não exerce o que Marx denominou “trabalho produtivo” ao capital. É oportuno retornar ao Capítulo VI de *O Capital*, no qual Marx (1975) apresenta a distinção entre “trabalho produtivo” e “trabalho improdutivo”, partes articuladas do movimento de produção capitalista. A distinção proposta por Marx não diz respeito à utilidade do trabalho realizado pelo trabalhador, e sim ao vínculo do trabalho com a produção de mais-valia, finalidade do processo capitalista de produção. A importância dessa distinção expressa a possibilidade de se conhecer a evolução da forma social do trabalho e do trabalho docente na sociedade capitalista contemporânea. “Trabalho produtivo” socialmente determinado é, para Marx, o trabalho consumido diretamente no processo de produção, com vistas à valorização do capital. É produtivo, para esse autor, o trabalhador que executa um trabalho produtivo, e é produtivo o trabalho que gera diretamente mais-valia, isto é, que valoriza o capital. Todo trabalhador produtivo é assalariado, mas nem todo assalariado é trabalhador produtivo.

Como Frigotto e Ciavatta (2022), assinalamos que o mais indicado, tanto do ponto de vista da produção do conhecimento quanto da ação político-prática, é a vigilância crítica que procura desvelar o sentido e o significado das palavras e dos conceitos. Nessa direção, analisando o conceito de emancipação humana, Rummert (2008) lembra que essa emancipação, no campo do materialismo histórico-dialético, “pressupõe a superação dos múltiplos obstáculos impostos à vida individual e coletiva pela alienação do trabalho no modo de produção capitalista” (Rummert, 2008, p. 188).

Como construção comum a todos, a emancipação humana se caracteriza pela imposição do controle do homem coletivo sobre as condições sociais de produção da existência. Tal forma de emancipação pressupõe, portanto, o envolvimento ativo dos sujeitos individuais e coletivos, uma vez que não é construída exteriormente.

### **Emancipação política e emancipação humana: potencialidades da escola de EJA**

O debate sobre a escola e as possibilidades de um projeto emancipador<sup>2</sup> não é novo e segue por caminhos diversos. Nos limites deste Capítulo, não poderemos aprofundar todas as suas vertentes. No campo do materialismo histórico-dialético, a origem dessa discussão parte da distinção entre emancipação política e emancipação humana. Saviani (2018) lembra que Marx (2010), no texto *A questão judaica* escrito em 1843,<sup>3</sup> mostra que, embora a emancipação política e a conquista de direitos de forma abstrata sejam importantes, não são em si suficientes,

---

<sup>2</sup> O conceito de projeto emancipador não está sendo usado neste Capítulo como sinônimo de projeto libertador democrático, tal como defendido na rica obra de Paulo Freire. Igualmente, não se aproxima das instigantes formulações de Adorno (2008) sobre o indivíduo emancipado nas sociedades democráticas.

<sup>3</sup> Segundo Bensaid (2010, p.10), a partir de 1843, uma série de textos marca essa passagem do jovem Marx do liberalismo renano e do humanismo antropológico para a luta de classes e a revolução permanente: *Crítica da filosofia do direito de Hegel, Sobre a questão judaica, Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução*, as cartas a Ruge e, depois, *Manuscritos econômico-filosóficos*, bem como *A sagrada família*, escrito com Engels, com quem se reencontrou em Paris no verão de 1844.



pois não asseguram a verdadeira emancipação humana real e prática. A pergunta de Marx é: de que tipo de emancipação se trata? (Marx, 2010).

Marx (2010, p. 41) observa que a emancipação política de fato representa um grande progresso, mas não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana, em geral, constituindo-se como a forma definitiva da emancipação dentro da ordem mundial vigente. “Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática”. E prossegue:

Toda emancipação é redução do mundo humano e suas relações ao próprio homem. A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política (Marx, 2010, p. 54).

Antonio Gramsci (2004) traz contribuições para a compreensão do sentido de “ente genérico” quando discute o ser humano como ser de relações sociais historicamente construídas. O que é o homem? Como ele se relaciona com os outros homens e com a natureza? A resposta está no próprio homem, isto é, em cada homem singular como individualidade e, essencialmente, como ser de relações historicamente construídas, pois é vivendo em sociedade que o indivíduo faz parte do gênero humano. O indivíduo não é somente síntese das relações existentes, mas a história dessas relações; o resumo de todo o passado, esclarece Gramsci.

O homem é uma série de relações ativas, o processo de seus atos. A humanidade refletida em cada indivíduo comporta não só o

indivíduo, mas suas relações ativas e conscientes com os outros homens e a natureza por meio do trabalho e da técnica. Cada homem transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual é o centro estruturante sob múltiplas formas, já que, por técnica, devemos entender não só o conjunto de relações científicas, mas também os instrumentos mentais, o conhecimento filosófico.

Se o próprio homem é o conjunto de tais relações, prossegue o filósofo italiano, construir uma personalidade significa também adquirir consciência dela. A consciência mais ou menos profunda das relações e do seu movimento de formação, do modo pelo qual essas relações podem ser modificadas, já as modifica, defende Gramsci, e, por isso, esse conhecimento é poder. Nota-se, assim, o potencial que a escola de EJA pode ter.

À medida em que as relações são conhecidas em sua necessidade, mudam de aspecto e de importância. Por sua vez, modificar a própria personalidade implica também em modificar o conjunto dessas relações. Transformar o mundo exterior e as relações gerais requer, inicialmente, desenvolver a si mesmo.

Essa compreensão crítica de si resulta de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo uma elaboração superior da própria concepção do real (Gramsci, 2004). Exige, também, compreender que a síntese dos elementos constitutivos da individualidade não se realiza sem a atividade externa, capaz de transformar as relações com a natureza e com os outros homens em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive, até a relação máxima, que abarca todo o gênero humano.<sup>4</sup>

Nessa perspectiva, adverte Ivo Tonet (2023, p. 3), “os indivíduos não nascem humanos, mas se tornam humanos. Eles não

---

<sup>4</sup> O tema é desafiador. De outra perspectiva, Lev Semyonovitch Vygotsky [1896-1934], no início do século XX, já indicava a urgência de uma psicologia que procurasse compreender o ser humano em sua dimensão histórica. Para tanto, seria preciso romper com uma visão fragmentada, particularizada e subjetivista, que entende problemas humanos coletivos como restritos ao âmbito individual (Tuleski, 2004).

precedem ontologicamente a sociedade, mas se constroem como indivíduos humanos na mesma medida em que constroem a realidade social objetiva”. Pensando nas potencialidades da escola de EJA, há outros elementos centrais a serem retomados a partir das contribuições desse autor, particularmente em relação às “atividades educativas emancipadoras”.

Como mencionado, o debate sobre educação e emancipação não é novo, e explicita apropriações e proposições diversas, mesmo no campo do materialismo histórico-dialético. Tonet (2014, 2023), ainda que considerando as possibilidades contraditórias da educação, o faz de forma mais comedida por defender que a emancipação humana, numa sociedade de classes, é, em si mesma, improvável. Essa compreensão, entretanto, não elimina a importância da escola voltada aos interesses da classe trabalhadora.

Retomando vários estudos de Marx, Tonet (2023) defende, primeiramente, que é inegável que a classe trabalhadora precisa ter acesso ao máximo de conhecimento já produzido socialmente para que compreenda o processo histórico feito pelos seres humanos, não pelos deuses ou pela natureza. Para tanto, considera imprescindíveis tanto os “fundamentos metodológicos que sustentem uma concepção de mundo e de conhecimento radicalmente nova” quanto o “tratamento crítico de todos os conteúdos a serem aprendidos” (Tonet, 2023, p. 9). Mas, adverte:

Considerando os inúmeros obstáculos – políticos, ideológicos, burocráticos e organizativos – que a educação hegemônica cria para o desenvolvimento dessas “atividades educativas emancipadoras”, pode-se imaginar o esforço que deve ser feito para adquirir essa formação. Em tempos de conservadorismo, irracionalismo, pós-modernismo, reformismo, produtivismo e até de ativismo, não será nada fácil realizar aquelas atividades. Somente uma convicção muito sólida e racionalmente fundamentada, uma profunda indignação contra todas as injustiças sociais e uma paixão pela construção de um mundo novo poderá fazer frente a todos aqueles obstáculos. [...] Todo educador, de

qualquer área, pode realizar esse tipo de atividade. Seja ele um professor de física, química, biologia ou filosofia e ciências humanas. Antes de ser físico, químico, biólogo ou filósofo e cientista social, todo professor é membro do gênero humano e, por isso mesmo, em princípio, a atividade que desenvolve deveria estar conectada com os destinos de toda a humanidade (Tonet, 2023, p. 9-13).

### **Considerações finais: a luta é permanente**

“O intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele já faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo e explicá-lo, como ponto de partida para sua alteração real” (Fernandes, 1980, p. 241).

Neste Capítulo buscamos de forma ampla refletir sobre a escola de EJA, seu sentido, sua organização e suas potencialidades na construção de um projeto socialmente emancipador. Nosso ponto de partida foi a rica contribuição dos participantes do curso de extensão *A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores como Direito*, oferecido em 2022 pelo Grupo de Pesquisa EJA Trabalhadores - EJATrab.

A análise do nosso objeto, dentro de uma materialidade histórica, contraditória e marcada pelo conflito, considerou centralmente a reflexão sobre os conceitos de emancipação política e de emancipação humana, tal como se apresentam no campo do materialismo histórico-dialético. Não foi uma escolha casual; pelo contrário, o conceito de emancipação de forma mais ou menos intensa estava amplamente presente nas reflexões dos professores da Região Metropolitana do Rio de Janeiro participantes do curso oferecido.

A escola pública de EJA, frequentemente desqualificada, sem espaços físicos, mobiliário e materiais pedagógicos adequados aos jovens e adultos, que fragmenta, sonega e distribui de forma desigual o conhecimento, permanece sendo a escola compatível com o crescimento do desemprego e do trabalho simples precarizado da maioria dos brasileiros. Da mesma forma, é a escola compatível com o trabalho docente desumanizado, mas necessário ao capital na formação

da classe trabalhadora conformada para um futuro sombrio. A maneira pela qual o Estado brasileiro, historicamente a serviço dos interesses privados, enfrenta a questão, renovando e atualizando mecanismos de seletividade, não deixa dúvidas sobre isso.

A esse respeito, Frigotto (2023), em recente entrevista concedida à Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio-EPSJV/Fiocruz, avalia que, no atual momento, o Ministério da Educação é o espaço no qual a luta de classes se expressa de forma mais dura.

E ela se expressou já em 2004, quando se criou o Escola sem Partido, e em 2006, quando se criou o Todos pela Educação, que se juntam em alguma coisa mas são coisas diferentes também: um disputando a agenda moral, humanamente regressiva, e o outro disputando a Educação que serve ao mercado (2023, s/p).

A escola de EJA não ficou imune a isso. Retrocessos financeiros e pedagógicos, controles adicionais e redução dos espaços de participação de alunos e professores permanecem presentes ou foram ampliados.

Para além da universalização da oferta de EJA, trata-se da democratização das relações que envolvem a organização e o funcionamento efetivo da instituição escola, pois a atual conjuntura representa um momento grave, no qual a escola pública é desafiada duplamente: por um lado, cabe-lhe resistir; por outro, cumpre lutar para transformar a situação atual assegurando aos alunos da EJA uma formação sólida que lhes possibilite “o pleno exercício da cidadania tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real” (Saviani, 2017, p. 660). O desafio, portanto, é permanente, sendo necessário resistir.

Todo dia alguns indivíduos despertam para a luta. E, todo dia, alguns indivíduos abandonam a luta, “adormecendo”. Entretanto, existem momentos na história de um país ou do mundo

em que milhões, dezenas ou até centenas de milhões de pessoas “despertam” ao mesmo tempo (Pomar, 2022, s/p).

Estamos falando de resistência ativa, indispensável como estratégia de luta por uma escola pública de EJA livre das ingerências, voltada, para além da necessária emancipação política, para um projeto a serviço da emancipação humana. Essa é a luta da classe trabalhadora, incluindo a de todos nós professores da EJA. “Quando você tem uma sociedade desigual, com uma classe dominante tosca que tem o DNA colonizador e escravocrata, essa luta é permanente” (Frigotto, 2023, s/p).

### **Referências**

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e Pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.

BENSAID, Daniel. Apresentação. *In*: MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Censo da Educação Básica**. Brasília, 2023.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. *In*: FORACCHI, Marialice. M.; PEREIRA, Luiz. **Educação e sociedade: leituras de sociologia e educação**. São Paulo: Nacional, 1974.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A produtividade da escola improdutiva**. Um re-exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. A qualidade da educação básica no Brasil: um contraponto à concepção hegemônica. *In*: BERTUSSI, G. (org.). **Anuário Educativo Brasileiro**. São Paulo: Cortez; 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O Ministério da Educação é onde a luta de classes se expressa mais dura**. Fiocruz, 2023. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-ministerio-da-educacao-e-onde-a-luta-de-classes-se-expressa-mais-dura>. Acesso em: dez. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, 2022. DOI: 10.1590/S1981-77462003000100005. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1953>. Acesso em: 10 dez. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. volume 1, 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LEHER, Roberto e.; SANTOS, Maria. Rosemary. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente. *In*: LEHER, Roberto. (org) **Educação no Governo Bolsonaro**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I –Capítulo VI (inédito): resultados do processo de produção imediato. A produção capitalista como produção de mais valia. Porto: Publicações Escorpião, 1975.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, Francisco. Pensar com radicalidade e com especificidade. **Lua nova**, n. 54, p. 103-113, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/tWRDxghtCHdRddwpYSc5jtt/>. Acesso em: 2 abr. 2023.

POMAR, Valter. **Roteiro de aula do curso da Escola Latinoamericana de História e Política (ELAHP) sobre método de análise de conjuntura.** Universidade Federal do ABC, 2022.

RUMMERT, Sonia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, jan./jun. 2008.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p175/9570>. Acesso em: nov. 2023.

SAVIANI, Demerval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 653-662, set./dez. 2017.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

TONET, Ivo. **A formação de professores e a possibilidade da emancipação humana.** Blog do autor, 2023. Disponível em: [https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/A\\_FORMACAO\\_DE\\_PROFESSORES\\_E\\_A\\_POSSIBILIDADE\\_DA\\_EMANCIPACAO\\_HUMAN A.pdf](https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/A_FORMACAO_DE_PROFESSORES_E_A_POSSIBILIDADE_DA_EMANCIPACAO_HUMAN A.pdf). Acesso em: dez. 2023.

TONET, Ivo. **Atividades educativas emancipadoras.** Blog do autor, 2014. Disponível em [https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Atividades\\_educativas\\_emancipadoras.pdf](https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Atividades_educativas_emancipadoras.pdf). Acesso em: nov. 2023.

TULESKI, Silvana. Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. *In*: DUARTE, Newton. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Atividade pedagógica do curso de extensão **A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores como Direito.** FEUFF-EJATrab., 2022.