

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO:

contribuições à formação docente

**Jaqueline Ventura
Sonia Rummert**
Organizadoras



Rua
Marielle Franco

(1979-2018) Vereadora, defensora dos Direitos Humanos e das minorias, covardemente assassinada no dia 14 de março de 2018.

307

20260-080 Estácio

Educação de Jovens e Adultos como direito:
contribuições à formação docente

Jaqueline Ventura
Sonia Rummert
Organizadoras

Educação de Jovens e Adultos como direito:
contribuições à formação docente
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2023



NAVEGANDO



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia - MG
Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Fotos capa: Profª. Flavia Maia Cerqueira Rodrigues
Arte capa: Alberto Ponte Preta

Copyright © by autor, 2023.

E2446 – Ventura, J.; Rummert, S. Educação de Jovens e Adultos como direito: contribuições à formação docente. Uberlândia: Navegando Publicações, 2023.

ISBN: 978-65-6070-048-2

DOI -10.29388/978-65-6070-048-2

1. Educação 2. Educação de Jovens e Adultos 3. Formação Docente. I. Jaqueline Ventura; Sonia Rummert. II. Navegando Publicações. Título.

CDD - 370

Índice para catálogo sistemático

Educação

370

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia - MG

Brasil

Editores

Lurdes Lucena - Esamc - Brasil

Carlos Lucena - UFU - Brasil

José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil

José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU - Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani - USP - Brasil
Anderson Bretas - IFTM - Brasil
Anselmo Alencar Colares - UFOPA - Brasil
Carlos Lucena - UFU - Brasil
Carlos Henrique de Carvalho - UFU, Brasil
Cilson César Fagiani - Uniube - Brasil
Dermeval Saviani - Unicamp - Brasil
Elmiro Santos Resende - UFU - Brasil
Fabiane Santana Previtali - UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves - UFMG - Brasil
Inez Stampa - PUCRJ - Brasil
João dos Reis Silva Júnior - UFSCar - Brasil
José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU - Brasil
José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil
Larissa Dahmer Pereira - UFF - Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães - UESB - Brasil
Marcelo Caetano Parreira da Silva - UFU - Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli - Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário - UFPA - Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan - Unicamp, Brasil
Paulino José Orso - Unioeste - Brasil
Ricardo Antunes - Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França - UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira - UFF - Brasil
Valdemar Sguissardi - UFSCar - (Apos.) - Brasil
Valeria Lucília Forti - UERJ - Brasil
Yolanda Guerra - UFRJ - Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky - Universidad de Buenos Aires - Argentina.
Alicia Maria de Castro Martins - (I.S.M.T.), Coimbra - Portugal
Alexander Steffinnell - Lee University - EUA
Ángela A. Fernández - Univ. Aut. de St. Domingo - Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega - Pont. Un. Cat. M. y Me - Rep. Dominicana
Armando Martínez Rosales - Universidad Popular de Cesar - Colômbia
Artemis Torres Valenzuela - Universidad San Carlos de Guatemala - Guatemala
Carolina Grisorio - Universidad de Buenos Aires - Argentina
Christian Cwik - Universität Graz - Austria
Christian Hauser - Universidad de Talca - Chile
Daniel Schugurensky - Arizona State University - EUA
Elizet Payne Iglesias - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Elsa Capron - Université de Nimès / Univ. de la Réunion - France
Elyria Aballi Morell - Vanderbilt University - EUA
Fernando Camacho Padilla - Univ. Autónoma de Madrid - Espanha
José Javier Maza Avila - Universidad de Cartagena - Colômbia
Hernán Venegas Delgado - Univ. Autónoma de Coahuila - México
Iside Gjergji - Universidade de Coimbra - Portugal
Iván Sánchez - Universidad del Magdalena - Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora - México
Lionel Muñoz Paz - Universidad Central de Venezuela - Venezuela
Jorge Enrique Elias-Caro - Universidad del Magdalena - Colômbia
José Jesus Borjón Nieto - El Colegio de Vera Cruz - México
José Luis de los Reyes - Universidad Autónoma de Madrid - Espanha
Juan Marchena Fernandez - Universidad Pablo de Olavide - Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador - Equador
Lerber Dimas Vasquez - Universidad de La Guajira - Colômbia
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras
Michael Zeuske - Universität Zu Köln - Alemanha
Miguel Perez - Universidade Nova Lisboa - Portugal
Pilar Cagiao Vila - Universidad de Santiago de Compostela - Espanha
Raul Roman Romero - Univ. Nacional de Colombia - Colômbia
Roberto Gonzáles Aranas - Universidad del Norte - Colômbia
Ronny Viales Hurtado - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos - Universidad de Granada - Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva - Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy - Universidad de la Habana - Cuba
Silvia Mancini - Université de Lausanne - Suíça
Teresa Medina - Universidade do Minho - Portugal
Tristan MacCoaw - University of London - Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha - Univ. Cat. N. Señora de la Asunción - Paraguai
Yoel Cordovi Núñez - Instituto de Historia de Cuba y Cuba - Cuba

"Por pedagogia entende-se a análise em torno da relação entre educação e sociedade, assim como o direcionamento prático efetivado na educação. Implica, nessa definição, no mínimo, um posicionamento a respeito do papel da educação na sociedade, uma visão ontológica, epistemológica, metodológica e de valores a serem praticados."

In memoriam à professora, pesquisadora e militante da educação da classe trabalhadora Conceição Paludo.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	07
Domingos Leite Lima Filho	
APRESENTAÇÃO	12
Sonia Rummert - Jaqueline Ventura	
CAPÍTULO 1 - Marcos históricos da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil Republicano	19
Jaqueline Ventura - Sonia Rummert - Hyago Marinho	
CAPÍTULO 2 - A escola pública de EJA: direito incerto da classe trabalhadora?	45
Maria Inês Bomfim - Claudia Bayerl	
CAPÍTULO 3 - O tempo abstrato dos exames de certificação: simulacro de direito para o não-direito à Educação de Jovens e Adultos	63
Marcia Soares de Alvarenga - Cacilda Fontes Cruz - Edilaine de Melo Souza	
CAPÍTULO 4 - Estudantes e docentes da EJA como sujeitos de direitos e as relações ensino-aprendizagem	80
Sonia Rummert - Adriana Barbosa - Flávia Rodrigues	
CAPÍTULO 5 – Escola pública e emancipação: subsídios para um balanço crítico da EJA	108
Maria Inês Bomfim - Claudia Bayerl	
CAPÍTULO 6 - O trabalho pedagógico em EJA como direito	124
Adriana Barbosa Silva - Camila Azevedo Souza - Telma Alves	
CAPÍTULO 7 - Notas finais sobre fundamentos teórico-metodológicos do curso <i>A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores como Direito</i>	148
Maria Inês Bomfim - Sonia Rummert	
ANEXOS	156
Adriana Barbosa - Hyago Marinho - Jaqueline Ventura	
SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR	161

PREFÁCIO

*Falo querendo entender,
canto para espalhar o saber
e fazer você perceber
Que há sempre um mundo,
apesar de já começado,
há sempre um mundo pra gente fazer
Um mundo não acabado*
Emicida

Fruto da práxis social, os textos deste livro não somente ficam na crítica da realidade posta, mas buscam delinear possibilidades de caminhos a trilhar na análise de concepções e práticas voltadas ao subsídio de formas de intervenção social coletiva com vistas à superação dialética da problemática da educação de jovens e adultos no Brasil e, neste aspecto, aproximam-se da mensagem de Emicida na música “Milionário do Sonho”, referenciada na epígrafe.

Sim, está correto o *rapper*, quando nos indica que há uma realidade concreta, começada e em processo, posto que produzida histórica e socialmente, na qual nos inserimos e a qual consideramos como nosso ponto de partida. Contudo e como tal, é uma realidade provisória, fruto da ação dos sujeitos sociais e, portanto, também sujeita à transformação, pois “há sempre um mundo pra gente fazer, um mundo não acabado”.

É nessa perspectiva de contribuição à análise e transformação da realidade que saudamos o livro “Educação de jovens e adultos como direito: contribuições à formação docente”, mais uma produção do Grupo de Pesquisa EJATrabalhadores – EJATrab (UFF/CNPq), criado em 1998, que se soma à vasta e qualificada elaboração teórico-prática que vem se construindo, como fruto da atuação continuada do grupo ao longo das últimas quatro décadas. Neste caso, o presente livro resulta de mais uma ação concreta do EJATrab, a realização, em 2022,

do Curso de Extensão “A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores como direito”, que se destinou a profissionais de educação que atuam na EJA, articulada ou não à Educação Profissional, tendo como cursistas coordenadores(as) de EJA, equipes técnico-pedagógicas, direção escolar e professores(as) das redes públicas municipais e estaduais de diferentes municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Jaqueline Ventura e Sonia Rummert, organizadoras desta publicação e líderes do EJATrab, são aqui acompanhadas de um conjunto de coautoras e coautor, muitas delas com vasta experiência de pesquisa no campo temático da EJA, e também de outras pesquisadoras mais jovens e em processo de formação. Vale ressaltar, que entre as coautoras temos algumas cursistas do mencionado curso de extensão, o que mostra já efeitos positivos de mais esta ação de formação continuada empreendida pelo EJATrab.

Cabe aqui mencionar, ainda que de forma breve, as origens, seus determinantes e a magnitude do processo social de negação da educação básica a um enorme contingente da população brasileira, posto ser o tema central desta publicação. Constata-se que a não concretização do direito à educação das crianças e adolescentes pertencentes às camadas populares e da classe trabalhadora brasileira, ao longo da história nacional, tem sido a causa geradora de um enorme contingente populacional de milhões de brasileiros adolescentes, jovens e adultos trabalhadores que não concluíram as etapas da educação básica.

A magnitude dos números é alarmante, denunciam as autoras: no ano de 2021, 46,8% da população brasileira de 15 anos ou mais ainda não concluíra a educação básica e, destes, cerca de 11 milhões ainda se encontrava em condição de analfabetismo. Estes são fundamentalmente o público e os sujeitos de direito da EJA, um público demandante que pode chegar à casa dos 70 milhões de brasileiros, majoritariamente da classe trabalhadora, aos quais o direito constitucional é negado. Tal exclusão educacional constitui, sem dúvida, uma das marcas mais significativas da exclusão social no país, efeito

claro de uma sociedade desigualitária que se constitui nos marcos do capitalismo dependente, modelo histórico de inserção do país no sistema mundial das relações capitalistas de produção.

Se, por um lado, a magnitude dos números indica que não podemos considerar a demanda por educação de jovens e adultos como residual, eventualmente contornável por programas ou políticas pontuais ou temporárias, por outro lado, a dura realidade e sua persistência e agravamento social ao longo de anos na sociedade brasileira nos indicam que para além da importância de políticas educacionais gerais, e de políticas específicas ou setoriais para a educação de jovens e adultos, de caráter permanente, se trata de observar o processo em seu aspecto estrutural e, portanto, do desenho e implementação de políticas públicas mais gerais relacionadas ao efetivo enfrentamento da desigualdade social.

Analisar a problemática da EJA a partir da perspectiva da estrutura da sociedade capitalista nos permite entender que tal natureza estrutural é determinante de processos de exclusão social e educacional de longo prazo, concernentes ao modelo social dominante do capitalismo e às características próprias assumidas pelo Estado brasileiro em sua integração a este sistema. No entanto, na medida em que tal quadro de dominância não se dá sem contradições e sem processos de resistência, a concepção e implementação de políticas públicas, é sempre um campo de disputas, de correlação de forças, em que distintos projetos societários se enfrentam, na direção da elucidação ou, do contrário, do mascaramento das condições de dominação e exclusão; na perspectiva de seu enfrentamento com vistas à superação ou, do contrário, na perspectiva de sua reiteração, recrudescimento ou de tópicas mudanças pontuais que mantêm inalteradas a essência das condições pretéritas.

Além disso, e esta é uma questão fundamental, trata-se de considerar que a apreensão concreta do fenômeno, como no caso a efetivação da EJA como direito em sua realização concreta para todo o universo da demanda, com vistas a perspectivar sua superação, demanda adotar como marco analítico as categorias totalidade e

contradição, pelas quais se inserem a análise concreta da luta de classes, ou seja, os encontros conjunturais e estruturais entre a classe trabalhadora e a burguesia e suas frações no modelo social de capitalismo dependente que caracteriza a sociedade brasileira. Esta é a perspectiva teórico-metodológica que tem por base o materialismo histórico dialético e que orienta a ação do EJA/Trab, igualmente presente, tanto no curso que origina este livro, quanto nos textos que o compõem.

Nesse sentido, destaca-se que a concepção e implementação de políticas educacionais que tenham por objetivo interferir nessa realidade, transformando-a no sentido da reversão de quadros de exclusão social e educacional, como é o caso demandado por políticas de elevação da escolaridade e da formação profissional de jovens e adultos trabalhadores, demanda o conhecimento aprofundado das condições concretas enfrentadas nas condições sociais de existência dos sujeitos e no seu percurso educacional, o que implica conhecer e considerar, na concepção e execução da política pública, as condições concretas vivenciadas pelas escolas e pelos sujeitos educadores e educandos.

Tal concretude analítica é necessidade teórico-metodológica com vistas a elevar a possibilidade de identificação dos obstáculos à plena realização do processo epistemológico (ao exercício do processo ensino-aprendizagem) e do processo social e político (a garantia dos direitos à educação e ao trabalho) bem como podem ensejar o delineamento dos limites, possibilidades e condições necessárias ao seu enfrentamento e superação.

Ao longo dos capítulos que compõem a publicação além de uma contextualização do percurso histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, temos a abordagem de questões centrais relacionadas à temática, destacando-se entre elas: o lugar e papel da escola pública na garantia do direito à EJA; a questão dos exames de certificação; o exame das relações entre estudantes e docentes no ensino-aprendizagem da EJA; a EJA e emancipação; e, o trabalho pedagógico em EJA. No capítulo final, apresentam-se, de forma sintética, os

elementos teórico-metodológicos que nortearam o processo formativo que originou a publicação e que bem poderão servir de subsídios para novas práticas de formação continuada em EJA.

Nesse sentido, saudamos a chegada da publicação e desejamos excelente leitura na certeza de que os textos aqui reunidos contribuem para identificar os elementos condicionantes e determinantes do processo histórico de exclusão educacional e social que produz o público demandante da EJA e igualmente contribuem para a concepção e a implementação de políticas públicas voltadas à plena concretização da oferta e realização da EJA como direito de qualidade socialmente referenciada.

Domingos Leite Lima Filho
Niterói (RJ), verão/2024.

APRESENTAÇÃO

Sonia Rummert
Jaqueline Ventura

O Grupo de Pesquisa EJA Trabalhadores EJATrab (UFF/CNPq)¹ volta-se, prioritariamente, para a análise das políticas educacionais no âmbito da Educação de Jovens e Adultos – EJA, bem como para sua reconstrução histórica, à luz da relação Trabalho e Educação. Nosso objetivo fundamental é estimular a compreensão das questões educacionais a partir de seus nexos com a sociedade e com as classes fundamentais que a constituem, concorrendo assim para a formação docente.

A abordagem da Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora é, portanto, concebida por nós com base em princípios essenciais que permitem compreender de forma mais ampla os condicionantes sócio-históricos dessa modalidade de ensino, refletindo sobre sua complexidade, seus desafios e suas potencialidades como fator essencial de emancipação humana (Marx, 1985). Pensar sobre a EJA e nela atuar visando a assegurar que constitua, efetivamente, espaço privilegiado de acesso às bases do conhecimento científico e das artes requer, portanto, considerar permanentemente as contradições inerentes a todos os fatos sociais, entendendo-os como expressão de totalidades que, entrelaçadas, constituem a realidade concreta.

Tomar a categoria totalidade como eixo orientador de nossa análise não significa buscar uma simples soma ou justaposição de muitas partes, nem representa a tentativa ingênua de pretender conhecer todos os aspectos da realidade que se deseja compreender. Significa, ao contrário, entender a realidade concreta como síntese de múltiplas determinações, como o são, por exemplo, cada sujeito que ocorre à escola, cada sala de aula, cada escola e a rede que integra, os quais são partes de totalidades cada vez mais amplas e complexas.

¹ Ver <http://ejatrabalhadore.sites.uff.br/>

A metáfora da floresta, formulada por Caio Prado Junior (1959), nos permite compreender de forma clara a categoria totalidade. Para o sociólogo, uma floresta é uma totalidade, constituída por sua variedade de espécies, que dela vivem e que a mantêm, por seu tipo de solo e pelas condições climáticas do território que integra, influenciando, por suas características e por seu metabolismo socioambiental, até territórios longínquos.

Essa totalidade – a floresta – é constituída de muitas totalidades representadas, por exemplo, por cada uma de suas árvores e, ainda, em cada árvore, por cada uma de suas folhas, flores ou frutos, que constituem, também em si, totalidades dialeticamente entrelaçadas a totalidades maiores e mais amplas. Na verdade, uma floresta é um todo estruturado, parte de todos mais complexos, bem como as árvores que a constituem. Cada elemento aqui mencionado constitui, portanto, síntese de múltiplas determinações de diferentes ordens que, por sua vez, existem por serem parte de outras totalidades mais amplas.

Podemos compreender, assim, a complexidade do território educativo formal, mesmo quando representado por estudantes singulares, docentes singulares ou uma escola singular, como expressão de histórias particulares que constituem expressão da história social e nela se constroem. Também é possível ir além e perceber que a relação ensino-aprendizagem se constrói no âmbito do universo escolar que se constitui como parte dos universos de estudantes e docentes, por suas experiências e por suas histórias forjadas tanto naquele território educativo específico quanto fora dele.

Desde 2006, nosso Grupo de Pesquisa, criado em 1998, vem realizando periodicamente, na Faculdade de Educação da UFF, as jornadas EJA Trabalhadores, evento aberto a professores de redes públicas de ensino, estudantes de licenciaturas e de pós-graduação e demais pessoas interessadas no complexo campo de conhecimentos da Educação de Jovens e Adultos. As múltiplas contribuições dessas jornadas, bem como as pesquisas que resultam em dissertações, teses, artigos e livros produzidos sistematicamente por seus integrantes, permitiram ao Grupo EJATrab identificar manifestações e demandas

concretas de municípios que integram a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, visando buscar interlocuções para formulação e implementação de políticas de EJA.

Também temos a constatação empírica da elevada taxa de evasão nas redes municipais, na rede estadual, bem como na EJA dos Institutos Federais (IFs) do Estado do Rio de Janeiro, nas quais ocorre, igualmente, o fechamento de turmas, como expressão de um processo que se iniciou há vários anos e se agudizou a partir da pandemia. Entre 2007 e 2019, portanto antes mesmo da chegada da covid-19, a matrícula em EJA apresentou, em nosso Estado, uma redução de aproximadamente 50% no ensino fundamental, e de cerca de 90% no ensino médio. Tal quadro evidencia o não reconhecimento da EJA como direito constitucionalmente assegurado a ser atendido por redes e escolas públicas preparadas para assumir as especificidades da modalidade, o que requer, também, profissionais com formação específica e qualificada para exercer o trabalho docente.

A partir desses de referência advindos de nossos estudos, bem como de nossos princípios ético-políticos, o trabalho desenvolvido pelo EJATrab volta-se para o reconhecimento e a consolidação do direito à EJA que sedimenta todas as nossas atividades de pesquisa, bem como nosso trabalho docente na graduação e na pós-graduação, estrito e lato senso. Do mesmo modo, esses pontos de referência são condutores dos diferentes trabalhos de formação inicial e continuada por nós realizados, como o que constitui objeto deste livro². Assim, a defesa da EJA como direito constitui a referência maior de cada um dos temas abordados nos encontros com os profissionais da educação, marcados por intensos estudos e debates, conduzidos pela permanente

² Detemo-nos, aqui, em trabalho de formação continuada, certificada pela UFF como curso de extensão, que se realizou por meio de 10 (dez) encontros quinzenais on-line, com três horas de duração cada (30h), aos quais se somaram atividades orientadas de forma assíncrona (30h), totalizando carga horária de 60 horas. O curso se destinou a profissionais de educação que atuam na EJA, articulada ou não à Educação Profissional, atendendo a coordenadores(as) de EJA, equipes técnico-pedagógicas, direção escolar e professores(as) das redes públicas municipais e estaduais de diferentes municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. A formação gratuita, oferecida a 60 participantes, ocorreu de agosto a dezembro de 2022.

relação entre a teoria e a prática, partes indissociáveis do processo formativo.

A partir do aprofundamento sistemático de estudos como os que apresentamos brevemente acima, com o objetivo de refletir especificamente sobre a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, estruturou-se o conjunto de temas do curso de extensão *A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores como Direito*. Foram então definidos cinco temas centrais, como enunciado na sequência didática adotada:

Tema 1: A EJA, **direito da classe trabalhadora**

Tema 2: Os(as) estudantes e os(as) docentes da EJA, sujeitos de **direitos**

Tema 3: A escola de EJA como um **direito**

Tema 4: O trabalho pedagógico em EJA como **direito**

Tema 5: Bases para a construção de políticas em EJA como **direito** na realidade dos(as) participantes

Aos temas de 1 a 4 foram dedicados dois ou três encontros, como previsto no cronograma original, além das atividades assíncronas, já referidas. Ao Tema 5, correspondente ao encerramento do curso, dedicou-se apenas o último encontro. Tais temas constituem o conteúdo do presente livro que, como será verificado na leitura, podem se desdobrar em mais de um Capítulo, e que não estão aqui apresentados exatamente na ordem acima.

Essas alterações derivam do fato de que, como ensinado por Marx, a lógica da pesquisa é distinta da lógica da exposição. Ao construir os Capítulos buscamos, sobretudo, encadear os conceitos fundamentais e as análises deles decorrentes, partindo da totalidade mais ampla em que a educação de jovens e adultos se inscreve, visando uma melhor compreensão dos leitores que não participaram do curso. Assim, nosso livro é constituído, além desta **Apresentação**, por mais sete Capítulos correspondentes aos quatro primeiros temas, além das **Notas finais**.

Com base na experiência acumulada, procurou-se socializar com os docentes-cursistas o domínio de elementos que concorressem para a compreensão da relação entre os condicionantes sócio-históricos

e culturais da sociedade brasileira e o direito à EJA ou sua negação. Também foram explicitados fundamentos para a análise da historicidade do fenômeno educativo, identificando seus limites e possibilidades na perspectiva da construção de práticas docentes coletivas, críticas e transformadoras em EJA. Pretendeu-se, assim, evidenciar o reconhecimento dos alunos(as)-trabalhadores(as) da EJA e dos trabalhadores da educação como sujeitos de direitos que produzem cultura, relacionando suas experiências à realidade mais ampla do contexto de que fazem parte em diálogo com a realidade concreta dos(as) participantes.

O Capítulo 1, *Marcos históricos da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil Republicano*, de Jaqueline Ventura, Sonia Rummert e Hyago Marinho, recupera aspectos essenciais da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, evidenciando que essa modalidade de ensino, como direito à educação básica, constitui uma expressão, no campo educacional, do capitalismo dependente que caracteriza o país.

Maria Inês Bomfim e Claudia Bayerl são as autoras de *A escola pública de EJA: direito incerto da classe trabalhadora?*, título do Capítulo 2. Seu conteúdo, inicialmente parte do Tema 3, por seu caráter abrangente, que nos apresenta reflexões fundamentais para as discussões dos Capítulos posteriores, é apresentado a seguir do primeiro Capítulo.

O caso específico do Enceja, por sua atualidade e por exemplificar questões abordadas no decorrer do curso, constitui objeto de análise do Capítulo 3, *O tempo abstrato dos exames de certificação: simulacro de direito para o não-direito à Educação de Jovens e Adultos*, escrito por Marcia Soares de Alvarenga, Cacilda Fontes Cruz e Edilaine de Melo Souza. Além de acrescentar elementos importantes à reflexão, o Capítulo conta com a coautoria de duas ex-cursistas orientadas pela Profa. Marcia Alvarenga na Pós-graduação da FFP-UERJ.

Sonia Rummert, Adriana Barbosa e Flávia Rodrigues são as autoras do Capítulo 4, *Estudantes e docentes da EJA como sujeitos de direitos e as relações ensino-aprendizagem*. Esse Capítulo, que se inicia com uma discussão sobre a relação dialética ensino-aprendizagem, oferece alguns dados relativos à realidade da Educação de Jovens e Adultos na Região

Metropolitana do Rio de Janeiro utilizados pelas autoras para refletir sobre os estudantes e docentes como sujeitos da EJA.

O Capítulo 5, *Escola pública e emancipação: subsídios para um balanço crítico da EJA*, também de autoria de Maria Inês Bomfim e Claudia Bayerl, reflete de forma ampla acerca de temas como a organização, os limites e as possibilidades da escola pública de EJA sob a perspectiva de construção de um projeto societário emancipador, a partir da realização de balanço crítico sobre a EJA como atividade pedagógica realizado no decorrer dos encontros relativos ao Tema 3.

O trabalho pedagógico em EJA como direito é o título do Capítulo 6, escrito por Adriana Barbosa Silva, Camila Azevedo Souza e Telma Alves. Nele, as autoras expõem elementos essenciais para a reflexão mais ampla acerca do currículo e de seus condicionantes sócio-históricos. A seguir, tratam das políticas de currículo em EJA no Brasil e das condições objetivas que marcam o trabalho pedagógico dos profissionais da educação cursistas.

Chegamos, assim, às *Notas finais sobre fundamentos teórico-metodológicos do curso a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores como Direito*, que sistematiza pontos fundamentais de uma política pública para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, tomando como referência importante as contribuições dos/das cursistas ao longo do curso.

Após o término do curso, o EJATrab assumiu a tarefa de produzir este livro, de acesso livre a todo o público interessado no tema. Nossa grande motivação residiu e reside, permanentemente, no compromisso fundamental que assumimos ao organizar e oferecer o curso de extensão com a formação docente. Consideramos ser esse pilar essencial, embora não único nem isolado, para que a EJA cumpra, efetivamente, sua função de atender, de forma plena, ao direito constitucional dos jovens e adultos da classe trabalhadora de acesso à complementação da educação básica, claramente desconsiderado até o momento presente no país.

Esperamos que este trabalho venha a ser fonte inspiradora para redes públicas de ensino que desejem cumprir o preceito constitucional

a partir de políticas públicas ancoradas na valorização da escola pública como locus privilegiado de acesso às bases do conhecimento e da arte socialmente produzidos. Assim, não é demais retomar a ênfase dada, no decorrer do curso, à importância da luta coletiva e ampla pela preservação da integridade da escola pública, que exige ser valorizada.

Encerramos essa apresentação com dois agradecimentos. O primeiro, de ordem material, é dirigido aos órgãos públicos de fomento à pesquisa: o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, cujos recursos viabilizaram tanto a realização do curso quanto a publicação do livro e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj, cujos recursos concorreram também, para viabilizar esta publicação.

Finalmente, o segundo e especial agradecimento se dirige aos/às profissionais da educação que, como cursistas, inspiraram e participaram ativamente de todos os encontros e atividades assíncronas propostas. A vocês, que estiveram conosco nesse percurso, dedicamos esta publicação.

Referências

MARX, Karl. **A questão judaica**. Manuscritos econômicos e filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1989. 35-76 p.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Notas Introdutórias à Lógica Dialética**. 1959: São Paulo, Brasiliense.

CAPÍTULO 1

Marcos históricos da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil Republicano

Jaqueline Ventura
Sonia Rummert
Hyago Marinho

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é expressão de disputas e transformações ao longo do tempo, culminando, no atual contexto, em uma modalidade prevista na legislação relativa à educação formal voltada para aqueles que não concluíram a escolaridade na idade socialmente estabelecida. A compreensão do processo histórico da EJA é fundamental para identificar contradições, embates, desafios e possibilidades de ação.

Simultaneamente à trajetória histórica, é preciso analisar criticamente o modo de produção no qual estamos inseridos, as relações sócio-históricas de nossa formação nacional e as profundas desigualdades que, historicamente, marcaram a precariedade da sua oferta na sociedade brasileira, país de capitalismo dependente com particularidades diversas, como no campo da educação, que o diferencia dos demais países da América do Sul.

Esse processo histórico, aqui apenas mencionado, se expressa em características da formação social brasileira que, embora muitas vezes metamorfoseadas, apresentam marcas que até a atualidade se verificam no país, tais como: o extermínio dos povos indígenas; a alta concentração de terras; a violência do sistema escravagista e do racismo estrutural; o patriarcalismo e que, como a violência contra a mulher; o patrimonialismo, do qual resulta até hoje a apropriação do público em prol de interesses privados; entre outras formas de exploração e opressão que caracterizaram a nossa história e produziram uma

desigualdade que se mantém entre as maiores do mundo (World Inequality Report, 2022).

Todas essas formas de desigualdade, por exploração e expropriação, definiram as estruturas socioeconômicas que marcam a vida da classe trabalhadora¹, constituída por todos aqueles que precisam vender sua força de trabalho como mercadoria para sobreviver. Diferentes dos burgueses, cujo modo de vida requer a exploração de outro, os trabalhadores se integram à lógica da exploração capitalista como mecanismo único de produção e reprodução das suas existências. É nesse quadro que devemos pensar os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Brasil de forma a não os apartar de sua condição de classe, da qual deriva o acesso precário à educação básica. O que os une, diante de tamanha diversidade de experiências, é o fato de que, por pertencerem à classe trabalhadora, em suas frações mais expropriadas, tiveram e continuam tendo negado seu direito à educação.

Torna-se importante ressaltar que há algo em comum na diversidade e heterogeneidade em que se apresentam a classe trabalhadora e suas lutas, mas, em maior ou menor grau, constituem diferentes frações de classe cuja história individual e coletiva é parte integrante da história do Brasil, e base para a produção da riqueza nacional que é apropriada de maneira privada. Em nosso caso específico, tratamos de todos/as os/as estudantes e, também da fração da classe trabalhadora constituída pelos/as profissionais da educação que, de formas diferenciadas, vivem de seu próprio trabalho, em condição de subalternidade, sendo submetidos a diversas formas de exploração.

Nesse cenário, a trajetória da EJA tem sido marcada por constituir uma modalidade de educação voltada para trabalhadores que buscam oportunidades de estudo, apesar das formas de subalternidade impostas por essa sociedade desigual. A invisibilidade dessa demanda

¹ Podemos identificar as classes sociais “com base nas relações que homens e mulheres, vivendo em sociedade, estabelecem entre si para produzir e reproduzir-se socialmente” (Mattos, 2019, p. 9).

potencial é parte de uma estrutura socioeconômica que perpetua a exploração abissal que atinge especialmente os trabalhadores.

Hoje, no século XXI, registra-se cerca de 11 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais no país. Além disso, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2023), no ano de 2021, o Brasil ainda convivia com um percentual de 46,8% de sua população de 15 anos ou mais que não haviam concluído a educação básica. Esses números alarmantes demonstram a falta de prioridade dada à educação básica como direito universal e responsabilidade do estado, apesar de ser um direito público, subjetivo e objetivo.

Essa relação entre os condicionantes sócio-históricos e culturais da sociedade brasileira vincula-se diretamente à questão do direito à EJA. Tal questão, por sua vez, sublinha sua singularidade, cuja compreensão requer uma análise da estrutura da desigualdade como parte e expressão do capitalismo dependente. Esse conceito foi formulado por Florestan Fernandes, teórico da sociologia crítica, com o intuito de compreender o Brasil considerando sua organização socioeconômica, seus conflitos e dilemas, bem como suas possibilidades. Para o teórico, o conceito de capitalismo dependente, que representa uma forma particular de capitalismo, é “ao mesmo tempo estrutural e histórico” (Limoeiro Cardoso 1994-5. p. 2).

Ainda segundo o sociólogo, essa forma particular de capitalismo se engendra com uma lógica econômica própria em que se articulam “os mecanismos ‘de fora para dentro’” (dos centros capitalistas hegemônicos para as economias capitalistas dependentes) e “de dentro para fora” (da periferia para os centros hegemônicos) (Limoeiro Cardoso, 1994-5). Um aspecto fundamental da concepção de Fernandes é o fato de evidenciar que esse processo não é imposto do exterior, mas decorrente de sólidas articulações e parcerias entre as burguesias locais e as burguesias internacionalmente hegemônicas. Como afirma ao tratar do capitalismo na América Latina:

[...] o modelo concreto de capitalismo que irrompeu e vingou na América Latina reproduz as formas de apropriação e expropriação inerentes ao capitalismo moderno com um componente adicional específico e típico: a acumulação de capital institucionaliza-se para promover a expansão concomitante dos núcleos hegemônicos externos e internos (ou seja, as economias centrais e os setores sociais dominantes) (Fernandes, 1972, p. 45).

Em decorrência, os países de capitalismo dependente são submetidos a um permanente processo de extração contínua de recursos que pode ocasionar sua escassez ou desaparecimento por estado de esgotamento da natureza, como ocorre no Brasil. Esse processo conjuga-se com a ação do Estado, que desempenha papel fundamental na economia capitalista dependente, atuando, por exemplo, no favorecimento da apropriação do fundo público pelo capital; empreendendo uma permanente ação pedagógica de ênfase no consumo; e transformando em mercadoria áreas fundamentais à vida da classe trabalhadora como a educação e a saúde, que deixam de ser tratadas como direitos.

A classe trabalhadora vive, assim, submetida a contínuos e variados processos de expropriação caracterizados pela cada vez mais ampla e intensa perda de direitos arduamente conquistados ao longo da história, sendo submetida às intensas situações de exploração. Entretanto, às frações da burguesia locais são garantidos seus privilégios, embora seja necessária a partilha do excedente econômico com as burguesias das economias hegemônicas.

Os impasses do Estado capitalista dependente brasileiro configuram a educação da classe trabalhadora e geram diferentes processos de precarização da vida; entre eles, formas de exclusão da escola, desde a falta de acesso até a interrupção no decorrer do percurso e a deterioração do próprio sistema escolar. É precisamente essa profunda desigualdade social e do consequente acesso aos direitos básicos que constitui o determinante histórico da permanente demanda por educação básica de jovens e adultos trabalhadores, tal como se

apresenta no Brasil. Consideramos, portanto, que conhecer a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil significa, também, compreender uma importante face da vida da classe trabalhadora destituída de direitos, entre eles à educação e às condições de acesso ao conhecimento.

Com o objetivo de contribuir para a compreensão do percurso histórico da atualmente denominada Educação de Jovens e Adultos, abordaremos aspectos relevantes de sua história, analisada à luz das contribuições teórico-metodológicas da relação Trabalho e Educação. A seguir, faremos considerações sobre a ênfase que, na atualidade, é conferida à busca de “certificações vazias” (Kuenzer, 2002. p. 77-96), geralmente de curto prazo, bem como sobre desafios contínuos e perspectivas que a EJA nos apresenta.

2. Um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Como podemos perceber, a educação voltada para jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira é complexa, e expressa profundas raízes e conexões com a história e o cenário mais geral de desenvolvimento do capitalismo dependente no país. Nesta seção, destacaremos marcos das políticas destinadas à alfabetização e à elevação da escolaridade dos adolescentes, jovens e adultos da classe trabalhadora no Brasil republicano.

Inicialmente, cabe sublinhar que a ampliação da educação escolar pública brasileira não se deu de forma homogênea, desenvolvendo-se apenas nas regiões em que se intensificaram as relações de produção capitalista, sobretudo a partir da industrialização que ocorreu tardiamente e de forma desigual no país, sobretudo a partir do contexto da Primeira Guerra Mundial. Cabe destacar que, somente com o desenvolvimento gradual de polos urbano-industriais, a partir da década de 1930, foi se modificando o quadro das aspirações sociais, surgindo, nesse processo, novas exigências também no que tange à educação.

Se a necessidade de instrução não era sentida em termos de propósitos reais na estrutura oligárquica anterior, nem com intensidade

nos primeiros anos da República, ela emerge efetivamente na década de 1930, subordinada, sobretudo, aos interesses dominantes e a condicionantes socioeconômicos nacionais e internacionais. A partir da década de 1940, cresceu a necessidade de uma política de educação, inclusive da educação de adultos que, no novo contexto, passou a receber atenção e ser alvo de preocupação tanto da sociedade civil quanto dos poderes constituídos.

Em decorrência, a incipiente institucionalização da escola primária não foi capaz de atender universalmente à população em idade previsível, e tampouco conseguiu abranger a educação de adultos, principalmente de descendentes de negros e indígenas. Embora haja registros de algumas escolas noturnas de primeiras letras, essa não era a norma nem supria a necessidade social.

A historiografia da educação nos revela que o analfabetismo era considerado pelas elites uma espécie de “doença” a ser erradicada, tornando-se um desafio cívico e nacionalista na sociedade brasileira. Por exemplo, nesse contexto, em 1915, foi fundada a Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo, uma das primeiras ações voltadas para a consolidação da República no país, com discurso proselitista de “cruzada santa” (Varella; Curcino, 2022).

Entretanto, essa iniciativa – assim como várias outras – configurou-se como pontual, de acordo com Vanilda Paiva (1983), como as já existentes desde o período do Império. Destaca ainda a autora que os movimentos em prol da educação de adultos surgiriam com alguma real significação a partir de 1930 devido à necessidade de diversificação da força de trabalho.

2.1 Os novos trabalhadores e a educação no Brasil

Na transição da década de 1920 para a década de 1930 o Brasil se reconfigurou como um Estado-nação que buscava modernizar-se e consolidar uma nova orientação para o projeto nacional (Lorenzo; Costa, 1997). Nesse cenário, o governo Vargas, a partir da chamada Revolução de 1930, deparou-se com a necessidade de educar os “novos trabalhadores”, que estariam envolvidos no processo de

industrialização em expansão nas décadas seguintes, mesmo que em seus estágios iniciais, com uma força de trabalho subvalorizada. Já as frações dominantes, representadas por oligarquias patronais, estabeleciam fábricas com base em baixos salários, explorando a abundante força de trabalho do país, agora cada vez mais urbana, que se reconfigurava e apresentava demandas e reivindicações.

Ainda em 1930, foi criado o “Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, cuja função era tratar dos assuntos referentes ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar” (Brasil, 1930). Na realidade, apesar da grave situação educacional do país, o ministério não se ocupava prioritariamente da educação, a qual se destinava apenas uma secretaria além das três voltadas para a saúde, sendo, ainda, responsável por questões relativas ao esporte e ao meio ambiente.

Para os trabalhadores urbanos, era necessário fornecer educação mínima. Portanto, o governo empreendeu campanhas de alfabetização e educação profissional para os adultos e suas proles por meio de instituições patronais, às quais Vargas concedeu o papel de educar os trabalhadores a partir do uso do fundo público, inicialmente com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942, e, posteriormente, com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), primeiras agências empresariais entre as que viriam a constituir o chamado Sistema S (Rummert; Amoedo, 2016, p. 101-129).

Assim, sob um governo centralizador e personalista, a política educacional se concentrou na formação de “mão de obra” adequada à crescente industrialização do Brasil. Para os trabalhadores urbanos, o essencial era aprender o básico, incluindo as primeiras letras, obtendo formação profissional que lhes permitisse desempenhar funções subalternizadas nas novas indústrias. Portanto, a educação/alfabetização da maioria da classe trabalhadora era voltada estritamente para a formação de força de trabalho necessária ao processo de industrialização em expansão (Ventura, 2011).

No bojo das transformações decorrentes das correlações de forças, a partir da segunda metade da década de 1940, em meio a transformações internacionais e nacionais, a luta de classes tornou-se mais intensa na busca pela conquista de direitos. Os trabalhadores, por meio de sindicatos e outras formas de organização, desempenharam papel ativo na defesa de importantes reivindicações sociais, incluindo a superação do analfabetismo. Naquela época, o IBGE registrava 16 milhões de brasileiros como iletrados (Brasil, 2007). Tal cenário não se alterou de forma relevante no período de 1945 a 1956, devendo-se, entretanto, destacar as campanhas de alfabetização, normalmente orientadas pela Unesco, que tiveram papel significativo na educação de adultos e visavam fornecer educação básica e funcional para atender, mais uma vez, às demandas da crescente industrialização, como será abordado no próximo tópico.

Também é importante destacar que, a partir de 1956, a política de governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961) foi pautada pelo Programa de Metas, que contemplava cinco áreas prioritárias para o desenvolvimento econômico do país: energia, transporte, alimentação, indústria de base e educação. Entretanto, a essa última foram destinados apenas 3,4% do orçamento geral. Além disso, a ênfase da política educacional visava, sobretudo, o ensino profissionalizante, conforme definido na Meta 30, acrescentada funcionalmente as de números 19 a 29, que tratavam da produção industrial.

Na realidade, a política educacional projetada era de caráter restrito, voltada para a formação de técnicos segundo a lógica mercadológica, sem preocupação com a universalização da educação básica e pública. Assim, a relação entre educação e desenvolvimento tornou-se proeminente e, mais tarde, a Teoria do Capital Humano foi assumida como justificativa para essa conexão instrumental que se perpetua até hoje.

Como vemos, as marcas históricas da educação de jovens e adultos nos levam a refletir sobre as condições de vida da imensa fração da classe trabalhadora que é expropriada de seus direitos, dentre eles o direito de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, ou seja,

pelos próprios trabalhadores ao longo da história. Na verdade, a organização socioeconômica do Brasil, e tudo que daí decorre, foi, ao longo dos séculos e até a atualidade, um dos pilares do capitalismo dependente que nos caracteriza como nação. Tais pilares, cuja essência permanece intocada, alimentando um conjunto de concepções e práticas, legitimam diferentes formas de apropriação do público de modo a contemplar interesses que beneficiam os dominantes.

O quadro, que sintetiza dados sobre o analfabetismo, exemplifica claramente o afirmado.

PESSOAS ANALFABETAS NA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS A PARTIR DO PRIMEIRO CENSO DEMOGRÁFICO		
ANO	%	TOTAL EM MILHÕES
1920	64,9	11,4
1940	56,0	13,3
1950	50,5	15,3
1960	39,6	15,9
1970	33,6	18,1
1980	25,4	19,3
1991	20,1	19,2
2000	13,6	16,6
2010	9,6	14,0
2019	6,6	11,0

Fontes: IBGE. Censo Demográfico: 1920, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010 e PNAD Contínua 2019. Elaboração dos autores.

Os dados acima evidenciam que a efetiva superação do analfabetismo nunca foi alvo de um projeto nacional consistente, duradouro e compatível com o inquestionável direito à educação, o que requer a universalização do acesso e da permanência na educação básica. Como exemplo, podemos ressaltar que, em 1991, havia no país 19,2 milhões de pessoas analfabetas, verificando-se um aumento de 7,4 milhões em relação a 1920; chama atenção o fato de que, em 2019, volta-se ao mesmo quantitativo de 1920. Embora os percentuais se

reduzam expressivamente ao longo do século, o quantitativo da população, em números absolutos, permanece muito elevado, sobretudo se considerarmos as atuais condições socioeconômicas do país. Tais números, quando analisados em profundidade, nos mostram a real efetividade da política pública, ou de sua ausência ou ineficácia, como se verifica no caso da educação.

2.2 Analfabetismo e seus impactos na participação política

Com o declínio do governo Vargas, especialmente após o término da Segunda Guerra Mundial, o Brasil retornou à democracia formal, acompanhada por mudanças sociais significativas. Essas mudanças tiveram impacto direto na formação da classe trabalhadora e na retomada de sua participação política por meio de sindicatos e outras formas de organização e luta como agentes ativos intensificando a busca por seus direitos².

Entretanto, um dos desafios mais prementes desse cenário era o analfabetismo, que atingia na década de 1940 no Brasil 13,3 milhões de pessoas a partir dos 15 anos de idade (56% da população). Incentivado pela Unesco, o Brasil lançou campanhas de alfabetização de adultos como, em 1947, a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), primeira iniciativa do Ministério da Educação e Saúde para a educação de jovens e adultos no Brasil, bem como a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), instituída em 1952. Também no final da década é instituída a Campanha Nacional do Analfabetismo (CNEA). De responsabilidade do novo Ministério da Educação e Cultura e sem extinguir as outras campanhas em curso, se ocupava de forma explícita da “validade socioeconômica dos métodos

² Não deve ser ignorada a atuação da classe trabalhadora brasileira, desde a primeira década do século XX, na luta por direitos que resultou em conquistas como o estabelecimento legal da jornada de trabalho de 8 horas, decorrente da greve de 1907 que, entretanto, só se efetivaria a partir da greve de 1919. Naquele ano, também foi sancionada lei relativa a acidentes de trabalho, efetivada somente em 1926, ano em que a lei de férias e o Código de Menores foram sancionados, integrando o conjunto de documentos legais proclamados, sem se tornarem imediatamente reais. Na década de 1920, apesar do governo repressivo de Arthur Bernardes, foram muitas as greves e outras formas de luta, como sintetizado no vídeo *Rio dos Trabalhadores*, abordado no Capítulo 4.

e processos de ensino primário, educação de base e educação rural, utilizados no Brasil”, buscando identificar os mais eficientes “meios de erradicação do analfabetismo” (Brasil, 1959). Essas campanhas enfatizavam a necessidade de uma educação elementar rápida para integrar socialmente as populações adultas marginalizadas.

No final da década de 1950 e início da década de 1960, uma crescente preocupação surgiu com a situação da população, bem como com as implicações sociais das campanhas de alfabetização. A trajetória da educação de adultos foi entrelaçada com disputas, político-ideológicas e, conseqüentemente, pedagógicas, seguindo diferentes caminhos; ora buscando sustentar a ordem vigente, ora alinhando-se com transformações sociais e políticas.

A partir da década de 1960, duas visões opostas sobre a educação de adultos passaram a competir: uma defendia a formação de força de trabalho para a industrialização, e a outra compreendia a educação de adultos como meio de emancipação e promoção da educação popular. Essa inquietação encontrou eco nos estudos de Paulo Freire, que trouxe à luz essa realidade e suas ramificações.

Esse período rico e conturbado, que se iniciou formalmente em 1961 com o governo de João Goulart, já tivera suas bases lançadas na década anterior. Organizaram-se, então, diversos movimentos e campanhas com uma perspectiva ampla de alfabetização, incluindo o Movimento de Educação de Base (MEB) implantado em março de 1961, liderado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e apoiado pelo governo federal na oferta de educação de base por meio de emissoras católicas, bem como o Movimento de Cultura Popular (MCP) que, desde maio de 1961, promovia a educação como meio de esclarecimento dos trabalhadores e incluía atividades culturais e escolas para adultos.

A Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal, Rio Grande do Norte (fevereiro de 1961), buscava expandir oportunidades educacionais para toda a população, incluindo acampamentos escolares abertos e diversas atividades culturais. A União Nacional dos Estudantes (UNE) utilizou o Centro Popular de

Cultura (CPC) março de 1961) para promover manifestações artísticas populares, contribuindo para a formação política e cultural da população. Também a assinalar a Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar), de 1962, cujos objetivos se baseavam na construção de oportunidades para que os próprios destinatários participassem ativamente da experiência. Essas ações se destacaram com abordagens inovadoras, enfatizando a aprendizagem baseada nas condições de vida das pessoas e na leitura crítica da realidade social.³

No entanto, o golpe empresarial-militar de 1964 interrompeu, sob violenta repressão, esses movimentos e as reformas educacionais, permitindo apenas a sobrevivência do MEB, ligado à CNBB, embora estabelecendo várias condições restritivas. Movimentos de desenvolvimento comunitário e programas de extensão universitária surgiram com uma abordagem distinta das anteriores, visando à formação dos chamados “recursos humanos” alinhados ao modelo de industrialização.

Deve-se destacar que o regime militar ditatorial concentrou esforços no combate ao analfabetismo, visto como obstáculo ao investimento estrangeiro na economia brasileira, e a educação foi tratada como impulsionadora do progresso técnico. Não é demais lembrar que a ditadura empresarial-militar teve grande impacto na educação do país, atingindo de formas diferenciadas desde a educação básica até o ensino superior, e suas influências ainda se fazem presentes nos processos de desmonte da educação e, como dito, na educação de adultos.

Nesse sentido, a década de 1960 foi marcada pela efervescência da educação de adultos no Brasil, com diferentes abordagens e movimentos que buscavam a conscientização e a valorização da cultura popular. Contudo, esse rico período foi abruptamente interrompido pelo golpe militar, que extinguiu, embora sem conseguir reprimir completamente, muitas dessas iniciativas populares.

³ O acervo digitalizado de amplo conjunto de materiais diversos relativos a essas iniciativas foi elaborado, durante décadas, pelo Prof. Osmar Fávero, e está disponível na entrada “memória e história” do portal Fóruns de EJA Brasil (<http://forumeja.org.br/brasil>).

2.3 Diante do autoritarismo: transformações e retrocessos na educação de adultos

O período pós-golpe militar-empresarial no Brasil foi marcado pela dissolução de todos os movimentos populares que buscavam promover uma educação capacitadora para a classe trabalhadora. O novo regime, que se seguiu ao golpe de abril de 1964, assumiu o controle da educação no país com o objetivo claro de, por meio de programas educacionais, buscar o consenso e o apoio dos trabalhadores ao ideário e objetivos da ditadura, ao mesmo tempo em que reprimia e buscava desmobilizar politicamente essa classe. O projeto visava apenas à formação da chamada “mão de obra” acrítica, alienada, alinhada aos interesses das classes dominantes.

Nesse contexto, três ações principais foram implementadas no que diz respeito à educação de adultos e adolescentes: a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e a Lei nº 5.692, de 1971 (Brasil, 1971). A Cruzada ABC, liderada por missionários protestantes e técnicos norte-americanos, encaixou-se nos propósitos do Estado militar (Germano, 1993) para a educação, a fim de substituir, em termos políticos e pedagógicos, as ações de educação popular existentes antes do golpe, principalmente no Nordeste. A Cruzada se transformou em um programa governamental que operou de 1966 a 1971 com o objetivo de alfabetizar e profissionalizar a população brasileira na perspectiva do “crescimento econômico por meio da cooperação”.

A Cruzada atendia às orientações da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development – USAID), que se manifestavam por meio de instrumentos de cooperação internacional e substanciais recursos técnicos e financeiros destinados a iniciativas desse tipo (Scocuglia, 2002). No entanto, em 1971, a Cruzada ABC encerrou suas atividades no Brasil devido a críticas internas, especialmente da Igreja Católica, por sua associação ao capital estrangeiro e a igrejas evangélicas, bem como por denúncias de corrupção.

No mesmo contexto, em 1967, foi criado o Mobral. Embora tenha se tornado a principal iniciativa do governo militar para “resolver” o problema da educação de adultos, o Mobral buscou desenvolver uma educação continuada que valorizava os saberes comunitários, mas que, contraditoriamente, coíbia qualquer pensamento crítico.

O movimento consistia em uma ampla rede nacional que integrava as direções municipais com a direção central, que, por sua vez, organizava-se em âmbito federal. Os municípios implementavam as políticas nacionais formuladas e subsidiadas em lógica centralizadora pelo governo federal. Não é demais destacar que o Mobral constituiu a iniciativa governamental que teve a maior capilaridade no território nacional, só sendo suplantado pela cobertura nacional que a ditadura propiciou à Rede Globo de Televisão, também com recursos norte-americanos, em prática constitucionalmente ilegal.

Apesar de sua dimensão e pretensões, a eficácia do Mobral foi questionada, e os resultados não foram satisfatórios. E, no contexto da redemocratização, sob intensas críticas e acusações de corrupção, foi extinto em 1985, sendo criada, em seu lugar, a Fundação Educar.

Em 1971, foi aprovada a segunda LDB, Lei nº 5.692, de 1971 (Brasil, 1971). A novidade do documento foi a existência de um Capítulo dedicado exclusivamente à educação de adolescentes e adultos. Essa lei oficializou o ensino supletivo, cujo objetivo era suprir a educação regular para quem não a havia concluído na idade socialmente considerada apropriada, e representou um investimento público no campo da educação de adultos com a construção de Centros de Estudos Supletivos (CES) a partir de 1974. No entanto, o ensino supletivo era apenas noturno e apresentava conteúdo condensado, muitas vezes infantilizado, subestimando o potencial de aprendizado dos estudantes. Nesse período, ficaram evidentes duas visões antagônicas sobre a educação de adultos: uma a via como meio de conscientização, com potencial libertador e humanizador para os subalternizados na sociedade; a outra a encarava como funcional ao mercado de trabalho, destinada a qualificar a força de trabalho adequada ao desenvolvimento nacional dependente.

2.4 Desafios para a EJA no contexto de redemocratização

Ao término do período ditatorial e com o retorno do Brasil à democracia formal, surgiram grandes expectativas de avanços sociais que haviam sido impedidos pelo golpe de 1964, especialmente a partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988). No campo educacional, a nova Constituição, devido às pressões exercidas pelos setores populares, expressou a intenção de fortalecer a cidadania como base para a construção da democracia nacional. Nesse contexto, a educação de adultos começou a ser novamente institucionalizada, representando uma esperança de valorização e de compromisso do Estado brasileiro para com os excluídos do seu sistema educacional.

Com a elaboração da terceira LDB, Lei nº 9.394, de 1996 (Brasil, 1996a), cuja principal função era enterrar a influência e as ações da ditadura no campo educacional e criar um documento alinhado ao novo período democrático, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos adquiriu uma nova definição e foi nomeada pela primeira vez como tal, reforçando sua institucionalidade e buscando abandonar a lógica de suplência. O processo de criação da LDB foi marcado por disputas políticas, e as primeiras discussões sobre seu teor começaram em 1988. O primeiro projeto, apresentado à Câmara Federal pelo deputado Octávio Elísio, tinha características socialistas, em que a educação básica e a superior teriam funções distintas, mas caminhariam em direção à formação de uma sociedade verdadeiramente democrática, com ensino público e gratuito.

Nessa proposta, a Educação de Jovens e Adultos foi apresentada como Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores, destacando a questão de classe e incluindo ações para incentivar o retorno dos trabalhadores à sala de aula, como a redução da carga horária de trabalho em uma ou duas horas (sem perda salarial) e a concessão de bolsas de estudo. Esse projeto de lei teve como relator o deputado Jorge Hage, que após amplo diálogo com a sociedade apresentou seu substitutivo. No entanto, a concepção socialista foi substituída por uma abordagem socialdemocrata e conservadora devido às intensas pressões dos setores de direita. Em 1990, o projeto

foi aprovado pela Câmara dos Deputados, representando uma derrota para os setores populares. Dois anos depois, às vésperas da nova LDB ser submetida ao Senado, Darcy Ribeiro apresentou nova proposta de lei, mais sucinta e destinada a garantir uma aprovação rápida na Câmara e no Senado, removendo pontos polêmicos e controversos⁴, e aprovada no governo Fernando Henrique Cardoso.

Ao longo desse processo, a proposta de Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores foi reduzida e descaracterizada, passando a ser chamada Educação de Jovens e Adultos. Vários tópicos da proposta inicial foram eliminados para agradar diretamente a interesses empresariais. A aprovação ocorreu apenas em 1996, após várias outras mudanças na proposta original de Darcy Ribeiro.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi caracterizada por Saviani (2016) como uma lei ampla e de natureza neoliberal. Sendo parte desse documento, a EJA estava sujeita às mesmas implicações. As expectativas de uma educação para jovens e adultos compromissada de maneira efetiva com a superação da baixa escolaridade não se concretizaram. Apesar da melhor definição e do respaldo jurídico, a EJA continuou a ser negligenciada.

Exemplo disso foi a exclusão da modalidade da Lei nº 9.424, de 1996 (Brasil, 1996b), que determinava a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). De acordo com Álvaro Vieira Pinto (2021), a exclusão da EJA do Fundef decorreu, principalmente, do receio com a ampliação do número de matrículas, que representaria maiores gastos para o governo federal. Como consequência direta, os estados e os municípios não se sentiram estimulados a formar turmas de EJA. Além disso, muitas matrículas já existentes na modalidade passaram a ser contabilizadas pelas unidades escolares como sendo do “ensino regular”, desconfigurando e não garantindo informações sobre o universo da modalidade.

⁴ Sobre esse processo, em particular sobre o substitutivo Darcy Ribeiro, ver Kuenzer e Gonçalves, 1995.

2.5 Certificadores na Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas

Na atual fase de acumulação flexível no cenário do capitalismo dependente contemporâneo, a educação brasileira passou a desempenhar papel distinto. A negação de acesso à educação foi substituída pela proliferação de projetos e programas destinados à Educação de Jovens e Adultos como parte de um esforço de regulação e controle social sobre a classe trabalhadora. Tal fenômeno se apresenta como uma dualidade educacional de novo tipo⁵.

A influência do pensamento neoliberal nas reformas educacionais promoveu uma ética individualista, enfatizando a empregabilidade e o empreendedorismo. Isso deu origem a uma nova abordagem pedagógica que buscou consolidar consensos e conformismos para manter a hegemonia do projeto dominante na sociedade capitalista contemporânea dependente e neoliberal.

Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) houve um notável aumento nas iniciativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, essas medidas mantiveram deficiências estruturais, como a oferta por meio de parcerias e adesões, a dispersão dos recursos públicos em uma variedade de programas e a falta de fortalecimento e expansão da EJA como política educacional nas redes públicas de ensino.

Desse quadro, resultou a ampliação do acesso à educação, mas por meio de programas de baixa institucionalidade que eram, frequentemente, temporários e descontínuos, especialmente para os jovens e adultos ligados de alguma forma à escolarização e/ou à educação profissional. Entre os programas que associam a recuperação da educação básica à formação profissional destacam-se o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a

⁵ A discussão sobre a dualidade educacional de novo tipo está posta em Rummert, Algebaile e Ventura (2013).

Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Embora essas medidas tenham sido relevantes, constatou-se que as falhas estruturais anteriores não foram superadas, pois a oferta permaneceu fragmentada e a formação continuou, no mais das vezes, superficial e aligeirada. Em outras palavras, a multiplicidade de programas, em sua maioria, não se consolidou como política pública, mas foi predominantemente realizada por meio de parcerias público-privadas ou adesões para acessar o fundo público. Assim, mantinha-se a prática política de uma EJA à margem da escola pública, embora, por vezes, até ocupasse seu espaço físico.

Analisando a EJA no contexto de aprofundamento das políticas neoliberais após o golpe político-jurídico-midiático de Michel Temer (2016-2018) e a ampliação dessas políticas no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), verifica-se que a modalidade continuou a enfrentar desafios na sua integração no sistema educacional, tendo sido muitas vezes marginalizada, e a qualidade da educação oferecida permaneceu inferior e aligeirada. Também a ênfase na certificação em detrimento do acesso ao conhecimento se manteve como tendência forte e preocupante. Além disso, a valorização da certificação em detrimento da necessária vivência escolar por meio de novos “exames supletivos”, agora denominados Enceja, é outro desafio a ser enfrentado, como será abordado no Capítulo 3.

O desafio histórico da EJA continua a ser, assim, o de romper com a abordagem compensatória e assistencialista, buscando uma educação científica e tecnológica para todos, com o objetivo de contribuir para superar as desigualdades estruturais na sociedade brasileira. Luta-se, portanto, por uma educação emancipadora que forme integralmente os indivíduos em todos os níveis e ramos de ensino. Para isso, é necessário romper com as marcas históricas da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores enquanto se busca avançar na superação da dualidade de novo tipo da educação brasileira, como expressão da dualidade estrutural.

3 O cenário atual da Educação de Jovens e Adultos e a necessidade de reafirmá-la como direito da classe trabalhadora

A EJA enfrenta, atualmente, desafios significativos que requerem nossa ação e atenção. A persistência do alto número de pessoas analfabetas, com pouca escolaridade, e/ou que não concluíram a educação básica reafirma o desafio histórico gigantesco que a modalidade tem a enfrentar: a demanda potencial⁶. Segundo Santos *et al.* (2023, p. 22-23)

[...] 39 milhões de pessoas na faixa de 15 a 70 anos sem ensino fundamental completo; quando se amplia a análise para a etapa do ensino médio, na faixa de 19 a 70 anos, 57 milhões de pessoas ainda não o possuem, ambos os grupos sem frequentarem a escola.

A resposta a essa vultosa exclusão educacional é assustadoramente ínfima: o diminuto número de matrículas na EJA, reduzidas a menos de três milhões, em âmbito nacional. Para tornar o quadro mais dramático, há, ainda, o contínuo declínio do número de estudantes matriculados na modalidade nos últimos anos. Desse modo, a resposta à imensa demanda, além de pequena, é tendencialmente decrescente. Assim:

O avanço das ações de fechamento de turmas e de escolas e, por consequência, de contínua redução de vagas da modalidade, associadas à adesão aos mecanismos de certificação, constroem um ambiente adequado à desescolarização da EJA. Além de potencializar o desenvolvimento de um mercado voltado a atender às demandas por certificação. O Estado, ao simpatizar com a educação a distância, explicita o privilégio dado à

⁶ Com o termo “demanda potencial” para a Educação de Jovens e Adultos designamos, conforme analisam Santos *et al.* (2023), a população sem educação básica completa, ou seja, o quantitativo de pessoas sem ensino fundamental completo e aquelas sem ensino médio completo e que estão fora da escola. Desse modo, a demanda potencial “vultosa e composta pelas exclusões relegadas do passado, continua ganhando colaboração do presente e, ao menos no médio prazo, seguirá retroalimentada no futuro” (Santos *et al.*, 2023, p. 23).

padronização e a instrumentalização do conhecimento (Ventura; Oliveira, 2020, p. 95).

Diante desse cenário, o financiamento é outro ponto crítico a ser analisado. Para garantir a qualidade e a acessibilidade da Educação de Jovens e Adultos é essencial que haja financiamento adequado. De acordo com Pinto (2021), embora a modalidade tenha sido incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) desde 2007, não se levou em consideração o real custo por aluno, de modo que os recursos são escassos e, após 2016, entraram em intenso processo de redução.

O autor destaca que “Os recursos federais destinados para a subfunção EJA saem de um patamar de R\$ 1,8 bilhões, empenhados em 2012, para míseros R\$ 8 milhões, em 2020, queda de 95,56%” (Pinto, 2021, p. 1). Por fim, ainda persiste o problema da forma de gestão e distribuição do recurso na modalidade que, muitas vezes, não alcança quem está na ponta trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. Além desse aspecto do financiamento público, é importante considerar as repercussões da legislação que, desde as primeiras décadas dos anos 2000, reformulou a política educacional na perspectiva empresarial, produzindo um arcabouço jurídico referente à Educação a Distância (EaD) que impactou a EJA e, conseqüentemente, seu processo atual de desmonte.

Desde 2015, a oferta da modalidade por meio de cursos à distância vem aumentando de modo considerável. No ano em questão, de acordo com o Inep (Brasil, 2015, 2019), a EJA nacional teve cerca de 55 mil matrículas no formato EaD. Em 2019, foram contabilizadas pouco mais de 68 mil matrículas por meio da mediação didático-pedagógica. Isso significa que, em apenas quatro anos, tivemos um salto de 13 mil matrículas em um formato que, antes disso, nunca representou uma oferta expressiva.

Em 2021, o MEC homologou a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 (Brasil, 2021), que, de forma regressiva e conservadora,

redefiniu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e, entre outros aspectos, alinhou a EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa reorganização incentivou a oferta da modalidade no formato EaD, ampliando processos de precarização e de maior interdição do acesso ao conhecimento sistematizado.

Nesse sentido, entre as alterações mais impactantes da Resolução nº 1/2021 (Brasil, 2021) podemos destacar o reforço da lógica de fragmentação da modalidade. Além disso, ao subdividir a oferta em vários tipos, incentiva-se a criação de um mercado nacional de oferta de EaD para a EJA, principalmente no ensino médio, favorecendo a proliferação de cursos à distância com base na individualização modularizada.

Outra característica do tempo presente é a repercussão da implementação da Lei do Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 2017 (Brasil, 2017) na EJA. A contrarreforma flexibilizou ainda mais a oferta da EJA de nível médio e normatizou de maneira agressiva a EaD na modalidade, permitindo que até 80% de sua carga horária total seja realizada de modo não presencial.

Além disso, torna-se necessário denunciar o caráter falacioso do discurso da liberdade dos estudantes na escolha do itinerário formativo, que é ainda mais perversa e nula na EJA, seja na modalidade (em que a oferta no turno da noite predomina), seja no ensino médio regular noturno. A tendência é de ampliação de formações aligeiradas, esvaziadas de conteúdo significativo, permeadas de interesses privatistas.

Andrade (2021), buscando pensar os caminhos para a Educação de Jovens e Adultos na pós-pandemia de covid-19, identificou quatro tendências que, apoiadas na conjuntura atual, devem nortear ainda mais a precarização da modalidade. São elas: 1) a diminuição do número de matrículas, ao passo que a demanda potencial tende a aumentar; 2) a retração ainda mais agressiva de financiamento, em prol da valorização das parcerias público-privadas e dos exames certificadores; 3) a inserção da EJA nas mudanças neoliberais para o campo da educação nacional; e 4) o processo de

esvaziamento do trabalho docente, negando formação adequada para quem busca atuar na modalidade.

Em resumo, o cenário atual da EJA apresenta desafios cruciais que requerem ação imediata. Garantir o acesso à educação de qualidade para jovens e adultos é não apenas um direito, mas também uma necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A EJA deve ser reafirmada como direito da classe trabalhadora e, para isso, é essencial enfrentar os desafios que se apresentam, desde a redução de matrículas até as mudanças nas diretrizes e na legislação educacional.

Reforçamos, aqui, o potencial transformador inerente à EJA. Uma sala de aula composta por inúmeros trabalhadores e trabalhadoras capazes de refletir, coletiva e cooperativamente, sobre a realidade que os cerca configura-se como ameaça aos interesses dominantes. Nesse sentido, enquanto classe social, os estudantes e os professores da Educação de Jovens e Adultos no Brasil têm sido, a todo momento, individualizados e alienados em prol da manutenção da hegemonia burguesa.

Considerações finais

A história do Brasil é marcada por uma complexa teia de transformações sociais que configuraram a sociedade brasileira ao longo dos séculos. No contexto da educação, esses marcos históricos desempenham papel fundamental, especialmente na luta pela Educação de Jovens e Adultos e suas implicações na formulação de políticas efetivas. Buscamos compreender a trajetória histórica da EJA no contexto da dualidade estrutural da educação brasileira, que reflete a posição subordinada e dependente do nosso país de capitalismo periférico.

É válido sublinhar a concepção reiteradamente repetida na EJA, constituindo uma “marca social” (Gramsci, 2000) da educação para os trabalhadores. Desse modo, é importante observar que as características de programas recentes de EJA têm raízes em concepções semelhantes às de ações anteriores, como as campanhas de alfabetização,

promovidas pelas diferentes esferas governamentais, e o formato de ensino supletivo. É um tipo de educação frágil, com um mínimo de conteúdos, com o aligeiramento dos currículos e dos percursos e uma formação comportamental pró-capital. Em suma, distante das preocupações cultural-científico-tecnológicas.

A história da EJA é expressão clara das condições de desigualdade social sobre as quais esse país foi construído e, ao mesmo tempo, essa modalidade é uma forma de reparar a imensa dívida social que a sociedade brasileira contraiu ao longo dos anos para com sua população trabalhadora, situação até hoje não superada. Em decorrência, a luta em defesa da EJA não é apenas uma questão do campo da educação, nem só de seus profissionais. Ao contrário, trata-se de uma luta que precisa envolver toda a sociedade, tanto pelo direito universal à educação quanto pela superação das marcas sócio-históricas que negam à classe trabalhadora o direito de acesso à educação plena, sem as interdições ainda tão presentes no Brasil.

Referências

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Tendências da Educação de Jovens e Adultos pós pandemia de Covid-19. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. 213-238, jan./jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <https://tinyurl.com/363adweu>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: <https://tinyurl.com/2p9nv9bw>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/48zss6kz>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 25 de maio de 2021**. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/2rsy6dpx>. Acesso em: 22 out. 2023.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 2. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p.13-53, 2000.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Educação 2019: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o Ensino Médio**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/2fk2cx94>. Acesso em: 23 out. 2023.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estudo revela 60 anos de transformações sociais no país**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <https://tinyurl.com/ycy93bs2>. Acesso em: 23 out. 2023.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: INEP, MEC, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/58b3tjx4>. Acesso em: 25 nov. 2023.

LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres. (Orgs). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Unesp, 1997.

MATTOS, Marcelo. B. **A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo**. São Paulo: Boitempo, 2019.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PINTO, José. M. R. As esperanças perdidas da Educação de Jovens e Adultos com o Fundeb. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 14, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/111438/61679>. Acesso em: 17 out. 2023.

RUMMERT, Sonia; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline P. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 717-738, 2013. Disponível em: <http://ejatrabalhadores.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/unnamed-file.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

SANTOS, Robson *et al.* A Educação de Jovens e Adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada: desafios ao novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 8, p. 11-43, 2023. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5765/4303>. Acesso em: 26 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 13 ed. rev. atual. Campinas: Autores Associados, 2016.

SCOCUGLIA, Afonso C. C. Alfabetização, política e religião: o caso da Cruzada de Ação Básica Cristã (1965-70). *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, **GT 2 – História da Educação**. Caxambu: Anped, 2002.

VARELLA, Simone G.; CURCINO, Luzmara. Liga Brasileira contra o Analfabetismo: uma análise discursiva de sua ‘cruzada’ em prol da leitura. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 53-64, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/SfzWSHkqHFbTBVgKp4QTL4z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2023.

VENTURA, Jaqueline P. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora, 2011.

VENTURA, Jaqueline P.; OLIVEIRA, Francisco G. A travessia “do EJA” ao Enceja: será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 80-97, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/9427/6273>. Acesso em: 22 out. 2023.

CAPÍTULO 2

A escola pública de EJA: direito incerto da classe trabalhadora?

Maria Inês Bomfim
Claudia Bayerl

Introdução: a disputa pela formação da classe trabalhadora

“A neutralidade da educação, de que resulta ser ela entendida como um quefazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real [...], é uma das conotações fundamentais da visão ingênua de educação” (Freire, 1983, p. 32).

Em 2003, Francisco de Oliveira (1933-2019), um dos mais importantes cientistas sociais brasileiros, lançou em uma só obra *A Crítica à Razão Dualista*, produzida em 1972, e *O Ornitorrinco*, complemento primoroso à compreensão do país e de sua forma de ser. O ornitorrinco é um animal enigmático, disforme, que conserva características reptilianas, sendo ovíparo e também mamífero.

O Brasil é uma espécie de ornitorrinco, um ser estranho, concluiu Oliveira (2003)¹. Aqui, a industrialização não foi capaz de promover formas superiores de estruturação política e de sociabilidade, como se acreditava ser possível. Pelo contrário, somos uma das sociedades mais desiguais do mundo, em que o acesso à escola, direito de todos, continua sendo reiteradamente negado para muitos brasileiros.

O país não é apenas produto do atraso. O peso do passado é inegavelmente imenso, nos legou o escravismo² e, muito do que somos, deve-se certamente a ele. A expansão do capitalismo brasileiro, um

¹ Os autores da tradição materialista histórica dialética, como Francisco de Oliveira, têm como suporte a análise do desenvolvimento da história humana.

² Para aprofundar a reflexão sobre o escravismo, lutas e resistências, sugerimos a obra de Clóvis Steiger de Assis Moura (1925-2003), militante negro, intelectual orgânico da classe trabalhadora, cientista social nos estudos raciais no Brasil, autor de 26 obras, dentre elas: *Sociologia do Negro Brasileiro*, *Rebeliões da Senzala e Quilombos: resistência ao escravismo*.

processo nada linear, foi capaz de armar esse bicho estranho, com setores avançados funcionalizando os atributos do atraso. Em outras palavras, nossa burguesia produz a miséria e se alimenta dela (Oliveira, 2003).

O capitalismo nacional, dependente e associado ao grande capital, como definiu Florestan Fernandes (1920-1995) em seus ricos estudos, logrou a façanha de tornar aquilo que Marx (1996) já indicava como “exército industrial de reserva” em algo funcional ao seu próprio desenvolvimento, já que no mundo da mercadoria não há ninguém excluído. Mesmo os desempregados que vendem produtos nas esquinas de nossas cidades estão incluídos nos circuitos da comercialização, visto que a maioria dos artigos que vendem (água, balas, carregadores de celular, guarda-chuvas etc.) é industrializada, ainda que em fábricas de “fundo de quintal” (Oliveira, 1972).

Diante desse quadro, retomamos as relações dinâmicas entre sociedade, trabalho e educação da classe trabalhadora. O que vemos na atualidade, do ponto de vista do trabalho e da educação pública, é devastador. A atual “morfologia do trabalho” (Antunes, 2018) inclui acentadamente os proletários precarizados do setor de serviços, destituídos de direitos sociais, com marcante traço geracional (juventude) e forte participação na valorização do capital e, portanto, na geração de mais-valor.³

Informalidade, precarização, materialidade e imaterialidade são mecanismos centrais para a preservação da lei do valor (Antunes, 2018), cabendo destacar o lugar ocupado pelas empresas e plataformas de tecnologia⁴ na dinâmica do mercado mundial, na qual se sobrepõem

³ “No Brasil, somos cerca de 1,5 milhões de trabalhadores, entregadores de comida e mercadorias, que ocupam a paisagem urbana das cidades. Uma categoria heterogênea, com experiências ocupacionais distintas, mas que, em comum, experimentam a insegurança e a degradação dos direitos básicos” (ANEA, 2023, p.1). Ver: ANEA. Aliança Nacional de Entregadores por Aplicativo. **Carta da aliança nacional dos entregadores de aplicativos (ANEA) sobre regulação das plataformas digitais.** Disponível em: <https://anea.net.br/2023/03/downloads/carta-da-alianca-nacional/>. Acesso: set. 2023.

⁴ **A Apple atingiu o valor de US\$ 2 trilhões em agosto de 2020, mais de 50% do PIB do Brasil. No Brasil, em 2020, a B2W (Submarino e Shoptime) valorizou 87%. Fonte: Brasil 247. Roberto Moraes explica o poder das *big techs* na pandemia. *Irr*: <http://bit.ly/CapitalismoDePlataformas>. YouTube, 26/08/2020. Acesso: 6 ago. 2020.**

modalidades de trabalho sem determinação de horas (trabalho intermitente ou com carga horária excessiva) ou proteção social. Para uma grande massa de trabalhadores, restam o desemprego completo ou o “privilegio da servidão” (Antunes, 2018), como é o caso da maioria de nossos entregadores por aplicativo, nutridos pela ideologia do empreendedorismo e/ou pressionados pela necessidade de sobreviver.⁵

Esses e outros trabalhadores despossuídos de direitos sociais são alunos de EJA, modalidade alvo de grandes ataques em nossos dias, com efeitos imprevisíveis, em virtude do fechamento de escolas e turmas, subfinanciamento, priorização da escolarização a distância e ênfase nas políticas de certificação (Encceja)⁶.

O capitalismo, como tem ficado claro no Brasil, tem ojeriza à política, meio pelo qual as assimetrias de poder poderiam ser, de alguma forma, atenuadas. A política, quando colonizada pela economia, traço do neoliberalismo, perde seu sentido e promove o que o geógrafo Milton Santos (1926-2001) (1997) chamou de “cidadania mutilada”, refém no momento de ameaças profascistas. Está em risco, portanto, até mesmo a emancipação política da classe trabalhadora, isto é, a preservação de direitos duramente conquistados.

Essa negação naturalizada do direito universal à escola de EJA pelo Estado, com traços de hipocrisia, protelando o acesso à escolarização, produz o que Rummert (2007) denominou de oferta pública de “simulacros de ações educativas”. Mantém-se, ainda, a reiterada “segmentação e o dualismo como forma de subordinar os processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas e o caráter perverso desta subordinação na realidade brasileira” (Frigotto, 2000, p. 30).

Por esse motivo, a escola pública e seu projeto são alvos de permanente disputa de sentidos, seja pelos alunos trabalhadores, sindicatos, movimentos sociais e professores, seja pelo empresariado, instituições governamentais, igrejas etc. Se é certo que o futuro da EJA

⁵ A pauta dos trabalhadores do setor incluiu flexibilidade com direitos sociais (ANEA,2023).

⁶ Exame Nacional de Certificação de Competências, política central do Ministério da Educação.

não está predeterminado, sua escola não pode ser compreendida fora da sociedade em que vivemos.

Diante disso, tal como Mészáros (1930-2017) (2008) e outros, especialmente a partir da década de 1980⁷, (Freire, 2003; Frigotto, 2000; Kuenzer, 1997; Rummert, 2007; e Saviani, 2000), sublinhamos que a escola não é mera reprodutora das relações estabelecidas na sociedade, como defendido por autores da tradição “crítico-reprodutivista”⁸. Nas sociedades capitalistas, vale lembrar, a conquista efetiva de direitos decorre da luta de classes. É nesse espaço contraditório que a escola de EJA se constitui.

Neste Capítulo, buscamos de forma ampla refletir sobre o lugar social da escola pública de EJA e sobre a disputa entre diferentes sentidos da formação de trabalhadores, tendo em mente que não é possível desconsiderar os nexos entre escola, economia e política. Nessa perspectiva, optamos preferencialmente pelo diálogo com autores clássicos desse debate, cujas contribuições são ainda preciosas e, muitas vezes, desconhecidas pelos educadores das novas gerações.

A “marca social” da escola de formação de trabalhadores

No Brasil, a educação básica, contemplando o ensino fundamental e o ensino médio obrigatórios e gratuitos, só foi assegurada como direito formal na Constituição Federal em 2009, mediante Emenda Constitucional nº 59, de 2009. Na Lei de Diretrizes e Bases - LDB, a alteração foi posterior, em 2013.⁹ As leis são aqui entendidas na

⁷ Concorre para tal o aprofundamento da pesquisa no campo trabalho-educação.

⁸ A expressão “crítico-reprodutivista” foi cunhada por Dermeval Saviani. Ver, por exemplo, na sociologia francesa o papel atribuído à escola por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, especialmente nas décadas de 1960 e 1970.

⁹ Na Constituição Federal de 1988, a previsão do dever do Estado era, originalmente: ensino fundamental obrigatório e a “progressiva universalização” do ensino médio gratuito. A EC 59, de 2009, garantiu, finalmente, a oferta de educação básica pública e gratuita, dos 4 aos 17 anos e, também, àqueles que não tiveram acesso na idade própria. No caso da LDB, a mudança só se concretizou em 2013, no Artigo 4: O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola b) ensino fundamental; c) ensino médio. IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria. Incluídos pela Lei nº 12.796, de 2013.

perspectiva proposta por Edward **Thompson (1924-1993) (1987)**, isto é, como resultado da luta de classes, e não apenas como imposição de um grupo sobre outro. Ocorre que, sob o capitalismo, em que pesem todas as lutas da classe trabalhadora, direitos sociais universais não interessam à burguesia, especialmente em períodos de recessão econômica. “Em certas circunstâncias, a burguesia os tolera, mas o esforço é o de limitá-los ou de suprimi-los” (Bomfim; Rummert, 2022, p. 11).

A finalidade nos parece clara, ou seja, a de impedir que a escola contribua para que as massas conquistem seus direitos, façam política e criem a verdadeira democracia. Se o direito à educação básica completa, incluindo a modalidade de EJA, foi assegurado na Constituição há quase quinze anos, como é possível justificar, em que pese a lenta melhora dos índices, uma taxa média de 5,6% de analfabetos de 15 anos ou mais de idade no Brasil, sendo que o percentual referente a pretos e pardos é duas vezes maior do que o de brancos? (PNAD, 2022).¹⁰ Como aceitar o fechamento de turmas de EJA se 46,8% da população, a maioria composta de pessoas pretas e pardas, não concluiu a educação básica? (PNAD, 2022).

A “história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do tratado pelas elites aos adultos populares” (Arroyo, 2005, p. 221), em sua maioria pretos e pardos. Recuando ao século XIX, observamos que, em 1837, na Província do Rio de Janeiro, foi sancionada a Lei nº 1¹¹ sobre

Lamentavelmente, no caso do ensino superior, o acesso é definido, ainda, conforme princípios liberais: V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

¹⁰ Como as médias escondem desigualdades, no caso dos negros, esse índice chega aos 7,4%.

¹¹ A Constituição de 1824 (Inciso XXXII, do artigo 179), determinava: “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (**Brasil, 1824**). Entre os considerados cidadãos estavam excluídos os escravos. A seguir, depois de 1835, em especial, várias províncias do Império trataram de explicitar a restrição. Foi o caso da Província do Rio de Janeiro, com a Lei nº 1. Na Corte, a década de 1850 teve como marco o Decreto Couto Ferraz, de 1854, que regulamentava o ensino primário e secundário, reforçando a proibição. “Nas últimas décadas do século XIX, medidas como escolas noturnas para trabalhadores, instituições para ensino de ofícios, asilos para a infância desvalida etc. foram implementadas, não sem conflitos e dificuldades, como estratégias de ‘salvação’ e ‘regeneração’ da massa de ‘ignorantes’ que compunha a população da Corte e da Província, além de seu controle para proteção da ‘boa sociedade’” (**Costa, 2012**, p. 19). A mesma autora indica que, entre 1870 e 1889, associações populares e profissionais

a Instrução Primária no Rio de Janeiro. Conforme o artigo 3º: “São proibidos de frequentar as Escolas Públicas: 1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos.” (Rio de Janeiro, 1837, s/p).

No final do Império, em 1872, iniciativas de ensino de adultos foram também identificadas por Beisiegel (1974): eram 150 alunos e, em 1874, 233. Depois da República, em 1900, o acesso à escolarização da população, em geral, manteve-se restrito e incerto: entre os 17.438.434 habitantes, havia 65,3 % de analfabetos de 15 anos ou mais de idade no país. Vinte anos depois, em 1920, com uma população total de 30.635.605, 69,9% eram analfabetos de mais de 15 anos de idade (Romanelli, 2001). O que essa realidade nos diz? No Brasil *Ornitórrinco* (Oliveira, 2003), a escola manteve-se como expressão da própria modernidade e de suas contradições, visto que, se a sociedade burguesa defendia a universalização da educação, reconstituía, ao mesmo tempo, formas mais ou menos precárias de ensino, ações fragmentadas e de baixa qualidade para a classe trabalhadora e formação ampla e qualificada para as elites. Esse dualismo na oferta, atualizado sob formas diversas atualmente (Rummert; Algebaile; Ventura, 2013), vem destinando às classes trabalhadoras, em geral, a escola na qual tudo falta.

Desde o século XIX, era clara a diferenciação entre instituições escolares, bem como a polarização entre a formação geral e a formação profissional. Como tendência, a origem social definiu as possibilidades de escolarização, voltada para o trabalho simples ou para o trabalho complexo¹². “Na hierarquizada sociedade brasileira, as diferenças e

tinham ofertas educativas. Entre elas, a Sociedade Beneficente Filhos da Luz, o Clube dos Libertos contra a Escravidão e a Associação de Socorros Mútuos Liga Operária. COSTA, Ana Luíza de Jesus. **O educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro**: entre a escolarização e a experiência. São Paulo, 2012. Tese (doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. USP.

¹² Conforme Rummert (2008, p. 181), “tanto o trabalho simples quanto o complexo agregam valor à mercadoria durante o processo de produção, mas não na mesma proporção: uma hora de trabalho complexo cria mais valor que uma hora de trabalho simples, uma vez que uma das marcas do trabalho complexo reside no custo social da qualificação que sua execução demanda. Isto transparece nos preços praticados no comércio exterior, constituindo elemento essencial à troca desigual, um dos pilares do desenvolvimento desigual e combinado”. RUMMERT. Sonia. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação.

assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando obediência” (Chauí, 1995, p. 75).

Na primeira metade do século XX, o quadro econômico e político deixava claro que a educação pública, em todos os níveis, não seria para muitos e nem mesmo igual, apesar do entusiasmo pela educação voltada a uma nova nacionalidade que extirpasse do país as “mazelas urbanas” da promiscuidade, desordem, violência, malandragem, falta de higiene, tuberculose e outras doenças, ignorância, imoralidade, risco social, e o comunismo.¹³

Disputavam a formação dos trabalhadores instituições do Sistema S¹⁴, escolas privadas, religiosas, sindicais, públicas federais, estaduais e municipais. Nas diferentes escolas, havia compromissos ético-políticos diversos em disputa. Aprender para ler textos religiosos, para trabalhar em condições precárias, de forma resignada, para se portar como um “cidadão de bem”, ciente de seus deveres, mas, também, para entender o mundo, ter acesso ao saber socialmente produzido e negado em outros espaços, pois, “para os trabalhadores, a qualificação é uma forma de poder que pode determinar outras formas de relação no interior da divisão social e técnica do trabalho” (Kuenzer, 1997, p. 32).

Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1, 175-208, jan./jun. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p175/9570>. Acesso em: set. 2023.

¹³ Ver BOMFIM, Maria Inês. A formação de jovens e adultos trabalhadores na imprensa burguesa do final dos anos 1940: o dito e o não dito pelos jornais. In: RUMMET, Sonia Maria. (org). Educação de jovens e adultos trabalhadores: história, lutas e direito em risco, 2019, p. 7-34. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: set. 2023.

¹⁴“Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que, além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest)”. Fonte: Agência Senado: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso: set. 2023.

Do ponto de vista ideológico, é preciso frisar que a naturalização da dualidade na oferta educacional conforme o lugar ocupado na estrutura social acompanhou a própria evolução da divisão social do trabalho. No século XIX, Émile Durkheim (1858-1917) (1974), nascido na França, tornou-se uma das expressões clássicas da perspectiva liberal sobre o caráter social do processo educativo. Para ele, a educação deveria ter função homogeneizadora, pois haveria sempre um certo número de ideias, sentimentos e práticas a serem inculcadas a todas as novas gerações indistintamente, garantindo um sentido de unidade ao ideal educativo. Mas, teria, também, função historicamente diferenciadora, considerando a necessidade de preparação das novas gerações para o exercício de funções distintas, em virtude de aptidões também diversas, visando ao preparo e à harmonia com o trabalho que a elas se destina: “nem todos somos feitos para refletir; e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação” (Durkheim, 1974, p. 35).

O liberalismo educacional configurou-se, ao longo do século XX, sob formas diversas na formação de professores, na organização e no fazer pedagógico das escolas: o liberalismo idealista, “que parte de uma ideia essencialista de homem, um ser de caráter absoluto e sagrado que se afirma como indivíduo dotado de liberdade, originalidade e autonomia”, e o liberalismo pragmatista, que “defende a escola pública em função de sua maior eficiência para responder às necessidades postas pela sociedade constituída já que, para ele, cabe à educação a tarefa de adequar os indivíduos à sociedade” (Saviani, 1996, p. 80).

Crítico da escola diferenciadora, o filósofo Antonio Gramsci (1891-1937), preso pelo fascismo italiano, em 1926, nos ajuda a avançar nessa reflexão com o conceito de “marca social da escola” (1989, p. 136). Para ele, a escola na Itália era oligárquica não pelo seu modo de ensino, mas pelo fato de que cada grupo social tinha acesso a um tipo de escola, destinado a perpetuar uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental, mantendo e cristalizando diferenças sociais, “trama” que só seria desfeita com a unificação escolar.

A unificação deveria assegurar, para todos e gratuitamente, os pressupostos e as bases teórico-práticas que integravam os fundamentos da produção moderna, função que, no seu tempo, a escola para o povo já não conservava, nem mesmo como ilusão. Democraticamente, a escola permitiria que cada cidadão pudesse se tornar governante. “Que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições de poder fazê-lo” (Gramsci, 1989, p. 137).

A ideia de formação única não diferenciadora é também defendida por Marx mediante a oferta de uma “formação politécnica”. A educação, que é “politécnica” ou “tecnológica”,¹⁵ articula-se à luta dos trabalhadores pelo acesso às bases teórico-práticas que caracterizam a forma de produção moderna. Volta-se ao desenvolvimento integral do homem, com base no preparo intelectual, físico, e na formação científica e tecnológica. Como esclarece Manacorda (2000), na perspectiva marxiana, o fim educativo é evitar toda a unilateralidade, estimulando-lhes a “omnilateralidade” que se realiza sobre a base da atividade humana. Marx, portanto, “conclui pela necessidade de a classe operária arrancar da burguesia o direito à instrução obrigatória e ao ensino politécnico, por ele considerado como um dos fatores de transformação” (Machado, 1989, p. 99).

Como as exigências do capital à escola concreta que forma trabalhadores, no contexto da produção flexível, foram intensamente alteradas, em razão da substituição de trabalhadores por capital morto e da flexibilização de direitos, resta-nos um duplo e mais duro desafio:

No campo teórico desafia-nos o esforço de apreender, para além da aparência, o sentido do movimento da realidade. No plano político é urgente a construção de uma agenda que possa não apenas barrar a mercantilização, mas retomar o espaço da esfera

¹⁵ Manacorda (2000) considera que “educação tecnológica” seja a expressão mais fiel aos textos de Marx. Segundo esse autor, o politecnismo sublinharia o tema da “disponibilidade” para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a “tecnologia” sublinharia, com sua unidade de teoria e prática, o caráter da totalidade ou omnilateralidade do homem.

pública. Único espaço, mesmo que restrito, de garantia de direitos universais (Frigotto, 2015, p. 227).

A formação em favor da classe trabalhadora: o sentido da escola pública de EJA

Se há naturalização da escola diferenciada e precarizada para os que integram a classe trabalhadora, há também a defesa de uma escola que sirva aos seus interesses, e não os do capital. Nessa direção, a “escola unitária”, proposta por Antonio Gramsci, articula a perspectiva de construção de uma nova ordem social para qual a formação de um intelectual de novo tipo é central (Gramsci, 2004, p. 53).

Gramsci rejeita, como esclarece Nosella (1992, p. 14), a formação dentro de uma cultura abstrata, enciclopédica, que efetivamente confunde as mentes trabalhadoras e dispersa sua ação. Sublinha que o trabalho (conceito e fato) seria inserido na escola unitária pelo conteúdo e pelo método, como princípio educativo, permitindo compreender a realidade da produção e as condições nas quais a atividade humana se desenvolve na sociedade. A escola unitária deveria se libertar das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, insiste o autor italiano. O estudo será feito coletivamente, com assistência dos professores e dos melhores alunos.

Tudo isso requer que o Estado assumira despesas que hoje estão a cargo dos próprios escolares. A transformação da atividade escolar exigirá uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. O corpo docente, em particular, precisará ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior quando a relação numérica entre professor e aluno é menor, sublinha Gramsci.

Ainda pensando na escola em favor da classe trabalhadora, a indicação de Kuenzer (1997, p. 75) sobre a relação entre educação e trabalho sob a ótica da pedagogia liberal e da pedagogia socialista é esclarecedora. Na escola liberal,

[...] a relação entre educação e trabalho é apresentada como recurso didático, pelo valor moral do trabalho, ou como forma de preparar para o ingresso no mercado de trabalho. Já na proposta socialista, a escola única se fundamenta sobre dois outros pressupostos: [...] a união entre instrução e trabalho e a perspectiva do homem completo.

Nadezhder Krupskaya (1869-1939), educadora russa do período pós-revolução de 1917, integra o conjunto de autores da chamada pedagogia socialista¹⁶. Segundo ela, no Estado burguês a escola é, tradicionalmente, instrumento de subjugação de amplas massas. Por isso, “incute neles que a ordem atual é estabelecida pelo senhor Deus[...], as autoridades que governam são as melhores pessoas, elas devem ser obedecidas sem questionar” (Krupskaya, 2017, p. 67-68).

A escola pública, defende Krupskaya com o mesmo sentido proposto por Gramsci e Marx, deve romper com o caráter de classe, sendo acessível a todos os segmentos da população, em todos os níveis. Trata-se de uma escola que forma multilateralmente, que propicia uma visão de mundo reflexiva e integral para entender o que está acontecendo na natureza e na vida social. Pessoas preparadas para o trabalho físico e mental, indistintamente, são indispensáveis à construção de uma sociedade socialista (2017, p. 70). Assim, destaca a autora, na escola, o

[...] politecnismo não é alguma matéria específica de ensino, ele deve impregnar todas as disciplinas, refletir-se na seleção do material tanto na física como na química, bem como nas ciências naturais e sociais. É preciso uma articulação mútua dessas disciplinas e uma articulação delas com a as atividades práticas, especialmente a articulação delas com o ensino do trabalho (2017, p. 151).

¹⁶ A. Lunacharsky, P. Lepeshinsky, M Pristrak e V Shulgim também compõem esse grupo de pedagogos.

Para caminhar nessa direção, Kuenzer (1997, p. 38) propõe critérios gerais para repensar a escola coletivamente, processo lento que envolve muitos atores sociais. São eles: a) adequação à realidade concreta do aluno que deverá ser capaz de compreendê-la e transformá-la, o que exige prioridade ao conhecimento indispensável à participação na vida social e produtiva, tendo como ponto de partida a prática social; b) consideração aos interesses e necessidades da maioria da população, particularmente ao exercício do trabalho e da cidadania, propondo conteúdos que permitam ao aluno usufruir de seus direitos e participar ativamente da vida política e dos benefícios gerados pela produção; e c) a proposição de formas de organização curricular adequadas ao aluno concreto.

Considerações finais

“Os conservadores escolheram a educação como o terreno de luta principal. Façamos a sua vontade. Porém, para vencermos de uma vez por todas!”
(Fernandes, 1990, p. 211).

Neste Capítulo, questões entrelaçadas orientaram nossas reflexões: a marca social da escola, a dualidade na oferta de educação conforme a origem social, o pensamento educacional hegemônico que vem embasando a prática escolar em um país de desigualdades profundas e, em diferentes contextos históricos, outras possibilidades de se pensar o sentido da escola pública de EJA em favor da classe trabalhadora.

Florestan Fernandes (1990) tinha razão ao indicar a educação como um dos campos centrais de disputa. No Brasil *Ornitórrinco* (Oliveira, 2003), o direito universal à escola de EJA ainda é incerto para todos. O tema é amplo e, certamente, não pudemos esgotá-lo neste Capítulo. Entretanto, o direito é uma construção humana, bem como a escola de EJA. Ambos só podem ser compreendidos na sua materialidade histórica concreta.

Nestas breves considerações finais, destacamos o trabalho docente na escola de EJA. A “boniteza”, para usar uma expressão de

Paulo Freire (1921-1997), do trabalho docente está exatamente na possibilidade de compreender cada um dos alunos da EJA na sua singularidade e em sua totalidade.

A paixão e o compromisso do trabalho docente traduzem um princípio que Antonio Gramsci (2004) chamou de “pessimismo da inteligência, otimismo da vontade”. O princípio, no caso do trabalho docente em EJA, sintetiza a complexa relação entre duas dimensões do fazer pedagógico transformador, isto é, o conhecimento e a política. Essas dimensões são dialeticamente articuladas e, portanto, uma não tem peso maior do que a outra.

Assim, o pessimismo da inteligência nos indica os limites objetivos das mudanças que pretendemos fazer a partir da escola de EJA e da sala de aula. Já o otimismo da vontade, por sua vez, expressa a vontade de mudança. Cada uma dessas dimensões, em separado, pouco sentido faz. No primeiro caso porque se traduz em força negativa, que nos paralisa. No segundo, porque a vontade, sozinha, dissociada do conhecimento e da reflexão sobre os limites objetivos da realidade social da qual fazemos parte não é suficiente para sustentar uma ação transformadora.

A questão não é, portanto, fundir os dois elementos, e sim compreendê-los na sua articulação dialética, nas suas possibilidades de, criativamente, “fazer história” em EJA. Se o otimismo da vontade é “o salto do tigre em ação” (Lester, 2001), o pessimismo da inteligência pode fornecer a dose certa de realismo. Trata-se, assim, de integrá-los na consciência histórica das possibilidades abertas a uma força coletiva racionalmente organizada (Lester, 2001).

Entre os caminhos para se “dar o salto”, reconhecidas as dificuldades cotidianas e estruturais, estão a construção de uma competência docente coletiva e os “coletivos de alunos” (Bomfim *et al*, 2009). Pistrak (1888-1940) (1981), educador russo contemporâneo de Krupskaya, tem contribuições a esse respeito que nos fazem refletir.

Os seres humanos, inclusive alunos da EJA, formam um “coletivo” quando estão unidos por determinados interesses dos quais têm consciência e que lhes são próximos. Esses interesses podem estar

relacionados à própria formação, à escola, ao trabalho, à comunidade, à sobrevivência, à proteção de direitos sociais, enfim, a múltiplas possibilidades definidas pela força dos interesses dos participantes desse “coletivo de alunos”.

O “coletivo de alunos”, na perspectiva aqui defendida, não é uma estratégia didática a serviço do professor, nem pode ser confundido com o trabalho por projetos. Mesmo que comecem na escola da EJA, os “coletivos” e suas ações vão mais longe. A organização do “coletivo de alunos” não “vem de cima”, do professor ou da direção da escola. É fruto da auto-organização do próprio grupo, desenvolvendo-se gradualmente e com autonomia. A participação de quem integra o “coletivo de alunos” e os rumos da ação são decididos no próprio grupo e coletivamente.

O processo de ensino-aprendizagem na EJA, por si mesmo, não cria coletivos. O professor pode, entretanto, criar situações que favoreçam a transformação de interesses individuais em interesses coletivos.

Referências

ANEA. ALIANÇA NACIONAL DE ENTREGADORES POR APLICATIVO. **Carta da aliança nacional dos entregadores de aplicativos (Anea) sobre regulação das plataformas digitais**

ANEA, 2023, p.1. Disponível em:

<https://anea.net.br/2023/03/downloads/carta-da-alianca-nacional>.

Acesso em: set. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. *In*: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2005. p. 221-230 (Coleção educação para todos).

BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BOMFIM, Maria Inês. A formação de jovens e adultos trabalhadores na imprensa burguesa do final dos anos 1940: o dito e o não dito pelos jornais. *In*: RUMMERT, Sonia Maria. (org) **Educação de jovens e adultos trabalhadores: história, lutas e direito em risco**, 2019, p. 7-34. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: set. 2023.

BOMFIM, Maria Inês *et al.* **Formação docente em educação profissional técnica na área da saúde: a organização pedagógica do trabalho docente em saúde**. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Oswaldo Cruz; Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca; Educação a Distância, 2009.

BOMFIM, Maria Inês; RUMMERT, Sonia Maria (org.). **Educação de jovens e adultos, cultura e arte**. Introdução. Uberlândia, MG: Navegando, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. **Constituição Política do Imperio do Brazil** (de 25 de março de 1824). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível, com atualizações, em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: set. 2023.

CHAUÍ, Marilena. Cultura política e política cultural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 71-84, jan./abr. 1995.

COSTA, Ana Luisa Jesus da. **O educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro: entre a escolarização e a experiência**. São Paulo, 2012. Tese (doutorado em Educação) Universidade de São

Paulo, 2012. Disponível em: http://www.usp.br/niephe/publicacoes/docs/ANA_LUIZA_JESUS_DA_COSTA.pdf. Acesso em: set. 2023.

DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. *In*: FORACCHI, Marialice; PEREIRA, Luis. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia. São Paulo: Nacional, 1974.

FERNANDES, Florestan. **A transição prolongada**. São Paulo, Cortez, 1990.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização e notas. Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Unesp, 2003.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**. Ano 13, n. 20, 2015, p. 206-233. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: set. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 2. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) – Educação 2022**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em: set. 2023.

KRUPSKAYA, N. **A construção da Pedagogia Socialista** - Escritos selecionados por FREITAS, Luis Carlos de.; CALDART, Roseli. Expressão Popular: São Paulo, 2017.

KUENZER, Acacia. A relação entre educação e trabalho: pressupostos teóricos. *In: Ensino de 2º grau*. o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1997.

LESTER, Jeremy. Alinhando a inteligência com a vontade. *In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Adreia de Paula. Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MACHADO, Lucília de Souza. **Politecnia , escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro 1º, tomo 2. 2. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

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

OLIVEIRA, Francisco. **A Economia Brasileira: crítica à razão dualista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 1 sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro**. Paulino José Soares de Sousa, Presidente da Província do Rio de Janeiro, 1837. Disponível em: [file:///C:/Users/Maria%20In%C3%AAs/Downloads/chrisramil,+RHE+-+n.+18+-+documento%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Maria%20In%C3%AAs/Downloads/chrisramil,+RHE+-+n.+18+-+documento%20(3).pdf). Acesso em: set. 2023.

ROMANELLI, Otaísa. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RUMMERT Sonia M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de

direitos. **Sísifo** / revista de ciências da educação, n. 2, jan./abr. 2007, p. 35-50. Disponível em: <http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/a-educacao-de-jovens-adultos-brasileiros-sec-xxi.pdf>. Acesso em: set. 2023.

RUMMERT Sonia M.. 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: set. 2023.

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

SANTOS, Milton. Cidadanias Mutiladas. *In*: LERNER, Julio. (ed). **O Preconceito**. Imprensa Oficial SP, 1997. Disponível em: http://www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/12/As-cidadanias-mutiladas_MiltonSantos1996-1997SITE.pdf. Acesso em: maio 2016.

SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados** 10 (26), 1996, p 71-87. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/CwvqDcdywntVY7dZDwmGpGf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: set 2023.

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

THOMPSON, Edward Palmer. **Senhores e caçadores**. A origem da Lei Negra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CAPÍTULO 3

O tempo abstrato dos exames de certificação: simulacro de direito para o não-direito à Educação de Jovens e Adultos

Marcia Soares de Alvarenga
Cacilda Fontes Cruz
Edilaine de Melo Souza

Introdução

Dentro do marco conceitual da equidade que contorna o direito à educação de jovens e adultos, a instituição escolar não é a única instituição que legitima, por meio da certificação, os conhecimentos sistematizados e produzidos. Nesse sentido, tem-se o presente trabalho como fruto de reflexões e diálogos proporcionados às autoras, vinculadas ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (PPEJAT), no contexto do curso de extensão oferecido em 2022 pelo grupo de pesquisa EJATrab, da Universidade Federal Fluminense (UFF). As análises desenvolvidas ao longo desse período foram fundamentais na articulação de temas também debatidos no grupo de pesquisa e extensão do qual as autoras fazem parte como pesquisadoras no campo da EJA.

O artigo trata, especificamente, da dimensão do tempo subsumido nos exames de certificação, sendo essa entendida como uma das múltiplas dimensões pelas quais as desigualdades se expressam e reiteram a negação de direitos sociais fundamentais. No âmbito federal, as sinopses estatísticas do Exame Nacional para Certificação de Competências na Educação de Jovens e Adultos (Encceja) indicam que o aumento no número de pessoas inscritas no referido exame se comporta em sentido inverso em relação à retração de matrículas no ensino médio. Em relação ao Encceja,

[...] há um crescimento constante no número de inscritos [...]: se em 2005 o exame contou com 38.391 inscritos, em 2008 este número sobe para 846.142 inscritos, 22 vezes mais que em 2005. Em 2008, observamos o pico no número de inscritos, que diminui, em 2010, para 671.213. Esse grande crescimento que observamos no número de inscritos em 2008 pode estar relacionado a uma mudança significativa que acontece no formato da política neste ano: o Inep passou a arcar com todos os custos da prova. Esta pode ser vista como uma das mudanças mais significativas para os rumos que a política tomou nos anos seguintes: tendo em vista os altos custos de elaboração e aplicação de exames estaduais de certificação, esta medida representa um estímulo importante à adesão ao Enceja (Catelli; Gisi; Serrão, 2013, p. 737).

Desse modo, a tendência do incremento de exames de certificação de escolaridade tem avançado em outros espaços de oferta da EJA, como se verifica nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) e na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, conforme anunciado pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj), no ano de 2022:

Os candidatos que prestaram o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) vão ter mais facilidade em requerer e retirar a certificação de conclusão dos ensinos Fundamental e Médio. Uma parceria entre a Fundação Cecierj, vinculada da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação, e a Secretaria de Estado de Educação possibilitou que as escolas da Rede Ceja – Centro de Educação de Jovens e Adultos também emitissem a certificação. Com isso serão mais de 80 endereços disponíveis para a retirada dos documentos.¹⁷

¹⁷ Disponível em <https://www.cecierj.edu.br/2022/02/01/escolas-da-rede-ceja-passam-a-emitir-certificacao-de-candidatos-do-encceja/>.

Cabe destacar que os exames de certificações estão previstos no art. 38, da LDB 9394/96, “habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (Brasil, 1996), o que representa uma forma social de oferta do direito à educação, conformado a simulacro de oportunidades (Rummert, 2008) nos marcos do modelo escolar em sociedade de capitalismo periférico¹⁸.

Nesta problemática, o texto tenta responder a duas questões centrais. A primeira é a ideia de que o acesso à escolarização, demarcado pelo sentido jurídico, tem sido constrangido pela medida do tempo abstrato que imprime uma forma de dominação social subsumida na formação de jovens e adultos trabalhadores. O tempo, na perspectiva do materialismo histórico, é objetivo, natural e material, sendo vivido e percebido de formas diversas nas diferentes formações histórico-sociais ao longo e processualmente. A segunda questão, correlacionada à primeira, é em que medida a forma social do tempo se associa à nova estrutura de relações sociais na qual a escola, como parte da superestrutura na forma de produção social capitalista, tem sido questionada sobre seu papel na formação humana com a decantada perda da sua centralidade.

Alguns apontamentos iniciais são necessários ao desenvolvimento deste estudo. A começar pela apresentação do campo empírico, a Rede Ceja, cuja origem remonta aos Centros de Estudos Supletivos (CES), inaugurados na década de 1970 em todo o Brasil, como visto no Capítulo 1. Como contexto político, o país estava, naquele momento, sob a égide da ditadura empresarial militar que perdurou durante 21 anos, de 1964 até 1985. Assim, a criação dos CES estava em consonância com o recrudescimento do ensino supletivo e se caracterizava por um cunho compensatório que preconizava a certificação do ensino de 1º e 2º graus. Por meio de cursos e exames, como uma substituição ao ensino regular, os CES constituíam-se numa alternativa para jovens e adultos que haviam abandonado o universo escolar e almejavam a certificação em curto prazo.

¹⁸ Ver em Florestan Fernandes sobre capitalismo periférico dependente.

Vê-se, portanto, que nos CES e, por conseguinte, nos Cejas sempre existiu um caminho para acelerar a certificação do educando: os chamados exames supletivos. Assim, em vez de o aluno fazer uma prova para cada fascículo, ele tem a opção de fazer uma prova única que permite a certificação de forma mais rápida. Regulamentados pela Lei estadual nº 4528, de 28 de março de 2005, que estabeleceu diretrizes para a organização do ensino estadual no Rio de Janeiro, os exames supletivos foram mantidos no território fluminense, sendo oferecidos de forma permanente pelas unidades escolares da rede pública na modalidade não presencial (Art.40). Em 2017, com a Resolução Seeduc nº 5518, a responsabilidade pela aplicação dos exames supletivos com o objetivo de certificação fica a cargo da Rede Ceja, podendo acontecer a qualquer época do ano, de forma individualizada, desde que se observe a idade mínima obrigatória. Nesse processo, consideramos que o vínculo entre professor e educando se fragiliza.

Com a publicação da Portaria Cecierj nº 569, de 26 de maio de 2022, esses exames deixam de se chamar Supletivos e ficam instituídos como Exames Estaduais de Certificação, com o objetivo de certificar “saberes adquiridos tanto em ambientes escolares, quanto extraescolares” (Art. 36). A mesma Portaria define ainda que as provas deverão ser geradas por meio do sistema acadêmico da Rede Ceja e ocorrerão na semana de Exames de Certificação de forma concomitante em todas as escolas. Além disso, os parâmetros de avaliações e de certificações são os mesmos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão responsável pela aplicação do Encceja, exame que tem o objetivo de aferir competências e saberes de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental e médio na idade adequada.

Destaca-se, ainda, que na Rede Ceja, composta por 58 unidades em todo o Estado do Rio de Janeiro, existe a possibilidade de concluir o ensino médio ou fundamental por um sistema no qual a temporalidade se adequa à realidade do aluno, tendo em vista que não há horários fixos ou obrigatoriedade de presença diária. Dessa forma, o fluxo de alunos nessas escolas é sazonal, e o tempo necessário para a

conclusão dos níveis está intimamente ligado às condições de estudo de cada sujeito. Ou seja, há alunos que conseguem a certificação em um curto período e outros que levam mais tempo.

Diante disso, sublinhamos que o tempo social é o tempo das relações sociais, da ação humana e das formas pelas quais as sociedades organizam o tempo em suas práticas sociais. A educação é uma das formas sociais pela qual as relações humanas são engendradas e da qual “ninguém escapa” (Brandão, 1982), sendo que o capital organiza objetivamente a educação dos trabalhadores a serviço de sua reprodução.

O tempo social em Marx: um esboço de análise para a compreensão da educação de jovens e adultos

A reestruturação pós-fordista ¹⁹ vem imprimindo o desenvolvimento desigual entre países e regiões e envolve a “compressão do espaço-tempo no mundo capitalista” (Harvey, 1996) cujos horizontes temporais de decisões privada e pública se estreitam e são aumentados em poderes de flexibilidade e mobilidade. Com esses poderes dilatados, ficou mais fácil para a burguesia capitalista latifundiária, industrial e financeira exercer forte controle do processo produtivo, bem como sobre a força de trabalho. Marx é quem vai trazer lentes para examinar as formas sociais de dominação na sociedade burguesa, destacando o tempo objetivo e material como categoria de análise das relações sociais que engendram a dominação burguesa capitalista. Ou seja, o tempo em Marx é social porque, ao longo da história humana, ele é inerente às relações sociais.

Em muitas passagens de *O Capital*, Marx destaca o tempo como medida imanente do valor. Ou seja, o filósofo da práxis analisa que o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma mercadoria comanda a jornada de trabalho. Nessa jornada, o trabalhador reproduz o valor de sua força de trabalho para a sua

¹⁹ Frigotto adverte que a expressão “pós-fordismo” assume particularidades em realidades diferentes, tal como a brasileira, em que predominou o **fordismo periférico**. Conforme registra este autor, no Brasil predominaram relações tayloristas de organização produtiva e de controle do trabalho associadas ao clientelismo e populismo (Frigotto, 1994, p. 42).

existência e o tempo de trabalho excedente em que se gera o mais-valor para o capitalista.

A categoria tempo percorre a obra de Marx e é fundamental para compreender a exploração da força de trabalho humano, sendo essa o único meio de produção material da vida da classe trabalhadora. A questão que toca profundamente o tempo como parâmetro social de mais-valor é o de tornar opaco o conhecimento da realidade por parte do trabalhador, alienando-o do real produzido, ou seja, do objeto que ele próprio produz.

Em várias de suas célebres passagens em *O Capital*, o autor enfatiza a sanha incontrollável dos capitalistas pela acumulação do mais-valor:

Depois de o capital ter levado séculos para prolongar a jornada de trabalho até seu limite normal e, então, ultrapassá-lo até o limite do dia natural de 12 horas, ocorreu, desde o nascimento da grande indústria no último terço do século XVIII, um violento e desmedido desmoronamento, qual uma avalanche. Derrubaram-se todas as barreiras erguidas pelos costumes e pela natureza, pela idade e pelo sexo, pelo dia e pela noite. Mesmo os conceitos de dia e noite, de uma simplicidade rústica nos antigos estatutos, tornaram-se tão complicados que ainda em 1860 um juiz inglês precisava de uma sagacidade talmúdica para explicar “judicialmente” o que era dia e o que era noite. O capital celebrou suas orgias (Marx, 1983, p. 439).

Neste excerto, Marx expõe que o tempo para o processo de acumulação não é natural. Sua abordagem de tempo como categoria social traz a ideia do tempo social como abstração, transformando o trabalhador em um mero depósito de tempo sem que ele se perceba como fonte da medida social explorada.

Nesse esboço de apreensão do tempo como categoria histórico-social, pode-se chegar à compreensão de que, na sociedade capitalista, a relação entre trabalho e educação tem implicações na educação escolar como forma social. Dentro do modo de acumulação

perpetrada pela sociedade, a especificidade da educação escolar é reorganizada. No prefácio da obra *A contribuição à crítica da economia política*, Marx desenvolve o conceito de estrutura e superestrutura nos parâmetros da produção social capitalista quando acentua que

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. Estas condições materiais de produção modificam as relações sociais e as formas pelas quais realizam as condições de existência na sociedade capitalista (Marx,1983, p. 24).

A educação sistematizada na instituição escolar não escapa a esta relação e, particularmente, para a modalidade EJA tem provocado muitas disrupções, sendo a própria EJA uma modalidade fruto delas. Na seção seguinte, buscamos discutir o tempo da EJA como contratempo, no sentido de que sua origem é fonte de irrupções do tempo social que involucra a escolarização como processo histórico na produção social vigente.

O tempo como contratempo no acesso ao direito à educação na EJA: outro esboço para análise da certificação escolar

Para a educação escolar e, em específico, para a educação de jovens e adultos, a categoria tempo tem sua importância bastante demarcada e justificada nos fundamentos jurídicos legislativos como dever do Estado e da sociedade. Em uma perspectiva histórico-social, o tempo tem sido a categoria que perpassa a oferta da EJA, tal como afirma a Lei 9394/96 em seu artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de

estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996).

Ou seja, pelo Parecer 11/2000, busca-se alcançar os princípios da equidade para que jovens, adultos e idosos tenham acesso ao conhecimento científico sistematizado e diversos outros campos de conhecimentos que (re)posicionem esses sujeitos da vida cotidiana e na relação dialética trabalho-trabalhador para produção do conhecimento transformado e transformador das práticas sociais. Seguindo ao citado documento, o fator tempo configura o direito à educação escolar para jovens e adultos que, “na idade própria”, foram lançados à margem desse direito. O tempo é destacado como referência à conformação das funções sociais da modalidade pela qual se busca caracterizar, ao menos no plano jurídico, os efeitos de sua não oferta pelo Estado²⁰ brasileiro que, em sua formação histórico-social, se constituiu da combinação de diferentes tempos de acumulação da riqueza (escravocrata, industrial, tecnológica).

Ressalta-se que os tempos combinados metabolizaram, no Brasil e em outros países latino-americanos, um particular capitalismo orientado política e economicamente para perpetuar a dominação das elites na organização da estrutura de poder no Brasil e de suas instituições de Estado (Fernandes, 2005; Faoro, 1989). No campo do direito à educação, Alvarenga (2010) abordou que esta orientação política e econômica, sob a regência ideológica (e, portanto, de dominação e direção) dos modelos liberal e neoliberal, tem sustentado a dinâmica de expansão do acesso à educação das classes populares. De tal modo, reflete e refrata a relação entre tempo social de acumulação e a institucionalização formal do direito à educação, expressando, materialmente, o descompasso entre a acumulação econômica e os direitos sociais.

²⁰ Aqui incorporamos a compreensão de Florestan Fernandes (1975) ao analisar que o Estado moderno brasileiro foi se consolidando como uma “ditadura sem hegemonia”, uma “autocracia burguesa”, o que, de certa forma, apreende-se a persistência em não se avançar nos processos de modernidade como, por exemplo, o direito à educação e a expansão da instituição que a ele se vincula; no caso, a instituição escolar.

Tendo em vista que a EJA é marcada por seu caráter classista, ou seja, é destinada aos sujeitos da classe trabalhadora, o tempo para eles marca a escolarização como uma relação social em que o tempo linear da escolarização “da idade própria” foi fraturado pelas contradições de uma sociedade de profundas e enraizadas desigualdades sociais. Equivale, assim, dizer que a EJA expressa uma das fraturas do Estado brasileiro, que negou o direito à educação de crianças das classes populares.

A ocorrência do contratempo se dá desde o não acesso à escola na “idade própria” à interrupção e ao (re)ingresso de pessoas, que crianças um dia foram, no sistema escolar. Essa ocorrência interpela o tempo organizado da forma social escolar e expõe as contradições históricas, seja para iniciar ou elevar a escolarização na instituição escolar, seja pelos exames de certificação. Com modulações diversas, o tempo social vivido por jovens e adultos, quando retornam à escola, ganha contornos de contratempo social, tornando mais complexo o seu processo e suas condições de escolarização.

Entender e “tocar” o contratempo da escolarização de jovens e adultos descortina desafios para as políticas públicas, para a formação de professores, e para o currículo e organização da escola, no que equivale a dizer tratar-se das chamadas “especificidades da EJA”. Para além desses desafios, o contratempo ocorre pelos vários eventos despontados na década de 1970 que impulsionaram o esgotamento do modelo fordista, dando passagem a um novo sistema de “acumulação flexível” capitalista. Segundo Harvey (1996), esse novo sistema veio se apoiar na flexibilidade dos processos de trabalho e mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, induzindo o surgimento de novos setores de produção, inovações tecnológicas, comerciais e organizacionais.

A escola não passa ao largo da transformação do modo de acumulação, o que nos instiga a retomar as mudanças que estão sendo impostas a ela. De certo, não temos dúvidas de que as origens da escola, tal qual a conhecemos, se sustentam na relação da base material de produção industrial e da organização do trabalho fabril do tempo social

de dominação por meio da individualização da execução de tarefas, da disciplina, do tempo de trabalho, de uma relação hierarquizada entre professor-aluno etc. Ou seja, organização essa correspondente à produção social vigente.

Dados os limites do texto, não avançaremos na discussão que vem pautando o debate sobre a questão da desescolarização da EJA, tema que vem mobilizando o campo da EJA sobretudo quanto ao avanço dos exames de certificação²¹. Nosso esforço teórico-epistemológico busca, no legado de Marx, a compreensão de que a escola, por ser forma social integrante da superestrutura, é alcançada e modificada em suas funções sociais pela transformação da base econômica. Como assevera Marx:

[...] a transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material - que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa - das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas; em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às suas últimas consequências (Marx, 1983, p. 25).

Nessa perspectiva, podemos realizar a leitura da exortação de Paiva (1992) para a chamada às novas tarefas à educação de adultos na América Latina. Após criticar a persistência de elevadas taxas de alfabetização, e “sobre o custo da não universalização da educação básica” na porção latina do continente americano, a autora defende medidas de “educação constante de retreinamento, de reeducação aos novos processos de trabalho”, em que a pergunta que precisa ser colocada “não diz mais respeito aos anos de escolaridade ou de certificados obtidos, mas a capacidades disponíveis para serem utilizadas concreta e eficientemente” (Paiva, 1992, p. 6). Essas

²¹ Para tanto, sugerimos os trabalhos de Vieira (2006) e Catelli Jr. (2015).

premissas passaram a ser adotadas nas políticas para a educação de jovens e adultos em curso no Brasil, em que, a nosso ver, a certificação da escolarização, em específico, merece maiores atenções de pesquisadores do campo.

Sem dúvida, o certificado como valor de capital simbólico já envolve a questão do tempo em novos parâmetros de dominação social na reorganização do capital em novas bases técnico-científicas de produção social. Paradoxalmente, a escola perde a centralidade nessas novas bases de reestruturação produtiva, mas os certificados e diplomas, não. Ao contrário, destaca Bourdieu (1999, p. 188), “os diplomas escolares tornaram-se mais necessários do que nunca” para trabalhadores candidatarem-se a um emprego, ainda que temporário e precarizado.

Importa neste breve texto complexificar o tempo representado no certificado que abole um tempo de relações sociais que poderia ser vivido, mesmo com tantas contradições, no espaço escolar. O que nos faz problematizar que os exames de certificação, especialmente para os jovens e adultos mais jovens, embutem uma forma sofisticada de dominação social, pois buscam apagar qualquer memória de relação social que, de certa maneira, e mesmo contraditoriamente, a escola era portadora. Ou seja, a escola como “ilusão fecunda” (Sposito, 1993) para elevação e melhoria da força de trabalho também é espaço de partilhas das experiências e relações solidárias entre trabalhadores nas oficinas do mundo social do trabalho. E, nesse propósito, também contém a fecundidade concreta da ilusão.

No contexto da reestruturação produtiva, o Exame Estadual de Certificação e o Encceja, como políticas públicas que disputam com a escola o mercado da certificação e de formação de autoemprego, no contexto do desemprego estrutural, precisam ser, como dissemos anteriormente, complexificados, postos como uma ponta de lança, que devidamente contextualizados têm assumido uma forma social que pode ser dominante em tempos de trabalho e trabalhadores precarizados, com ou sem trabalho formalizado em base de direitos sociais.

Contudo, como todo objeto do real, os exames de certificação que têm como principal público jovens e adultos demandam serem interpelados, conhecidos e desvelados em suas múltiplas contradições. Entre elas, destacamos a própria possibilidade de nos dar pistas para repensar a própria escola para a classe trabalhadora, compreendendo que essa instituição opera com o tempo social ao conformar comportamentos, normas de conduta e disposições psicológicas que operam para a integração não conflitiva nas relações sociais capitalistas. É importante ressaltar que a escola é reorganizada para formar crianças, jovens e adultos para exercerem iniciativas de autoempreendedorismo.

A despeito dessa função formativa, a escola permanece como lugar privilegiado para a participação individual e coletiva em um contexto organizativo. A nosso ver, essa função contraditória evidencia, ao menos em curto prazo, que os exames de certificação de escolarização impõem limites para um tempo de dominação social que dispense a escola como forma social pela qual as sociabilidades são educadas para o capital.

Ademais, sendo o processo produtivo medido e calculado, as certificações escolares perpetram a lógica de indiferenciação do trabalho humano, sem especificidades. Ou seja, nas palavras de Marx, o tempo reduz toda atividade produtiva em *“mera geleia de trabalho humano indiferenciado”*:

Nesse sentido, nada pode ser mais característico do que a denominação de “full times” aplicada aos trabalhadores que trabalham jornadas inteiras, e de “half times” aplicada às crianças menores de 13 anos, que só podem trabalhar 6 horas. **O trabalhador, aqui, não é mais do que tempo de trabalho personificado.** Todas as diferenças individuais se dissolvem na distinção entre trabalhadores de “jornada integral” e de “meia jornada” (Marx, 1996, p. 403, grifo nosso).

Dentro desse contexto mais amplo, os Exames de Certificação expressam uma forma de enfrentar a crise do capitalismo sendo incorporados à lógica neoliberal empresarial de racionalidade

organizativa da produção pela qual os conceitos de competências e habilidades estão presentes. A nosso ver, esses exames são convertidos em uma forma social de dominação do tempo social pelo qual a obtenção de um certificado credencia para que o trabalhador assuma uma atividade genérica sem que seja requerido um conhecimento que o conscientizaria do seu próprio ser social.

É preciso destacar que o tempo social nas sociedades capitalistas metaboliza o processo histórico-social do capital. Contudo, abdicar da crítica ao capital seria afirmá-lo como projeto social acabado e insuperável, o que em nada contribui para as lutas sociais com vistas a sua superação e, em consequência, das superações das formas sociais que dão materialidade às relações sociais que ele organiza, dinamiza e mobiliza.

Nesse sentido, devemos à tradição marxista, especialmente a de Antonio Gramsci, ao enfatizar a necessidade da consciência política da classe trabalhadora com vistas a ultrapassar seus interesses imediatos e individuais com os quais o capitalismo a educa. Para tanto, Gramsci defende a educação escolar de “novo-tipo” que, ao lado de outras instituições, poderia construir a hegemonia da classe trabalhadora.

Para Gramsci (2000), a escola unitária romperia com a dualidade escolar, superaria a escola interessada em formar para a subalternização e elevaria o trabalho como princípio da cultura de um humanismo, de uma educação formativa integral de apropriação de conhecimentos técnicos, científicos, estéticos, éticos como condição precípua para entender as ações humanas com vistas a superar os problemas e contradições que desafiam o viver humano com humanidade.

A escola unitária se contrapõe à escola capitalista e suas estratégias de escolarização interessada. A implementação dos exames de certificação é uma dessas estratégias quando oferta a certificação para restaurar um tempo interrompido pelo próprio tempo metabolizado pelo capital, naturalizando a dominação social. Quanto ao tempo de dominação, Gramsci propõe um tempo social aberto a possibilidades de emancipação. Romper com a lógica do tempo social

sob controle do capital significa propor tempo em que o devir formativo humano é o de mudar toda a maneira de ser imposta pelo capital.

Novos fenômenos na temporalidade da Rede Ceja

A vida da classe trabalhadora carrega determinações do modo social de produção capitalista que constantemente atualiza seu caráter de precariedade. Com a pandemia de covid-19, instalada no Brasil em 2020, esse aspecto se agudiza e faz com que o cenário de recessão econômica aumente ainda mais a profundidade dos níveis de desigualdade social, levando inclusive à miserabilidade (Antunes, 2020).

Assim, diante do conjunto de relações sociais e trabalhistas que intensifica a carga horária dedicada ao trabalho, jovens e adultos da classe trabalhadora passam a encontrar nos exames de certificação uma possibilidade, mesmo precarizada, de obter um certificado que dispensará seu tempo de frequência no território escolar. Outro ponto é a observância em torno do público e das situações para os quais os exames se propõem. No caso dos Exames Estaduais, a legislação afirma atender

[...] alunos egressos de instituições de ensino autorizadas e extintas; educandos em regime de progressão parcial; estudantes que realizaram seus estudos no exterior do País; e além do mais, propiciar o aproveitamento de estudos, classificação e reclassificação, adaptação e regularização da vida escolar (Estado do Rio de Janeiro, 2022).

À primeira vista, no entanto, a busca dos educandos por esses exames não parece se vincular a tais objetivos. Diálogos que emergem do campo empírico da Rede Ceja explicitam outro modo de interpretação dos estudantes sobre tais provas. Na prática, os próprios relatam que irão realizar o exame, independentemente de algum contato prévio com os conteúdos abordados. Como percebido nas duas primeiras edições, o alto índice de reprovação endossa tais relatos. Além disso, o tempo envolvido pelo dispêndio de energia e esforços

exigidos da classe trabalhadora para seu retorno aos estudos passa a integrar o rol de determinações sociais que produzem esse novo modo de o certificado ser compreendido.

Corroborando esse percebido na Rede Ceja em torno da preparação para realização do exame, os dados das Sinopses Estatísticas do Encceja indicam, em uma de suas amostragens, que, dos entrevistados, “19% das respostas afirmam que não se prepararam” (Inep, 2020). Dessa forma, os exames que se apresentam como oportunidade de regularização de saberes previamente adquiridos estão postos, na verdade, como um simulacro do direito à educação (Rummert, 2008), ocultando, inclusive, a redução dos recursos destinados à EJA²² e seus impactos na presença do aluno na escola.

Ao final do ano de 2023, os Exames Estaduais de Certificação terão alcançado sua terceira edição. Notícias divulgadas no site da Rede Ceja apontam mais de 24 mil inscritos nas duas primeiras edições²³. O espraiamento dessa política pública por outras esferas – estadual e municipal – se dá em paralelo ao fechamento de turmas de EJA, como se verifica no caso do Estado do Rio de Janeiro, sendo sistematicamente denunciado pelo Fórum EJA RJ.

No entanto, o tempo social, tomado como categoria em Marx, produz-se pelas urgências definidas pelos marcos econômicos do neoliberalismo. No caso da Rede Ceja, especificamente, agudiza sua marca de “local de passagem” (Barcelos, 2013, p. 74) e reforça a percepção de que as horas de dedicação aos estudos representam algo a ser suprimido para determinadas frações da classe trabalhadora. Converte-se, assim, o processo formativo da escola, construído ao longo de um tempo, em um documento [certificado] que conforma essa gama de estudantes.

²² Os estudos de Pinto (2021) analisam indicadores de atendimento de EJA e a queda nos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), repassados aos entes federados. Segundo o autor: “Os recursos federais destinados para a subfunção EJA saem de um patamar de R\$ 1,8 bilhões, empenhados em 2012, para míseros R\$ 8 milhões, em 2020, queda de 95,56%” (Pinto, 2021, p. 1).

²³ Disponível em <https://www.cecierj.edu.br/2023/08/01/governo-do-estado-do-rio-fara-prova-de-conclusao-para-ensinos-fundamental-e-medio/>.

Considerações finais:

Os Exames Estaduais de Certificação, no Rio de Janeiro, retomam o previsto em legislações anteriores sob a justificativa de propiciar, entre outros, a validação de saberes construídos por toda a vida e a regularização da vida escolar. No entanto, embora esses exames estejam apoiados nos parâmetros do Inep, não há, por exemplo, um questionário socioeconômico – similar ao aplicado para os inscritos no Encceja – que permitiria extrair informações úteis e favoráveis à formulação de possíveis respostas em torno das questões sociais que acarretaram os baixos índices de aprovação dos alunos inscritos. Além do mais, diferentemente do exame federal, ainda não há a publicização das sinopses estatísticas em torno dos exames estaduais, o que, no momento, dificulta análises mais abrangentes.

O tempo, como um dos conceitos-chave deste trabalho, funcionou como conector entre o campo teórico, com base no materialismo histórico, e o empírico, trazendo a experiência da Rede Ceja. Assim, este Capítulo analisou a maneira pela qual os exames de certificação atuam como simulacro de direito para o não direito à educação da classe trabalhadora.

Dentro dos marcos atuais do capitalismo, que acentua a precarização das condições de trabalho, em especial de educandos jovens e adultos, o tempo requerido no processo formativo da escola é subsumido pela realização de provas fundadas nos conceitos de competências e habilidades. Portanto, a aposta nos exames de certificação como política pública aponta para um cenário de vilipêndio da educação de jovens e adultos, no qual o Estado se exime do dever de ofertar uma educação de qualidade e, em contrapartida, oferece uma educação precarizada que fragiliza cada vez mais as bases da EJA e impactam na formação de professores desta modalidade.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, DF: 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 2.270**, de 14 de agosto de 2002. Brasília, DF: 2002. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística do Encceja 2019**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-do-encceja>. Acesso em: 03 maio 2021.

JR., Roberto C; GISI, Bruna; SERRÃO, Luis F. S. Encceja: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

PINTO, José M. R. As Esperanças Perdidas da Educação de Jovens e Adultos com o Fundeb. **Fineduca** - Revista de Financiamento da Educação, v. 11, 8 maio 2021.

RUMMERT, Sonia M. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, v. 26, n. 1, p. 175–208, 2009. DOI: 10.5007/2175-795x.2008v26n1p175. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p175>. Acesso em: 19 set. 2023.

CAPÍTULO 4

Estudantes e docentes da EJA como sujeitos de direitos e as relações ensino-aprendizagem

Sonia Rummert
Adriana Barbosa
Flavia Rodrigues

Introdução

Ao abordarmos, neste Capítulo, estudantes e docentes como sujeitos da EJA, formados nas relações inerentes ao universo escolar, pretendemos sublinhar a importância de compreender a relação ensino-aprendizagem como expressão indissociável e dialética de um dos princípios da teoria do conhecimento fundamentada no materialismo histórico e na qual estão em permanente processo de transformação e em intercâmbio os sujeitos sociais. Conhecer, com a maior amplitude possível, as circunstâncias sócio-históricas no âmbito das quais cada um desses sujeitos sociais se constrói, se reconhece e se transforma constitui pilar fundamental dos processos educativos, em particular na Educação de Jovens e Adultos.

Destacamos, ainda, que a compreensão do sujeito docente como um ser que também aprende no ato de ensinar não desqualifica seu papel social nem simplifica ou apaga o caráter único e essencial do exercício pleno do fazer educativo; ao contrário, sublinha a especificidade técnica e profissional de nosso trabalho. Assim, como Antonio Gramsci, na primeira metade da década de 1930, também consideramos que: “a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor” (Gramsci, 1999, p. 399).

Essas considerações iniciais pretendem destacar tanto a riqueza e as dificuldades inerentes às relações ensino-aprendizagem quanto as possibilidades e limites que as condições de produção da vida propiciam e impõem à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no espaço-

tempo escolar. Para tanto, se faz necessário retomar a categoria totalidade, conforme a apresentação deste livro, bem como as reflexões acerca da questão da diversidade para compreendermos as particularidades que as diferentes formas de existência conferem à Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora na Região Metropolitana do Rio de Janeiro e a seus sujeitos.

Como expressão de tempos históricos que se entrelaçam e de diferentes processos de correlações de forças, as condições objetivas de vida se apresentam como condicionantes das expectativas dos(as) estudantes e dos(as) docentes da EJA. Suas influências são fortes determinantes das marcas da educação escolar pública propiciada pelo Estado porque moldam expectativas, maior ou menor mobilização, e luta pelo direito à educação, bem como por condições adequadas de ingresso, acolhimento e permanência que efetivamente se adequem às necessidades e características dos estudantes e às condições dignas de trabalho docente.

É fundamental, assim, ter claro que a escola pública constitui espaço de profícua luta pelo direito à educação. Isso porque, como espaço de convergência de estudantes e docentes, com seus condicionantes sócio-históricos, é capaz de constituir uma das instâncias propulsores de lutas coletivas pautadas, mesmo nos marcos do Modo de Produção Capitalista (MPC), pela conquista e manutenção dos direitos assegurados à classe trabalhadora pela Constituição Brasileira, ela própria expressão de correlações de forças e lutas, como o são todos os instrumentos legais.

Para darmos continuidade a nossas reflexões sobre os sujeitos de direitos da EJA é necessário nos determos nas questões relativas às formas de produção da existência, às particularidades do Estado do Rio de Janeiro e, em específico, da Região Metropolitana onde vivem os docentes aos quais foi destinado nosso curso e os discentes que partilham esse mesmo território e constituem o sentido fundamental de nosso trabalho. Com esse objetivo, se seguirão considerações decorrentes da análise de resultados relativos aos questionários direcionados a docentes e discentes durante o processo formativo.

Condições de produção da vida e sujeitos da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores na Região Metropolitana do Rio de Janeiro

A educação escolar de jovens e adultos, destinada às pessoas que não concluíram a educação básica na idade socialmente considerada adequada, destina-se primordialmente às frações da classe trabalhadora que, ao longo de toda a existência, foram alvo de diferentes processos discriminatórios de expropriação de direitos. Essa condição de discriminação da classe trabalhadora não é recente, e seus paradigmas centrais encontram a gênese, tal como se configura em nosso tempo histórico, no próprio emergir do MPC. Antonio Gramsci, intelectual italiano ao qual foi negado, na infância, o direito à educação em decorrência de sua origem de classe, afirmava acerca da educação da classe trabalhadora na Itália, em 1916, ao defender o direito universal à educação: “Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade” (Gramsci *apud* Nosella, 1992. p. 20).

No caso brasileiro, esse processo de discriminação de negação de direitos é histórico, como vimos nos Capítulos anteriores, e de formas multifacetadas se perpetua até a atualidade, requerendo muitas frentes de luta para ser efetivamente superado. Entre essas muitas frentes de luta, destacamos aqui uma das que nos convoca à reflexão acerca de nossa própria concepção de mundo e de nosso fazer docente, com todos os desafios que constitui.

Para tanto, faremos referência ao documentário *Nunca me sonharam*, dirigido por Cacau Rhoden e lançado em junho de 2017 pela Maria Farinha Filmes¹. O título reproduz uma declaração de Felipe

¹ O vídeo apresenta contribuições relevantes de vários depoimentos e reflexões de estudantes e de alguns dos profissionais da educação consultados. Entretanto, não devemos ignorar o fato de que seu financiamento adveio da Fundação Unibanco, histórica agência de incentivo dos processos de privatização da educação que, desde a década de 2010, visam submeter o ensino médio à lógica dos interesses mercadológicos, associando-se a agências empresariais como: o Instituto Alfa Beta, o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Itaú, entre

Lima, estudante do ensino médio em uma escola pública de Nova Olinda, no Ceará, que afirmou ao ser entrevistado:

Como meus pais não foram bem-sucedidos na vida, eles também não me influenciavam, não me davam força para estudar. Achavam que quem entrava na universidade era filho de rico. Acho que eles não acreditavam que o pobre também pudesse ter conhecimento, que pudesse ser inteligente. Para eles, o máximo era terminar o ensino médio e arrumar um emprego: trabalhador de roça, vendedor, alguma coisa desse tipo. Acho que nunca me sonharam sendo um sociólogo, nunca me sonharam sendo professor, nunca me sonharam sendo um médico, não me sonharam. Eles não sonhavam e nunca me ensinaram a sonhar. “Tô” aprendendo a sonhar (Nunca me sonharam, 2017).

O depoimento de Felipe Lima apresenta um conjunto de elementos para reflexão. O primeiro se refere à dualidade educacional que, como expressão da dualidade estrutural, se materializa na desigualdade de condições de acesso ao conhecimento, que deveriam ser asseguradas a todas as pessoas, sem subordinação a nenhum critério discriminatório explícito ou velado.

As desigualdades nas condições de acesso e de permanência na escola são, até a atualidade, regidas pela própria base estruturante do MPC, sintetizada pela exploração do trabalho pelo capital. Ao trabalho explorado não cabe sonhar, mas produzir, sempre e cada vez mais. O sonho não cabe ao mundo do trabalho capitalista, a não ser quando subordinado à lógica da mercadoria.

outras. Análise sobre o Novo Ensino Médio e suas relações estreitas com as demandas do modo de produção capitalista, em detrimento dos interesses e reais necessidades da classe trabalhadora, pode ser encontrada no artigo *Nunca Me Sonharam e o sequestro das histórias*, de Fernando Cássio (2017, s.p) e em vários estudos de Mônica Ribeiro da Silva, como, por exemplo, a entrevista *A reforma do Ensino Médio no Brasil* (2023) e o vídeo *Ponto de Pauta 69: novo ensino médio*, com Monica Ribeiro da Silva, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MO02yn1oIes>. Especificamente sobre o ensino médio na EJA, ver o artigo de Caio Gerbelli e Jaqueline Ventura, *A EJA fora do lugar* disponível em: <https://diplomatique.org.br/eja-educacao-jovens-adultos/>.

Ao afirmar “não me sonharam”, Felipe Lima questiona a lógica do sistema que disseminou, também em sua classe social, a crença de que a chamada pobreza, como são nomeados os processos de expropriação, era (e é) decorrente da incapacidade pessoal ou derivada naturalmente da origem de classe. A afirmação de Lima denuncia, assim, a naturalização de múltiplos preconceitos derivados do escravismo, do patrimonialismo e do patriarcalismo, armas fundamentais para a legitimação dos múltiplos processos de expropriação de direitos inerentes ao capitalismo e que perpassam os pilares de nossa herança colonial.

Gramsci, quando desenvolve suas reflexões acerca do que somos como seres humanos e do alcance restrito da questão “O que é o homem?”, chama atenção para a necessidade de ir além e indagar: “o que é que o homem pode se tornar?” (Gramsci, 1999, p. 411-412). Uma vez que as pessoas se situam historicamente, constituindo um complexo de relações sociais em permanente processo de formação, a questão “o que é o ser humano” é insuficiente para explicitar a complexidade do real.

Mais do que isso, quando temos como referência a educação e os processos ensino-aprendizagem que lhe dão materialidade, a indagação sobre o que os/as estudantes podem se tornar nos convoca, como docentes, a refletir sobre como os sonhamos. Como os concebemos? Que projetos de futuro somos capazes de vê-los construir e como podemos contribuir para isso como docentes? Como nossas concepções concorrem para ajudá-los a lutar contra processos historicamente legitimados de negação de direitos? Ou, ao contrário, mesmo sem a percepção clara desses processos de discriminação, concorremos para que eles se reafirmem? Tais indagações também exigem reflexão sobre nós mesmos como expressão da sociedade desigual em que nos constituímos como seres humanos, com todas as contradições a isso inerentes. Também implica em nos indagarmos: o que podemos nos tornar?

Trata-se, assim, de nos reconhecermos como trabalhadores, que, no caso específico da Educação de Jovens e Adultos, dirigimo-nos

a outros trabalhadores desempenhando um trabalho social, conforme Vieira Pinto (1982), a quem Paulo Freire se referia como “meu mestre brasileiro”. Ao nos reconhecermos como trabalhadores sociais, (Pinto, 1982), também podemos encontrar caminhos de reflexão para um conjunto de perguntas que Freire e as diversas teorias críticas acerca do currículo nos apresentam no texto: “Que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem? Que é ensinar? Que é aprender? Que é o saber de experiência feito? Que é o professor? Qual o seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno significa dever ser o professor autoritário? Como entender, mas sobretudo viver, a relação prática-teoria sem que a frase vire frase-feita?” (Freire, 1997, p. 135-136).

As questões formuladas por nós e por Freire evidenciam a necessidade inquestionável de que cabe à educação escolar, embora não apenas a ela, acolher a diversidade que natural e obrigatoriamente abriga, trabalhando continuamente no sentido de socializar os conhecimentos necessários à compreensão das particularidades dos sujeitos (estudantes e docentes) que compõem a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e da sociedade.

As condições de produção da existência na Região Metropolitana do Rio de Janeiro

A profunda desigualdade socioeconômica do atual Estado do Rio de Janeiro possui antecedentes que precedem a transferência da capital do país para Brasília, em abril de 1960, dando origem ao estado da Guanabara e sua posterior fusão com o antigo estado do Rio de Janeiro, em março de 1975, quando se tornou sua capital. Por não ser possível analisar aqui toda a complexidade desses antecedentes e das consequências da fusão dos dois estados, nos deteremos, de forma breve, somente no Rio de Janeiro, quando ainda capital do Brasil, a partir do vídeo documentário *Rio dos Trabalhadores*. O documentário, debatido com os docentes ao longo do curso, possibilitou a reflexão sobre “o mundo do trabalho, compreendido como o trabalho livre e os trabalhadores urbanos, a formação profissional, o ambiente e as

relações de trabalho, suas condições de vida, as lutas de emancipação e a identidade de classe dos trabalhadores” (Ciavatta, 2020, p. 34). O vídeo nos convida, ainda, à reflexão sobre a memória das lutas e resistências da classe trabalhadora, apresentando, também, o registro de greves e movimentos ocorridos na cidade desde o ano de 1900, como a greve dirigida pelo Grêmio Popular dos Estivadores, a greve dos trabalhadores de calçados e a greve dos cocheiros, chegando até a formação do Partido Comunista Brasileiro em 1922.

O vídeo documentário, produzido e dirigido por Maria Ciavatta e Paulo Castiglioni, foi realizado a partir de vasta pesquisa em rico acervo fotográfico, com ênfase no constituído pelo alagoano Augusto Cesar de Malta Campos, nomeado pelo prefeito do Rio, Pereira Passos, fotógrafo oficial da transformação urbana da cidade nas primeiras décadas do século XX. Nesse período, verificou-se acelerada, porém traumática e elitista, “modernização” urbana, com a demolição de centenas de prédios, sobretudo nas ruas centrais da cidade, movimento que ficou conhecido como Bota Abaixo. Também foram destruídos elementos fundamentais das manifestações da diversidade cultural dos trabalhadores, como, por exemplo, seus espaços religiosos alcunhados de forma racista como “casa dos pretos”. Esse processo “modernizante” representou momento marcante da expropriação dos trabalhadores, incidindo de forma mais intensa nas frações mais subalternizadas na cidade do Rio de Janeiro.

Em decorrência, grande parte desses trabalhadores e suas famílias que residiam nos velhos casarões, em sua maioria adaptados como cortiços, refugiaram-se nos morros mais próximos ou menos distantes do centro, originando as primeiras favelas da cidade. Um exemplo distinto, mas que se ampliou no Bota Abaixo, é o do Morro da Providência, para o qual inicialmente acorreram soldados envolvidos na Guerra de Canudos, no interior da Bahia, e trazidos para o Rio, sem receber nenhuma ajuda do Estado para sua sobrevivência, em 1897. A eles foram se somar os expulsos da modernização, aos quais nenhum direito tampouco foi assegurado.

Mais de 100 anos depois do Bota Abaixo modernizante, a cidade registra intensas transformações, embora permaneçam intocadas as bases da distribuição desigual da riqueza e da negação da universalização do direito às condições dignas de produção da existência. Tal processo se estendeu a toda a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, que gradativamente perdeu suas características rurais, vivenciando desordenadas e, no mais das vezes predatórias, ações de urbanização marcadas pelo acirramento das desigualdades socioeconômicas.

Felipe Lima, à época do depoimento, residia em Nova Olinda, município do estado do Ceará, localizado na microrregião do Cariri, na qual estão 23 municípios que integram a lista dos mais pobres do estado (Gazeta do Cariri, 2018). Essa condição de “pobreza”, na realidade expressão da profunda desigualdade socioeconômica que caracteriza o Brasil, constitui, em toda a sua força material, um grave limite ao acesso às condições básicas de vida digna, apesar de ser esse um direito humano, ignorado pela dinâmica socioeconômica dominante. Interferindo de forma brutal na existência daquela população, também lhe restringe os sonhos.

Certamente, as particularidades sócio-históricas do Cariri diferem em muitos e relevantes aspectos das históricas condições de produção da existência da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Entretanto, as marcas de profunda desigualdade se fazem presentes, com suas particularidades, no cotidiano de todos.

Tampouco podemos ignorar o fato de que, embora as duas regiões expressem grande diversidade, o processo de expansão do capital, em particular nos países de capitalismo dependente, torna gerais e profundas desigualdades de toda ordem, geradas pelas condições históricas, econômicas, políticas e sociais das suas macro e microrregiões, de cada município e, também, no interior de cada um deles. Assim, a produção e a distribuição da riqueza ocorrem de maneira desigual e combinada e, nesse processo, é o trabalho, cada vez mais aviltado e vítima de diversas formas de opressão, que gera a riqueza desigualmente distribuída e altamente concentrada.

No caso específico do Estado do Rio de Janeiro, devemos lembrar que tratamos do segundo estado mais rico do país, com um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 779,9 bilhões (IBGE, 2022). Teoricamente, o PIB, que representa a soma de todos os bens e serviços produzidos em uma economia durante um tempo determinado, concorre para avaliar o crescimento, ou não, de uma economia, bem como o padrão de vida da população. No caso brasileiro, porém, o PIB não representa, como consequência, a melhoria das condições da classe trabalhadora devido à desigualdade estrutural do país, permanentemente realimentada de formas diversas. Isso se evidencia ao compararmos a posição de riqueza do estado com o fato de que o Rio de Janeiro é o terceiro estado mais desigual de todo o Brasil, sendo superado, apenas, pela Paraíba e por Roraima (IBGE. Pnad, maio de 2023).

Tampouco é demais registrar que a renda média do trabalhador fluminense é menor do que a média nacional, sendo que o rendimento médio mensal domiciliar por morador no Brasil cresceu 6,9%, enquanto no nosso estado o crescimento foi de 4% (IBGE. Pnad, maio de 2023). A taxa de desocupação do estado do Rio de Janeiro, a maior entre os estados da Região Sudeste, também evidencia o aprofundamento das desigualdades. Os estados de São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo possuem, respectivamente, 7,8%, 5,8% e 6,4% de sua população fora do mercado de trabalho, enquanto o estado do Rio registrou, no segundo semestre de 2023, 11,3% (IBGE: PNAD Contínua, 2023).

As discriminações e diferentes formas de negação de direitos se fazem fortemente presentes em todos os municípios que integram a Região Metropolitana, os quais, embora distintos por suas particularidades históricas, políticas e econômicas, partilham fortes características periféricas em que prevalece a expropriação permanente e se agudizam as precárias condições do existir de formas cada vez mais explícitas. A Região Metropolitana representa 74% da população do Estado, com aproximadamente 12,2 milhões de habitantes (IBGE, 2015). Com esse contingente populacional, constitui também espaço de pressão social marcado por grandes contradições, pois o crescimento econômico não

se reverte em políticas públicas que busquem atender as necessidades básicas da população, que não são tratadas como direitos.

Como exemplo das desigualdades e das contradições que expressam, podemos mencionar o fato de que, diariamente, dois milhões de moradores de toda a Região Metropolitana do Rio precisam se deslocar até a capital para acessar oportunidades de emprego, estudos, lazer, atendimento à saúde, entre outros. Tal deslocamento forçado evidencia a distribuição profundamente desigual na Região, tanto de equipamentos urbanos básicos quanto de meios de produção da existência essenciais (Mapa da Desigualdade, 2020).

Também para ilustrar esse cenário, apresentamos, a seguir, alguns indicadores sociais referentes aos 12 municípios de origem profissional dos docentes cursistas².

QUADRO 1: Indicadores de desigualdade na Região Metropolitana do Rio de Janeiro

A DESIGUALDADE SOCIAL EM NÚMEROS												
MUNICÍPIOS	BELFORD ROXO	CACHOEIRAS DE MACACU	DUQUE DE CAXIAS	ITABORAÍ	MAGÉ	MARICÁ	MESQUITA	NITERÓI	NOVA IGUAÇU	RIO DE JANEIRO	SÃO GONÇALO	TANGUÁ
INDICADORES SOCIAIS												
EMPREGOS FORMALIS POR 100 HABITANTES em 2018	6,7	13	16	12,3	8,2	13,7	8,3	33,2		33,9	9,9	11,4
SANEAMENTO (ESGOTO)	16%	35,45	1,1%	1,5%	4,7%	22,4%	50,3%	97,7%	15,4	63,5%	3,9%	0,0%
INTERNET BANDA LARGA NO DOMICÍLIO	24,2%	30,4%	41,8	21,0%	31,7%	19,1%	45,4%	7111,1%	42,7%	71,9%	23,2%	17,9%
DIFERENÇA SALARIAL ENTRE BRANCOS E NEGROS	12,2%	11,1%	27,2%	10,3%	8,0%	15,5%	1,2%	19,0%	14,0%	de 41% até 10%	5,8%	12%
DIFERENÇA DE IDADE MÉDIA AO MORRER ENTRE NEGROS E BRANCOS	7 Anos	5 anos	7 anos	10 anos	9 anos	9 anos	7 anos	13 anos	7 anos	10 anos*	8 anos	9 anos
TOTAL DE LEITOS HOSPITALARES PÚBLICOS DISPONÍVEIS A CADA 10 MIL HABITANTES	3,0	16,8	8,0	12,7	5,8	6,6	7,7	12,4	6,3	10,5	4,5	3,5

Fonte: Elaboração das autoras a partir de Casa Fluminense (2020)

² Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Duque de Caxias, Itaboraí, Magé, Maricá, Mesquita, Niterói, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, São Gonçalo e Tanguá.

Sujeitos da EJA como representantes da diversidade de vozes silenciadas pela desigualdade estrutural da sociedade brasileira

Características socioeconômicas da RMRJ, como as apresentadas acima, expressam, de forma geral, alguns dos condicionantes dos processos de produção da existência de estudantes e docentes da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, e condicionam as escolas e as redes de ensino, como já abordado. Para uma aproximação maior dessa realidade, tendo como referência os profissionais cursistas e seus estudantes, buscamos conhecer aspectos do perfil desses sujeitos da EJA a partir de questionários específicos para cada grupo, nos valendo de algumas questões em comum³. Após a análise dos dados, os resultados de maior relevância foram apresentados e discutidos coletivamente com base na literatura do campo.

Consideramos, ao propor essas atividades, que conhecer o perfil dos estudantes e profissionais da EJA constitui importante ferramenta de trabalho, concorrendo, mesmo que corroborando outras informações e experiências concretas, para a compreensão da complexidade social e das histórias individuais das pessoas que integram a EJA. Também pode concorrer para a percepção comum de serem, todos, integrantes de diferentes frações da classe trabalhadora. Trata-se, portanto, de reconhecer os profissionais que atuam na EJA e os estudantes jovens e adultos da classe trabalhadora como representantes da diversidade de vozes silenciadas pela desigualdade estrutural da sociedade capitalista dependente brasileira.

Num primeiro momento, apresentaremos um quadro com dados de identificação que possibilitam diferentes possibilidades de

³ Os questionários dirigidos aos dois grupos eram constituídos por questões que seguiram o padrão de múltipla escolha, de escolha de mais de uma opção ou de respostas livres objetivas de resposta única ou múltiplas. Foram respondidos por 59 profissionais que participaram do curso de extensão e por 113 de seus estudantes da EJA, dos quais 97,3% de escolas de redes municipais. O questionário relativo aos estudantes foi aplicado pelos professores cursistas em suas respectivas unidades escolares, no segundo semestre de 2022. Após o tratamento dos dados, sintetizados sob a forma de gráficos e tabelas, acompanhados de números absolutos e/ou percentuais, foram selecionados os de maior relevância para serem analisados no decorrer do curso, a partir da literatura do campo. Aos docentes, foi encaminhada a tabulação completa relativa a cada um dos dois segmentos.

reflexão, sobre aspectos comuns aos sujeitos da EJA. Destacamos, aqui, identidade de gênero, cor/raça⁴ e faixas etárias.

QUADRO 2

SEGMENTO INDICADORES	DISCENTES	DOCENTES
IDENTIDADE DE GÊNERO		
Mulher cis ou trans	61,9%	69,5%
Homens cis ou trans	22,1%	18,6%
Não binário	12,4%	5,7%
Outros	3,6%	6,2%
COR/RAÇA		
Branca	25,7%	52,5%
Parda	37,2%	22%
Preta	35,4%	23,7%
Não desejo informar	1,7%	1,8%
FAIXA ETÁRIA⁵	15 a 18 anos: 16,0% 19 a 22 anos: 9,0% 23 a 29 anos: 10,6% 30 a 41 anos: 17,7% 42 a 49 anos: 12,6% 50 a 57 anos: 18,0% 58 a 69 anos: 8,8% 70 anos ou mais: 7,2%	25 a 30 anos: 5,0% 31 a 35 anos: 8,8% 36 a 40 anos: 16,9% 41 a 45 anos: 20,0% 46 a 50 anos: 23,7% 51 a 55 anos: 16,9% 56 a 60 anos: 6,8% 61 a 65 anos: 1,7%

Fonte: Questionário discente. Elaboração das autoras

Os dados acima corroboram análises de estudiosos do campo e apresentam várias lacunas que requerem estudos futuros. Por exemplo, nos mais diversos países, pesquisas apontam para a elevada feminização do magistério, derivada, em larga medida, da desvalorização

⁴ De acordo com o critério de cor ou raça utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pessoas que se autodeclararam pretas e pardas são consideradas negras no Brasil.

⁵ O questionário discente contemplava 17 faixas etárias agrupadas aqui para fins de exposição, e diferiam das faixas dos docentes pelas especificidades do segmento.

socioeconômica da profissão. Em nosso caso, esse grupo corresponde a 69,5% das pessoas docentes. Também é fundamental considerar a trajetória histórica da formação docente no Brasil, onde, como afirma Ferreira (2017), o predomínio de mulheres se construiu juntamente com as primeiras escolas normais, visando em especial à atuação nas séries iniciais da educação básica:

Por volta do final do século XIX, com o surgimento das primeiras escolas normais, as mulheres têm a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos e de ingressar em uma carreira profissional, favorecendo alterações no seu destino de mulher-esposa e mudando a configuração de uma profissão, até então exclusivamente masculina (Ferreira, 2017, p. 1).

Também se destaca o fato de que, entre estudantes, as mulheres constituem ampla maioria, representando 61,9% do universo pesquisado. Esse elevado percentual expressa uma realidade que se reconhece em quase todas as escolas como retrato das múltiplas experiências femininas de negação do acesso à educação desde as séries iniciais.

Estudos específicos atribuem, no caso brasileiro, causas como a negação explícita ou velada ao direito à educação das mulheres na faixa etária socialmente legitimada, que ainda persiste, sobretudo, em regiões com menores índices de desenvolvimento socioeconômico; as exigências que atingem predominantemente as mulheres, desde a infância, quanto às tarefas de cuidado familiar; a gravidez precoce, derivada da ausência de informações sobre o controle da natalidade ou, ainda, de opções religiosas ou de situações de violência sexual. Cabe salientar, assim, que o patriarcado, enquanto sistema político, constitui uma forma de exploração da força de trabalho exercida pelo sexo masculino, de um modo geral, sobre a força de trabalho do sexo feminino.

Segundo dados do IBGE, “As mulheres dedicaram, em média, 21,3 horas por semana com afazeres domésticos e cuidado de pessoas em 2018, quase o dobro do que os homens gastaram com as mesmas

tarefas – 10,9 horas” (IBGE, 2019). Essa desigualdade impacta a vida das mulheres em vários aspectos, dentre eles o acesso e a permanência na educação básica, o que pode justificar a expressiva presença das mulheres na EJA. Porém, tais variáveis e suas repercussões ainda carecem de aprofundamento e ampliação das pesquisas.

A questão relativa à cor/raça e sua estreita relação com o racismo estrutural e as ainda fortes marcas das relações escravocratas constituem causa extremamente significativa da negação de direitos à ampla fração da classe trabalhadora. Tal relação fica evidenciada, em nosso caso, no fato de, no grupo docente, haver predomínio de pessoas brancas. Entretanto, registramos a presença de 45,7% docentes autodeclarados da cor negra ou parda, evidenciando seus múltiplos esforços para superar algumas das muitas interdições sociais.

Tampouco devemos ignorar que o magistério, de baixo prestígio social, na atualidade apresenta possibilidades de acesso e de formação completamente distintas daquelas destinadas à formação da classe dominante. Almeida (2018) destaca que relações construídas socialmente são permeadas pelo racismo estrutural que, historicamente, vem sendo forjado na sociedade brasileira, colocando o negro em lugar de subalternidade perante os brancos. Ou seja, os brancos possuem privilégios que são negados à população negra, e isso é estruturalmente produzido e, até hoje, reproduzido. Dessa forma, a relação entre classe, raça/etnia e gênero baliza o perfil dos sujeitos que compõem as turmas de EJA na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, vítimas de um sistema socioeconômico que possui, nessa divisão, a base para aprofundar as desigualdades sociais e econômicas do país.

No que se refere às faixas etárias, alguns aspectos merecem ser destacados. Um primeiro se relaciona ao intenso processo de juvenilização da EJA, derivado da Lei 9394/96, cujo artigo 38 legitimou a negação do direito de pessoas bastante jovens permanecerem na educação básica regular, desconsiderando a importância da rica vivência escolar necessária à sua formação. A afluência dessas pessoas a essa modalidade de ensino constitui objeto de significativa preocupação por parte dos profissionais da educação, sobretudo com

o atendimento das necessidades específicas desse grupo etário. No caso particular, 16% dos/as 113 estudantes entrevistados/as tinham de 15 a 18 anos, evidenciando uma expulsão precoce da educação básica regular, em específico do ensino médio.

Os dados também indicam que a EJA vem recebendo um número cada vez maior de estudantes oriundos do ensino regular, como informa o Censo Escolar no período de 2020 (Inep, 2021). O Censo registrou a migração do ensino regular para a EJA de aproximadamente 230 mil estudantes com histórico de abandono e repetência escolar. Uma das possibilidades para o fato é que algumas escolas e redes de ensino pensem a EJA como uma espécie de “depósito” do ensino regular, por considerarem mais fácil e menos oneroso encaminhar esse público para a modalidade, pois a legislação, como vimos, legitima essa prática a partir dos 15 anos de idade.

Sabemos, porém, que a presença de jovens na EJA não pode estar mecanicamente articulada apenas a essa migração compulsória. Essa parcela de discentes mais expropriados requer ser acompanhada por políticas que incentivem e apoiem as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, ações que considerem as especificidades, potencialidades e expectativas desses sujeitos. Tais necessidades, entretanto, não podem ser simplificadas e restritas à manutenção de uma sociedade dividida em classe e excludente, cuja formação de parte expressiva da classe trabalhadora se faz a partir da lógica de uma certificação destinada a uma possível, mas não assegurada, inserção dos estudantes do mercado de trabalho simples⁶.

Trata-se, ao contrário, de concorrer para a formação humana emancipatória, fundamentada em políticas de formação democrática a partir da socialização das bases do conhecimento científico. Não é demais lembrar o caráter conservador da negação de acesso ao conhecimento, corroborando a hegemonia burguesa que se perpetua também na distribuição desigual de acesso e da qualidade da educação.

⁶ Referimo-nos aqui à formulação de Marx que qualifica como trabalho simples aquele que requer, para sua execução, pouca ou nenhuma escolaridade efetiva.

Tal perspectiva, evidencia a importância da educação como espaço de luta, no qual é possível propiciar, a cada um e a todos, as condições de conhecer as múltiplas possibilidades da vida e as suas potencialidades sufocadas ou, mesmo, desconhecidas – ou ainda, como diria Rancière, das muitas vidas que lhes são roubadas (Rummert, 2006, p. 139).

Muitos dos aspectos relativos às condições sociais da produção da existência na RMRJ, embora alarmantes, atingem de formas muito profundas e distintas a classe trabalhadora e a classe dominante. Não é necessário detalhar o fato de ser o conjunto da classe trabalhadora, em toda a diversidade que a caracteriza, aquela que efetivamente é atingida pelas múltiplas experiências de precarização existencial. Assim, se evidencia uma experiência de classe comum a todos os participantes da pesquisa, sejam profissionais ou estudantes. A centralidade do conceito de classe social é relevante para compreender como pessoas pertencentes a grupos sociais que representam a classe trabalhadora, marcadas por situações adversas, produzem e recriam cotidianamente a própria existência. Para tanto, a imensa maioria da população da RMRJ, bem como a maioria da população do país, no mais das vezes sobrevive em condições cada vez mais precárias, dependendo, para isso, “da venda, em condições cada vez mais adversas e perversas, de sua força de trabalho” (Rummert, 2014, p. 11).

Assumir o conceito de classe não significa uniformizar os sujeitos, mas tornar claro que, apesar das diferenças e das mais diversas experiências de homens, mulheres, negros etc., existe uma realidade comum, expressa pela produção da vida de todas as pessoas que integram as escolas de EJA, como é o caso das existentes na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Não é demais retomar a metáfora da floresta para nos compreendermos, em nossa individualidade socialmente construída, como parte da totalidade constituída pelas escolas de EJA da RMRJ, as quais, por sua vez, fazem parte de outras, com diferentes graus de amplitude e complexidade.

Contudo, identificar nas frações diversas da classe trabalhadora grupos mais fragilizados do que outros concorre para a compreensão da complexidade das histórias vividas pelas pessoas que a integram. Apesar das dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelos profissionais da EJA, não podemos desconsiderar que a situação dos estudantes é ainda mais complexa e precarizada, pois boa parte não possui vínculo empregatício ou direitos trabalhistas e sociais assegurados, e tampouco recebe o necessário para produzir e manter sua subsistência, o que ficou claro com os dados fornecidos pelos questionários.

Os dados resultantes da pesquisa convergem para as características do cenário nacional, como evidencia o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese) ao informar que, em 2021, havia no país 14,4 milhões de pessoas desempregadas, sendo que a taxa dos que atuavam no trabalho informal chegava a 39,6% da população ocupada, ou seja, 31 milhões de sujeitos. Os trabalhadores sem carteira assinada chegavam a 9,8 milhões. Essa realidade adversa, expressa também nos dados dos discentes, fragiliza grupos mais expropriados e subalternizados da classe trabalhadora, pois a eles é negado o mínimo para garantir a dignidade humana (Dieese. 2021).

No caso específico dos estudantes da EJA, algumas informações sistematizadas na pesquisa corroboram as apresentadas acima no que se refere aos dados relativos à inserção ou não no mundo do trabalho, bem como sobre o fato de que, por situações de carência diversas, metade dos estudantes é atendida por diferentes programas sociais.

QUADRO 3 – Formas de produção da existência de discentes da EJA da RMRJ

VÍNCULOS DE TRABALHO	
Aposentado	5,5%
Emprego com carteira assinada	9%
Emprego sem carteira assinada	18,6%
Trabalho por conta própria	19,5%
Desempregado(a)	25,8%
Nunca trabalhou	8%
Trabalho doméstico	12,6%
Pensionista	0,9%
QUANTAS HORAS VOCÊ TRABALHA POR DIA	
Não trabalha	43,4%
Até 8 horas	17,7%
De 8 a 10 horas	26,5%
De 10 a 20 horas	8%
Sem resposta	4,4%
FAIXA SALARIAL	
Nenhuma	35,4%
Até R\$ 500,00	13,3%
De R\$ 501,00 a R\$ 1.212,00 ⁷	27,4%
De R\$ 1.213,00 a R\$ 2.224,00	12,4%
Igual ou superior a R\$ 2.225,00	4,4%
Não desejo informar	10,6%
BENEFICIÁRIO(A) de PROGRAMA SOCIAL?	
Não	51,3%
Sim	48,7%

Fonte: Questionário discente. Elaboração das autoras

O nível de escolarização majoritariamente baixo dos pais é outro fator que denuncia a origem de classe dos estudantes, podendo inclusive influenciar nas suas trajetórias de vida e de estudo devido às impossibilidades de serem “sonhados” para além dos limites impostos pela classe dominante. No caso específico dos discentes, algumas

⁷ Valor do salário-mínimo em 2022, no mês/ano da aplicação do questionário.

informações sistematizadas na pesquisa corroboram essas considerações no que se refere às razões apontadas, por exemplo, para terem interrompido o estudo, bem como as relativas à escolaridade dos pais.

QUADRO 4 – Razões para a interrupção dos estudos e a escolaridade familiar

RAZÕES PARA DEIXAR DE ESTUDAR	
Para auxiliar a família	13,56%
Para sustentar a família	22,6%
Para se sustentar	24,8%
Porque não tinha interesse em estudar	11,3%
Porque engravidou	12,4%
Devido à reprovação	3,4%
Outras questões familiares	19,2%
Outra situação	31,6%
ESCOLARIDADE DO PAI	
Não sei informar	36,6%
Analfabeto/não alfabetizado	1,8%
Ensino fundamental incompleto	32,1%
Ensino fundamental completo	7,1%
Nunca estudou em escola formal	13,3%
Ensino médio incompleto	4,5%
Ensino médio completo	3,6%
Ensino superior completo	0,9%
ESCOLARIDADE DA MÃE	
Não sei informar	24,7%
Analfabeta/Não alfabetizada	-
Ensino fundamental incompleto	40,7%
Ensino fundamental completo	6,2%
Nunca estudou em escola formal	15,9%
Ensino médio completo	8,8%
Ensino médio incompleto	0,9%
Ensino superior completo	1,76%
Ensino superior incompleto	0,9%

Fonte: Questionário discente. Elaboração das autoras

Como sabemos, as condições de vida dos/as discentes diferem, em muitos e relevantes aspectos, daquelas que caracterizam a situação dos docentes, mesmo os que vivem em regiões mais precarizadas. Entretanto, apesar de os profissionais estarem em condições mais favoráveis do que os estudantes da EJA, também eles integram a classe trabalhadora e vivenciam, ou vivenciaram, outras formas de opressão em seu cotidiano, dentre elas: as históricas consequências do patriarcalismo, com suas formas de violência de gênero; do patrimonialismo, com as múltiplas formas de apropriação do público; e as cada vez mais intensas formas de precarização do trabalho.

Essas últimas se expressam, por exemplo, nas jornadas exaustivas e em condições precárias de trabalho, salários defasados, contratos temporários, fechamento de turmas e escolas, formação inicial e continuada não condizente com as especificidades dos sujeitos da modalidade que constituem seu universo de trabalho etc. Tais condicionantes dificultam ou mesmo inviabilizam as possibilidades de um trabalho qualitativo e coadunado com uma formação crítica e emancipadora nas escolas de EJA. São essas marcas que se apresentam, sinteticamente, no perfil de profissionais da educação da RMRJ, das quais destacamos algumas a seguir.

No conjunto de 59 respostas dadas por profissionais da educação, 40 (ou 69%) deles eram docentes e os outros 19 se distribuíam entre as funções de direção, coordenação e liderança (25%), além de profissionais de apoio. O pequeno quantitativo de profissionais de apoio, apenas 7%, expressa a realidade de muitas das escolas de EJA, visto que, à pergunta sobre o que consideram necessário para melhorar as condições de trabalho, 54,2% dos cursistas indicaram como uma das necessidades, precisamente, a “existência de profissionais de apoio qualificados” para o trabalho na EJA.

O tema da qualificação docente para atuar na EJA merece estudo próprio por sua relevância e complexidade. Cabe, entretanto, ressaltar o fato de que apenas 15,3% cursaram disciplinas específicas

em seu processo formativo regular. Esse percentual bastante reduzido evidencia, como mostram diversos estudos, que a Educação de Jovens e Adultos ainda não tem sua importância compreendida nem é respeitada como direito na maioria das instituições de ensino superior do país, no âmbito das licenciaturas. Por outro lado, é bastante positivo e enriquecedor o fato de que 23,7% dos profissionais buscaram formação específica em cursos de pós-graduação, estrito ou lato senso.

Porém, o que ainda prevalece é a formação apenas em cursos realizados pelas redes de ensino e universidades, com atividades de extensão, no âmbito da formação continuada. Entretanto, sabemos que muitas vezes esses cursos não se coadunam com as necessidades específicas da modalidade, objetivando com frequência apenas o cumprimento de metas ou determinações legais. A falta de especificidade de formação se evidencia no destaque dado à formação dos próprios cursistas que, em maioria, ou seja, 69,5%, informam não possuir formação específica para atuar na EJA.

Destacamos, finalmente, as insatisfatórias condições salariais em 61% das respostas, bem como a necessidade de haver tempo para o estudo e o planejamento, aspiração assinalada por 54,2% dos que responderam ao questionário. Esses aparecem como os problemas mais relevantes a serem superados, em busca de melhores condições de trabalho na modalidade, consideradas boas apenas para 30,5% das pessoas que participaram da pesquisa. Já 40,7% apontam essas condições como razoáveis, e 23,8% as consideram ruins ou péssimas.

QUADRO 5: Sobre as condições de trabalho docente

AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO	
Razoáveis	40,7%
Boas	30,5%
Ruins	15,3%
Péssimas	8,5%
Não respondeu ou não soube responder	4,5%
O QUE CONSIDERA NECESSÁRIO PARA MELHORAR AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA EJA (resposta múltipla)	
Salário melhor	61%
Formação específica	69,5%
Turmas homogêneas	6,8%
Turmas menores	13,6%
Material didático apropriado	61%
Prédios específicos para a EJA	15,3%
Proposta de trabalho específica preparada por especialistas	33,9%
Proposta de trabalho específica preparada pela escola	45,8%
Tempo para estudar e para planejamento	54,2%
Maior apoio da Secretaria de Educação	44,1%
Existência de profissionais de apoio qualificados	54,2%

Fonte: Questionário discente. Elaboração das autoras

Um último aspecto a ser destacado neste Capítulo se refere à participação em movimentos organizados no âmbito da sociedade civil, tanto de estudantes quanto de profissionais da educação. Por um lado, há expressiva e justa insatisfação quanto às condições de vida pela precarização do mundo do trabalho, com as consequentes formas precárias de contratação, inclusive de profissionais temporários, para atuar como docentes nas redes públicas, ou a ausência de registros formais dos trabalhadores, dos quais os estudantes são uma expressão.

Por outro lado, constata-se que, de acordo com as respostas dadas à questão relativa à participação nos movimentos ou nos sindicatos, a adesão dos dois segmentos é bastante reduzida. Esse quantitativo parece se configurar como mecanismo de afastamento das agências sociais que requerem a força de sua base para buscar êxito nas

reivindicações e lutas coletivas. Tal postura fica clara no fato de que 72,9% dos profissionais declararam não participar de seus sindicatos. Também merece destaque o fato de que 57,6% desses profissionais afirmaram não participar das formas coletivas de luta ou de espaços coletivos que militam para assegurar a Educação de Jovens e Adultos como direito a todos que dela necessitam. Do mesmo modo, os discentes informaram, em grande maioria, não participar de nenhum sindicato ou organização social, perfazendo um total de 92 de um universo de 113 pessoas que responderam ao questionário.

Algumas breves considerações finais

Não é difícil constatar que diferentes formas de precarização da vida atravessam a Educação de Jovens e Adultos, tanto em seus espaços institucionais quanto na existência dos sujeitos discentes e docentes que a constituem. Entretanto, é necessário ressaltar que os problemas constatados, bem como as razões que se encontram em sua gênese, só podem ser superados pela luta por transformações políticas, sociais e econômicas.

Esse processo de transformação, porém, só virá a ocorrer a partir de ações coletivas e articuladas que requerem a luta coletiva na educação, apreendendo sentidos e contradições que estão na raiz do sistema capitalista e nas diversas formas de opressão, exploração e violação de direitos por ele geradas. Não podemos ignorar que a luta pelo direito à educação para jovens e adultos só adquire dimensão necessária se tiver como horizonte as lutas sociais mais amplas, que busquem a transformação social. Consideramos que conhecer o perfil dos profissionais e dos estudantes é de extrema relevância para o debate sobre a educação brasileira – em especial, a Educação de Jovens e Adultos, sob a perspectiva de luta pela educação em sua dimensão realmente democrática, ainda a construir –, e para o reconhecimento da realidade de vida da classe trabalhadora, tal como se apresenta nos espaços escolares.

Não é demais, assim, esclarecer que a análise da Região Metropolitana do Rio de Janeiro não a isola do contexto político,

econômico e social brasileiro, mesmo quando conhecida apenas sob o recorte restrito de discentes e docentes que responderam ao questionário. Entretanto, também sabemos que a leitura crítica da sociedade capitalista se constrói na relação entre o particular e o geral, entre a particularidade e a totalidade, como dimensões que não se dissociam, e que o universo pesquisado também representa particularidades que se inscrevem em totalidades mais amplas. Nesse sentido, a pesquisa sobre o perfil dos profissionais e estudantes buscou ampliar nossa compreensão sobre os sujeitos da EJA.

A aplicação e a análise dos questionários no decorrer do curso tiveram como propósito pedagógico, sobretudo, corroborar a indissociabilidade entre teoria e prática, valendo-nos da pesquisa – e da análise que implica – como parte fundamental do processo formativo dos profissionais da educação que se estende, de forma análoga, aos processos formativos dos discentes. Também se pretendeu destacar a necessidade de buscarmos, apesar dos limites socialmente impostos, uma EJA que concorra para a emancipação humana, o que só pode ser construído por uma educação pública, gratuita e com qualidade social comprometida com essa emancipação numa sociedade democrática, embora dentro dos limites que ainda nos cerceiam.

Cabe também sublinhar que, apesar dos profissionais que deram escopo à análise desta pesquisa não estarem na sua totalidade atuando em lutas e movimentos sociais em prol da EJA, eles se dispuseram a participar de um curso de extensão que se propunha a auxiliar a práxis por meio de uma ação consciente e intencional, podendo vir a concorrer, assim, para transformações políticas e pedagógicas nos seus espaços de atuação.

Finalmente, destacamos que o chamado “problema” da escola e, por extensão, o “problema” da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores são, indissociavelmente, um problema técnico e um problema político, requerendo, para sua superação, a atuação coletiva no interior das escolas e, também, fora delas.

Referências

23 municípios do Cariri estão entre os mais pobres do estado. **Gazeta do Cariri**, dez. 2018. Disponível em: <https://www.gazetadocariri.com/2018/12/22-municipios-do-cariri-estao-entre-os.html>. Acesso em: 16 set. 2023.

ALMEIDA, Silvio. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

CASA FLUMINENSE. **Mapa da Desigualdade**. 2020. Disponível em: https://casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2020/07/mapa-da-desigualdade-2020-final_compressed.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

CÁSSIO, F. **Nunca Me Sonharam e o sequestro das histórias**. Carta Capital, 6 mar. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinio/nunca-me-sonharam-e-o-sequestro-das-historias/>. Acesso em: 21 nov. 2023.

ClAVATTA, Maria. O mundo do trabalho em imagens: memória, história e fotografia. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 12, n. 1, p. 33-45, 2012.

ClAVATTA, Maria. **O Rio dos trabalhadores**. YouTube, 25 nov. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CuDoo-AdduoA&t=752s>. Acesso em: 12 nov. 2023.

DIEESE. **Trabalho por conta própria cresce na pandemia e fica mais precarizado**. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2022/boletimEmpregoemPauta22.html>. Acesso em: 23 set. 2023.

FERREIRA, Andréa. A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). **Tópicos de Educação**. Recife. p. 3-61. 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/article/download>. Acesso em: 17 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GERBELLI, Caio; VENTURA, Jaqueline. ***A EJA fora do lugar disponível em: <https://diplomatique.org.br/eja-educacao-jovens-adultos/>. Acesso em: 26 de dezembro de 2024.***

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v.1. Caderno 10: A filosofia de Benedetto Croce [1932-35]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 277-430.

GRAMSCI, Antonio. Crônicas de Turim [1916]. *apud* NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Mulheres dedicam quase o dobro do tempo dos homens em tarefas domésticas. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24267-mulheres-dedicam-quase-o-dobro-do-tempo-dos-homens-em-tarefas-domesticas>. Acesso em: 29 out. 2023.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua**, 2023. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>. Acesso em: 08 set. 2023.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produto Interno Bruto**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 12 set. 2023.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 24 set. 2023.

PINTO, Álvaro. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

RHODEN, Cacao. **Nunca me sonharam**. Maria Farinha Filmes, 2017. 1 vídeo (84 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aE2gOo9rW1w>. Acesso em: 12 nov. 2023.

RUMMERT, Sonia. Formação continuada dos educadores de Jovens e Adultos Trabalhadores. *In*: SOARES, L. (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/Unesco, v. 1, p. 123-140, 2006.

RUMMERT, Sonia. Educar, qualificar: caminhos e descaminhos da educação de jovens e adultos trabalhadores. **Perspectiva** (UFSC), v. 31, p. 405-424, 2014.

SATRIANO, Nicolás. RIO tem 3,7 milhões de habitantes em áreas dominadas pelo crime organizado; milícia controla 57% da área da cidade, diz estudo. G1, 19 out. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/10/19/rio-tem-37-milhoes-de-habitantes-em-areas-dominadas-pelo-crime-organizado-milicia-controla-57percent-da-area-da-cidade-diz-estudo.ghhtml>. Acesso em: 20 nov. 2023. *Apud* RIOS, M. B. **Jovens sem trabalho e sem escola**: entre experiências de Juvenicídio e de esperança no território de São Gonçalo /RJ. Rio de Janeiro. UERJ. Faculdade de Formação de Professores, 2023.

SEDUFSM ANDES-SN - Universidade Federal de Santa Maria.
Ponto de Pauta 69: “novo ensino médio” com Monica Ribeiro da Silva. Canal da Seção Sindical do ANDES-SN, 2023. 1 vídeo (36 min). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MO02yn1oIes>. Acesso em 12 nov. 2023.

SILVA, Monica. R.; FÁVERO, Altair. A.; SILVEIRA, Éder. S. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e14467, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14467. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14467>. Acesso em: 9 jan. 2024.

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.¹ 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?

¹ 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 emancipador² 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 1843,³ mostra que, embora a emancipação política e a conquista de direitos de forma abstrata sejam importantes, não são em si suficientes,

² 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.

³ 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.⁴

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

⁴ 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/tWRDxgghtCHdRddwpYSc5jtt/>. 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. Acesso em: dez. 2023.

TONET, Ivo. **Atividades educativas emancipadoras.** Blog do autor, 2014. Disponível em 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.

CAPÍTULO 6

O trabalho pedagógico em EJA como direito

Adriana Barbosa Silva
Camila Azevedo Souza
Telma Alves

Introdução

Na atual correlação de forças do Brasil contemporâneo, a ofensiva neoliberal vem intensificando o desmantelamento de direitos sociais duramente conquistados sob a lógica de uma autocracia burguesa (Fernandes, 1976) e de uma sociedade autoritária (Chauí, 2021), o que repercute no recrudescimento dos retrocessos da dualidade educacional de novo tipo (Rummert; Algebaile; Ventura, 2013). No âmbito específico da EJA, agudiza-se a desqualificação dos sujeitos trabalhadores que trazem para o espaço-tempo escolar tanto a marca da destituição de direitos quanto a riqueza de suas experiências de luta pela produção social da existência (Ciavatta; Rummert, 2010).

Diante da tendência histórica das teorias pedagógicas hegemônicas, articulando neoprodutivismo (investimento em capital humano sob a lógica da empregabilidade), neoescolanovismo (atualização pelo lema “aprender a aprender” para ampliar a esfera da empregabilidade), neoconstrutivismo (adaptação e flexibilização pela “pedagogia das competências”) e neotecnicismo (conformação pela “qualidade total” e pela “pedagogia corporativa”), torna-se imprescindível sintetizar fundamentos filosófico-pedagógicos alicerçados no acúmulo das pedagogias contra-hegemônicas (Saviani, 2011), tendo em vista a luta pelo trabalho pedagógico em EJA como direito.

A partir da compreensão do trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto

dos homens” (Saviani, 2013, p. 13), cabe destacar a centralidade do trabalho como princípio educativo.

O trabalho como categoria fundante converge com a valorização do conhecimento historicamente elaborado e acumulado, pois “nossa concepção não é o trabalho cindido, não é o trabalho manual, ele também é junção e expressão do conhecimento que está envolvido nele” (Freitas, 2016, p. 219).

Como o “trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida (da infância à velhice), mas é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana” (Vieira Pinto, 1993, p. 79), cabe ressaltar a complexidade do problema do método na educação de adultos, pois os estudantes da EJA são sujeitos da classe trabalhadora dotados “de uma consciência formada – ainda que quase sempre ingênua – com hábitos de vida e situação de trabalho que não podem ser arbitrariamente modificados” (Vieira Pinto, 1993, p. 86).

No horizonte de luta contra-hegemônica, esse problema do método é indissociável, portanto, da organização do trabalho pedagógico, o que não se restringe “a encontrar apenas uma forma ‘didática’ alternativa, baseada na unidade ‘aula’”, pois o modo de organização do poder na escola é determinante para o processo de ensino-aprendizagem que abrange a relação professor-aluno (Freitas, 2016, p. 210).

Na mesma direção, Saviani (2013) evidencia que a relação dialética entre teoria e prática exige enfrentar a materialidade das condições concretas que atravessam as instituições escolares. Trata-se de “levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria” (Saviani, 2013, p. 102).

Considerando que os diferentes modos de pensar, agir e sentir influenciam a produção social da existência, sendo a relação trabalho-educação processo e resultado da luta de classes, cabe destacar que as

experiências da classe trabalhadora são determinantes para avançar na direção de uma educação popular, de qualidade socialmente referenciada na luta contra-hegemônica, tendo em vista uma radicalidade de forma e conteúdo que não limita a finalidade da educação “à comunicação do saber formal, científico, técnico, artístico, etc.”, pois, apesar dessa comunicação ser indispensável, o objetivo é mudar “a condição humana do indivíduo que adquire o saber”, consolidando uma formação humana que “é substantiva, altera o ser do homem. A não ser assim, seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência” (Vieira Pinto, 1993, p. 49).

Nesse sentido, trata-se de experiências concretas, “vivas pelos trabalhadores em sua situação de classe” (Rummert, 2014, p. 78), que se constituem como “referência de partida dos processos de ensino-aprendizagem”, cuja intencionalidade pedagógica, de forma consciente e sistemática, “pode e deve evidenciar as potencialidades desses saberes [experenciais], suas incompletudes e, também, seus equívocos, num permanente e fecundo tensionamento” (Rummert, 2014, p. 79).

Diante das repercussões para a estrutura e dinâmica do espaço-tempo escolar vivenciado pelos sujeitos da EJA, indagamos: Quem são seus sujeitos? A quem educar? Quem educa? Como organizar o espaço-tempo escolar? Com que fins? Por que meios?

Buscando traçar caminhos para compreender as mediações dessas questões com a complexidade da totalidade social, este Capítulo segue organizado em duas partes: (1) Fundamentos filosófico-pedagógicos para a EJA, sintetizando contribuições a partir da concepção de cultura em Gramsci, Thompson e Williams (“diálogo” com clássicos do marxismo), bem como das pedagogias contra-hegemônicas de Saviani e Freire (“diálogo” com clássicos da educação brasileira); (2) Políticas de currículo para a EJA, evidenciando os desdobramentos da ofensiva neoliberal na atual correlação de forças atravessada pelas novas Diretrizes Operacionais de 2021.

1. Fundamentos filosófico-pedagógicos para a EJA

Tendo em vista “um processo de formação do homem para o novo da cultura, do trabalho, de sua autoconsciência” (Vieira Pinto, 1993, p. 34-35), cabe destacar que a cultura “é sempre possuída pelo povo como unidade social” (Vieira Pinto, 1993, p. 114) e os alunos da EJA desconhecem o que ainda não tiveram “necessidade de aprender” (Vieira Pinto, 1993, p. 63).

Compreende-se, assim, a natureza histórico-antropológica da educação, pois a sociedade é educadora tanto do aluno quanto do educador (Pinto, 1993, p. 64), sendo o sujeito educador um trabalhador que se dirige “a outro trabalhador, a quem tenciona transmitir conhecimentos que lhe permitam elevar-se em sua condição de trabalhador” (Vieira Pinto, 1993, p. 33).

Nesse sentido, busca-se sintetizar, a seguir, fundamentos filosófico-pedagógicos para a EJA a partir de um duplo diálogo: com clássicos do marxismo (Antonio Gramsci, Edward P. Thompson e Raymond Williams) e clássicos da educação brasileira (Dermeval Saviani e Paulo Freire).

No âmbito do “diálogo” com clássicos do marxismo, cabe destacar as concepções de cultura de Gramsci, Thompson e Williams¹, imbricando dialeticamente subjetividade e objetividade na compreensão da perspectiva de classe como categoria histórica e relacional, o que agrega força à defesa de uma formação omnilateral fundamentada no trabalho como princípio educativo.

Contrariamente à “ideia de uma cultura descarnada, imaterial, elitista”, compreende-se a “cultura como força produtiva, como constituinte e constitutiva das relações de dominação de classe e, concomitantemente, como elemento propulsor da transformação social” (Martins; Neves, 2021, p. 121).

É nessa direção que Gramsci (2013, p. 221-222) articula dialeticamente compreensão, saber e sentimento-paixão:

¹ As convergências teórico-metodológicas e teórico-práticas de Gramsci, Thompson e Williams, com destaque para a militância em organizações culturais e políticas (Martins; Neves, 2021), também abrangem atividades educativas desenvolvidas com sujeitos jovens e adultos.

O elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende e, menos ainda, “sente”. [...] O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, portanto, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente com as leis da história, com uma concepção de mundo superior, científica e coerentemente elaborada, com o “saber”; não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação.

Portanto, no bojo da defesa de Gramsci (2000, p. 45) de uma escola unitária de cultura geral, considerando os nexos dos programas e da organização disciplinar da escola com o modo de vida intelectual e moral e o clima cultural de cada formação social, compreende-se que a “participação realmente ativa do aluno [...] só pode existir se a escola for ligada à vida”.

Esse princípio unitário, que imbrica as dimensões técnico-científica e ético-política na formação de pessoas capazes “de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 2000, p. 49), “transcende a escola propriamente dita, envolvendo todo o conjunto dos organismos culturais da sociedade civil” (Manacorda, 2013, p. 266-267). Isso abrange tanto “a unificação das organizações culturais existentes – academias, institutos, círculos etc.” quanto “a complementação de seu trabalho tradicional, que se expressa na sistematização do saber existente, com as atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho” (Manacorda, 2013, p. 267).

Nas palavras de Gramsci (2000, p. 40):

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na

escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. [...]

Tendo em vista uma cultura igualitária comum, Thompson (2002, p. 41) defende “a dialética necessária entre a educação e a experiência”, demarcando o “contexto real da experiência viva” (Thompson, 2002, p. 40), o que não significa rejeitar a “cultura letrada em favor da experiência”, mas sim a “abstração dos valores intelectuais do contexto no qual eles devem ser vividos”, afirmando “que aqueles que realmente os vivem devem se ater aos valores intelectuais se não quiserem ser achapados pela ‘desonestidade, costume e medo”” (Thompson, 2002, p. 41).

Considerando que “a história não é simplesmente algo que nos vem à lembrança com extrema facilidade quando se trata do movimento de educação de adultos” (Thompson, 2002, p. 39), torna-se imprescindível considerar a experiência que o estudante adulto traz para a relação pedagógica com base na “inter-relação dialética entre as disciplinas intelectuais e a ‘vida em si mesma”” (Thompson, 2002, p. 39), pois

[...] O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (Thompson, 2002, p. 13).

Nessa mesma direção, considerando que a relação orgânica entre educação, cultura e sociedade configura tanto a socialização quanto a seleção particular de ênfases e omissões (Martins; Neves, 2021), Williams (2015) demarca que “Na educação de adultos, certamente, as coisas nunca são o que foram” (Williams, 2019, p. 32),

defendendo uma democracia educada e participativa, com destaque para o papel ativo e determinante dos estudantes com base na centralidade do método de discussão (Williams, 2019, p. 33).

Como a “autoridade que uma boa aula cria não é aquela dos estudantes, nem mesmo a do tutor, mas provém do grupo em si” (Williams, 2019, p. 37-38), o método de discussão busca desenvolver a abordagem de “problemas críticos e abstrações sobre questões prementes” e a preparação “para estender a discussão para temas filosóficos e sociais sempre que necessário”, introduzindo informações “conforme os alunos sintam ou expressem a necessidade delas” (Williams, 2019, p. 49-50), pois é essencial garantir “que os estudantes digam o que realmente sentem ao invés do que eles acham que deveriam sentir” (Williams, 2019, p. 48).

Essa ênfase no modo de sentir está imbricada com o conceito de estrutura de sentimento elaborado por Williams para salientar a relação dialética entre pensamento tal como sentido e sentimento tal como pensado; ou seja, a estrutura de “uma experiência social em processo” se articula ao sentimento referente “aos significados e valores vividos e sentidos ativamente, bem como as relações entre eles e as crenças formais e sistemáticas” (Martins; Neves, 2021, p. 185).

No que se refere ao “diálogo” com clássicos da educação brasileira, cabe destacar as contribuições das pedagogias contra-hegemônicas de Saviani e Freire para a consolidação do trabalho pedagógico em EJA como direito, avançando na construção coletiva de uma educação popular, de qualidade socialmente referenciada nas experiências de luta da classe trabalhadora. Em contraposição aos interesses das pedagogias hegemônicas, Saviani, com a pedagogia histórico-crítica, e Freire, com a pedagogia da libertação, trazem contribuições imprescindíveis para a articulação do trabalho pedagógico com a transformação social².

² Cabe destacar que Paulo Freire instaurou o movimento de educação popular no Brasil na década de 1960, enquanto Dermeval Saviani é formulador da concepção educacional que passou a denominar de pedagogia histórico-crítica na década de 1980, com base nos embates que atravessaram a educação brasileira em 1970.

Não por acaso, Saviani reconhece a importância de Freire, articulando a definição de “Escola Nova Popular” (Saviani, 2008) com a caracterização histórica de uma pedagogia progressista e de esquerda (Saviani, 2011), que se abre para os esfarrapados do mundo (Saviani, 2021a). Portanto, em que pesem as diferenças em termos de fundamentação filosófica³ e de formulações pedagógicas⁴, a perspectiva crítico-transformadora caracteriza tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a pedagogia da libertação, pois “se colocam na perspectiva dos interesses da maioria da população entendendo a educação como instrumento para libertar os trabalhadores da dominação e opressão” (Saviani, 2021b, p. 171).

No âmbito da pedagogia histórico-crítica, a luta contra-hegemônica por uma pedagogia fundamentada na formação omnilateral converge para a defesa do lugar central da educação escolar e do papel do professor, pois a função específica da escola é socializar o conhecimento historicamente elaborado e acumulado (Saviani, 2013).

Evidenciando a articulação da escola, enquanto realidade histórica, com os interesses dos dominados, Saviani (2008) defende a prioridade do conteúdo, pois o domínio da cultura é indispensável para a participação política; ou seja, “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam” (Saviani, 2008, p. 45).

³ A pedagogia histórico-crítica tem como fundamentação ontológico-epistemológica o materialismo histórico-dialético, apreendendo “as matrizes do pensamento marxista representados por Marx, Engels, Lênin e Gramsci”, enquanto a pedagogia da libertação se apresenta como a versão pedagógica da Teologia da Libertação, colocando-se “na posição da fenomenologia existencial expressa pelo personalismo cristão a partir do qual incorpora contribuições do marxismo”, mas operando uma distinção entre materialismo dialético, compreendido como doutrina “incompatível com a doutrina da Igreja Católica”, e materialismo histórico, compreendido como ciência que “mostra como ocorreu e vem ocorrendo objetivamente o desenvolvimento histórico da humanidade evidenciando os processos de dominação” (Saviani, 2021b, p. 172).

⁴ A pedagogia histórico-crítica tem como centralidade a educação escolar (ênfase no conhecimento sistematizado e na escolarização: professores e alunos se situam no interior da prática social ocupando posições distintas), enquanto a pedagogia da libertação tem como centralidade a educação popular (ênfase nas ideias populares e na autonomia popular: o professor aprende com o aluno e o aluno também ensina ao professor) (Saviani, 2021b).

Objetiva-se, assim, construir, “para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros” (Saviani, 2008, p. 56), métodos de ensino que

[...] estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses do aluno, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2008, p. 56).

Freire, por sua vez, sem negar a importância dos conteúdos, demarca a crítica ao esvaziamento de sentido, defendendo “uma prática docente em que o **ensino rigoroso dos conteúdos** jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra” (Freire, 2000, p. 43, grifo nosso). Compreende-se, assim, a escola como o lugar no qual

[...] realmente se estude e se trabalhe. Quando criticamos, ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos. Temos de nos resguardar deste tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada antitradicionalista que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falta o exercício duro, pesado, do estudo sério, honesto, de

que resulta uma disciplina intelectual (Freire; Horton, 2003, p. 114).

Na mesma direção, defendendo uma educação para o homem-sujeito como prática da liberdade, evidencia que

Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra oca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser “teórica”. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. [...] (Freire, 1967, p. 93).

Trata-se, portanto, de uma indicação teórico-metodológica que se aproxima das contribuições de Gramsci, Thompson e Williams, tendo em vista um trabalho pedagógico em EJA sob a perspectiva de uma escola unitária de cultura geral ligada à vida, que incorpora dialeticamente, superando as contradições, a experiência do estudante adulto, com seus modos de pensar, agir e sentir.

Em contraposição ao aligeiramento e esvaziamento de propostas como da educação permanente e da educação informal, que minimizam a importância da escola, culminando inclusive na defesa da sua destruição, o “povo não está interessado na desescolarização, ao contrário, ele reivindica o acesso à escolarização” (Saviani, 2008, p. 55).

Na contradição entre capital e trabalho, essa reivindicação do acesso à escola é tensionada pela incorporação da lógica neoprodutivista de formar capital humano para elevar a empregabilidade. Isso pode ser exemplificado com os dados de entrevista coletados por Alves (2018) em investigação realizada com professores da EJA, evidenciando que os desafios teórico-práticos do trabalho docente nessa modalidade, com destaque para as dificuldades de “organização da escola em termos de planejamento e gestão” e a interdição da participação dos professores em momentos de “troca de experiência e estudo coletivo” (Alves, 2018, p. 216), revelam que

[...] ainda está presente a ideia de que jovens e adultos necessitam recuperar o tempo perdido – a suplência não foi superada pela concepção de modalidade EJA, mesmo após vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Além disso, permanece ideia da preparação de mão de obra e que o objetivo do curso é a inserção no mercado de trabalho. No entanto, percebi que o diálogo e as reflexões durante as entrevistas possibilitaram um olhar mais cuidadoso dos professores sobre a complexidade do curso e sobre quem são os sujeitos da EJA, mostrando que, quando há oportunidade, os professores têm vontade de externar suas percepções e seus valores. Os professores sinalizaram as dificuldades enfrentadas por aqueles que retomam a escolarização já tendo filhos para criar e educar, casa para sustentar, buscando meios de sobrevivência, seja por trabalho formal ou informal. [...] (Alves, 2018, p. 219).

Os alunos da EJA trazem as marcas da negação e da destituição de direitos, bem como experiências de luta, conforme preconizam Ciavatta e Rummert (2010). Por isso, enfrentar o esvaziamento operado pelas pedagogias hegemônicas exige priorizar o conhecimento sistematizado em convergência com os interesses do aluno concreto, pois o aluno empírico, em termos imediatos, “pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto” (Saviani, 2013, p. 121); ou seja, o aluno concreto, enquanto síntese das relações sociais, “está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse conhecimento” (Saviani, 2013, p. 122).

O horizonte do aluno concreto, portanto, é a luta pela emancipação humana e não a subordinação à exploração de classe da sociedade capitalista, o que pode ser enriquecido com a metodologia freireana de investigação dos temas geradores. Isso porque os temas “existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos” (Freire, 2018, p. 137), sendo o conteúdo programático organizado “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo” (Freire, 2018, p. 119).

É nessa direção que Freire (2018) evidencia a função do que denomina “temas dobradiça”:

[...] Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. A estes, por sua função, chamamos “temas dobradiça”.

[...]

O conceito antropológico de cultura é um destes “temas dobradiça”, que prendem a concepção geral do mundo que o povo esteja tendo ao resto do programa. Esclarece, através de sua compreensão, o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres da transformação e não da adaptação (Freire, 2018, p. 161).

Esse conjunto de fundamentos filosófico-pedagógicos, a partir do duplo diálogo com clássicos do marxismo e da educação brasileira, pode contribuir para a consolidação do trabalho pedagógico em EJA como direito, tendo em vista os desdobramentos para o currículo proposto para essa modalidade da educação básica, em conjunto com a função da escola para os estudantes jovens e adultos trabalhadores, unindo dialeticamente a formação técnico-científica e a formação ético-política para a emancipação humana em contraposição à conformação e submissão aos interesses da ordem existente.

2. Políticas de currículo para a EJA

Tendo em vista o conjunto das atividades nucleares da escola (Saviani, 2013 e 2016), o currículo é “uma escola funcionando, isto é, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”, o que implica dosar e sequenciar o saber sistematizado “para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado” (Saviani, 2016, p. 57).

Recuperando a compreensão sobre a relação orgânica entre educação, cultura e sociedade, que configura tanto a socialização quanto a seleção particular de ênfases e omissões (Martins; Neves,

2021), compreende-se que o currículo pode mascarar e desvelar as relações sociais capitalistas.

Na correlação de forças do projeto neoliberal, as mudanças curriculares se constituíram na pedra de toque das reformas educacionais (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007), operando um esvaziamento perverso do saber sistematizado. A política curricular está alicerçada no desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis, cuja desintegração curricular, em contraposição às disciplinas, objetiva formar um trabalhador adaptado à vida instável e incerta do capitalismo contemporâneo (Ciavatta; Ramos, 2012).

No âmbito específico das lutas e tensões nas políticas de currículo para a EJA, atravessada por diferentes concepções pedagógicas e interesses político-econômicos, historicamente prevalecem propostas do governo federal elaboradas sob a hegemonia do neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

Em convergência com a regulamentação de todos os níveis e modalidades educacionais na forma das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000) organizou as DCN para a EJA (DCNEJA). Contudo, em que pesem as contradições, trata-se de um avanço significativo em termos de propostas curriculares porque reconhece a especificidade da EJA como modalidade da educação básica e demarca a valorização da realidade vivenciada por jovens e adultos trabalhadores na elaboração de projetos pedagógicos próprios.

Na conjuntura ultraliberal e ultraconservadora alavancada desde o golpe de 2016 pela doutrina do ajuste e da austeridade que amplia a exploração do trabalhador e os cortes nos investimentos sociais, além de difamar e desmanchar o que é público, a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, foi homologada durante a pandemia da covid-19 instituindo, sob a lógica de esvaziamento da desintegração curricular da pedagogia das competências, as denominadas “Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância” (Brasil, 2021).

Esse documento, configurando a mais recente política do Ministério da Educação (MEC) que incide diretamente no currículo da EJA, aborda diferentes formas de organização curricular para a modalidade que corroboram a proliferação de certificação aligeirada, solapando o sentido da escola pública presencial para jovens e adultos trabalhadores, em convergência com a flexibilização neoliberal que atravessa a lógica da empregabilidade no âmbito das teorias pedagógicas hegemônicas, com o objetivo de adaptar os sujeitos da EJA aos processos de superexploração e precarização do trabalho.

Em relação ao ensino médio, por exemplo, o parágrafo único do art. 4º define: “Para cursos de EJA do Ensino Médio, a oferta de EaD é limitada a no máximo 80% (oitenta por cento) de sua carga horária total, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo”. Isso incentiva o aumento massivo de cursos à distância com base nos processos de individualização dos sujeitos e na venda de certificados a curto prazo, distanciando o público-alvo da EJA do cotidiano da sala de aula e da escola presencial.

Verifica-se, assim, que as novas Diretrizes Operacionais atuam para a desestruturação da educação pública e presencial, reforçando a visão compensatória e a redução de conhecimentos para os estudantes da EJA.

O alinhamento da EJA à BNCC também opera esse esvaziamento, tanto pela concepção de currículo estar baseada na pedagogia das competências, em conjunto com o lema “aprender a aprender”, quanto pela lógica gerencialista que atravessa a definição centralizada de um currículo uniformizado e padronizado em escala nacional, além de subordinado à cultura de resultados das avaliações externas que não leva em consideração as especificidades e as diferenças inerentes de cada região, escola e estudante.

A centralização, uniformização e padronização do conhecimento expressam, portanto, mais um retrocesso na frágil democracia brasileira, pois desconsideram a autonomia docente para lidar com as

complexidades que fazem parte da rotina escolar, sendo uma “descharacterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola” (Anped, 2015, p. 2).

Nota-se, assim, a seguinte contradição nas concepções de currículo presentes nos documentos oficiais supracitados: as novas Diretrizes Operacionais concebem o currículo como uma lista uniformizada de conteúdos, visando apenas uma formação para o trabalho simples imediatamente interessada na lógica de mercado, enquanto as DCNEJA entendem que o conhecimento escolar não é neutro e pode dotar os sujeitos de diferentes poderes, reconhecendo a dimensão política do currículo.

Nesse sentido, o objetivo do governo federal com a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, homologada pelo então presidente da República Jair Bolsonaro, é controlar de forma centralizada o trabalho pedagógico nas escolas públicas por meio da aplicação de uma lista de conteúdos, afetando a autonomia docente e a realização de projetos autônomos nas escolas, vinculados às realidades locais.

Isso converge com o projeto de reestruturação do capital e as tendências internacionais que buscam padronizar e centralizar as políticas de currículo, baseadas em modelos uniformes e hierarquizantes, com avaliações externas aplicadas em escala nacional. Nesse processo, gestores e professores são responsabilizados pelos resultados negativos e pelo fracasso escolar por meio de uma concepção de meritocracia (Silva, 2020).

No bojo dos enfrentamentos contra-hegemônicos, torna-se imprescindível consolidar uma política de currículo alicerçada na socialização de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, produzidos historicamente pela humanidade, evidenciando os interesses que atravessam a luta de classes.

Torna-se imperativo, em termos gramscianos, enfrentar a marca social da escola, lutando por uma “escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’” (Gramsci, 2000, p. 33), que cumpra a função social de proporcionar acesso unitário ao

conhecimento historicamente sistematizado em suas dimensões técnico-científica e ético-política. Isso exige que “a inteira função de educação e formação das novas gerações” seja uma função pública garantida pelo Estado, “pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (Gramsci, 2000, p. 36).

Entretanto, socializar os conhecimentos históricos produzidos pela humanidade não significa desconsiderar a experiência de classe dos estudantes. Muito pelo contrário, pois, de acordo com Thompson (2002), para se obter uma formação humana plena, a escola precisa abarcar as experiências que compõem as frações da classe trabalhadora. Os estudantes da EJA trazem consigo saberes construídos nos seus modos de vida, os quais devem ser aproveitados no processo de construção coletiva do conhecimento.

No bojo da articulação dialética entre compreensão, saber e sentimento-paixão, com destaque para “o núcleo sadio do senso comum, que poderia precisamente ser chamado de bom-senso e que merece ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente” (Gramsci, 2013, p. 98), torna-se imprescindível considerar a experiência que o estudante adulto traz para a relação pedagógica (Thompson, 2002).

Enquanto importante referência de partida dos processos de ensino-aprendizagem (Rummert, 2014), essa experiência pode ser articulada com os saberes científicos historicamente sistematizados de forma a elevar o senso comum ao bom senso a partir da mediação do professor no campo da práxis. Essa articulação possibilita experiências plenas (Benjamin, 1993) que, ultrapassando o imediatismo e a superficialidade, provocam movimentos emancipatórios e transformações coletivas.

Em contraposição ao alinhamento da EJA à BNCC, marcado pela desconsideração operada pelo governo federal em relação às experiências curriculares construídas ao longo da história nas escolas brasileiras, o curso de extensão que deu origem a este livro buscou informações sobre políticas de currículo elaboradas pelas redes de ensino.

Dessa forma, foi aplicado um questionário para os profissionais que integraram o grupo de cursistas abordando temas relativos às Políticas de Currículo para a EJA desenvolvidas pelas redes de ensino nas quais atuam. Tais informações, socializadas durante o curso para subsidiar as discussões sobre a temática, nos ajudam a compreender as especificidades das políticas curriculares no âmbito da EJA na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

O quadro a seguir sintetiza o total de 24 respostas recebidas:

QUESTÕES	DADOS PERCENTUAIS	ALGUMAS RESPOSTAS⁵
A rede de ensino em que você atua possui alguma política de currículo para a EJA?	79,2% disseram sim	
Caso sim, você considera que as políticas de currículo para a EJA vigentes na sua rede de ensino atendem às necessidades dos professores e alunos (as) desta modalidade de ensino?	70,8% disseram não	
Os (as) professores (as) participaram do processo de elaboração da política de currículo vigente?	70,8% disseram sim	
Quais as principais concepções que embasam as políticas de currículo em sua rede de ensino?		[...] O material atual, que se expressa no material pedagógico, tem buscado trabalhar com eixos temáticos que dialoguem com as realidades e demandas do público jovem e adulto. Mas

⁵ Para representar a síntese do pensamento exposto pelos profissionais no questionário aplicado, foram selecionadas quatro respostas de cada pergunta.

		<p>ainda há muitas demandas a serem atendidas, por isso respondi que o currículo não atendia às necessidades dos alunos e professores.</p> <p>[...] Tenta incluir alguns conceitos de Paulo Freire, mas de forma muito rasa.</p> <p>[...] A partir de uma análise sobre o documento, observa-se que há uma “adaptação/redução” dos conteúdos tradicionalmente trabalhados no ensino regular.</p> <p>[...] São pautados em Eixos Temáticos, como: Trabalho, Cultura, Meio Ambiente.</p>
Como a sua rede de ensino tem se posicionado em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?		<p>[...] Contra, porque precisamos respeitar as particularidades dos alunos.</p> <p>[...] subordinada.</p> <p>[...] Não há discussão.</p> <p>[...] O currículo da EJA não se encontra alinhado com a BNCC e não há nenhum movimento para que isso ocorra.</p>
Quais são as suas considerações sobre a BNCC?		<p>[...] A BNCC para a EJA deixa o currículo muito preso, e para atingir aos alunos precisamos partir do cotidiano deles. Por esse motivo, sou contra.</p> <p>[...] É uma proposta que prejudica em demasia o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade ao negligenciá-lo. Estimula um currículo baseado na prática sem reflexão, baseado no saber ser, fazer, baseado em desenvolver as competências socioemocionais.</p> <p>[...] Não contempla a EJA e promove um afastamento maior do aluno da rede pública e da rede privada.</p>

		[...] considero que ela permitirá uma melhor organização da EJA, partindo de sua realidade e contexto específicos.
O que você considera primordial na construção e na efetivação de políticas de currículo para a EJA?		<p>[...] Primordial a participação do corpo docente e dos alunos. Adequação da política de currículo à nossa realidade.</p> <p>[...] Que o currículo seja pensado de maneira que atenda à realidade dos alunos da EJA, que sejam políticas que favoreçam a criticidade, emancipação, cidadania e a sustentabilidade, favorecendo a tomada de decisões coerentes dos alunos.</p> <p>[...] Iniciar por levar em consideração os jovens e adultos que estudam na EJA como sujeitos de direitos e sujeitos que carregam saberes que devem ser a base das propostas de ensino-aprendizagem.</p> <p>[...] Que os sujeitos da EJA estejam no centro da proposta curricular. Que os conteúdos, práticas pedagógicas e formas de avaliação estejam voltados para melhor atender à diversidade do público e suas aspirações, que podem ser das mais variadas. E que haja espaço para que os saberes provenientes das suas vivências possam ser reconhecidos e considerados no processo de aprendizagem.</p>

Podemos observar nas respostas dos profissionais que as redes de ensino possuem propostas de currículo para a EJA, mesmo que possam não estar adequadas para atender às demandas e especificidades dos estudantes. Existe uma ampla participação dos professores no processo de elaboração do documento, mas o mesmo não ocorre com a

participação dos alunos. Nota-se ainda uma contradição, pois a participação dos professores deveria garantir, em tese, uma maior consonância com a realidade da EJA. Contudo, tal contradição pode estar atrelada a questões como formação em EJA inadequada; falta de participação efetiva e democrática dos professores no processo de construção do documento; tempo insuficiente para organização do debate etc. Estudos posteriores podem ser realizados para aprofundar a análise.

A maior parte dos profissionais critica a BNCC por considerar que ela não favorece uma discussão que contemple a pluralidade dos sujeitos da EJA e uma reflexão crítica da realidade social, política e econômica da sociedade capitalista.

Por meio dos questionários e das discussões tecidas nos encontros coletivos do curso de extensão, nota-se que, apesar dos problemas enfrentados pelas redes de ensino na construção de propostas curriculares que se aproximem da realidade concreta dos estudantes da EJA, nenhuma base comum curricular em nível nacional poderá substituir os movimentos organizados por quem de fato está no chão da escola e conhece o cotidiano dos jovens e adultos trabalhadores.

Considerações finais

Diante do conjunto de elementos sintetizados, esperamos contribuir no sentido de provocar a reflexão e a construção de novos caminhos, tendo em vista as condições objetivas que atravessam a luta pelo trabalho pedagógico em EJA como direito.

A consolidação do trabalho como princípio educativo nessa modalidade que envolve sujeitos da classe trabalhadora – professores e alunos concretos – exige, portanto, unir dialeticamente teoria e prática, objetividade e subjetividade, conhecimento e experiência.

Dessa maneira, compreendemos que é fundamental conhecer a tendência histórica das teorias pedagógicas hegemônicas, bem como os fundamentos filosófico-pedagógicos alicerçados no acúmulo das pedagogias contra-hegemônicas, em especial de Saviani e Freire, pois cada tendência ou fundamento possui implicações políticas e epistemológicas que influenciam as políticas de currículo voltadas para jovens e

adultos trabalhadores. Ou seja, as políticas podem atuar na lógica da subalternização do conhecimento escolar destinado à classe trabalhadora ou por meio de uma concepção de formação humana que viabilize a construção de experiências e conhecimentos amplos, significativos e emancipadores.

Historicamente, as políticas de currículo para o campo da EJA reforçam a lógica mercantil educacional e aprofundam o incentivo a uma certificação destituída de preceitos básicos para garantir uma educação que possibilite que os sujeitos compreendam criticamente o mundo capitalista que os cerca. Contudo, a luta pelo trabalho pedagógico em EJA como direito, tendo como horizonte a transformação social, pode ser potencializada pela perspectiva de uma escola unitária de cultura geral ligada à vida, que incorpora dialeticamente, superando as contradições, a experiência do estudante adulto, com seus modos de pensar, agir e sentir.

Referências

ALVES, Telma. **Saberes e Fazeres dos professores: a educação profissional técnica de nível médio, na modalidade educação de jovens e adultos**. 288 f. 2018. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro: Anped, 2015. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/files/2015/10/Exposi%C3%A7%C3%A3o-de-Motivos-a-BNCC-ANPED-e-ABdC.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB,

2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 fev. 2023.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Democracia e a educação como direito. *In: A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio. A Terra é Redonda*, 2021. Disponível em <https://aterraeredonda.com.br/democracia-e-a-educacao-como-direito/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, v. 35, n. 129, out./dez. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Entrevista. *In*: MARTINS, Marcos Francisco; VARANI, Adriana; DOMINGUES, Tiago Cesar. Luiz Carlos de Freitas: “A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro”. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MARTINS, Angela Maria Souza; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Cultura e transformação social:** Gramsci, Thompson e Williams. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Paulo Freire, centésimo ano: mais que um método, uma concepção crítica de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e254988, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia da Libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 3, p. 170-176, dez. 2021b.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

RUMMERT, Sonia Maria. Trabalho, educação e experiência na formação de jovens e adultos trabalhadores. *In*: ALVES, Natália; RUMMERT, Sonia Maria; MARQUES, Marcelo (org.). **Educação e Formação de Jovens e Adultos em Portugal e no Brasil**: Políticas, Práticas e Atores. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa-Portugal, p. 73-88, 2014.

RUMMERT, Sonia; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 717-738, 2013.

SILVA, Adriana Barbosa. O currículo na educação de jovens e adultos: análise da experiência do município de Itaboraí. *In*: JULIÃO, Elionaldo Fernandes (org.). **Em diálogo com a educação de jovens e adultos**: questões, reflexões e perspectivas. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2020. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_6657393150044808a2506c3920bfbffd.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os românticos**. A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **Recursos da esperança**. São Paulo: Unesp, 2015.

CAPÍTULO 7

Notas finais sobre fundamentos teórico-metodológicos do curso *A Educação de Jovens e Adultos* *Trabalhadores como Direito*

Maria Inês Bomfim
Sonia Rummert

A formação docente é um dos pilares do Grupo de Pesquisa EJATrab, tal como mencionado na apresentação deste livro. Tal escolha não foi casual: diz respeito ao compromisso do Grupo com a luta pelo direito à EJA. A formação inicial em EJA nas licenciaturas brasileiras¹ está longe de contemplar a especificidade da modalidade e de seus sujeitos. A formação continuada, por sua vez, tem seus próprios gargalos.

O trabalho de ensinar tem características próprias, ausentes na produção de objetos. É trabalho não material que depende das relações construídas entre sujeitos, como sabemos, o que requer uma aguda consciência da realidade em que se atua. Neste Capítulo, buscamos indicar fundamentos da nossa proposta de formação continuada em EJA.²

Como objetivo, e com base em nossos estudos e na experiência acumulada pelos integrantes do Grupo EJATrab, buscou-se oferecer elementos que concorressem para³:

¹ Ver a esse respeito, VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, v. 31, n. 2, p. 211–227, abr. 2015.

² Os responsáveis pelo curso são integrantes do EJATrab e pertencem a diferentes instituições. Profa. Dra. Adriana Barbosa (UFF), Profa. Dra. Camila Azevedo Souza (UFRJ), Profa. Ms. Claudia Araújo dos Santos Bayerl (SEERJ e SMEN), Profa. Esp. Flávia Maia C. Rodrigues (SMERJ) Prof. Hyago Marinho (UFF), Profa. Dra. Jaqueline Pereira Ventura (UFF), Profa. Dra. Maria Inês Bomfim (UFF), Profa. Dra. Marcia Soares Alvarenga (UERJ-FFP), Profa. Dra. Sonia Rummert (UFF), Profa. Dra. Telma Alves (IFRJ).

³ As experiências em pesquisa, ensino e extensão acumuladas por todos os integrantes do EJATrab, em diferentes espaços, foi responsável pela configuração da presente proposta. A elas também se somou a inspiração da experiência acumulada, pelas autoras, na formulação, implementação e avaliação do Curso de Formação Docente em Educação Profissional na área

- a compreensão da relação entre os condicionantes sócio-históricos e culturais da sociedade brasileira e o direito à EJA;
- a análise da historicidade do fenômeno educativo, seus limites e possibilidades na perspectiva da construção de práticas docentes coletivas, críticas e transformadoras em EJA;
- o reconhecimento de alunos-trabalhadores da EJA como sujeitos de direitos que produzem cultura, relacionando suas experiências à realidade mais ampla do contexto que os envolve.

Assim, a partir da realidade concreta dos participantes, o curso visou aprofundar o debate sobre o sentido do direito à EJA, sua organização e suas práticas, de modo a contribuir para:

- a reflexão coletiva sobre o processo de trabalho vivenciado nos espaços da EJA, suas determinações, contradições e possibilidades, bem como sobre os nexos desse trabalho com os modelos educativos e de gestão comumente adotados na EJA;
- o reconhecimento da especificidade e complexidade da escola de EJA no seu contexto social, sua forma única de ser, suas relações com a sociedade e a riqueza de sua dinâmica interna;
- a análise crítica do processo de organização político-pedagógica da escola e do trabalho docente de planejar, realizar e avaliar o ato educativo em EJA, considerando preponderantemente suas especificidades;
- a compreensão das contradições da luta por uma política pública de Estado, nas atuais condições concretas da sociedade brasileira, comprometida com os sujeitos que têm direito à EJA.

Tais objetivos consideram que os problemas da sociedade brasileira, incluindo-se os da escola, da formação e do trabalho docente

da Saúde - Nível Especialização, realizado pela Escola Nacional de Saúde Sergio Arouca-ENSP, da Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz/Ministério da Saúde. Trata-se de proposta inovadora no campo da formação docente, realizada em todo o Brasil, em parceria com universidades públicas federais e estaduais a partir de 2006, destinada a profissionais graduados nas diferentes áreas da Saúde, atuando como docentes nas escolas de educação profissional, no âmbito do SUS.

na EJA, decorrem da forma pela qual o capitalismo se objetiva e se irradia como força social. Essa compreensão evidencia que as contribuições do materialismo histórico são especialmente atuais para pensar a EJA como possibilidade concreta de mediação dos interesses da maioria discriminada, visto que a prática pedagógica é contraditória, alvo de disputa pelo conhecimento que se divulga ou produz e da articulação desse conhecimento com os interesses de classes.

Todo o curso, desde seu planejamento até o último encontro, voltou-se para o aprofundamento do debate sobre o sentido do direito à EJA, sua organização e suas práticas, tendo em mente a totalidade social. Tal fio condutor pretendeu propiciar a reflexão coletiva sobre o processo de trabalho vivenciado nos espaços da EJA, sobre suas determinações, contradições e possibilidades, bem como sobre os nexos desse trabalho com os modelos educativos e de gestão comumente adotados na modalidade.

Não sendo um ente isolado, mas uma totalidade que se inscreve, integra e expressa totalidades mais amplas, a escola, em suas particularidades, constitui o lócus, por excelência, do trabalho coletivo cuja centralidade reside no conhecimento socialmente produzido de forma articulada e inseparável das demais atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção da existência pelo trabalho, como produtor da história humana, da cultura e da arte. Do mesmo modo, emerge com a necessária força o relevante e progressivo processo histórico de explicitação das particularidades raciais, étnicas, de gênero, geracionais e territoriais, por exemplo. Essa explicitação, porém, é sistemática e violentamente atacada e reprimida pelas forças dominantes e conservadoras com a disseminação intencional de preconceitos de toda ordem, que expressam também a própria luta de classes em suas diferentes manifestações.

Compreendemos, assim, que a ampla e multifacetada temática da diversidade constitui expressão da configuração historicamente heterogênea da classe trabalhadora. Associar nos processos formativos, portanto, tais temas à noção de classe, tal como inscritos na textura social do modo de produção capitalista, constitui procedimento

fundamental para pensar o mundo contemporâneo, contemplando de forma simultânea as particularidades e a totalidade. Ou seja, para além das diferenças de toda ordem, sublinhamos a realidade dinâmica e contraditória que perpassa dialeticamente todos os grupos sociais, sendo dotada da potencialidade de uni-los: a vivência das profundas assimetrias e de negação de direitos impostas a quem é atribuída a situação de subalternidade nas sociedades capitalistas⁴.

Desse modo, foi possível ressaltar a especificidade e a complexidade da escola de EJA no seu contexto social, em sua forma única de ser, em suas relações com a sociedade e na riqueza de sua dinâmica interna. O conjunto de atividades propostas também possibilitou proceder à análise crítica do processo de organização político-pedagógica da escola e do trabalho docente de planejar, realizar e avaliar o ato educativo em EJA, considerando preponderantemente suas especificidades. Tratou-se, assim, de uma concepção de formação continuada que não se pretendeu prescritiva e, conseqüentemente, formadora de profissionais marcados pela heteronomia.

Tal perspectiva nega a atual retórica da valorização docente que se reduz à defesa de uma formação técnica e pragmática e à busca da “otimização” do tempo gasto em sala de aula, reiterando o lugar secundário a ser assumido pelo professor, considerado obstáculo permanente ao sucesso de reformas implementadas. Nega, ainda, o discurso que utiliza argumentos que tentam justificar os insucessos da escola de EJA, responsabilizando os docentes, motivando-os para a competição entre pares e para a valorização da produtividade.

Ao contrário, evidencia o fato de que a formação docente visa assegurar a participação ativa no processo dialético de ensino-aprendizagem como expressão da inserção na luta pela transformação das atuais condições da EJA e da realidade na qual ela se inscreve. Por essa razão, procuramos nos distanciar de propostas pedagógicas

⁴ Os três parágrafos acima se baseiam no texto *Questão conceitual*, disponível na página EJATrab em: <http://ejatrabalhadore.sites.uff.br/questao-conceitual/>.

aplicáveis a qualquer situação do exercício da práxis docente, sempre contraditória, complexa e desafiadora.

Com base nessas premissas, alguns fundamentos pedagógicos se impuseram na elaboração do curso. De forma sintética, destaca-se a compreensão de que toda proposta formativa se apoia numa determinada concepção de mundo, socialmente determinada em um dado momento histórico, revelando correlações de forças que se estabelecem no âmbito de cada formação societária. São expressões de diferentes épocas de modelos societários, de classes sociais e de múltiplas interações dialéticas que, permanentemente, as fazem integrar-se, reestruturar-se e/ou transformar-se.

Por isso, o processo de seleção, organização e distribuição do conhecimento não é neutro, sendo a prática social em EJA o ponto de partida e, ao mesmo tempo, o ponto de chegada, considerando que uma proposta formativa está profundamente articulada ao projeto de sociedade que se pretende construir. Priorizar o currículo nas suas relações com o contexto sociopolítico mais amplo determina a necessidade do uso de categorias que saem do âmbito puramente prescritivo para associá-las a uma teoria que busque desvelar os mecanismos utilizados nos processos educativos formais, em sua adequação ou resistência à sociedade vigente.

Assim, cada aspecto da proposta, com base em sondagem anterior que assegurou um maior conhecimento dos participantes, incluindo a duração dos encontros, leituras, o uso da música como estímulo à reflexão, a escolha das atividades pedagógicas individuais e coletivas, a avaliação, entre outras decisões, considerou a quem essa proposta se destinava: trabalhadores da EJA da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, em diferentes redes públicas de ensino, em territórios diversos, ocupando funções diferenciadas, com dificuldades impostas pelo real. No enfrentamento a essas dificuldades nos espaços de trabalho cotidiano, os participantes do curso construíram reflexões sistematizadas imprescindíveis, compartilhadas a cada encontro com os demais.

Finalmente, em que pesem todos os mecanismos que restringem a práxis docente, ressalta-se que educação, em qualquer nível ou modalidade, é construção humana, não sendo possível compreender que o futuro da EJA esteja predeterminado. De outro lado, a EJA, como um direito ainda não assegurado plenamente, não possui, intrinsecamente, o poder de transformar estruturalmente a realidade, mas pode desempenhar papel fundamental nessa transformação se for intencionalmente direcionada para tal.

Considerando a centralidade do direito à EJA conferida pelo curso, foram desenvolvidos os temas e conteúdos abordados nos Capítulos que compõem este livro, conforme explicitado na Apresentação. A especificidade temática de cada um deles, como pôde ser constatado, é tratada pelas autoras e pelo autor à luz dos fundamentos do materialismo histórico, o que permite compreender como as contradições da totalidade social e de suas particularidades se objetivam em cada fato educativo.

Sob essa compreensão epistemológica, teórica e metodológica, os conteúdos estudados no decorrer do curso, e aqui sistematizados, abordaram a desigualdade social como determinante da histórica demanda por educação básica de jovens e adultos trabalhadores, bem como as lutas pela educação e pela escola para a EJA como expressão das lutas sociais contra a expropriação da vida. Também se refletiu sobre as condições de produção da vida como condicionantes das expectativas dos estudantes da EJA e dos profissionais da educação em relação a si mesmos, aos estudantes e à própria modalidade de ensino.

A especificidade e complexidade da escola de EJA no seu contexto social, a riqueza de sua dinâmica interna, e a dimensão política da disputa de sentidos na escola pública de EJA construíram objeto de encontros e estudos específicos, bem como os entraves ao direito da classe trabalhadora à escola de EJA, materializados, por exemplo, pelo Enceja. Ocupamo-nos também no curso das principais concepções teóricas em disputa que balizam as políticas de currículo para a EJA na atualidade brasileira, ressaltando a especificidade da prática educativa voltada para a transformação.

Breves comentários finais: a formação docente na e para a EJA

Para construir uma proposta formativa na e para a EJA, partimos de premissas e fundamentos que explicitam a concepção de mundo que nos orienta no cenário político brasileiro, no qual conquistas formais de décadas anteriores não foram asseguradas plenamente, e em que a política parece ter sido despolitizada e mercantilizada (Harvey, 2011), sob a ameaça permanente de novos processos de subordinação aos interesses do sistema capital em detrimento das necessidades de formação da maioria dos trabalhadores. É o direito à EJA que está em risco no Brasil.

Como contraponto à concepção hegemônica de formação docente, sem sucumbir a um idealismo ingênuo, procurou-se superar a ação pedagógica que dissocia teoria e prática em busca de uma efetiva práxis, isto é, a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria (Bomfim; Rummert; Goulart, 2017). A prioridade conferida pelo Grupo de Pesquisa EJATrab ao curso, em 2022, buscou responder a um conjunto de demandas indicadas por docentes da EJA, em diferentes redes, bem como de outros profissionais da escola interessados na especificidade da modalidade para nela atuar. Entretanto, tal prioridade responde, também, ao que Thompson (2002) propõe quando lembra que a universidade se engaja na Educação de Jovens e Adultos não apenas para ensinar, mas para aprender.

São muitos os aprendizados. Processos formativos contínuos são indispensáveis; conhecer mais profundamente a realidade atual da EJA, em sua totalidade e nas suas particularidades, é exigência para todo professor, de qualquer área; há lacunas que demandam estudos e pesquisas inadiáveis no âmbito epistemológico, teórico e metodológico.

Entendemos, em decorrência, termos chegado a conclusões comuns que apontam para a compreensão das contradições da luta por uma política pública de Estado, nas atuais condições concretas da sociedade brasileira, comprometida com os sujeitos que têm direito à EJA. Objetivou-se, assim, construir um ponto comum de convergência na luta de jovens e adultos trabalhadores e profissionais da educação

pelo reconhecimento concreto que se manifesta em ações públicas, de modo a fazer cumprir o direito à educação que deve mobilizar a sociedade em sua totalidade.

Referências

BOMFIM, Maria Inês; RUMMERT, Sonia Maria; GOULART, Valéria. Educação profissional em saúde: o sentido da escola pública e democrática. **Revista Cocar**, n. 3, p. 322-343, jan./jul. 2017. Programa de Pós-graduação em Educação da Uepa. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acesso em: 25 fev. 2023.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. Educação e experiência. In: THOMPSON, E. P. **Os românticos**. A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, v. 31, n. 2, p. 211–227, abr. 2015.

ANEXO

Adriana Barbosa
Hyago Marinho
Jaqueline Ventura

Além dos encontros síncronos, o curso de extensão também disponibilizou atividades assíncronas, previamente indicadas por meio da ementa. As tarefas eram articuladas às leituras e módulos, podendo ser realizadas individualmente ou em grupo, conforme necessidade do coletivo, em dias e horários de livre escolha, complementando a carga horária total do curso.

Vídeos e músicas fizeram parte do repertório dos encontros síncronos, pois no início e no intervalo, mídias previamente selecionadas eram exibidas. Os materiais foram selecionados de acordo com as temáticas abordadas em cada discussão, tendo como princípios a perspectiva crítica e a valorização da cultura nacional e popular. As músicas e os filmes, especialmente curtas-metragens, possuíam o propósito de sensibilizar o público sobre o conteúdo do curso, sendo selecionados pelas professoras responsáveis por cada tema/módulo. Tal ação ganhou, ao longo do curso, um especial interesse por parte dos cursistas, contribuindo para reflexão sobre a educação da classe trabalhadora.

Dessa forma, utilizamos ou recomendamos músicas e filmes para fomentar a participação dos cursistas, ampliar o universo cultural e referendar a perspectiva crítica e emancipatória defendida pelo EJA/Trab.

Abaixo, compartilhamos o acervo de mídias que integrou o curso.

MÚSICAS

ALUCINAÇÃO. Belchior. In Alucinação. Brasil, 1976. Duração: 4:53. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FenWBF66-ow>.

AS CARAVANAS. Chico Buarque. In Caravanas. Brasil, 2018. Duração: 2:48. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-5aAw-_Eyk **COMPORTAMENTO GERAL.** Gonzaguinha. In Meus Momentos. Brasil, 1972. Duração: 2:56. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=K_MD3c0iyVw.

CORAÇÃO CIVIL. Orquestra Villa Lobos. Milton Santos e Fernando Brandt. Brasil, 1983. Duração: 4:35. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=da_erVDIA5U.

CORAÇÃO DE ESTUDANTE. Milton Nascimento. Milton Nascimento / Wagner Tiso. In **Milton Nascimento ao vivo. Brasil, 1983.** Duração: 4min47s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KsqAfD4BkwA>.

O TRONO DO ESTUDAR. Dani Black. Brasil, 2015. Duração: 4:57. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fV5tvuV4dvo>.

NOS BAILES DA VIDA. Milton Nascimento. Milton Nascimento, Fernando Rocha Brant. In The Definitive Collection, 2011. Duração: 4:4. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=laVg1KIdVnY>.

NOITES CARIOCAS. Dudu Maia e Regional. Jacob Do Bandolim. Brasil, 1959. Duração: 5min13s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WLT6AkL8U7U>.

HINO DA INDEPENDÊNCIA COM SONS DE FERRAMENTAS DE OPERÁRIOS DA REFORMA DO MUSEU DO IPIRANGA. Brasil, 2022. Duração: 03:34. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JdEpKYcNY1c&t=4s>.

MEDLEY NORDESTINO. Orquestra Maré do Amanhã. Brasil, 2017. Duração: 06:04. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dr-wUrw4vGE>.

MEDLEY JOBIM. Orquestra Maré do Amanhã. Brasil, 2017. Duração: 5:09. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LdjXK9tmYFo>.

MARIA MARIA. Milton Nascimento. Milton Nascimento e Fernando Brant. In. Tudo o Que Você Podia Ser. Brasil, 1972. Duração: 5:58. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IEIS9cxpImA>.

MONÓLOGO AO PÉ DO OUVIDO + BANDITISMO POR UMA QUESTÃO DE CLASSE. Chico Science e Nação Zumbi. Chico Science. In Da lama ao caos. Brasil, 1994. Duração: 5:8. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fz13_ZjDs2M.

SULAMERICANO. Baiana System. Roberto Barreto; Manu Chao; Marcelo Seko. In O Futuro Não Demora. Brasil, 2019 Duração: 4:06. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sSFFf6F-IFY>.

SUJEITO DE SORTE. Belchior. In Alucinação. Brasil, 1976. Duração: 3:14. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oy5w9mWrzBg>.

YOLANDA. Chico Buarque. Chico Buarque e Pablo Milanez. Brasil, 1970. Duração: 4:30. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_FkI3jR9vlg.

O MEU GURI. Chico Buarque. In Almanaque.Brasil. Biscoito Fino, 1981. Duração:3:58 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ELKpKwG4rzo>.

O DRAMA DA HUMANA MANADA. El Efecto. In Memórias do Fogo. Brasil, 2018. Duração: 7:59. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EU2vNzdmFPM>

TICO TICO NO FUBÁ. NEOJIBA. Orquestra Juvenil da Bahia. Aloysio de Oliveira / Zequinha de Abreu. In That Is. Brasil, 1929. Duração: 5min11s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SFRR3wDmDqE>.

VAI PASSAR. Chico Buarque. Chico Buarque e Francis Hime. In Chico Buarque. Universal Music Ltda, 1984. Duração: 6:11. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8DnwPjL-290>.

FILMES E VÍDEOS

O RIO DOS TRABALHADORES. Maria Ciavatta e Paulo Castiglioni. Brasil, 2002. Duração: 19:32. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CuDooAdduoA&t=326s>.

DEM PARA ESCOLA PÚBLICA, DEM PARA A EJA. Fórum EJA Rio. Brasil, 2022. Duração: 02:02. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CWAhotStktM&t=21s>.

NO SEU TEMPO, ESCRREVENDO A SUA HISTÓRIA. EJA João Cabral. Brasil, 2022. Duração: 15:26. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?si=X9oITFrMdtB-PXm9m&v=n_UUGOY4APk&feature=youtu.be.

EJA: HISTÓRIA E MEMÓRIA. (Parte 1). Duração:56:05 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y9reEaWG-Uw>

PAULO FREIRE, 100 ANOS. TV Cultura. Duração: 30:06. Brasil, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/viQFVNdpkYI>

INÚMEROS TRABALHADORES SUJEITOS DA EJA. Jaqueline Ventura. Brasil, 2019. Duração: 19:16. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kAos8CYwIz8>

ITABORAÍ. EJA ITABORAÍ; AMOR PRA RECOMEÇAR. Brasil, 2016. Duração: 12:30. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1VDbawZ1WQ9scILJ-mohZysJM_5RFoCD19/view

CAMINHOS POR ONDE ANDEI. TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UFF. Adriana Barbosa; Jaqueline Ventura. Brasil, 2023. Duração: 21:

26 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H6pdhM-fES-Y>

NUNCA ME SONHARAM. Cacau Rhoden. Brasil, 2017. Duração: 1:24:19. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XdiBI-WHLG_g

JOVENS FORA DE SÉRIE. Paulo Carrano. Brasil, 2018. Duração: 1:31:25. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AqhU-jqmLsf0&t=9s>

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR

Adriana Barbosa da Silva é doutora em Educação pela Uerj. Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense, concursada para a área de Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação. Membro do Fórum EJA/RJ. É integrante dos Grupos de Pesquisa CNPq EJA Trabalhadores – EJATrab e Trabalho e Educação – Neddate. Pesquisa nas áreas de EJA, currículo, políticas públicas, cinema e formação docente. E-mail: adrianabs@id.uff.br

Camila Azevedo Souza é Doutora em Educação pela UFF. Professora de Educação Brasileira e Didática do IMQ-CMM da UFRJ. É integrante do Coletivo de Estudos Marxismo e Educação (COLEMARX - UFRJ), do Grupo de Pesquisa EJA Trabalhadores (EJATrab - UFF) e do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Política Educacional (GTEPE - UFJF). Pesquisa nas áreas de trabalho, educação e política educacional. E-mail: camilaazevedosouza@gmail.com.

Cláudia Araujo dos Santos Bayerl é Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFF. Orientadora Pedagógica da EJA (Semed Nilópolis) e Professora Regente da Educação Básica - Formação de Professores (Seeduc RJ). É militante do Fórum-EJA RJ e integrante do Grupo de Pesquisa EJA Trabalhadores - EJATrab (CNPq). E-mail: claudiaasbayerl7@gmail.com.

Cacilda Fontes Cruz é Mestre em Ensino de História pela Unirio. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu) da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo (FFP) da Uerj. Membro do Grupo de Pesquisa PPEJAT (Políticas Públicas e Educação e de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora). Atua como professora de História da Rede Estadual do Rio de Janeiro (Seeduc). E-mail: kikafontescruz@gmail.com

Edilaine de Melo Souza é Mestre em Educação pela UFF. Doutoranda no PPGEduc/Uerj. Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEduc) da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo (FFP) da Uerj. Professora de Matemática na Rede Estadual do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisa PPEJAT (Políticas Públicas e Educação e de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora). Especialista em Novas Tecnologias pela UFF. E-mail: edilaines.edu@gmail.com

Flavia Maia Cerqueira Rodrigues é Mestra em Educação Profissional em Saúde (EPSJV/Fiocruz). Professora Regente da Educação Básica - Alfabetização e Língua Portuguesa- (Peja) na Rede Municipal do Rio de Janeiro. É militante do Fórum-EJA RJ e integrante do Grupo de Pesquisa EJA Trabalhadores - EJATrab (CNPq). E-mail: flaviaginho@gmail.com.

Hyago Marinho é Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFF. Docente de História na rede privada em Itaboraí (RJ). É integrante dos Grupos de Pesquisa EJA CNPq Trabalhadores – EJATrab (CNPq) e Trabalho e Educação – Neddate (CNPq). E-mail: hyagomarinho@id.uff.br.

Jaqueline Ventura é doutora em Educação pela UFF. É Professora Associada da Universidade Federal Fluminense, concursada para a área de Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação, credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha Trabalho-Educação. Possui experiência em ensino, pesquisa e extensão na área de educação básica e profissional de Jovens e Adultos Trabalhadores. É membro do Fórum EJA/RJ. É integrante dos Grupos de Pesquisa CNPq: EJA Trabalhadores – EJATrab (Vice Coordenadora) e Trabalho e Educação – Neddate (Coordenadora). E-mail: jaquelineventura@id.uff.br.

Maria Inês Bomfim é doutora em Educação pela UFF. Professora Associada (aposentada) da FEUFF. Membro do Grupo de Pesquisa EJA Trabalhadores - EJATrab (CNPq). Pesquisa nas áreas de EJA, ensino médio e educação profissional e formação docente. E-mail: ines26monteiro@gmail.com.

Marcia Soares de Alvarenga é doutora em Educação. Professora da graduação e da Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (Uerj/FFP). Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (PPEJAT/CNPq). Colaboradora do Grupo de Pesquisa EJATrab. Coordenadora do Programa de Extensão Vozes da Educação: Histórias, Políticas e Formação de Professores/Uerj. Procientista Uerj/Faperj. Atua nas áreas de direito à educação de jovens e adultos, políticas públicas, movimentos sociais e educação em periferias urbanas. Email: msalvarenga@uol.com.br

Sonia Maria Rummert é doutora em Ciências Humanas - Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1998). Pós-Doutorado em Formação de Adultos na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (2007). É Professora Associada (Aposentada) da Universidade Federal Fluminense, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui experiência em ensino, pesquisa e extensão na área de Trabalho e Educação, com ênfase em educação básica e profissional de Jovens e Adultos Trabalhadores. É pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e Líder do Grupo de Pesquisa EJA Trabalhadores - EJATrab (CNPq). E-mail: rummert@uol.com.br.

Telma Alves é Doutora em Educação pela UFF. Professora de Matemática aposentada da SME/RJ e do IFRJ. É integrante dos Grupos de Pesquisa EJA Trabalhadores - EJATrab (CNPq), Getuff e Labtec/IFRJ. Pesquisa a educação básica e profissional de jovens e adultos trabalhadores. E-mail: hamlet.sevla@gmail.com.

Fruto da práxis social, os textos deste livro não somente ficam na crítica da realidade posta, mas buscam delinear possibilidades de caminhos a trilhar na análise de concepções e práticas voltadas ao subsídio de formas de intervenção social coletiva com vistas à superação dialética da problemática da educação de jovens e adultos no Brasil.

É nessa perspectiva de contribuição à análise e transformação da realidade que saudamos o livro “Educação de jovens e adultos como direito: contribuições à formação docente”, mais uma produção do Grupo de Pesquisa EJATrabalhadores – EJATrab (UFF/CNPq), criado em 1998, que se soma à vasta e qualificada elaboração teórico-prática que vem se construindo, como fruto da atuação continuada do grupo ao longo das últimas quatro décadas. Neste caso, o presente livro resulta de mais uma ação concreta do EJATrab, a realização, em 2022, do Curso de Extensão “A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores como direito”, que se destinou a profissionais de educação que atuam na EJA, em diferentes municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, saudamos a chegada da publicação e desejamos excelente leitura na certeza de que os textos aqui reunidos contribuem para identificar os elementos condicionantes e determinantes do processo histórico de exclusão educacional e social que produz o público demandante da EJA e igualmente contribuem para a concepção e a implementação de políticas públicas voltadas à plena concretização da oferta e realização da EJA como direito de qualidade socialmente referenciada.

Domingos Leite Lima Filho