

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 acentuadamente 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. *Ir*: <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 (dezesete) 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 *Ornitotrinco* (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 assumas 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 Shulgina 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. 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.