

### **Resumo**

Este artigo buscou analisar a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua relação com os pressupostos freireanos. Como método para o desenvolvimento deste estudo, valeu-se de pesquisa documental e bibliográfica, a partir de legislações e dados abertos expressos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Como referencial teórico, ancorou-se no próprio Paulo Freire e em autores que se dedicam aos estudos da EJA e na crítica ao capitalismo. Verificou-se que a modalidade EJA e as formulações de Paulo Freire estão historicamente implicadas entre si. Concluiu-se que, este ano em que celebramos o centenário de Freire, é um momento no qual todos os sujeitos envolvidos com a EJA devem “esperançar” em um movimento incansável em “ser mais” a favor da emancipação humana e contra a corrente opressora instalada no país.

### **Palavras-chave**

EJA. Paulo Freire. Emancipação. Oprimidos.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; membro do Grupo de Pesquisa e Extensão Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação de Jovens e Adultos: contextos, sujeitos e práticas (CNPq). E-mail: [viniciuserj@gmail.com](mailto:viniciuserj@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil; professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (CNPq) e do Grupo de Pesquisa Vozes da Educação (CNPq). E-mail: [msalvarenga@uol.com.br](mailto:msalvarenga@uol.com.br).

## **Paulo Freire on Youth and Adult Education:** an emancipatory pedagogy for the ragamuffins around the world

Marcos Vinicius Reis Fernandes<sup>3</sup>, Marcia Soares de Alvarenga<sup>4</sup>

### **Abstract**

This article sought to analyze the reality of Youth and Adult Education (EJA) and its relationship with Freirean assumptions. As a method for the development of this study, it has been used a documentary and bibliographic research based on legislation and open data expressed by the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE). As a theoretical reference, it was anchored in Paulo Freire himself and in authors who are dedicated to the studies of EJA and to the critique of capitalism. It was found that the EJA modality and Paulo Freire's formulations are historically involved with each other. It was concluded that in this year that we celebrate Freire's centenary is a moment in which all the subjects involved with EJA must "hope" in a tireless movement to "be more" in favor of human emancipation and against the oppressive current installed in the country.

### **Keywords**

EJA. Paulo Freire. Emancipation. Oppressed.

---

<sup>3</sup> Master degree student in Education, State University of Rio de Janeiro, Brazil; member of the Group of Studies and Research Education of Youth and Adults: contexts, subjects and practices (CNPq) and of the Group of Studies and Research Public Policies and Education of Youth and Adult Workers (CNPq). E-mail: [viniciuserj@gmail.com](mailto:viniciuserj@gmail.com).

<sup>4</sup> PhD in Education, Federal University of Rio de Janeiro, Brazil; associate professor at the State University of Rio de Janeiro, Brazil; coordinator of the Research and Extension Group on Public Policies and Education for Young and Adult Workers (CNPq) and of the Voices of Education Research Group (CNPq). E-mail: [msalvarenga@uol.com.br](mailto:msalvarenga@uol.com.br).

## **Introdução**

Pensar sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em consonância com as formulações de Paulo Freire é fazer uma análise através da dialética entre um direito público universal, que é a educação e a emancipação humana dos “esfarrapados do mundo”.

Este artigo busca contextualizar o percurso das políticas e as ações voltadas para a educação dos jovens e adultos subalternizados no Brasil que vivenciam, desde sempre, o direito à educação de forma marginal por meio da dualidade estudar x trabalhar. Nele, abordamos os sujeitos da EJA com um recorte de classe, atentando para um contexto de inserção em uma economia mundializada, cujo dinamismo consiste em tornar, cada vez mais, o país refém de um capitalismo periférico e dependente (FERNANDES, 1975).

Entendemos que no conjunto dos estudantes da EJA há uma diversidade, mas transversal a isso existe uma categoria central que os transcende, a concretude de todos serem pertencentes à classe trabalhadora, todos vivem do trabalho, não se tratando, assim, de um grupo genérico e abstrato. Estão permanentemente na condição de potenciais trabalhadores. Ao, ainda muito precocemente, vivenciarem essa realidade, acabam por concorrer na dinâmica trabalhar e/ou estudar. Com isso, tornam-se possíveis alunos dessa modalidade da educação básica que, de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9394/96), é destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

Por meio de observação cotidiana da realidade dos oprimidos, percebemos as lutas que os afligem. Políticas precárias de educação, escolarização fragmentada, negação do direito aos espaços e equipamentos de lazer e cultura, alto índice de desemprego, grande demanda de ocupações precarizadas, em especial através da nova organização do trabalho.

Diante desse quadro, buscamos realizar uma contextualização da educação voltada para jovens e adultos trabalhadores no Brasil, rememorar Paulo Freire e suas ações, bem como seu legado, que permanece vivo nesses 100 anos de sua existência e sua relação com a EJA de hoje.

Como suporte para este texto, tomaremos como aporte teórico-metodológico pressupostos da pesquisa documental e bibliográfica. Fazemos, assim, uso das legislações político-institucionais voltadas para a educação, bem como referenciais bibliográficos

ancorados em Paulo Freire e outros/as pensadores/as que se dedicaram e dedicam aos estudos da modalidade EJA.

## **A educação de adultos no Brasil**

Ao longo da historicização do Brasil, a educação sempre foi tida como um privilégio das elites que aqui habitaram, restando para os oprimidos, inicialmente escravos e indígenas, principalmente, apenas ações oriundas da igreja católica de catequização, com o intuito de engendrar um movimento “civilizador”. Esse movimento escondia atrás de sua aparência a essência da domesticação, ou seja, fomentar uma hegemonia sem questionamentos e enfrentamentos por parte dos oprimidos.

Com o desenrolar do processo histórico, isso desencadeou um contingente considerável de jovens, adultos e idosos analfabetos. Tal situação passa a ter uma nova abordagem a partir da Primeira Guerra Mundial, durante a qual a (não) educação desempenha um papel central nas políticas dos países, sendo responsabilizada pelos diversos problemas socioeconômicos.

Nessa mesma época, findava-se o período da Primeira República ou República Velha (1889-1930), no qual havia um movimento que se intensificava de intelectuais que pensavam e discutiam a educação. “Nele se delineiam mais claramente muitas das características de nossa educação popular, das ideias pedagógicas que vão orientar sua evolução, da forma como buscamos soluções para os nossos problemas educativos” (PAIVA, 1973, p. 90). Ainda nesse período, chegavam ao Brasil os ideais da Escola Nova, oriundos inicialmente da Europa e perpassados pelos Estados Unidos da América (EUA), que tinham como base concepções pautadas na psicologia. Os intelectuais que discutiam a educação, à época, tinham como perspectiva uma separação entre política e educação, essa última restrita apenas ao papel técnico.

A partir de 1930, com os marcos históricos da revolução e da consequente Segunda República (1930-1937), há uma efervescência em torno da democratização da educação. Esse grande movimento se desdobrou, em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e consolidou parte da elite intelectual que pensava a educação e a formação de professores à época. O manifesto pregava a universalização da escola pública elementar e laica, tendo como crença que, através do acesso universalizado, os sujeitos dependeriam apenas de seus próprios esforços empreendidos para conseguir ascensão social e econômica.

Entendemos que buscar a universalização do acesso é de grande importância, ainda mais nesse período, no qual começava a se pensar em políticas públicas que dessem conta de abarcar todo o contingente de filhos e filhas da classe trabalhadora. Entretanto, o entendimento liberal, que conduziu as ações e discussões, se pautava apenas em proporcionar o acesso à escola, tendo como premissa que, a partir disso, a ascensão socioeconômica dos indivíduos só dependeria de seus esforços desprendidos do processo de escolarização. Sucumbia, desse modo, o fato de o percurso de escolarização dos estudantes estar diretamente envolvido e afetado pelas suas situações sociais e econômicas. Compreendemos, então, que a busca não deva se limitar pela igualdade de acesso, e sim por uma equidade no processo.

Em 1934 é promulgada uma nova Constituição Federal, o primeiro documento político-jurídico que faz referência à implementação de um Plano Nacional de Educação (PNE), instituído apenas em 1962. Essa Constituição, através do art. 150, trazia a garantia, junto ao PNE, do direito de acesso ao “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos” (BRASIL, 1934), caracterizando, assim, uma primeira aproximação do Estado através de um aparato legal com os sujeitos que tiveram violados seus direitos à educação.

No período após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), com a vitória dos Estados Unidos, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou uma agência especializada no campo da educação, denominada de Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O órgão se tornou responsável por divulgar diversos textos, relatórios, declarações, nos quais os países partícipes, dentre eles o Brasil, assumem compromissos a serem realizados.

A partir de uma aparente imagem pautada em conferir à educação um papel decisivo na luta contra a pobreza, o crescimento econômico e a superação das desigualdades sociais, a UNESCO tem como função concreta a manutenção da hegemonia nos países periféricos, no tocante à mediação entre educação, trabalho e a produção no sistema capitalista. Nesse contexto, os Estados Unidos assumiram o protagonismo junto à organização na modelagem do mundo, onde “fornecer dispositivos intelectuais que informaram boa parte do que se pensou sobre subdesenvolvimento e sobre os caminhos para superar tal condição” (MORAES, 2006, p. 100). Com base nessa circunstância,

A educação é tratada pelo Estado, no Brasil, como a luz capaz de iluminar uma imensa “região” da vida social deixada sombria pelo desenvolvimento “econômico”. É como se o desenvolvimento “econômico” não tivesse as repercussões “sociais” esperadas como seu resultado automático. Por isso,

seriam necessárias várias medidas no setor de educação (e também nos de saúde, habitação, previdência, e outros, chamados sociais), destinadas a compensar os insuficientes resultados do desenvolvimento “econômico”. (CUNHA, 1975, p. 21).

Nessa época, o panorama da sociedade e do Estado brasileiro estava vinculado ao desenvolvimentismo da indústria. Começam os primeiros movimentos, por exemplo, da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN). Nesse contexto, intensificam-se os olhares para a educação de adultos, convocando-se o I Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947. O assunto em pauta era o lançamento e a atuação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

A CEAA era destinada aos jovens de 15 anos ou mais que não tiveram acesso à educação. Contudo, em 1958, nos debates realizados no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, chega-se à conclusão de que a Campanha fracassou enquanto política pública. Constatam-se algumas de suas causas: política baseada no voluntariado e com baixo vencimento aos docentes não voluntários, material didático não compatível para instrução de adultos, salas de aula com condições precárias, entre outros. “Sua atuação, entretanto, excetuada uma pequena parcela, carecia de profundidade, reduzindo-se à mera alfabetização: apontavam-na como fábrica de eleitores” (PAIVA, 1973, p. 192). Nessa época, surgiam educadores que ganhavam espaço, sob a influência de uma perspectiva nacionalista, pensando a educação como ferramenta de transformação social e construção de uma sociedade que se iniciara. Nesse cenário, Paulo Freire aparece chamando atenção para os fatores sociais do analfabetismo, durante um seminário em Pernambuco.

A alfabetização dos trabalhadores era necessária para o projeto desenvolvimentista em execução, período em que a Lei nº 4.024/61 (LDB) era debatida. O analfabetismo era concebido como uma barreira que impedia o desenvolvimento do país. Em 1961, após 13 anos de discussões, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é instituída, e em seu art. 27 consta que “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (BRASIL, 1961), e através do art. 40, alínea “c”, “dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso” (BRASIL, 1961).

Podemos perceber que havia um grupo potencial de sujeitos, fruto da exclusão do acesso à escola e a sua permanência e, de certo modo, uma preocupação do Estado em ofertar e universalizar o ensino primário. Desse modo, tem-se que “Os primeiros anos da década de 60, até 1964, quando o golpe militar ocorreu, tornaram-se bastante especiais no campo da educação de adultos” (HADDAD, 1987, p. 12), iniciando um movimento em busca de um modo de pensar próprio. Tiveram grande importância, nesse contexto, os movimentos populares de educação, como o Movimento de Educação de Base (MEB) – vinculado à igreja católica –, a Campanha Pé no Chão, os Centros Populares de Culturas (CPC) etc.

Cabe ressaltarmos que a educação de jovens e adultos acontecia, na maioria dos casos, fora do ambiente escolar, por meio de ações apoiadas no campo da educação popular. Essas ações reforçaram a luta pelo direito à educação para todos, independentemente da idade.

Com a movimentação de conservadores, empresários e militares, iniciou-se a articulação contra as ações, ainda que pontuais, de alguns educadores e pesquisadores, especialmente de adultos, que trabalhavam com uma perspectiva libertadora, de consciência social e de classe. Viam nessa perspectiva uma ameaça a um rompimento à ordem hegemônica preestabelecida. Dentre esses educadores progressistas estava Paulo Freire.

Com apoio central dos Estados Unidos da América, os militares dão início ao golpe, em 1964, em que o Presidente da República é deposto do cargo, se exilando no exterior. Diversos educadores e políticos progressistas são presos e torturados e obrigados ao exílio para resguardar suas vidas. As ações educativas para adultos, que vinham progredindo, perdem seu caráter junto ao Ministério da Educação (MEC) e passam a fincar esforços numa perspectiva tecnicista, se limitando à leitura e escrita. Buscava-se apagar as práticas de trabalho realizadas anteriormente, como, por exemplo, junto às regiões que tiveram as ideias crítico-reflexivas mais desenvolvidas por Paulo Freire e demais educadores.

Em 1967, o governo cria como política central para os jovens e adultos o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) na lógica de ser um organismo para organizar a política de alfabetização de jovens e adultos. Em 1971, publica-se uma nova LDB, nº 5.692/71, idealizada a partir do golpe de 1964. Assim, essa lei dividiu o ensino em primeiro e segundo grau e trouxe, no capítulo 5, um texto específico abarcando o Ensino Supletivo, que foi destinado aos jovens e adultos com idade “não compatível” com seus referidos graus de escolarização. O art. 24, deste capítulo, apresenta a sua finalidade e o seu público-alvo: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou

concluído na idade própria” (BRASIL, 1971). Assim, aprovada em plena ditadura militar, a “doutrina do ensino supletivo”

atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não presencial em centros de estudos supletivos e tele cursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão. (DI PIERRO, 2005, p. 1117).

O ensino supletivo foi organizado para cumprir quatro funções: suplência (suprir a escolarização regular), suprimento (estudos de aperfeiçoamento e/ou atualização), aprendizagem e formação metódica para o trabalho (responsabilidade do SENAI e SENAC) e qualificação (profissionalização desvinculada da educação geral).

Haddad nos faz refletir a respeito de uma contradição existente diante desse sistema capitalista e conservador em que se dava a LDB 5.692/71:

Mesmo considerando os limites desta extensão e o caráter ideológico dos serviços oferecidos, limites estes impostos pelo caráter da sociedade de classes brasileira, um número crescente de pessoas foi atingido, criou-se na maioria dos estados uma estrutura de atendimento à educação de adultos; no plano formal, além de pela primeira vez encontrarmos um capítulo inteiro sobre educação de adultos em uma lei federal, houve, sem dúvida alguma, um amplo debate legislativo educacional sobre a educação de adultos e as suas várias formas de manifestação. (HADDAD, 1987, p. 12)

Nesse período em que o país esteve sob o regime ditatorial, o processo pedagógico voltado para as classes populares se dava através de reproduções mecânicas e transmissão de conhecimento, o que Freire denominava de “educação bancária”. Uma educação para os oprimidos e não dos/com os oprimidos.

Com o advento do processo de redemocratização e de criação da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição cidadã, o Estado fica obrigado a prover “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). A partir de 1996, com a promulgação da nova LDB nº 9.394/96, institui-se a Educação de Jovens e Adultos, que é definida como sendo para aqueles “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996), ampliando o texto em 2018 com o trecho “e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996). Com a nova LDB, a educação

para esses jovens e adultos passa a ser incorporada à estrutura da educação básica, ganhando maior robustez como política de direito.

Amparadas por essas legislações é que as ações voltadas para a EJA seguem pautadas na contemporaneidade. Contudo, encontra-se sempre tensionada nas políticas de governo, caminhando em um movimento de avanços e retrocessos.

## **O andarilho da utopia**

Paulo Freire nos ensinou que “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, 2011, p. 61). Foi assim que o patrono da educação brasileira construiu sua trajetória de vida.

Pensou e fez uso de uma pedagogia pautada na emancipação dos oprimidos, em que os sujeitos tomassem consciência de suas condições como explorados e, a partir de então, fizessem uma leitura crítica da realidade para assim galgar mudanças. Essa condição de opressão leva à alienação das camadas populares. Ressaltamos que no processo educacional essa condição não se limita aos estudantes, que estão institucionalmente como aprendizes, mas faz parte também da realidade de muitos educadores e educadoras.

Se formos fazer uma pesquisa, boca a boca que seja, com professorxs das mais variadas disciplinas e escolas, certamente quase que 100% deles e delas dirão que não são conservadorxs e nem atuam de forma conservadora em sala de aula. Apontarão ainda, de pronto, iniciativas de cunho “progressistas”, com atividades isoladas, medianamente progressistas e minimamente democráticas. Mas se formos verificar, no cotidiano, suas ações e atuações em sala de aula e o modo com que se relacionam com suas turmas atestaremos o quanto de conservadorismo, de hierarquização existem em suas condutas. Isto porque há uma série de fatores para contribuírem com uma educação engessada, que por vezes não depende muito só da atuação dxs professorxs, mas que, em alguns casos, estxs são tão vítimas quanto xs alunxs tornando-se reféns deste tipo de “prática educativa”. (REGO, 2019, p. 153).

Crítico da “educação bancária”, Freire propõe a pedagogia problematizadora e conscientizadora pela qual nos educamos em comunhão. Tendo fé no ser humano e em sua mudança, desenvolvendo uma esperança ativa que proporcione a criação de processos formativos que culminem em uma conscientização dos sujeitos, Paulo Freire declara: “ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 2011, p. 105).

No tocante às ações e discussões junto à formação de professores, o educador, no período em que esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, idealizou em sua proposta político-pedagógica

um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. (FREIRE, 1991, p. 80).

Freire ganhou expressão no Brasil no final da década de 1950 e início dos anos 1960. Dentre as ações do educador, a que mais se destacou foi a experiência de alfabetização de adultos que coordenou em Angicos, Rio Grande do Norte, em 1962. O processo contra o analfabetismo no país, com a experiência de Angicos, passou a ter uma nova identidade, destacando-se a dimensão política como fundamento da função epistemológica da educação e constituindo um passo importante para a construção democrática e cidadã do brasileiro.

Angicos foi a fermentação de um processo de mudança pedagógica mais vasta e mais profunda, além de anunciar também a possibilidade de mudanças políticas e sociais também de ampla cobertura e de profundidades abissais no Brasil e na América Latina. Na turbulência social da época, em que a alfabetização de adultos aparecia como pré-condição para o desenvolvimento social, político e econômico, Angicos foi a voz dos nordestinos clamando por justiça social, por solidariedade, por democracia. Assim, por mais paradoxo que pareça, Angicos supera Angicos. Angicos foi um projeto de cultura popular que imaginou e concebeu um projeto nacional de educação para uma sociedade democrática com justiça social.<sup>5</sup>

Com o advento dessa potente experiência, Freire é chamado, no ano de 1963, para coordenar o Programa Nacional de Educação no Ministério da Educação. Contudo, com o golpe empresarial-militar de 1964, todas as suas ações são censuradas. Acusado de subversão, o educador foi preso e exilado por mais de 15 anos.

A partir de então, o intelectual brasileiro inicia sua peregrinação, se tornando um cidadão do mundo. Esteve em países da América Latina, África, Europa e nos Estados Unidos.

Freire, de formação acadêmica em Direito e de prática religiosa católica, foi considerado uma ameaça para o governo militar devido à busca incessante no processo de emancipação humana, sobretudo dos subalternizados. Tinha a educação como a principal

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://angicos50anos.paulofreire.org/a-experiencia/>. Acesso em: 7 mar. 2021.

ferramenta nesse processo e a indubitável certeza de que a educação é política. Nesse contexto,

O discurso de Paulo Freire, por ter um forte engajamento político e social, buscou despertar no povo uma ação transformadora a partir do conhecimento formal, através da escrita e da leitura. A grande contribuição do educador foi tratar o ensino como um fato de linguagem, como circunstância política, aliando conhecimento à consciência cidadã. (REIS, 2012, p. 20).

Durante o período em que esteve no exílio, as ações voltadas para a educação de adultos no Brasil tiveram caráter meramente de “ensinar” a leitura e a escrita, desprezando toda concepção política e social imbricadas no processo educacional. A principal política editada pelo então grupo dirigente foi o método MOBREAL, implementado em 1967 por Tarso Dutra, que buscava diminuir a taxa de analfabetismo no país. Uma proposta totalmente enraizada numa concepção “bancária” de educação que já nasceu fadada ao fracasso e assim se deu.

Foi no período em que esteve fora do país e após seu retorno em 1980 que Freire construiu sua maior produção intelectual, destacando-se a obra *Pedagogia do Oprimido* como a terceira bibliografia mais citada no mundo no campo das ciências humanas e sociais. Já no Brasil, após período de exílio, esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, conforme citado anteriormente, onde pautou seu trabalho na busca da valorização da profissão docente, enfatizando o processo de formação continuada.

O educador recifense nos deixou em 1997, mas seu legado continua presente e necessário, sendo agraciado com 48 títulos de doutorados *honoris causa*, o que condiz com tamanha relevância para uma educação humanizadora até a atualidade, fazendo com que o educador seja alvo de ações de grupos conservadores que trabalham em favor da manutenção da opressão e exploração dos subalternizados.

### **Freire e a EJA na contemporaneidade**

Por mais que a educação pública brasileira venha construindo um movimento em busca de universalização, temos ainda hoje um número considerável de sujeitos que não concluíram o percurso da educação básica, bem como não conseguimos zerar a taxa de analfabetismo.

Segundo dados de 2019 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais da metade da população com idade a partir de 25 anos não concluiu a educação básica. Um percentual de 51,2% dessa população, que representa 69,5 milhões de jovens e adultos (IBGE, 2020). Tal realidade fica ainda mais crítica ao verificarmos que apenas 4,5% de pessoas jovens conseguiram chegar ao ensino médio.

No que tange ao percentual de analfabetismo no país, segundo a mesma pesquisa do IBGE (2020), em 2019 atingimos a marca de 6,8%, ou seja, 11 milhões de brasileiros e brasileiras de 15 anos ou mais, de acordo com critérios do Instituto. Reduzir essa taxa está entre as metas do PNE/2014, que estabelece as diretrizes para melhora da educação no país até 2024. Pelo Plano, em 2015, o Brasil deveria ter 6,5% de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais, e em 2024 essa taxa deverá ser nula.

Os rumos que vêm sendo tomados no campo das políticas educacionais, pautados em reformas gerenciais, com total inclinação aos moldes neoliberais, nos quais a principal preocupação dos gestores é o alcance de metas predeterminadas pelos organismos supranacionais, como Banco Mundial, entre outros, nos levam a uma hipótese do não alcance da meta tocante ao analfabetismo em 2024. Além disso, há também a não proposição de uma política de EJA pautada nos moldes freireanos que fomente uma ampla ação voltada para a educação desses sujeitos que não concluíram a educação básica no tempo considerado socialmente como o “adequado”.

Ter um intelectual engajado em uma produção tão rica voltada para a educação de jovens e adultos trabalhadores é um privilégio para a adoção de políticas públicas nessa área. No país, temos diversos estudiosos de Freire, contudo, o caminho adotado pela gestão à frente do Ministério da Educação vem no sentido contrário. Com o advento da eleição do atual presidente, Jair Bolsonaro, em 2018, e com a onda reacionária que fomentou sua eleição, Paulo Freire é atacado constantemente. Tentaram até mesmo “cassar” seu título de patrono da Educação.

Nesse sentido, ao compreendermos que a EJA tem seu lugar instituído na sociedade de classes, Paulo Freire é necessário e atual ao se pensar uma educação emancipadora, ao formular sua concepção de fé nos homens e no diálogo, pois

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece

a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode construir-se. Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação (FREIRE, 1977, p. 96).

Sendo assim, em um período histórico no qual a EJA sofre diversas tentativas de desescolarização, seja por meio dos processos de certificação crescentes, seja da sua vinculação a uma oferta a distância excludente, através, por exemplo, da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), fomentada pela Reforma do Ensino Médio que traz a possibilidade de os sistemas educativos oferecerem na EJA/EM “até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo” (BRASIL, 2018, p. 10), temos que (re)ler obras como *Pedagogia da Esperança* para que possamos colocar em prática, como nos traz o educador, uma pedagogia libertadora em um contexto marcadamente desigual e opressor.

Com isso, enquanto educadores comprometidos com a mudança social, por uma educação com e para a criticidade, devemos nos guiar pela formulação da práxis elaborada por Freire, pois “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (FREIRE, 1992, p. 5).

Destarte, através da crescente desigualdade social, fomentada, sobretudo, pelo desemprego e por práticas de exploração cada vez mais fincadas em formas de subemprego, esta obra do educador brasileiro nos remete a um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*, pois

é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a convivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal. (FREIRE, 1992, p. 6)

A relação de Paulo Freire com a EJA está circunscrita à luta com os oprimidos. Esse movimento continua hoje, ano em que completa 100 anos de vida, urgente. Não nos resta outra saída em busca de um desenvolvimento nacional, sem que tenhamos como guia uma emancipação popular, uma leitura crítica do mundo, para a conscientização e civilização.

## Considerações finais

Escrito no centenário de nascimento de Paulo Freire (1921-2021), o presente texto teve por objetivo ressaltar a sua contribuição, cujo legado da práxis pedagógica de uma vida inteira nos convida a pensar em ação da educação no Brasil, particularmente a educação de jovens e adultos trabalhadores.

Com Freire compreendemos ser inimaginável viver sem estarmos atentos aos imensos desafios que estão ao nosso redor, na vida cotidiana, no sentido de tecermos os fios da reflexão crítica sobre as condições de escolarização de jovens e adultos e o lugar que ocupam as experiências no contexto escolar. Nessa perspectiva, se podemos falar sobre os seus desencontros com a escola, instituição marcada por um processo histórico social excludente, por outro lado, podemos ressignificar a escola como espaço de resistências, de possibilidades e de esperanças.

Desse modo, ao refletir sobre currículo, Alvarenga (2015) retoma um caminho original aberto por Freire:

Construir políticas de currículo em redes para nós, educadores de jovens e adultos trabalhadores, significa considerar o acervo de suas experiências para a relação pedagógica, produzindo, a partir deste acervo, sentidos no currículo e fazendo um currículo com sentidos para os sujeitos da relação pedagógica. (ALVARENGA, 2015, p. 1).

Paulo Freire, em sua trajetória como educador das camadas populares, idealizou e vivenciou uma pedagogia voltada para as demandas e necessidades das camadas populares, a partir de sua história e de sua realidade. Essa perspectiva fundamenta a educação de jovens e adultos com base nos princípios da educação popular.

Ao trabalhar com educação de jovens e adultos, devemos valorizar todo tipo de conhecimento que esses sujeitos trazem consigo. Suas experiências de vida são muito valiosas no processo educativo, sendo através delas que se propõe uma releitura da realidade e uma desnaturalização. Um aguçamento ao estranhamento. Nesse sentido,

a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significações (FREIRE, 2011, p. 20).

A par dessas significações construídas, Freire defende que a democracia não é algo dado ao povo pelas classes dominantes e suscita a práxis libertadora via participação ativa das classes subalternizadas em todos os processos decisórios da vida social. “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanização e negar os homens é uma mentira” (FREIRE, 1977, p. 96). Ou seja, o processo de humanização dar-se-á através do ser humano consciente, sujeito da sua história. No entanto, afirma que será na coletividade, na luta conjunta, que nos conscientizaremos sobre a realidade social.

Implicada pela crescente desigualdade social, essa realidade é fruto de condicionamentos históricos e sociais que continuam sendo implementados após o golpe parlamentar de 2016, que culminou no impedimento da então presidenta Dilma Rousseff. Em decorrência disso, a ascensão do autoritarismo, o aprofundamento das políticas neoliberais e a pandemia sanitária são fatores que impactaram diretamente no direito das classes populares à educação.

Não podemos desassociar as ações tomadas pelo Estado das demandas impostas pelos organismos do capitalismo central, tanto no âmbito das políticas educacionais, com implementação de currículos e (des)autonomia pedagógica, na qual toda ação tutela-se aos exames de larga escala, quanto nas políticas sociais, que vêm desmantelando direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora, pois, “em síntese, as economias dependentes foram transformadas em mercadoria, negociáveis a distância, sob condições seguras e ultralucrativas” (FERNANDES, 1975, p. 17).

Em relação à EJA, podemos verificar seu não lugar na esfera das políticas públicas do Estado que se concretiza na medida em que as ações são formuladas para um processo de desescolarização por meio de certificações e/ou ensino à distância. Essa relação de localização marginal da EJA na estrutura institucional do MEC

merece ser analisada pela inter-relação entre os processos econômico, político e social, no ordenamento das políticas públicas quando se tem como objetivo de análise as ações governamentais para este setor, considerados os contextos históricos-políticos nos quais estão sendo formulados. (ALVARENGA, 2016, p. 123).

Na realidade atual do país, em que a exploração da classe trabalhadora se expande, a instituição escola se torna um dos poucos espaços democráticos que ainda restam a esses sujeitos. Além do mais, conforme elaborado por Freire (2000, p. 67), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda”.

Sendo assim, concluímos que o ano em que celebramos o centenário de Freire é um momento no qual todos os sujeitos envolvidos com a EJA – professores, alunos, comunidade escolar, movimentos sociais, sociedade civil – devem “esperançar” em um movimento incansável em “ser mais”, construindo com os oprimidos um caminho de superação da realidade, em que todos tenham autonomia e a emancipação humana seja uma realidade concreta para todos.

## Referências

- ALVARENGA, M. S. de. A educação de jovens e adultos no PNE 2014-2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 33, p. 121-138, dez., 2016. Doi: 10.5935/2238-1279.20160064. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/2434>. Acesso em: 9 mar. 2021.
- ALVARENGA, M. S. de. Produzir sentidos no currículo ou sobre currículo que produz sentidos para jovens e adultos trabalhadores. **Jornal Redes Educativas e Currículos Locais**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 1-2, jun., 2015. Disponível em: [http://lab-eduimagem.pro.br/jornais/redes\\_cvs/anteriores/ano5\\_ed21/politicas\\_curriculares.html](http://lab-eduimagem.pro.br/jornais/redes_cvs/anteriores/ano5_ed21/politicas_curriculares.html). Acesso em: 9 mar. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: DF, 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em: 15 maio 2021.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm). Acesso em: 15 maio 2021.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 maio 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 maio de 2021.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Doi: 10.1590/S0101-73302005000300018 . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNrg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2021.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

HADDAD, S. **Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília: INEP, 1987.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua 2019**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/8ff41004968ad36306430c82eece3173.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8ff41004968ad36306430c82eece3173.pdf) . Acesso em: 18 abr. 2021.

MORAES, R. C. C. de. **Estado, desenvolvimento e globalização**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

REGO, N. R. P. **Subalternizados-mambembes-insurgentes: práticas-investigativas-transformadoras e a educação popular como perspectivas de trans-form-AÇÃO**. 2019. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.unirio.br/ppgedu/TesePPGEduNoeliaRodrigues.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

REIS, P. J. F. M. **Paulo Freire: análise de uma história de vida**. 2012. 198 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de São João Del Rei, São João del Rei, 2012. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/mestletras/PRINCIPAL/Pollyanna.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

Submetido em 9 de março de 2021.

Aprovado em 23 de julho de 2021.