
“QUANDO VAI COMEÇAR A EJA?”: A Educação de Jovens e Adultos como direito e formação da classe trabalhadora

GUILHERME GORETTI RODRIGUES¹

<https://orcid.org/0000-0001-7607-969X>

guilhermegoretti.geografia@gmail.com

RESUMO

O presente artigo parte das reflexões e atuação do autor na Educação Básica, em uma escola localizada em bairro periférico da cidade de Juiz de Fora (MG). O objetivo é refletir como a EJA configura-se como direito à educação e lugar fundamental de formação da classe trabalhadora, no sentido de sua libertação e emancipação. Para tanto, utiliza-se, do ponto de vista teórico-metodológico, uma abordagem qualitativa, de diálogo teórico com autores que tratam do histórico da EJA e de seus desafios na atualidade, tendo como eixo central o pensamento de Paulo Freire. Conclui-se com considerações e reflexões acerca da importância de se defender e ampliar esta modalidade da educação básica, socialmente referenciada nas lutas de trabalhadores/as.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Processos educativos. Escola pública. Classe trabalhadora.

"¿CUÁNDO EMPEZARÁ LA EJA?": La Educación de Jóvenes y Adultos como derecho y formación de la clase trabajadora

RESUMEN

Este artículo se basa en las reflexiones y el trabajo del autor en Educación Básica, en una escuela ubicada en un barrio periférico de la ciudad de Juiz de Fora (MG). El objetivo es reflexionar sobre cómo la EJA se configura como un derecho a la educación y un lugar fundamental para la formación de la clase trabajadora, hacia su liberación y emancipación. Para ello, desde el punto de vista teórico-metodológico, se utiliza un enfoque cualitativo, involucrando el diálogo teórico con autores que abordan la historia de la EJA y sus desafíos actuales, teniendo como eje central el pensamiento de Paulo Freire. Concluye con consideraciones y reflexiones sobre la importancia de defender y ampliar esta forma de educación básica, referenciada socialmente en las luchas obreras.

Palabras-clave: Educación de jóvenes y adultos. Procesos educativos. Escuela pública. Clase trabajadora.

1. INTRODUÇÃO

¹ Prefeitura Municipal de Juiz de Fora (MG). Doutor em Educação pelo programa de pós-graduação em educação, contextos contemporâneos e demandas populares (PPGEDUC/UFRRJ). Atua como coordenador pedagógico na Escola Municipal Professor Oscar Schmidt e como professor de Geografia na Escola Municipal Antônio Faustino da Silva.

“Quando vai começar a EJA?” Essa pergunta, tantas vezes repetidas por moradores de um bairro periférico² da cidade de Juiz de Fora, no Estado de Minas Gerais, em um contexto urbano distante do centro da cidade, com menor acesso a serviços públicos e infraestrutura³, introduz e torna-se um disparador para este texto, que articula a experiência concreta do autor no chão da escola pública com os pressupostos teórico-metodológicos para quem pesquisa a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se de uma pergunta que carrega tantas histórias, trajetórias de vida, experiências, memórias, angústias, perdas e esperanças de reconstruir, reparar, dizer, afirmar e buscar algo no tempo presente. Uma pergunta que reivindica o direito fundamental à educação e à escola. A EJA, muito mais do que uma modalidade da Educação Básica, configura-se como lugar visceral para a formação daqueles/as que, por distintos motivos, tiveram os seus direitos historicamente negados ou silenciados.

Nesse sentido, tomando como referência teórica as formulações de Arroyo (2017), balizamos que a EJA é o lugar constituído de trabalhadores/as, dos oprimidos, dos explorados, dos pobres e desvalidos, da juventude negra, de idosos e de todos aqueles violentados e expropriados do direito à educação e, mais ainda, do direito fundamental à dignidade humana na sua concepção integral: direito ao trabalho, ao alimento, a moradia, a terra, a saúde, ao lazer, ao viver. Essa é uma realidade que marca a estrutura política e econômica brasileira, isto é, uma profunda desigualdade social, o pauperismo de amplas camadas populares, a superexploração da classe trabalhadora⁴ aliada a uma perversa opressão de raça e gênero.

² Nesse texto, optou-se por preservar o nome do bairro. Entretanto, está localizado no contexto da zona leste da cidade de Juiz de Fora, em que se encontram bairros com distintas características socioeconômicas, culturais e geográficas. Cumpre ressaltar o esforço coletivo da escola e da comunidade para reabrir a oferta da EJA, ao menos até a data de elaboração desse texto. Atualmente, a escola atende a Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

³ A definição de favelas e comunidades urbanas pode ser consultada no site do IBGE. Ver em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/15788-aglomerados-subnormais.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 05/06/2025.

⁴ Tomo como referência teórica fundamental as contribuições de Fernandes (1976), acerca do capitalismo dependente e a forma autocrática com que se dá a hegemonia da classe burguesa no Brasil.

Entretanto, como afirma Freire (2020, p. 39), homens e mulheres de carne e osso, “desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema”, ou seja, se inquietam, estão na dialética entre ação-reflexão-ação. Homens e mulheres que interpelam a educação, o currículo e as práticas pedagógicas, disputam política e pedagogicamente contra as representações que historicamente os inferiorizaram, segregaram e desumanizaram. E é diante dessa realidade que se mobilizam e organizam nos movimentos sociais populares, no campo e na cidade. Passam a reivindicar e lutar por direitos sociais, passando de destinatários a protagonistas das políticas educacionais (Arroyo, 2014). Certamente, a EJA inclui-se no conjunto dessas lutas no que se refere ao direito à educação.

Dessa maneira, a EJA também carrega a indissociabilidade com o elemento estratégico de formação da classe trabalhadora, no sentido de sua libertação e emancipação. Pressupostos que não devem ser esquecidos e que sustenta a pedagogia do oprimido de Freire (2020):

[...] aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 2020, p. 43).

A pedagogia do oprimido, que se faz e refaz na ligação inseparável entre educador-educando (práxis), marca a construção e reflexão deste texto. Por isso, empenha-se como objetivo debater a EJA tanto como direito, com uma ampla trajetória histórica marcada por disputas, avanços e retrocessos, quanto a sua visceral ligação com a formação da classe trabalhadora, em especial a sua tarefa de elevar o nível de consciência crítica de homens e mulheres. Ou seja, promover o pensamento dialético capaz de desvelar a realidade concreta que nos é apresentada e construir os caminhos para a emancipação e libertação.

Do ponto de vista teórico-metodológico, utiliza-se uma abordagem qualitativa, de diálogo com pesquisadores e intelectuais referenciados no campo da educação e, especificamente, na EJA. Como eixo teórico e filosófico central, parte-se das

formulações e contribuições de Freire (2020). Conclui-se com algumas considerações e apontamentos acerca da importância de se defender e ampliar esta modalidade de ensino, assim como disputar permanentemente as suas concepções políticas, educativas e filosóficas socialmente referenciadas nas lutas de trabalhadores/as.

2. A EJA COMO DIREITO DA CLASSE TRABALHADORA

Em sua contribuição para o debate da educação de jovens e adultos, Rummert *et. al.* (2013) formula que a educação destinada à classe trabalhadora expressa o desenvolvimento capitalista desigual e combinado brasileiro, isto é, a autora destaca que há uma ausência de “acesso igualitário às bases do conhecimento científico e tecnológico” e nas desigualdades no processo de democratização da escola, em que se tem “a universalização de índices de escolaridade sem universalizar condições de permanência e sucesso nem padrões socialmente referenciados de qualidade pedagógica” (Rummert, 2013, p. 724). Ou seja, isso tem criado uma formação subalterna da classe trabalhadora, voltada para os interesses de reprodução do capital e do trabalho precarizado, ainda mais na atual etapa do capitalismo neoliberal.

Como demarcação temporal, ao longo do século XX, percebe-se como a EJA voltou-se para o viés assistencialista e tecnicista, alinhado às exigências de reprodução das relações capitalistas e da acumulação do capital. Por exemplo, podemos citar o contexto de desenvolvimento urbano-industrial nos anos de 1930 e 1940 e a criação do “Sistema S”, voltado para a formação profissional de trabalhadores frente às exigências do capital, assim como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei nº 5.379/67, durante a ditadura empresarial-militar brasileira, prestando-se como “instrumento para tentar atingir suas metas de ampliação das bases de legitimidade e de reforço da segurança interna do regime” (Paiva, 1981, p. 86). Ou seja, além do viés tecnicista e de instrução mínima destinada aos trabalhadores, utilizou-se o MOBRAL como forma de conter a organização e luta popular contra a ditadura. Enquanto projeto de alfabetização, o MOBRAL fracassou e expurgou experiências exitosas e

transformadoras, tais como aquelas desenvolvidas por Paulo Freire na alfabetização de trabalhadores/as⁵, mostrando que mais do que a leitura da palavra, a educação tinha por sentido a leitura de mundo (Freire, 2020).

Desse modo, considera-se que os projetos e concepções do Estado e da classe dominante capitalista para a educação de jovens e adultos tinha (e tem) como fundamento a preparação da força de trabalho, aligeirada e heterônoma. Além disso, reproduziu-se os estereótipos acerca de uma suposta incapacidade e ignorância de jovens e adultos em aprender, alfabetizar, produzir saberes e pensar criticamente a realidade, justificando escolas e ensinamentos de instruções mínimas ou mesmo não garantindo a sua oferta para as camadas populares ceifadas do direito à educação. Por isso, a EJA é um campo de disputa política, filosófica e educativa. É uma modalidade da educação que não responde (nem pode responder) a uma neutralidade de concepções, formulações e práticas educativas.

Foi no contexto da redemocratização brasileira, no final da década de 1980, e a luta de classes em torno da Constituição Federal de 1988, que aparece no art. 208 o dever do Estado em garantir a educação para os que não tiveram acesso na idade própria. Mais tarde, se formula a EJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) e na Resolução CNE/CEB nº1/2000, sustentada no Parecer 11/2000, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, incluindo-a como modalidade da Educação Básica. Um importante aspecto destacado no Parecer 11/2000 é o reconhecimento das profundas desigualdades políticas, sociais e econômicas no Brasil, e de como milhares de trabalhadores/as estiveram à margem das políticas educacionais:

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.

⁵ Ressalta-se que o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), sob coordenação de Paulo Freire e de suas experiências educativas na alfabetização de trabalhadores/as, à convite do governo federal no ano de 1963, foi interrompido pelo golpe empresarial-militar (FREIRE, 2006).

Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimimento (Parecer 11/2000, p. 6).

Nesse sentido, por pressão e luta dos movimentos sociais populares e de educadores/as, compreende-se jovens e adultos como sujeitos de direitos, portadores de singularidades, histórias, experiências e saberes, enfim, de múltiplas potencialidades. Além disso, elabora-se uma concepção político-filosófica de EJA como espaço da autonomia, do pensamento crítico, da mobilização dos conhecimentos produzidos e referenciados socialmente, de fazer com os sujeitos e colocá-los no centro do processo educativo. Por outro lado, interpela tanto o Ensino Superior, no sentido de promover uma formação inicial sensível a essa realidade, por meio de seus cursos de licenciatura e preparação à docência, quanto aos gestores de secretarias de educação estaduais ou municipais, através da promoção da formação continuada coerente e socialmente referenciada com as demandas da EJA.

Entretanto, em que pese o direito conquistado em termos das políticas educacionais e a consolidação de toda uma discussão teórica, política e filosófica – que reúne movimentos populares, educadores/as, pesquisadores/as ou intelectuais da EJA –, inúmeros desafios ainda se colocam frente a realidade social e educacional brasileira, conforme debate-se adiante.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) apontam que, no ano de 2023, o número de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas era de 9,3 milhões, equivalente a 5,4%. No que se refere a cor ou raça, a população preta ou parda⁶ e branca possuía, respectivamente, uma taxa de analfabetismo de 7,1% e 3,2% para os grupos de 15 anos ou mais de idade, 22,7% e 8,6% para os de 60 anos ou mais. Ou seja, percebe-se como a taxa de analfabetismo atinge a população negra no Brasil, reflexo de uma estrutura histórica

⁶ Trata-se de uma classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que considera para fins de autodeclaração a população preta, parda, branca, amarela e indígena. No Censo Demográfico de 2022, incorporou-se também a população quilombola. Considera-se que os que se autodeclararam pardos estão inseridos no conjunto da população negra. Para este debate, ver Munanga (1999).

de violência (material e simbólica) e racismo sofrido por este grupo desde o período colonial-escravocrata.

No que se refere à EJA, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Censo Escolar da Educação Básica⁷ apontam que, se considerarmos as variações do ano de 2007 até 2024, houve uma redução de aproximadamente 34% de escolas (43.804 para 28.895, respectivamente) e 53% no número de matrículas (5.034.606 para 2.391.319, respectivamente). Isso é reflexo do desmonte e precarização da educação pública brasileira, ainda mais forte nos últimos anos pelo aprofundamento da agenda neoliberal. Para se ter uma dimensão objetiva, no ano de 2021 os recursos destinados à EJA limitaram-se à 5,5 milhões de reais⁸, equivalente a 0,04% do investimento em educação.

Vale ressaltar que, desde o golpe de 2016, estamos sob o tacão da Emenda Constitucional n° 95 e, recentemente, no terceiro governo Lula, o novo arcabouço fiscal, que limita os investimentos em saúde e educação. Autores como Behring (2021) têm apontado a ampliação da apropriação do fundo público pela classe e frações da classe burguesa, como forma de garantir o processo de acumulação e reprodução do capital. Ou seja, a educação pública tornou-se uma nova fronteira de acumulação capitalista, ligando a “face econômica à intelectual e moral, no sentido de tornar o país mais dependente e heterônomo” (Behring, 2021, p. 208).

Essa articulação econômica à intelectual e moral a que Behring (2021) se refere, tem sido o fundamento do que autores como Neves et. al. (2010) apontam como uma nova pedagogia da hegemonia. Além do ataque da classe dominante ao fundo público, conforme observou-se anteriormente, difunde-se um padrão de sociabilidade (e a escola pública como lugar estratégico) voltado para o trabalho precarizado. Os discursos de empreendedorismo, polivalência e flexibilidade disfarçam a corrosão permanente dos direitos sociais, trabalhistas e previdenciários,

⁷ Os dados podem ser encontrados em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Para fins deste artigo, optou-se pelas séries anuais de 2007 a 2024. O cálculo foi feito mediante o cruzamento das tabelas fornecidas pelo programa do INEP.

⁸ Ver em: <https://piaui.folha.uol.com.br/desmantelando-o-brasil-de-paulo-freire/>. Acesso em: 11/04/2025.

jogando a classe que vive do trabalho no pauperismo, aumentando a sua jornada de trabalho⁹ e rebaixando a massa salarial frente ao desemprego estrutural. Nesse contexto, a condição precarizada do trabalhador não o permite fazer o itinerário para a EJA frente a condições objetivas e subjetivas cada vez mais comprometidas, o que implica na gradativa redução de matrículas nesta modalidade.

É importante salientar também que a EJA sofreu um duro retrocesso com a Resolução nº 01/2021, de 25 de maio de 2021, ao alinhá-la com a BNCC, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o Ensino à Distância (EaD). Entretanto, pergunta-se: que tipo de base nacional? Que programa de alfabetização? Que perspectiva de ensino a distância? Tanto a BNCC, com seus cambaleantes itinerários formativos, quanto o PNA, estão indissociáveis da agenda neoliberal e dos interesses da classe dominante, esvaziando o pensamento crítico, propondo a divisão das áreas do conhecimento e subtraindo aquelas relacionadas às ciências humanas (história, geografia, sociologia, filosofia, etc.), além de avaliar a alfabetização de crianças, jovens e adultos pela instrumentalização – tal como são com as avaliações externas e a difusão de uma pedagogia dos resultados¹⁰.

Diante do exposto, há uma trincheira de luta que não é neutra e ingênua. A consolidação das políticas educacionais da EJA não significa a sua isenção dos retrocessos pautados pela classe dominante. Nesse sentido, intenta-se a seguir debater os pressupostos políticos, filosóficos e educativos para os que, referenciados na pedagogia do oprimido, tomam a EJA como lugar fundamental de formação da classe trabalhadora para a sua libertação e emancipação.

⁹ Antunes (2020) é um dos intelectuais fundamentais para pensarmos nesse processo de precarização do trabalho, inclusive, na crítica dos serviços por aplicativos, a exemplo da Uber.

¹⁰ Ver o excelente artigo de Lamosa e Tuão (2021) sobre a agenda do capital financeiro e de agências como o FMI e Banco Mundial para a educação na América Latina. De maneira sucinta, pressiona-se cada vez mais o trabalho docente pelos resultados, sobretudo, em indicadores nacionais de alfabetização. A questão fundamental é que se atribui a tais indicadores a disponibilidade de recursos financeiros a Estados e municípios. Além disso, não é incomum encontrar realidades em que se premia educadores/as pelo desempenho das turmas, o que é um grave erro, tanto por retirar a autonomia do trabalho do educador (gerando até mesmo o seu adoecimento) e do projeto político-pedagógico da escola, quanto desmontar a promoção de uma educação crítica e emancipadora. Sem contar que este condicionamento exclui a realidade de precarização de muitas escolas, em termos estruturais.

3. A EJA COMO FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Considera-se que há uma indissociabilidade acerca da condição do educando na EJA: são trabalhadores/as, desempregados/as, jovens e idosos/as (não necessariamente com o benefício da aposentadoria) que, ora tiveram que abandonar os estudos para ajudar o seu núcleo familiar, ora provenientes do trabalho análogo à escravidão, ora oriundos do cárcere e de uma realidade de violência sistemática e policaresca, ora considerados “inaptos” ou “indesejáveis” para o ensino regular, empurrados para a EJA como uma forma de “punição” – com graves sequelas nos processos de subjetivação e autoestima. Como elemento estrutural do capitalismo dependente brasileiro, a maioria desses educandos se autodeclararam pretos e pardos. Conforme o INEP, das 2,3 milhões de matrículas em 2024, cerca de 1,4 milhões (60%) pertencentes à população negra.

Nesse sentido, um aspecto central acerca desses educandos são as suas trajetórias, vivências ou experiências de vida trazidas para a escola. Muitas vezes, experiências traumáticas e dramáticas de exploração e expropriação dos direitos humanos e sociais mais elementares. Sobre isso, Arroyo (2017) faz uma importante formulação:

Parar de estudar não significou parar de se formar, de se humanizar. Não significou parar de pensar, de ler o mundo, de tentar entender-se nas relações sociais, políticas. O trabalho é a vivência mais forte nesses processos de sua formação. Essas pessoas têm o direito a esses reconhecimentos quando voltam à escola. Uma característica de sua condição de trabalhadores é que suas experiências de trabalho vêm de longe, misturam-se com seus itinerários de crianças e adolescentes (Arroyo, 2017, p. 46).

A categoria trabalho é aqui defendida na sua perspectiva ampliada e ontológica, isto é, inerente ao ser social em seu sociometabolismo com a natureza, produzindo e reproduzindo as condições objetivas e subjetivas de sua existência. É por meio do trabalho que o homem se humaniza, por isso mesmo protoforma da práxis social (Antunes, 2009). Nesse sentido, há uma diversa e complexa experiência de homens e mulheres advindas do/no trabalho e, em uma sociedade que se organiza com base nas relações sociais capitalistas e na hegemonia da

classe burguesa, tais experiências são conflituosas, dialéticas, perpassando pela unidade e distinção entre classe, raça e gênero.

Desse modo, Arroyo (2017, p. 49) formula que, ao compreender os sujeitos da EJA como trabalhadores/as, reconhece-se e incorpora-se “na proposta pedagógica essa história de afirmação e reconhecimento como sujeitos de direitos, de saberes, de cultura, de identidades, de dignidade”. Ou seja, permite-se que se faça dessas experiências do/no trabalho o pavimento para uma educação emancipadora e revolucionária. Interroga-se: quantas possibilidades e potencialidades educativas a partir da realidade concreta desses sujeitos? São vivências nas periferias da cidade e do campo, nos itinerários do trabalho diário e precarizado. Vivências a partir das realidades de discriminação, segregação e violência. Jovens e adultos não são sujeitos infantilizados, pelo contrário, possuem trajetórias de vida individuais e coletivas que, ao procurarem a EJA, intentam a restauração da sua dignidade e humanidade, a apropriar-se do conhecimento socialmente produzido, a conhecer-se no mundo e se colocar como sujeitos ativos e de direitos.

Por esse aspecto, tem-se a compreensão da EJA como espaço fundamental de formação da classe trabalhadora e de crítica à realidade concreta. Um dos autores que contribuem para refletir os caminhos para a superação das opressões e explorações é o italiano Antonio Gramsci. Para Gramsci (1999, p. 388), o fundamento político e educativo da classe trabalhadora sustenta-se na filosofia da práxis, a própria dialética, “o terreno no qual determinados grupos sociais tomam consciência do próprio ser social, da própria força, das próprias tarefas, do próprio devir”. Trata-se de sair do senso comum imposto pela classe dominante, de um pensamento desagregado e de consenso passivo dos dominados à visão de mundo dominante, para uma “concepção de mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro” (Gramsci, 1999, p. 94). Ou seja, a elevação do nível de consciência crítica das massas populares para o bom senso, aquele capaz de expor as contradições da sociedade capitalista e construir o momento ético-político, de emancipação e organização de uma nova hegemonia – a dos/as trabalhadores/as.

Esta concepção liga-se ao que Freire (2020) discorre como práxis libertadora, de passagem do ser-menos para o ser-mais, como possibilidade histórica – isto é, o inédito viável. Em sua formulação, afirma que:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 2020, p. 57).

Para a EJA, desvelar o mundo e a realidade opressora pressupõe uma concepção de processo educativo, político e filosófico socialmente referenciado nas lutas da classe trabalhadora. Requer articular os saberes e produzir novos conhecimentos, que tenha como eixo fazer com que este sujeito se reconheça enquanto oprimido e possa construir, individual e coletivamente, os caminhos da emancipação. Daí se compreende por que a EJA é objeto de disputa permanente da classe dominante e dos conservadores, no âmbito dos investimentos públicos e das concepções curriculares, pois sabem do potencial revolucionário e libertador que ela carrega, sobretudo quando ligada à educação das massas populares.

Nesse sentido, uma das tarefas fundamentais relacionadas ao trabalho com a EJA está na relação entre educador-educando e no reconhecimento da escola como um dos espaços da luta de classes. Isso exige uma pedagogia do compromisso, da ética e da responsabilidade individual e coletiva. Este educador não pode ser racista, sexista e homofóbico. Não pode fazer da educação a sua concepção meramente bancária (Freire, 2020), de transmissão passiva de conhecimentos. Não pode atuar como reproduzidor das opressões e da visão de mundo da classe dominante. Este educador não pode se alienar ou agir com descompromisso para com a EJA, dedicando-se ao mínimo. Por sua vez, a escola não pode reproduzir a EJA como o lugar dos indesejáveis e que, por essa (suposta) condição, promover uma pedagogia da vigilância e violência simbólica. Indaga-se: quantas unidades escolares pararam de ofertar a EJA por um hipotético argumento de que jovens e adultos só estão ali

para gerar confusão e briga¹¹? Ou mesmo que jamais poderão aprender ou serem sujeitos de direitos? Ou mesmo por prefeituras e estados justificarem de que o investimento não vale a pena ou, mesmo quando se oferta, destina a EJA professores/as e demais profissionais em situação de precariedade, com contratos temporários?

São essas posturas conservadoras, reacionárias e racistas que atendem aos interesses da classe dominante e as colocam em um polo contrário à pedagogia do oprimido. É preciso lutar contra esse pensamento e referendar, na práxis educativa, a disputa em torno do projeto político-pedagógico e filosófico crítico e emancipador. Diante disso, o educador torna-se um organizador das massas, um intelectual orgânico, com compromisso ético-político com a classe que vive do trabalho. Para Freire (2020):

Educador e educandos (lideranças e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes (Freire, 2020, p. 77-78).

Desse modo, a prática educativa na EJA envolve a seriedade com relação ao método que, em sua concepção ampliada, envolve uma determinada concepção de mundo e a uma busca permanente de desvelar a realidade concreta, compreendendo que não há um fatalismo ou determinismo histórico com relação às desigualdades, explorações e expropriações, pelo contrário, se homens e mulheres organizaram a sociedade dessa maneira, cabe a nós mesmos, enquanto sujeitos históricos, construirmos de outra forma. Assim, os conhecimentos das diferentes áreas do saber têm que estar a serviço das camadas populares, mobilizados e referenciados nas experiências trazidas por jovens e adultos.

Por fim, reconhecendo que o debate da formação da classe trabalhadora e a sua relação com a EJA não se esgota nesse texto, aborda-se um ponto visceral para aqueles/as educadores/as que estão no chão da escola pública e na EJA: a

¹¹ Essa pergunta retorna ao título desse texto: “quando vai começar a EJA?”. Foi sob o argumento de violência e confusão que a EJA deixou de ser ofertada na escola localizada em contexto periférico.

participação e organização permanente em torno dos movimentos sociais populares ou das entidades representativas da classe trabalhadora, ligadas à educação. Esse é um dos aspectos que Freire (2014, p. 65) aborda quanto a luta em defesa dos direitos dos educadores, especialmente quando formula que “a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética”.

Dessa maneira, diante de uma sociedade que se estrutura em classes sociais (tendo como base a exploração), que possamos compreender a ofensiva da classe dominante contra a educação da classe que vive do trabalho, construindo formas de mobilização e organização popular, como um momento de formação da consciência crítica, assim como no encaminhamento das estratégias de luta e ação. Ou seja, é colocar-se nas trincheiras de luta pela educação pública, gratuita e de qualidade, por meio de ações como: participação nos fóruns¹², congressos e consultas públicas realizadas por entidades, estados e municípios; ampliação e difusão da produção intelectual, das pesquisas e produções relacionadas à EJA no ensino superior e na educação básica; atenção ao que se formula em termos de políticas educacionais e sociais em geral no âmbito do Estado, atuando individual e coletivamente no sentido da denúncia e articulação com as massas populares.

Portanto, frente ao exposto, percebe-se que a EJA é muito mais do que uma modalidade da educação básica, mas liga-se profundamente à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, sem opressões e com dignidade plena das condições de vida. Requer uma relação orgânica entre escola-educador-educando, uma inserção ativa nos contextos sociais, políticos e econômicos, especialmente na realidade e experiência vivida por trabalhadores/as, jovens e adultos, nos itinerários para a EJA, quer seja na cidade ou no campo.

¹² Por exemplo, destaca-se o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) e a própria Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), espaços fundamentais de diálogo, debate de concepções, apontamentos críticos e encaminhamento de um conjunto de reivindicações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste texto teve por objetivo contribuir para o campo de produções acadêmicas ou intelectuais relacionadas a EJA, especialmente na sua configuração enquanto política educacional e as disputas históricas na concepção de educação de jovens e adultos. Ao mesmo tempo, buscou refletir sobre como o trabalho com a EJA não é neutro e não se facilita, ou seja, é um dos espaços fundamentais de formação da classe trabalhadora e da construção das condições de emancipação e libertação, bem como a função essencial de educadores/as no compromisso ético-político com os/as trabalhadores/as.

Essa compreensão de emancipação e libertação não é mera retórica ou portfólio, mas uma possibilidade histórico-concreta. Como Konder (1985, p. 78), reitera-se que, “se a história está sendo feita, em medida inaceitável, pelos outros, então o problema está em passarmos a fazê-la mais decisivamente nós mesmos”. Nesse sentido, intentou-se abordar que, apesar da configuração da EJA como política educacional e direito de jovens e adultos, inúmeros desafios ainda se colocam, sobretudo no que se refere a corrosão e precarização da educação pública e do trabalho.

Nos últimos anos, temos acompanhado o aprofundamento da agenda neoliberal aliada a consolidação da extrema direita, com forte apelo a ideias fascistas – tais como a perseguição, pelo uso da força ou violência simbólica, aos povos tradicionais (indígenas e quilombolas), mulheres, homossexuais, negros, dentre outros. A isso se soma um conjunto de contrarreformas no âmbito trabalhista, previdenciário, educação e saúde, que pauperizam e rebaixam as condições de vida das massas populares.

De maneira indissociável, é preciso ampliar a denúncia acerca da apropriação do fundo público pela classe dominante e de como a educação pública tem se tornado uma nova frente de acumulação do capital. Ao mesmo tempo, dialogar com as massas populares acerca das condições de exploração em que vivem. É inaceitável presenciarmos a abusiva jornada de trabalho a que são submetidos homens e mulheres das classes mais baixas, sendo um impeditivo para o itinerário até as escolas ou mesmo na qualificação de seus estudos – isso sem contar no

direito ao lazer, ao descanso, às sociabilidades e relações humanas. Conforme apresentou-se, o resultado concreto tem sido a diminuição constante no número de escolas e matrículas na EJA.

Portanto, retoma-se a indagação feita por moradores de um bairro periférico de Juiz de Fora (MG) – “quando vai começar a EJA?” – para encerrar com uma reflexão: quando tomaremos partido pela educação de jovens e adultos, trabalhadores/as? Quando faremos dela um espaço das contradições, da dialética, que busca refletir sobre a realidade concreta e mostrar os efeitos perversos da exploração e das opressões? Quando vamos, de maneira ética e responsável, articular os conhecimentos historicamente construídos, partilhados e herdados pela humanidade e construir novos saberes, conhecimentos e experiências de mundo? Quando vamos reconhecer que a educação não é neutra, mas envolve sempre uma concepção e projeto de sociedade, posto que os processos educativos são inerentes ao ser social? Com Paulo Freire, quando vamos reconhecer que a educação é uma forma de intervenção no mundo? Assim, tem-se a importância de estarmos socialmente referenciados nas lutas de trabalhadores/as, sendo a EJA um espaço privilegiado de formação da consciência crítica de homens e mulheres e da construção de uma práxis libertadora.

5. REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BEHRING, E. R. **Fundo público, valor e política social**. 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer nº 11/2000. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 20/04/2025.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 74ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, A. M. **Paulo Freire – uma história de vida**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Abril Cultural / Brasiliense, 1985.

LAMOSA, R. A. C. TUÃO, R. S. A agenda do capital financeiro para a educação da América Latina em tempos de pandemia. **Vértices**, Campos dos Goytacazes-RJ, v. 23, n. 3, p. 756-772, set./dez. 2021.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NEVES, L. M. W. MARTINS, A. S. *et. al.* **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. São Paulo: Xamã, 2010.

PAIVA, V. MOBIL: um desacerto autoritário. **Síntese: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte-MG, vol. 8, n. 23, p. 83-114, 1981.

PNAD. **Educação 2023**. IBGE: Rio de Janeiro, 2024.

RUMMERT, S. M. ALGEBAIL, E. VENTURA, J. **Educação da classe trabalhadora brasileira**: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, p. 717-738, jul./set. 2013.