

# A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: A EJA COMO INSTRUMENTO QUE CONSIDERA A TRAJETÓRIA SOCIAL E EDUCACIONAL DE SUJEITOS

## THE EFFECTIVENESS OF THE RIGHT TO EDUCATION IN BRAZIL: EJA AS AN INSTRUMENT THAT CONSIDERS THE SOCIAL AND EDUCATIONAL PATH OF SUBJECTS

Angela Michele Suave 1  
Juliana Marcondes Bussolotti 2  
Tiago Bueno dos Santos 3  
Felipe Adriano Gomes 4

**Resumo:** O presente artigo trata da temática da construção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil a partir do processo histórico e pedagógico, considerando a multidimensionalidade de sua trajetória. As reflexões se desdobraram no sentido de definir esse conceito no espaço da cidade e, por fim, refletir sobre a dimensionalidade e os horizontes da EJA. Essa proposta de análise se desenvolveu a partir da metodologia da pesquisa bibliográfica fazer um estudo com a abordagem histórico-crítica, que busca, a partir do estudo do processo histórico, analisar e refletir sobre o desenvolvimento da dinâmica educacional no Brasil voltada a jovens e adultos. Neste sentido, espera-se contribuir para o aprofundamento das questões voltadas à Educação de jovens e adultos em termos conceituais e históricos, dialogando e estabelecendo relações com outras formas de percepção deste processo.

**Palavras-chave:** EJA. Inclusão Social. Direitos Sociais.

**Abstract:** This article deals with the theme of the construction of Youth and Adult Education (EJA) in Brazil from the historical and pedagogical process, considering the multidimensionality of its trajectory. The reflections unfolded in order to define this concept in the city space and, finally, reflect on the dimensionality and horizons of EJA. This analysis proposal was developed from the bibliographic research methodology to make a study with the historical-critical approach, which seeks, from the study of the historical process, to analyze and reflect on the development of educational dynamics in Brazil aimed at young people and adults. In this sense, it is expected to contribute to the deepening of issues related to the education of young people and adults in conceptual and historical terms, dialoguing and establishing relationships with other forms of perception of this process.

**Keywords:** EJA. Social Inclusion. Social Rights.

Graduação em Serviço Social pela Universidade do Vale do Paraíba (2002). Mestrado em Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social PUC/SP pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009). Doutorado em Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social PUC/SP pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3812389033592927>.  
E-mail: [michelesuave@hotmail.com](mailto:michelesuave@hotmail.com)

Graduação em Escola de Comunicação e Artes pela Universidade de São Paulo. Pós-graduação lato sensu em Designer Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá. Mestrado em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté e doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5232556966245150>.  
E-mail: [julianabussolotti@gmail.com](mailto:julianabussolotti@gmail.com)

Professor de História, vinculado à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Formação no curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade de Taubaté (2011) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER (2018).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1448048800179222>.  
E-mail: [tiagobueno@prof.educacao.sp.gov.br](mailto:tiagobueno@prof.educacao.sp.gov.br)

Possui graduação em Geografia pela Universidade de Taubaté (2008). Atualmente é orientador pedagógico - Colégio Progressão (Poliedro). Professor e tutor da Universidade Metropolitana de Santos.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9713977965722226>.  
E-mail: [felipe@progressao.com](mailto:felipe@progressao.com)

## Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação na realidade brasileira, não obstante sua vinculação, atrelada à dimensão das lutas sociais pelo direito à educação, principalmente, àqueles que não foram atendidos devidamente no tempo correto de sua vida escolar. A EJA deveria ser, por definição, uma excepcionalidade, à medida que o processo democrático se consolidasse no país e os direitos fundamentais fossem cumpridos. Porém, essa não tem sido a realidade. Infelizmente, uma parcela da população trabalhadora brasileira está desistindo da escola na infância ou adolescência por inúmeros motivos, dentre os quais se destacam as condições sociais e econômicas em que se encontram imersos os setores mais empobrecidos da sociedade. Ao se pensar na EJA, não há como deixar de se referir aos diferentes grupos e sujeitos que a compõem, desde os professores até os estudantes que se encontram em tantos grupos sociais e culturais distintos de trabalhadores que vivem nas cidades, sejam operários, mulheres, jovens, mães, pais, indígenas, pessoas privadas de liberdade, negros, quilombolas, migrantes, estrangeiros, dentre tantos outros que compõem as peças deste quebra-cabeça tão diverso. Assim, ao construir este artigo, propusemo-nos a analisar a construção da EJA no Brasil a partir do processo histórico e pedagógico. Para tanto, foram considerados alguns marcos legais, históricos e teóricos para a definição da EJA, além da relação que estabelece com a construção da percepção, leitura e interpretação do mundo para professores e estudantes que fazem parte desta modalidade educacional.

## A Educação de Jovens e Adultos: a possibilidade da construção de um conceito

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de Educação prevista na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em especial no Art. 205, que trata da Educação como um Direito de todos, e Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Art. 37, considerando os princípios da equidade, justiça social e demais pressupostos democráticos e de cidadania na definição da educação inclusiva e compensatória<sup>1</sup>. Considerar estas dimensões significa perceber a complexidade do processo educacional no Brasil, uma vez que as estruturas históricas constituídas pela dimensionalidade da desigualdade fizeram com que boa parte da população brasileira se encontrasse apartada da formação básica por grande período de tempo. Muitas pessoas tiveram que parar de estudar ainda em tenra idade para auxiliar na sobrevivência da família.

De fato, a Educação não era percebida como direito de todos, sendo restrita a um pequeno número de pessoas que se apropriavam das esferas de poder e impunham veementemente seus próprios projetos à sociedade. Assim, por muito tempo, pobres, mulheres, negros e demais grupos oprimidos se viram apartados deste direito tão essencial à formação humana. Somente a partir de amplos movimentos democráticos e de lutas pelos direitos foi que a Educação passou a constituir um direito de todos, pelo menos no campo formal da legislação. A partir disto, também cabe salientar que a conquista deste direito esteve atrelada a outros interesses, como a formação para o mercado de trabalho, fatores econômicos, políticos, sociais e outras demandas.

Como processo formativo, a Educação se coaduna de uma estrutura própria, alinhada a métodos e caminhos pautados em pressupostos científicos, históricos, pedagógicos e sociais, como nos propõe a abordagem histórico-crítica (SAVIANI, 2013), se direcionando à visão que seja crítica, sem ser reprodutivista, seguindo em diferenciação à pedagogia crítico-reprodutivista. Mencionar diferentes abordagens e teorias sobre a Educação é importante à medida que nos propomos pensar o processo educacional para além do simples relato ou da reprodução

---

<sup>1</sup> Entende-se que a sociedade capitalista tem como base a exploração do trabalho de uma classe sobre a outra. A desigualdade social é latente e suas expressões assolam a vida daqueles que vivem da venda de sua força de trabalho com a precarização das relações de trabalho. Impede-se a efetivação daquilo que se chama de justiça social em uma sociedade que é desigual, ou mesmo de uma sociedade de direitos como pressupõe o conceito de cidadania. Assim, quando se trata de um discurso de educação inclusiva não é crível que ela aconteça, pois as violações são profundas e o direito permanece no campo formal, como pontua Vieira (2004), não há direitos sem a sua efetivação.

de formas de desigualdades. Evidentemente, existem outras teorizações sobre o processo educacional no Brasil e no mundo, mas consideramos que a análise do fenômeno da EJA pela visão histórico-crítica permite-nos explorar o aprofundamento de questões históricas, sociológicas, pedagógicas, filosóficas e políticas desta conjuntura, bem como criar a inter-relação desta dimensão educacional com as estruturas que se manifestam no país e se relacionam dialeticamente com os sujeitos que nelas se inserem.

Propomo-nos a debater a questão: o que pode a Educação? A Educação pode alcançar muitas finalidades quando não se propõe a criar barreiras ao ser humano ou formas de alienação, quando não é reprodutora e justificadora das formas de desigualdade social, quando não aleija o movimento de construção do sujeito. Ao contrário, torna-se parte do processo de emancipação social a partir do momento em que permite o desenvolvimento pleno do sujeito, quando lhe apresenta uma série de instrumentos para que possa construir sua autonomia e superar as formas de dominação ou alienação social. Ainda que se considere que numa sociedade capitalista é impossível alcançar essa plenitude, aos trabalhadores é possível a vivência de uma emancipação política e avanço em seu processo de consciência, porém, como coloca Marx (2010) em sua obra *Sobre a Questão Judaica*, a emancipação humana só é possível com a superação do capitalismo, é necessária a abolição das classes sociais e da exploração.

Nesse sentido, é preciso se constituir um processo crítico ao se construir a realidade educacional, na formação da escola como espaço de transformação e diálogo, para além de uma “educação bancária”, como apontava Paulo Freire (2019) ao analisar o contexto educacional de sua época, que, muitas vezes, assemelha-se ao atual ou vice-versa, uma vez que em ambos tem-se a concepção que o aluno é um depositário de conhecimentos, que deve “absorver” o que o professor lhe apresenta, sem ter parcela alguma de autonomia neste processo.

A partir da realidade anteriormente exposta, Paulo Freire (2019) nos aponta que é necessário pensar um processo educacional que desenvolva a autonomia do educando, em que professor e aluno construam o conhecimento conjuntamente e que, a partir desta construção, possa se realizar não só uma leitura da palavra escrita, como também da realidade à volta dos sujeitos. É importante ressaltar que Paulo Freire construiu uma análise muito interessante do processo educacional brasileiro a partir de obras como *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da autonomia*, dentre tantas outras, propondo uma visão crítica deste contexto também a partir da experiência que teve com a alfabetização de jovens e adultos, ressaltando a importância de uma construção pedagógica pautada no mundo vivencial do educando. No caso da alfabetização de adultos, apresenta a importância de se atentar para a realidade destes sujeitos, que trazem uma experiência com o mundo do trabalho, com a vida social e realidade econômica, social, cultural e ética do Brasil.

Os métodos de Paulo Freire não ensinam a repetição de palavras, mas o de desenvolver a capacidade de pensá-las com base nas palavras retiradas do cotidiano dos alunos formando assim as palavras geradoras que através de uma palavra conseguimos formar muitas outras diferentes e que se torna muito mais fácil para o entendimento dos alunos. Com as palavras o homem se faz homem, ao dizer sua palavra estará assumindo a condição humana (DREYER, 2011, p. 3589).

Essa leitura está essencialmente atrelada à dimensão histórica do contexto processual das transformações, mudanças, rupturas e permanências nas formas de compreensão do ser social.

Historicamente, o Estado brasileiro capitalista se consolidou como periferia, negando direitos sociais básicos como saúde, educação e seguridade social. A trajetória do direito à educação expressa nas constituições brasileiras – desde a Constituição Imperial de 1824 até a Constituição de 1988 – mostra que, ao longo de mais de um século e meio, o direito à educação vinha sendo oficialmente negado aos (às) jovens e adultos(as) que não tiveram acesso à escola na idade tida

como apropriada (CAPUCHO, 2012, p. 24).

Nesta perspectiva, considera-se que o processo de lutas sociais emerge como movimento histórico dos sujeitos que tiveram seus direitos negados ao longo do tempo em um lugar no qual a desigualdade se afirmou como paradigma estruturante das relações de poder e de reprodução social. Assim, depreende-se que as bases da formulação do cenário social são condicionantes para a eclosão dos episódios históricos, a isto, não nos referimos a grandes acontecimentos apenas, mas à percepção diária das relações sociais, ora permeadas por um espírito aparentemente democrático, ora imersas em espírito autoritário e despótico.

## **A EJA no tempo social: uma proximidade do processo histórico e social**

É necessário fazer ao se pensar nessa direção as intermediações de processos históricos com as relações estabelecidas no contexto presente. Assim, ao analisarmos a conjuntura do processo educacional no Brasil, percebemos um modelo que se instala com a colonização regido pelos padres da Companhia de Jesus, os jesuítas, entre os séculos XVI e XVIII, que tinham um projeto de formação da alma, catequização dos nativos, com um projeto pedagógico que se direcionava à adequação dos sujeitos aos princípios do catolicismo. A este projeto educacional, juntava-se outro atrelado à escravidão, com a justificativa ou argumentação que os nativos tidos como selvagens não tinham alma e que por isso a escravidão destes se justificaria. Não obstante, os nativos foram quase que dizimados pelos colonizadores, seja pelas guerras que se estabeleceram, seja pela pestilência que se instalou entre eles, uma vez que seu sistema imunológico não estava preparado para lidar com as doenças que vieram com o colonizador europeu.

Em 1759, por determinação de Marquês de Pombal, a Educação no Brasil passou a se constituir por aulas régias, que constituíam parte das grandes reformas organizadas pelo Marquês, com uma perspectiva laica, retirando dos jesuítas a incumbência da Educação ou qualquer outra atividade na metrópole ou nas colônias portuguesas.

Afora isto, ajunta-se a esta estrutura desigual, na formação na colônia no Brasil, a questão da escravidão africana e da transição de grande número de negros da África para a colônia, um encontro infeliz entre povos dominados, que tiveram que sobreviver sob a sombra da opressão. Caminho trágico percorrido entre grilhões pelos povos africanos, sujeitos que se viram desprovidos de sua liberdade em todos os sentidos, liberdade do corpo e da alma, deixando sua língua, sendo obrigados a se comunicarem na língua do dominador.

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 108-109).

Logicamente que a natureza humana sendo atrelada à esperança não se rendeu facilmente à sujeição e apresentou diversas formas de resistência, desde fugas até a simulação da sujeição à língua e cultura do dominador, mas sincretizando fé, cultura, devoção, língua e visão de mundo. Fato este que ocorreu com os povos indígenas, africanos e outros degradados da metrópole portuguesa. Assim, quando pensamos a função da Educação, percebemos que a construção de uma identidade coletiva é uma de suas matrizes, o preparo para a vida na coletividade, para a vida comum, para a cotidianidade dos fatos.

Não há como desprezar que os povos tribais, uma das formas originárias da organização

político-social na África ou mesmo dos povos nativos no Brasil, guardadas as devidas proporções, tinham seu processo formativo e educacional próprio, atrelado à função que o sujeito iria desempenhar para a sobrevivência e continuidade daquele grupo. Esse processo se dava pela oralidade, pela narrativa que oferecia um sentido para a existência do grupo em uma explicação para o mundo, dava-se também a partir da vivência prática, para o trabalho ou a caça, dependendo do gênero e da posição que o sujeito ocupava naquela coletividade. Assim, não se pode desprezar esta forma de formação ou Educação apenas por não se definirem pelas significações do dominador ou do mundo letrado.

Podemos descrever este como um processo de formação pela violência, não somente física como também psicológica, cultural, social, religiosa, dentre tantas outras expressões (FANON, 1968). Aliás, Fanon compõe uma visão de ruptura para perceber o processo de colonização na África ao propor um movimento decolonial, que tem a ideia de ler paradoxalmente as formas de dominação, na oposição aparente, em um pensamento contínuo de transgredir e lutar, de olhar o processo de colonização a partir daqueles que sofreram suas consequências ou, ainda, no movimento destes construírem sua própria leitura deste processo. O autor chega a analisar as consequências psicossomáticas do processo de colonização para os povos dominados, as marcas que permanecem na alma da coletividade, dos traumas que se instalaram nestas sociedades, do caos sutilmente organizado pela “racionalidade” da conquista e da sujeição do outro.

É preciso se reconhecer em meio às efemérides e efemeridades do espelho social no qual os sujeitos percebem os espectros de seu passado e presente, sombras que revelam interesses escusos. Os países colonizados guardam esta sombra do passado, a expropriação dos povos tradicionais, das violências da metrópole e da colônia, dos ferros e agulhões da escravidão, da fome e miséria, mesmo em meio à geração de tanta riqueza, o sangue da opressão cobria o luxo das cortes. Neste contexto, quem podia saber, e quem que, sabendo, poderia questionar? Uma regra única a ser seguida por todos sem pestanejar: o questionamento não era permitido e a leitura do livro ou do mundo era pecado imperdoável. Existe, porém, um saber da vida, um conhecimento daqueles que, mesmo não dominando as letras, têm a destreza das mãos que semeiam a terra, constroem as casas e formam o país.

Desde a Revolução Francesa de 1789, consagrou-se a materialidade do texto escrito para além do poder do soberano, tendo o poder do povo, o poder do cidadão e a Constituição como Carta Magna garantidora dos direitos. É precípuo afirmar que este marco divisor da História é também uma referência na história dos direitos, por mais que esta revolução tenha se ensejado no âmago dos interesses burgueses, tomou dimensões incalculáveis ao mover a massa dos oprimidos históricos contra as formas de dominação que lhes acorrentavam a um destino trágico nas mãos dos soberanos que governavam a partir de seu bel-prazer. Sabe-se que a alienação dos sujeitos fora uma das estratégias utilizadas por déspotas para dominar seus povos, proibindo o acesso ou a disseminação do conhecimento, da Educação de maneira geral e ampla ou atrelada a seus interesses.

De fato, não há como falar em um processo educacional puramente isento de subjetividades. Estas, porém, devem ser atenuadas por marcos reguladores, princípios pedagógicos e legais que lhe permitem o desenvolvimento de certa objetividade e intencionalidade na construção da função formadora, uma vez que o processo individual de concepção da formação deve ser alinhado aos interesses coletivos da sociedade ou do agrupamento social. Depreende-se que a Educação não acontece apartada da dinâmica social, pelo contrário, a instituição educacional é construída por bases e interesses sociais; esta existe para atender uma demanda dos grupos humanos e suas formas de organizarem a vida em coletividade.

### **A cidade do saber: espaço e luta pela Educação como Direito**

Para além destes marcos, existe um olhar transgressor das formas desiguais de concepção do ser social, transpassar essas formas constitui-se em ação necessária para que a efetivação de direitos possa se estabelecer. Em muitos casos, aprender pode se constituir em uma forma dita como “rebeldia”, quando não se coaduna aos estamentos da desigualdade e

ignorância. Aprender é constituir a própria história, poder narrar seus acontecimentos e encontrar no tempo e na ação a razão da experiência, do agir que se faz História e memória. Agir para além das palavras e poder transformar ideias em atos constitui um trabalho profícuo da Educação como instrumento da emancipação política do sujeito.

Diante disso, considera-se que a percepção de quem somos e do lugar que ocupamos nas relações de trabalho e da identidade de classe que estabelecemos determina muito de como se constitui nossa leitura do contexto diante do qual fazemos parte. Tomamos como exemplo a cidade de São Paulo, que por sua complexidade cosmopolita e metropolitana confere certas características ao seu entorno social na produção da desigualdade em suas mais diversas formas de expressão que se atrelam à definição de território. Entende-se que esses entraves ultrapassam o espaço geográfico ou da delimitação física e se constitui como a produção de um espaço social, de estabelecimento das relações humanas que acontece no território.

Como exemplo, citamos a cidade de São Paulo, polo financeiro do Brasil e destino de tantos migrantes e imigrantes que saem de seus lugares de origem em busca de novas oportunidades de vida ou mesmo de sobrevivência ou refúgio diante de tantas instabilidades que se estabelecem entre os povos da terra por inúmeros motivos como questões territoriais, religiosas, étnicas, pela fome, pelo preconceito ou intolerância dentre tantos males que assolam o gênero humano.

A cidade é o local de encontro entre a riqueza e a miséria, entre a paz e a violência, entre a luta e a vitória, entre os que moram em mansões e os desabrigados, entre os que banque-teiam em lindos sonhos e os que se perdem em pesadelos, entre a iluminação e a escuridão, entre o homem e sua natureza, entre a razão e perda dela. Neste diapasão é que a Política toma tonalidade, posição e lugar. Esta não é mais do que o lugar permanente de embate dentre tantas demandas que assolam a vida na cidade, pensando essa na dimensão definidora dos gregos, o lugar do debate, da razão, do discurso, da defesa pelas boas causas e a busca pelo “bem comum”, que não poucas vezes se transfigura no bem de poucos de incomuns.

Assim, ao avaliarmos a oferta de EJA na cidade de São Paulo, partimos da compreensão da necessidade de articular o debate educacional com a dinâmica desigual da produção do território no município. Em nossa perspectiva, o oferecimento de EJA configura-se como importante aspecto de entendimento dessa dinâmica, revelando usos, fluxos e processos induzidos, entre outros agentes, pelo sentido da política educacional (CATELLI JR.; DI PIERRO; GIROTTI, 2019, p. 458).

Que contexto é esse que se manifesta pela transitoriedade dos movimentos humanos, fluxos migratórios, emergências sociais dentre tantas outras realidades? Nesta perspectiva, a narrativa da história de vida de tantos sujeitos dentre alunos e professores que compõem os relatos e experiências da EJA forma uma trama social que demonstra a profundidade de um processo construído por tantas mãos ao longo do tempo. Quem são esses sujeitos da EJA? Como pensam a Escola e o processo educacional? E qual a importância da Educação para suas vidas? Tentar responder estas questões, encontrar respostas ou outras perguntas a partir delas pode ser uma estratégia para se constituir um processo dialético, de ouvir e falar sobre as impressões que temos do mundo do qual fazemos parte e perceber-se como componente das determinações atreladas à ramificação das condições sociais, políticas, econômicas, culturais e étnicas, e, assim, podendo nela intervir e modificá-la. Esses sujeitos são homens e mulheres que tiveram que desistir da escola em tenra idade ou na adolescência por inúmeros fatores, dentre os quais se destaca principalmente a questão da sobrevivência, mas também há que destacar que não é raro casos de estudantes que desistiram da escola por outros fatores ou mesmo por um acúmulo de situações, destacando que de certa forma a proposta da escola falhou em lhes oferecer um conteúdo significativo ou uma proposta de educação que atendessem às suas necessidades, interesses, motivações e projetos de vida.

Nesta direção, entendemos que o processo de constituição da EJA não se finaliza ao término de um período letivo ou itinerário formativo projetado, mas é algo dinâmico, atrelado à vida, ao mundo do trabalho, este entendido como um conceito amplo que parte das relações produtivas e alcança as relações sociais por meio da reprodução numa relação dialética entre a objetividade e a subjetividade, na perspectiva de que todo o ser humano se constitui como sujeito de conhecimento, podendo aprender, mas, principalmente, indagar sobre as desigualdades sociais, pensando e construindo conjuntamente novas formas de intervenção na realidade numa perspectiva coletiva, que necessita da consciência social e de classe.

### **Definições da EJA: proximidade e horizontes**

Pensar a EJA no escopo da Educação brasileira significa perceber suas dimensionalidades no processo social do qual faz parte, a Educação não é fenômeno apartado da realidade social, pelo contrário, é no âmago da estrutura relacional que emerge para a vida. Desta forma, depreende-se que a concretude da ação humana determina os matizes do fazer pedagógico da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância da formação docente para atuação neste segmento, o desenvolvimento de uma consciência profissional que dispõe do instrumental e arcabouço necessário para atendimento a esta população.

Por implicar sujeitos de conhecimento e aprendizagem provenientes de grupos socioeconômicos e culturais peculiares, em momentos determinados de seus ciclos de vida, envolvendo teorias pedagógicas, formas de organização do ensino, métodos, currículos e materiais específicos, a educação de jovens e adultos requer educadores com formação apropriada. Entretanto, no Brasil, é pouco frequente que essa temática seja objeto da habilitação dos docentes nas licenciaturas (em abordagens transversais ou disciplinas especialmente dedicadas à temática), dependendo principalmente da formação continuada em serviço dos educadores (que muitas vezes são voluntários sem preparação acadêmica) ou dos raros cursos de especialização e pós-graduação (DI PIERRO, 2010, p. 4).

Desta forma, a definição da EJA engloba diferentes significações que se manifestam no tempo compartilhado entre diferentes sujeitos históricos, de suas angústias, agonias, esperanças, utopias, sonhos, projetos e lutas. A EJA não está afastada destas manifestações sociais pela luta por direitos que surge como um desdobramento da luta de classes. Emana da vida comum, dos campos de trabalho e linhas de produção, do movimento do mercado capitalista e do trânsito das gentes pelas cidades, movimento físico e simbólico daqueles que estão sempre em busca de novas oportunidades, ou mesmo daqueles que estão em busca apenas de uma oportunidade para além da sobrevivência, realizarem seus projetos, conscientes da importância da efetivação de seus direitos sociais como ação prática da vida na coletividade dos trabalhadores.

Na definição do Ministério da Educação (MEC), a EJA é um espaço de inúmeras tensões:

EJA é espaço de tensão e aprendizado em diferentes ambientes de vivências, que contribuem para a formação de jovens e de adultos como sujeitos da história. Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados — de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais — todas elas instituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam

incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA (BRASIL, 2008, p. 1).

É como um mosaico formado por inúmeras peças, cada qual com sua peculiaridade, sua matéria e materialidade, sua história, traços, cores e trajetões. Faltando uma peça, a visão já não será mais a mesma. É a composição da melodia brasileira, de nossa história de dores e vitórias, risos e tristezas, encontros e desencontros, neste vasto território que somos nós. Assim, já não há uma EJA, mas várias, compostas por tantos rostos, de homens, mulheres, jovens, anciãos, cada um com sua experiência, contribuindo de alguma forma para lançar luz à turva imagem que se pinta ao largo do tempo, trazendo a nitidez de uma identidade simultaneamente singular e coletiva. Os professores da EJA encontram-se imersos nesse universo, não há como pensar um modelo único de Educação nem como se render à falácia que a EJA é uma única forma de Educação, ao contrário, esta é uma modalidade educacional que apresenta diferentes matrizes.

Como afirma Certeau (2014, p. 38): “[...] O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada. [...] Esta paisagem, vista do alto, oferece apenas a miniatura de um quebra-cabeça onde ainda faltam muitas das peças”. Nesta sintonia, é exatamente este cotidiano vivenciado e experienciado por tantos sujeitos que determina suas demandas sociais e formativas. No exercício de unir estas peças e tentar montar este quebra-cabeça, decifrando a imagem, desmontamos a nós mesmos, nos desconstruímos, pondo as certezas à prova, para que possamos, de fato, realizar um trabalho de conhecer não só o outro, como a nós mesmos. É uma relação de alteridade, uma vez que nossa história nos coloca tanto do lado quem feriu como dos que foram feridos, somos ambos e não somos nada se não nos propomos a indagar nossas certezas prontas, as respostas decoradas para um mundo que não nos pede uma reprodução do que foram os que vieram antes de nós, por mais que tenhamos nossa estrutura, somos outros também.

De acordo com Arroyo (2014, p. 220): “Cada nova situação vivida e padecida leva a novas indagações, novas aprendizagens. A incerteza do viver obriga a pensar com maior profundidade do que a certeza do fácil vive [...]”. Nesta perspectiva, compreendemos que a situação vivenciada pelo sujeito e seu grupo, exige e lhe confere certa competência instrumental para reagir aos desafios que a vida lhe impõe, uma pedagogia viva que se encontra com os sujeitos que são por ela atendidos, que sabe interpretar e dialogar com sua ação é fundamental para atender este público, conferindo-lhe a autonomia de conduzirem seus projetos de vida.

Arroyo (2014) aponta sobre a necessidade e a relevância do diálogo do conhecimento científico traduzido didaticamente pelas escolas com os outros saberes. Não se trata, porém, de criar uma pedagogia salvadora, redentora destes povos. De fato, estes sujeitos tidos como “marginalizados” pela ortodoxia não se reconhecem assim – e nem estão à margem da sociedade, pois são parte dela. Vivemos, de fato, na construção de uma dicotomia exclusão/inclusão do acesso aos direitos sociais. Porém, na proposta mais radical, a percepção destes sujeitos, de sua importância e a criação a partir de sua realidade de uma proposta diferente ao que se lhes impõe constitui-se algo bem mais rico e significativo a sua consciência de coletividade.

[...] Reconhecer que esses povos têm Outras Pedagogias produtoras de saberes, modos de pensar, de se libertar e humanizar desestabilizaria a própria autoidentidade da pedagogia hegemônica. Esse tem sido ao longo da história de resistências às pedagogias colonizadoras uma das funções sociais: desestabilizar a pedagogia hegemônica nas bases de sua autoidentidade; civilizar primitivos, subalternizados. Entretanto, quando nos colocamos o que as teorias pedagógicas têm a aprender dos movimentos sociais não será suficiente reconhecer seu papel desestabilizador das bases da teoria pedagógica dominante, eles vão além. Assumem uma função construtivista no campo das teorias pedagógicas. Este é um ponto a aprender (ARROYO, 2014, p. 30).

A este itinerário, a questão da identidade é essencial. Pensar o processo pedagógico implica diametralmente discutir as formas que se afirmam as demandas identitárias, sem desconsiderar a compreensão da localização dos sujeitos em classes sociais. Perceber-se quem se é exige a coragem de enfrentar e até mesmo combater toda forma de falsa identidade. Esta é definida pela relação de dominação e alienação dos sujeitos.

É preciso superar essa dicotomia entre a “inclusão e exclusão” e perceber que a realidade destas pessoas vai além de uma proposta elaborada pelas fontes do poder estabelecido. Esse processo de construção pedagógica deve partir do conhecimento destes povos, de suas experiências e vivências e do que esperam para si. Isso envolve a transposição das formas de dominação e o reconhecimento de quando esta vem sobre outra linguagem; seria necessário indagar se incluindo sem perceber os sujeitos que estão para além de nossa realidade, não estamos excluindo de outra forma, amenizada até certo ponto, mas que esconde tantos preconceitos ainda.

O desafio é perceber como essa Outra Pedagogia se constitui. Não basta oferecer um modelo de Educação pronta para essas pessoas, é preciso ouvir suas necessidades, entender sua realidade, e até mesmo respeitar sua autonomia na construção de uma prática pedagógica própria para seu contexto.

### **Considerações Finais**

Considerando a perspectiva histórica de construção da EJA, ora para legitimar certos projetos de país, ora para formar uma força de trabalho para o mercado capitalista, ora para defender conceitos ditos democráticos no sentido da apropriação dos direitos fundamentais, não há como deixar de observar que essa trajetória não foi construída, na maioria das vezes, ao lado das pessoas que seriam por ela atendidas, o que gera um certo distanciamento entre o que o Projeto Pedagógico das instituições educacionais oferece e a trajetória social e histórica das pessoas que são recebidas por estas instituições.

Essa realidade precisa ser pensada nos planos de educação na singularidade dos sujeitos em sua relação particular com o universal, considerando sua posição de classe e suas formas de organização e percepção da vida, analisando esta relação que advém do mundo do trabalho e se relaciona dialeticamente com as esferas da cultura, do pensamento e das formas de apropriação ou de leituras e interpretação da realidade, ou seja, como estes sujeitos coletivos analisam e compreendem as estruturas sociais das quais fazem parte, podendo alcançar uma consciência social para transformá-la.

Este constitui um grande desafio para a Educação de maneira geral: pensar um programa educacional verdadeiramente significativo para as pessoas, para seus projetos de vida, itinerários formativos, proposituras, posicionamentos e categorias do pensamento. Não se constitui tarefa fácil criar essa proposta de educação, uma vez que exige a realidade de aprofundar o diálogo e as relações de alteridade. O que significa de fato formar esse trajeto? Percebemos que a resposta não é única, uma vez que pressupõe uma gama de experiências e práticas pedagógicas concebidas em diferentes contextos, o que se há de respeitar são as diferentes formas de organização da vida humana por questões de território, cultura, trabalho e demais projeções.

Em suma, entendemos que a compreensão da EJA não é algo que se resume em uma simples definição, já que esta mesma comporta tantos significados e manifestações. É necessário analisar a dimensão e extensão de sua ação e atuação, é algo construído por muitas vozes e mãos; na coletividade se expressa sua identidade de classe, que manifesta de diferentes maneiras em lugares diversos.

### **Referências**

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Documento Base Nacional. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. MEC: 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea\\_docbase.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CATELLI JR., Roberto; DI PIERRO, Maria Clara; GIROTTI, Eduardo Donizeti. A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 454-484, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/5734>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DREYER, Loiva. Alfabetização: o olhar de Paulo Freire. In: **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2011. Pontífice Universidade Católica do Paraná. Curitiba, PR: Educere, 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5217\\_2780.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5217_2780.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. 2000, n.14, pp.108-130. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 20 fev. 2020.

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

PIERRO, M.C. Educação de jovens e adultos - EJA. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VIERIA, Evaldo. **Os direitos e a Política Social**. São Paulo: Cortez, 2004.

Recebido em 29 de abril de 2021.  
Aceito em 22 de setembro de 2021.