



DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2024v26id5221>

Entre a Educação de Adultos, a Educação Popular e a EJA: questões para o debate

Between Adult Education, Popular Education and EJA: issues for debate

Entre la Educación de Adultos, la Educación Popular y la EJA: temas a debate

Francisco André Silva Martins - Universidade do Estado de Minas Gerais | Belo Horizonte | MG | Brasil. E-mail: francisco.martins@uemg.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4906-573X>

Rafaelle Stefane Elias Alves - Universidade do Estado de Minas Gerais | Belo Horizonte | MG | Brasil. E-mail: rafaelle.alves@ifmg.edu.br | Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5780-4371>

Gláucia Moreira Pinto - Universidade do Estado de Minas Gerais | Belo Horizonte | MG | Brasil. E-mail: gluciampinto16@gmail.com | Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9359-0067>

Resumo: O presente trabalho tem como foco uma discussão que agrega os elementos da Educação de Adultos em relação direta com a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos no decorrer da história do Brasil. Foi feita uma retomada de experiências de educação de adultos, em vários períodos históricos, com o intuito de melhor delimitar essas fronteiras. Isso com o propósito de contribuir para adensar as reflexões produzidas na área, bem como apontar as singularidades, as aproximações e os distanciamentos de cada experiência abordada. Em diálogo com produções de pesquisadores da referida temática, buscamos correlacionar elementos da teoria e da prática com o intuito contribuir para o avanço dos debates. Ao final, foram abordados elementos da Educação de Jovens e Adultos na atual conjuntura social do país e seus obstáculos e potencialidades.

Palavras-chave: educação de adultos; educação popular; educação de jovens e adultos.

Abstract: The present work focuses on a discussion that aggregates the elements of Adult Education in direct relation with Popular Education and Youth and Adult Education throughout the history of Brazil. A resumption of adult education experiences was carried out, in various historical periods, with the aim of better delimiting their boundaries. This with the purpose of contributing to deepen the reflections produced in the area, as well as to point out the singularities, approximations and distances of each experience addressed. In dialogue with the productions of researchers on the aforementioned theme, we seek to correlate elements of theory and practice with the aim of contributing to the advancement of debates. In the end, elements of Youth and Adult Education were addressed in the current social situation of the country and its obstacles and potential.

Keywords: adult education; popular education; youth and adult education.

Resumen: El presente trabajo se centra en una discusión que agrega los elementos de la Educación de Adultos en relación directa con la Educación Popular y la Educación de Jóvenes y Adultos a lo largo de la historia de Brasil. Se hizo una reanudación de las experiencias de educación de adultos en varios periodos históricos, con el objetivo de delimitar mejor sus fronteras. Esto con el propósito de contribuir a profundizar las reflexiones producidas en el área, así como señalar las singularidades, aproximaciones y distancias de cada experiencia abordada. En diálogo con las producciones de investigadores sobre el tema mencionado, buscamos correlacionar elementos de la teoría y la práctica con el objetivo de contribuir al avance de los debates. Al final se abordaron elementos de la Educación de Jóvenes y Adultos en la situación social actual del país y sus obstáculos y potencialidades.

Palabras clave: educación de adultos; educación popular; educación de jóvenes y adultos.

1 Considerações iniciais

O presente trabalho tem como foco uma maior aproximação em relação às experiências educativas destinadas a adultos nos vários períodos da história da educação no Brasil, bem como uma possibilidade de estabelecer fronteiras conceituais mais nítidas quanto a suas singularidades, aproximações e afastamentos, com o decorrer do tempo. Não se trata de tentar fazer aqui um Estado da Arte sobre tal área, mas um debate a partir da abordagem de um apanhado de experiências, que, ao serem analisadas, remetem-nos à produção deste trabalho como um ensaio, que almeja contribuir para discussões futuras na referida área, inclusive para aqueles/as que nela estão iniciando sua caminhada.

Nesse contexto, pretendemos também tecer reflexões sobre o que entendemos como Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular, abordando suas aproximações e seus distanciamentos. A proposta parte de inquietações vividas a partir de experiências na militância no campo da Educação de Jovens e Adultos nos últimos anos. Não são raros os momentos nos quais nos deparamos com posicionamentos que tratam a EJA como uma experiência que acontece de maneira perene e continuada no Brasil desde os remotos tempos do período colonial. Trata-se, portanto, de uma situação que nos parece necessitar ser, no mínimo, problematizada. Nesse mesmo sentido, em relação à Educação Popular e à EJA, essas são recorrentemente tratadas como sendo as mesmas, mas, em nosso entender, ambas são marcadas por especificidades importantes e que buscaremos elucidar.

Essa realidade nos moveu a algumas reflexões, principalmente, por considerarmos que as especificidades de cada período histórico nos cobra um maior rigor analítico. Entendemos que a EJA como modalidade, hoje institucionalizada por um sistema educacional, por meio de leis e diretrizes educacionais, materializa-se como uma árvore frondosa, com muitas raízes, umas mais profundas, outras nem tanto, mas essa árvore foi alimentada, em alguma medida, pelas experiências de formação de adultos que a antecederam. Seria ingenuidade deixar de reconhecer tal realidade.

À vista disso, não desconsideramos as várias experiências de formação de adultos, pobres, analfabetos, durante a história de nosso país, mas nos perguntamos em que medida podemos tratar todas as experiências desde a colônia, passando pela república e culminando nos nossos dias, como sendo práticas de EJA. Seria possível caracterizar todas as experiências como sendo referentes à Educação de Jovens e Adultos? Ao relevarmos as especificidades de cada período, não estaríamos incorrendo em equívoco? Ao tratarmos coisas de períodos históricos tão distintos como sendo análogas não estaríamos cometendo anacronismo?

Caminhando nesse sentido, partimos de experiências de formação de adultos desde os tempos mais remotos, com o intuito de entender as especificidades dos momentos históricos e delimitar algumas fronteiras conceituais. É importante ressaltar que não se trata de fazer um histórico, uma linha do tempo, hermeticamente fechada, estruturada e que contemple a totalidade de experiências educativas que tenham envolvido adultos em nosso país, mas um voo panorâmico que nos permita nos debruçar sobre o que nos interessa para o referido trabalho.

Diante do exposto, não temos a pretensão de trazer verdades cabais, mas elementos que nos ajudem a entender esse processo histórico, social e cultural, e que nos sirva de subsídio nas lutas que empreendemos com os governos na busca pelos investimentos adequados na modalidade para garantir uma EJA de qualidade e como direito de todos historicamente negado. Para tal, pretendemos delimitar alguns elementos do que entendemos ser a Educação de Adultos, a Educação Popular, as experiências de Soplência e a Educação de Jovens e Adultos como modalidade educacional.

2 Educação como direito irrestrito

Independentemente do momento histórico, da forma como a experiência educativa tenha se efetivado, um elemento serve de amálgama e aproxima todas essas experiências nas quais vamos nos debruçar, seu caráter de ser algo destinado a um grupo de pessoas marcadas pelo embargo do acesso ao que lhes seria de direito. Excluídos sociais, que foram alijados de seu direito à educação, que não tiveram acesso à escola ou foram compulsoriamente expelidos dessa instituição. São via de regra pessoas das classes populares e que trabalham em funções subalternas, que demandam pouca ou nenhuma formação, para conseguirem sobreviver. Tais apontamentos nos permitem afirmar que as experiências de educação de adultos em nosso país, desde os primórdios, são destinadas à classe popular, às pessoas pobres, aos excluídos, aos que são oprimidos (Freire, 2013).

Não obstante à questão classista, outro elemento que emerge com destaque ao tratarmos dos sujeitos inseridos nessas experiências educativas é a sua condição racial. Tratam-se de sujeitos majoritariamente negros. Essa é uma pista importante e que nos demonstra como nosso legado escravocrata e racista ainda influencia a trajetória escolar de sujeitos negros na atualidade. Marcas de um racismo estrutural, por estar nos pilares de nossa sociedade, e estruturante, por retroalimentar essa lógica excludente continuamente (Almeida, 2020). Nesse mesmo sentido, de uma modalidade que se destina a pessoas pobres e, em maioria, negras, a condição de sujeitos trabalhadores e trabalhadoras serve como elemento complementar para entendermos sua condição social (Arroyo, 2017).

A atual conjuntura mundial nos diz de uma sociedade que globaliza os efeitos deletérios da miséria para aqueles que não são detentores do capital em um mundo capitalista. Uma sociedade que rouba a existência das classes trabalhadoras em benefício de uma elite mundial que tem uma enorme sanha de auferir mais riquezas a cada dia. Destarte, estamos tratando de uma sociedade alicerçada em um modo de se organizar que historicamente nunca deu certo, que se mantém por meio da criação de falsas crises que sucessivamente têm servido como justificativa para a manutenção e o agravamento da exploração. A manutenção do *status quo* e a perpetuação desse modo de organização social implica a manutenção das elites como exploradoras das classes trabalhadoras. Partindo do pressuposto de que romper com essa lógica é subverter privilégios, tal realidade reforça a importância da educação e da formação dos sujeitos se quisermos repensar os caminhos da humanidade.

A produção e a reprodução da sociedade capitalista se dão na sociedade e nas instituições como um todo. É na esteira dessa forma de entendimento que deve ser analisada a importância da educação. Na sociedade capitalista, como já disse, o seu papel é a formação de uma visão social de mundo que aceite a ordem, naturalizando o modo de vida produzido pela sociedade (Paludo, 2012, p. 281).

A realidade anteriormente abordada nos remete a pensar em uma sociedade que baseia suas instituições, e, dentre elas, a escola, nessa forma de enxergar o mundo e sua realidade como sendo a única forma possível de existir. A propagação de uma ideologia capitalista, via de regra, vai emergir como o modo de ser e estar nessa sociedade (Mészáros, 2008). Nesse contexto, se tomarmos como ponto de partida as contribuições de Althusser (1985), em sua obra "Aparelhos Ideológicos de Estado", iremos nos deparar com uma instituição escolar que serve, em grande medida, como força motriz de manutenção e perpetuação desse modo de pensar a sociedade. Como nos diz Gadotti (2003), os aparelhos ideológicos servem, muitas vezes, como fator de ocultação ou distorção de verdades em relação à sociedade e sua organização.

No entanto, assim como sabemos da dimensão reprodutiva da escola inserida na sociedade capitalista, sabemos também que essa estrutura não é de todo blindada; há porosidades, lacunas, pequenas fissuras, que vão nos permitir fazer desse lugar também um campo de combate pelas questões que envolvem a escola pública, laica, de qualidade e que seja proporcionada a todos como direito constitucional inalienável.

Assim sendo, o salto qualitativo da discussão e de nossa prática no chão da sala implica entendermos que existem obstáculos, disputas pelo currículo, pelo que é culturalmente relevante, pelo modo como iremos desenvolver nosso fazer docente. E, no cerne desse processo tão complexo, emerge a educação e a formação crítica dos sujeitos educandos como mola propulsora para promover mudanças dessa mesma realidade tão algoz (Romão, 2011). Quanto à constatação de que os currículos devem proporcionar respostas às contradições sociais e abordar a realidade cotidiana, Arroyo

(2017, p. 19) nos diz do desafio de que “como educandos e como profissionais, aprendem que não há lugar nas verdades dos currículos para o direito a saberem-se, ao saber desse outro lado da história social em que são marginalizados”.

Pensar a luta pela educação como direito está diretamente relacionado com a defesa da escola pública como instituição vital para que possamos intervir na realidade social e atuar sobre ela a ponto de mudá-la, de torná-la mais igualitária. Uma luta por uma sociedade marcada pela sua dimensão mais humana, diversa e de acesso igualitário aos direitos e deveres. Pensar sobre o direito à educação e lutar por isso remete ao direito à humanidade. A realidade abordada anteriormente só nos faz ter a certeza da impossibilidade de desprender o ato educativo de sua dimensão política, o que tornam ainda mais significativos os ensinamentos de Paulo Freire (2013) quanto a um processo educativo que rompa com uma pedagogia do oprimido e fomente a formação de sujeitos criticamente entendedores da realidade social, de seu lugar e da necessidade de intervir nessa estrutura.

3 Sobre aproximações e distanciamentos

Nesse tópico, temos como ambição, minimamente, nos debruçar sobre algumas experiências de formação de adultos no decorrer da história do país. Diante disso, fica a pergunta: podemos falar de EJA desde os tempos mais remotos no Brasil? Em se tratando de experiências formativas de sujeitos adultos e que foram desprovidos do direito ao acesso à educação e à formação, remetemo-nos aos tempos do Brasil Colônia, perpassamos o Império e trafegamos pela República até chegarmos aos dias atuais. Isto posto, partimos de uma certeza cabal, que, apesar de óbvia, parece-nos necessária: a de que toda e qualquer experiência que tenha envolvido a formação de pessoas adultas, que não tiveram acesso à escola no período considerado de direito, implica uma experiência de Educação de Adultos. Todavia, cada experiência traz consigo sua especificidade.

Em se tratando de um sistema educacional no Brasil colonial, Vanilda Paiva (2003), em sua obra clássica “História da Educação Popular no Brasil”, diz-nos que esse era praticamente inexistente. As poucas experiências ocorridas eram sazonais e pulverizadas, essas eram empreendidas pelos jesuítas e outros religiosos, com maior sustentação nas questões da cristianização dos indígenas e na consolidação do domínio da metrópole portuguesa sobre sua colônia mais promissora.

Diante dessa realidade, podemos considerar que não havia qualquer mobilização do poder público nesse processo. As atividades educativas empreendidas pelos jesuítas podem ser resumidas em classes de “ler e escrever”, que formavam crianças, em sua maioria filhos de lideranças, caciques, para que pudessem influenciar os adultos, no processo de assimilação dos padrões ocidentais do que se entendia como sendo civilizado, temente a Deus (Paiva, 2003).

No período do Brasil imperial, pode-se dizer de uma tímida movimentação no sentido de outorgar ao Estado a obrigatoriedade em relação ao oferecimento da educação, haja vista que a Constituição de 1824, em seu artigo 179, número XXXII, garantia “a instrução primária gratuita a todos os cidadãos” (Beisiegel, 2004, p. 15). Todavia, apesar da existência da lei, pouco foi feito. Beisiegel reforça que isso se dá, em grande medida, pela incapacidade do governo em organizar o sistema educacional no país, bem como pela “falta de educação escolar” em um país eminentemente agrário e baseado no trabalho escravo.

Em se tratando da Primeira República, em relação a ações concretas e efetivas, muito pouco se fez nas primeiras décadas (Paiva, 2003). Durante os anos de 1930 a 1945, um período no qual o país foi governado por Getúlio Vargas, veremos algumas situações que influenciam diretamente a educação, a ponto de podermos dizer da emergência, ainda que tímida, do que posteriormente será um sistema educacional brasileiro. Com a instituição em 1930, pela primeira vez na história do país, de um Ministério da Educação e Saúde Pública, a educação passa a ocupar maior atenção do Estado brasileiro, que vai inclusive obrigar que os estados e municípios empreguem determinadas quantias na educação e ensino (Beisiegel, 2004). O final da década de 1940 e a década de 1950 servem de marco em relação à educação de adultos, pois o analfabetismo assume um papel de problema nacional.

O Estado brasileiro tinha como horizonte uma evolução social, cultural, política e econômica e esse processo passava pelo oferecimento de formação escolar para os adultos analfabetos. Esse movimento teve forte influência da UNESCO, que, após o fim da Segunda Guerra Mundial, vinha estimulando campanhas de alfabetização de adultos em vários países do mundo (Beisiegel, 2004). Todavia, é importante ressaltar que por “alfabetização funcional” entendia-se um processo formativo diretamente ligado ao trabalho. No cenário brasileiro, emergem com destaque várias ações ligadas à alfabetização de adultos, dentre elas a Campanha de Educação de Adultos.

Paralelamente a essas ações do Estado em relação à educação, durante os anos 1950 e 1960, a conjuntura social servirá de motivação para o surgimento de experiências educativas singulares vinculadas a vários movimentos sociais. José Peixoto Filho (2003) nos sinaliza que o período populista vai ser marcado pelo otimismo do Governo de JK, bem como pela crise posterior que vai afetar o Governo João Goulart, a ponto de o presidente sofrer um golpe de Estado com a instituição da Ditadura Civil Militar.

Esse período, no qual o país vai viver alguns poucos anos de democracia, vai ser marcado por uma conjuntura de efervescência social. Tal realidade nos diz de uma sociedade civil que buscava maior participação social. Movimentos de educação popular vão surgir por todo o Brasil, com destaque para Movimento de Cultura Popular (MCP), no Recife, que contou com a atuação de Paulo Freire como um de seus protagonistas. Surgirão também movimento ligados à igreja Católica, como o Movimento

de Educação de Base (MEB), ligados à militância estudantil da União Nacional dos Estudantes (UNE) com os Centros de Cultura Popular, dentre outros (Streck *et al.*, 2014). Tratava-se de experiências educativas marcadas pela sua condição de educar os pobres e excluídos da sociedade, por meio de uma formação que abarcava não apenas a alfabetização, mas a conscientização dos sujeitos, seu entendimento da realidade social e do lugar que ocupavam. Experiências educativas pautadas na busca por uma intervenção social.

Entre os anos de 1964 e 1985, o país viverá uma Ditadura Civil Militar e esse cenário repercutirá também nas experiências educacionais destinadas aos adultos. Durante o período ditatorial, ganhará maior notoriedade o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Houve um grande investimento em propaganda com o intuito de sinalizar que o governo atendia a demandas sociais das classes populares. Era uma proposta ambiciosa, que pretendia erradicar o analfabetismo do país em uma década. Um processo marcado por sua condição de formação funcional, ensinar a escrever, ler e fazer contas, nada além disso. Em relação à problematização sobre a realidade social, reflexão sobre a condição existencial dos sujeitos e uma maior criticidade, não se tratava de experiências educativas contidas na proposta. Uma formação tecnicista, aligeirada, que proporcionaria mão de obra barata para as indústrias em franca ascensão no país. Via de regra, não era incomum educandos saírem apenas assinando o nome (Moura; Serra, 2014). Cumpre citar que, durante o desenvolvimento dos programas, a alfabetização e os preceitos de Paulo Freire eram erroneamente associados; na visão desse, a necessidade de alfabetizar era latente no sentido de evitar que camponeses continuassem excluídos da esfera política, entretanto emergem tentativas de cooptar o "Método Freire", um exemplo disso é Mobral, programa que reivindicou ter utilizado os métodos freireanos, apesar de a política ser patrocinada pelo regime militar que favoreceu o exílio do autor por 16 anos (Mayo, 2004).

O processo de redemocratização do país também repercutirá nas experiências educativas destinadas a adultos e determinará os caminhos que conduzirão à EJA como modalidade de ensino do sistema educacional brasileiro. Nesse contexto da redemocratização do país, da assembleia nacional constituinte, da elaboração da Constituição Cidadã de 1988, o Partido dos Trabalhadores assumira a prefeitura da maior cidade do país, São Paulo. A prefeita Luíza Erundina convida Paulo Freire para assumir como Secretário Municipal de Educação. Em relação à educação de adultos, Paulo Freire lança o MOVA-SP (Movimento Brasil Alfabetizado), uma de suas ações com maior destaque (Gadotti, 2008). Para o desenvolvimento do programa, Freire promoveu a inserção e participação dos movimentos sociais como parceiros diretos do projeto por meio das práticas e lutas cotidianas pelo próprio acesso à educação.

Tratava-se de uma concepção de educação pautada no reconhecimento dos educandos como sujeitos de direito, que teriam o direito à alfabetização, mas, para além disso, teriam também a oportunidade de uma formação ampliada, que servisse para construção de consciência crítica, que fomentasse o interesse dos sujeitos pela participação em sua sociedade e que alcançasse todos os lugares da cidade, principalmente, as periferias. Foi uma experiência marcante e que serviu de força motriz para outros movimentos nacionais vindos posteriormente.

Nesse tópico, fizemos uma análise descritiva, em forma de um voo panorâmico, sobre várias experiências de educação de adultos ocorridas no país, não com o intuito de abarcar sua totalidade e complexidade, mas sim para apontar que as singularidades de cada experiência, ocorrida em momentos distintos da história do país, não nos permitem tratá-las como sendo algo homogêneo. Acreditamos que as singularidades, em alguma medida, serão amalgamadas no que a Educação de Jovens e Adultos acabou se tornando como modalidade institucionalizada do sistema educacional brasileiro. Partindo desse apontamento, caminharemos agora na busca por delimitar aproximações e afastamentos entre o que entendemos por Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular.

4 Educação Popular e EJA: imbricações

Uma análise precipitada ou mesmo superficial pode nos levar a entender que todas as vezes que tratamos de Educação Popular, necessariamente estaremos tratando da EJA enquanto modalidade. Entretanto, o contrário também pode não ser considerado algo determinado. O próprio processo de reconhecimento legal da modalidade é a culminância de uma luta histórica dos educadores populares e dos movimentos sociais, mas não a institucionalização dos movimentos em si. Portanto, ao tratarmos da Educação Popular e da EJA, estamos tratando de uma modalidade fortemente influenciada pela dimensão política da Educação Popular (Freire, 2011), apesar de sabermos de processos de aproximações e distanciamentos que podem variar por inúmeras circunstâncias, seja pelo posicionamento dos gestores municipais, das direções das escolas, até mesmo pelo posicionamento do corpo docente quanto à prática educativa dos sujeitos.

Assim sendo, entendemos que a EJA enquanto modalidade bebe nas fontes da Educação Popular quanto às potencialidades de suas práticas educativas (Freire, 2011; Streck *et al.*, 2014), mas daí a dizermos que toda e qualquer experiência de EJA seja entendida como uma experiência de Educação Popular há uma distância grande. Como dito anteriormente, há quem trate da Educação Popular na perspectiva que se aproxima de um termo que abarca todas as experiências educacionais destinadas às classes pobres e, por isso, há quem considere que sua prática remonta o Brasil colônia (Paiva, 2003).

Apesar de entendermos a motivação e a justificativa para o uso do termo dessa forma, ancoramo-nos em autores como Oliveira, 2010; Brandão; Assumpção, 2009; Arroyo, 2011; Brandão, 1986; Freire, 2013, que consideram o surgimento da Educação Popular como tendo ocorrido a partir das décadas de 1950/1960 no Brasil. Por isso, esperamos conseguir, minimamente, dar maior nitidez às fronteiras que delimitam tal conceito. Isso por acreditarmos ser um passo importante nas lutas políticas em torno do direito à educação das classes populares.

Para iniciarmos uma discussão sobre a Educação Popular, temos que, minimamente, partir da problematização das palavras quando articuladas. O adjetivo popular que acompanha a palavra educação traz consigo a força de potencialmente ser algo que vem do povo, mas possibilita também a interpretação de ser algo comum, banal (Fernandes; Luft; Guimarães, 1993). Não é incomum, em nossa sociedade, vermos o termo popular como antítese do que é erudito, importante, notório.

O senso comum, via de regra, nos diz do popular, do povo, como algo menor (Streck *et al.*, 2014). Isso nos dá pistas de quais valores, modos e símbolos são privilegiados em nossa sociedade. Em se tratando dos conteúdos e conhecimentos na Educação Popular e na EJA, Inês Oliveira (2010) reforça que há que se buscar romper com os determinismos culturais historicamente impostos que privilegiam determinados sujeitos e classes.

Do ponto de vista da ação educativa, consideramos ser importante incorporar ao trabalho em Educação Popular e na EJA conhecimentos, práticas sociais e culturais e critérios de validação diferentes daqueles que consagraram a ciência e a "alta" cultura europeia como superiores aos demais conhecimentos e culturas, buscando horizontalizar as relações entre eles. Para isso, precisamos repensar os conteúdos escolares da EJA e os conteúdos e sentidos atribuídos às práticas de Educação Popular, indo além da famosa fórmula do acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade (Oliveira, 2010, p. 106).

Nesse cenário, estamos falando de uma dimensão da construção cultural (Laraia, 1999) que, ao produzir uma visão de mundo aparentemente única, privilegia uns poucos em detrimento de muitos. Uma cultura na qual o reconhecimento do que é o conhecimento válido, erudito, acadêmico, vai separar os civilizados dos bárbaros, os humanos dos desumanos, a elite das classes populares. Conforme nos apontam Carlos Rodrigues Brandão e Raiane Assumpção (2009, p. 60):

Historicamente houve uma cultura imposta às classes populares e também a cultura que elas criaram. O domínio da cultura erudita sobre a popular é ativo: mobiliza recursos, canais, meios, pessoas especializadas, grupos de controle, de propaganda, de educação, recupera técnicas, inova, amplia e testa a sua estratégia; absorve, esvazia, retraduz, invade domínios e formas de expressão cultural do povo.

Diante dessa pretensa condição de existência e perenização de uma cultura elitista “homogênea”, a Educação, por meio de suas práticas libertadoras e sua condição iminente de um aprendizado/uma formação em diálogo com a realidade sociocultural e política dos sujeitos, apresenta-se como espaço de luta por mudanças. Um elemento central está na sua irrestrita dimensão política como condição primaz, bem como no seu vínculo com a mobilização, capacitação e organização das classes populares (Freire; Nogueira, 2002). Nessa seara, Arroyo (2012, p. 38) nos diz que:

Os confrontos no campo do conhecimento, dos valores e dos saberes, das culturas e identidades, das cosmovisões e dos modos de pensar fazem parte da formação de nossas sociedades. Perduram como um campo de tensões políticas na diversidade de fronteiras, ações coletivas e movimentos sociais. Tensões que se perpetuam como uma constante histórica, política, porque o padrão de poder foi e continua associado a um padrão de saber, de conhecimento, associado a um padrão de classificação das culturas, dos saberes e racionalidades.

Podemos afirmar que a educação de adultos na história do Brasil amalgamou experiências que envolviam as classes pobres, os marginalizados, os excluídos em toda a sua história. Outrossim, os anos de 1950 e 1960 vão servir como marcador para delimitar um momento ímpar de emergência de experiências educativas singulares (Oliveira, 2010; Brandão; Assumpção, 2009; Peixoto Filho, 2003). Inseridas em um espectro maior, emergem, nesse contexto, experiências educativas vinculadas a movimentos sociais variados e que ganham destaque na conjuntura política do país, dentre eles podemos citar o Movimento de Educação de Base (MEB), Escolas Radiofônicas e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler.

Essas experiências, em específico, são reconhecidas como tendo sido o que se pode considerar a emergência do que entendemos por Educação Popular (Freire; Nogueira, 2002; Streck *et al.*, 2014). Diante disso, vê-se a emergência de uma conjuntura política que mobiliza a população para o debate de questões tidas como populares, como: religiosidade, teatro popular, educação popular, medicina popular (Peixoto Filho, 2003, p. 17). De acordo com Freire e Nogueira (2002, p. 16):

Educação Popular ganha uma força maior a partir de várias razões. Comento algumas: penso que naquele estilo de fazer política que era próprio do populismo. Nesse estilo, de fazer política as massas e movimentos populares ‘aparecem’; coloquei entre aspas esse ‘aparecem’, e nós sabemos porque: os grupos e movimentos populares entravam em cena de forma tutelada e vigiada. No entanto, havia muita gente que trabalhava muito à sério essa participação de movimentos ou grupos populares; houve quem levasse a sério um país onde fosse possível e importante a participação de movimentos populares organizados. Surgiu uma compreensão sobre movimentos de classes populares.

Ainda nesse campo de debate, a ação educativo-formativa de caráter popular se torna mais potente por sua dimensão prática, suas infinitas possibilidades, seja em associações de bairro, sindicatos, partidos políticos ou movimentos sociais. Não se trata de uma prática estéril, que pode redundar em simples pragmatismo, mas uma prática reflexiva que se torna práxis ao promover reflexão e retroalimentar as ações coletivas (Streck, *et al.*, 2014). Trata-se de vida vivida, de entender a realidade a partir do chão que se pisa, seja na luta pela terra, seja na luta pela moradia, seja na luta pela educação e saúde, seja na luta operária, trata-se de um aprender que não se concede, mas que constrói nas lutas e conflitos sociais.

Pensar a Educação Popular implica como condição *sine qua non* pensarmos as contribuições de Paulo Freire. Contudo, como reforça Clodovis Boff, na apresentação do livro “Teoria e prática em Educação Popular” (Freire; Nogueira, 2002), isso não quer dizer que ele tenha inventado algo, que tenha sido seu criador, mas a pessoa que talvez tenha melhor interpretado o seu fazer ao sistematizar uma Pedagogia do Oprimido (Freire, 2013). Sem querer delimitar fronteiras rígidas, Freire e Nogueira nos ajudam estabelecer uma maior aproximação de um entendimento mais concreto de Educação Popular.

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer a escola de outro jeito. Em uma primeira definição eu a aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (Freire; Nogueira, 2002, p. 19).

Brandão (1986) analisou a evolução da educação popular e suas expressões que obrigam a uma revisão do sentido da própria educação. Por volta dos anos 1960, mesmo antes de adotar essa designação, a educação popular não apenas resistiu, mas se expandiu por toda a América Latina e pelo mundo, incorporando novas dimensões como questões territoriais, ambientais e de gênero. Nesse período, temas como educação ambiental ou indígena nem eram cogitados, mas emergiram como parte integrante do cenário educacional. Um dos aspectos da educação popular consiste em acolher jovens, negros, indígenas e mulheres que emergem como protagonistas nas lutas populares. Todas essas nuances conferem à educação popular uma dimensão extraordinária. Sendo assim:

Um saber da comunidade torna-se o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual. Em um primeiro longínquo sentido, as formas – imersas ou não em outras práticas sociais –, através das quais o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas, são a sua educação popular (Brandão, 1986, p. 17).

A dimensão política do ato educativo é condição vital para que o sujeito inserido em um processo gradativo de formação de si e dos outros, com os quais se relaciona, não resuma sua atuação a uma apropriação mecânica de algum conteúdo estrutural de uma disciplina específica. Com isso, estamos hierarquizando o processo de construção da consciência crítica como sendo superior aos conteúdos e a um saber mais organizado? Em hipótese alguma. Segundo Freire e Nogueira (2002), é um equívoco achar que a formação política prescinde de um conhecimento devidamente organizado, uma vez que esse conhecimento, ao se relacionar com a realidade social dos sujeitos, promove uma reflexão ainda mais significativa.

Uma prática educativa progressista e politizada implica vermos a formação como sendo algo dinâmico, uma via de mão dupla na qual a *práxis* educativa vigora (Steck *et al.*, 2014). Um elemento que emerge de maneira destacada como fator de aproximação, inspiração e diálogo da EJA com as experiências de Educação Popular é o modo como lidar e enxergar os sujeitos do processo educativo. Levando em conta a construção histórica que levaram à consolidação da EJA, Arroyo (2019, p. 4) elucida que:

A história de nosso pensamento pedagógico se tem alimentado dessa segregação dos outros como in-humanos, desde a empreitada educativa colonizadora, e como subcidadãos, na vertente educadora republicana e democrática. O pensamento colonial, para legitimar a apropriação da terra e a exploração escravista do trabalho, decretou os povos originários e os negros como sem-alma, in-humanos. Esse traço persiste na classificação social, étnica, racial, no pensamento social, político, cultural, pedagógico.

Uma premissa da EJA é o reconhecimento desses sujeitos como sujeitos de direito (Arroyo, 2011), marcados por experiências de vida singulares, que, em sua maioria, trabalham e veem no retorno à escola, muitas vezes, a oportunidade de uma vida. Oprimidos que, pela desigualdade social, têm sua condição de humanidade roubada (Freire, 2013). E, para garantir a esses sujeitos o exercício de seus legítimos direitos, há que se pensar em formas outras para educá-los.

Apesar de poder parecer algo simples, somente o fato de reconhecer os sujeitos educandos em sua condição de existência como humanos, como pessoas que importam, como sujeitos de direitos, já garante à Educação Popular estigmas quanto à politização do ato educativo. De acordo com Brandão e Assumpção (2009), "reconhecer o ser humano como sujeito da história e criador de cultura significa reconhecer seu próprio processo dialético de humanização" (p. 56).

Assim sendo, quando falamos de uma educação de cunho popular, de formação das classes populares, é imprescindível não abrimos mão de sua essência que é a radicalidade. Concordamos irrestritamente com Carlos Brandão e Raiane Assumpção (2009) quando nos dizem de uma Educação Popular como uma "Cultura Rebelde".

Uma rebeldia que permite a construção de outros saberes que não estritamente os cânones socialmente considerados singulares e que forme a comunidade coletivamente. Trata-se de um processo de passagem de uma educação “para” o povo, vinda de cima para baixo, decidida nos gabinetes e na burocracia, para se tornar uma educação “do” povo e “com” o povo, que reconheça as suas experiências, singularidades, demandas e lutas, como sujeitos sociais.

Nesse contexto, e com base nesse legado de lutas históricas no país, de educadores populares e do povo, a EJA, como modalidade educativa, é sistematizada a partir da redemocratização do país e da elaboração da Constituição de 1988, componente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação do país, bem como orientada pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000 elaborado pelo professor Carlos Jamyl Cury, que lhe proporciona diretrizes curriculares, aglutinando várias lutas a partir do modo de entender o ato educativo dos jovens e adultos das classes populares. Isso faz com que as práticas educativas de caráter popular sejam fonte de mobilização da formação dos sujeitos da EJA. Todavia, segundo Miguel Arroyo (2011), ainda há muito que avançar quando tratamos da EJA:

Talvez a característica marcante do momento vivido na EJA seja a diversidade de tentativas de configurar sua especificidade. Um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode-se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelo à boa vontade e à improvisação (p. 19).

Tais apontamentos nos sinalizam o quanto ainda há que se lutar para garantir a Educação de Jovens e Adultos como direito daquelas e daqueles que tiveram seu acesso negado em algum momento da vida. No bojo do debate sobre a educação como direito, a Educação Popular traz contribuições vitais. A dimensão política está visceralmente vinculada a uma dimensão prática/reflexiva, uma dimensão da práxis, que reverbera na emergência das lutas por intervir na sociedade com o objetivo de que ela se torne mais igualitária, menos desigual, minimamente mais humana. De acordo com Brandão e Assumpção (2009), ao tratarem da Educação popular, podemos entender que:

Ela [Educação Popular] se realiza em todas as situações em que, a partir da reflexão sobre a prática de movimentos sociais e movimentos populares (as “escolas” em que tem sentido educação popular), as pessoas trocam experiências, recebem informações, criticam as ações e situações, aprendem e se instrumentalizam. A educação popular não é uma atividade pedagógica *para*, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do *saber compartilhado* cria a experiência do *poder compartilhado* (p. 35).

Essa luta, quando adentra a escola, envolve inclusive as concepções do que é educar, as teorias correlatas, bem como as pedagogias. As teorias de vertente liberal vão nos dizer de uma educação para conformação dos sujeitos; a naturalização da desigualdade e da sociedade abissal “harmonicamente” dividida em classes caminham em direção diametralmente oposta; as teorias que propõem uma educação crítica caminham em direção diametralmente oposta, na busca pela formação de sujeitos que, por meio de luta, almejem um outro projeto de sociedade (Paludo, 2012). Conforme nos aponta Oliveira (2010, p. 107):

Em ações de Educação Popular e de EJA, os objetivos do trabalho pedagógico não podem ser apenas o de levar ao aluno alguns conhecimentos escolares clássicos formais. Eles precisam incorporar as possibilidades dos diferentes conteúdos de contribuir para as ações concretas que esses sujeitos devem ser capazes de desenvolver na sua vida cotidiana, tanto para melhorar sua própria qualidade de vida como para associá-la com a vida do conjunto da sociedade.

É impossível ter como pretensão a formação de sujeitos marcados pela sua condição classista, que têm, inclusive, a negação do direito a uma existência digna, e nos apoiarmos em pedagogias que reforcem a condição de opressão, que sirvam como forma de aceitação do *status quo*, que condicionem sujeitos ao que comumente se entende como sendo a ordem. Outros sujeitos, singulares em sua essência, demandam outras pedagogias.

Miguel Arroyo (2012) vai nos dizer de uma oposição entre pedagogias da dominação/subalternização, que buscam civilizar os sujeitos com o intuito de condicioná-los a um padrão de poder/saber, já as pedagogias da libertação/emancipação têm como força motriz a resistência a essa mesma dominação. Essa segunda vertente, de emancipação do sujeito, por vezes questionada em sua legitimidade pelos burocratas e teóricos academicistas, mantém-se como existência a partir da resistência. Trata-se de um processo formativo do sujeito a partir de experiências nos movimentos sociais, nas lutas, nas marchas, nas ocupações, nas manifestações, que servem como construção de um conhecimento para além das abstrações teóricas.

Em relação às pedagogias herméticas, demasiadamente estruturadas na burocracia, rígidas na sua essência, Arroyo (2012, p. 33) nos diz que:

É pedagógico que [os sujeitos populares] resistam aos currículos, às instituições da ciência moderna tão centradas na mesma lógica política com que lutam contra as cercas da propriedade privada do agronegócio, que aproximem as lutas pela reforma agrária com as lutas pela reforma educacional. Que articulem as lutas pelo direito à terra, e a vida com o direito ao conhecimento, à escola, à universidade.

Nesse aspecto, reforçamos que a EJA, como modalidade historicamente construída, marcada pela sua dimensão de luta pelo direito do educando à educação e por práticas progressistas de formação do educando, bebe da Educação Popular ao se propor a aproximar seu fazer formativo dos movimentos sociais e ter neles um campo de rica construção de conhecimentos/formação.

5 Educação de Jovens e Adultos: elementos de uma realidade contemporânea

A redemocratização do Brasil, a partir do ano de 1985, vai repercutir diretamente nas experiências de educação de adultos. Trata-se da culminância de um projeto muito mais complexo do que aparenta, marcado pela luta histórica dos educadores e dos movimentos sociais. Segundo Leôncio Soares, Maria Amélia Giovanetti e Nilma Lino Gomes (2011, p. 8):

A EJA como campo político de formação e de investigação, está irremediavelmente comprometida com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, as quais se fazem presentes tanto nos processos educativos escolares quanto nos não escolares.

Nesse cenário social, entre 1985 e 1988, vai ocorrer a elaboração de um dos mais importantes documentos de nosso país, a Constituição Nacional. A Assembleia Nacional Constituinte, na forma como se organizou, permitiu intervenções de grupos sociais por meio de mobilizações que repercutiram no referido documento. A presença da Educação de Jovens e Adultos na Constituição, para além de um passo importante no processo de institucionalização e reconhecimento dessa prática como uma modalidade específica, vai representar um passo importante na luta pela distribuição dos recursos destinados à educação. Se as práticas educativas destinadas a adultos historicamente foram preteridas pelo poder público, pelo menos agora constava tal obrigação do estado na sua carta magna.

O processo de institucionalização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil com sua inserção em um sistema educacional vai ter sua continuidade a partir da consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), que vai ordenar o modo como a educação, em seus vários níveis, será organizada no país. Em tal documento, mesmo que maneira velada, consta a EJA como uma modalidade oferecida àqueles que tiveram seu direito negado. O que nos remete, em alguma medida, ao reconhecimento do Estado Brasileiro em sua responsabilidade quanto aos sujeitos que viviam e ainda vivem essa condição.

O ano de 2000 tem destaque em se tratando da Educação de Jovens e Adultos. É nesse ano que o Professor Carlos Roberto Jamil Cury, então membro do Conselho Nacional de Educação, vai emitir um parecer que aponta as Diretrizes Nacionais para a

Educação de Jovens e Adultos, Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Tal documento reforça a dimensão da negação do direito à educação de milhares de brasileiros analfabetos, o que torna a EJA uma modalidade com caráter reparador de uma dívida do Estado para com esses cidadãos.

Ao tratar dos sujeitos, o parecer ressalta o caráter historicamente excludente da educação no país e reforça a importância de se reconhecer as especificidades dos estudantes que ocupariam as cadeiras da escola nessa modalidade, via de regra, trabalhadores/as e pertencentes às classes populares (Arroyo, 2017). Diante disso, o documento aponta a necessidade de modelo pedagógico próprio.

Esse breve relato do processo de institucionalização da EJA reforça seu caráter regular como modalidade (Costa; Machado, 2017). Não é incomum, no cotidiano das escolas, vermos colegas dizerem de uma cisão que, muitas vezes, é invisível aos olhos mais incautos. Via de regra, vemos discursos que nos apontam uma escola cindida. Como se o ensino regular acontecesse nos horários diurno e vespertino e o outro ensino que seria a EJA, como algo menor, que acontecesse à noite.

A partir de 2008, a EJA passou a compor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que consolidou a modalidade como Direito Público, entretanto, apesar dessa institucionalidade com bases legais, é possível identificar traços da política assistencialista e de mero caráter compensatório na sua essência formativa. Em 2009, com a adição da Emenda Constitucional nº 59, o texto reafirma o compromisso do Estado na garantia de ensino nos termos:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988).

Assim como a EJA traz consigo, em sua organização e funcionamento atual, todo um legado de experiências anteriores de formação de adultos, sobre ela acaba também repercutindo uma série de preconceitos que decorrem de muito tempo. A aparente condição de ser uma formação menor, com menos conteúdos, concluída em menos tempo, a reveste de uma imagem como sendo algo mais fácil, para pessoas menos preparadas, o que é um grande equívoco (Torres, 2011).

Como reforçado no parecer do Professor Cury, a EJA é uma modalidade que necessita de práticas condizentes com seus sujeitos. E de que sujeitos estamos falando? Majoritariamente, trabalhadores, que retomam os estudos por almejarem melhores condições de vida e trabalho. Pessoas que, após um dia inteiro de trabalho pesado, vão para a escola. Arroyo (2017) nos diria que são passageiros da noite, estudantes trabalhadores, que veem na EJA uma oportunidade de se ressignificarem como sujeitos.

A EJA somente será reconfigurada se esse olhar [para com os sujeitos] for revisito. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além de suas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de serem reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos (Arroyo, 2011, p. 23).

Essa dimensão de atender as classes populares reforça a luta empreendida na modalidade pelos estudantes e professores para a sua continuidade e pela garantia se ser oferecida de maneira adequada, com a devida qualidade. Se compararmos a EJA a outras modalidades, veremos que sua realidade, via de regra, esteve alicerçada na precariedade de investimentos, ações sazonais, dispersas e descontínuas (Haddad, 2000; Di Pierro; Graciano, 2003; Costa; Machado, 2017). Isso nos remete a uma modalidade recorrentemente gerida como política de governo e não como política de Estado (Martins; Fernandes, 2021).

De acordo com Miguel Arroyo (2011), para avançarmos na garantia da EJA como direito dos que tiveram o acesso à educação negado, há que se criar uma nova cultura política, na qual o Estado efetivamente reconheça seu dever diante desses sujeitos, para além das letras frias das leis, que, historicamente, têm mostrado não serem garantia da efetivação desse direito.

Em se tratando das práticas pedagógicas, há um caminho longo a ser transposto, que implica uma disputa em torno dos significados do que consideramos ser o ato educativo/formativo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Experiências aligeiradas e paliativas, elaboradas e aplicadas de maneira abrupta, não atendem aos educandos em suas demandas que suplantam o simples acesso ao conteúdo (Costa; Machado, 2017).

A dureza e rigidez estrutural do sistema escolar não atende as especificidades trazidas pelos sujeitos da EJA em suas experiências e vivências. Conforme nos aponta Miguel Arroyo (2011), "para muitos professores, as interrogações que vieram das vidas dos jovens-adultos são uma luminosidade para rever os conhecimentos escolares" (p. 39). Nesse sentido, há que se pensar na proposição de mudanças radicais quanto ao método, os tempos, os conteúdos a serem trabalhados e o modo, pensar em uma relação mais humana e menos coercitiva.

Uma oportunidade ímpar para retomada dos saberes e práticas da Educação Popular como uma formação ampla traz para a escola a realidade social, os problemas e conflitos sociais, as lutas dos diferentes sujeitos sociais. Tal realidade pode, em grande medida, causar desconforto e desconfiança, pela sua condição de ser algo do qual não temos um controle rígido, mas "a EJA é um campo especialmente instigante para o exercício da renovação do pensar e do fazer docente, para a revitalização do

ofício de mestres” (Arroyo, 2011, p. 39). Todavia, se não houver um movimento nesse sentido, tudo vai continuar como está. Mas como pensar tais mudanças?

É imprescindível que os professores e professoras tenham, para além de seu interesse, engajamento e compromisso profissional, uma formação adequada às especificidades do público da EJA, se quiserem proporcionar uma experiência educativa de efetividade para seus educandos, abordando o diálogo e horizontalidade em prol do despertar de uma consciência crítica nos moldes da educação popular. Uma questão muito importante e que se relaciona diretamente com as práticas pedagógicas é a formação de professores com o foco na EJA. Uma prática formativa que congregue a teoria e a prática, que esteja para além de mudanças meramente de ordem retórica, que possa efetivamente reverberar no fazer docente dos educadores e que consiga se tornar fator mobilizador para um *continuum* reflexivo sobre si e sobre sua prática (Barreto; Barreto, 2011).

Em se tratando das disciplinas específicas de EJA, essas são mais exceção que regra nas Faculdades de Pedagogia, e a situação se agrava quando falamos das licenciaturas. Mas não se trata de algo simples, que se resume à inserção de algumas disciplinas nos cursos superiores de educação. O processo é maior e envolve um movimento de valorização da própria modalidade, que, enquanto parte componente do sistema educacional brasileiro, merece ter suas singularidades e especificidades devidamente abordadas em tais cursos.

Para além de todos os obstáculos apontados, é importante reforçar que, no contexto de escrita deste trabalho, estamos retomando o estado democrático no Brasil. Não só a EJA, mas a educação, em todos seus níveis, foi duramente atacada pelo governante que esteve à frente do país entre os anos de 2019 e 2022. Houve um movimento orquestrado de precarização da educação pública, de diminuição drástica nos investimentos, de tentativa de fechamento das universidades públicas, de criminalização da profissão docente, que durou quatro anos. Nesse mesmo contexto, a EJA, que já sofria historicamente pelos investimentos precários, foi ainda mais gravemente atacada, principalmente pela sua condição de atendimento a um público específico, pobre, negro, periférico.

Cabe a essa discussão citar a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada no ano de 2004, representou um significativo avanço ao proporcionar visibilidade aos sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional. Em 2019, ano governado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, é aprovado o decreto 9.465 que exclui a SECADI das estruturas do Ministério da Educação, com preceitos atrelados a concepção neoliberal e do Estado Mínimo, a ausência dessa estrutura se configurou em um retrocesso para o direito educacional fragilizando uma série de garantias constitucionais ligadas a promoção da equidade e ao fortalecimento da inclusão de todas e todos (Jakimiu, 2021).

No entanto, estamos iniciando a retomada do país, como eleições democraticamente decididas nas urnas e, mesmo com a ocorrência de tentativas frustradas de golpe de Estado, a luta é por um Brasil que consiga abarcar todos e todas, cidadãos e cidadãs, em sua condição de sujeitos de direito. Se, antes, ainda havia muito a se conquistar, agora, a luta é para transpor os retrocessos e continuar a nossa luta por uma EJA pública, de qualidade, que seja reconhecida como direito daqueles que tiveram o acesso à educação negado em sua história de vida.

6 Considerações finais

Ao findar este trabalho, retomamos nossa pretensão inicial, contribuir para adensar as discussões em torno da Educação de Jovens e Adultos como campo educacional e de pesquisa em disputa, o que modestamente acreditamos ter alcançado. Longe de apontar posições cabais, engessadas e inertes, acreditamos que tais reflexões podem, em alguma medida, fomentar, em outros pesquisadores da área, o interesse em debater o que aqui foi abordado, seja por divergirem, ou mesmo por caminharem para além do que fizemos.

Em se tratando das experiências de Educação de Adultos no Brasil, fechamos esse texto com a convicção de que suas especificidades, de acordo com os momentos históricos do país, servem como elementos para estabelecermos distinções e singularidades. Sabemos que todas as experiências se aproximam pela sua condição de atender a um nicho específico da sociedade, as classes pobres, que tiveram o direito à educação negado historicamente. Todavia, as diferenças nos permitem inferir que seria equívoco homogeneizar tais experiências. E dizemos isso até mesmo como forma de fomentar a luta pela educação das classes populares em um país essencialmente elitista desde os tempos mais remotos.

Quanto à Educação Popular e à Educação de Jovens e Adultos, percebemos, em grande medida, a influência da primeira sobre a segunda, mas também tratar ambas como sendo similares pode inclusive contribuir para diminuí-las. A EJA, como modalidade, tem como premissa se pautar nas fontes da Educação Popular para cumprir sua missão como modalidade educativa que está para além de uma simples formação mais rápida, precária, menor, para pessoas inferiores, trata-se da garantia de um direito ir-restrito.

Já a Educação Popular está mais viva que nunca, nos estabelecimentos educacionais (em especial, em comunidades rurais, instituições socioeducativas, aldeias indígenas e no ensino para jovens e adultos), nos movimentos sociais, nas ocupações urbanas, nos acampamentos do MST, nas associações de bairro e nos sindicatos. Como prática pautada em uma dinâmica própria, se formar e lutar, se formar sujeitos políticos, serve-nos de refrigerio e fomentadora de esperança por lutarmos para alcançar uma sociedade brasileira menos desigual.

Constata-se que a educação, enquanto campo de conhecimento das ciências humanas, é concebida como ato político e trata de forma direta com seres humanos, pode ser uma ferramenta capaz de desnudar as estruturas desumanas que são desveladas em um processo pedagógico de libertação, permitindo a consciência de si e do mundo, em que a Educação popular muito contribui aos processos de democratização.

Ao fim deste trabalho, a esperança é a palavra de ordem e a missão é conseguirmos mudar um país fraturado, cindido pela raiva, marcado pela mentira, pela violência ao diferente. Diante dessa realidade social tão áspera, acreditamos piamente que a educação é um caminho potente, que pode nos auxiliar nessa reconstrução de nós mesmos enquanto brasileiros, na retomada do diálogo como antídoto para tanto ódio. Quem luta educa, lutemos!

Referências

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaia, 2020.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARROYO, M. Artigo - Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-20, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yntcdQPN9668CrYfmw6QTcQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2023.

ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

BARRETO, J. C.; BARRETO, V. A formação dos alfabetizadores. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. (org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011. p. 79-87.

BEISIEGEL, C. de R. **Estado e educação popular**. Brasília: Liber Livros, 2004.

BRANDÃO, C. R. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.

DI PIERRO, M. C.; GRACIANO, M. **A educação de jovens e adultos no Brasil**: informe apresentado à oficina regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003. Disponível em: <https://alfabetizarvirtualtextos.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/08/a-educac3a7c3a3o-de-jovens-e-adultos-no-brasil.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2023.

FERNANDES, F.; LUFT, C. P.; GUIMARÃES, M. **Dicionário brasileiro**. São Paulo: Globo, 1993.

FREIRE, P. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. (org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, M. **Educação e poder**. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. **Mova, por um Brasil alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

HADDAD, S. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

JAKIMIUI, V. C. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (Para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, Salvador, v. 2, n. 3, p. 115-137, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149>. Acesso em: 19 jan. 2023.

LARAIA, R. **Cultura**: um conceito antropológico. São Paulo: Jorge Zahar Editora, 1999.

MARTINS, F. A. S.; FERNANDES, C. G. Educação e jovens e adultos: disputas e conflitos na construção de um direito social em Belo Horizonte. **EJA em Debate**, Belo Horizonte, n. 17, p. 49-75, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/3207>. Acesso em: 12 set. 2023.

MAYO, P. **Gramsci, Freire e a educação de adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

MOURA, V. L. P. da S.; SERRA, M. L. **Educação de jovens e adultos**: as contribuições de Paulo Freire. Londrina: Inesul, 2014. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_33_1426693042.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

OLIVEIRA, I. B. de. Interfaces educação Popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 104-110, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/facced/article/view/7334>. Acesso em: 19 jan. 2023.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PALUDO, C. Educação popular (verbetes). In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 282-287.

PEIXOTO FILHO, J. P. **A travessia do popular na contradança da educação**. Goiânia: UCG, 2003.

ROMÃO, J. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. (org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011. p. 41-58.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. Apresentação do livro. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 7-17.

STRECK, D. *et al.* **Educação popular e docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

TORRES, C. A. Estado, políticas públicas e educação de adultos. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. (org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-28.

Contribuição dos(as) autores(as)

Francisco André Silva Martins – Revisão da literatura e contextualização teórica, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Rafaelle Stefane Elias Alves – Concepção e design do estudo, contribuição na interpretação dos dados e discussão dos resultados.

Gláucia Moreira Pinto – Redação inicial dos métodos e resultados.

Revisão gramatical por:

Bruna Machado Moraes Martins

E-mail: brunamm793@gmail.com