



Fabiola Maria Dantas

10ª Diretoria Regional de Educação do estado do Rio Grande do Norte.

PROPRIETÁRIA OU INQUILINA? O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA

Resumo

O desafio proposto no título deste trabalho se configura na tentativa de pensar sobre os desafios da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade ofertada na educação básica. Embora faça parte da escola, a EJA nem sempre é incluída em atividades, projetos e ações educacionais na cotidianidade, o que provoca a reflexão sobre inclusão e sentimento de inquilinato. Nesse fio condutor, reconstruímos os percursos de luta desde as primeiras iniciativas de alfabetizar o povo pelo direito à educação como um bem subjetivo e inegociável. Continuamos a reflexão sobre como a EJA vem se constituindo enquanto modalidade desde as premissas da educação popular, de sua institucionalização na Lei 9394/96 e frente aos desafios contemporâneos da globalização e do neoliberalismo, dos quais carecem na ininterrupta das lutas. Outro desafio que se descortina, é a superação do preconceito que a própria EJA sofre no território escolar, em sua casa. Por mais que não nos aprofundemos nesse debate, ensinamos que ao mesmo tempo em que haja denúncia, também se imprima o anúncio de uma escola possível para as classes populares, por meio da justiça e solidariedade intrínsecas ao sonho democrático de uma escola plural e diversa, que não apenas coexiste no mesmo território, mas se constitui e se reconhece enquanto parte importante na/da escola a ser legitimada e valorizada.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Escola; Educação Popular.

Abstract

The challenge proposed in the title of this work is to reflect on the challenges of Adult and Youth Education (EJA) as a modality offered in basic education. Although it is part of the school, EJA is not always included in daily activities, projects, and educational actions, which leads to reflection on inclusion and a feeling of marginalization. Following this line of thought, we reconstruct the struggles from the first initiatives to alfabetize the people for the right to education as a subjective and non-negotiable good. We continue the reflection on how EJA has been constituted as a modality since the premises of popular education, its institutionalization in Law 9394/96, and in the face of contemporary challenges of globalization and neoliberalism, which require the uninterrupted continuation of these struggles. Another challenge that unfolds is overcoming the prejudice that EJA itself suffers within the school environment, in its own home. Although we do not delve deeply into this debate, we hope that while there is denunciation, there is also the announcement of a possible school for the popular classes, through the justice and solidarity intrinsic to the democratic dream of a plural and diverse school, which not only coexists in the same territory, but is constituted and recognized as an important part of the school to be legitimized and valued.

Keywords: Adult and Youth Education; School; Popular Education.



Fabiola Maria Dantas

10ª Diretoria Regional de Educação do estado do Rio Grande do Norte.

INTRODUÇÃO: o desafio de (re)conhecer a escola das classes populares

Discorrer sobre a escola para a Educação de Jovens e Adultos é, antes de tudo, dissertar sobre a escola para as classes populares. O termo “para” utilizado, propositalmente, aqui, revela que a escola em discussão não foi pensada para “esse público” e muito menos “com” ele, o que pode suscitar submissão por meio dos currículos e outras estratégias de controle como “do que ensinar e do que aprender”. Imersos em inúmeras exclusões e, por isso, invisibilizados, os sujeitos advindos das classes populares lutaram para conseguir ingresso no sistema escolar (ARROYO, 1989), haja vista acreditarem esse ser o lugar de instrumentalização para a mobilidade social, mas estavam enganados. Sobre isso, Bourdieu (2007) assevera que

continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora” quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2007, p. 41).

Corroborando o pensamento de Bourdieu (2007), Charlot (2014) disserta sobre a massificação da escola por volta dos anos 1970, no Brasil. Ao mesmo tempo em que o sistema escolar se abria aos mais pobres, anunciava o fracasso e exclusão, uma vez que nada mudou para acolhê-los. Por outro lado, a classe subalterna precisava escolarizar-se para atender às necessidades do mercado de trabalho mediante o desenvolvimento industrial e econômico pelo qual o país passava, exigindo mão de obra qualificada e, minimamente, instruída para operar máquinas.

Frente a essa denúncia, é possível subentender que as escolhas dos programas e conteúdos para essa escola atendiam aos interesses da elite de manutenção social. Inevitavelmente, as classes populares compreenderam que aquele lugar, inalcançável e



Fabiola Maria Dantas

10ª Diretoria Regional de Educação do estado do Rio Grande do Norte.

distante da cultura do povo, não se destinava a eles e, assim, sentiram-se estranhos a seus preceitos, abortando o sonho da escolarização e pretensa mobilidade social.

A escola, como promotora da crença da “educação para todos”, não abandonou seu viés excludente porque, a partir de sua cultura hegemônica, desvalidou qualquer outra cultura que se apresentasse, inferiorizando os conhecimentos das classes populares e instigando o mérito. Como reflexo da sociedade, essa instituição não mudou para receber os mais pobres e garantir o direito de que todos se alfabetizassem e alcançassem o sucesso. Consequentemente, produziu o fracasso escolar, a evasão e o futuro estudante da Educação de Jovens e Adultos que, por ingressar precocemente na vida adulta (constituição de família e/ou ingresso no mundo do trabalho), retornou à escola para uma nova oportunidade, visando uma vida mais digna e oportunizadora, menos precarizada.

A metodologia adotada neste trabalho compreende a revisão bibliográfica de estudiosos da EJA a partir do contexto educacional histórico à luz de estudiosos como Bourdieu (2007), Charlot (2014) e Freire (2020). Nessa esteira, outros autores como Paiva (2015), Arroyo (1986, 2011), Dalarosa (2003) e Pinto (2000) também contribuíram para a musculatura dessa discussão. Portanto, é nosso objetivo compreender melhor a escola do pobre, os currículos, as ações de exclusão da classe operária da escola e o regresso desses sujeitos ao processo de escolarização, na EJA, assim como a modalidade tem se tornado inquilina em sua própria casa. O debate sobre escola e currículo nos trouxeram subsídios para pensar os desafios e problemáticas dessa modalidade que tanto representa a face da exclusão social na educação básica brasileira.

A HISTÓRIA COMO TESTEMUNHA DE LUTAS, DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS



Fabiola Maria Dantas

10ª Diretoria Regional de Educação do estado do Rio Grande do Norte.

Marcada por invisibilidades e marginalidade no cenário educacional, a Educação de Jovens e Adultos é concebida, em um primeiro momento, como a necessidade de alfabetizar adultos frente aos índices alarmantes do analfabetismo no país.

Conforme Paiva (2015), no período colonial, as crianças e os adultos indígenas eram alfabetizados na língua portuguesa no intuito de catequizá-los. No entanto, a educação de adultos não foi importante naquele período porque o trabalho desenvolvido na colônia não exigia habilidades de leitura e escrita.

Nesse aspecto, a reflexão suscitada por Pinto (2000) nos convoca a pensar sobre a seguinte questão: “pode-se dizer que é o trabalho que alfabetiza ou analfabetiza o homem, segundo exija dele o conhecimento das letras, ou seja, de tal espécie que o dispense de conhecê-las”. Portanto, a partir dessa proposição, é possível compreender que o homem/mulher não alfabetizado/a é mais facilmente manipulável e explorado, na oferta do trabalho simples e sem exigência de escolarização. Ao que parece, esse pensamento foi incutido pela classe dominante que, com vistas à manutenção do *status quo*, perpetuou a cultura da “escola pobre para o pobre”¹, oferecendo educação aos menos favorecidos “em conta-gotas”.

Ainda com base nos estudos de Paiva (2015), apenas no final do século XIX a preocupação com a escolarização de adultos reaparece em face ao desenvolvimento econômico do país. No entanto, somente após a primeira guerra mundial, os movimentos de educação popular ganham impulso trazendo em voga as premissas de uma educação verdadeiramente voltada às classes populares.

Em meados dos anos 1950 e 1960 não apenas no Brasil, mas na América Latina, houve a latência dos movimentos sociais e reivindicações legítimas de educação para o povo, balizadas em premissas de libertação, criticidade e transformação social. As

¹ Termo utilizado para criticar o dualismo educacional em que se denuncia a diferença na qualidade e investimento da escola destinada às classes favorecidas e às classes menos favorecidas.



Fabiola Maria Dantas

10ª Diretoria Regional de Educação do estado do Rio Grande do Norte.

reflexões sociológicas, históricas, filosóficas e pedagógicas empreendidas pelo professor Paulo Freire (2020) refletia o estado das desigualdades sociais ancoradas na exploração dos oprimidos pelos detentores dos meios de produção (opressores). Dessa maneira, propunha a libertação dos oprimidos a partir da educação problematizadora, alfabetizando os sujeitos não apenas pelo conhecimento das letras e famílias silábicas, mas pelo sentido político e ideológico das palavras, que se expandiam em temas geradores e produção intelectual crítica.

Impulsionados a pensar sobre suas condições de trabalho e de vida, imersos em uma sociedade desigual e injusta, homens e mulheres se alfabetizavam e tinham nas mãos o poder da transformação social através do voto e da participação em debates e decisões importantes. Na compreensão de Freire (2020),

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. (FREIRE, 2020, p. 118)

No entanto, o sonho da escolarização e, conseqüentemente, a participação democrática do povo pareciam próximos e isso inquietou os detentores do poder. O movimento que outrora inspirava esperança de um Brasil mais justo, socialmente, foi suprimido pelo Golpe Militar de 1964. Com a prisão e exílio de intelectuais e políticos que vislumbravam uma outra sociedade, os círculos de cultura, propostos por Freire (2020), foram substituídos pelas salas de aula do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), por meio de cartilhas acríticas e descontextualizadas como maneira de manter o controle e permanência do povo em situação de ignorância.

Dessa experiência, restaram ranços que se configuram no preconceito e discriminação sentidos na contemporaneidade pelos estudantes da EJA, como sujeitos



Fabiola Maria Dantas

10ª Diretoria Regional de Educação do estado do Rio Grande do Norte.

renegados, cognitivamente inferiores ou incapazes, rememorando os estigmas construídos no passado. Ou ainda como inquilinos na escola, sentem-se à parte da dinâmica cotidiana das atividades pedagógicas, sendo a EJA um universo paralelo, sem cor ou preocupações com a rigorosidade no/do ensino-aprendizagem.

Ainda nos resta a reflexão da influência do processo de globalização da economia e da cultura nesse contexto, considerando seus desdobramentos no aprofundamento das desigualdades sociais que reverberam na escola. Aliado aos preceitos neoliberais, em que o mercado adentrou no campo educacional, esse cenário produz aspectos importantes, diga-se essenciais, para compreensão de fatores de exclusão, contribuindo com o debate já iniciado.

Os estudos de Dalarosa (2003) indicam o advento da globalização em meados do século XX. Com a superação das barreiras físicas e geográficas e o desenvolvimento das tecnologias digitais, esse fenômeno se instaurou em todo o mundo, interligando mercados, interesses econômicos e culturas, fomentando a competitividade. A ideia de livre mercado, elaborada e difundida pelo liberalismo e ratificada pelo neoliberalismo, subjaz o poder de consumo e na transformação de tudo em mercadoria, inclusive a educação.

Com as questões neoliberais imbricadas no contexto educacional, uma vez que “segundo o postulado do liberalismo, é a lógica do mercado que deve gerenciar todos os setores da sociedade, inclusive a educação” (DALAROSA, 2003, p. 199), os valores do mercado, da produção, da técnica, da geração do lucro, se sobrepõem aos valores humanos. Os sentimentos de solidariedade e de cooperação são sufocados pelo discurso do Estado mínimo e do livre mercado, ensejando a concorrência e a exclusão social.

Questionamentos importantes se elaboram no intento em compreender, a partir dessa discussão, o lugar da Educação de Jovens e Adultos no contexto educacional frente ao global, interconectado à racionalidade neoliberal. Com a educação cooptada pelos



Fabiola Maria Dantas

10ª Diretoria Regional de Educação do estado do Rio Grande do Norte.

preceitos mercantis, com vistas na produção e produtividade, qual seria o interesse de escolarizar pessoas adultas e idosas? A racionalidade neoliberal, esvaziada de humanidade, descarta pessoas que não atendem aos critérios mercadológicos, então, por que investir em quem, provavelmente, não atenderá a essas condições? A essas perguntas, cremos na resistência e luta das classes populares pelo direito a educação. A partir dessas, outras questões nos interessam como o fenômeno da juvenilização na EJA, por exemplo, a ser desenvolvido em outra oportunidade.

QUE ESCOLA TEMOS E COM QUAL ESCOLA SONHAMOS? A EJA como parte da escola pública.

Em pleno século XXI, com o advento das tecnologias digitais e em recente crise que ameaçou a jovem democracia brasileira, ainda é um desafio responder essas indagações, se é que parece possível.

Frente aos números preocupantes do analfabetismo e baixa escolarização do povo brasileiro, cerca de 11,4 milhões de pessoas acima de 15 anos de idade não sabem ler nem escrever segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (NERY, 2024), é urgente pensar em estratégias de inclusão e sucesso escolar, com investimento financeiro e empreendimento de pesquisas que compreendam e mitiguem as causas do fracasso.

Há quase 40 anos, quando o professor Miguel Arroyo (1986) lançava o livro “Da escola carente à escola possível”, essa questão já era posta como histórica: os filhos das classes populares não progrediam na escola, amargavam repetidas reprovações até desistirem. E o que fazer? Que escola seria possível para atender as necessidades educacionais das classes subalternas?



Fabiola Maria Dantas

10ª Diretoria Regional de Educação do estado do Rio Grande do Norte.

Hoje, embora existam movimentos importantes que concebem a escola como promotora de direitos no que concerne à formação humana, sem distinções, nos cotidianos escolares, os conceitos, estruturas e currículos disputam espaço. Por um lado, há o desejo da manutenção da escola que pune, exclui, segrega e perpetua desigualdades; do outro, o sonho pretenso da ressignificação da escola, de que se instaure um ambiente acolhedor da diversidade e sensível aos múltiplos saberes, que cultive a autonomia e a liberdade de poder ser quem se é.

A primeira ideia de escola persiste em manter suas tradições monoculturais a partir da concepção colonialista. Ela exige estudantes comportados, estudiosos, bem alimentados e que aceitem ser “depósitos²” de conteúdo por meio da mera transmissão das disciplinas curriculares, sem questionamentos e crítica. Esse modelo ignora o que acontece “lá fora”, ratificando a falta de importância do conhecimento de mundo dos estudantes, invalidando-os. Ao mesmo tempo, ela idealiza o currículo sem imprevistos, com programas curriculares compartimentalizados, fragmentados e lineares, divididos por bimestres e dotados de avaliações bem definidas e unificadas. Seu papel é o de manter o controle sob as classes desfavorecidas e ela o realiza com maestria. Em suma, “[...] a negação do saber interessou à burguesia que vem submetendo o operariado ao máximo de exploração e de embrutecimento. Interessou ao Estado excludente que prefere súditos ignorantes e submissos” (Arroyo, 1996, p. 12).

Contribuindo com esse debate, Bourdieu (2007, p. 41) assevera que a crença da mobilidade social pela educação “[...] tende a mostrar que é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.” Eis uma das perversidades da escola dita tradicional: culpabilizar os estudantes pobres por seus

² Referente à educação bancária, termo utilizado por Freire (2020) referindo-se ao ensino acrítico, mecanizado.



Fabiola Maria Dantas

10ª Diretoria Regional de Educação do estado do Rio Grande do Norte.

fracassos, por sua “falta de cultura”, ou insuficiência, excluindo-os. Parece que a racionalidade moderna tem suas digitais nessa concepção, haja vista que o mercado, o capitalismo, o patriarcado e o colonialismo, suas invenções e maldades, separadas ou em conjunto, produziram essa escola.

Por outro lado, há esperança. A pequena flor nasce na rachadura da rocha, provando que a possibilidade estética existe, que a vida pulsa em ambientes inóspitos. O desejo de igualdade, nessa realidade, não basta, é necessário a justiça da equidade.

A escola possível, ainda que sonhada, é construída em alicerces decoloniais, com paredes coloridas pela diversidade. Contrapondo-se à racionalidade da globalização e dos engodos do neoliberalismo, essa escola se pauta na agenda da humanização, no fomento de ações solidárias e éticas. O currículo, pensado nessas circunstâncias, profere valores de justiça, democracia e inclusão, priorizando a escuta, o conhecimento da comunidade escolar e interconexão entre seus projetos e programas com a realidade vivenciada e experienciada pelos estudantes.

DE INQUILINA À PROPRIETÁRIA: arriscando-nos a pensar a utopia.

As discussões sobre a construção da escola destinada à elite, não se encerra com o sonho da escola para o pobre. Pensar no histórico de exclusões e violações de direitos pelos quais as classes desfavorecidas são vítimas, é rememorar a permanência de injustiças na contemporaneidade.

A EJA tem perfil, tem história de luta e persistência, de transgressão. Homens, mulheres, travestis, privados de liberdade, idosos... sujeitos de todas as raças, crenças e religiões, dividem espaços escolares onde, na maioria das vezes, não são bem-vindos, daí o sentimento de inquilinato. A tensão histórica entre a EJA e o sistema escolar reforçam



Fabiola Maria Dantas

10ª Diretoria Regional de Educação do estado do Rio Grande do Norte.

esse sentimento em que o fenômeno da infantilização e imposição de prisões/grades curriculares não dialogam com os anseios do jovem e do adulto em relação à escola.

Sobre essa questão, Arroyo (2011) assevera que a origem da EJA nas premissas da educação popular produziu a ideia de informalidade educacional. Sem o rigor ou dureza esperada a partir da cobrança de regras e normas curriculares - de carga horária ou frequência dos estudantes – a EJA se acomodou no “quarto de despejo” da escola, à margem do sistema formal.

Embora se comemore a importância da legislação que reconhece a modalidade enquanto parte integrante da educação básica, a inquilina EJA é, frequentemente, culpabilizada pelos índices de abandono escolar que “mancham” a imagem da escola e dos indicadores esperados. Não é possível conceber a EJA numa constância linearizada, aprisionada por normas formais que desconsideram a essência dos jovens e adultos, trabalhadores que estudam.

Nessa tônica, afirmamos que escola ainda não mudou, pelo menos o suficiente, para compreender a heterogeneidade e diversidade humana, delegando à EJA seu lugar de proprietária na escola. Mais que isso, não se abriu para considerar e validar as multiculturas que coexistem em seus corredores e salas de aula. Continua expulsando os sujeitos que mais dela precisam, produzindo o estudante que alimentará um círculo vicioso de desistências e intermináveis tentativas de sucesso escolar.

Eles trazem, em suas cicatrizes, vestígios de experiências educacionais dolorosas, de opressão e invalidação de suas histórias e sabem: a escola não foi criada para eles, mas o desejo de uma vida mais digna, ancorado ao direito à educação, os faz persistir na ideia de que naquele espaço pode servir de instrumento para romper histórias de violência e negação.

Pensar nessas questões à luz desses teóricos nos subsidiou reflexões valiosas sobre a construção da ideia de escola, do século XVII à contemporaneidade. Instrumentalizou-



Fabiola Maria Dantas

10ª Diretoria Regional de Educação do estado do Rio Grande do Norte.

nos com aportes teóricos para pensar injustiças, precariedades e perversidades cometidas pelas classes socialmente dominantes, pelo neoliberalismo e globalização, como meio de controle e submissão do povo. Por outro lado, mostrou a face da esperança, caminhos para transgressão e construção de uma outra escola. Talvez pautada no sonho comeniano ou iluminada pelas chamas do século XVII, em que já se sonhou com uma sociedade mais justa, humana e fraterna.

Idear a Educação de Jovens e Adultos nesse contexto, significou refletir sobre a escola para e com o pobre. Não é uma construção fácil: requer escuta, validação das multiculturas, incentivo à participação social como condição democrática, mudança de comportamentos e formação. Essa escola se reconhece enquanto promotora de justiça curricular, comprometida com o sucesso dos estudantes e transgride o sistema, alimentando sonhos e projetos.

O lugar da EJA no sistema educacional se concebe enquanto território a ser conquistado, apesar de ser inegavelmente dela. Ainda é necessária a luta, despertar de consciências e criticidades na busca incessante por uma sociedade inclusiva e equitativa, em que todos possam, verdadeiramente, sonhar com uma educação com sentido e transformadora de realidades.

Continuamos na busca por caminhos que conduzam a escola para/com as classes populares, percorrendo estradas já trilhadas e desbravando outras. Resta-nos a consciência política, o desejo de transformação e a caminhada em marcha em direção à construção dessa sociedade que ousamos sonhar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G (Org). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986.



Fabiola Maria Dantas

10ª Diretoria Regional de Educação do estado do Rio Grande do Norte.

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Estudos em EJA).

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: _____. Escritos de Educação. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEUPierre.-Escritos-de-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 12 de jul. 2025.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

DALAROSA, Adair A. **Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade**. In: LOMBARDI, José Claudionei (Org.). Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. 2. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR: Caçador, SC: UnC, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
 NERY, Carmem. **Censo 2022**: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. IBGE, 17 de maio de 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>>. Acesso em: 30 de jul. 2025.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 7 ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PINTO, Álvares Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Recebido em: 24/10/2025

Aprovado em: 11/12/2025