

Educação de jovens e adultos no Brasil: Contradições do capital e o enlace necessário com a saúde coletiva e os direitos humanos

Thaise Cristiane de Abreu Prudente¹

Lana Aires Marques²

Janaynna Karlla de Abreu Prudente Fernandes³

RESUMO

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, investiga as configurações históricas, políticas e pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, com ênfase nas transformações ocorridas nas últimas duas décadas. Partindo do pressuposto de que a EJA constitui um campo estratégico para a redução das desigualdades educacionais e sociais, este estudo problematiza as tensões entre as orientações normativas estabelecidas pelos documentos oficiais e as práticas efetivas desenvolvidas nos contextos escolares. Fundamentada no materialismo histórico-dialético e na tradição freireana, a pesquisa analisa a EJA como expressão das contradições estruturais do modo de produção capitalista e, simultaneamente, como espaço de resistência e afirmação de direitos. Os resultados indicam que, apesar dos avanços normativos representados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), persistem desafios estruturais relacionados à precarização do trabalho docente, à falta de infraestrutura adequada, à segmentação curricular e à estigmatização do público-alvo. A análise revela a necessidade de uma reconfiguração epistemológica que reconheça os jovens e adultos como sujeitos de direitos, de cultura e de conhecimento, superando abordagens compensatórias. Por fim, propõe-se que é fundamental o enlace das discussões da EJA com a saúde coletiva, compreendendo a educação como determinante social do processo saúde-doença. Conclui-se que a efetivação do direito à educação para jovens e adultos demanda investimentos consistentes, formação docente especializada e políticas intersetoriais que articulem educação, trabalho, saúde e cidadania.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas; Saúde Coletiva; Direito à Educação.

ABSTRACT

¹Física e matemática, doutora em Educação

²Enfermeira, especialista em Gestão hospitalar e serviços da saúde

³Fisioterapeuta, especialista em Gestão hospitalar e serviços da saúde

This qualitative research investigates the historical, political, and pedagogical configurations of Youth and Adult Education (EJA) in Brazil, focusing on the transformations in the last two decades. Based on the assumption that EJA constitutes a strategic field for reducing educational and social inequalities, this study problematizes the tensions between the normative orientations of official documents and the effective practices developed in school contexts. Grounded in historical dialectical materialism and the Freirean tradition, the research analyzes EJA as an expression of the structural contradictions of the capitalist mode of production and, simultaneously, as a space for resistance and affirmation of rights. The results indicate that despite normative advances, structural challenges persist, including the precariousness of teaching work, lack of adequate infrastructure, curricular segmentation, and stigmatization of the target audience. The analysis reveals the need for an epistemological reconfiguration that recognizes youth and adults as subjects of rights, culture, and knowledge, overcoming compensatory approaches. Finally, it is proposed that linking EJA discussions with public health is fundamental, understanding education as a social determinant of the health-disease process. The study concludes that the effectiveness of the right to education for youth and adults demands consistent investments, specialized teacher training, and intersectoral policies that articulate education, work, health, and citizenship.

Keywords: Youth and Adult Education; Public Policies; Public Health; Right to Education.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil constitui-se como um campo de disputa de hegemonia no interior da estrutura educacional capitalista. Longe de ser uma mera modalidade de ensino, a EJA expressa, em sua gênese e desenvolvimento, as contradições inerentes a uma sociedade de classes que, historicamente, nega à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento sistematizado. Compreender a EJA exige, portanto, uma análise que parta das determinações econômicas e sociais que produzem e reproduzem a exclusão escolar de milhões de brasileiros.

A problemática que fundamenta esta pesquisa reside na constatação de que, apesar dos avanços legislativos e das ampliações de acesso verificadas nas últimas décadas, a EJA brasileira permanece marcada por contradições estruturais que comprometem seu potencial emancipatório. A tensão entre o reconhecimento formal da educação de adultos como direito e a precariedade material que caracteriza sua oferta revela a subsunção da política educacional aos interesses do capital. Como nos alerta Arroyo (2017), os jovens e adultos da EJA são, em sua maioria, os mesmos sujeitos que tiveram seus direitos humanos violados ao longo da vida, e a escola, ao invés de reconhecê-los em sua trajetória, frequentemente os trata como “atrasados”.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar as configurações contemporâneas da EJA no Brasil à luz do materialismo histórico-dialético e da pedagogia freireana, examinando as

políticas públicas, as práticas pedagógicas e os desafios que permeiam a efetivação do direito à educação para jovens e adultos. Como objetivos específicos, busca-se: reconstruir historicamente as principais configurações assumidas pela educação de adultos no país; analisar o marco normativo atual como expressão das lutas de classes; identificar os principais desafios enfrentados por gestores, educadores e estudantes da EJA; e propor diretrizes para o fortalecimento da modalidade como política pública de Estado ancorada na perspectiva dos direitos humanos e da saúde coletiva.

Justifica-se a realização desta pesquisa pela relevância social do tema, considerando que milhões de trabalhadores brasileiros encontram na EJA a única possibilidade de acesso à escolarização formal, e pela necessidade de contribuir com o debate acadêmico sobre as condições de possibilidade para uma educação de adultos que efetivamente promova a superação da alienação e a transformação social.

Quanto ao método, adota-se uma abordagem qualitativa de natureza exploratório-descritiva, fundamentada no materialismo histórico-dialético, combinando análise documental de legislações, programas e diretrizes oficiais com revisão sistemática da literatura especializada.

Nesse diapasão, iniciamos pela discussão da EJA em geral, com foco no olhar do materialismo histórico-dialético, de Freire, de Arroyo; para então tratar da exclusão escolar. Em seguida, tecemos reflexões sobre os avanços e as limitações das políticas públicas na EJA,

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: TRABALHO, CONSCIÊNCIA E LUTA DE CLASSES

Nesse tópico, tratamos da EJA a partir de um olhar marxista, realizando uma breve fundamentação teórica pautada no trabalho, na consciência e na luta de classes.

2.1 A Educação de Adultos na Perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético

Para compreender a EJA em sua essência, é necessário partir da categoria trabalho como fundamento ontológico do ser social. Conforme Marx (2013), o trabalho é o processo pelo qual o ser humano, ao transformar a natureza, transforma a si mesmo. No entanto, sob o capitalismo, o trabalho assume forma alienada, estranhada, na qual o produto do trabalho se confronta com o trabalhador como um poder independente.

A educação, nesse contexto, cumpre dupla função: reproduz a força de trabalho necessária à acumulação capitalista e, contraditoriamente, pode constituir-se em instrumento de conscientização

e luta pela superação da ordem do capital. Dermeval Saviani (2012), ao desenvolver a pedagogia histórico-crítica, explicita essa dualidade ao afirmar que o acesso ao conhecimento sistematizado é condição para que a classe trabalhadora possa participar ativamente da luta pela transformação social. A escola, nessa perspectiva, não é apenas aparelho reprodutor, mas também espaço de apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

Ricardo Antunes (2018) aprofunda essa análise ao caracterizar a classe trabalhadora contemporânea, o que chama de “classe-que-vive-do-trabalho”, incluindo não apenas os trabalhadores produtivos industriais, mas todos aqueles que vendem sua força de trabalho em troca de salário. Os sujeitos da EJA inserem-se precisamente nessa categoria, já que são trabalhadores formais e informais, precarizados, desempregados, que buscam na escola a possibilidade de compreender e transformar sua condição de classe. Ao que não se pode ensinar a escrever “uva”, mas sim explicitar de onde ela vem, como ensinara Paulo Freire. Logo, vale uma discussão na perspectiva freiriana.

2.2 Paulo Freire e a Educação como Prática de Liberdade

Não se pode falar em Educação de Jovens e Adultos no Brasil sem referenciar Paulo Freire. Sua contribuição ultrapassa as fronteiras nacionais e constitui-se como referência mundial para a educação popular e a educação de adultos. Freire (1987) propõe uma pedagogia fundada na dialogicidade, no reconhecimento do educando como sujeito portador de uma "leitura de mundo" que precede e fundamenta a leitura da palavra.

A crítica freireana à educação bancária, na qual o educador deposita conteúdos no educando como quem deposita dinheiro em um banco, é particularmente relevante para a EJA. Os jovens e adultos trabalhadores não são recipientes vazios a serem preenchidos; trazem consigo experiências de vida, saberes construídos na prática social, conhecimentos sobre o trabalho, a luta pela sobrevivência, as relações comunitárias. Ignorar esses saberes é reproduzir a violência simbólica que historicamente marca a relação da escola com as classes populares.

Para Freire (2000), a educação é sempre um ato político. Não há neutralidade pedagógica: ou a educação contribui para a domesticação dos oprimidos, adaptando-os à ordem estabelecida, ou se coloca a serviço de sua libertação. A EJA, nessa perspectiva, não pode se limitar à alfabetização funcional ou à certificação para o mercado de trabalho; deve constituir-se como processo de conscientização, de desenvolvimento da curiosidade epistemológica, de formação para a participação política e para a luta por direitos. É nesse sentido, que cabe a discussão de Arroyo com

um foco nos estudantes.

2.3 Arroyo e os Jovens-Adultos como Sujeitos de Direitos

Miguel Arroyo (2017) oferece uma contribuição fundamental ao deslocar o olhar sobre os estudantes da EJA. Em vez de vê-los a partir da falta, o que não sabem, o que não tiveram, o que não são, Arroyo propõe reconhecê-los em sua positividade: são sujeitos de experiências, de lutas, de resistências. São jovens e adultos que, apesar de todas as violências sofridas, como exclusão escolar, exploração no trabalho, discriminação racial e social, eles persistem na busca por educação.

Arroyo (2017) denuncia a “pedagogia da exclusão” que opera na EJA quando a modalidade é organizada como espaço de aceleração, de aligeiramento, de certificação sem formação. Os jovens adultos populares, como os denomina, carregam marcas profundas da desigualdade, mas também potencialidades que a escola frequentemente ignora. Reconhecer esses sujeitos em sua inteireza, com seus tempos, seus corpos, suas culturas, suas formas de aprender, é condição para uma pedagogia que efetivamente os inclua.

2.4 A Produção e Reprodução da Exclusão Escolar

Caio Antunes (2008), ao analisar as políticas educacionais brasileiras, demonstra como a dualidade estrutural entre educação para o trabalho manual e educação para o trabalho intelectual se reproduz na organização da educação. A EJA, historicamente ofertada de forma precarizada, noturna, com currículos aligeirados, constitui-se como o “lugar” reservado à classe trabalhadora no interior do sistema educacional. Esta segmentação não é acidental; responde às necessidades do capital de formar trabalhadores com o mínimo de qualificação necessário à extração da mais-valia, sem, contudo, oferecer-lhes o acesso ao conhecimento que permitiria a compreensão crítica da exploração a que estão submetidos. A EJA torna-se, assim, espaço de contenção e controle social, muito mais do que de emancipação. Por isso, a importância de se realizar uma análise que abarque a história da EJA no Brasil, sob a perspectiva classista.

3. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: EXPRESSÃO DAS CONTRADIÇÕES DE CLASSE

Nesse tópico trabalhamos a história da EJA, a partir de suas origens até o período da redemocratização e das nuances da atualidade.

3.1 Das Origens ao Período Vargas: A Educação como Privilégio

As primeiras experiências de educação de adultos no Brasil remontam ao período colonial, mas é apenas com o desenvolvimento do capitalismo industrial, no final do século XIX e início do XX, que a alfabetização de trabalhadores torna-se questão para o Estado. A Primeira República testemunhou a expansão das escolas noturnas para trabalhadores, não por filantropia, mas pela necessidade de formar força de trabalho minimamente qualificada para a indústria nascente.

O Decreto nº 19.890, de 1931, ao regulamentar o ensino noturno supletivo, inaugura a lógica da “supletividade” que marcará por décadas a educação de adultos no país: uma oferta acelerada, de segunda qualidade, destinada a suprir deficiências da escolarização anterior sem questionar as causas estruturais que produziram tais deficiências.

3.2 O Movimento de Educação de Base e a Emergência da Educação Popular

O Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1947 a partir de convênio entre o governo brasileiro e a UNESCO, representa um momento importante na história da EJA, ao propor metodologias ativas e participativas que dialogavam com as culturas populares. Foi nesse contexto que Paulo Freire iniciou suas experiências com a alfabetização de adultos, desenvolvendo o método que o tornaria mundialmente conhecido.

As experiências de Angicos (1963), no Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 40 horas, demonstraram a potência de uma pedagogia que partia da realidade concreta dos educandos. A palavra geradora, extraída do universo vocabular dos alunos, não era apenas recurso técnico, mas instrumento de problematização da realidade: ao ler a palavra “tijolo”, o trabalhador da construção civil era instigado a refletir sobre as condições de sua moradia, sobre a exploração no trabalho, sobre seus direitos.

3.3 Ditadura Militar: Repressão à Educação Popular e “Supletivização”

O golpe de 1964 representou um momento de ruptura trágica. As experiências freireanas foram interrompidas, seus protagonistas perseguidos, exilados ou presos. Paulo Freire, exilado, levou sua contribuição para outros países, especialmente Chile e África, enquanto o Brasil mergulhava em anos de autoritarismo.

O regime militar reconfigurou a EJA segundo lógicas de controle social e adequação ao mercado. O Decreto-Lei nº 477, de 1969, ao criar os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) e estabelecer a equivalência de estudos mediante exames, consolida o que Saviani (2012) denomina “pedagogia tecnicista”, que se traduz na educação reduzida ao treinamento de habilidades, esvaziada de conteúdo crítico.

A mercantilização da educação de adultos neste período não é casual, ao contrário, responde à necessidade do capital de certificar trabalhadores sem, contudo, oferecer-lhes a formação que os tornaria sujeitos críticos. A EJA torna-se negócio lucrativo para instituições privadas, enquanto o Estado se desresponsabiliza pela oferta pública e de qualidade.

3.4 Redemocratização e Constituição de 1988: Conquistas e Limites

A Constituição Federal de 1988, ao reconhecer a educação de jovens e adultos como dever estatal, representa a conquista das lutas populares. No entanto, como alerta Caio Antunes (2008), a consagração legal não implica automaticamente sua efetivação. O artigo 208, ao estabelecer a prioridade do ensino noturno, reconhece a condição de trabalhador dos estudantes da EJA, mas não garante as condições materiais para que essa prioridade se realize.

A LDBEN 9.394/96, embora represente avanço ao estabelecer a especificidade da EJA, mantém a lógica da flexibilização que, na prática, autoriza a precarização. A possibilidade de organização em módulos, avaliação processual e aproveitamento de estudos, que poderiam ser instrumentos de adequação às necessidades dos trabalhadores, frequentemente se traduzem em aligeiramento e perda de qualidade. Assim, é necessário discutir os avanços das políticas públicas, bem como suas limitações.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS CONTEMPORÂNEAS: AVANÇOS NORMATIVOS E

PRECARIZAÇÃO MATERIAL

O PNE 2014-2024, prorrogado até dezembro de 2025, ao estabelecer metas de universalização e erradicação do analfabetismo, reconhece a dívida histórica do Estado brasileiro com a classe trabalhadora. No entanto, a análise de sua implementação revela o que Antunes (2018) caracteriza como “precarização estrutural”, em que as metas não são acompanhadas do financiamento necessário, e a responsabilidade pela oferta é transferida para estados e municípios sem a correspondente transferência de recursos.

O Programa Brasil Alfabetizado, a despeito de sua magnitude, exemplifica as contradições das políticas compensatórias. Ao focar na alfabetização inicial sem garantir a continuidade dos estudos, produz o que Freire (2000) denuncia como falsas generosidades, que se tratam de ações que aparentam beneficiar os oprimidos, mas que, na verdade, mantêm intocadas as estruturas que produzem a opressão.

Arroyo (2017) alerta que as políticas para EJA frequentemente operam com uma visão reducionista dos sujeitos, tratando-os como carentes, deficientes ou atrasados. Em vez de reconhecer as trajetórias de resistência e as lutas por sobrevivência e dignidade, o Estado oferece programas aligeirados que certificam sem formar, que incluem sem reconhecer. E para além de tudo isso, os sujeitos da EJA são aqueles que trabalham e estudam no mesmo dia, o que faz emergir a discussão sobre saúde coletiva.

5. EJA E SAÚDE COLETIVA: DETERMINAÇÃO SOCIAL DO PROCESSO SAÚDE-DOENÇA

5.1 A Educação como Determinante Social da Saúde

A aproximação entre EJA e saúde coletiva não é artificial; emerge da própria materialidade da vida dos sujeitos. A saúde coletiva, ao operar com concepção ampliada do processo saúde-doença, compreende que as condições de existência, que são o trabalho, a moradia, a alimentação e a educação, determinam o adoecimento e a morte das populações.

Marx e Engels (2013), ao analisarem a jornada de trabalho e as condições de vida da classe trabalhadora inglesa, já demonstravam como a exploração capitalista produz o adoecimento físico e mental dos trabalhadores. A baixa escolaridade, nesse contexto, não é causa individual, mas expressão da posição que o sujeito ocupa na estrutura de classes.

Freire (1987) também estabelece conexões entre educação e saúde ao propor a

conscientização como processo de desenvolvimento da capacidade de ler criticamente a realidade e intervir sobre ela. O sujeito que compreende as determinações sociais de seu adoecimento, ou seja, as condições precárias de trabalho, a moradia insalubre, a alimentação insuficiente, está mais apto a lutar por sua transformação.

Os dados do Censo Escolar revelam que aproximadamente 88 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não concluíram a educação básica, sendo que apenas 3,7% desse contingente encontra-se matriculado (BRASIL, 2025). Esses 88 milhões são, majoritariamente, trabalhadores precarizados, negros, residentes em periferias urbanas e áreas rurais, cujas condições de vida produzem piores indicadores de saúde.

5.2 Analfabetismo, Trabalho e Adoecimento

A ausência de letramento impacta diretamente a autonomia dos sujeitos para o cuidado de si e de sua comunidade. A impossibilidade de interpretar bulas, compreender orientações médicas, acessar informações preventivas ou mesmo deslocar-se com segurança em ambientes urbanos letrados coloca essa população em situação de vulnerabilidade sanitária agravada.

Arroyo (2017) chama atenção para os corpos “precarizados” que chegam à EJA: corpos marcados pelo trabalho exaustivo, pela violência, pela fome, pela falta de acesso a serviços de saúde. Esses corpos não podem ser ignorados pela prática pedagógica; ao contrário, precisam ser acolhidos em suas necessidades concretas.

Antunes (2018) demonstra como a reestruturação produtiva, ao precarizar as relações de trabalho, produz novas formas de adoecimento: LER/DORT, sofrimento mental, síndrome de burnout. Os trabalhadores com baixa escolaridade, concentrados nas ocupações mais precarizadas, são os mais expostos a esses agravos e os que têm menor acesso a serviços preventivos e de tratamento.

5.3 A EJA como Espaço de Educação Popular em Saúde

A EJA, ao reunir trabalhadores em processo de escolarização, constitui espaço privilegiado para a educação popular em saúde. Inspirada na tradição freireana, essa perspectiva propõe prática pedagógica que parte da leitura de mundo dos educandos para construir conhecimento sobre o processo saúde-doença-cuidado.

É nos círculos de cultura, nas salas de aula da EJA, que temas como hipertensão, diabetes, saúde da mulher, saúde mental, prevenção de ISTs, alimentação saudável e condições de trabalho podem ser problematizados a partir das vivências concretas de trabalhadores domésticos, diaristas, pedreiros, ambulantes e extrativistas. A troca de saberes entre o conhecimento acadêmico e o saber popular fortalece a capacidade de agência desses sujeitos sobre seus corpos e suas vidas.

5.4 Intersetorialidade como Estratégia de Enfrentamento das Iniquidades

A superação das iniquidades em saúde que atingem os sujeitos da EJA exige a construção de agenda intersetorial robusta, ancorada nos princípios dos direitos humanos. Isso implica o reconhecimento institucional, tendo em vista que a EJA deve ser tratada como prioridade nas políticas de educação e saúde, com financiamento adequado, metas claras e monitoramento social. Também leva em conta a articulação com o SUS para formalizar parcerias entre escolas que ofertam EJA e unidades básicas de saúde, criando programas conjuntos de educação em saúde, rastreamento de agravos e promoção do cuidado que respeitem a autonomia e a cultura dos educandos. E, por fim, devemos levar em conta a formação humanística de profissionais, tanto educadores quanto profissionais de saúde necessitam de formação que os sensibilize para a realidade dos sujeitos da EJA, compreendendo as múltiplas dimensões, inclusive a saúde, que constituem os sujeitos.

6. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TRABALHO DOCENTE NA EJA

6.1 A Precarização do Trabalho Docente

O trabalho docente na EJA caracteriza-se por precariedades múltiplas que expressam a posição subalterna da modalidade na estrutura educacional. Vínculos empregatícios instáveis com contratos temporários, horas-aula exaustivas, substituições constantes, salários inferiores aos da educação regular, falta de planos de carreira específicos, e ausência de condições materiais adequadas são a regra, não a exceção.

Antunes (2018), ao analisar a precarização estrutural do trabalho na contemporaneidade, oferece categorias para compreender essa realidade: a EJA concentra o que há de mais precarizado no trabalho docente, reproduzindo, no interior da escola, a mesma lógica de exploração que atinge os estudantes no mundo do trabalho.

6.2 Currículo e Luta de Classes

A organização curricular da EJA expressa a disputa entre projetos educacionais antagônicos. De um lado, propostas que reduzem o currículo ao treinamento de competências básicas para o mercado de trabalho; de outro, perspectivas que defendem o acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas.

Saviani (2012) explicita essa contradição ao afirmar que a pedagogia histórico-crítica, ao defender a transmissão do conhecimento sistematizado, não o faz por conservadorismo, mas por compreender que a apropriação desse conhecimento é condição para que a classe trabalhadora possa compreender e superar sua condição de exploração. Negar à EJA o acesso ao conhecimento científico é, portanto, estratégia de manutenção da dominação de classe.

Freire (2000) complementa essa perspectiva ao afirmar que o diálogo não exclui o papel do educador de ensinar. O educador progressista não é aquele que se ausenta ou que se iguala ao educando, mas aquele que, partindo do saber do educando, provoca a superação do senso crítico pela curiosidade epistemológica. A educação dialógica não significa espontaneísmo; significa construção coletiva do conhecimento, na qual o educador tem papel diretivo, mas não autoritário.

Arroyo (2017) acrescenta que o currículo da EJA precisa reconhecer os tempos de formação dos jovens-adultos populares. Seus tempos de trabalho, de luta, de sobrevivência não podem ser ignorados por um currículo organizado em tempos escolares rígidos. A flexibilidade curricular, nessa perspectiva, não é aligeiramento, mas adequação às condições concretas de existência dos educandos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite identificar que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil expressa, em sua configuração atual, as contradições fundamentais do modo de

produção capitalista. A tensão entre o reconhecimento formal do direito à educação e a precariedade material de sua oferta não é disfunção, mas característica estrutural de uma sociedade que necessita reproduzir a desigualdade para se reproduzir enquanto tal.

Os desafios identificados são múltiplos e interdependentes: a segmentação curricular entre EJA e educação regular, a precarização do trabalho docente, a insuficiência de financiamento, a fragmentação das políticas públicas, a estigmatização do público-alvo. Todos expressam, em diferentes níveis, a posição subalterna reservada à classe trabalhadora no interior da ordem do capital.

No entanto, como ensina a tradição marxista e reafirma a pedagogia freireana, as contradições não são apenas limites, são também possibilidades. A EJA, ao reunir trabalhadores em processo de escolarização, contém potencialidades emancipatórias que podem ser desenvolvidas na direção da superação da alienação e da construção de consciência de classe. A articulação com a saúde coletiva, ao evidenciar os determinantes sociais do processo saúde-doença, fortalece essa perspectiva ao conectar a luta por educação à luta por condições dignas de vida e trabalho.

Vimos que é possível olhar para os jovens-adultos da EJA não como problemas a serem resolvidos, mas como sujeitos coletivos de direitos, portadores de experiências e de lutas que enriquecem o espaço escolar. Reconhecê-los como tais implica reconfigurar a escola, o currículo, as práticas pedagógicas, as políticas públicas. Na perspectiva freiriana, notamos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Não é a educação que transforma estruturalmente a sociedade, mas sem ela a transformação não se completa. A EJA, nessa perspectiva, é espaço de organização, de conscientização, de luta. É o lugar onde o oprimido pode, coletivamente, compreender as razões de sua opressão e organizar-se para superá-la.

A efetivação do direito à educação para jovens e adultos, na perspectiva aqui defendida, não se reduz à ampliação de vagas ou à melhoria de indicadores. Implica a construção de projeto educacional comprometido com a formação omnilateral dos trabalhadores, com o acesso ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas e com a preparação para a luta por uma sociedade para além do capital.

Nesse sentido, a luta por EJA de qualidade social é parte integrante da luta mais ampla da classe trabalhadora por sua emancipação. Como afirmava Marx, a educação, articulada ao trabalho e à luta política, pode contribuir para a formação de indivíduos desenvolvidos em todas as suas faculdades, capazes de não apenas interpretar o mundo, mas de transformá-lo. Como reafirmava Freire, a educação é prática de liberdade, e liberdade não se ganha, conquista-se.

A EJA no Brasil é, simultaneamente, um retrato das desigualdades históricas do país e uma

potente ferramenta para sua superação. Ao articular a análise dessa modalidade de ensino com a saúde coletiva e os direitos humanos, evidencia-se que a escolarização na vida adulta transcende a mera aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita. Ela se configura como um processo de reconstrução de identidades, de afirmação de dignidade e de conquista de autonomia sobre a própria vida e o próprio corpo.

Portanto, a negação do direito à educação mantém milhões de brasileiros à margem não apenas da escola, mas do exercício pleno da cidadania, comprometendo sua saúde, seu trabalho e sua participação social. Por outro lado, a aposta em uma EJA de qualidade social, integrada às políticas de saúde e ancorada na perspectiva dos direitos humanos, pode contribuir decisivamente para a construção de um país mais justo, democrático e saudável. A luta pela EJA é, mais do que qualquer coisa, a luta pela humanização de sujeitos historicamente desumanizados, e por uma sociedade que os reconheça, finalmente, como sujeitos plenos de direitos e quanto maior a chibatada, maior deverá ser o grito dos oprimidos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Caio. A educação para além do capital. **Revista Margem Esquerda**, v. 12, p. 153-155, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Passagem da noite para a juventude na EJA: itinerários do humano ao adulto. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas, políticas e pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 123-156.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 157-192.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Censo Escolar. Disponível em:

<<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo>

escolar>. Acesso em março 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 61. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021 [1968].

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo,

2013. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.