

A PEDAGOGIA FREIRIANA NA ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FORMAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPAÇÃO INTERGERACIONAL

**FREIREAN PEDAGOGY IN THE SCHOOLING OF WOMEN IN YOUTH AND
ADULT EDUCATION: CRITICAL FORMATION AND INTERGENERATIONAL
EMANCIPATION**

Ciências Sociais Aplicadas, Linguística & Letras e Artes • 14/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789228421](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789228421)

Rosemar Gonçalves Rosa¹

Daniella Couto Lôbo²

RESUMO

Este artigo aborda a escolarização de mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA) à luz do pensamento pedagógico de Paulo Freire, enfatizando as contribuições desse autor para a formação crítica e emancipatória de sujeitos historicamente marginalizados. Compreende-se que a alfabetização, na perspectiva freiriana, ultrapassa o domínio técnico da leitura e da escrita, consistindo em uma prática de leitura do mundo e de reconstrução da própria história. Ao considerar as experiências de vida das educandas como ponto de partida do processo educativo, a pedagogia freiriana valoriza saberes construídos ao longo de trajetórias marcadas por desigualdades sociais e de gênero. Nesse contexto, a escola torna-se espaço de fortalecimento da autonomia, da autoestima e da consciência crítica, possibilitando às mulheres ampliarem a participação social e ressignificarem suas relações com o trabalho, com a família e com a comunidade. A retomada dos estudos na fase adulta revela-se, assim, um movimento de ruptura com ciclos históricos de exclusão e de afirmação da dignidade humana. Nota-se que a proposta apresentada permanece atual ao sustentar uma educação comprometida com a transformação social e com a construção de sujeitos críticos e protagonistas de suas próprias trajetórias.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Escolarização de mulheres; Emancipação; Consciência crítica.

ABSTRACT

This article examines the schooling of women in Youth and Adult education (EJA) through the lens of Paulo Freire's pedagogical thought, emphasizing his contributions to the critical and emancipatory formation of historically marginalized subjects. From a Freirean perspective, literacy extends beyond the technical mastery

of reading and writing; it constitutes a practice of reading the world and reconstructing one's own history. By recognizing learners' life experiences as the starting point of the educational process, Freirean pedagogy values knowledge constructed through trajectories marked by social and gender inequalities. Within this framework, the school becomes a space for strengthening autonomy, self-esteem, and critical consciousness, enabling women to expand their social participation and to re-signify their relationships with work, family, and community. Returning to formal education in adulthood thus emerges as a movement of rupture with historical cycles of exclusion and an affirmation of human dignity. The study underscores the continued relevance of this pedagogical proposal in advocating an education committed to social transformation and to the formation of critical subjects capable of acting as protagonists of their own life trajectories.

Keywords: Youth and Adult Education; Women's schooling; Emancipation; Critical consciousness.

1. INTRODUÇÃO

Estudar a teoria freiriana em articulação com a escolarização de mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de pesquisa bibliográfica, implica retomar elementos históricos que mostram um contexto marcado por desafios, desigualdades e lutas sociais. Ao analisar a formação histórico-cultural brasileira, Paulo Freire (1967, p. 66) destaca a recorrente “inexperiência democrática” que caracteriza o país e afirma que o Brasil “[...] nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas”. Essa constatação fornece base interpretativa para compreender as limitações estruturais que historicamente restringiram o acesso de

amplas camadas da população, especialmente das mulheres, à escolarização.

Conforme apontam Loyola e Borges (2010), Freire destacou-se no cenário nacional e internacional, consolidando-se como uma das principais referências da pedagogia crítica e sendo reconhecido como Patrono da Educação Brasileira. Exerceu grande influência nos debates educacionais da segunda metade do século XX, especialmente na defesa de uma educação comprometida com a transformação social. Ele posicionou-se criticamente diante das estruturas de poder e dos interesses das elites, questionando a naturalização das desigualdades e a aceitação passiva das condições impostas à população excluída dos processos educativos.

Ao longo de sua trajetória, o educador pernambucano atuou em universidades, escolas, movimentos sociais e programas de alfabetização de jovens e adultos, dialogando com professores progressistas e com diferentes segmentos sociais. Sua influência alcançou, de modo significativo, programas de alfabetização e movimentos de mulheres, reafirmando a educação como prática de liberdade e como instrumento de emancipação.

A escolha do tema deste estudo fundamenta-se na necessidade de compreender como gerações de mulheres foram historicamente privadas do direito à educação formal. Muitas delas vivenciaram contextos marcados por trabalho infantil, evasão escolar, desigualdade de gênero e outras formas de exploração que adiaram ou interromperam seus percursos escolares. Ao retornarem à escola na vida adulta, carregam experiências acumuladas ao longo de suas trajetórias, que não podem ser ignoradas pelo processo educativo.

O aprofundamento na obra de Freire permite compreender que a alfabetização e a escolarização não se reduzem à aprendizagem técnica da leitura e da escrita. Está para além: trata-se de um processo político-pedagógico que reconhece os sujeitos como portadores de saberes, histórias e experiências, valorizando sua inserção no mundo e sua capacidade de transformá-lo. No caso das mulheres da EJA, essa perspectiva adquire relevância ainda maior, pois a educação pode representar, além da continuidade dos estudos, o fortalecimento da autonomia, da consciência crítica e da participação cidadã.

Este artigo está estruturado em três partes. Inicialmente, apresenta-se um breve panorama do contexto de vida, formação e atuação de Freire. Em seguida, são discutidas suas contribuições para a escolarização de mulheres na EJA, com ênfase na valorização das experiências de vida dessas estudantes e na problematização das condições sociais que marcaram suas trajetórias. Por fim, aborda-se a noção de autonomia na perspectiva freiriana, destacando a importância de processos educativos que possibilitem às mulheres reconhecerem-se como sujeitas históricas e protagonistas na transformação de suas próprias realidades.

2. HISTORICIDADE E EMBASAMENTO TEÓRICO FREIRIANO

A compreensão da teoria freiriana exige o resgate de elementos históricos que constituíram a trajetória pessoal, intelectual e política de Paulo Freire. Conforme destacam Loyola e Borges (2010), sua biografia não pode ser dissociada das lutas sociais que marcaram o Brasil do século XX. Conhecer as circunstâncias que moldaram sua formação é fundamental para compreender a densidade ética e política de sua proposta pedagógica.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco. Proveniente de uma família de classe média, vivenciou, ainda na infância, os impactos da crise econômica de 1929, que levou sua família a enfrentar sérias dificuldades financeiras, inclusive a experiência da fome. Esse episódio marcou profundamente sua consciência social e contribuiu para que, desde cedo, desenvolvesse sensibilidade diante das desigualdades e injustiças. A experiência concreta da privação não apenas marcou sua vida pessoal, mas tornou-se elemento estruturante de sua compreensão sobre opressão e exclusão.

Sua formação inicial ocorreu no ambiente familiar. O próprio Freire (2015) relata, na obra “À sombra desta mangueira”, que aprendeu a ler e a escrever no quintal de sua casa, sob as mangueiras, orientado pelos pais. Em um trecho memorialístico, afirma:

Quando julgava que já havia esquecido aquele quintal, meu primeiro mundo, e que pouco tivesse que ver com ele, ele me ressurgiu, em pleno exílio, em tarde fria de inverno genebrino. [...] recuo no tempo e quase me vejo menino no quintal frondoso aprendendo a ler com meu pai e minha mãe, escrevendo frases e palavras no chão sombreado pelas mangueiras (Freire, 2015, p. 29).

A evocação dessa memória, escrita durante o exílio, revela a centralidade da experiência vivida em sua concepção de educação. A aprendizagem aparece vinculada ao cotidiano, ao afeto e ao diálogo. Esses elementos mais tarde se consolidariam como fundamentos de sua pedagogia.

Durante a adolescência, especialmente no período em que viveu em Jaboatão, em Pernambuco, entre os 11 e os 20 anos, Freire ampliou sua convivência com crianças e jovens oriundos de famílias trabalhadoras da zona urbana e rural. Em “Pedagogia da Esperança” (1992), revisita essas experiências e reconhece que o contato com realidades marcadas pela pobreza contribuiu para a formação de sua consciência crítica. Observava, por exemplo, o temor de muitos trabalhadores diante das figuras de autoridade, comportamento que, inspirado em Sartre, interpretaria mais tarde como uma das expressões da “conivência” dos oprimidos com os opressores.

Ainda segundo Freire (1992), foi em Jaboatão que experimentou intensamente as dificuldades decorrentes da morte precoce de seu pai e da consequente vulnerabilidade econômica da família, em um contexto no qual o trabalho feminino encontrava severas restrições sociais. Descreve-se como um jovem fisicamente frágil, “muito magro e anguloso”, que precisou afirmar-se em meio a adversidades. No entanto, não foram apenas as privações que marcaram esse período. Ele também recorda momentos de alegria e aprendizagem: os banhos de rio, os jogos de futebol, a convivência comunitária e a observação do trabalho das mulheres que lavavam roupas nas margens dos rios; mulheres que, apesar de invisibilizadas socialmente, sustentavam suas famílias e, muitas vezes, serviam às casas mais abastadas.

Essas vivências contribuíram para que Freire desenvolvesse uma percepção aguda das desigualdades de classe e de gênero. Ao mesmo tempo, moldaram uma postura existencial marcada pela esperança e pela busca de equilíbrio entre limites e possibilidades. Como ele próprio afirma, foi nesse contexto que aprendeu a harmonizar “o ter e o não-ter, o ser e o não-ser, o poder e o não-

poder”, forjando-se naquilo que denominaria, mais tarde, de “disciplina da esperança” (Freire, 1992, p. 115).

Com a melhoria gradual das condições financeiras da família, Freire ingressou na Universidade do Recife, matriculando-se na Faculdade de Direito. Paralelamente, dedicou-se ao estudo de Filosofia e Psicologia da Linguagem e passou a lecionar Língua Portuguesa. Essa formação interdisciplinar foi decisiva para a consolidação de sua perspectiva pedagógica, pois articulava reflexão filosófica, análise linguística e compromisso social.

Posteriormente, seu envolvimento com programas de alfabetização de adultos e sua atuação crítica durante o período que antecedeu o regime civil-militar culminaram em perseguições políticas e no exílio, que se estendeu por aproximadamente dezesseis anos. A experiência do exílio, longe de interromper sua produção intelectual, ampliou o alcance internacional de suas ideias e consolidou os fundamentos da pedagogia crítica que viria a influenciar movimentos educacionais em diferentes partes do mundo.

Desse modo, a historicidade da vida de Paulo Freire não é um mero dado biográfico, mas elemento estruturante de seu embasamento teórico. Sua pedagogia emerge da experiência concreta, da leitura crítica da realidade e da convicção de que a educação deve posicionar-se ao lado dos sujeitos historicamente marginalizados; dentre eles, as mulheres da EJA, cuja trajetória também é atravessada por exclusões, silenciamentos e resistências.

Loyola e Borges (2010) destacam um aspecto importante na produção intelectual de Freire: a singularidade de sua escrita. Segundo os autores,

A escrita de Freire é sempre muito próxima da oralidade. Seus livros são, antes de tudo, conversas. Ele fala, depois escreve. Escreve como fala. Suas palavras são marcadas pela oralidade do diálogo. Não se trata de uma simples questão de estilo, mas, antes, de uma maneira autêntica de envolver o leitor na narração. Além disso, Freire escreve e fala contando histórias, e as histórias que conta são um importante meio de comunicação. Acredita que os seres humanos foram criados para se comunicarem. É por isso que seus livros, exceto as primeiras obras, mais técnicas, não querem excluir ninguém (Loyola; Borges, 2010, p. 311).

Mesmo tendo vivenciado a pobreza, a prisão e o exílio, Freire manteve uma postura marcada pelo engajamento político e pela esperança. Sua trajetória revela tanto resistência quanto profunda confiança na capacidade humana de transformação. Conforme ressaltam Loyola e Borges (2010, p. 306), seu pensamento dirige-se especialmente às classes marginalizadas, identificadas por ele como integrantes das “culturas do silêncio”, ou seja, grupos sociais que, em razão das estruturas de dominação, foram historicamente privados do direito à voz e à participação.

Nesse contexto, Freire posiciona-se explicitamente ao lado dos oprimidos. Reconhece que vivem em um mundo atravessado por desigualdades estruturais, marcado pela fome, pela ausência de moradia digna, pela precarização do trabalho e pela exclusão educacional. Todavia, sustenta que tais sujeitos não estão condenados à passividade. Afirma que são capazes, “[...] apesar de tudo, de superar seu sentimento de impotência e agir por si

mesmos a fim de transformar socialmente a sua existência” (Loyola; Borges, 2010, p. 306).

Essa perspectiva reforça o fundamento ético da pedagogia freiriana: a crença na capacidade histórica dos sujeitos de romperem com as condições de opressão. Essa compreensão é particularmente significativa quando se trata da escolarização de mulheres na EJA, pois reconhece nelas, além de trajetórias marcadas por privações, potencialidades para a reconstrução de suas histórias por meio da educação.

3. DIMENSÕES POLÍTICAS E SOCIAIS DA PEDAGOGIA FREIRIANA NA EDUCAÇÃO DE MULHERES

Para compreender a fundamentação político-filosófica da educação freiriana, é necessário situá-la no percurso histórico da educação brasileira. Nesse contexto, destaca-se, inicialmente, a atuação dos jesuítas, considerados os primeiros organizadores sistemáticos do ensino no Brasil colonial. Sua presença marcou profundamente a formação social e cultural do país, influenciando práticas pedagógicas que, sob diferentes formas, ainda reverberam na educação contemporânea.

Segundo Aquino (2004), os jesuítas exerceram hegemonia educacional por mais de dois séculos, mantendo uma estrutura de ensino voltada para a formação clássica, centrada na transmissão de conteúdos acadêmicos e religiosos. Embora sua proposta pedagógica tenha incorporado elementos humanísticos, afastando-se parcialmente do modelo estritamente medieval, preservava forte ênfase na disciplina, na obediência às Regras da Ordem e na orientação moral cristã.

Inspirados no pensamento tomista e na tradição aristotélica, defendiam uma formação que articulasse virtudes morais, estéticas e intelectuais, com o objetivo de conduzir o ser humano ao aperfeiçoamento espiritual e à aproximação com Deus. Entretanto, essa concepção resultou, em grande medida, em uma educação de caráter passivo e conformador, sustentada por práticas repetitivas e pela centralidade do conteúdo, com reduzido espaço para o questionamento e a reflexão crítica.

Ao retomar esse período histórico, nota-se que parte das metodologias educacionais ainda hoje presentes no cenário brasileiro carrega traços dessa herança. Como observa Silva (2020), o sistema de ensino implantado pelos jesuítas no Brasil Colônia constituiu a primeira organização formal da educação no país e deixou marcas culturais duradouras nas práticas pedagógicas.

Com base nessa leitura histórica, é possível problematizar os desafios contemporâneos da educação brasileira, especialmente no que se refere ao acesso e à permanência na escola. A educação, enquanto direito público subjetivo assegurado pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988), deve ser garantida a todos. No entanto, ainda há desigualdades que impedem parcela significativa da população de usufruir plenamente desse direito. Muitos brasileiros não tiveram acesso à escolarização na infância ou na adolescência; outros interromperam seus estudos em razão de condições socioeconômicas adversas, sistema patriarcal, responsabilidades familiares precoces ou inserção prematura no mercado de trabalho.

Nesse cenário, a EJA, além de uma política pública compensatória, consiste em uma estratégia de reparação histórica e de promoção

da dignidade humana. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 9.394/1996), em seu artigo 37, estabelece:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos (Brasil, 1996, n. p.).

Ao relacionar esses princípios legais com a perspectiva freiriana, observa-se clara convergência. Para Freire (1992), a EJA não pode limitar-se à oferta formal de conteúdos, devendo, sim, reconhecer os educandos como sujeitos históricos, portadores de saberes constituídos na experiência social. Sua proposta pedagógica valoriza o diálogo, a problematização da realidade e a construção coletiva do conhecimento, superando modelos bancários de ensino.

Miguel (2022), mediante análise do percurso histórico da EJA à luz desses referenciais teóricos, sustenta a necessidade de práticas pedagógicas que acolham, respeitem e interajam com os educandos, reconhecendo suas vozes e experiências. Essa perspectiva exige do docente uma revisão de sua própria concepção de ensino, de modo que saia de uma postura transmissiva e passe a atuar de maneira dialógica e emancipatória.

Quando se focaliza a escolarização de mulheres na EJA, essa fundamentação adquire contornos ainda mais significativos. Muitas dessas mulheres tiveram seus percursos interrompidos por imposições sociais relacionadas ao gênero, ao trabalho doméstico, à maternidade precoce, ou à desigualdade econômica. Assim, a proposta freiriana serve como orientação ética e política capaz de ressignificar a experiência escolar como espaço de reconhecimento, autonomia e transformação social.

Os desdobramentos históricos dessa pedagogia revelam seu caráter libertador, especialmente ao reconhecer e valorizar os saberes construídos ao longo das experiências de vida de sujeitos historicamente silenciados. Essa perspectiva confronta processos de dominação herdados do Período Colonial, que deslegitimaram conhecimentos populares e impuseram modelos culturais

excludentes. Nesse sentido, a dimensão decolonial presente no pensamento de Freire prioriza um processo educativo fundamentado na liberdade e na participação crítica, em oposição a práticas impositivas e autoritárias (Salles; Santos, 2025).

Importa destacar que o foco desta discussão não se limita ao método de ensino desenvolvido por Freire, visto que abrange, sobretudo, a densidade política e social de sua proposta pedagógica. O próprio autor revisita criticamente aspectos de sua obra anterior e reconhece a presença de uma linguagem marcada pelo uso do masculino genérico, refletindo o padrão cultural machista vigente à época. Relata que, no final da década de 1970 e início de 1971, após a publicação da primeira edição de “Pedagogia do Oprimido”, em Nova York, recebeu diversas cartas de mulheres norte-americanas que questionavam sua escolha linguística. Durante meses, essas correspondências apresentaram críticas consistentes ao modo como o discurso reproduzia invisibilizações de gênero (Freire, 1992).

Freire (1992) admite que, inicialmente, reagiu de forma defensiva, apoiando-se na justificativa tradicional de que o termo “homem” incluiria também as mulheres. Contudo, ao aprofundar sua reflexão, reconheceu o caráter ideológico dessa argumentação. Como registra:

Às vezes, porém, as consequências do palavreado irresponsável geram também a descoberta de que a contenção verbal é uma virtude indispensável ao sonho por um mundo melhor. Um mundo em que mulheres e homens se encontrem em processo de permanente libertação (Freire, 1992, p. 35).

Em outro momento, relata o questionamento que lhe foi dirigido: “Por que não, também, as mulheres?”. Ao revisitar sua postura inicial, reconhece a inconsistência da justificativa segundo a qual o masculino incluiria o feminino e problematiza: “E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: ‘As mulheres estão decididas a mudar o mundo’?” (Freire, 1992, p. 67). A partir dessa autocrítica, afirma ter respondido individualmente às correspondentes, agradecendo a contribuição e reconhecendo a legitimidade das críticas recebidas.

Esse episódio revela tanto a coerência ética do autor quanto sua disposição para rever posições e aprender com o diálogo. Em suas falas e escritos posteriores, passou a enfatizar de modo mais explícito a questão de gênero, chamando atenção para o machismo da linguagem e para a necessidade de superá-lo como parte do projeto emancipatório.

Em debate realizado em um encontro nacional sobre educação popular, ao ser questionado sobre as relações de dominação entre homens e mulheres, Freire respondeu que jamais teria escrito “Pedagogia do Oprimido” se, simultaneamente, se permitisse oprimir as mulheres de seu convívio familiar ou profissional. Reconheceu, ainda, a legitimidade da organização das mulheres na luta contra as opressões que enfrentam e afirmou que os educadores precisam ouvi-las, compreendê-las e acompanhar as transformações impulsionadas por suas iniciativas (Andreola, 2016).

Essa postura encontra ressonância em sua própria trajetória pessoal. Ao rememorar a infância marcada pela crise econômica de 1929, ele descreve o sofrimento vivido por sua família, especialmente por sua mãe, que enfrentava as limitações impostas a mulheres pobres, sem

formação escolar e sem inserção profissional reconhecida. Recorda a imagem do pai, fragilizado diante da impossibilidade de prover o sustento da família, e da mãe submetida às agruras decorrentes da vulnerabilidade social (Freire, 1994).

Essas experiências contribuíram para a construção de uma sensibilidade ética diante das desigualdades de gênero e classe. Ao reconhecer a condição histórica das mulheres, das mais pobres, o autor amplia a compreensão da opressão para além da dimensão econômica, incorporando-a também como fenômeno cultural e simbólico.

No contexto da escolarização de mulheres na EJA, essa reflexão é bastante pertinente. Isso porque, a pedagogia freiriana, ao valorizar o diálogo, a escuta e o reconhecimento das experiências de vida, cria condições para que mulheres historicamente silenciadas possam reconstruir sua trajetória escolar não como um favor concedido pelo Estado, e sim como exercício de direito e afirmação de sua condição de sujeitas históricas.

Em “Cartas a Cristina”, ele retoma memórias profundamente marcantes de sua infância, revelando experiências que contribuíram para a formação de sua consciência ética e política. Ao narrar um episódio envolvendo sua mãe, escreve:

Quando, por exemplo, minha mãe, dócil e timidamente, pedindo desculpas ao açougueiro por não haver pago a ínfima quantidade de carne comprada na semana anterior, ao solicitar mais crédito para trezentos gramas a mais, prometia que pagaria as duas dívidas, na verdade ela não mentia nem tentava um golpe. Ela precisava acreditar em que realmente pagaria. E precisava, de um lado, por uma razão muito concreta — a fome real da família; de outro, por uma questão ética — a ética de mulher de classe média cristã católica. E quando o açougueiro, zombeteiro, machista, a desrespeitava com seu discurso de mofa, suas palavras a pisoteavam, a destroçavam, a emudeciam. Tímida e esmagada, eu a vejo agora, neste momento mesmo, eu a vejo frágil, olhos marejando, deixando aquele açougue à procura de outro em que quase sempre se acrescentavam outras ofensas às já recebidas. [...] Não estou hoje como até mesmo à época não estava pretendendo que o açougueiro às suas custas financiasse a nossa crise. Não era e não é isso. O que me revoltava era o desrespeito de quem se achava em posição de poder a quem não o tinha. Era o tom humilhante, ofensivo, canalha, com que o açougueiro falava a minha mãe. A entonação da censura, de reprovação do discurso do açougueiro, que ele prolongava desnecessariamente e de forma que todos, no açougue, ouviam, me fazia um tal mal que, agora, preciso me esforçar para descrever a experiência (Freire, 1994, p. 63-64).

Além da precariedade material vivida pela família, o trecho ressalta, sobretudo, a violência simbólica inscrita nas relações sociais marcadas por desigualdade de classe e gênero. A humilhação sofrida por sua mãe, mulher pobre e dependente de crédito para alimentar os filhos, tornou-se para Freire um marco formativo. Sua indignação não se dirigia à negativa de crédito em si, mas ao exercício arbitrário do poder e ao desrespeito dirigido à dignidade humana.

Ao revisitar essas memórias dolorosas, Freire (1994) reafirma, ainda que implicitamente, as razões que o levaram a posicionar-se criticamente contra toda forma de opressão, inclusive aquelas sustentadas por estruturas machistas. A escrita, nesse contexto, funciona como espaço de elaboração e resistência. É por meio dela que o autor revisita as “rasteiras” impostas pela vida e transforma experiências pessoais em reflexão política.

Essa postura crítica também se estende à análise das dinâmicas globais do capitalismo contemporâneo. Em “Pedagogia da Autonomia”, Freire (1996) problematiza o discurso da globalização. Segundo o autor, a ética proclamada pelo capitalismo corresponde, na verdade, à ética do mercado, e não a uma ética universal comprometida com a dignidade humana.

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões (Freire, 1996, p. 65).

Essa crítica denota a coerência entre sua trajetória pessoal e sua elaboração teórica: a recusa à naturalização das desigualdades e a denúncia das estruturas que perpetuam exclusões.

No âmbito deste estudo, essa perspectiva reforça a compreensão da educação como práxis; isto é, como ação e reflexão de homens e mulheres sobre o mundo, com vistas à sua transformação. Ao revisitar e atualizar a pedagogia freiriana no contexto da EJA, especialmente na escolarização de mulheres, a EJA deixa de ser concebida como mera política compensatória e passa a ser um espaço de conscientização e reconstrução histórica.

Nesse processo, o saber não é transmitido de forma verticalizada, mas construído coletivamente, atravessando gerações e rompendo ciclos de silenciamento e exclusão. Para muitas mulheres, retornar à escola representa a possibilidade concreta de redefinir trajetórias, ampliar horizontes e produzir novos sentidos para si e para seus descendentes.

A discriminação das mulheres, sustentada por discursos e práticas machistas, é a expressão histórica de uma lógica colonial de poder, incompatível com qualquer posicionamento verdadeiramente progressista, seja de homens, seja de mulheres. Freire (1992), ao problematizar o machismo reconhece que a transformação social passa também pela recriação das formas de dizer e nomear o mundo. Rejeitar a ideologia machista implica intervir criticamente na linguagem, pois esta não é neutra: carrega visões de mundo, hierarquias e exclusões.

De acordo com o autor, a adoção de uma linguagem não colonial não deve ser entendida como concessão a determinados grupos. Pelo contrário, precisa ser tomada como exigência ética coerente com a construção de uma sociedade mais justa (Freire, 1992). Quando da revisão de sua própria escrita, exemplificou, com seu gesto, a tarefa política, vinculada ao compromisso com a superação das opressões.

No contexto da escolarização de mulheres, essa perspectiva ultrapassa a mera aprendizagem técnica da leitura e da escrita. Alfabetizar, para Freire (1992), significa dialogar com a realidade concreta das educandas, reconhecer suas trajetórias e criar condições para que se expressem criticamente sobre o mundo que as cerca. A escola, sob essa perspectiva, não é espaço de repetição mecânica, e sim de produção de sentido. Para muitas mulheres da EJA, aprender a ler e escrever representa a possibilidade de romper com silenciamentos históricos e enfrentar os desafios sociais que encarecem o “preço” de sua formação.

Freire (1992) também manifesta preocupação constante com o analfabetismo e com os sujeitos historicamente considerados à

margem ou fora da história. Diferentemente de setores políticos que enxergavam as massas apenas como contingente manipulável em disputas eleitorais, o educador defendia a libertação dos oprimidos por meio da conscientização. A partir de sua convivência com o povo, elaborou as bases de uma pedagogia em que educador e educando se reconhecem como sujeitos do processo educativo, aprendendo junto, em uma relação fundada no diálogo.

Nesse sentido, não há espaço para relações autoritárias. A ênfase não recai mais sobre a figura hierarquizada do “professor”. Volta-se, agora, para a construção coletiva da cultura, na qual o educador atua como coordenador do diálogo. Em oposição à política autoritária e manipuladora, Freire (1992) propõe uma prática educativa comprometida com a formação de sujeitos críticos e conscientes.

Sua crítica estende-se ao assistencialismo, entendido como prática que, sob a aparência de ajuda, reforça a passividade e o silenciamento. Conforme afirma: “O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a ‘abertura’ de sua consciência [...]” (Freire, 1992, p. 63).

Para o autor, ajudar não significa substituir o outro em sua ação. Ajudar é criar condições para que ele se reconheça como agente de sua própria transformação. “O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. [...] É pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (Freire, 1992, p. 63). Essa compreensão reforça o caráter emancipatório da educação como prática de liberdade.

Nesse âmbito, encontra-se a proposta da palavra geradora, estratégia metodológica que articula alfabetização e leitura crítica da realidade. Freire (1992) concebia uma alfabetização em que o educando não fosse tratado como objeto ou paciente do processo, posto que deveria ser concebido como sujeito ativo, mobilizado pela curiosidade, pela invenção e pela reivindicação. Nesse contexto, a palavra deixa de ser mera unidade linguística e passa a ser instrumento de leitura e transformação do mundo.

Ao questionar estruturas excludentes e a naturalização das desigualdades, a pedagogia freiriana confronta lógicas neoliberais que reduzem a educação a treinamento funcional. Seu impacto não reside em desarranjar sistemas de forma retórica, mas em instaurar processos de conscientização que ampliam horizontes de participação social. Quando uma mulher afirma: “Quero aprender a ler e a escrever para deixar de ser sombra dos outros” (Freire, 1992, p. 119), revela-se a dimensão simbólica da alfabetização: trata-se de deixar a invisibilidade e assumir a própria voz.

Assim, no âmbito da EJA, especialmente na escolarização de mulheres, a teoria freiriana reafirma que o acesso ao saber é também acesso à palavra, à autonomia e ao reconhecimento. Portanto, a alfabetização torna-se gesto político de afirmação da dignidade humana e de reconstrução de trajetórias historicamente interrompidas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido ao longo deste artigo mostra que o pensamento freiriano ultrapassa os limites de uma metodologia de alfabetização. Posiciona-se como projeto ético, político e

epistemológico de formação humana. Escrever, educar e transformar são, nessa perspectiva, dimensões inseparáveis. A prática da escrita, entendida como exercício rigoroso de leitura, releitura e reescrita, não se reduz a satisfação pessoal, pois expressa compromisso público com a verdade, com a coerência e com a responsabilidade social do autor.

A dimensão política do ato de escrever, assim como a do ato de educar, exige integridade intelectual e ética. Não há autoridade pedagógica possível quando discurso e prática se contradizem. A coerência entre o que se afirma e o que se vive é condição indispensável para sustentar uma proposta educativa emancipatória. Nesse sentido, a pedagogia freiriana reafirma que não é possível defender igualdade, justiça ou libertação enquanto se reproduzem, no cotidiano, práticas discriminatórias e excludentes.

A reflexão crítica sobre a educação também exige a análise das estruturas sociais em que ela se insere. Em contextos marcados por desigualdades econômicas e pela lógica de mercantilização da vida, a escola corre o risco de ser reduzida a instrumento de adaptação às exigências do mercado, esvaziando-se de sua função formadora. Quando a educação se limita ao treinamento técnico ou à conformação cognitiva, perde-se sua potência transformadora. Em contrapartida, concebida como espaço de leitura crítica do mundo, ela se torna meio privilegiado para a construção de consciência histórica e participação social.

No que se refere à escolarização de mulheres, especialmente na EJA, os impactos assumem dimensão ainda mais amplas. Retomar os estudos na fase adulta representa, para muitas delas, a reconstrução de trajetórias interrompidas por desigualdades de gênero,

responsabilidades familiares precoces e exclusões socioeconômicas. Assim, a escola passa a ser espaço de fortalecimento da autoestima, ampliação de oportunidades profissionais e desenvolvimento da autonomia intelectual.

Ao ingressarem ou retornarem ao ambiente escolar, essas mulheres, além de ampliarem suas competências formais, ressignificam sua posição no interior da família e da comunidade. Tornam-se referências para filhos, netos e demais gerações, rompendo ciclos históricos de evasão escolar e contribuindo para a diminuição das desigualdades. Nesse contexto, a formação escolar assume caráter intergeracional, produzindo efeitos que ultrapassam a experiência individual.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a pedagogia freiriana reafirma-se como horizonte teórico e prático capaz de sustentar uma educação comprometida com a dignidade humana. Seu legado permanece atual ao insistir que ensinar e aprender são atos de coragem, diálogo e esperança crítica. A escolarização, sobretudo para sujeitos historicamente marginalizados, não é mero procedimento técnico, mas afirmação de existência, conquista de voz e exercício de cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREOLA, Balduino Antônio. Paulo Freire e a condição da mulher. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/681c9d43-baca-43f8-b308-785db895fd56/content>. Acesso em: 15 jan. 2026.

AQUINO, Tomás de. **Textos selecionados**. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Acesso em: 18 jan. 2026.

BRASIL. Lei n.º 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LOYOLA, Francisco Antônio; BORGES, Cecília. A pedagogia de Paulo Freire ou quando a educação se torna um ato político. *In*: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 306-326.

MIGUEL, José Carlos (Ed.). **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, práticas e política. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

SALLES, Fabiane Aparecida Santos Clemente; SANTOS, Mônica Maria dos. (Orgs.). **Interculturalidade e Decolonialidade:** vozes brasileiras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

SILVA, Maria Eliza Rocha. **Os jesuítas como precursores da educação brasileira.** In: m:
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA3_ID7351_24092020135643.pdf. Acesso em: 19 jan. 2026.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais (PPGE/UniMais), especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás. Professora da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC/GO). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7243447747350746>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-5606-5459>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação /Centro Universitário Mais (UniMais). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8472764115739789>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4512-6745>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)