

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

**MARIA LUIZA FERREIRA DUQUES**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E UNIVERSIDADES BRASILEIRAS:  
MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS (1970-1980)**

**VITÓRIA DA CONQUISTA - BA**  
**MARÇO DE 2021**

**MARIA LUIZA FERREIRA DUQUES**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E UNIVERSIDADES BRASILEIRAS:  
MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS (1970-1980)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área de Concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Linha de Pesquisa: Memória, Cultura e Educação.

Projeto Temático: Memória e história das ideias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos.

**VITÓRIA DA CONQUISTA - BA  
MARÇO DE 2021**

D949e

Duques, Maria Luiza Ferreira.

Educação de Jovens e Adultos e universidades brasileiras: memórias e experiências (1970-1980). / Maria Luiza Ferreira Duques – Vitória da Conquista, 2021.

281f.

Orientador: Cláudio Eduardo Félix dos Santos.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 270 – 278.

1. Educação de Jovens e Adultos - EJA. 2. Memória – EJA. 3. Universidade Brasileira – Experiência - EJA. I. Santos, Cláudio Eduardo Félix dos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. III. T.

CDD: 374

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: Youth and Adult Education and Brazilian universities: memories and experiences (1970-1980).

Palavras-chave em Inglês: Memories; Youth and Adult Education; Brazilian universities.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora: Prof. Dr. Cláudio Eduardo Felix dos Santos (Presidente), Profa. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães (titular), Prof. Dr. Felipe Eduardo Ferreira Marta (titular), Profa. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial (titular), Profa. Dra. Carmem Lúcia Eiterer (titular).

Data da Defesa: 25 de março de 2021.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**MARIA LUIZA FERREIRA DUQUES**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E UNIVERSIDADES BRASILEIRAS:  
MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS (1970 - 1980)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade

Local e Data da defesa: 25 de março de 2021.

**Banca Examinadora:**

Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos (Presidente)  
Instituição: UESB

Ass.: 

Prof. Dr. Felipe Eduardo Ferreira Marta  
Instituição: UESB

Ass.: 

Profa. Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães  
Instituição: UESB

Ass.: 

Profa. Dra. Carmem Lúcia Eiterer  
Instituição: UFMG

Ass.: 

Profa. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial  
Instituição: UFBA

Ass.: 

## **DEDICATÓRIA**

À Júlia Ferreira de Brito (*in memoriam*), que conheceu, já idosa, a boniteza de ler, escrever e se inscrever em um mundo que a invisibilizava pela sua então condição de não alfabetizada. Este trabalho é dedicado a ela, que ao se fazer “visível” através da educação, transformou seu jeito de ser e estar no mundo.

## AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos a serem feitos em razão da consecução deste trabalho são muitos. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, possibilitando o acesso a esse nível de formação.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, pela garantia e promoção do ensino, da pesquisa e da extensão, instrumentos tão importantes quanto necessários à transformação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS/UESB, por oportunizar e prover as condições para realização dos estudos doutorais.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB, pelo apoio financeiro concedido para a realização dos meus estudos durante o doutorado.

À Secretaria Municipal de Educação de Matina-BA, por possibilitar as necessárias condições para o desenvolvimento e concretização do doutorado.

Agradeço, de maneira muito especial, aos educadores participantes deste estudo, que se dispuseram, gentil e generosamente, a contribuir com esta pesquisa, revivendo suas experiências e compartilhando suas memórias: Francisco José Carvalho Mazzeu, Newton Duarte, Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, Renato Hilário dos Reis e Sérgio Haddad. Obrigada por me confiarem suas memórias e contribuírem com o que aprendi sobre a educação de jovens e adultos nas experiências da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e Universidade de Brasília - UnB. Suas memórias possibilitaram a concretização deste trabalho.

Ao meu querido e amável orientador, Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos, pelo privilégio do diálogo sempre qualificado e estimulante, pela pronta disposição em ajudar durante todo o percurso da pesquisa, pelo acolhimento e dedicação, pela paciência e compreensão, por todas as reflexões teóricas, pela leitura cuidadosa do texto da tese e sugestões no compartilhamento do processo vivido. Obrigada, principalmente, pela confiança na minha capacidade de enfrentar e concluir, com sucesso, os desafios do doutorado. Isto me impulsiona a alçar outros voos e a traçar novos planos. Carinhosamente, muito obrigada pelos exemplos de luta em defesa de causas como a educação pública e de qualidade referenciada na perspectiva da transformação social.

Ao professor Dr. Leôncio Soares, pela profundidade das análises, pela generosidade e pelas importantes contribuições prestadas no Exame de Qualificação.

À professora Dra. Livia Diana Rocha Magalhães, por todas as valiosas sugestões feitas no Exame de Qualificação e pela oportunidade de diálogo na Banca de Defesa. E ainda, às professoras, Dra. Carmem Lúcia Eiterer e Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial e ao professor Dr. Felipe Eduardo Ferreira Marta, pela generosidade em terem aceitado o convite para participação na Banca de Defesa e pelas relevantes contribuições prestadas.

À coordenação, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da UESB, pelo cuidado e pelo encaminhamento da minha trajetória acadêmica.

Aos profissionais, monitores e colaboradores do Museu Pedagógico - Casa Padre Palmeira/UESB, pela acolhida, atenção e generosidade que sempre me dispensaram durante o percurso formativo empreendido.

A todos que fazem parte do Grupo de Pesquisa “Memória e história das ideias e experiências educacionais e artísticas contra-hegemônicas”, pelos conhecimentos compartilhados, que tanto me ajudaram em minha formação como pesquisadora.

À professora Dra. Sônia Maria Oliveira Reis, exemplo de pessoa e de profissional, os meus agradecimentos por ter contribuído, significativamente, com a minha formação e aprendizado sobre a EJA, e pela preciosa ajuda prestada nos momentos decisivos para consolidação desta tese.

Ao professor Dr. José Jackson Reis dos Santos, que com muita competência me ensinou sobre os intrincados processos que abrangem o campo da EJA. Obrigada por me ajudar a “ser mais”.

Ao professor Dr. Osmar Fávero, pelas trocas e indicações, no início do trabalho, de caminhos para apreensão do objeto de estudo e, principalmente, pela solidariedade em disponibilizar diversos documentos e um vasto material organizado em e-books, que contribuíram expressivamente com a realização deste estudo.

À minha turma de doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade, agradeço pela caminhada possível e pelos momentos vividos. Especialmente, agradeço a duas colegas que hoje fazem parte da família afetiva que me permitiu escolher: Marisa e Fernanda. Muito obrigada pelos conselhos, pelo carinho e cuidado, sempre gratuitos e, pela presença em todos os instantes, descontraídos, ou não, mas imensamente necessários nesse tempo longo em prazos.

Ao meu amigo Alexandre, pelas experiências e conhecimentos construídos na caminhada possível.

À sempre amiga Aline Soares, menina de alma pura e sorriso fácil, com quem compartilhei alegrias, dúvidas e inquietações, num processo de apoio mútuo e de afetividade. Tê-la conhecido foi um dos meus importantes ganhos nessa trajetória.

Durante os quatro anos dessa trajetória pensada, na esfera pessoal, muitas foram as pessoas que me ajudaram a caminhar, algumas, entretanto, foram decisivas no percurso e na chegada até aqui. Conseguir lembrar de todas essas pessoas não será possível, mas não posso deixar de lembrar daquelas a quem posso chamar de “meus próximos”.

Agradeço à minha família, meu primeiro grupo social de constituição de memórias, pelo começo de tudo e pelo apoio de sempre, agradeço ao meu pai Sinfrônio e à minha mãe Leide, cujos esforços compartilhados resultaram na garantia das condições objetivas do meu processo de formação. Obrigada pela construção do pouco que sei e de tudo que sou e, especialmente, por terem lutado para que eu me tornasse doutora.

Aos meus irmãos Bruno e Mariano e à minha irmã Jane, pelo sentimento de família, sempre manifesto, pelo entusiasmo e felicidade em cada uma de minhas conquistas e pelo eterno compartilhamento da vida.

E na vida que brota, agradeço ao pequeno Ian, sobrinho amado, que chegou há tão pouco tempo e, com sua natureza pueril, inteligência, energia e sagacidade, já faz toda a diferença na leveza dos meus dias.

À Maria Vitória, minha menininha prima, que não nascendo de mim, nasceu para mim, revelando, dia após dia, a boniteza do mundo.

À pequena sobrinha Lara, que chegou ao mundo junto com o nascimento desta tese, me dando esperança de que a vida se renovará mais feliz.

Ainda em família, agradeço a Marcelo, pelas vivências, aprendizagens compartilhadas e pela possibilidade de percorrer comigo esse caminho.

Agradeço a Ivaneu, Patrícia e Tawany que, possivelmente sem saber, me ajudaram e me estimularam nessa caminhada.

Impossível não lembrar de Geiselane, minha irmãzinha de coração, a quem sou eternamente grata pela confiança e por me incentivar com palavras simples e, ao mesmo tempo, profundas e sinceras.

Finalmente, mas não por isso menos relevante, agradeço a todos os educandos jovens e adultos, importantes razões que me movimentam a perseguir uma formação capaz de garantir os necessários instrumentos para continuar lutando pela efetivação do preceito constitucional do direito à educação.





“As universidades se engajam na educação de adultos não apenas para ensinar, mas também, para aprender.”  
(THOMPSON, 2002, p. 46).

## **RESUMO**

A presente pesquisa investigou experiências de Educação de Jovens e Adultos - EJA desenvolvidas por três universidades públicas brasileiras e objetivou analisar, a partir das memórias dos educadores, as ações educativas das experiências de educação de jovens e adultos desenvolvidas durante a década de 1980 pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e Universidade de Brasília - UnB, identificando aproximações e distanciamentos em termos de teorias e práticas educativas e investigando as lutas, conquistas e legados dessas experiências para o campo da EJA. A tese defendida argumenta que as propostas de EJA desenvolvidas nas universidades públicas brasileiras, aqui estudadas, traduziram-se em espaços de enfrentamento ao analfabetismo, sendo demandadas pelos próprios funcionários não alfabetizados dos *campi* universitários ou por demandas externas das lutas sociais. Desse modo, as experiências de Educação de Jovens e Adultos realizadas nas três universidades pesquisadas configuraram-se numa perspectiva contra-hegemônica, que envolvia a apropriação da cultura letrada pelos educandos, alinhada à dimensão política do educar na perspectiva de transformações mais profundas dos indivíduos e das relações sociais de exploração e dominação, em meio às lutas pela redemocratização do Brasil nas décadas de 1970 e 1980. O estudo se estabelece no plano da memória e da experiência, tendo os dados levantados através de entrevistas e análises de documentos. A alfabetização dos jovens e adultos foi o elemento motivador do surgimento das propostas de EJA nas universidades, mas atrelado a isso, havia uma perspectiva de resistência e luta pelos direitos humanos e sociais, levando as experiências a ocuparem um espaço indutor de lutas por transformação social. As memórias dos educadores são reveladoras de embates e desafios que ameaçaram promover a interrupção das atividades, pela insuficiência de recursos financeiros e pelos diversos enfrentamentos no sentido de manter, nas universidades, propostas voltadas a uma modalidade educativa tida como de menor prestígio. Contudo, enquanto propostas contra-hegemônicas propulsoras de transformação, as experiências contribuíram, e, continuam a colaborar, com o cumprimento da função social das universidades, com a promoção da formação dos educadores que atuaram e atuam nessas propostas, com a produção científica, através das pesquisas promovidas a partir dessas experiências e, essencialmente, com a transformação dos educandos e da sociedade. Pela teorização produzida no campo da EJA, pelos materiais didáticos elaborados, pelas metodologias político-pedagógicas formuladas e pela atuação das propostas no âmbito da formação de educadores e escolarização dos educandos trabalhadores, a despeito dos desafios, essas iniciativas têm contribuído com a inserção da EJA no debate acadêmico e nas pautas das políticas educacionais brasileiras, no sentido de viabilizar a efetivação do preceito constitucional do direito à educação, possibilitando, nos educandos jovens e adultos, a transformação dos jeitos de ser e estar no mundo.

**Palavras-chave:** Memórias; Educação de Jovens e Adultos; Universidades brasileiras.

**ABSTRACT**

This research investigated Youth and Adult Education experiences developed by three Brazilian public universities and aimed to analyze, from the educators' memories, the educational actions of the youth and adult education experiences developed during the 1980s by the Federal University de São Carlos - UFSCar, Federal University of Minas Gerais - UFMG and University of Brasília - UnB, identifying approaches and distances in terms of educational theories and practices and investigating the struggles, achievements and legacies of these experiences for the field of EJA. The defended thesis argues that the EJA proposals developed in Brazilian public universities, studied here, translated into spaces to fight illiteracy, being demanded by the illiterate employees of university campuses themselves or by external demands of social struggles. In this way, the experiences of Youth and Adult Education carried out in the three universities surveyed were configured in a counter-hegemonic perspective, which involved the appropriation of the literate culture by the students, aligned with the political dimension of educating in the perspective of more profound transformations of individuals and of the social relations of exploitation and domination, in the midst of the struggles for the redemocratization of Brazil in the 1970s and 1980s. The study is established in terms of memory and experience, with the data collected through interviews and analysis of documents. The literacy of young people and adults was the motivating element for the emergence of EJA proposals in universities, but coupled with this, there was a perspective of resistance and struggle for human and social rights, leading experiences to occupy a space that induces struggles for social transformation. The educators' memories reveal the clashes and challenges that threatened to promote the interruption of activities, due to insufficient financial resources and the various confrontations in order to maintain, in universities, proposals aimed at a less prestigious educational modality. However, as counter-hegemonic proposals for transformation, the experiences contributed, and continue to collaborate, with the fulfillment of the social function of universities, with the promotion of the training of educators who worked and work in these proposals, with scientific production, through research carried out based on these experiences and, essentially, with the transformation of students and society. For the theorization produced in the field of EJA, for the didactic materials elaborated, for the political-pedagogical methodologies formulated and for the performance of the proposals in the scope of the training of educators and schooling of the working students, despite the challenges, these initiatives have contributed with the insertion of the EJA in the academic debate and in the guidelines of Brazilian educational policies, in order to make the constitutional precept of the right to education viable, enabling, in young and adult learners, the transformation of the ways of being and being in the world.

**Keywords:** Memories; Youth and Adult Education; Brazilian universities.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Estrutura e Organização das iniciativas do Programa de Alfabetização de Funcionários - PAF/UFSCar.....	153
Quadro 2- Organização dos momentos de planejamento e formação do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - PROEF/UFMG.....	187
Quadro 3- Organização das atividades do Projeto Paranoá/UnB.....	207

ABONG - Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais  
ADs - Associações Docentes  
ADUnB - Associação de Docentes da UnB  
AI - Ato Institucional  
ANC - Assembleia Nacional Constituinte  
ANDE - Associação Nacional de Educação  
ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior  
ANPAE - Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação  
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ASUFSCar - Associação de Servidores da UFSCar  
CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CBEs - Conferências Brasileiras de Educação  
CCET - Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia  
CDES - Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social  
CEAAL - Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe  
CEALE - Centro de Alfabetização Leitura e Escrita  
CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas  
CEDEP - Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá  
CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade  
CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação  
CEE - Conselho Estadual de Educação  
CEP - Conselho de Ética em Pesquisa  
CGT - Central Geral dos Trabalhadores  
CNAEJA - Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos  
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
CODERPLAN - Companhia do Desenvolvimento do Planalto Central  
COLTEC - Colégio Técnico do Centro Pedagógico  
CONFINTEA - Conférence Internationale de Éducation des Adultes  
CP - Centro Pedagógico  
CPB - Confederação dos Professores do Brasil

CPC - Centro Popular de Cultura  
CUT - Central Única dos Trabalhadores  
DF - Distrito Federal  
DHESCA - Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais  
DOPS - Departamento de Ordem Política e Social  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
FASUBRA - Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras  
FDDF - Fundação Educacional do Distrito Federal  
FENOE - Federação Nacional de Orientadores Educacionais  
FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior  
Públicas Brasileiras  
FSM - Fórum Social Mundial  
FUB - Fundação Universidade de Brasília  
FUFSCar - Fundação Universidade Federal de São Carlos  
GEN - Grupo de Pesquisa Estudos sobre Numeramento  
GENPEX - Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos  
e Histórico-Culturais  
GIPEMS - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade  
GT - Grupo de Trabalho  
GTRU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária  
ICAE - Conselho Internacional de Educação de Adultos  
INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional  
IPM - Inquérito Policial Militar  
ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros  
MCP - Movimento de Cultura Popular  
MEB - Movimento de Educação de Base  
MEBIC - Movimento de Educação de Base de Iniciativa Católica  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MOVAs - Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos  
NEDEJA - Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos  
NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos  
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil  
ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organizações das Nações Unidas  
PAF - Programa de Alfabetização de Funcionários  
PCB - Partido Comunista do Brasil  
PEA - Programa de Educação de Adultos  
PEFEJA - Programa Especial de Formação de Educadores de Jovens e Adultos  
PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos  
PEMJA - Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos  
PNA - Plano Nacional de Alfabetização  
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático  
PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação  
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPGMLS - Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade  
PROEF - Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos  
PT - Partido dos Trabalhadores  
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
REA - Reuniões de Ensino e Avaliação  
SAT - Seminário de Aperfeiçoamento dos Trabalhadores  
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
SEAF - Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas  
SEC - Serviço de Extensão Cultural  
SFT - Seminário de Fundamentação Teórica  
SPA - Seminário de Preparação de Alfabetizadores  
UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas  
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPB - Universidade Federal da Paraíba  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos  
UMG - Universidade de Minas Gerais  
UnB - Universidade de Brasília  
UNE - União Nacional dos Estudantes  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho



UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USAID - United States Agency for International Development

USP - Universidade de São Paulo

## **SUMÁRIO**

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>2 ENSAIOS CONTRA-HEGEMÔNICOS DE LUTAS A FAVOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (DO INÍCIO DO SÉCULO XX AOS ANOS 1980).....</b>	<b>52</b>
2.1 O movimento operário e a escolarização popular na primeira metade do século XX: aproximações históricas.....	53
2.2 A EJA de 1945 a 1964: emergência e influência do pensamento pedagógico de Paulo Freire.....	63
2.3 O debate educacional no processo de reabertura democrática do Brasil (1970-1980).....	77
2.3.1 A EJA na redemocratização do Brasil: iniciativas rumo ao direito à educação.....	81
<b>3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS.....</b>	<b>94</b>
3.1 As relações entre a EJA e as universidades.....	94
3.2 As universidades estudadas: trajetórias e concepções.....	108
3.2.1 Universidade Federal de São Carlos - UFSCar: um percurso de luta e resistência em prol da autonomia universitária.....	109
3.2.2 Antecedentes históricos e consolidação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.....	116
3.2.3 Universidade de Brasília - UnB: um projeto ambicioso da intelectualidade brasileira.....	123
<b>4 PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (1970-1980).....</b>	<b>132</b>
4.1 O trabalho educativo e a construção da visão de totalidade com os educandos jovens e adultos: a experiência da UFSCar.....	135
4.1.1 Surgimento e primeiras iniciativas do Programa de Alfabetização de Funcionários da UFSCar.....	136
4.1.2 Novas iniciativas: a articulação do PAF com o Seminário de Aperfeiçoamento dos Trabalhadores – SAT.....	143
4.1.3 O Programa de Educação de Adultos – PEA.....	147
4.1.4 A participação de Paulo Freire e Dermeval Saviani no PAF e suas contribuições teórico-metodológicas: um encontro de pedagogias contra-hegemônicas.....	161
4.2 As especificidades dos educandos jovens e adultos e suas realidades na centralidade do processo educativo: a experiência de EJA da UFMG.....	174
4.2.1 Do Projeto de Ensino Supletivo ao Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos-PROEF: modificações rumo ao Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG.....	184
4.3 Do protagonismo do movimento popular do Paranoá ao projeto de alfabetização e formação de alfabetizadores de jovens e adultos de camadas populares: a proposta de EJA da UnB.....	194
4.3.1 A EJA como instrumento de fortalecimento do Paranoá.....	198
<b>5 ENTRELAÇANDO OLHARES: DISCUSSÕES E ANÁLISES DAS</b>	

<b>EXPERIÊNCIAS.....</b>	<b>216</b>
<b>5.1 As ações educativas empreendidas pelas experiências: motivações e realidade sócio-política do trabalho junto aos jovens e adultos.....</b>	<b>220</b>
<b>5.1.1 Pressupostos formativos e fundamentos teóricos das propostas.....</b>	<b>221</b>
<b>5.1.2 Material didático e metodologias educativas: as especificidades das experiências de EJA.....</b>	<b>226</b>
<b>5.1.3 As ações educativas das propostas em estreita relação com a sociedade.....</b>	<b>232</b>
<b>5.2 As lutas travadas pelas experiências de EJA: a busca por transformações profundas das relações sociais.....</b>	<b>234</b>
<b>5.3 Conquistas e legados no campo da EJA: ampliando caminhos.....</b>	<b>253</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>261</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>270</b>
<b>ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP.....</b>	<b>279</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é para nós, que possuímos uma trajetória marcada pela pesquisa e militância na área<sup>1</sup>, um lugar de constante luta em prol dos jovens e adultos analfabetos, de modo que esses sujeitos sociais possam conquistar o seu legítimo reconhecimento enquanto cidadãos. Têm sido inúmeras as lutas dos movimentos sociais, sindicais, de partidos políticos de esquerda, de instituições, dentre as quais, as universidades e seus desdobramentos como os Fóruns de EJA, no intuito de alcançar a plenitude desse direito, constitucionalmente proclamado em 1988, quando o poder público reconheceu a demanda de jovens e adultos não escolarizados pelo direito à educação. (MACIEL; SANTOS, 2020). Contudo, ainda que legalmente tenha havido o reconhecimento do direito à escolarização, a história tem revelado entraves na concretização desse direito, essencialmente a partir dos anos 1990, no contexto das reformas neoliberais.

O estudo, que nos propomos a apresentar, é produto das inquietações acadêmicas, políticas e sociais que povoaram/povoam nosso itinerário de vida, formação e atuação. Parte dele se apresenta imbricado às nossas memórias, às nossas experiências e à nossa constituição na assunção de nosso compromisso de classe, de modo que os acontecimentos vividos no nosso grupo social de pertencimento – a família – tiveram importantes implicações nas nossas escolhas profissionais, acadêmicas e pessoais. Concordamos com Halbwachs (2003), quando ele demonstra a relevância da família para a constituição das primeiras memórias, já que para esse autor, o primeiro grupo social da criança é a família.

A motivação primeira para a realização deste estudo e, para que o campo da EJA fosse tomado como uma pauta de vida deveu-se a acontecimentos que nos acompanharam desde

---

<sup>1</sup> A nossa trajetória pessoal, acadêmica e profissional tem ressonância com a Educação de Jovens e Adultos, motivo que nos fez optar por estudar as propostas de EJA desenvolvidas em universidades públicas brasileiras. Ao fazer essa opção, reafirmamos nosso compromisso de vida com os jovens e adultos que nunca conheceram a grandeza de ler e escrever. Pelas bandeiras que levantamos, pelas nossas raízes familiares cujos membros, quase que em sua maioria, foram impedidos de acessarem processos de escolarização, assumimos a opção pela EJA mantendo coerência com a nossa condição de classe. As pesquisas por nós desenvolvidas nessa área contribuem para aumentar a visibilidade da EJA no âmbito dos estudos acadêmicos e da universidade, motivo pelo qual este estudo está vinculado ao Grupo de Pesquisa “Memória e história das ideias e experiências educacionais e artísticas contra-hegemônicas”. Se buscamos entender experiências de EJA dentro das universidades, nossa produção acadêmica com ênfase nessa área é uma das formas de prestarmos nossa contribuição para a universidade, para os sujeitos sociais jovens e adultos e para a própria EJA, ao ser referenciada como campo relevante no âmbito da produção científica.

muito cedo, fazendo-nos aprender, com a sociedade, certas noções que nos levam a entender muitas das situações que nos circundam.

A dedicação da autora deste estudo à EJA tem íntima ressonância com uma memória familiar da infância, memória essa que, pela carga emocional envolvida, será narrada em primeira pessoa por reportar a acontecimentos tão íntimos e tão sensíveis que somente quem viveu pode rememorar essa experiência. O fato determinante para essa escolha se passou na cidade interiorana de Guanambi-BA, cidade onde eu, Maria Luiza Duques e minha avó, Júlia Ferreira de Brito, nascemos. Eu tinha aproximadamente oito anos de idade quando minha avó Júlia – negra, pobre e não alfabetizada – me convidou para irmos até a delegacia da cidade, local em que na época era expedido o documento nacional de identidade, para que ela procedesse a renovação do seu documento, já vencido há alguns anos.

Após transcorridos os trâmites costumeiros que antecediam ao atendimento, minha avó foi chamada à mesa da renovação, quando o atendente, de modo truculento e extremamente violento começou a apertar, com muita força e repulsa, todos os dedos das mãos de minha avó contra uma prancheta, ao passo que gritava: “Esses velhos analfabetos só prestam para dar trabalho”. Impossível, naquela hora, apesar de minha pouca idade, não perceber a profunda violência que aquela mulher sofria, dessa vez em minha frente, o que a deixava ainda mais destruída por eu estar presente na situação, que embora vivida repetidas vezes, por tantas Júlias do mundo inteiro, naquele momento específico parecia potencialmente destruidora da dignidade de minha avó.

Recordo-me que após deixarmos o local, caminhamos até o ponto de ônibus para retornarmos para casa e minha avó foi incapaz de dizer uma única palavra que fosse. Embora eu tivesse um entendimento de mundo tão pueril quanto a minha idade cronológica, eu conseguia sentir a dor e a profunda tristeza exalando até pelos poros de minha querida Júlia. Tomamos o ônibus em silêncio e assim permanecemos quando chegamos em casa, até que minha mãe chegou do trabalho e minha avó, que cuidava de mim e dos meus irmãos enquanto minha mãe trabalhava, disse que precisava ir até o Movimento de Educação de Base de Iniciativa Católica-MEBIC – instituição filantrópica vinculada à Igreja Católica, que desenvolvia um projeto de alfabetização de adultos no período noturno, nas instalações de uma pequena escola municipal cujo funcionamento das aulas era diurno, podendo ceder algumas salas para que o projeto fosse ofertado – realizar sua matrícula na turma de alfabetização de adultos.

A partir daquela ocasião, minha avó se dedicou dia após dia à sua alfabetização, vindo a conseguir ler, escrever e realizar operações matemáticas simples cerca de três anos após seu

ingresso nas turmas noturnas da educação de adultos. Exatamente no início de uma tarde, como no dia do acontecimento na delegacia da cidade, minha avó me perguntou se eu já havia realizado as atividades da escola daquele dia, pois, ela gostaria que eu a acompanhasse em um lugar. Aceitei o convite como sempre acatava a todos os seus chamados, mas não imaginava que aquela tarde reservaria uma experiência tão inesquecível a ponto de ter encaminhado os meus condicionantes de vida, formação e atuação. Pegamos o caminho da delegacia da cidade, onde a mesma prática de emissão de documentos persistia e, ao receber a senha numérica para atendimento, minha avó informou à pessoa que distribuía as senhas que o seu atendimento não poderia ser feito por nenhuma outra pessoa, se não pelo homem de três anos atrás, posicionado no mesmo lugar e possivelmente com as mesmas posturas.

Quando finalmente foi atendida, o homem de cabeça baixa, sem ao menos olhar na direção de quem ele atendia perguntou qual o documento iria renovar, foi quando minha avó solicitou que, antes de qualquer coisa, ele olhasse em sua direção. Quando o homem levantou os olhos, minha avó, não mais analfabeta, proferiu as seguintes palavras: “Desculpas as pessoas que estão nesta sala, mas acho que o que vou dizer serve para muita gente. Eu gostaria de dizer ao senhor, que há três anos me humilhou e me maltratou publicamente por eu ser analfabeta, idosa, pobre e negra, que o senhor foi a pior e a melhor pessoa que atravessou a minha vida, pois foi graças à sua truculência e insensibilidade que eu finalmente percebi que quem não lê e não escreve é tido, pela sociedade, como ‘ninguém’, mas hoje eu leio, escrevo e estou aqui para exigir o direito de trocar todos os meus documentos, pois hoje eu deixo de carregar o analfabetismo nos documentos e na vida. O senhor vai trocar todos os meus documentos e com a educação e cordialidade que eu e todos nós, seres humanos merecemos”.

Naquele momento, todos os presentes naquele espaço aplaudiram minha avó de pé e ela deixou o local se sentindo cidadã do mundo e, assim viveu até seu falecimento em 2007. Viveu quase toda a vida como analfabeta, mas morreu alfabetizada, em um período que ela se despertou para muitas atividades. Estava fazendo balé, teatro, natação, curso de pintura e liderando a associação do grupo dos idosos. Aquele acontecimento fez com que a EJA se tornasse, para mim, mais que uma modalidade educativa, mas uma possibilidade de transformação de vidas. Assim nasceu o meu interesse e o meu compromisso de classe junto aos jovens e adultos da EJA.

A partir desse acontecimento, minha experiência com a EJA se consolidava em todas as etapas da minha trajetória, definindo meus condicionantes de formação, atuação profissional e compromisso de vida.

Aproximando-me da docência em EJA desde os processos de estágios por ocasião da finalização da educação básica, prossegui nos caminhos da modalidade educativa optando por realizar minha graduação no curso de Pedagogia, curso que poderia me permitir atuar junto aos sujeitos jovens e adultos aliados dos processos de escolarização.

Mediante ingresso no curso de Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Campus XII, em Guanambi-BA, pude referendar meus estudos no campo da EJA, desenvolvendo pesquisas em espaços de educação popular na condição de bolsista FAPESB e mesmo na condição de voluntária quando os recursos faltavam, mas o desejo em qualificar minha caminhada persistia. No período da minha graduação, participei de grupos de pesquisa e de atividades de extensão em projetos sociais populares, realizando participações importantes em eventos nacionais e tendo a oportunidade de, pela primeira vez, participar de um evento fora do Brasil, quando consegui aprovação e publicação na América Latina, de um trabalho sobre práticas de educadoras sociais.

Foi durante a graduação que melhor entendi as necessárias relações entre ensino, pesquisa e extensão, apropriando-me de todas as oportunidades formativas para melhorar meu desempenho enquanto docente e pesquisadora. Com atuações no âmbito da EJA e da educação popular, continuei vinculada ao grupo de pesquisa em EJA do qual eu fazia parte durante a graduação mesmo após conclusão do curso de Pedagogia. Decisão que me ajudou a permanecer em contato com as atividades científicas, construindo uma base teórica melhor qualificada para prosseguir na caminhada acadêmica e profissional.

Enquanto realizava cursos de pós-graduação *lato sensu*, pela mesma universidade em que me graduei – por ser a UNEB uma instituição multicampi, realizei um dos cursos de Especialização no campus de Brumado-BA, enquanto o outro realizei no campus de Caetité-BA, embora com ênfases distintas, ambos em Educação – fiz seleção para um concurso público ofertado pelo município de Matina-BA, sendo aprovada em primeiro lugar para o cargo de Pedagoga. No exercício da função de coordenadora pedagógica, tive oportunidade de me aproximar dos coletivos de educadores de EJA do município, ampliando relações, também, no âmbito das municipalidades da região.

A partir da inserção profissional no universo da Educação e, considerando o engajamento na modalidade de EJA, tornaram-se comuns as participações em eventos, através do desenvolvimento de palestras, cursos, oficinas e apoios em Jornadas Pedagógicas no município de atuação e em municípios vizinhos.

Essas constantes atividades no âmbito da EJA contribuíram para a articulação entre teoria e prática, levando-me a buscar o mestrado como meio de alcançar uma melhor atuação prática, ao passo que consolidava minhas pretensões teórico-científicas.

Naquele momento da minha vida, a minha opção de classe pela Educação de Jovens e Adultos já estava suficientemente consolidada, o que foi determinante para a busca por uma formação *stricto sensu* ressonante com o interesse pela modalidade educativa. Destarte, mantendo coerência com meu compromisso com a EJA, ingressei no mestrado pela UNEB/Campus I-Salvador, desenvolvendo minha pesquisa no contexto da formação e prática docente em EJA.

Durante o mestrado tive a oportunidade de expandir minhas produções, participando de eventos em diversas partes do Brasil, com publicações em importantes periódicos nacionais e em países latino-americanos, a exemplo da Argentina e Uruguai, marcados pela presença da educação popular.

Junto à produção científica, os estudos desenvolvidos durante o mestrado e a participação em dois Grupos de Pesquisa voltados à EJA e a Educação Popular contribuíram para fortalecer não apenas a atuação profissional, mas também, a militância em coletivos organizados e movimentos a favor da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular.

Mediante as conexões entre teoria e empiria, o término do mestrado me instigou a pensar as possíveis articulações entre instituições dedicadas à produção do conhecimento elaborado, como que atuava sobre minha formação e instituições populares, como os tantos espaços de Educação de Jovens e Adultos que eu havia frequentado até aquele ponto da caminhada. O interesse nascia como possibilidade, mas ainda não se revelava como um projeto. Esse desabrochar só se efetivaria tempos mais tarde, quando realizei seleção para o Programa de Doutorado da Universidade do Sudoeste da Bahia-UESB.

Havendo finalizado o mestrado, como prática costumeira em minha família, conversei com meus pais, que embora só tivessem cursado as séries iniciais do Ensino Fundamental, sempre se mostraram donos de um impressionante notório saber, lhes perguntando se em sua opinião seria adequado tentar o Doutorado sem um intervalo maior após a conclusão do mestrado. Como resposta, obtive o encorajamento necessário para realizar a seleção do Programa de Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade/UESB.

Com a motivação de ter passado na primeira seleção de mestrado na qual me submeti, pela UNEB/Campus I-Salvador, realizei minha inscrição no Doutorado da UESB, obtendo, também, aprovação nessa que foi a primeira seleção de doutorado que participei. Após



ingresso no Programa de Doutorado, as indagações pregressas, aos poucos, foram ganhando força, traduzindo-se na temática desta tese.

No doutorado, entre discussões teóricas empreendidas durante as aulas e discussões fortalecidas no Grupo de Pesquisa “Memória e história das ideias e experiências educacionais e artísticas contra-hegemônicas”, comecei a melhor compreender as questões envolvidas nas lutas de classe e nas possibilidades de uma educação contra-hegemônica.

Como filha de lavrador e cozinheira, ambos com processos de escolarização inconclusos dada a impossibilidade de conciliar os estudos com a necessidade de trabalhar para prover a sobrevivência da família, comecei a entender, de modo mais evidente durante o Doutorado, as contradições presentes na sociedade do capital. Pelas minhas memórias, minha trajetória foi urdida com o entrelaçamento de muitas tramas, não somente as familiares, mas também as de outros seres humanos imersos em situação de desigualdade.

No cumprimento das atividades acadêmicas do Doutorado, procurei, sempre que possível, me aproximar da temática da EJA, relacionando teoria e empiria e construindo minha trajetória em conformidade com meu compromisso com a educação de jovens e adultos. Desse modo, optei por realizar o Tirocínio Docente no componente curricular Educação de Jovens e Adultos em turmas de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Campus XII. Com isso, a vivência do tirocínio no campo da EJA contribuiu com uma maior apropriação teórica, além de oportunizar vivências práticas que ajudaram na ampliação dos conhecimentos necessários ao entendimento da EJA em suas relações com a universidade.

Partindo do amadurecimento teórico que o Doutorado me ajudou a conquistar, as participações em eventos científicos, apresentação de palestras, cursos e engajamento na educação se deram de modo mais consistente e qualificado. Com isso, realizei, a meu ver, importantes publicações que elevam a EJA enquanto campo de conhecimento em constante articulação com os saberes da experiência. Com a produção teórica traduzida neste estudo intitulado “Educação de Jovens e Adultos e universidades brasileiras: memórias e experiências (1970 – 1980)”, consegui relacionar a trajetória acadêmica produzida nos espaços científicos de construção e difusão do conhecimento elaborado, com a luta a favor dos jovens e adultos carentes de escolarização, em um processo coerente com a formulação de Freire (1988) em sua Pedagogia do Oprimido, quando ele diz que a grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, as mãos dos humildes se estendam menos, em gestos de súplicas a poderosos, e se tornem, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. “Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos

‘condenados da terra’, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem”. (FREIRE, 1988, p. 17).

Quando pesquisamos a história da EJA no Brasil e, sobretudo, nas universidades públicas brasileiras, como é o caso deste estudo, não podemos nos abster de registrar a relevância da persistência do coletivo de educadores universitários e militantes da área, que assumiram o propósito de conferir visibilidade à EJA. Esses educadores, tendo o esteio das universidades de atuação, assumiram importantes papéis de resistência e encaminhamentos, ao disporem de instrumentos como as pesquisas, os Fóruns de EJA e a própria notoriedade das universidades para promoção dos processos de educação de jovens e adultos. Por esse viés, as universidades brasileiras adquiriram papel fundamental, no sentido de pensar, junto com a população e instâncias de poder, estratégias de resistência para enfrentar os desafios dessa área, a exemplo dos projetos e programas de escolarização para jovens e adultos desenvolvidos pelas universidades públicas brasileiras.

Ao se associar à luta contra as discriminações e as exclusões, a universidade desenvolve reflexões a respeito daquilo que se oculta sobre as concepções acerca das relações alfabetização-cidadania. Entendemos que uma função social da universidade, a partir da sua clássica tríade ensino, pesquisa e extensão, seja a de contribuir com a produção de conhecimentos que conduzam a reflexões teóricas, apoio ao trabalho docente e apoio ao desenvolvimento de processos de alfabetização que, não somente insiram os jovens e adultos na cultura letrada, mas que essa inserção se converta em oportunidades para que os sujeitos privados de escolarização avancem na luta pela conquista da cidadania. A universidade, pelo seu alcance, é uma instituição que, por excelência, apresenta condições de desnudar o conteúdo ideológico de aceitação histórica do descaso pela educação de jovens e adultos no Brasil.

Diante dessas constatações, não é difícil perceber que o Brasil possui uma dívida com os jovens e adultos analfabetos do país. Contudo, essencialmente no decorrer dos anos de 1980, algumas ações foram realizadas visando conferir processos formativos para os jovens e adultos carentes de escolarização. Os anos de 1980 foram marcados pela retomada das lutas de massa e reorganização de seus instrumentos de combate, tais como sindicatos, movimentos sociais e partidos políticos. Foi nesse período que, visando atender a um contexto de mudança, cujo seu papel precisaria estar centrado na articulação com a comunidade através da organização dos movimentos sociais que emergiam naquele momento, muitas universidades buscaram redefinir suas bases de sustentação das ações de ensino, pesquisa e extensão, vindo a implantar importantes projetos e programas de educação de jovens e adultos.

Esses projetos desenvolvidos pelas universidades, são alguns dos espaços em que a universidade pode articular um processo de transformação social, colaborando por meio da produção teórica, com o entendimento da especificidade da EJA e, reforçando a importância da modalidade no conjunto das políticas públicas e educativas.

Analisando as formulações pedagógicas necessárias à promoção da consciência crítica dentro das universidades, percebemos a importância de buscar, por meio dos educadores<sup>2</sup>, as memórias de iniciativas que floresceram nessa articulação entre universidades e projetos de educação de jovens e adultos, essencialmente no final da década de 1970 e durante a década de 1980, enfocando o período em que a ditadura militar começou a recuar, permitindo a abertura frente às pressões dos movimentos populares e de propostas educativas com cunho mais crítico.

Nesse viés, em que nos propomos entender a história da educação de jovens e adultos construída em projetos de universidades públicas, utilizamos a memória como recurso para apreensão dessa história. Entendendo a importância das memórias daqueles que participaram da elaboração e execução de projetos de EJA durante as décadas enfocadas e, considerando o engajamento de educadores universitários que atuaram/atua em defesa da EJA, partimos de uma problemática investigativa inicial que desdobrou nas perguntas de pesquisa: considerando as experiências de educação de jovens e adultos desenvolvidas na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e Universidade de Brasília - UnB, na década de 1980 e as memórias de educadores que integraram tais propostas, como se desenvolveram as ações educativas das experiências de educação de jovens e adultos, num momento de intensas lutas na transição da ditadura civil-militar para a democracia no Brasil? Nesse sentido, em que as propostas se aproximaram e se distanciaram em termos de teorias e práticas educativas? Que lutas foram travadas durante a trajetória dessas experiências e quais os legados para o campo da Educação de Jovens e Adultos?

---

<sup>2</sup> Neste estudo, embora não desconsideremos a questão de gênero, optamos por adotar os termos “educadores” e “educandos”, não para indicar que estamos tratando apenas de indivíduos do sexo masculino, mas para representar todos os seres humanos. Quando nos referimos aos educadores/educandos não estamos, com isso, sugerindo que as mulheres estejam incluídas e representadas no coletivo de homens educadores/educandos. Apropriamo-nos de posicionamentos feitos por Freire (1992), em sua *Pedagogia da Esperança*, quando o autor reconhece o quanto a linguagem se revela impregnada de ideologia no processo de negação às mulheres. Portanto, não compactuando com essa negação, nos referimos aos seres humanos educadores e/ou educandos. Destarte, toda vez que nos referirmos a educadores ou a educandos, entenda-se como uma referência aos seres humanos educadores e/ou educandos, podendo ser, portanto, homens ou mulheres.

Para este estudo, adotamos a nomenclatura Educação de Jovens e Adultos, de modo geral, para tratar das experiências pesquisadas, contudo, faz-se necessário um esclarecimento acerca dessa nossa opção, já que o recorte temporal adotado comportou, primeiro, a terminologia “Educação de Adultos”, para depois, transitar para o uso do termo “Educação de Jovens e Adultos”. O período de execução da experiência da UFSCar (1978 a 1985), nos leva a tomá-la como uma proposta de educação de adultos e não como uma proposta de educação de jovens e adultos, como fazemos com as demais propostas estudadas. Para esclarecer os motivos de usarmos educação de adultos quando tratamos do Programa de Alfabetização de Funcionários - PAF da UFSCar, ao invés de educação de jovens e adultos, nos apoiamos em entendimentos já consolidados em alguns estudos que melhor clarificam essa questão.

Muito embora já existam estudos e trabalhos desenvolvidos sobre a EJA, a sistematização da memória e da história das produções nessa área ainda não se revela abundante, de modo que, entre os estudos que conseguimos acessar, a compreensão das origens históricas da EJA está presente, essencialmente, nos trabalhos de Paiva (1983), Beisiegel (1974) e, Haddad (1991). Esses estudos apontam um panorama de iniciativas envolvendo a educação de jovens e adultos de classes populares, contemplando, dentre outros fatores, as implicações dos aspectos políticos e sociais, as discussões ideológicas e os desafios enfrentados pela modalidade no contexto nacional.

As obras desses autores preceituam que, entre nós, a Educação de Jovens e Adultos é um termo muito recente. No decorrer do nosso percurso histórico, houve uma variação nas nomenclaturas adotadas para nomear esse campo educativo. Na verdade, as variações sofridas não designam apenas uma mera alteração de nomenclatura, e sim, transformações ocorridas nas concepções da educação dos grupos sociais, através das mudanças sociais, políticas e econômicas que marcaram os distintos momentos da história do país.

Até a década de 1950 o termo adotado era educação de adultos, como referência a uma oferta destinada a um adulto analfabeto. Findando os anos 1950, na entrada de 1960, ganhou corpo a expressão “cultura popular”. Na década de 1970, sob os postulados do Estado autoritário, ressurgiu o termo “educação de adultos”, atrelado às políticas oficiais do ensino supletivo e dos processos de alfabetização em massa. Foi também nesse período que a sociedade civil, principalmente mediante as iniciativas da Igreja Católica, colocou em evidência a expressão “educação popular”, como contraposição às iniciativas do Estado autoritário. Nos anos 1980 aparece o termo “educação de adultos trabalhadores”, logrando visibilidade à condição de classe dos estudantes trabalhadores jovens e adultos. Somente da metade para o final da década de 1980 que a expressão “educação de jovens e adultos”

começou a ser adotada com maior frequência, indicando que a persistência do fracasso escolar, atrelada à precocidade da inserção dos jovens no mundo do trabalho, provocava a exclusão desse segmento dos processos da educação regular, levando esses jovens e adultos a se tornarem potenciais aspirantes a essa modalidade educativa. (VIEIRA, 2006).

Em razão desse entendimento – embora quando estivermos falando especificamente da proposta da UFSCar, a tomaremos como uma experiência de educação de adultos, seguindo a uma designação historicamente situada, e em coerência com os documentos, relatórios e materiais didáticos acessados – usamos a nomenclatura “Educação de Jovens e Adultos” para representar todas as experiências, já que todas elas, incluindo a proposta da UFSCar, atenderam jovens e adultos.

Feito esse esclarecimento, este estudo objetivou analisar, a partir das memórias dos educadores, as ações educativas das experiências de educação de jovens e adultos desenvolvidas durante a década de 1980 pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e Universidade de Brasília - UnB, identificando aproximações e distanciamentos em termos de teorias e práticas educativas e investigando as lutas, conquistas e legados dessas experiências para o campo da EJA.

Ainda temos por objetivos identificar à luz das memórias dos educadores envolvidos com as experiências, os fundamentos que compunham os projetos de EJA das três universidades estudadas; analisar os significados atribuídos pelos educadores às práticas político-educativas com jovens e adultos de camadas populares no contexto histórico de origem e desenvolvimento das experiências de EJA; investigar a articulação dos conhecimentos produzidos pelas experiências nas universidades, com os movimentos de resistência e lutas por direitos sociais; identificar as tensões enfrentadas nas trajetórias das propostas, bem como as contribuições prestadas por essas experiências ao campo da EJA.

Partimos do entendimento que grupos de educadores afinados política e ideologicamente com os interesses das classes populares conseguiram, nessas três universidades brasileiras, implantar e avançar com as propostas de educação voltadas a jovens e adultos carentes de escolarização, ainda que, a estruturação desses programas tenha sido permeada por desafios e dificuldades de diversas ordens. Assim, partimos de uma memória viva e de uma história vivente (HALBWACHS, 2003), rumo a novos entendimentos no âmbito da EJA, da universidade e das relações estabelecidas pelos sujeitos na dinâmica social.

As propostas de EJA reconstruídas através das memórias dos educadores foram aquelas que tiveram destaque na reabertura política, compreendendo basicamente as

iniciativas com foco na EJA que emergiram em universidades públicas brasileiras nos anos finais da década de 70 e durante a década de 80 do século XX.

Como critérios para seleção das experiências estudadas, consideramos a ressonância das iniciativas com o período do recorte temporal do estudo (1970 e 1980), levando-se em conta a história, a tradição, o impacto na área e o legado, seja pelas contribuições deixadas no passado, seja pela continuidade dessas propostas no tempo presente. Foi também do nosso interesse optar por estudar as propostas elaboradas a partir da experiência de educadores que possuíam relação de pertença com a modalidade de EJA. A relevância dos projetos para a comunidade envolvida também foi considerada como um aspecto que nos motivou a eleger determinadas iniciativas em detrimento a outras. Outro critério adotado foi identificar experiências em universidades referenciadas nacionalmente e que assumiram importantes posições em suas trajetórias de consolidação, fundamentalmente no período de transição da ditadura civil-militar para a redemocratização do Brasil, por compreender o momento em que, efetivamente, as propostas de EJA emergiram.

Considerando essas definições, através das memórias e trajetórias dos educadores, estudamos as propostas de EJA que floresceram na UFSCar através do Programa de Alfabetização de Funcionários - PAF, gestado em 1978 e desenvolvido no período de 1980 a 1985. A segunda experiência retomada pelas memórias dos educadores se deu através do Projeto de Ensino Supletivo do Centro Pedagógico, iniciado em 1986 com o apoio de educadores engajados nas lutas sociais e educacionais da UFMG e, compondo a tríade de iniciativas com foco na EJA, está o Projeto Paranoá que teve início em 1986 na UnB.

A tese defendida argumenta que as propostas de EJA desenvolvidas nas universidades públicas brasileiras, aqui estudadas, traduziram-se em espaços de enfrentamento ao analfabetismo, sendo demandadas pelos próprios funcionários não alfabetizados dos *campi* universitários ou por demandas externas das lutas sociais. Desse modo, as experiências de Educação de Jovens e Adultos realizadas nas três universidades pesquisadas configuraram-se numa perspectiva contra-hegemônica que envolvia a apropriação da cultura letrada pelos educandos, alinhada à dimensão política do educar na perspectiva de transformações mais profundas dos indivíduos e das relações sociais de exploração e dominação, em meio às lutas pela redemocratização do Brasil nas décadas de 1970 e 1980.

Este estudo se desenvolve mediante as memórias dos educadores, considerando as relações estabelecidas nas trajetórias das propostas de EJA nas universidades.

A atenção conferida à memória não é recente e nos remete, no sentido primeiro do termo, à presença do passado. Entendemos que memória é uma construção social, psíquica e

intelectual que demanda uma representação seletiva do passado, não unicamente a do indivíduo, mas do indivíduo inserido num contexto social. Por isso, a memória integra a organização da vida em sociedade, a transmissão de conhecimentos, a construção das identidades, as mudanças, as continuidades, os conflitos grupais, as lutas, as disputas pelo poder, dentre outros aspectos do seu caráter múltiplo.

A vivência histórica da humanidade não seria possível na ausência da memória, pois ela é uma das propriedades cognitivas que carrega como função principal a conservação dos resquícios da experiência vivida. Desse modo, ela se configura como um grande desafio para o debate nas ciências.

A palavra Memória origina-se do Grego “*mnemis*”, e para efeito de significação consiste na reconstrução de uma lembrança. Presente e adotada por diversas ciências, a memória vem sendo absorvida pelas mais recentes correntes historiográficas. Para os gregos, a memória referia-se à deusa Mnemosyne, mãe das musas protetoras das artes e da história. Estabelecendo os elos entre memória e experiência, a etimologia das palavras já revela as aproximações dos termos. Se memória vem do grego “*mnemis*”, o termo experiência vem da Grécia Antiga “*empeiria*”, daí empirismo, que podemos traduzir em conhecimento por meio da experiência. (LOMBARDI, 2018). Trazendo o significado da palavra experiência para nossa língua, podemos traduzi-la, dentre outras possibilidades de significação, como experimentação, prática de vida, conhecimento transmitido pelos sentidos e, conhecimento acumulado pela humanidade.

No estudo que temos desenvolvido tomamos a memória como recurso de reconstrução do passado. Na tentativa de analisar as experiências de EJA, através das memórias dos grupos de educadores situados em um período histórico que compreendeu o final da década de 1970 e a década de 1980, buscamos entender a memória e a educação em suas relações com as experiências coletivas transmitidas socialmente.

Entendemos que nos constituímos socialmente pelas vivências e experiências historicamente produzidas pelo contexto. Os educandos jovens e adultos das propostas estudadas, carentes de alfabetização ou com processos de escolarização interrompidos, possuem trajetórias marcadas pela inferioridade e repressão por parte do conservadorismo, mas na luta por educação e por direitos, mostraram ser possível romper lógicas cristalizadas ao promoverem transformações enquanto seres humanos e políticos.

No estudo da memória dos grupos de educadores universitários que atuaram nas propostas de EJA, tomamos a experiência como uma importante categoria empírica para o estabelecimento das relações entre a memória dos grupos, os processos educativos

empreendidos durante o período histórico estudado e os desdobramentos sociais dessas relações. Considerando que Thompson (1981, p. 15), ao definir experiência como “uma categoria que por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos interrelacionados”, acreditamos que nos estudos da memória e educação a adoção da experiência amplia o alcance investigativo.

Para estabelecer as reflexões no campo da memória e da experiência, em estreita conexão com nosso estudo, elegemos alguns autores para orientar as discussões estabelecidas na tessitura do estudo, por compreendermos que no campo de nossas análises, esses teóricos possuem posicionamentos que melhor se afinam às nossas pretensões. Para discutir as experiências educativas, tomamos as contribuições de Thompson (1981; 1987; 2002)<sup>3</sup>, Aróstegui (2004)<sup>4</sup> e Halbwachs (2003; 2004)<sup>5</sup>, entendendo que, não desconsiderando as diferenças teóricas presentes nos posicionamentos de cada autor, ambos nos permitem discutir as experiências coletivas e a memória, que neste estudo continua presente nas experiências vividas e transmitidas pelos educadores que atuaram junto às propostas de EJA, desenvolvidas em um período histórico com visíveis legados para o tempo presente.

A construção de nossas análises sobre a memória e a experiência com esteio em Thompson, Aróstegui e Halbwachs, se estabeleceu com o apoio de formulações teóricas de estudiosas que, de modo substancial, desenvolveram aprofundamentos acerca dessas temáticas. Destarte, os estudos de Vendramini (2006; 2018) que focalizam a categoria experiência a partir de Thompson e os estudos de Tiriba (2018) e Magalhães (2018)<sup>6</sup> que estabelecem articulações entre o pensamento de Halbwachs e Thompson acerca da educação,

---

<sup>3</sup> As análises feitas sobre experiência de classe em E. P. Thompson estão ancoradas, eminentemente, nas obras: THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, e, THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, estando as reflexões no âmbito da experiência e educação, pautadas, de modo mais detido em THOMPSON, Edward Palmer. Educação e Experiência In: **Os Românticos**. A Inglaterra na era Revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.p. 11-47.

<sup>4</sup> As reflexões estabelecidas sobre memória e experiência, presentes em Aróstegui, foram produzidas considerando, essencialmente a obra: ARÓSTEGUI, Julio. **La Historia vivida**: sobre la historia del presente. Madrid: Alianza editorial, 2004.

<sup>5</sup> De Halbwachs, adotamos, para este estudo, as obras: HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003; e HALBWACHS, Maurice. **Los Marcos Sociales de La Memoria**. Barcelona, Anthropos, 2004.

<sup>6</sup> As principais apreensões, presentes neste estudo, acerca da memória e da experiência em Thompson e Halbwachs se basearam em MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; TIRIBA, Lia. **Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.



memória e experiência, foram tomados como esteio para entendermos as posições teóricas dos principais autores aqui abordados, na apropriação dos termos memória e experiência.

Ao estabelecer o amálgama teórico entre esses autores, acreditamos conectar interpretações que nos conduzam ao entendimento das experiências sociais e da memória dessas experiências.

Pelas contribuições de Thompson (1981) é possível chegar ao entendimento da experiência de classe que tem no ser social, que produz a história, o ponto central de sua concepção. De acordo com esse autor, ao tratar da experiência, é preciso considerar as condições objetivas e subjetivas dos processos históricos nos quais os sujeitos sociais se constituem em seu “fazer-se” como classe. Tomamos como referência a formulação de Thompson (2001) quando ele assevera que a classe se delineia de acordo o modo como os sujeitos vivem suas relações de produção e de acordo a experiência de suas situações determinadas, dentro do conjunto de suas relações sociais, com a cultura e as expectativas a eles transmitidas, tendo por base o modo pelo qual se valeram dessas experiências em nível cultural.

Com Aróstegui (2004) conseguimos nos deter sobre o que ele chama de memória espontânea, frente àquela memória que é transmitida, no caso, uma memória atrelada à experiência de vida, própria e direta, do indivíduo ou do grupo, a memória viva, e a memória que é produto da transmissão de outras memórias, a memória herdada dos antecessores. Em suas análises, esse autor pontua a relação entre memória e a experiência daquilo que foi vivido e daquilo que é transmitido pela tradição e incorporado à memória do grupo. Ao se deter, inclusive retomando a Halbwachs, sobre a memória social, Aróstegui (2004) apregoa que na evocação do passado, os homens demandam recordações de outros homens, portanto, a memória individual supõe a memória social.

No caso de Halbwachs (2003), nos apoiamos na sua concepção de que toda memória é social, posto que se ancora na vida material e moral da sociedade da qual os seres sociais fazem parte e nas experiências vividas na coletividade. Em síntese, para esse autor, a memória é eminentemente social, condicionada pelas experiências coletivas vividas, herdadas e transmitidas pela coletividade, sendo estas experiências apropriadas mediante as necessidades do presente.

Cada um desses três autores apresenta os termos memória e experiência segundo suas posições e seguindo as formulações que adotaram para melhor tratar a realidade. Tomando de empréstimo uma compreensão presente em Gramsci (1968), no processo de conhecimento de nós mesmos como produto do processo histórico, é preciso considerar nossas experiências nas

variadas dimensões da vida social. Socialmente determinada, a experiência pessoal também é coletiva, proveniente e provedora da memória coletiva, da experiência vivida na relação com sujeitos, grupos ou classes sociais, tal como se deterão os autores que nos cedem suas formulações para estabelecermos nossas análises sobre o campo da memória e da experiência.

O estudo se processou mantendo relações entre o campo teórico e o campo empírico, de modo que buscamos captar a essência do objeto a partir do contexto empírico em que o conhecimento tem início.

Como defendido por Marx (2004), o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real, independentemente das aspirações e representações do pesquisador. A teoria é, pois, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa. Através da teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento, a estrutura do objeto pesquisado. Complementando este aspecto, por ser de uma importante complexidade, Marx (2004, p.28), pontua que “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado”.

Depreende-se daqui o entendimento de que o conhecimento teórico é o movimento real reproduzido e interpretado pelo pesquisador no plano do pensamento. De acordo com Marx (2004), é oportuno lembrar, que o objeto tem existência objetiva, independentemente do pesquisador para existir. Compete então ao pesquisador, indo além da aparência, do contexto empírico em que se inicia o conhecimento, apreender a essência do objeto. Segundo Netto (2011), chegando à essência do objeto e captando a sua estrutura e dinâmica através de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador reproduz essa essência no plano do pensamento. Por meio da pesquisa que é viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto investigado.

Iniciamos nossos trabalhos por aquilo que nos aparece como dados e avançamos pela via das análises que nos permitem chegar aos conceitos e determinações mais simples. Como esse procedimento analítico é, por si só, insuficiente para reproduzir teoricamente o real, é preciso voltarmos a fazer o percurso de modo inverso a fim de atingir uma maior totalidade de determinações. É essa viagem de volta que, segundo Marx (2004), configura o método adequado para a construção teórica.

Desse modo, nosso ponto de partida no método de investigação foi situar nosso estudo no campo da memória e experiência, buscando entender a construção da EJA no terreno da história, considerando os condicionantes sócio-históricos e a organização social que desdobrou em setores ligados aos movimentos de lutas sociais nas universidades e na, conseqüente, necessidade de criação de projetos de Educação de Jovens e Adultos nos finais

dos anos 1970 e nos anos 1980. Para isso, realizamos o levantamento da produção teórica sobre o tema, por meio de artigos, teses, dissertações e livros, a fim de termos elementos analíticos da realidade da EJA.

A análise dos depoimentos que expressam memórias dos educadores, suas narrativas experienciais com a EJA desenvolvidas nas universidades públicas brasileiras, bem como os documentos, memoriais e relatórios produzidos sobre os Programas de EJA do período histórico estudado constituem a base de nossas análises, de nossa compreensão e interpretação. Para estabelecer o acesso aos nossos informantes, buscamos mecanismos que nos permitissem escavar as informações relevantes ao estudo, mantendo os cuidados éticos inerentes à investigação científica, tal como expresso no Projeto aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa - CEP, sob o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE 95910318.7.0000.0055.

Considerando o escopo deste estudo, que consiste em realizar a investigação através da memória dos educadores, e, sem deixar de levar em conta as especificidades de cada informante, os caminhos adotados para a busca dos dados relevantes à nossa pesquisa seguiram modos distintos com cada educador.

A organização dos nossos caminhos metodológicos passou por algumas redefinições em razão da ocorrência, não prevista, da Pandemia provocada pelo Coronavírus/Covid-19<sup>7</sup>. Quando o mundo se viu frente ao desafio de se reinventar para buscar saídas diante das restrições inerentes à Pandemia, nossa orientação investigativa, também, precisou ser redefinida de modo que, não abdicando da proposta inicial, pautada nas memórias dos educadores participantes das experiências de EJA nas universidades, conciliasse a necessidade de escuta aos educadores com os protocolos necessários à segurança e à preservação da vida dos envolvidos com a pesquisa.

Como algumas agendas estavam previamente estabelecidas para o período em que o mundo foi surpreendido pela Covid-19, foram inevitáveis algumas adaptações no caminhar do processo investigativo, contudo, todos os momentos com os educadores participantes da pesquisa, presenciais ou virtuais, seguiram os pressupostos metodológicos afinados com o estudo.

---

<sup>7</sup> No ano de 2019, o mundo foi tomado por uma infecção respiratória significativamente grave, de alto poder de transmissão e de disseminação global, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. O vírus foi descoberto na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019, mediante amostras obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida. De potencial letalidade, o vírus é identificado como o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos.

Em razão das limitações geradas pela Covid-19, bem como em função de organização de agendas e mesmo por envolvimento com atividades internacionais, a forma de acessar as memórias de alguns dos educadores participantes deste estudo foi através de entrevistas por meio das plataformas digitais. Desse modo, organizamos horários, disponibilizamos os *links* dos canais das entrevistas com antecedência e realizamos os trabalhos individualizados com cada educador.

Com alguns educadores conseguimos realizar encontros anteriores ao início da Pandemia por Covid-19. Estes foram os casos em que a escuta se processou de modo presencial. Mesmo estando distribuídos em espaços geograficamente distantes, conseguimos nos encontrar pessoalmente com alguns dos informantes para realização de entrevistas que em muito extrapolaram os roteiros, configurando-se em longas conversas sobre a vida, trajetória e atuação desses educadores junto às experiências de EJA.

Complementando informações fornecidas pelos participantes e colhidas através de fontes documentais, também lançamos mão de algumas entrevistas já realizadas por outros pesquisadores e disponibilizadas em suas publicações, bem como, depoimentos expressos textualmente nos materiais pedagógicos produzidos pelas propostas estudadas.

Nas análises empreendidas, levamos em conta as trajetórias reveladas pelas memórias dos educadores envolvidos nos projetos da UFSCar, UFMG e UnB, por compreendermos a importância de apresentar, ainda que de modo breve, a trajetória e constituição de cada educador que, pela reconstrução de suas memórias, iluminaram nossas análises e interpretações.

As trajetórias de vida, formação e atuação dos educadores participantes deste estudo apresentam elementos que permitem desvelar sua identidade profissional, além de evidenciar aspectos que articulam as experiências vivenciadas à educação de jovens e adultos.

Durante o retorno das memórias que nos permitiu estabelecer os itinerários de vida e atuação dos educadores junto à educação de jovens e adultos, foi possível perceber que a experiência estabelece uma ligação importante com o esforço de lembrar. Segundo Aróstegui (2004), a memória em sua definição mais simples possível, isto é, como a faculdade de lembrar, trazer ao presente e tornar a memória permanente, sem dúvida, tem uma íntima relação com a noção de experiência, assim como com a noção de consciência, porque, na verdade, a faculdade de lembrar é o que torna possível a experiência.

A memória é constitutivamente muito mais do que um “repositório” de sensações e percepções, ou simplesmente mais do que a faculdade mental

que nos permite trazer para o presente, por meio da memória, as vicissitudes do passado. A memória é, além disso, uma faculdade fundamentalmente ativa, reorganizadora e coordenadora, estruturante, que de forma alguma se limita a registrar, mesmo que o faça, o que é percebido ou “experenciado”. (ARÓSTEGUI, 2004, p. 19-20, tradução nossa).

Como dito por Aróstegui (2004), é pela instância da memória que os seres humanos podem revisitar suas trajetórias de vida, do passado ao presente, estabelecendo se necessário, o percurso inverso, de modo que projeções futuras possam ser feitas considerando a unidade de suas andanças dentro da temporalidade. Se nossas compreensões nos apontam para a impossibilidade de haver experiência sem memória, é porque a própria memória pertence ao mundo da experiência.

O rápido percurso apresentado sobre cada um dos participantes desta investigação revela que mesmo dotados de itinerários individuais diferentes, existem traços comuns que os aproximam entre si. Pertencentes a coletivos de educadores que se envolveram com as pautas da EJA, essencialmente no processo de redemocratização da sociedade brasileira, esses educadores, de um modo ou de outro, participaram das lutas pela organização e mobilização da sociedade em torno dos direitos sociais e educacionais dos jovens e adultos alijados desses direitos.

Ainda que esses educadores tenham dado continuidade às suas trajetórias, desenvolvendo, muitas vezes, atividades e produções também em outros campos do conhecimento, não se pode desconsiderar as marcas da EJA na constituição da identidade profissional desses educadores.

No intuito de melhor conhecer os condicionantes profissionais e acadêmicos dos participantes deste estudo – Francisco José Carvalho Mazzeu, Newton Duarte, Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, Renato Hilário dos Reis e Sérgio Haddad<sup>8</sup> – que pelas suas experiências nos ajudaram a compor a memória das propostas da EJA nas três universidades estudadas apresentamos, seguindo a temporalidade das experiências, um pouco das vivências

---

<sup>8</sup> O professor Sérgio Haddad não esteve diretamente vinculado a nenhuma das três propostas estudadas na condição de educador, mas desenvolveu pesquisas sobre Programas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos em instituições de ensino superior, coordenou uma pesquisa sobre Metodologia da Alfabetização de Adultos no Brasil, incluindo a experiência da UFSCar, assim como realizou encontros de orientação e formação junto aos coordenadores do Projeto da UFMG, além de ser um educador e teórico da educação que prestou relevantes contribuições para o campo da EJA, especificamente no momento de desenvolvimento das experiências estudadas, sendo, portanto, um importante referencial na memória da EJA do período, motivos que nos levaram a estabelecer, com ele, algumas conversas que, em função da relevância para o estudo, aparecerão, em alguns momentos, para iluminar nossas análises.

de cada um dos educadores e seus encontros e experiências com a educação de jovens e adultos.

O professor Francisco José Carvalho Mazzeu<sup>9</sup> concluiu sua escolarização básica no Colégio Duque de Caxias em Araraquara/SP, lugar do atual exercício profissional na condição de docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP.

Com uma militância política combativa à exploração sofrida pelas classes dominadas, viveu importantes momentos da trajetória da UFSCar na condição de estudante de graduação e, depois, na consolidação da experiência de educação de adultos naquela instituição. No início dos anos de 1980, participava dos movimentos estudantis de resistência ao regime militar. Participou de greves e de movimentos políticos em São Carlos, a exemplo do movimento “pulo da roleta”<sup>10</sup>, em que lutou, ainda quando estudante, contra o aumento das passagens de ônibus. Sua atuação na experiência de educação de adultos da UFSCar foi acompanhada por uma caminhada pregressa em um contexto de lutas pela democratização do país e pela contraposição à sociedade do capital.

Iniciou sua atuação na proposta de educação de adultos da UFSCar no início de 1982, e concluiu sua graduação em Pedagogia pela mesma universidade em 1986. Um dos primeiros projetos que participou junto ao PAF da UFSCar foi o Projeto “Educação de Adultos: da Alfabetização para a Busca de Solução para Problemas Comunitários (1982-1983)”, atuando na condição de auxiliar de pesquisa. Em seguida, iniciou seu trabalho na docência do ensino de Português na Pós-Alfabetização de Adultos do PAF, em que atuou de 1983 a 1985 sob a coordenação da professora Betty Oliveira no projeto “Educação de Adultos: Elaboração de Novas Metodologias por Professores, Estudantes e Funcionários de uma Universidade”.

Embora sua atuação junto ao PAF tenha se consolidado de maneira mais sólida na área de linguagens, Francisco Mazzeu também desenvolveu alguns trabalhos sobre o ensino da matemática, havendo participado do projeto, “O Ensino de matemática na Educação de Adultos”, coordenado por Newton Duarte.

Já graduado em Pedagogia pela UFSCar, atuou no serviço público como professor Substituto de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Escola Estadual Prof. Joaquim

---

<sup>9</sup> As informações sobre o percurso acadêmico, de formação e atuação do professor Francisco José Carvalho Mazzeu foram construídas mediante seus relatos em entrevista concedida para este estudo e no currículo do próprio autor, disponível na Plataforma Lattes (lattes.cnpq.br).

<sup>10</sup> O “pulo da roleta”, de acordo com informações expressas nas entrevistas realizadas com os professores Francisco Mazzeu e Newton Duarte, consistiu em um movimento realizado em 1981, em que os estudantes lutaram contra o aumento das passagens de ônibus. A ação iniciada pelos estudantes e, posteriormente, acatada por boa parte da população, se dava mediante a entrada no ônibus sem a efetivação do pagamento das passagens, posto que, os usuários adeptos ao movimento pulavam as catracas negando-se a pagar, como forma de protesto ao aumento das passagens.

Toledo de Camargo (1987) e na Escola Estadual Prof. Sebastião de Oliveira Rocha (1988), em São Carlos. No ano seguinte, tornou-se servidor público da UNESP como professor associado, atuando principalmente nos cursos de Pedagogia.

Pelos estudos e vivências com a educação de adultos na sua atuação durante o PAF, desenvolveu no seu Mestrado em Educação pela UFSCar (1987-1992), estudos sobre “O significado das técnicas de comunicação escrita e o ensino da ortografia na pós-alfabetização de adultos”, sob a orientação da professora Betty Antunes de Oliveira, que também foi sua orientadora no Doutorado em Educação pela mesma universidade, com conclusão em 1999, cuja investigação se pautou sobre “O uso de clichês na formação de professores: o que há por trás desse problema?”.

Com mais de 30 anos de experiência em pesquisa, ensino e extensão na área de Educação de Jovens e Adultos, atualmente, Francisco Mazzeu é professor adjunto no Departamento de Educação e docente no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara. Tem experiência na área de Educação de Jovens e Adultos, com ênfase na relação entre Trabalho e Educação, atuando essencialmente na alfabetização de jovens e adultos e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

Seu engajamento constante no campo da EJA rendeu-lhe trabalhos, publicações<sup>11</sup>, orientações e o desenvolvimento de vários projetos de formação continuada de professores da rede pública de ensino. Desde 2012 coordena o Programa de Educação de Jovens e Adultos-PEJA da Faculdade de Ciências e Letras/Campus de Araraquara, desenvolvendo um conjunto de atividades na área de EJA, que para além das funções gestoras, incluem preparação conjunta de materiais didáticos direcionados à formação de professores, bem como produção de instrumentos didáticos adequados para a realização do trabalho educacional junto ao aluno trabalhador da EJA.

Tem avançado nos estudos e pesquisas fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, conjugando suas produções ao campo da educação de adultos e enfatizando a relação entre trabalho e educação. Em 2019, concluiu sua Livre-

---

<sup>11</sup> Dentre as obras publicadas, citamos: MAZZEU, Francisco J. C. **Proposta Pedagógica do Projeto: Subsídios para a Formação de Formadores e de Catadores de Materiais Recicláveis**. 1. ed. São Paulo: UNITRABALHO, 2010; e, MAZZEU, Francisco J. C.; LUNA, Sérgio (Org.); SAUL, Ana Maria (Org.); BERNARDO, Janete (Org.); CONCEIÇÃO, Martinho da (Org.); DOMINGUES, Marta Regina (Org.). **A intervenção da CUT nas políticas públicas de geração de trabalho, emprego, renda e educação dos trabalhadores: avaliação, resultados e ampliação de perspectivas**. 1. ed. São Paulo: UNITRABALHO, 2003.

Docência em Fundamentos da Alfabetização pela UNESP, com o estudo “Alfabetização e trabalho: múltiplas determinações”.

A sua atuação na educação de jovens e adultos, no interior da universidade e no seu entorno, desde o início de sua caminhada no período do PAF, privilegia a formação inicial e continuada de alfabetizadores de jovens e adultos através de seus trabalhos, frente a projetos e iniciativas que promovem a articulação das atividades de extensão universitária com a pesquisa e o ensino.

A trajetória acadêmica e o perfil biográfico do professor Newton Duarte<sup>12</sup> se imbricam em vários momentos com sua atuação na proposta de educação de adultos desenvolvida pela UFSCar. Nascido na cidade de São Paulo, as aproximações de Newton Duarte com o marxismo e com a Pedagogia Histórico-Crítica ocorreram ainda no processo formativo do Ensino Médio, quando por volta de 1979 teve contato com o marxismo nas aulas de professores de história. Ao se sentir instigado pelas questões desencadeadas pelo marxismo e pelo socialismo, decidiu se aprofundar teoricamente no campo do marxismo, demarcando assim o início de toda uma trajetória de estudos e produções nesse campo e em campos afins.

Em razão de seu gosto pela leitura e por informações, decidiu cursar jornalismo, sendo aprovado pela Universidade de São Paulo - USP, mas descobriu precocemente que não seria aquele o curso de sua predileção, retornando para Marília, a cidade em que morava, com o intuito de redefinir rumos de sua formação superior.

Prestou vestibular para Engenharia de Materiais – um dos primeiros cursos criados na UFSCar e pioneiro na América Latina – ingressando em agosto de 1980 na UFSCar. Esse curso se revelou bem destoante das suas vivências, o que o levou a uma busca, paralela ao curso, por outra formação.

Nesse período começou a participar do movimento estudantil, e em suas buscas na biblioteca da UFSCar, contrariando a lógica do curso de Engenharia de Materiais e sempre tendendo para a filosofia, para a literatura, para as Ciências Humanas de modo geral, se deparou com algumas obras de Paulo Freire, sobretudo através de leituras da Pedagogia Libertadora e Pedagogia do Oprimido. Foi então que ele entendeu que deveria ir para um curso nas Ciências Humanas, mas naquele período, na área de ciências humanas na UFSCar,

---

<sup>12</sup> As informações sobre a vida e as obras do professor Newton Duarte, contidas na presente seção, foram colhidas mediante relatos do próprio Newton Duarte em uma palestra concedida à Faculdade de Educação da UnB no ano de 2013 e acessada por meio de arquivos gravados e disponibilizados nas plataformas digitais, assim como através do currículo do autor, disponível na Plataforma Lattes (lattes.cnpq.br) e pelo retorno de suas memórias em entrevista realizada por nós para efeito deste estudo.



só havia o curso de Pedagogia. Esse despertar do Newton Duarte para o curso de Pedagogia constituiu o ponto nodal de sua atuação na proposta de educação de adultos da UFSCar, pois foi quando ele tomou conhecimento da existência do PAF/UFSCar.

Após mudar para o curso de Pedagogia, pouco tempo depois, Newton Duarte iniciou sua participação no PAF. Foi dentro do projeto que ele teve contato com as obras do professor Saviani, posto que Saviani havia sido orientador da professora Betty Oliveira e mantinha contato com o grupo, sendo uma das referências para o avanço dos estudos no PAF. Ainda que, inicialmente, o PAF tivesse uma fundamentação teórica e prática calcada em princípios freireanos, o grupo começava a se aprofundar na Pedagogia Histórico-Crítica e no marxismo. Esse movimento do Newton Duarte junto ao PAF culminou com o início de sua trajetória de estudos marxistas.

Dentro do PAF surgiu a necessidade de dar continuidade a um trabalho que fora iniciado, mas interrompido, que era um trabalho voltado ao ensino da Matemática na educação de adultos ofertada pelo PAF. Como ele tinha alguma familiaridade com a matemática, assumiu o trabalho com a área nas turmas de alfabetização dos funcionários adultos da UFSCar. Começou a estudar a matemática, primeiro como uma necessidade de se fundamentar teoricamente para conseguir desenvolver uma prática eficaz, depois seus aprofundamentos teóricos resultaram na primeira publicação do autor – o artigo publicado em 1985 na Revista Educação e Sociedade, intitulado “Recriando Ábacos e o sistema de numerações”<sup>13</sup>.

No ano seguinte, em 1986, publicou o livro “O Ensino de Matemática na Educação de Adultos”<sup>14</sup>, obra que garantiu o começo da circulação das ideias de Newton Duarte no Brasil, ao abordar a educação de adultos na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. O trabalho desenvolvido com a matemática e a experiência adquirida com a formação de adultos durante o PAF conferiram ao Newton Duarte um instrumental que – ao findar sua graduação em Pedagogia em 1985 – abriu caminhos para que ele avançasse para o Mestrado em Educação na UFSCar (1986-1987), com o estudo intitulado “A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar”, em que ele estabeleceu sob a orientação de Betty Oliveira, uma análise a partir da dialética entre o lógico e o histórico no domínio do conteúdo.

Tão logo finalizou o mestrado, passou para o doutorado na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1987-1992), aprofundando-se nos estudos sobre a formação dos

---

<sup>13</sup> DUARTE, Newton. Recriando o ábaco e o sistema de numeração. **Educação e Sociedade**, Cortez/CEDES, v. 20, p. 141-157, 1985.

<sup>14</sup> DUARTE, Newton. **O Ensino de Matemática na Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 1986. 128p.

indivíduos na perspectiva marxista. A essa altura da vida, Newton Duarte já estava lecionando metodologia do ensino da matemática na UNESP, no Campus de Marília, transferindo-se por volta de 1989 para o Campus de Araraquara, onde foi atuar na área de Psicologia da Educação. Desenvolvendo suas aulas de Psicologia da Educação no curso de Pedagogia da UNESP, Newton Duarte aprofundou os estudos no marxismo, o que conseqüentemente o ajudou a corporificar sua tese de doutorado, sob a orientação da professora Betty Oliveira, cujo título foi “A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano”, defendida em outubro de 1992 na UNICAMP.

No ano seguinte, em 1993, ele publicou o livro “A Individualidade Para-Si: Contribuição a Uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo”<sup>15</sup>, que se trata de uma publicação a partir das formulações de sua tese. Implicado na formação do indivíduo na concepção marxista, Newton Duarte explorou em algumas de suas obras aspectos sobre a vida cotidiana e as contribuições para pensar a educação escolar como mediação na formação do indivíduo entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas, dando ênfase à formação da individualidade para si.

Newton Duarte desenvolveu estudos dentro da Psicologia Histórico-Cultural, estabelecendo a crítica a aspectos carentes de aprofundamento e trazendo reflexões sobre os combates às pedagogias do aprender a aprender. Esses estudos resultaram em publicações do autor que foram solidificando as críticas às pedagogias do aprender a aprender, a exemplo da obra “Vygotsky e o Aprender a Aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana”<sup>16</sup> – obra que foi sua tese de livre docência em Psicologia da Educação, defendida na UNESP de Araraquara em 1999.

Após todo esse percurso de contribuições teóricas, Newton Duarte sentiu a necessidade de retomar os estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto teoria pedagógica, pois pelo seu entendimento, para fazer a mediação teoria e prática era preciso avançar teoricamente, não adiando a prática, mas concentrando-se na teoria. Ele buscou com isso, enveredar os estudos na compreensão de como o ser humano se desenvolve na relação com as grandes objetivações da humanidade.

De agosto de 2003 a junho de 2004, Newton Duarte realizou pós-doutorado na Universidade de Toronto, Canadá, tendo sido pesquisador visitante na Universidade de Sussex na Inglaterra entre agosto de 2011 a julho de 2012. Recentemente, entre setembro de

---

<sup>15</sup> DUARTE, Newton. **A Individualidade Para-Si**: Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo. 1. ed. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1993.

<sup>16</sup> DUARTE, Newton. **Vygotsky e o Aprender a Aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiyana. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. 296p.

2019 a março de 2020, foi pesquisador visitante na Universidade Simon Fraser, Vancouver, Canadá.

Atualmente coordena o grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”, que congrega pesquisadores de diversas universidades brasileiras. Não se limitando às atividades de pesquisa em nível nacional, é pesquisador associado ao Institute for the Humanities, University of Simon Fraser, Vancouver, Canadá. Autor de diversos livros, vários capítulos de livros e inúmeros artigos, com publicações nacionais e internacionais, para além da enorme contribuição prestada no campo teórico e prático da Pedagogia Histórico-Crítica e dos estudos marxistas em educação, foi um dos professores do PAF que nos ajudou a reconstruir a memória da experiência de educação de adultos da UFSCar.

A trajetória da professora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca<sup>17</sup> em muitos momentos se imbrica a história da proposta de EJA da UFMG, sendo atravessada em seus aspectos fundantes, pelas suas experiências no campo da matemática em suas interfaces com a EJA. Sua graduação em Matemática pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG no ano de 1983, viria tempos depois a impulsionar muitos dos seus projetos.

Conhecendo de perto a realidade da educação básica, atuou como professora da educação básica entre 1981 a 1986 no colégio Santo Antônio, em Belo Horizonte. Sua inserção na UFMG se deu em 1986 na condição de professora auxiliar, mesmo período em que a proposta de EJA da UFMG estava nascendo. Desde os seus primeiros anos de docência universitária ministrou disciplinas voltadas à EJA, tanto no curso de Pedagogia, quanto no curso de Matemática.

Concluiu seu mestrado pela UNESP no ano de 1991 e, desde então, acentuou suas atividades acadêmicas na direção do atendimento às demandas na área da educação básica escolar de jovens e adultos, incentivando seus alunos a desenvolverem seus estágios em cursos do ensino supletivo ou ensino regular noturno; orientando bolsistas de iniciação científica em projetos de escolas noturnas e de escolas rurais e; essencialmente se movimentando em direção ao trabalho na proposta de EJA da UFMG.

Participou da assessoria do “Projeto de Elaboração da Proposta para a Educação de Jovens e Adultos” da Secretaria de Educação do Município de Betim - MG e colaborou com a

---

<sup>17</sup> As considerações sobre a trajetória da professora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca foram produzidas com base nos seus próprios relatos, em entrevista concedida para este estudo, por meio do currículo da autora, disponível na Plataforma Lattes (lattes.cnpq.br), assim como, através da análise da sua tese de doutorado, FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Discurso, memória e inclusão: Reminiscências da Matemática escolar de alunos adultos do Ensino Fundamental.** 445 pág. Tese (Doutorado). Campinas, São Paulo: 2001.

Equipe de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra de Minas Gerais, participando de projetos de formação de alfabetizadores de adultos dos assentamentos e acampamentos da região de Governador Valadares. Nesse processo de atuação na formação de alfabetizadores para atuar junto aos jovens e adultos não alfabetizados, Maria da Conceição Fonseca ministrou cursos para os alfabetizadores do Projeto de Alfabetização de Adultos da Rede Municipal de Barbacena.

Sua caminhada no universo da EJA a levou a participar da implantação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - NEJA da Faculdade de Educação da UFMG; coordenou encontros de reflexão com os professores de matemática das escolas do Projeto de Educação de Adultos da Rede Municipal de Contagem, na busca pela elaboração de um currículo específico para a modalidade de EJA; acompanhou o curso para professores do ensino noturno da Rede Municipal de Belo Horizonte, assumindo as discussões acerca da construção de diagnóstico sobre o público noturno da rede, visando subsidiar a proposição de um currículo compatível com a proposta político-pedagógica pretendida para a Rede Municipal de Belo Horizonte.

De toda essa trajetória, o aspecto considerado pela própria Maria da Conceição Fonseca como fundamental para sua inserção e processo constitutivo no campo da EJA foi sua incorporação, em 1993, à equipe do Programa de EJA da UFMG, na época ainda Projeto de Ensino Supletivo do Centro Pedagógico, vindo depois a se tornar Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - PROEF.

Todas essas atividades oportunizaram um movimento pela EJA em suas articulações com a área da matemática, de modo que Maria da Conceição Fonseca assinala ter perpassado por processos intercalados de planejar, assistir, ministrar, pesquisar e discutir aulas de matemática para jovens e adultos.

As experiências acumuladas pelas atividades desenvolvidas, essencialmente após a sua atuação na proposta de EJA da UFMG, conduziram-na às aspirações de pesquisas no enfoque da matemática escolar com alunos jovens e adultos, temática desenvolvida em seu Doutorado em Educação pela UNICAMP entre os anos de 1997 a 2001, cuja tese versou sobre “Discurso, memória e inclusão: Reminiscências da Matemática escolar de alunos adultos do Ensino Fundamental”, encontrando suporte investigativo nos Projetos do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG.

No ano de 2005, ela assumiu a coordenação do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, dando continuidade aos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão,

essencialmente voltados aos campos da Educação Matemática, Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Letramento e Numeramento e Educação do Campo.

Em 2012, concluiu o pós-doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, vindo a atuar na vice coordenação (2013-2014) e depois na coordenação (2014-2016) do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da UFMG. Hoje coordena a Comissão de Acompanhamento e Auto avaliação desse Programa. De 2017 até 2019, coordenou o Grupo de Trabalho - GT 18/Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, prestando constantes contribuições à Educação de Jovens e Adultos.

Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais, na qual atua na formação de professores que ensinam Matemática e na coordenação do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos. É líder do Grupo de Pesquisa Estudos sobre Numeramento - GEN, vice-líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade - GIPEMS e consultora do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF.

Somadas às atividades apresentadas, estão as pesquisas que lhe renderam e rendem publicações<sup>18</sup> na área de estudo e em áreas afins, orientações e desenvolvimento de projetos voltados à Educação Matemática para estudantes jovens e adultos.

A trajetória de Renato Hilário dos Reis<sup>19</sup>, desde muito cedo o conduziu ao contato com a luta de classes e com as desigualdades produzidas pela sociedade do capital. Renato Hilário dos Reis nasceu em Pedro Leopoldo, Minas Gerais, na década de 1940, em uma família de operários. Ainda na adolescência iniciou-se no mundo do trabalho, na fábrica de tecidos de sua cidade, convivendo desde então com as relações capitalistas de produção. As contradições presentes nas relações de trabalho na fábrica têxtil e sua formação familiar católica conduziram-no a uma sensibilidade quanto às injustiças sociais.

---

<sup>18</sup> Apenas citando duas de suas obras na área de estudo: FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002; FONSECA, M. C. F. R. **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas**. 1. ed. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004.

<sup>19</sup> Para construção da trajetória de Renato Hilário dos Reis, apoiamo-nos nos dados emanados das entrevistas realizadas com o próprio Renato Hilário dos Reis no ano de 2019, também lançamos mão do currículo do autor, disponível na Plataforma Lattes (lattes.cnpq.br) e, utilizamos informações presentes no trabalho de VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil**. 373 páginas. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 2006.

A trajetória e a militância política do seu pai com o trabalhismo constituiu uma referência nas suas lembranças e na definição de sua condição de classe. O desenvolvimento de Renato Hilário dos Reis se deu em meio ao operariado, atrelando o contexto de industrialização com os valores do campo. Por ser filho de um operário com uma professora leiga da zona rural, conheceu desde muito cedo a realidade de ser um estudante trabalhador. O seu contexto de vida e de formação o ajudou a forjar uma sensibilidade para o universo da educação de adultos trabalhadores.

Em razão de sua condição de classe, Renato Hilário dos Reis vivenciou o cotidiano de um trabalhador estudante. Devido à necessidade de trabalhar para contribuir com o orçamento familiar e manter sua própria subsistência, fez o Curso Comercial Básico no período noturno. Foi diplomado em auxiliar de escritório, sendo capacitado para exercer as funções básicas do sistema de produção, circulação e consumo. Após esta formação, ele fez o curso técnico em Contabilidade, grau este que lhe assegurou uma atuação como funcionário de um banco em sua cidade. Esse período foi por ele rememorado como um tempo em que ele melhor se aproximou das dificuldades enfrentadas pelo trabalhador para garantir a subsistência e, ao mesmo tempo, estudar.

A militância religiosa foi, também, um aspecto importante na constituição de sua formação. Sua concepção religiosa foi ampliada quando foi morar em Belo Horizonte para cursar Filosofia, por volta de 1967. Seu contato com colegas de curso e também com a militância política exercida durante o curso de Filosofia, abriu-lhe perspectivas muito além das inclinações até então pretendidas em razão de sua formação em Auxiliar de Escritório e Técnico em Contabilidade. Renato Hilário dos Reis percebeu que seguir no campo da administração e da economia o levaria a servir ao capitalismo, o que ele atesta rejeitar desde muito cedo. Foi nesse contexto que ele começou a pensar na perspectiva da docência, visto que durante o curso do ginásio, os alunos que se destacavam eram selecionados para ministrarem aulas para turmas do ginásio e ele já havia ministrado algumas, mesmo antes de concluir o então chamado Ginásio.

A partir de suas reflexões conjugadas ao pensamento católico progressista, Renato Hilário mesclava as ideias socialistas com o pensamento cristão, engajando-se, efetivamente, na transformação da realidade social após cursar filosofia pela UFMG.

A sua trajetória, marcada pela militância religiosa e pela aproximação às causas sociais, convergiu com sua formação universitária e com suas escolhas de vida a favor dos homens e mulheres oprimidos e oprimidas pelo sistema capitalista. Seu compromisso com as classes sociais dominadas advinha tanto das práticas sócio-político-educativas desenvolvidas

nos movimentos sociais, quanto do contato com as camadas populares. Suas experiências, ao lado de trabalhadores e de sujeitos sociais desprovidos de condições de acesso à escolarização, o fizeram buscar construir um projeto de sociedade calcado na justiça social e na igualdade entre os seres humanos. Assim, Renato Hilário dos Reis se constituiu filósofo-educador, lançando mão da educação como instrumento formador e transformador.

Quando ele chegou em Brasília, assumiu a coordenação nacional do Programa Campus Avançado, aprofundando junto às várias universidades e seus campi-avançados, o conceito de extensão, articulado com o ensino e com a pesquisa. Em seu cotidiano, na Faculdade de Educação da UnB, onde cursou o Mestrado em Educação (1985-1988), desenvolveu seu estudo sobre “A relação universidade-população na extensão universitária: a contribuição do campus avançado do médio Araguaia - programa integrado de saúde comunitária” – sob a orientação do professor Dr. Pedro Demo – e, travou lutas e mobilizações em prol da qualidade e gratuidade da universidade pública. Nesse ínterim, dedicou-se também à direção de Operações do Projeto Rondon e a função de Assessor da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura - MEC, atividades que lhe permitiram viajar pelo Brasil e discutir em diversas universidades públicas e particulares, a perspectiva de extensão como um trabalho inerente à função social da universidade.

As atividades voltadas aos campi-avançados ganharam certa notoriedade, passando a ser consideradas algo importante na formação diferenciada de profissionais, dada a perspectiva da produção do conhecimento e da assunção do compromisso social no exercício da profissão. Muitas dessas formulações foram incorporadas, tempos depois, com a criação, em 1987 do Fórum Nacional de Pró-reitores das Universidades Públicas, tendo o Renato Hilário como um dos criadores.

Nesse momento de redemocratização, ocorreu a primeira eleição de reitor pelo voto direto na UnB, saindo vitorioso o Cristovam Buarque, que apresentou uma preocupação em aproximar, ainda mais, a universidade da sociedade. Foi nesse contexto que pela comprovada trajetória no campo da extensão, Renato Hilário dos Reis foi convidado a contribuir no Decanato de Extensão da UnB. Com a sua colaboração, foi elaborada uma proposta de diretrizes à extensão da universidade e à regulamentação dos estágios curriculares, além da construção do documento que institucionalizava a extensão na universidade<sup>20</sup>.

Em 1989, Renato Hilário dos Reis foi aprovado no Concurso Público para Professor da Faculdade de Educação da UnB, lecionando, inicialmente, as disciplinas Processo de

---

<sup>20</sup> REIS, Renato Hilário dos. **A institucionalização da extensão**. Educação Brasileira. Brasília, 14 (28), p. 67- 81, 1992.

Alfabetização, Estágio Supervisionado para Início de Escolarização (Educação de Jovens e Adultos) e Didática. Após sua efetiva inserção profissional na UnB, ele ocupou vários cargos na Faculdade de Educação, dentre os quais, o de Coordenador do Curso de Pedagogia, mas seu compromisso com a educação das camadas populares o conduziu a assumir a coordenação do “Projeto de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos de Camadas Populares”, Projeto Paranoá da UnB.

O fato de Renato Hilário dos Reis ter passado um período no Decanato de Extensão, o oportunizou a conhecer os núcleos de extensão das cidades satélites de Brasília e, com isso, ele teve contato com a problemática social existente em cada comunidade. Ao chegar à Faculdade de Educação na condição de professor, ele encontrou o Projeto Paranoá sem uma coordenação, já que a coordenadora anterior havia se afastado por motivos de saúde. Foi então que ele assumiu a empreitada de coordenar o projeto, ficando à frente da condução dos trabalhos por mais de três décadas.

Em 1996, foi aprovado no Doutorado em Educação da Universidade de Campinas-UNICAMP, tendo as experiências dos trabalhos desenvolvidos junto ao Projeto Paranoá como elementos essenciais para a produção de sua tese de doutorado: “A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de adultos”, defendida em fevereiro de 2000, sob a orientação do professor Dr. Angel Pino Sirgado, a qual foi publicada com algumas modificações, em 2011<sup>21</sup>.

Durante sua trajetória na coordenação do Projeto Paranoá, Renato Hilário publicou várias obras, focalizando essencialmente a educação de jovens e adultos<sup>22</sup>. Atualmente é Professor Associado III da UnB, dedicando-se às pesquisas em Educação, essencialmente nas temáticas da educação/alfabetização de jovens e adultos, educação popular e relações sociais na perspectiva histórico-cultural. É membro pesquisador do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais - GENPEX e membro do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal, ocupando espaços de lutas em defesa dos jovens e adultos trabalhadores das classes populares.

---

<sup>21</sup> REIS, Renato Hilário dos. **A Constituição do Ser Humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. 1. ed. Autores Associados, 2011. v. 1. 258p.

<sup>22</sup> Dentre outras publicações, citando as mais recentes, Renato Hilário dos Reis foi coorganizador e coautor do livro **Proeja-Transiarte: construindo novos sentidos para educação de jovens e adultos trabalhadores**. Brasília: Verbena, 2012; Coautor do livro **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012; Coautor do livro **Educação de Jovens e Adultos como ato de amor, poder e saber: os desafios do GENPEX**, Brasília, UnB-Decanato de Ensino de Graduação, 2015.



Ao longo da sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, o professor Sérgio Haddad<sup>23</sup> buscou atrelar sua condição de pesquisador e educador com a condição de ativista social. Ainda quando estudante secundarista, na década de 1960, deu início ao seu percurso no campo dos direitos humanos e da educação popular, atuando na alfabetização de adultos da Favela do Jaguaré em São Paulo. Desde esse período, Sérgio Haddad já possuía certo entendimento dos pressupostos freireanos, utilizando para alfabetizar os adultos, o método proposto por Paulo Freire.

Logo na entrada da década de 1970, quando graduou-se em Economia pela Universidade de São Paulo (1971), e em Pedagogia, pela Faculdade de Educação e Ciências Pinheirense (1971), implantou em São Paulo um curso de escolarização básica noturno para jovens e adultos – Curso Supletivo. Nesse curso, cujas atividades iniciaram efetivamente a partir de 1973, Sérgio Haddad trabalhou como professor e também na coordenação por dezessete anos. Nesse ínterim, cursou seu Mestrado (1979-1982) e Doutorado (1989-1991) em História e Sociologia da Educação, pela Universidade de São Paulo - USP, desenvolvendo, sob a orientação do professor Dr. Celso de Rui Beisiegel, o estudo sobre “Estado e Educação de Adultos (1964 - 1985)”.

Por sua qualidade e inventividade, a experiência do curso supletivo de escolarização básica noturno para jovens e adultos implantado em São Paulo se tornou referência para outros cursos, marcando sua vida e seus projetos profissionais como educador e como pesquisador. Não mais com a participação direta e efetiva de Sérgio Haddad, mas dando continuidade ao seu legado, atualmente esse curso continua existindo e prestando contribuições aos jovens e adultos necessitados de escolarização.

Em paralelo com o trabalho desenvolvido no curso para adultos, tornou-se, em pleno período da ditadura militar, colaborador do Centro Ecumênico de Documentação e Informação - CEDI, onde em razão da demanda das pastorais das Igrejas Católica e Protestante, desenvolveu trabalhos de alfabetização e educação popular em vários lugares do Brasil.

Dentre os trabalhos e pesquisas desenvolvidos durante sua atuação no CEDI, Sérgio Haddad realizou, em 1989, uma importante pesquisa sobre a “Promoção de programas de Alfabetização, Pós Alfabetização e Educação de Adultos com a Vinculação das Instituições de Ensino Superior no Brasil”, cujas análises foram relevantes para nosso estudo, por

---

<sup>23</sup> A estruturação da trajetória acadêmica e biográfica do professor Sérgio Haddad foi possível com base em informações presentes na página da ANPED ([anped.org.br](http://anped.org.br)); no currículo do próprio autor, disponível na Plataforma Lattes ([lattes.cnpq.br](http://lattes.cnpq.br)) e em materiais acessados na base de documentos da Ação Educativa.

apresentar dados complementares sobre as relações de programas de educação de adultos com instituições de ensino superior no final da década de 1980.

Com o encerramento das atividades do CEDI, em 1994, Sérgio Haddad, que nesse momento já era professor titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, juntou-se a um grupo de ativistas e fundaram a Organização Não Governamental Ação Educativa, cujos vínculos com o professor Sérgio Haddad se mantém ainda hoje. A criação da Ação Educativa foi movida pelo anseio da atuação no campo dos direitos educativos, culturais e direitos da juventude. Sérgio Haddad foi coordenador executivo da Ação Educativa por aproximadamente 15 anos, levando a organização a tornar-se referência entre as ONGs de direitos humanos.

Foi membro da diretoria no biênio 1992-1993 da ANPEd, tendo sido, como associado, um dos criadores e coordenador do GT de Educação Popular e do GT de Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Ainda em sua atuação foi membro da editora responsável pela Revista Brasileira de Educação, desde o número inicial, de 1995, até o número 14, do ano 2000.

No ano de 1998 foi eleito Presidente da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais - ABONG, se mantendo nesta posição até 2003, por dois mandatos, seguidos por mais três anos na condição de Diretor de Relações Internacionais. Na sua gestão frente à ABONG, mobilizou um conjunto de lideranças de organizações sociais e movimentos populares, idealizando e organizando, em 2001, o primeiro Fórum Social Mundial - FSM. Esse evento veio a se tornar um dos mais relevantes movimentos no campo da luta da sociedade civil por um novo modelo de desenvolvimento, contrário ao neoliberalismo e, a favor da defesa dos direitos humanos. O FSM acontece, até hoje, em diversas partes do mundo, com a última ocorrência em março de 2018, em Salvador, na Bahia.

Na linha de atuação em prol dos direitos humanos, em 2002 foi eleito o primeiro Relator Nacional pelo Direito Humano à Educação da Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais - DHESCA, para o exercício de 2002-2004. Tendo como inspiração, a experiência dos Relatores da Organização das Nações Unidas - ONU, monitorou a situação dos direitos humanos da educação no país, através de missões que investigaram denúncias de violação, emitindo relatórios e publicando materiais com recomendações para os poderes públicos.

No ano de 2005, concluiu seu Pós-Doutorado pela University of Oxford, OX, Inglaterra. Nesse mesmo ano, contando com a colaboração de grupos envolvidos com a defesa dos direitos humanos, contribuiu com a criação da Fundação Fundo Brasil de Direitos

Humanos, sendo Diretor Presidente da Fundação por três mandatos consecutivos, até o ano de 2011.

Para além da sua atuação em diversos conselhos de entidades da sociedade civil, atuou na composição do primeiro Conselho Técnico Científico de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação - CNAEJA/MEC. Participou como membro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES da Presidência da República, na condição de representante da sociedade civil nos governos de Luís Inácio Lula da Silva, e de Dilma Rousseff. Sua trajetória foi marcada pela participação em conselhos diretivos de várias organizações da sociedade civil nacional e internacional, dentre os quais figuram o Conselho Internacional de Educação de Adultos - ICAE, o Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe - CEAAL, a Rede Social de Direitos Humanos e Greenpeace.

A envergadura intelectual dedicada às ciências humanas e sociais permite ao autor o trânsito por temas da educação e áreas afins, de modo a acumular um conjunto expressivo de publicações, sendo autor de cerca de 30 livros<sup>24</sup>, dos quais a sua mais recente obra foi lançada em 2019, pela editora Todavia, no caso, a biografia “O educador: um perfil de Paulo Freire”. Atualmente Sérgio Haddad é assessor e pesquisador da Ação Educativa, coordenando as unidades de formação e relações internacionais. Na posição que ocupa, atua, desde o ano de 2016, na organização das Semanas de Formação em Educação Popular e Direitos Humanos, e na implantação de um centro permanente de formação nestas temáticas. É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

No ano de 2017, Sérgio Haddad foi homenageado pelo prêmio Professor Nilton Bueno Fischer de Educação em Direitos Humanos, durante uma sessão especial da 38ª Reunião

---

<sup>24</sup> Para além de diversos projetos, capítulos de livros e publicações em periódicos nacionais e internacionais, dentre as 30 obras já publicadas por Sérgio Haddad, pela robustez de sua produção teórica, logramos citar apenas aquelas que mais se identificam com este estudo: HADDAD, S. **Conferência Brasileira de Educação: Educação e Constituinte**. São Paulo: COTIZ / ANDE/ ANPED/ CEDES, 1986; HADDAD, S. **Ensino supletivo no Brasil: estado da arte**. Brasília: INEP, 1987. 136p; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. M.; NAKANO, M.; JOIA, O. **Metodologia de alfabetização: pesquisa em educação de jovens e adultos**. São Paulo: CEDI, 1992. 128p; HADDAD, S. **Estado e Educação**. Campinas: PAPIRUS, 1992. 309p; HADDAD, S. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2002; HADDAD, S. **Novos caminhos em educação de jovens e adultos - EJA**. 1. ed. São Paulo: global, 2007. v. 1. 256p; HADDAD, S.; RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org.); CATELLI JUNIOR, R. (Org.) . **A EJA em xeque - desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Global, 2014. 230p.

Nacional da ANPEd, como reconhecimento à trajetória e atuação de professores de escolas públicas e educadores populares, com trajetória de destaque e contribuição no campo da Educação em Direitos Humanos.

Sua experiência na área de Educação com ênfase em Tópicos Específicos de Educação, contribui com sua atuação e produção científica, principalmente na área de educação, educação popular, terceiro setor e educação de jovens e adultos, modalidade educativa que mobiliza a vida e a obra do autor e cujo legado ajuda a compor este estudo.

Partindo do que foi possível abordar da trajetória dos educadores, cujas atuações articularam projetos de EJA com as universidades, percebemos as marcas da EJA expressas na memória e na experiência desses educadores.

Feitos os esclarecimentos dos nossos caminhos investigativos e a apresentação dos educadores que constituem nossa importante fonte de informações, já que nosso estudo é no plano da memória e da experiência, este trabalho está estruturado, além desta introdução, em mais quatro capítulos e considerações finais. As experiências desenvolvidas nas universidades povoam o texto nos seus mais variados momentos, através das memórias dos educadores e das informações, emanadas do campo empírico e que se entrelaçam ao arcabouço teórico estudado.

Na tentativa de demonstrar que as experiências de EJA nas universidades estudadas, embora afloradas no período da redemocratização, têm lastro num passado de luta contra o analfabetismo, o capítulo imediatamente após a introdução se debruça sobre as possibilidades de luta a favor da alfabetização de jovens e adultos. Apresentamos a organização educacional no seio do movimento operário, assim como a emergência do pensamento freireano para a educação de jovens e adultos. Ainda em tal capítulo, trazemos os combates pela educação na reabertura democrática, concentrando-nos, mais detidamente, nos processos envoltos na educação de jovens e adultos durante a redemocratização do Brasil.

O capítulo seguinte se concentra nas conexões entre a EJA e as universidades, apresentando a constituição e consolidação das três universidades públicas brasileiras estudadas – UFSCar, UFMG e UnB – enfatizando suas trajetórias e concepções. Nesse capítulo apresentamos, na breve trajetória de cada instituição, os fatos reveladores da importância de cada uma dessas instituições no momento de transição da ditadura militar para a redemocratização.

Na sequência, nos debruçamos sobre o capítulo considerado central para a discussão, por apresentar as experiências de EJA desenvolvidas nas universidades estudadas. É o capítulo que coloca em evidência a estruturação e atuação dos três Programas de EJA – o PAF

da UFSCar, o Projeto de Ensino Supletivo do Centro Pedagógico, atual PROEF da UFMG e, o Projeto Paranoá da UnB – e o alcance dessas iniciativas para além do tempo em que foram instituídas.

A discussão sobre as três experiências de EJA se entrelaça ao capítulo seguinte que é aquele que cumpre a função de discutir os achados do estudo, analisando as propostas estudadas, tanto no ponto em que elas se encontram, quanto no ponto em que se afastam. Em consonância com nossos objetivos, analisamos os aspectos concernentes às ações educativas, lutas, conquistas e legados das experiências. As memórias dos educadores se apresentam como o mais importante referencial à procura do que se passou, tendo sido, desde o começo do trabalho até as constatações finais, o recurso mais utilizado.

Assim, a história das experiências e as revelações advindas das memórias dos educadores constituíram os instrumentos para construção dos resultados e, por fim, para orientação de nossas inferências nas considerações do estudo.

## **2 ENSAIOS CONTRA-HEGEMÔNICOS DE LUTAS A FAVOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (DO INÍCIO DO SÉCULO XX AOS ANOS 1980)**

O lugar conferido à Educação de Jovens e Adultos na história brasileira por muito tempo foi de descaso e exclusão, de modo que a responsabilidade pelo analfabetismo nacional, quase que em sua totalidade, era imputada aos próprios analfabetos. Atribuir aos jovens e adultos o problema do analfabetismo é escamotear sua natureza histórico-social. Por isso a luta pela alfabetização, no âmbito das organizações da classe trabalhadora e intelectuais oriundos ou aderentes às lutas dessa classe, como veremos neste capítulo, não se resume à conquista da leitura, da escrita e da capacidade de calcular. Ela vai além, ao estabelecer no bojo dos processos de alfabetização, a formação de pessoas que lutem pela transformação de suas realidades sociais.

Para discutirmos os processos históricos envoltos na luta a favor da educação de jovens e adultos, compreendendo do início do século XX até a década de 1980, é necessário realizarmos uma retomada de acontecimentos que marcaram a história dessa modalidade educativa e que se revelam pelas memórias, pelas experiências e pelos registros que nos possibilitam ter acesso a essas trajetórias. Como explica Aróstegui (2004), a memória constitui um relevante fator para a apreensão do que é histórico, além de constituir a nossa primeira e permanente experiência com a temporalidade, com o passado, e também com o presente, no sentido desse passado ser rememorado em função das situações do presente.

A história não se processa sem a experiência, e ao mesmo tempo ela é imprescindível para conferir significado a essa experiência, é inseparável da experiência e, conseqüentemente, a historiografia é ela mesma uma “ciência da experiência”. (ARÓSTEGUI, 2004, p. 154, tradução nossa).

Ao desenvolver a premissa de que a história e a memória se envolvem nas lutas pelo que deve ser lembrado ou esquecido e que a luta pela memória não se traduz exatamente na luta pela história, Aróstegui (2004) indica que memória e história possuem duas funções bem próximas que refletem a sua relação com o passado e com as disputas envolvendo esse passado nas sociedades. Tendo como esteio os estudos desse autor, constatamos não estar a memória e nem a história, enclausuradas em seus campos, mas estabelecem aproximações nos fenômenos sociais, nas lutas travadas pela busca por lembrar ou pela tentativa de esquecer.

A memória está entre as potencialidades que maior papel desempenha na constituição do homem como ser histórico. Ela é o esteio da percepção da temporalidade, da continuidade da identidade pessoal e coletiva e, conseqüentemente, acumula as vivências que interligam

passado e presente. (ARÓSTEGUI, 2004). Na tentativa de interligar os acontecimentos passados ao percurso de lutas empreendidas em favor da educação, este capítulo se propõe a desenvolver uma discussão sobre a educação de jovens e adultos no final de 1970 e durante 1980 – período em que se concentram as experiências selecionadas para este estudo – sem desconsiderar acontecimentos anteriores a esse recorte temporal, que contribuíram com a constituição e consolidação de iniciativas voltadas à EJA. Como este estudo está centrado em propostas de pedagogias críticas, não hegemônicas, sentimos necessidade de refletir sobre as experiências de educação escolar para o povo, no interior das organizações oriundas da classe trabalhadora e que deram base para o trabalho educativo escolar com jovens e adultos não alfabetizados durante a década de 1980.

Retomar a memória do movimento operário através das experiências de uma classe cuja trajetória foi marcada por lutas e resistências, é um dos modos que encontramos para evidenciar que os enfrentamentos contra hegemônicos pela educação de jovens e adultos partiram de vários grupos, essencialmente daqueles com legítima identificação com as classes populares. Destarte, abordaremos os processos de educação de jovens e adultos do início do século XX, até os principais momentos do desenvolvimento da educação no período da redemocratização do Brasil.

## **2.1 O movimento operário e a escolarização popular na primeira metade do século XX: aproximações históricas**

Os militantes do Movimento Operário (socialistas, anarquistas e comunistas) e intelectuais do campo da esquerda no Brasil no começo do século XX, perceberam que a luta por transformações profundas no país por meio da revolução seria uma tarefa mais difícil se o desafio do analfabetismo não fosse enfrentado. A luta travada no Brasil – ao contrário de países da Europa em que, no começo do século XX, a classe trabalhadora buscava melhorar a qualidade da educação – era pelo mínimo de alfabetização, assegurada pela escola de ler, escrever e contar.

Não temos a pretensão, dentro dos limites deste texto, de explorar em detalhes a trajetória do Movimento Operário na primeira metade do século XX. Abordaremos aspectos muito gerais da luta por escolarização da classe trabalhadora no Brasil na perspectiva dos socialistas, anarquistas e comunistas, de modo a revisitar o esforço histórico dessas correntes.

Frente aos desafios enfrentados neste período, a mobilização social dos trabalhadores foi um motor que impulsionou ações de alfabetização seguindo a afirmação de Lenin (1981, p. 35), que dizia: “como fazer política sem o pré-requisito da alfabetização?”.

No que concerne ao movimento operário no Brasil, é interessante observar o seu desenvolvimento durante a primeira república. Os socialistas, sob a égide do pensamento socialista, especialmente na década de 1890, além dos anarquistas nas duas primeiras décadas do século XX e dos comunistas a partir da década de 1920.

O pensamento socialista já circulava no Brasil desde a segunda metade do século XIX. Com a abolição do trabalho escravo, uma incipiente classe proletária começou a se configurar e, com ela, a sua organização político-sindical.

No ano de 1902 foi fundado o Partido Socialista Brasileiro que tinha no seu programa a defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional.

Como meio de enfrentar o problema da escolarização de jovens e adultos das classes populares, socialistas brasileiros desenvolveram uma tática de luta pela educação que envolvia a pressão política pela criação e manutenção de escolas públicas que eram mantidas pelo Estado e também a criação e manutenção de escolas operárias e bibliotecas populares auto-organizadas pelas trabalhadoras e trabalhadores.

Com o objetivo de alfabetizar os trabalhadores, os socialistas lançaram-se nessa empreitada fazendo com que o direito à educação se tornasse reivindicação de suas pautas. A educação popular passou a marcar presença nos discursos socialistas, discursos esses que, à primeira vista, eram interpretados como resquícios liberais próprios de um socialismo vinculado às correntes utópicas e reformistas. Para Ghiraldelli (1987), não se pode mesmo negar que houve certa influência desse tipo de socialismo no movimento operário brasileiro da primeira década republicana, mas existiu também a capacidade de vanguarda do movimento operário do período. A questão da educação das massas apresentava-se como uma tarefa de instrumentalização política da classe operária na luta social.

O debate pedagógico passou a ocupar lugares mais destacados com o envolvimento dos agrupamentos socialistas com as questões educacionais. No decorrer da Primeira República, a imprensa socialista discutia o fazer pedagógico, as questões de educação e política, os conteúdos pedagógicos a serem adotados, dentre outras pautas educacionais.

Nesse viés, da preocupação com a educação dos trabalhadores e seus filhos, os socialistas do período republicano discutiam suas preferências pela educação escolar e não escolar, e muito embora considerassem a importância da educação não escolar, capaz de promover a politização, na prática, atuavam na construção de escolas operárias, focadas na educação escolar com fins à democratização do saber científico.

Se as questões do ensino popular na República constituíam bandeiras socialistas e de outras correntes do movimento operário, o mesmo não se aplicava aos grupos dirigentes.



Estando as elites desinteressadas pelo ensino público, gratuito e obrigatório, restava aos trabalhadores levantarem essas bandeiras e fazerem suas experiências. Os socialistas deram passos em direção ao ensino público, abrindo caminho para uma tradição nas lutas das forças democráticas.

No âmbito geral, programas do movimento socialista no Brasil<sup>25</sup> traziam como reivindicações a luta pela gratuidade do ensino, a bandeira de um ensino laico e a necessidade do ensino técnico-profissional. Ainda que a defesa do ensino público fosse evidente nos discursos dos socialistas, as escolas operárias não chegaram a deixar claro os procedimentos pedagógicos adotados.

As iniciativas formuladas pelos socialistas para o desenvolvimento do trabalho educativo enfrentaram a heterogeneidade de público presente em uma mesma classe, o que potencializava as diferenças geracionais. Outra questão latente nas iniciativas do trabalho educativo desenvolvido pelos socialistas foi que as metodologias de ação acabaram se dirigindo muito mais pela ação do que pela teoria.

Com dificuldades de manutenção dos estabelecimentos de ensino, os socialistas disputavam verbas públicas destinadas à educação, de modo que a sobrevivência das iniciativas educativas se dava com a junção de poucos recursos oriundos de algum subsídio público e doações. As escolas operárias atuavam na difusão de uma pedagogia socialista, optando por um ensino laico em que os conteúdos científicos tinham protagonismo em detrimento dos conteúdos religiosos.

Um dos avanços qualitativos da didática elaborada nas “escolas operárias” foi, sem dúvida, o fato de ter conseguido integrar o elemento operário com o trabalhador intelectual. Vários professores utilizados nas “escolas operárias” eram trabalhadores fabris, que conviviam nesses estabelecimentos de ensino com professoras normalistas formadas. O Liceu de Artes e Ofício de Petrópolis foi uma dessas “escolas operárias” onde esta integração se realizou com êxito. (GHIRALDELLI, 1987, p. 99).

As bibliotecas populares foram outros empreendimentos em que os socialistas se dedicaram. Muito embora o projeto dessas bibliotecas não figurasse como uma necessidade dentro dos programas socialistas, o Movimento Operário empreendeu esforços para levantar recursos públicos e de doações para desenvolver bibliotecas públicas, tomadas pela imprensa operária socialista como um trabalho de muita relevância para a classe operária e grupos populares.

---

<sup>25</sup> Importante registrar que os partidos socialistas se organizavam por Estado, sem uma unidade nacional de direção.

Além dos socialistas, os libertários ou anarquistas também se preocupavam com as bibliotecas populares. As ideias anarquistas no país remontam ao século XIX, sendo que os ideais libertários se propagaram no Brasil nos moldes das correntes anarquista e anarco-sindicalista. Seus quadros derivavam do fluxo imigratório e se expressavam através da criação de jornais, revistas, sindicatos e ligas operárias. A educação possuía lugar central no ideário libertário, expressando-se através da crítica à educação burguesa e da necessidade de criação de uma própria concepção pedagógica. Essa corrente denunciava a utilização da escola como recurso de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos políticos.

Os libertários também sentiam na pele as dificuldades causadas pelo analfabetismo. A falta de instrução, ainda que mínima, também implicava na divulgação das ideias libertárias na classe trabalhadora, o que conseqüentemente comprometia a atuação dos trabalhadores nas lutas sociais. Daí decorria a necessidade de enfatizar a instrução como meio de sobrevivência do Movimento Operário.

Para o grupo dos libertários, a busca por instrução não poderia se dar mediante a construções ilusórias que desencadeassem nos trabalhadores o sonho de um mundo melhor mediante o desenvolvimento individual proporcionado pela escolarização. Para eles, a luta pela educação se inseria no contexto de outras batalhas pela superação das formas de opressão e exploração por parte do Estado e da classe dominante.

Contrariando os discursos sustentados pelos grupos dominantes, os libertários entendiam que a instrução não fazia parte de um projeto de desenvolvimento harmonioso do país. “A conquista da educação popular e dos instrumentos culturais assambarcados pelas classes dominantes inseria-se no bojo de um projeto de ruptura social”. (GHIRALDELLI, 1987, p. 103).

A linha de articulação entre comprometimento da educação com as perspectivas revolucionárias era evidente nos discursos dos libertários brasileiros, daí o reforço de conceber a educação como instrumento de atuação social. Desse modo, estabelecia-se uma via em que a instrução era necessária para prover as reivindicações, assim como era preciso reivindicar para garantir condições para estudar.

Como já mencionado, os socialistas aceitavam investimentos de Estados e municípios nos seus estabelecimentos de ensino, mas os libertários viam o Estado e a Igreja Católica como braços estruturais e operacionais da burguesia, condenando, portanto, o ensino público do Estado e se colocando como uma corrente com grande aversão à Igreja Católica.

Ainda que os libertários tivessem apresentado basicamente as mesmas preocupações dos socialistas quanto à situação da educação popular, os socialistas acabaram por forjar uma

concepção pedagógica a partir da atuação prática, o que não foi o caso das vanguardas libertárias. O que mobilizava os libertários a pensar nas questões pedagógicas não era efetivamente a realidade nacional, mas sim internacional. O pensamento anarquista internacional possuía, segundo Ghiraldelli (1987), uma tradição na reflexão dos assuntos educacionais e pedagógicos. Desse modo, mediante a crítica da educação nacional, os libertários brasileiros adotavam cada vez mais os princípios pedagógicos tradicionalmente assumidos pelo movimento operário internacional.

Ao canalizar suas críticas ao governo, os libertários também criticavam a política educacional desenvolvida na República. A aversão nutrida pela Igreja Católica fazia com que os militantes libertários combatessem as influências religiosas na educação.

O Movimento Operário, até 1922, estava sob a hegemonia dos grupos anarquistas que concebiam o Estado, a Igreja e os partidos como representantes da burguesia, disputando o mesmo grupo de explorados, e deveriam portanto, ser combatidos. Foi seguindo essa lógica que grupos femininos libertários se detiveram a analisar os conteúdos pedagógicos abordados nas salas de aula, de onde tiravam o entendimento de ser a escola um foco de doutrinação ideológica a serviço das classes dirigentes. Isso acirrava, ainda mais, a repulsa dos grupos libertários em relação ao Estado.

Os anos 10 e 20 foram palco do “entusiasmo pela educação” e do “otimismo pedagógico”. Com esse movimento, as vanguardas operárias, começaram a dar mais ênfase no poder da educação, mas entendiam ser necessário um redimensionamento da escola e das práticas pedagógicas. Na verdade, os libertários de vinculação internacional já pensavam nessas modificações metodológicas, o que acabou por facilitar a apropriação de discursos, pela imprensa operária brasileira, de pensadores libertários do século XIX<sup>26</sup>. Essas influências resultaram na divulgação, por parte da imprensa operária, de textos e materiais sobre Educação Integral e Ensino Racionalista, como representação das ideias dos pensadores libertários.

Também houve certo destaque para a questão da relação educação-trabalho, já que o trabalho era considerado como princípio educativo e a produção da vida humana não poderia ser pensada fora do contexto da atividade produtiva.

As ideias dos pedagogos europeus acabaram incitando os libertários brasileiros a desenvolverem experiências educacionais libertárias. Muito embora nem todas as

---

<sup>26</sup> Entre os pensadores mais analisados estavam Paul Robin, antigo integrante da AIT (I Internacional), e Francisco Ferrer, fundador da Escola Moderna ou Racionalista na Espanha.

experiências tenham sido ligadas ao Movimento Operário, boa parte delas foi fruto de iniciativas do proletariado urbano do período.

Os militantes libertários desenvolveram iniciativas culturais e educacionais pensando em uma sociedade futura. Uma das iniciativas com fecundidade no campo da instrução popular foi a criação dos Centros de Estudos Sociais. Esses Centros consistiam em pequenas associações de libertários, com o intento de reunir trabalhadores para discutir as ideias anarquistas. O investimento era pequeno, bastando uma sala para construção da biblioteca social enquanto estrutura, e, na parte pedagógica, sendo o suficiente a garantia de militantes experientes, geralmente estrangeiros, que dirigiam as discussões e conseguiam articulação com editoras da Europa para obtenção dos periódicos e livros. (GHIRALDELLI, 1987).

Alguns Centros transformaram-se em espaços formativos para o movimento sindical. Como os trabalhadores fabris não conseguiam dispensa para participar, os organizadores costumavam concentrar os trabalhos dos Centros no noturno, a fim de conciliar os estudos dos trabalhadores com suas jornadas laborais. Essas proposições e adequações dos Centros para atender aos adultos trabalhadores, em muito se aproximavam de uma escola de adultos.

Outro empreendimento educativo liderado pelos libertários foi a Universidade Popular, muito embora a duração tenha sido curta, foi uma importante iniciativa educativa desenvolvida pelos libertários. Fundada no Brasil em março de 1904, no Rio de Janeiro, a Universidade Popular não era exclusivamente ligada ao Movimento Operário. Se por um lado era dirigida para trabalhadores, por outro não era especificamente dirigida por trabalhadores, assim, contando com apoio de alguns socialistas, a Universidade Popular era obra de literatos e intelectuais anarquistas.

Com fins à formação voltada para promoção de uma visão científica de mundo por parte dos trabalhadores, a Universidade Popular deveria, também, proporcionar lazer e contato dos trabalhadores com atividades libertárias artísticas. Na verdade, para os fundadores, a Universidade Popular deveria se consolidar como um movimento de libertação dos trabalhadores em prol de uma sociedade igualitária.

Ainda que o programa da Universidade Popular tenha sido interessante e seu corpo docente se compusesse eminentemente por doutores, o encerramento das atividades do empreendimento foi tão precoce quanto seu nascimento. Em outubro de 1904 o encerramento das atividades foi anunciado.

É muito provável que o fracasso da Universidade esteja relacionado com a erudição dos mestres, em contraste com a vida cultural do proletariado. De

fato, os professores da Universidade Popular eram doutores e literatos, alguns deles completamente alheios ao Movimento Operário. (GHIRALDELLI, 1987, p. 122).

O terceiro empreendimento educacional dos libertários foi a fundação das Escolas Modernas ou Racionalistas. Na verdade, essas escolas surgiram da sua necessidade de agirem sobre a educação de seus filhos já que até então a preocupação girava apenas em torno da educação dos adultos trabalhadores. Como o operariado brasileiro entendia que o ensino ofertado pelas escolas mantidas pelo Estado e pela Igreja não contemplava a classe operária, os sindicatos deveriam assumir a educação das crianças do proletariado.

No decorrer da Primeira República, diversas escolas foram fundadas. Em basicamente toda parte do Brasil em que havia manifestação de trabalhadores, fundava-se uma escola libertária. Assim como faziam os socialistas, os libertários também começaram a integrar, nos estabelecimentos de ensino, elementos das classes médias com os trabalhadores das fábricas. A fusão intelectual feita por imigrantes e filhos destes, aos poucos, conferia ao Movimento Operário um melhor desempenho teórico e intelectual e, com o tempo, os tradicionais militantes iam cedendo espaço para os novos elementos escolarizados através da escolarização.

Com isso, as escolas libertárias proporcionaram o encontro de distintos grupos, congregando estudantes universitários, advogados e professores normalistas que se encontravam com velhos militantes do Movimento Operário.

Especialmente nos anos 10, várias Escolas Modernas foram criadas nas cidades brasileiras, tendo um especial destaque para São Paulo. Foi nesse período que as Escolas Modernas colocaram os trabalhadores em condição reflexiva em relação ao discurso burguês em favor da educação popular.

As Escolas Modernas, assim como outros movimentos liderados pelos operários, sofreram derrotas nos anos 20. Do fechamento das escolas ao enfraquecimento dos movimentos grevistas, o período imediatamente antes e depois de 1920 foi consideravelmente duro para o sindicalismo brasileiro.

No âmbito econômico, o Brasil passava por significativas transformações, assumindo, cada vez mais, a condição de subordinação do trabalho ao capital. O número de fábricas crescia e junto ao crescimento também avolumava o quantitativo de mulheres e de menores nos trabalhos da indústria. Todo esse movimento, somado a situação de abalo já enfrentada no Movimento Operário, começou a enfraquecer consideravelmente a luta dos trabalhadores.

O Movimento Operário passou por uma transição entre os anos 1919 e 1922. Uma parte de militantes, ainda que não abandonando os pressupostos libertários, assumiu a defesa das formulações de Lenin sobre organização partidária e direção do Estado. Com essa ruptura, em 1922 foi fundado o Partido Comunista do Brasil - PCB. As ideias comunistas, a partir desse período, passaram a ser hegemônicas no campo da esquerda brasileira até o golpe militar em 1964. No tocante à educação, o Partido Comunista, dentre outros aspectos, se colocou favorável ao apoio econômico às crianças pobres, viabilizando meios para assegurar a frequência escolar, a criação de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias, melhoria do magistério primário, subsídio às bibliotecas populares, assim como formação de quadros e dedicação à educação política.

Mesmo que por um período curto, as vertentes do Movimento Operário se uniram para divulgar a concepção de educação que se desenhava na Rússia, pautas revolucionárias voltadas à escola única, a união ensino-trabalho produtivo e outras questões recorrentes nas discussões pedagógicas.

No ano de 1922, os comunistas passaram a publicar na revista Movimento Comunista e após a fundação do PCB, essa revista passou a funcionar como o veículo oficial do partido. À proporção que o PCB se consolidava como um partido no contexto nacional, crescia a necessidade de buscar encaminhamentos para os problemas nacionais, o que demandou ações concretas dentro e fora do Partido.

O Partido precisava construir um projeto de política educacional capaz de integrar as transformações almeçadas pelos comunistas. Era necessário, também, “pensar a educação enquanto prática necessária à própria formação dos quadros do Partido”. (GHIRALDELLI, 1987, p. 148).

As necessidades de formação dos trabalhadores, claramente visualizadas pelos integrantes do PCB, motivaram algumas pautas importantes, o que acabou por fazer surgir, em relação às questões pedagógicas, um novo momento no Movimento Operário. O Partido articulou o pensamento do Movimento em prol das questões educacionais, fazendo com que os aspectos formativos dos trabalhadores jovens e adultos fossem incorporados às pautas das preocupações mais imediatas.

Dessa forma, dadas as circunstâncias históricas e a própria crise do anarquismo, o PCB ocupou um lugar de importância na esfera da educação para os grupos populares, assim como no âmbito da cultura e da sociedade. O PCB dirigiu lutas políticas para a elaboração de políticas educacionais e planejamento educacional no Brasil, dentre elas, a alfabetização de pessoas adultas. Esses acontecimentos, embora em um passado já, consideravelmente distante

do enfoque que nos detemos a estudar, não perde sua relevância e atualidade, pois revelam que as lutas pela educação dos jovens e adultos trabalhadores atravessam décadas e permanecem desafiadoras.

Foi também mediante a ação do PCB que o Movimento Operário passou a ter ciência do que pertencia à política educacional e do que era do campo pedagógico-didático. As discussões em torno da política educacional eram estabelecidas nas campanhas do Partido, enquanto as ideias pedagógico-didáticas eram comumente apresentadas nas divulgações teóricas do PCB que referiam-se ao formato de escola aplicado na Rússia pela Revolução. Entre desafios e motivações tanto políticas, quanto pedagógicas, não se pode desconsiderar que mesmo apresentando dificuldades, o Movimento Operário não esmaeceu frente à luta pela educação dos trabalhadores.

Dentre as preocupações do PCB, estava a formação política de novos militantes para compor o Partido, o que demandava membros intelectualmente mais preparados para atuação em cursos e jornais, assim como para contribuir com a consolidação das plataformas do Partido. No caso da plataforma da política educacional, as propostas voltadas ao ensino e à educação, segundo Pereira (1976), contemplavam não apenas a obrigatoriedade do ensino, como também ajuda econômica às crianças pobres; multiplicação das escolas profissionais; melhorias das condições de trabalho dos educadores e subsídios às bibliotecas populares e operárias.

A luta em defesa da escola pública, retomada pelo PCB, estava adormecida durante as décadas em que o Movimento Operário esteve sob a condução dos libertários, e o fato de ser posta como uma importante bandeira de luta, provocou mudanças no posicionamento do Movimento Operário.

De acordo com Viana (2020), o PCB desenvolveu uma importante crítica à formação dos menos favorecidos para o trabalho produtivo e alienado, e a necessidade de se pensar a prática de ensino de modo a contribuir com a transformação, não apenas de uma sociedade atrasada, numa sociedade moderna e progressista, mas, essencialmente, para o fim da sociedade de classe.

Importante destacar também, que o ensino profissional foi uma pauta muito importante para o partido, e o PCB defendia uma concepção de educação profissional como introdução de escola única, com oferta para ambos os sexos e como continuação das escolas primárias. A ideia era romper com o tratamento caótico que, até então, era destinado às escolas profissionalizantes, avançando de um ensino voltado às artes manuais, em direção a um ensino articulado com o trabalho produtivo, na perspectiva de educação politécnica.

A questão relacionada à profissão docente era colocada nas pautas do PCB como aspecto importante para o Movimento Operário. Adotando uma concepção moderna e integrando os professores como categoria de trabalhadores assalariados, o PCB rompeu com a visão até então corrente no Movimento Operário de que o magistério deveria ser encarado como missão ou sacerdócio.

Até os anos 1930 não se pode deixar de evidenciar que, no Movimento Operário, a educação era tema tão relevante quanto as reivindicações sindicais. Com enorme capacidade de resistir, o proletariado nascente da Primeira República forjou seus próprios meios educativos, não cedendo às intromissões da ideologia dominante e buscando o equilíbrio entre o saber do senso comum e o universo filosófico do saber erudito. Para além do recorte temporal focado nessa discussão, talvez motivações dessa ordem tenham acompanhado os estudantes trabalhadores das experiências de EJA aqui estudadas. Considerando ser, a quase totalidade dos educandos das propostas, estudantes e trabalhadores das classes populares, possivelmente o engajamento em prol de mudanças sociais e a busca pelo direito à educação, faziam parte de suas bandeiras de lutas.

Após ter contribuído com a educação de trabalhadores das classes populares, o PCB enfrentou alguns empecilhos, essencialmente na era Vargas, por ter sido um momento em que a luta no campo da esquerda desenvolvida pelo partido, sobretudo entre 1937 e 1945, período do Estado Novo, se viu seriamente ameaçada. O PCB passou à ilegalidade, tendo sua atuação pública impedida e, com ela a luta pela educação escolar pública e a alfabetização de adultos. Esses combates foram retomados após a queda de Vargas em 1945, quando o PCB foi novamente legalizado, podendo retomar sua participação nas lutas políticas nacionais no campo da esquerda, dentre elas, a luta pela educação.

Considerando o campo da educação, entre 1940 a 1960, a luta pela alfabetização foi reforçada em função das eleições. As ações do PCB destinadas à educação de adultos compreenderam cursos gratuitos para as populações carentes de escolarização, bem como campanhas de alfabetização apoiadas em material didático próprio. Durante esse período, o problema do analfabetismo foi somado à necessidade de habilitar os trabalhadores para a participação política.

Ao nos determos, ainda que muito brevemente, a apontar os movimentos a favor da educação de adultos trabalhadores no processo histórico brasileiro mais recente, temos ciência de que essas frentes foram representadas por diferentes sujeitos e organizações que, apesar do descaso histórico dos órgãos oficiais com as populações jovens e adultas carentes de escolarização, não esmaeceram diante da luta pelo direito à educação.



Semelhante atuação teve o educador e intelectual brasileiro, Paulo Freire, que dedicou sua atuação aos homens e mulheres não alfabetizados, desenvolvendo um pensamento pedagógico contra hegemônico, capaz de reafirmar a educação também como um ato político, tal como tentaremos demonstrar na seção seguinte.

## **2.2 A EJA de 1945 a 1964: emergência e influência do pensamento pedagógico de Paulo Freire**

No Brasil, consideramos que a EJA iniciou a delimitação do seu lugar na educação a partir da década de 1930, momento em que iniciou-se no país, um sistema público de educação elementar. Contudo, foi precisamente na década de 1940, com ação mais sólida das Organizações das Nações Unidas - ONU, que a atenção se direcionou mais detidamente à EJA, através da Campanha de Educação de Adultos, de 1947.

A Campanha de Educação de Adultos, no Brasil contemplava a alfabetização intensiva com duração de três meses, bem como o curso primário, dividido em dois momentos de sete meses, e a etapa final, intitulada ação em profundidade, destinada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. A campanha não se resumiu às capitais, mas foi extensiva a diversas cidades interioranas. Correspondeu, simultaneamente, um movimento de alfabetização de adultos e um movimento de extensão da escolarização nos espaços rurais.

Em um tempo consideravelmente curto, foram instituídas inúmeras escolas supletivas, movimentando esforços das esferas administrativas de profissionais e de voluntários. Ademais, pela primeira vez foi produzido um material didático voltado às especificidades do ensino da leitura e da escrita para os alunos adultos.

Ainda que a definição da Campanha fosse a educação de adultos, ela se ocupou basicamente da alfabetização, sendo por isso criticada, essencialmente por se concentrar no aprendizado da escrita no nome. A campanha acabou sendo entendida, por muitos críticos do período, como “fábrica de eleitores”. De acordo com Fávero (2003), estava se fazendo a recomposição dos partidos políticos, preparava-se eleições e a educação de adultos restringia-se à alfabetização em um processo que se limitava a ensinar a assinar o nome para se obter o título de eleitor, conhecido como “ferrar o nome”, como Paulo Freire criticou mais tarde.

No entendimento de Beisiegel (1992, p.13),

A Campanha de Educação de Adultos tinha por objetivo levar a “educação de base” ou a “educação fundamental comum” a todos os brasileiros iletrados, nas cidades e nas áreas rurais. A educação de base era entendida como o processo educativo “destinado a proporcionar a cada indivíduo os

instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura do seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura – como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene – e com os quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social. O processo de modo algum poderia ser reduzido a mera alfabetização.

A avaliação da Campanha de Educação de Adultos mostrou-se satisfatória em sua década inicial, já que, além da ampliação das classes e escolas, possibilitou o aumento da taxa de alfabetização. Contudo, o desenvolvimento da campanha passou a ser cada vez mais descentralizado e, mediante a mudança de governo, as verbas tornaram-se escassas, o que colocou as ações da campanha na dependência do voluntariado da base popular.

Não obstante as contradições e jogos de interesses, muitas vezes ocultos, envolvendo campanhas dessa natureza, diversos aspectos do entusiasmo pela educação renasce com a Campanha de Educação de Adultos (PAIVA, 1983), momento em que as esquerdas marxistas manifestavam uma perspectiva realista na criação de programas para adultos mediante o fortalecimento das organizações de massas.

Apesar de toda a mobilização, várias críticas foram endereçadas ao método de alfabetização utilizado para a população adulta nessa Campanha. Devido aos resultados insatisfatórios, deu-se então, o declínio da Campanha. (SOARES, 1996).

Como produto da Campanha, Soares (1996) elenca a criação de uma estrutura mínima de atendimento, muito embora o magistério continuasse carente de valorização. Do final da década de 50 para o início da década de 60, iniciou-se um intenso processo de mobilização da sociedade civil a favor das reformas de base, o que contribuiu para a mudança das iniciativas de educação de adultos.

Nesse período em que a sociedade civil sentia a necessidade de mudanças nas formas e concepção das iniciativas de EJA, ocorreu em 1958 no Rio de Janeiro, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, apoiado pelo MEC. O congresso foi convocado e custeado por entidades públicas e privadas. O encontro objetivou estudar os problemas da educação dos adultos em seus variados aspectos, com fins ao seu aperfeiçoamento. (PAIVA, 1983). Tendo como um dos participantes o educador Paulo Freire, o evento não se limitou às questões unicamente pedagógicas, mas se estendeu às discussões focalizadas nos aspectos sociais e políticos, fatores inerentes ao processo educativo.

Os grandes congressos nacionais promovidos pelo MEC até então, eram organizados por encontros estaduais, em que as representações traziam seus relatórios para que fossem apresentados e defendidos no congresso nacional. No caso do II Congresso de Educação de

Adultos, a delegação de Pernambuco, da qual Paulo Freire era integrante, fez uma defesa inovadora em seu relatório ao alegar que o analfabetismo no Nordeste brasileiro não era um problema educacional e sim um problema social. O relatório mencionava ser a miséria da população nordestina a causa do analfabetismo. Ou se enfrentava a absoluta pobreza e miséria da população ou, não haveria sentido em enfrentar o analfabetismo. O II Congresso foi um importante marco para a EJA. De tal encontro emanaram relevantes concepções que vieram influenciar o pensamento educacional brasileiro.

No âmbito geral, esses movimentos foram arquitetados como representativos das situações sociais e econômicas vividas no país e se despontaram através das lutas e mobilizações do período. Os movimentos desencadearam um salto qualitativo em relação às campanhas realizadas pela União. A diferença das propostas desses movimentos consistia no compromisso político explícito, firmado junto aos oprimidos da sociedade. À proporção que a relevância ao direito de todo cidadão acessar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade conjugou-se à ação conscientizadora de grupos e sujeitos sociais, a educação de adultos começou a ser reconhecida, também, como um instrumento de ação política, como se observou no método e nas metodologias freireanas.

Novos olhares foram lançados sobre o problema do analfabetismo, junto à consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, tendo como principal referencial o educador Paulo Freire que teve papel fundamental para uma nova compreensão da EJA, não só no Brasil, como no mundo.

A década de 1960 foi marcada pelas últimas experiências de renovação pedagógica sob a égide da concepção humanista moderna. A concepção pedagógica libertadora formulada por Paulo Freire surge nessa década suscitando um método pedagógico que, partindo da vivência da situação popular, identificava os problemas comunitários, desembocando assim, no levantamento de temas geradores cuja problematização conduziria à conscientização. O alcance da conscientização, por sua vez, desembocaria na ação social e política.

No momento em que Paulo Freire começou a desenvolver seus trabalhos de alfabetização, fundamentado em um Método que atrelava o trabalho às especificidades dos educandos, começou a surgir a consciência de que alfabetizar adultos demandaria a realização de um trabalho diferente do que era realizado nas escolas regulares. Dado o aspecto declaradamente político do trabalho de Paulo Freire, a educação não tinha outro reconhecimento, por ele, que não como um ato político por excelência.

A elaboração e execução prática do Método Paulo Freire comporta cinco fases<sup>27</sup>, mas a especificidade de Freire não residia e nem se encerrava nessas técnicas didáticas. O que efetivamente caracterizava o enfoque freireano era o diálogo, apoiado em uma postura política forjada no reconhecimento do educando adulto como pertencente a um grupo social oprimido. Daí a necessidade do compromisso do educador com o enfrentamento dessa opressão e da adoção de um conteúdo de contraposição à ordem social vigente.

O Método Paulo Freire postulava a transição do que ele chamava de “sociedade fechada” para uma “sociedade aberta”, democrática. A Pedagogia de Paulo Freire, portanto, nutre uma importante relação com os problemas do desenvolvimento econômico e da inserção crítica do povo brasileiro no processo político democrático do país.

Ao expor seu método didático-pedagógico, Paulo Freire denunciava o antagonismo existente entre a educação tradicional e a sociedade participativa que se pretendia construir. Coerente com essa defesa, ele só poderia advogar a favor de uma prática educativa democrática e dialógica, em que a conscientização iniciaria com a problematização da realidade dos educandos. Essa conscientização, produto da educação crítica, é que poderia levar os homens e mulheres à politização e integração na sociedade em mudança, à medida que ocorresse “com o povo” e não “para o povo”. (FREIRE, 1977). Na verdade, a sistematização metodológica do Método Paulo Freire e boa parte da produção teórica do autor apresentava o desejo de conciliar a análise da conjuntura social ao processo de alfabetização.

Assim, a conscientização deveria estar atrelada à alfabetização. Como dito pelo próprio Freire (1977, p. 103-104),

Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização pura e mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho em que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos.

Considerando o que Paulo Freire apresenta na obra “Educação como prática de liberdade”, em suas primeiras expressões, o Método Paulo Freire é de conscientização-

---

<sup>27</sup> Em sua obra “Educação como prática de liberdade”, Freire (1977) apresenta as cinco fases do seu Método. São elas: 1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará; 2. A segunda fase é constituída pela escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3. A terceira fase consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar; 4. A quarta fase consiste na elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. Estas fichas-roteiro devem ser meros subsídios para os coordenadores, jamais uma prescrição rígida a que devam obedecer e seguir; 5. A quinta fase é a feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

alfabetização, vindo a se ampliar para outros ciclos da educação, essencialmente nas formulações presentes na obra “Pedagogia do Oprimido”, quando Freire aprofunda as sistematizações didático-pedagógicas de seu método.

A nova perspectiva para a educação de jovens e adultos através do Método de Freire representou, em nosso entendimento, um instrumento na luta contra o analfabetismo e uma das tentativas de resposta às situações vividas na sociedade brasileira daquele período. Para Beisiegel (1992, p.17),

A ‘emergência das massas urbanas’ e, no final do período, também de alguns contingentes das ‘massas camponesas’, a miséria popular no país subdesenvolvido, e as potencialidades revolucionárias inerentes a esta condição, a atuação das lideranças ‘populistas’ e a política populista em geral, o nacionalismo, a ação social da Igreja Católica, a atividade política de partidos ou agrupamentos revolucionários, a reação da ‘ordem’ contra as ameaças visualizadas em cada um destes fatores e na ação de conjunto de todos eles, foram sobretudo estes os elementos que permearam a criação e a prática do Método Paulo Freire.

Paulo Freire foi um educador e pensador brasileiro, referência nacional e internacional, que contribuiu significativamente para a atribuição de novos sentidos à EJA, essencialmente na década de 1960, tendo em vista o rompimento de uma educação tradicional, depositária, sobretudo no que diz respeito ao processo de alfabetização. Paulo Freire propôs uma leitura crítica de mundo, selecionando no processo de alfabetização, palavras carregadas de sentidos sociais, políticos e econômicos que fossem capazes de levar em consideração a história e o contexto de vida dos educandos. Desse modo, a realidade marcada pelas contradições sociais era considerada, buscando a essência dos fenômenos, tendo em vista a humanização como processo crítico. (FREIRE, 1981). Daí decorre a emergência do pensamento de Paulo Freire para consolidar a EJA como uma modalidade contra-hegemônica, capaz de reafirmar a educação, também, como um ato político. Em uma conversa com o professor Sérgio Haddad em maio de 2019, ele afirmou que “as concepções freireanas tinham a ver com essa relação entre política e educação. Tinham a ver com as proposições de novas orientações para a modificação da sociedade de maneira geral”.

Mediante a abordagem epistemológica de Paulo Freire, consideramos que sua produção teórica pode ser organizada em três momentos articulados, embora diferentes entre si. No nosso entendimento, o momento inicial está representado pela obra “Educação como prática da liberdade” e obras complementares em que se percebe a presença da ideologia desenvolvimentista, essencialmente em função das contribuições do Instituto Superior de

Estudos Brasileiros - ISEB. O segundo momento pode ser entendido como o período do exílio, em que foi produzida a obra “Pedagogia do Oprimido”, reconhecida como a mais relevante de sua produção teórica, e foi também quando Freire se aproximou do pensamento marxista. O terceiro período se deu do pós-exílio até a sua morte, com destaque para a sua “Pedagogia da Esperança”, um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Apesar de momentos históricos e visões de mundos distintas para cada momento, todos os períodos identificados na produção freireana propunham a libertação e humanização dos oprimidos.

O pensamento freireano, durante toda sua constituição, foi centrado sobre aqueles que ele chamava de oprimidos do capitalismo, sobre os silenciados a quem a palavra havia sido negada. Ao tratar dos oprimidos, Freire necessariamente tratou dos opressores. Para Freire (1977), a consciência do oprimido abriga a consciência do opressor. A educação nesse sentido pode ser a força libertadora do oprimido, mas também é capaz de libertar o opressor, já que o homem não se liberta sozinho, e, por natureza, a educação é comunitária. Desse modo, as possibilidades de libertação são também comunitárias. Os sujeitos sociais se libertam quando se unem uns com os outros. A união dos homens e mulheres da EJA nos círculos de cultura é um exemplo disso. A prática do círculo de cultura se revelou capaz de libertar pela palavra e pelas ações dos educandos, que dialogavam horizontalmente sobre suas realidades e experiências culturais.

Ao tomar a educação de jovens e adultos como pauta de vida, Paulo Freire colaborou decisivamente para uma melhor compreensão das práticas adotadas para a EJA, não mais a antiga adoção de modos de ensinar prontos que não conduziam os educandos à reflexão, politização, criticidade ou humanização. Não mais a educação “bancária” em que o educador transmitia conhecimentos distantes das realidades dos sujeitos, pré-selecionados, quase sempre, para atender a lógica do capital. Segundo Freire (1996), a educação “bancária” confere ao sujeito um aprendizado mecânico, sem reflexão. Combatendo esse modo de ensinar, Freire reformula uma nova visão para a EJA, de modo a conceber a educação como um processo político e humanizado, em que o diálogo assume centralidade na prática educativa.

Romper com a educação depositária de conteúdo foi uma das bandeiras de luta de Freire, porém por mais que o pensamento freireano tenha conseguido ampliar o entendimento teórico e prático dessa questão, práticas voltadas à educação “bancária” continuam sendo executadas em muitos processos formativos. No retorno de suas memórias, um dos educadores entrevistados reforça essa afirmação:

No Brasil, quase que unanimemente os educadores se dizem freireanos, mas quando fazem o currículo eles o fazem verticalizado, com conteúdos prévios a serem transmitidos para os alunos. Se você perguntar para eles, eles vão repetir Pedagogia do Oprimido, da Esperança, da Autonomia, da Indignação e outros tantos, mas na hora de ser educador, fazem como aprenderam na história de ensino fundamental, médio, graduação e universidade, que foi tudo bancário, eles não sabem fazer de outra forma. Por isso, a nossa luta tem que ser de ressignificação da subjetividade do educando e da educanda a outra perspectiva de convivência e vida, pela qual passa a relação social dentro da escola. (Professor Renato Hilário dos Reis, entrevista realizada em 27/11/2019).

Pelas contribuições prestadas à EJA e, conseqüentemente, aos sujeitos jovens e adultos das classes populares, Freire se tornou um marco teórico na educação de adultos, criando uma metodologia própria de trabalho, que atrelava a especificidade da educação aos educandos, partindo da premissa da educação enquanto ato político, e por isso mesmo, capaz de servir, tanto para a submissão, quanto para a libertação do povo.

Essa ideia acompanhou o pensamento freireano, sendo enfaticamente expressa em obras como “Educação como prática da liberdade”, em que Freire apresenta seu método de alfabetização, necessariamente conectado às vivências do contexto dos alfabetizandos, promovendo, assim, a necessária relação da cultura dos homens e mulheres com a educação. Segundo Freire (1977, p. 7),

O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. E o aprendizado só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os educandos, e entre estes e o coordenador. O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social.

Os círculos de cultura, no sentido freireano, seriam espaços em que os educandos se reuniriam para construir uma nova visão de mundo capaz de ajudá-los na conquista da liberdade. Pelas concepções de Freire, usando o diálogo como método, os círculos de cultura, como em Gramsci (2014), não teriam professores, mas animadores culturais a conduzir o processo de produção de um novo saber, tendo em vista uma nova sociedade. O círculo de cultura proposto por Freire funcionava, portanto, como um espaço de diálogo comunitário com fins a uma reforma intelectual e política, traduzida numa reforma humana.

Os pressupostos de Freire, nos escritos sobre o método de alfabetização e nas elaborações teóricas de suas obras, sempre reforçaram a ideia de que antes de aprender a ler as

palavras era preciso aprender a ler o mundo (FREIRE, 1992), pois a leitura de mundo é que vai possibilitar ao alfabetizando adquirir o pensamento crítico e reflexivo necessário à interação enquanto ser social atuante na sociedade em que está inserido.

Os processos educativos gestados mediante os pressupostos freireanos, não podem fugir dessa inclinação voltada à transformação, pois a compreensão de educação de Freire não negava sua posição de classe, suas ideias pedagógicas revolucionárias se traduziam numa educação, no nosso entendimento, contra-hegemônica. Nesse sentido, Gramsci (2014), acrescenta que toda ação revolucionária é essencialmente pedagógica, centrada na práxis.

Na verdade, as posturas pedagógicas e as obras de Freire legitimaram sua posição voltada a uma educação contra-hegemônica desde o início dos seus trabalhos, pois seus posicionamentos sempre estiveram radicalmente contra os interesses dominantes e, em todas as esferas da vida social, em defesa das camadas dominadas.

A emergência do pensamento freireano para a consolidação de uma educação a favor das classes populares, especificamente nos períodos históricos em que os grupos dominantes se insurgiram fortemente contra os grupos sociais dominados, se justifica pela possibilidade política de transformação da sociedade rumo a uma realidade contra-hegemônica. A educação contra-hegemônica deve apoiar-se na luta pelos direitos humanos, de modo que práticas sociais que desconsiderem a dignidade humana e a proteção da vida sejam combatidas.

O pensamento freireano não atende à educação hegemônica, mas contradizendo a ela, serve às propostas e políticas educacionais que façam a opção progressista, libertadora, de transformar as condições de vida dos sujeitos expurgados dos direitos humanos e sociais que deveriam necessariamente ser extensivos a todos os seres humanos. Dentro dessa lógica das políticas e campanhas que conseguiram sobreviver entre os anos 45 a 64, tivemos, além do trabalho em Angicos com o Método de Alfabetização Paulo Freire, os Círculos de Cultura da União Nacional dos Estudantes - UNE; o Movimento de Educação de Base - MEB lançado em 1961; o Movimento de Cultura Popular - MCP; a “Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler”, realizada em Natal, dentre outras campanhas em que se viu a luta por uma educação popular que atendesse as demandas concretas da população, a favor de uma formação reflexiva e crítica. Essas experiências foram significativas para a história da EJA por terem provocado o enfrentamento da hegemonia dos interesses das classes dominantes.

Ao apresentar uma EJA com potencial de elevação social, cultural, política e humana, Freire conseguiu consolidar uma perspectiva de conceber os jovens e adultos alfabetizando como seres que produzem conhecimento a partir de seus saberes experienciais. E indo além, ele postulou não existir neutralidade no conhecimento, portanto, é premente para a prática



educativa e, essencialmente, para uma educação voltada aos jovens e adultos, que sejam feitos os questionamentos que Freire (2002a, p. 31) fez: “A favor de quem estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?”. Essas indagações apontam interessantes pistas acerca da possibilidade de ruptura com a hegemonia cultural quando se permite, aos jovens e adultos a pensarem reflexivamente os seus contextos e agirem sobre as estruturas postas.

Com esse movimento se torna possível, à luz das reflexões freireanas, entender que toda práxis armazena em si uma contradição. Em outros termos, na ação hegemônica, existem brechas internas para a construção de uma nova hegemonia ou de uma contra-hegemonia.

A valorização dos saberes e da vida dos educandos é um dos modos de se contrapor à dominação imposta pelos grupos hegemônicos que, pela inculcação ideológica, coloca seus saberes como os únicos válidos e anula as possibilidades de reação das classes populares. Quando Paulo Freire reforçou a importância dos saberes da realidade concreta dos educandos, ele incentivou a Educação de Jovens e Adultos a crescer em coerência com a posição de uma educação como ato político e, por isso mesmo, a serviço de pautas progressistas a favor dos grupos sociais mais precisados. Segundo Saviani (2007, p. 333),

Paulo Freire foi, com certeza, um dos nossos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional. Sua figura carismática provoca adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia. Após sua morte, ocorrida em 1997, a uma maior distância, sua obra deverá ser objeto de análise mais isentas, evidenciando-se mais claramente o seu significado no nosso contexto. Qualquer que seja, porém, a avaliação a que se chegue, é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XX, no contexto da “globalização neoliberal”, compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá de uma pedagogia progressista e de esquerda.

As proposições de Freire com vistas à alfabetização de adultos baseavam-se em um novo entendimento da relação entre as questões educacionais e sociais. Como menciona Paiva (1983), antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser entendido como efeito da situação de pobreza provocada por uma estrutura social não igualitária.

A educação que considerava o analfabeto como alguém que não possuía conhecimento e nem cultura foi criticada por Freire (1996), tida por ele como uma “educação bancária”, um depósito de conhecimento pelo educador. Como oposição a esse modelo, Freire fez referência à educação problematizadora, dialogal, a uma educação que não negasse a cultura, mas que

paulatinamente fosse transformando-a por meio de um diálogo ancorado no educador, no alfabetizando e no objeto do conhecimento. Para Freire (1994), todo o conhecimento parte da sensibilidade, mas, se assim permanece, não se constitui em saber, porque só se transforma em conhecimento na medida em que, superando o nível da sensibilidade, alcança a razão de atuar.

Nesse sentido, o educador não pode negar-se a propor, tampouco se recusar a assumir o que o próprio educando é capaz de sugerir. Nessa linha freireana de se construírem processos educativos voltados à realidade do jovem e do adulto, a educação é um fato democrático e democratizador, tanto dentro quanto além da sala de aula. Para isso, é importante que o educador seja capaz de assumir atitude democrática frente aos processos educativos.

Como mencionado por Freire (2003), é interessante que a proposta dos educadores se baseie na pedagogia do diálogo e na participação. Com essa postura, o educador será capaz de ensinar e de aprender. Sabe falar, porque sabe escutar. Educadores cujas bases estão arraigadas no diálogo horizontal com seus educandos oferecem seu conhecimento, porque se abrem ao conhecimento do outro e, a partir daí, podem produzir sínteses entre o ato de ensinar e o ato de aprender.

De acordo com os fundamentos preconizados para a EJA, o ponto de partida de todo o processo educacional está no nível em que o educando se encontra, qualquer que este seja. Assim, recomendam-se como ponto inicial, os saberes do senso comum dos educandos e não o rigor dos conteúdos engessados pelo educador. Os processos educativos que permeiam a atuação dos educadores populares se pautam em atos criativos do educador. É ele que viabiliza os meios que facilitam a problematização do objeto de conhecimento a ser descoberto e aprendido pelos educandos. É ele que conduz os educandos, de forma democrática e paciente na compreensão solidária do ato educativo de modo crítico e desalienador.

Com uma proposta conscientizadora de alfabetização de adultos, que valorizava os saberes dos alfabetizandos e considerava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, Freire (1996) desenvolveu várias ações pedagógicas que foram amplamente conhecidas.

Diversos materiais pedagógicos para a alfabetização de adultos, orientados por princípios freireanos, foram produzidos. Nas experiências de educação de adultos tratadas neste estudo, alguns materiais tiveram bases bastante definidas pelo Método de Paulo Freire. Os materiais, cuja elaboração se dava em termos regionais e locais, buscavam expressar o universo vivencial dos alfabetizandos. Por isso, apresentavam “palavras geradoras” que eram

acompanhadas de imagens relacionadas a temas contextuais para debates, e os quadros de descoberta com as sílabas derivadas das palavras, acrescidas de frases para leitura. Esses materiais se caracterizam, sobretudo, por problematizar a realidade imediata dos alfabetizandos e não apenas por trazê-la em relevo.

Em termos de política educacional, os programas de educação de adultos instituídos entre 1961 a 1964 colocaram em evidência o voto das populações analfabetas e os processos de alfabetização das massas populares.

O Plano Nacional de Alfabetização - PNA, por exemplo, criado em 1962 – ancorado em princípios e metodologias do método freireano de alfabetização – foi uma importante política educacional. O plano contava com a participação de educadores populares, sindicatos e organizações da sociedade civil.

Todavia, em razão do Golpe Civil-Militar em 1964, essas e outras ações da política educacional no período foram desmanteladas. Programas de educação de adultos desapareceram, sobrevivendo uma pequena parte mediante reorientação de suas metodologias e linhas de ação.

A partir de 1964, ocorreram diversas mudanças no campo das políticas sociais e sobretudo, no campo da educação de adultos. “As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções”. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.113). Os envolvidos com propostas educativas no campo da educação popular foram reprimidos e muitos de seus representantes foram expulsos do país, entre esses líderes, estava Paulo Freire.

O Estado autoritário implantado no Brasil a partir de 1964 colocou um ponto final nos governos nacional-desenvolvimentistas. O temor em relação a um provável processo revolucionário, desencadeado pelas classes dominadas, funcionou como o passo crucial em direção à deflagração do golpe.

Desta feita, foi delegado aos militares o papel de representantes/gerentes políticos dos interesses da burguesia nacional e internacional, de modo que diante de uma crise de hegemonia burguesa frente ao crescimento dos movimentos populares, a ação dos militares assegurava a política imperialista em desenvolvimento, por meio do controle autoritário das instituições do Estado Brasileiro.

A preocupação com as relações econômicas e a continuidade da internacionalização do capital foram bandeiras defendidas pelo Estado autoritário. Para isso, o regime autoritário promoveu a estruturação de um executivo repressivo que desarticulou os segmentos sociais, culturais e as políticas que representavam as reivindicações dos sindicatos, de grupos de

estudantes, organizações de esquerda e setores nacionalistas civis e militares. A desmobilização dessas organizações abriu espaço para uma modernização conservadora que, mediante arrochos salariais, concentração de renda e de capital, produziu uma política econômica que muito beneficiou a interesses externos.

Os militares reduziram circunstancialmente os poderes do Legislativo e do Judiciário, centralizando estes poderes no Executivo. Foi um período em que extinguiram partidos políticos, o que abriu caminho para o bipartidarismo através de um partido favorável ao regime militar e de outro partido de “falsa” oposição ou de uma oposição “confiável”.

Com a nova estrutura do regime militar, houve intensa repressão às lideranças políticas, sindicais, estudantis e operárias. Em nome da suposta segurança nacional, o Estado autoritário reprimiu com mãos de ferro as manifestações populares, mas ainda assim, alguns setores da sociedade daquela época se manifestaram contra os desmandes dos militares e o domínio imperialista no Brasil.

O momento imediatamente após o golpe foi de intensa repressão calcada no cerceamento das liberdades individuais e na violação dos direitos fundamentais. Os grupos mais organizados politicamente e essencialmente os pertencentes à esquerda como a UNE, os sindicatos, as Ligas Camponesas e os grupos católicos foram os que mais sofreram os combates advindos dos militares. As prisões irregulares eram recorrentes no regime, assim como eram frequentes as torturas e represálias.

O Golpe Militar de 1964 foi, portanto, o estopim para romper com as políticas de educação de caráter progressista que se esboçava, especialmente no governo de João Goulart e em cidades como Recife e Natal, e atingiu os movimentos que propagavam a ideia do fortalecimento da educação e da cultura popular.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a ruptura política ocorrida com o golpe de 1964 buscou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado colocava em exercício sua função de coerção, visando garantir a forçada “normalização” das relações sociais.

A educação ofertada pelos governos militares concebia o jovem e o adulto trabalhador e sem escolarização como “peças” a serviço dos planos globais de desenvolvimento, em que tratados eminentemente como mão de obra estariam a serviço de um projeto de sociedade, cujo caráter autoritário não abria margem para intervenções ou posicionamentos divergentes daqueles postulados pelo Estado autoritário.

As experiências e movimentos a favor da educação de adultos existentes foram desmobilizadas pela repressão desenvolvida pelos governos militares. Em nome da suposta

ordem, as liberdades foram cerceadas, as manifestações reprimidas e todas as formas de mobilização popular foram fortemente combatidas. O desaparecimento das experiências de educação de adultos ocorreu junto com o desaparecimento dos seus líderes que foram perseguidos, e muitos deles, a exemplo de Paulo Freire, exilados do Brasil.

Estando a educação, de certo modo, a serviço das reformas de ensino baixadas pela ditadura, uma ferramenta de controle político das massas através da educação foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral. Criado em 1967, o Mobral (Lei nº 5.379/67), promoveu uma campanha nacional de alfabetização. No modelo de alfabetização proposto pelo Mobral, as técnicas adotadas consistiam em codificações de palavras preestabelecidas, postas em cartazes com as famílias fonéticas, quadros ou fichas de descoberta, um modelo aproximado às metodologias utilizadas anteriormente no modelo de Paulo Freire. Havia, entretanto, uma diferença fundamental: as palavras adotadas e as fichas de codificações eram elaboradas do mesmo modo para todo o Brasil, a partir de problemáticas sociais particulares do povo, mas sem considerar as especificidades regionais. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A respeito do Mobral, um dos participantes do nosso estudo, no caso, o professor da UnB, Renato Hilário dos Reis, em entrevista realizada em novembro de 2019, relatou o sentimento que alguns educandos possuíam acerca do movimento de alfabetização que foi o Mobral, no caso específico de Brasília, que de certo modo, era comum a todo o Brasil.

Eles (os/as educandos/as da EJA) foram para o Mobral, que na época era responsável, em nível federal, pela educação nacional, mas o Mobral não atendeu a expectativa deles, que foi o que eles disseram na Faculdade de Educação: “Olha, nós não queremos uma educação de jovens e adultos, apenas de apropriação de leitura, escrita e cálculos. Isso qualquer escola faz”.

O método consistia, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), basicamente em ensinar a ler, a escrever e a contar, abdicando da autonomia e da conscientização crítica e transformadora da linha iniciada por Paulo Freire. Com isso, o Mobral partia de lições preestabelecidas pelo contexto social da repressão e não da realidade existencial. Após seus dois primeiros anos de existência, o Mobral, pressionado pela dureza do regime militar, começou a se distanciar da sua proposta inicial, mais direcionada aos aspectos pedagógicos, passando a atender aos ideais políticos dos governos militares.

Se por um lado o projeto de educação de adultos que teve maior duração, durante o regime autoritário, foi o Mobral, essencialmente por ter sido o que melhor respondeu aos

objetivos da política educacional dos governos militares, por outro, no plano jurídico, “uma parcela significativa do projeto educacional do regime militar foi consolidada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 5.692/1971” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116), que implantava e regulamentava, em seu capítulo IV, o Ensino Supletivo no país.

Pelas análises empreendidas por Di Pierro (2005), a implantação do Ensino Supletivo no país se deu em plena ditadura militar, assentindo os princípios tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada e não incorporando as contribuições difundidas, desde a década de 1960, pelas obras de Paulo Freire que deixaram um legado à educação de adultos.

O período em que Paulo Freire se afastou do Brasil, muito embora denotasse uma fase perversa do governo brasileiro, foi um momento de importante desenvolvimento do pensamento freireano.

Nos anos finais do regime militar, com os protestos estudantis, operários e dos movimentos sociais alguns acenos de modificações no cenário nacional passaram a ocorrer. A partir de 1978, o regime criou uma agenda de transição que compreendeu a supressão do Ato Institucional nº 5, AI - 5, a anistia oficial, a reforma partidária e, por fim, a eleição direta dos governadores estaduais, em 1982, acontecimentos que propiciaram um ambiente político-cultural favorável para que as redes públicas de educação começassem a romper com as concepções do ensino supletivo, abrindo-se para algumas experiências voltadas à alfabetização e escolarização da população jovem e adulta.

Com a crise e, conseqüente final da ditadura, as bandeiras pela efetivação do direito à educação foram hasteadas, emergindo daí, experiências e programas de escolarização de jovens e adultos que, a essa altura, já contavam com a presença de Paulo Freire, que teve o direito de retornar ao Brasil reconhecido pelo movimento de anistia, em 1979.

A renovação nas práticas pedagógicas refletiu-se na mobilização em prol da Assembleia Nacional Constituinte. Estudantes, políticos, educadores, associações da sociedade civil conjugaram forças em defesa da escola pública e gratuita, demandando a extensão do direito à educação aos jovens e adultos e sua inserção no sistema público de educação. A Constituição Federal de 1988 incorporou essas reivindicações, ampliando, aos jovens e adultos a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, tal como demonstraremos nos debates das próximas seções.

### 2.3 O debate educacional no processo de reabertura democrática do Brasil (1970-1980)

O período da redemocratização do Brasil compilou iniciativas que fizeram daquele momento histórico um dos mais ricos e propositivos de nossa história. Para efeito de nosso estudo, iremos nos centrar, especialmente, no campo educacional, buscando compreender as especificidades do debate educacional nos momentos finais da década de 1970 e durante a década de 1980.

Como um período importante para nosso estudo, a década de 1980 teve a particularidade de buscar teorias capazes de confrontar à pedagogia oficial. Naquele momento, houve a necessidade de produção de uma educação contra-hegemônica que, ao invés de servir aos interesses dominantes, pudesse se colocar a favor dos dominados.

Os anos 1980 foram avaliados, sobretudo pela visão neoliberal, como “década perdida” (SAVIANI, 1995; 2008), e se considerarmos o aspecto econômico, de fato foi. Contudo, no que versa sobre a organização do campo educacional, a década de 1980 é tomada como uma das mais profícuas de nossa história, especialmente em relação à elaboração de teorias e proposições no campo das pedagogias críticas.

Em decorrência da precariedade do trabalho que a categoria docente enfrentava em razão das reformas educacionais da ditadura, parcela significativa de docentes de todas as etapas de ensino se mobilizava nas lutas empreendidas no momento da redemocratização.

A organização dos professores da educação básica como categoria de trabalhadores possibilitou a criação ou fortalecimento de várias entidades sindicais e de pesquisa educacional, como a Confederação dos Professores do Brasil - CPB<sup>28</sup> que anos mais tarde veio se transformar na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE. O alcance político da Confederação foi ampliado com a incorporação dos demais professores, o que tornou a Confederação suficientemente forte para articular o movimento em nível nacional.

Em uma direção similar e, em resposta à expansão vivida pelo ensino superior no período, a organização dos docentes do ensino superior se deu no âmbito das Associações Docentes - ADs, vindo a ser fundada em 1981, a Associação Nacional dos Docentes do

---

<sup>28</sup> A mudança que gerou a Confederação dos Professores do Brasil foi um dos desdobramentos da reforma implementada pela Lei nº 5.692/71, que extinguiu o ensino primário, criando o primeiro grau com abrangência de oito anos de escolaridade. Isso levou a entidade a retirar o termo “Primários” da sua sigla, o que a tornou mais abrangente e representativa dos docentes em geral e não apenas de um grupo específico. (BRAGA, 2019).

Ensino Superior – ANDES (SAVIANI, 2008), conferindo materialidade à organização coletiva dos docentes desse nível de ensino.

A mobilização nas universidades foi se ampliando em diversas frentes, sendo criada, em 19 de dezembro de 1978, a Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras - FASUBRA, com fins à organização dos funcionários técnico-administrativos que atuavam nas universidades. Mesmo tendo sua origem associada a uma iniciativa informal do MEC, com propósitos de equilibrar a força do movimento docente que vinha aumentando em todo o país, a condução, em parceria com os docentes, da greve realizada em 1984 com duração de 79 dias, expressou a redefinição política de sua atuação, que a essa altura passava a se alinhar com as demandas dos trabalhadores.

O processo de reorganização das lutas educacionais contribuiu com o surgimento de entidades nacionais e com a reorganização de iniciativas já existentes. Esse foi o caso da reativação da União Nacional dos Estudantes - UNE e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, que se traduziram em espaços de resistência ao regime ditatorial e de luta pela democratização do Brasil.

Como resultado das transformações ocorridas no bojo das lutas pela educação, houve também a criação de entidades nacionais profissionais, acadêmico-científicas, assim como as associações vinculadas à pesquisa. Dentre as entidades criadas nesse contexto, destacamos a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd<sup>29</sup>, que teve sua fundação datada de 1977, atuando no sentido das reflexões coletivas em torno da Pós-graduação em Educação, com o fito de redefini-la em consonância com seus compromissos epistemológicos e político-sociais. Outra entidade acadêmico-científica importante para o período foi o Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES, criado em 1979, como resultado da atuação de educadores preocupados com as relações da educação com a sociedade e cujo crescimento permitiu a edição da Revista Educação e Sociedade e, mais tarde, o periódico Cadernos CEDES. Além da ANPEd e do CEDES, em 1979 surgiu a Associação Nacional de Educação - ANDE, levantando a bandeira da educação pública e gratuita para toda a população nacional, com fins à universalização do acesso ao conhecimento, tendo como principal canal de difusão, a Revista da ANDE. (SAVIANI, 2007).

---

<sup>29</sup> Para maiores aprofundamentos sobre a ANPEd, indicamos os estudos realizados por LINHARES, C. F. S. **ANPEd: marcas de nascimento**. In: Boletim da ANPEd, v. 8, n. 3-4, p. 2-3, 1986 e por MACIEL, I. M.; FÁVERO, O. **ANPEd que temos, ANPEd que queremos**. In: **Boletim da ANPEd**, v. 8 n. 3-4, p. 62-69, 1986. Esses foram alguns dos aportes consultados na busca da compreensão da trajetória da ANPEd.



As três entidades – ANPEd, CEDES e ANDE – aglutinaram, no período de redemocratização, a luta em defesa da educação pública brasileira. De modo mais abrangente, o movimento produzido pelos educadores a partir da década de 1980 – engendrado nas lutas travadas nas décadas anteriores – articulou a participação organizada dos docentes com a atuação acadêmica.

A considerável ampliação da produção acadêmico-científica acerca da educação nos anos 1980 deveu-se, também, à consolidação e expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação, com notável crescimento ao longo dos anos 1970. Em 1975 foi criado o I Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (BRASIL, 1975), vindo o segundo a ser criado em 1982 (BRASIL, 1982) e o terceiro em 1986, cada plano com uma média de três a quatro anos de vigência e com linhas de ação focalizadas na expansão da Pós-Graduação. (BRASIL, 1986).

A consolidação da pós-graduação no Brasil deixa transparecer um movimento intencional e articulado do Estado para atender seus interesses, mas que acabou beneficiando o desenvolvimento dos cursos e da pesquisa, o que não se limitou às áreas prioritárias dos agentes do governo, mas se estendeu a áreas afins e mesmo áreas distintas, como as ciências humanas. A pós-graduação se corporificou essencialmente durante as décadas de 1970 e 1980, em política de Estado que reuniu docentes da pós-graduação, pesquisadores e essencialmente entidades científicas das mais variadas áreas da ciência universitária.

A educação desse período, em muitos aspectos, deixou transparecer a regulamentação da sua visão produtivista, contudo, essa mesma educação que atravessou momentos em que serviu como instrumento a ser usado a favor do crescimento econômico, também encontrou espaço para se consolidar como um importante canal para “o desenvolvimento de uma tendência crítica que, gerando estudos consistentes a contrapelo da orientação dominante, alimentou um movimento emergente de propostas pedagógicas contra-hegemônicas”. (SAVIANI, 2008a, p. 310). Dentre essas propostas pedagógicas contra-hegemônicas, ainda que não no âmbito da pós-graduação, mas incitada por professores que desenvolviam pesquisas nessa área, estavam iniciativas voltadas à educação de adultos.

Naquela época (anos 1970 e 1980), eram poucas as pesquisas na Educação de Adultos e, portanto, essas experiências em universidades foram laboratórios de trabalho, de envolvimento de professores e alunos em sistematizar as experiências e fazer o trabalho de formação. É muito interessante pensar no que isso gerou em termos de pesquisa, porque aí a universidade acaba entrando no campo da EJA. (Professor Sérgio Haddad, depoimento concedido em maio de 2019).

Nesse momento de efervescência do pensamento educacional, começaram a ser formuladas, no interior e no exterior das universidades, reflexões teóricas e sugestões de intervenção prática, que pudessem ajustar a escola brasileira ao momento de redemocratização, no sentido de inscrever a instituição escolar como mais um dos espaços das lutas políticas existentes na sociedade brasileira.

A emergência das questões políticas inerentes à redemocratização do Brasil e o fortalecimento dos movimentos sociais populares, sobretudo aqueles vinculados às questões educacionais, criaram uma atmosfera de mudança na sociedade e na escola, traduzida tanto na necessidade de participação dos educadores nas políticas estatais voltadas à educação, quanto na luta pelo fortalecimento das organizações sociais que representavam a população e os educadores.

De fato, com o processo de redemocratização política do Brasil, a liberdade de expressão e organização dos movimentos sociais e educacionais permitiu a ampliação do campo para a experimentação e a inovação pedagógica, também, no campo da educação de jovens e adultos. Como dito por Haddad e Di Pierro (2000), as práticas pedagógicas informadas pelo ideário dos movimentos de educação popular, que até então eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar, também, programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. No campo dessas iniciativas estão as propostas de EJA desenvolvidas pelas universidades públicas que nos debruçamos neste estudo.

Considerando que a organização política e pedagógica das experiências de EJA estudadas se apresenta, pelo que a memória coletiva dos educadores revelou, na perspectiva de orientação pedagógica implicada em conduzir a prática educativa por uma direção transformadora, a inspiração dessas experiências se mostra calcada nas pedagogias críticas, de esquerda.

Estando, as ações das experiências estudadas, direcionadas às classes subalternas, não seria arriscado dizer que suas ações formativas contrapõem ao projeto educativo burguês, voltado para a constituição de cidadãos trabalhadores para atender os interesses da classe dominante. Por isso mesmo, as pedagogias de esquerda encontraram espaço ao promover a busca por uma estruturação pedagógica comprometida com as classes trabalhadoras, não por acaso, as classes que povoam as propostas de EJA. Disso emana a urgência histórica – ao menos por parte de quem efetivamente se compromete com a formação de jovens e adultos trabalhadores – de que a educação para essa população proporcione as conexões entre

formação e realidades sociais, como modo da educação ser posta a serviço da transformação social.

Necessariamente, essas conquistas no plano da educação não se dão de modo espontâneo ou por benevolência daqueles que detêm a prerrogativa dessas garantias. As conquistas no terreno da EJA vêm sendo alcançadas por lutas históricas que estão longe de terminarem. No processo de redemocratização do Brasil muitos desses embates a favor da EJA se estabeleceram no decorrer do processo da constituinte, tal como abordado na subseção apresentada na sequência.

### **2.3.1 A EJA na redemocratização do Brasil: iniciativas rumo ao direito à educação**

Nos anos finais da década de 1970 e durante os anos 1980, em meio às lutas de reorganização da classe trabalhadora e os processos de transição da ditadura à democracia, as iniciativas voltadas à alfabetização, empreendidas numa perspectiva mais crítica, emergiram com bastante vigor no Brasil. Projetos de pós-alfabetização com foco na escrita e nas operações matemáticas básicas passaram a fazer parte das perspectivas de educação de jovens e adultos. As memórias externadas em depoimento no início de 2020 pelo professor Francisco Mazzeu, educador que atuou no Programa de educação de adultos da UFSCar, nos ajudam a rememorar o clima político daquele momento e a entender a urgência de iniciativas de alfabetização de adultos.

A gente estava no início dos anos 1980, então era um período em que estávamos vivendo ainda a ditadura militar, mas já um regime enfraquecido pela crise econômica que se instalava, inflação alta e, também, a pressão pela redemocratização. Então nesse contexto é que eu já participava, de alguma maneira, de movimentos de resistência ao regime militar e, quando eu fui para a universidade, já tinha uma certa visão mais crítica e me envolvi logo com o movimento estudantil. Então eu participava de movimento estudantil, das greves dos estudantes. Esse era o clima de movimento de manifestações na rua que, ao mesmo tempo que aconteciam, eram reprimidas. E lógico que isso influenciou diretamente na formação de programas de alfabetização, porque fazia parte desse contexto de lutar pela democratização do país e, conseqüentemente, colocar em cheque as políticas excludentes que estavam em vigor e tinham predominado no período anterior e que não tinham resolvido o problema do analfabetismo. Tinham deixado um rastro de extrema desigualdade social.

Logo no início dos anos 1980, mais especificamente em 1982, junto à vitória de partidos de oposição em diversos Estados e municípios, veio a preocupação com a

alfabetização de jovens e adultos pela ação dos movimentos sociais e também pelas iniciativas dos governos populares. Como afirmado por Paiva, Haddad e Soares (2019, p. 09), “data do fim dos anos 1970 e começo dos 1980 o registro da retomada dos cursos de alfabetização de adultos em governos locais, com o início do processo de redemocratização no país”.

Com isso, a década de 1980 se caracterizou pela mobilização das organizações de luta social pela democracia e, no campo da EJA, foi um período de importantes avanços nas teorias, experiências educativas e na legislação voltada a esse público.

A mobilização social dos explorados e dos setores oprimidos impulsionou a criação de novas organizações da classe trabalhadora. O professor Renato Hilário dos Reis, que coordenou o projeto na Universidade de Brasília, refletindo sobre a relação entre Educação de Adultos e luta de classes afirmou:

Há uma luta de classe dentro de cada pessoa. Você tem que estabelecer uma contra ideologia a ideologia capitalista, um contra poder ao poder capitalista e uma contra-hegemonia a hegemonia capitalista. Nós vamos começar isso colocando, um dia, dois milhões de pessoas na esplanada? Não! Nós vamos começar na sala de aula noturna, escura, invisível para o mundo todo. Uma sala de aula de jovens e adultos tem todo potencial para ser um importante espaço para acontecer uma revolução. Então, os vários sujeitos que estão na relação social, incluindo o educador popular, a educadora popular, o educando, a educanda, o dirigente do movimento popular e o pessoal da universidade desenvolvem os valores internos do fator trabalho e das demais lutas cotidianas. (Professor Renato Hilário dos Reis, entrevista realizada em novembro de 2019).

Em seu depoimento, o professor Renato Hilário enfatiza o compromisso que os educadores que atuam junto aos jovens e adultos trabalhadores devem assumir, cotidianamente, com a sua classe de pertencimento, na busca pela superação do capitalismo e no enfrentamento das formas de opressão e exploração vividas pela maioria dos jovens e adultos pertencentes às camadas populares. Com isso, ele chama a atenção para a importância dos processos educativos na fundamentação da luta e das reivindicações dos trabalhadores.

Os movimentos sociais e a organização dos trabalhadores deram novos cursos às mudanças no contexto nacional. Os novos tempos anunciados pelo período de democratização das relações sociais e das instituições políticas nacionais corresponderam a um alargamento do campo dos direitos sociais.

O retorno do pluripartidarismo, a movimentação em direção às diretas, a constituinte, o intento de construção de outra Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, os novos

movimentos sociais impulsionaram e ampliaram a atmosfera de efervescência que pairava no contexto nacional do período.

Ainda que a década de 1980 tenha sido caracterizada como década perdida pelos economistas e políticos burgueses (SAVIANI, 2008), no campo educacional houve consideráveis avanços no âmbito das lutas sociais e, neste interim, na defesa da educação pública, especialmente por parte da mobilização e articulação docente. Somado a isso, as experiências educacionais desenvolvidas por alguns Estados e Municípios a partir de 1982, oportunizaram algumas alterações relevantes no campo da política educacional, currículo, teorias e práticas educativas que se reivindicavam críticas.

A redemocratização da sociedade brasileira compreendeu um tempo histórico em que os sindicatos de trabalhadores, os movimentos de lutas sociais populares e a reorganização ou criação de partidos de esquerda tiveram mais espaço para lutar por suas reivindicações sem as amarras da repressão ditatorial.

O rompimento com a política de educação de jovens e adultos do período militar se deu com a extinção do Mobral, que durante toda sua vigência apresentou profunda identificação com as ideologias do regime autoritário. Um modelo de educação de adultos cuja formulação era associada à domesticação, não mais poderia encontrar espaço no contexto da redemocratização, razão pela qual, foi substituído ainda no ano de 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - Educar. Para Haddad e Di Pierro (2000), a Fundação Educar funcionou como um prosseguimento do Mobral, contudo, apresentou algumas mudanças importantes para a EJA ao apoiar iniciativas inovadoras conduzidas por prefeituras de alguns municípios e instituições da sociedade civil.

Uma das importantes alterações em relação à estrutura do Mobral foi a subordinação da Fundação Educar à estrutura do MEC e sua transformação em órgão de fomento e apoio técnico, não mais sendo instituição de execução direta. A Fundação apoiou algumas iniciativas de educação básica de jovens e adultos organizadas por prefeituras municipais, ou mesmo instituições da sociedade civil, de modo que suas atividades foram relativamente descentralizadas.

Com base nos estudos de Di Pierro (2000), em março de 1988, houve significativa movimentação com fins à elaboração de uma política nacional de educação básica de jovens e

adultos, tendo sido, para isso, convocada uma Comissão Paritária, constituída por representantes das três esferas de governo<sup>30</sup>, através da Portaria 173 de 08 de março de 1988.

A conclusão do documento se deu às vésperas da votação da Constituição e sua orientação primou pela inserção da educação fundamental de jovens e adultos no sistema nacional de educação, buscando assegurar textualmente, a todas as pessoas, oferta gratuita pelo poder público, por meio de garantia de dotação orçamentária e adequada formação e valorização dos profissionais da educação destinados à atuação junto ao segmento.

A primeira parte do texto era dedicada a uma análise crítica da sociedade e educação brasileiras, que confluía para um diagnóstico de que o sistema de ensino reproduzia as desigualdades sociais e continuava a produzir o analfabetismo por não ter universalizado o acesso e a permanência com sucesso das crianças e adolescentes no ensino de 1º grau. No tópico dedicado ao balanço da educação de jovens e adultos no país, o documento reconhecia a extensa demanda não atendida, historiava as campanhas de alfabetização desde os anos 40, valorizava a institucionalização promovida pela legislação que criou o supletivo mas reclamava o reduzido investimento público na modalidade e o baixo grau de articulação entre suas funções e entre elas e o sistema regular de ensino. Enfatizando os sinais positivos da transição política em curso, conclamava o setor educacional a participar do processo de democratização, oferecendo oportunidades às crianças, jovens e adultos das camadas populares. (DI PIERRO, 2000, p. 63).

Para isso, o documento enfatizava a necessidade de colaboração entre os entes federados para provimento e ampliação do financiamento e da oferta da educação de jovens e adultos, bem como a importância de um órgão nacional que coordenasse as políticas, primando pelo apoio às iniciativas da sociedade civil organizada.

Ao passo que a Comissão Paritária prestava suas contribuições na elaboração de uma política nacional de educação de jovens e adultos, sua coordenadora e dirigente da Fundação Educar, Leda Maria Chaves Tajra, também membro do Conselho Federal de Educação, apresentou à Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus uma indicação<sup>31</sup> (Indicação nº 2) que versava

---

<sup>30</sup> A Comissão foi coordenada pela Presidente da Fundação Educar, Leda M. C. Tajra, mais duas técnicas (Carmen Perrotta e Maria do Socorro Emerenciano Jordão), duas representantes do MEC (Myriam Cunha e Ieda Araújo L. Torres), cinco secretários estaduais (Jacy C. da F. Soares, BA; Serys M. Shessarenko, MT; Heloyana C. Moraes, PA; Silke Weber, PE; Celina Cordioli, SC) e cinco secretários municipais de educação (Marisa T. Sari, Cachoeira do Sul/RS; Silvio L. da Silva, Diadema/SP; Manuel Couto, Fortaleza/CE; José E. Romão, Juiz de Fora/MG; Edla de Araújo L. Soares, Recife/PE). (DI PIERRO, 2000).

<sup>31</sup> A indicação cujo parecer foi relatado pela Conselheira Anna Bernardes da Silveira Rocha, obteve parecer favorável, sendo aprovada por unanimidade em agosto de 1988.

sobre incentivos a que as universidades brasileiras e cursos de magistério de 2º grau adequassem seus currículos para agregarem conteúdos correlatos à educação de jovens e adultos, com inserção de disciplinas, habilitações específicas ou mesmo cursos de especializações e afins, assim como planejassem programas de educação básica de jovens e adultos, a serem ministrados, sob orientação e supervisão docente, por estudantes de magistério e graduandos em pedagogia.

Muito embora o momento em que os documentos, diretrizes e recomendações surgiram tenha sido um período em que o país rompia com o lastro pregresso de desmandos e dominação, muitas estruturas continuavam na dependência e sob o controle do momento anterior. Talvez essa seja uma das razões para a constatação feita por Di Pierro (2000), ao afirmar que, de todos os documentos de diretrizes de política educacional de jovens e adultos do período pós 1985, os textos elaborados pelas lideranças envolvidas com a educação de adultos vinculados à Fundação Educar, foram, possivelmente, os que apresentaram os diagnósticos mais precisos, as análises mais lúcidas e as mais ampliadas recomendações, que, entretanto, não chegaram a transpor o papel.

Apesar de muitas conquistas no plano legal não chegarem a ganhar materialidade no campo da EJA, com o processo de redemocratização política do Brasil, a reorientação partidária, a ocorrência de eleições diretas e a liberdade de expressão dos movimentos sociais do campo e da cidade abriram espaço para a inovação pedagógica na EJA. As práticas pedagógicas tributárias ao ideário da educação popular resgataram a visibilidade ameaçada nos anos anteriores, conquistando terreno nas universidades e em programas públicos e comunitários de escolarização de jovens e adultos.

Os anos 1980 assistiram, essencialmente nas regiões mais carentes das cidades brasileiras, a emergência do movimento das escolas comunitárias que, embora se ocupassem sobretudo com a educação das crianças, também desenvolviam atividades de educação de jovens e adultos. Em fins de 1970 e início de 1980, essas iniciativas se organizaram para levar as demandas locais aos governos municipais, alcançando uma identidade coletiva de um movimento que afirmava o sentido público de suas ações educativas, procurando romper com a precariedade pedagógica dos serviços prestados.

Algumas dessas iniciativas de educação de jovens e adultos ofertadas pelo movimento de escolas comunitárias estabeleceram, em 1986, convênios com a Fundação Educar, posto que, nesse período, o órgão instituiu apoio técnico e financeiro às organizações não governamentais. Quando a Fundação Educar foi extinta, o movimento de escolas comunitárias de alfabetização de jovens e adultos reorientou as necessidades de apoio técnico e financeiro

ao poder público municipal, de modo a conseguir certo sucesso junto aos governos locais dotados de alguma sensibilidade às demandas populares. Desses arranjos entre iniciativas não governamentais voltadas à educação de jovens e adultos e poder público local surgiram, alguns dos Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVAs que, na década seguinte, viriam a se tornar uma das modalidades de política de parceria entre municipalidades, movimentos sociais organizados e organizações comunitárias.

Dentre as organizações focalizadas em educação e cultura popular, a mais longeva organização que se dedicou à educação de jovens e adultos no Brasil foi o Movimento de Educação de Base - MEB<sup>32</sup>. Vinculado à Igreja Católica e com circulação nas bases locais, o MEB foi a organização que mais tardiamente manifestou os sinais de mudança no período da transição democrática. (DI PIERO, 2000). Se por um lado, na segunda metade da década de 70 e início dos anos 80, as Pastorais Populares e as Comunidades Eclesiais de Base impulsionaram a atuação dos movimentos sociais do campo e da cidade, por outro, o MEB só apresentou sinais de transformação na retórica e na ação, na segunda metade dos anos 80, no momento em que a transição à democracia já estava delineada.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), esse processo de revitalização do pensamento e das ações de educação de jovens e adultos refletiu-se na Assembleia Nacional Constituinte, sendo que, nesse período, nenhum outro feito no terreno institucional foi tão relevante para a EJA quanto a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição Federal de 1988<sup>33</sup>.

Fazendo uma análise geral, a constituinte se desdobrou em um processo educativo para os movimentos sociais, que viram nele a possibilidade de aprender a utilizar recursos de iniciativa parlamentar, mas o processo de mobilização e lutas a favor da educação pública brasileira é anterior à concretização da Constituição Federal de 1988. Nesse caminho, as

---

<sup>32</sup> O Movimento de Educação de Base - MEB pode ser compreendido como um organismo híbrido, vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB e ao Governo Federal. Sua origem, datada de 1961, relaciona-se à disposição do governo populista em apoiar a bem sucedida experiência de educação radiofônica acumulada pela Igreja Católica em fins dos anos 1950, estruturadas sob a denominação “educação de base”, endereçadas eminentemente às zonas rurais e abarcando catequese, alfabetização, educação moral e cívica, disseminação de hábitos de higiene e saúde preventiva, organização comunitária, assessorias sindicais, cooperativismo e extensionismo rural.

<sup>33</sup> Embora a Constituição Federal de 1988 apresente inquestionável importância dado seu alcance democrático em nossa história, nossa Constituição, em razão dos embates de posições inconciliáveis expressos em seu texto, é por definição, ambígua. Entender a incompletude característica da Constituição de 1988 significa reconhecer a necessidade de não conformação diante do que foi posto, principalmente no campo da EJA, considerando a análise específica de nosso estudo. A luta travada no processo da constituinte continua necessária às conquistas democráticas no campo educacional.



Conferências Brasileiras de Educação - CBEs tiveram um importante papel nas conquistas alcançadas no campo da educação nacional.

As Conferências aconteceram entre 1980 e 1991, e desde a concepção, foram pensadas para acontecer com periodicidade bienal, contudo, houve uma interrupção na ocorrência da sexta edição, mas de modo geral, as Conferências se consolidaram como espaços de discussões e encaminhamentos de propostas às políticas educacionais. (BRAGA, 2019). Não temos a pretensão, neste estudo, de estabelecer uma discussão sobre as Conferências, muito embora reconheçamos a importância das CBEs, como expressão do movimento histórico de reorientação do campo educacional, mas em razão da relevância da quarta Conferência no que tange à apresentação de alternativas à educação em seus variados níveis e modalidades, incluindo a educação de adultos, faremos uma rápida menção a essa Conferência.

Na iminência das eleições para a Assembleia Nacional Constituinte, aconteceu em Goiânia, GO, entre os dias 2 a 5 de setembro de 1986, a IV Conferência Brasileira de Educação, enfocando como principais debates as demandas dos educadores para a nova carta constitucional.

Embora reconheçamos que historicamente a luta empreendida pela classe trabalhadora sempre enfrentou limites frente o poder burguês, não podemos nos esquecer da importância do esforço dos educadores em aglutinar os coletivos de sujeitos políticos na defesa da educação pública. Essa luta gerou como produto a construção de uma plataforma inédita na história da educação nacional com a proposição de vinte e um princípios<sup>34</sup>, a serem incorporados em caráter obrigatório no texto Constitucional.

Ao propor princípios a serem inscritos na Constituição de 1988, a IV Conferência Brasileira de Educação considerou o fato de o Brasil enfrentar problemas sociais e econômicos, de natureza estrutural, que vinham emperrando a efetiva democratização da

---

<sup>34</sup> Entre os principais princípios defendidos na “Carta de Goiânia” estão: o direito de todos à educação em todos os níveis de ensino e o dever do Estado na oferta da educação escolar, pública, gratuita, de qualidade e laica, que deverá destinar recursos públicos, exclusivamente para o ensino público, o direito à gestão democrática e autônoma da educação escolar e universitária, independentemente do ente federativo em que funciona a instituição educativa (federal, estadual ou municipal) e a obrigatoriedade do Estado em prover os recursos necessários para assegurar condições objetivas ao cumprimento da obrigatoriedade da educação, bem como assumir as vagas em creches e pré-escola, para criança de zero a seis anos e onze meses de idade, a universalização do ensino, garantindo acesso e permanência na escola, o ensino público e gratuito para jovens e adultos, assegurar o direito aos deficientes físicos, mentais e sensoriais ao atendimento pelo Estado a partir de 0 (zero) ano de idade e em todos os níveis, direito aos indígenas à alfabetização na língua materna e portuguesa, à carreira nacional do magistério com provimento de cargos por concurso, piso nacional, condições satisfatórias de trabalho, direito à sindicalização, bem como anuência em relação aos estabelecimentos de ensino privado, atendendo as exigências legais e não necessitando de recursos públicos para a sua manutenção. (BRAGA, 2019, p. 182).

sociedade, mas também era consenso o fato que o não enfrentamento de tais problemas levaria ao comprometimento das políticas sociais e educacionais.

Na área da educação, o Brasil continuava convivendo com sérios problemas concernentes à universalização e qualidade do ensino, gratuidade escolar, condições de trabalho docente, escassez e má distribuição dos recursos públicos.

Diante do estado em que a educação nacional se encontrava, não era nada forçoso reconhecer que a educação de adultos apresentava-se em uma situação bastante delicada. A própria Carta de Goiânia (1986), ao apresentar alguns dados da educação nacional do período, apontava cerca de 30% de analfabetos adultos e numeroso contingente de jovens e adultos sem acesso à escolarização básica.

Dentre os vinte e um princípios a serem contemplados pela Assembleia Nacional Constituinte, a Carta de Goiânia (1986, p. 08) não desconsiderou as demandas presentes no campo da EJA, ao propor como princípio a ser inscrito no texto constitucional, a indicação de que: “É dever do Estado prover o ensino fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos jovens e adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria, prevendo os recursos necessários ao cumprimento desse dever”.

Além das indicações dos princípios a serem agregados no texto constitucional, os educadores que participaram da IV Conferência Brasileira de Educação reivindicaram a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que partisse do que fosse postulado na Constituição. Para tanto, entenderam ser indispensável a participação dos educadores por meio de entidades representativas da área, tanto na elaboração da Constituição, quanto na construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Foi também clamor dos educadores presentes na IV Conferência, a mobilização de recursos que viessem tornar público os posicionamentos ali postos. Além disso, conclamaram os candidatos dos vários partidos à Constituinte, a fim de defender todos os princípios enunciados na IV Conferência Brasileira de Educação.

A reunião das propostas dos educadores na “Carta de Goiânia” configurou um importante passo para outro modelo de organização da educação nacional, em um nível mais condizente com as lutas e movimentos sociais daquele momento. Os percursos trilhados no período que compreendeu a IV Conferência, materializaram-se na formação do Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. Embora o Fórum tenha sido convocado ainda, em setembro de 1986, seu início efetivo só foi possível em abril de 1987, pouco depois da instalação do Congresso Constituinte.

Aquele momento histórico exigia uma articulação mais constante para facilitar a atuação, principalmente, no Congresso Nacional em favor da Constituinte. Essa demanda originou o Fórum, composto por organizações civis de representação nacional<sup>35</sup>.

Partindo da “Carta de Goiânia”, as organizações que constituíram o Fórum Nacional da Educação na Constituinte formularam em consenso, uma plataforma própria que foi endereçada aos partidos políticos com o intuito de influir nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte - ANC e de modo a inscrever seus princípios no capítulo da educação na nova Constituição. O Fórum se compôs por entidades nacionais de caráter acadêmico-científicas, profissionais, sindicais e estudantis, reunidas na defesa da gestão democrática do sistema de ensino e na luta pela destinação exclusiva dos recursos públicos para as instituições de ensino mantidas pelo poder público. No caso do setor privado, a bandeira empunhada era a de liberdade de ensino, o que significava a extensão da gratuidade do ensino ofertado aos alunos que comprovassem insuficiência de recursos, o que demandaria investimento de recursos públicos às escolas privadas.

Tendo o setor público de um lado e o privado do outro, as organizações confessionais se colocaram na condição de instituições sem fins lucrativos, pleiteando, para sua manutenção, o financiamento público. Segmentos do movimento das escolas comunitárias reivindicaram verbas públicas vinculadas à educação para as instituições públicas dedicadas ao atendimento das demandas das comunidades carentes.

No artigo 213 da Constituição prevaleceu um texto similar à proposta do segmento confessional, que incorporava solicitações das escolas comunitárias. Dentre as demandas sociais que receberam apoio das entidades confessionais e, também das escolas comunitárias, estava a extensão aos jovens e adultos do direito à educação básica pública e gratuita. O vigor das iniciativas da sociedade civil produziu os argumentos necessários à luta pelos direitos educativos dos jovens e adultos na Constituinte. Entrementes, para que esses direitos fossem

---

<sup>35</sup> Originalmente, o Fórum foi constituído por 15 organizações – a ordem profissional, através da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB; 5 associações técnico-científicas, congregando a Associação Nacional de Educação - ANDE, Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação - ANPAE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC; 6 organizações sindicais de trabalhadores da educação traduzidas em Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior - ANDES, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, Confederação de Professores do Brasil - CPB, Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras - FASUBRA, Federação Nacional de Orientadores Educacionais - FENOE, Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas - SEAF; 2 centrais sindicais que foram Central Única dos Trabalhadores - CUT e Central Geral dos Trabalhadores - CGT; e 2 organizações estudantis, União Nacional dos Estudantes - UNE e União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - UBES – vindo a se ampliar, progressivamente, congregando outras entidades nacionais. (DI PIERRO, 2000).

inscritos na Constituição, a atuação das instituições técnico-científicas se mostrou imprescindível.

Após todo movimento da constituinte, em 5 de outubro de 1988 foi promulgada a nova Constituição, tornando em seu Artigo 208, direito público subjetivo do cidadão e obrigação do Estado ofertar educação fundamental, assegurando oferta gratuita para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria. (BRASIL, 1988).

Por meio da Constituição de 1988, produto do envolvimento de diversos segmentos sociais, educadores dos diferentes níveis e modalidades, entidades técnico-científicas, movimentos sociais e afins, a EJA foi reconhecida como direito<sup>36</sup>. Com a Constituição, resultado de muitas lutas, embora contendo limites cujos efeitos são sentidos até hoje<sup>37</sup>, não se pode negar que houve a ampliação do dever do Estado com a Educação de Jovens e Adultos.

Como apresentado em texto de Paiva, Haddad e Soares (2019, p. 06),

Foi no âmbito dessas experiências que o tema da educação escolar de adultos passou a ser demandado pela própria população que participava desses movimentos sociais, o que levou educadores populares e professores a reivindicarem o direito à educação para essas pessoas e que se traduziu na mobilização de garanti-lo na nova Constituição de 1988, assim como na exigência do dever do Estado por ofertar esse serviço.

Visando o atendimento dos objetivos expressos no Artigo 208, bem como de outros artigos da Constituição, o Artigo 211 delegou responsabilidades e estabeleceu o regime de colaboração entre os entes federados, enquanto o Artigo 212 vinculou recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, e o Artigo 214 estabeleceu a elaboração de Planos Nacionais de Educação, de duração plurianual, visando a articulação e o desenvolvimento do ensino e à integração das ações do poder público. O Artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias estipulou dez anos de esforços conjugados a favor da universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo, dedicando-se 50% dos recursos vinculados à educação para atendimento dessa finalidade.

A Constituição de 1988 veio, desse modo, contribuir para a legitimação de tensões históricas, garantindo textualmente em lei a educação para todos como direito. As conferências nacionais e internacionais reafirmaram o papel da educação nas políticas de

---

<sup>36</sup> Uma exposição mais detalhada da EJA como direito pode ser encontrada, dentre outros, em HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. n° 14, maio-agosto, p. 108-130, 2000.

<sup>37</sup> Manutenção de escombros da ditadura militar, como a política militar; política de tributação desigual.

todas as áreas, embora esse entendimento e a garantia constitucional não fossem o bastante para mudar as práticas. (PAIVA; HADDAD e SOARES, 2019).

De acordo com os estudos desenvolvidos por Beisiegel (1993), as reivindicações submetidas aos constituintes e incorporadas ao texto da Constituição evocavam a imagem de uma grande onda com avanços cada vez mais potenciais na conquista de novos espaços. Para esse mesmo autor, dentre as opções de firmar, no plano jurídico, o mínimo possível e o máximo desejável, os constituintes teriam escolhido a segunda alternativa diante da pressão da sociedade civil organizada.

Sobre essa questão, a avaliação de Beisiegel (1997) foi de que essa opção desdobrou em ambivalentes consequências, já que, instituiu novos patamares de exigência para os poderes públicos e legitimou um campo de luta para ampliação dos direitos sociais na área da educação. Contudo, ao ampliar a distância que separava os direitos e deveres inscritos na lei da capacidade do Estado e da sociedade em efetivá-los num espaço temporal delimitado, incorre-se no risco de relativizar o imperativo constitucional e permitir ao Estado desobrigar-se de suas responsabilidades. Muito provavelmente, esse é o caso de muitas políticas e ações no campo da educação de jovens e adultos.

A despeito dos problemas e omissões que viriam a ocorrer tempos depois, no campo da EJA, naquele momento de redemocratização, a luta dos educadores era pela fixação, no plano jurídico, dos direitos inerentes à modalidade educativa e àqueles que dela dependiam para a conquista de condições, mínimas que fossem, de dignidade e cidadania. Daí os esforços empreendidos para consolidar as conquistas nas Constituições estaduais, nas legislações municipais e, essencialmente, na lei complementar de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ainda que o direito da população jovem e adulta à educação tenha sido positivado em lei, as oportunidades educacionais percebidas no período da redemocratização não chegaram a modificar de forma significativa a condição de exclusão enfrentada pela maioria da população de jovens e adultos do país. Na segunda metade da década de 1980, os índices de analfabetismo e a pouca escolaridade dos jovens e adultos brasileiros foram legitimados como situações de interesse geral da população nacional, tomando a forma de direito constitucional ao ensino fundamental público e gratuito, contudo, os direitos da população jovem e adulta ao acesso à escolarização pública e gratuita, foram assolapados graças ao deslocamento da responsabilidade do Estado pela oferta de ensino para jovens e adultos carentes de escolarização, para as instituições da sociedade civil.

Com as políticas de descentralização de poder e descentralização administrativa, foi possível a viabilização de parcerias entre organizações da sociedade civil e o Estado, nos mais variados níveis, com fins à definição e execução das políticas sociais e municipalização das ações do Estado nas áreas de saúde, educação e assistência social. Segundo Di Pierro (2005), com essa atmosfera criou-se um ambiente político cultural propício para que os sistemas de ensino público rompessem com o paradigma compensatório do ensino supletivo e, retomando as influências dos movimentos de educação e cultura popular, realizassem experiências de alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

Na verdade, boa parte das iniciativas que tiveram êxito no período da redemocratização foi regida por governos locais, com o apoio de organizações não governamentais e movimentos sociais que estimularam o reconhecimento dos direitos sociais dos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988.

Como já dito, esse processo se estruturou de modo contraditório ao movimento das organizações da sociedade civil que, buscando alargar a cidadania e ampliar a esfera pública democrática, realizou parcerias com instituições governamentais no cumprimento de suas funções sociais. No caso da educação de jovens e adultos esse movimento é bastante evidente, dada sua presença na memória, na história, tradição e ações dos movimentos de educação e cultura popular.

Em relação ao desenvolvimento de iniciativas nas universidades, somente a partir da metade da década de 1980 começaram a surgir experiências em algumas universidades de modo mais expressivo. Boa parte das iniciativas desenvolvidas no período atendeu à necessidade de oferecer a alfabetização para aqueles servidores ainda não alfabetizados ou com escolarização interrompida.

Essas possibilidades do desenvolvimento de atividades para adultos não alfabetizados contribuíram para a construção de trabalhos coletivos mediante instituição de núcleos de pesquisa, ensino e extensão, preparando um solo fértil para a produção de conhecimento no campo da formação de educadores de EJA. Esse espaço de reconhecimento da EJA no interior das universidades foi duramente conquistado. Mesmo considerando que, nas décadas aqui tratadas, algumas universidades tenham realizado um importante papel no sentido de despertar a academia para essa problemática, boa parte das instituições não assumia a EJA como parte de suas políticas e ações.

Em um estudo realizado sobre a articulação de universidades com a oferta de programas de EJA, Haddad (1989) chegou à constatação de que a intervenção mais comum das instituições de ensino superior em relação à EJA era no sentido de prestação de serviços

aos seus próprios funcionários, o que figurava em sua quase totalidade, uma ação de caráter “social”, sem promover a vinculação tão necessária entre ensino, pesquisa e extensão<sup>38</sup>.

Para melhor compreensão das iniciativas que serão enfocadas pela ação das universidades públicas brasileiras durante o processo de redemocratização do país, teremos um capítulo específico para a discussão das experiências voltadas à EJA, focalizando essencialmente a UFSCar, UFMG e UnB, mas sem deixar de evidenciar situações comuns às demais universidades públicas brasileiras. Para o capítulo que se segue, nos deteremos sobre as relações estabelecidas entre a EJA e as Universidades, enfocando as trajetórias e concepções das instituições pesquisadas e demonstrando as importantes posições assumidas por essas instituições em suas trajetórias de consolidação, fundamentalmente no período de transição da ditadura militar para a redemocratização do Brasil.

---

<sup>38</sup> Trataremos sobre essa questão quando nos detivermos sobre as experiências de EJA desenvolvidas pelas universidades públicas brasileiras.

### **3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

A relação entre a educação de jovens e adultos e a universidade se estabelece de modo que, de um lado, temos uma modalidade educativa gestada no cerne das classes populares e voltada ao atendimento de grupos sociais desprivilegiados, cujos saberes são constituídos basicamente pela experiência; do outro, temos uma instituição consagrada pela produção e divulgação de conhecimentos científicos e saberes eruditos.

Nas universidades, ainda hoje, as ações que focalizam a EJA, excetuando um número bastante restrito de iniciativas, concentram-se na perspectiva de projetos, sendo, portanto, ofertadas com um tempo de duração definido, sem muitas garantias de continuidade.

As práticas de educação de jovens e adultos vêm de uma trajetória situada historicamente que se iniciou pela via das igrejas, mediante a formação religiosa, evoluindo posteriormente através da ação de movimentos sociais, sindicatos, sociedade civil organizada, grupos políticos da esquerda e, mais recentemente, as universidades. Essas últimas, por razões variadas, vêm assumindo um importante lugar no desenvolvimento de iniciativas voltadas à modalidade educativa. A relação entre a educação de jovens e adultos e as universidades tem sido sustentada por uma diversidade de interesses que se manifesta de modos bastante distintos ao longo da história recente que assinala essa articulação.

Findando a década de 1970 e durante a década de 1980, os laços entre a EJA e as universidades se estreitaram, surgindo projetos de EJA que quando não prosperaram, deixaram seus legados na identidade da modalidade e mesmo na viabilização de políticas públicas educativas voltadas ao segmento. É por esse viés da relação estabelecida entre a EJA e as universidades brasileiras, eminentemente nas décadas de 1970 e 1980, que este capítulo se desenvolve, contemplando as trajetórias das três instituições que estudamos.

#### **3.1 As relações entre a EJA e as universidades**

As histórias da relação entre a educação de adultos e as universidades são antigas e não nascem necessariamente no Brasil. Muito embora o enfoque de nosso estudo seja eminentemente a compreensão de projetos de EJA desenvolvidos em universidades brasileiras, em função da importância da compreensão das iniciativas de outras partes do mundo para o entendimento da articulação entre esses segmentos no Brasil, abordamos rapidamente, no início dessa discussão, e na esteira dos estudos desenvolvidos por Ireland



(2002), as contribuições do movimento internacional para o entendimento da aproximação da educação de adultos com a universidade.

Os estudos do historiador Thompson (1987) nos conferem uma importante contribuição para o entendimento de experiências de educação de adultos em universidades públicas, essencialmente em razão de sua trajetória de vida e de sua capacidade de questionar a realidade para além do universo da academia, apreendendo o movimento real e os sujeitos que interagem nesse movimento. Thompson atuou como professor de adultos trabalhadores – lugar de atuação em que o conceito de experiência social adquiriu maior solidez. Esse autor entende as classes sociais como um processo que se forma mediante as lutas, aí se justifica a relevância da experiência.

Em sua obra “A formação da classe operária inglesa”, Thompson (1987), oferece importantes indicações para a captação dos saberes entranhados nas dimensões da vida material, ao dar ênfase ao contexto, as condições objetivas de desenvolvimento do trabalho e da educação, em articulação com as condições subjetivas para essa realização, focalizando a experiência humana e as formas de produção da vida pelos sujeitos sociais. Como esclarece Vendramini (2006), em suas análises, o autor não se limita ao conceito de classe apenas no viés das determinações econômicas, embora reconheça a importância dessas determinações ele acrescenta a elas os demais aspectos da vida social. Dentre essas dimensões da vida se situam relações como as estabelecidas entre os projetos de educação de adultos trabalhadores e as universidades.

Os projetos de educação de adultos desenvolvidos nas universidades carregam em suas tradições a via da extensão universitária. É por esse viés que se apresenta a história das primeiras iniciativas documentadas acerca da integração entre a educação de adultos e as universidades, remontando ao caso do Reino Unido. De acordo com Ireland (2002), por volta de 1867 teve início na Grã-Bretanha, um movimento que levou a educação de adultos para dentro da universidade.

Em 1867, James Stuart, um jovem professor do Colégio Trinity, da Universidade de Cambridge, foi convidado, pelo Conselho para a Promoção de Educação Superior para Mulheres do Norte da Inglaterra, a proferir quatro conjuntos de palestras nas cidades de Leeds, Liverpool, Sheffield e Manchester. O objetivo do Conselho era criar novas oportunidades de acesso à educação para mulheres e, especialmente, para aquelas que queriam ser governantas ou professoras. Assim, nasceu o movimento que se tornou inicialmente conhecido na Grã-Bretanha como “extensão universitária” e posteriormente como “estudos extramurais”. (IRELAND, 2002, p. 49).

Naquele momento, uma nova dinâmica entre universidade e sociedade começou a ser percebida. A universidade, até então muito mais centrada em suas próprias demandas, começava a manifestar interesse em oferecer respostas às questões emanadas no entorno social. A demanda pelo ensino superior por parte da classe média, de professores primários, de mulheres e mesmo de trabalhadores que almejavam se ascender por meio das oportunidades conferidas pelo acesso à formação, despertou nas universidades iniciativas que viriam a se consolidar com a entrada dos grupos sociais historicamente desprivilegiados nas instituições de ensino por meio de iniciativas de extensão, de projetos e de ações articuladas às classes populares.

Foi através dessas iniciativas, ainda muito tímidas, que Ireland (2002), entende ter iniciado, na Grã-Bretanha, o elo entre educação de adultos e universidade. Obviamente, a entrada de adultos, em sua maioria trabalhadores, para os cursos ofertados nas universidades do período não se dava de modo acessível a todos que desejassem participar dos projetos, pois além de todos os cursos serem pagos, eles possuíam uma formatação que exigia um nível de escolarização básica, escassa em boa parte dos trabalhadores.

Através dessas ações desenvolvidas na Grã-Bretanha, a educação de adultos adentrou aos espaços universitários, mas a forma como os saberes eram construídos teria muito que evoluir para se aproximar do que hoje tanto se preconiza, mas que ainda assim não se consegue estabelecer de modo satisfatório, que é a consideração dos saberes da experiência dos jovens e adultos. Nas universidades daquele período – por volta de 1873 – não era possível conceber a ideia de se considerar os saberes do mundo externo ao universitário.

Apesar da forma enviesada com que se iniciaram as articulações entre educação de adultos e universidades, tomando-se aqui o contexto da Grã-Bretanha, foi pelo início marcado por iniciativas de extensão que a educação de adultos conseguiu se apresentar à comunidade acadêmica como uma área carente de atenção. A criação de departamentos de educação de adultos, em algumas universidades, é um exemplo claro de que os primeiros passos rumo a essa parceria apresentavam visíveis sinais de um potencial a ser explorado. Ainda considerando a realidade das instituições de ensino da Grã-Bretanha, segundo Ireland (2002), os departamentos de educação de adultos instituídos se dedicavam ao estudo do fenômeno da educação de adultos como disciplina e campo acadêmico e à formação de educadores de adultos. Foi dessa forma que começou a luta junto à academia para tornar a educação de adultos um campo reconhecido, sério e, essencialmente, respeitável de estudo.

As iniciativas voltadas à educação de adultos em outras regiões do mundo também seguiram o caminho de projetos e programas de extensão. Algumas ações aconteceram, a

partir de 1908, em universidades do Canadá, numa perspectiva muito similar aos projetos de educação de adultos que o Brasil viria a desenvolver, ancorados no suporte das concepções freireanas. As iniciativas canadenses se processavam partindo de comunidades em que viviam trabalhadores – inicialmente pescadores, depois se estendeu para agricultores, mineiros de carvão e siderúrgicos – e nessas comunidades se realizavam reuniões e grupos de estudo a fim de discutirem as problemáticas do contexto local e algumas saídas para melhoria da vida econômica dos trabalhadores e suas famílias.

Esse formato em que as universidades levavam seus projetos para a comunidade e prestavam alguma contribuição a essa comunidade, se mostrava bastante próximo às ações de educação de adultos desenvolvidas no Brasil. Muito embora cientes de que em todos os projetos de educação de adultos estruturados com recursos governamentais existem uma série de interesses envolvidos, geralmente para além da alfabetização de adultos, não se pode desconsiderar a importância dessas iniciativas.

As ocorrências de iniciativas de educação de adultos não são novidades em países sul americanos, até mesmo pela história e presença da perspectiva da educação popular na América Latina, mas na América do Norte também existiram e existem projetos de educação de adultos em universidades. Nos Estados Unidos, por volta de 1906, a educação de adultos ganhou espaço nas universidades através de cursos presenciais e por correspondências, assim como pela promoção de conferências e pela organização de programas de rádio e televisão voltados a adultos.

Se o surgimento das universidades no Brasil sofreu certa influência europeia, no caso dos programas de educação de adultos em universidades, a postura da Europa se mostrou menos consensual. Para Ireland (2002), algumas universidades europeias não tomaram como suas a responsabilidade com o público externo às instituições de ensino superior. Se percebiam como centros principais de estudo, cuja função seria transmitir o conhecimento produzido dentro da universidade, para aquelas pessoas consideradas avançadas intelectualmente para o entendimento desses conhecimentos, o que não se aplicaria, com base nessa postura, aos educandos da educação de adultos.

Ainda segundo Ireland (2002), apesar das universidades brasileiras possuírem posturas menos rígidas e, embora com o passar dos anos as posturas das universidades tenham sofrido modificações, a existência de antagonismos entre as universidades e iniciativas populares de grupos alijados de escolarização por muito tempo se fez presente nos espaços da academia. Nesse contexto, a trajetória de vida e formação de Thompson (1981; 2002), para além dos muros acadêmicos, lhe conferiu instrumentos para pensar a realidade de modo menos

rigoroso. Thompson (2002) teve contato tanto com as propostas educativas voltadas aos grupos sociais populares, quanto com propostas formativas voltadas ao universo acadêmico. Ao dedicar-se à educação de adultos em programas universitários voltados para esse público, o autor vivenciou de perto os processos envoltos nos conflitos de classe.

Não há correlação automática entre o “sentimento real e a razão justa” e as conquistas educacionais, mas as pressões de nossa época estão nos levando a confundir duas coisas – e os professores universitários, que nem sempre se destacam por sua humildade, estão frequentemente prontos a concordar com essa confusão. É sempre difícil conseguir o equilíbrio entre o rigor intelectual e o respeito pela experiência, mas hoje em dia este equilíbrio está seriamente prejudicado. Se eu tiver corrigido esse desequilíbrio um pouco, fazendo-nos lembrar que as universidades se engajam na educação de adultos não apenas para ensinar mas também para aprender, terei então conseguido meu objetivo. (THOMPSON, 2002, p. 46).

De modo similar ao trabalho desenvolvido pelos educadores que atuaram nas experiências que estudamos, em sua trajetória, Thompson (1981), se aproximou das realidades dos educandos adultos trabalhadores, buscando a articulação e o comprometimento entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos oriundos das vivências dos adultos. As experiências trazidas pelos educandos eram instrumentos para o trabalho docente do autor, que habilmente utilizava as vivências profissionais, pessoais e culturais dos educandos para organizar o trabalho de formação junto ao grupo.

A associação de experiências e culturas populares como base da educação de adultos ultrapassou os impedimentos universitários enfrentados, levando Thompson a alcançar a condição de um dos mais importantes historiadores e críticos sociais do século XX. Para ele, sem desmerecer a relevância da produção no campo da academia, conhecimentos se constroem e se modificam para além dos recursos acadêmicos e dos espaços da universidade.

Mas fora dos recintos das Universidades, outro tipo de produção de conhecimento se processa o tempo todo. Não sou indiferente aos valores intelectuais, nem inconsciente da dificuldade de se chegar a eles. Mas devo lembrar a um filósofo marxista que conhecimentos se formaram, e ainda se formam, fora dos procedimentos acadêmicos. E tampouco eles têm sido, no teste da prática, desprezíveis. Ajudaram homens e mulheres a trabalhar os campos, a construir casas e a manter complicadas organizações sociais, e mesmo, ocasionalmente, a questionar eficazmente as conclusões do pensamento acadêmico. (THOMPSON, 1981, p. 17).

A condição de professor de adultos trabalhadores e sindicalistas, a participação no movimento antinuclear na Europa, a militância no Partido Comunista Inglês e seu percurso

não limitado à academia ensinou a Thompson (1981, p. 17) que “a experiência não espera discretamente, fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará a sua presença”. A experiência adentra sem cerimônias e anuncia as ocorrências. Essa forma de compreensão da experiência indica, como interpretado por Vendramini (2006), que as antigas e cristalizadas estruturas podem ceder lugar para novas problemáticas que insistem em impor sua presença.

Entre as novas demandas que têm emergido, essencialmente no campo da educação, uma questão que se coloca como necessária versa sobre a abertura das instituições de ensino ao acolhimento das demandas da realidade social e das formas atuais de produção e reprodução da vida. (VENDRAMINI, 2006).

É em função da existência de uma barreira entre as instituições consagradas à produção do conhecimento e as experiências que emanam da vida em sociedade que se acirra o distanciamento entre educação e experiência. Segundo Thompson (2002), ao passo que a educação se coloca como um universo novo e ampliado, ela também se lança para fora do universo da experiência, quando tenta controlar e reorientar a cultura popular.

Em sua obra “A formação da classe operária inglesa”, Thompson (1987), aborda as dimensões educativas, os movimentos populares, assim como o autodidatismo como instrumento de formação política. Em sua abordagem sobre a classe operária inglesa, o autor constatou que mesmo estando a formação de considerável parte do povo inglês resumida em leitura, escrita e cálculos, esse fato não determinava debilidade intelectual do povo. Em vários espaços sociais as “leituras do mundo” eram percebidas: comumente frequentadores de bares liam jornais e panfletos em alto e bom som; sermões e discursos também eram proclamados efusivamente por oradores, além da veiculação de informações através de jornais, cantores de rua e vendedores que propagavam notícias cotidianas. Os períodos de efervescência política eram determinantes para que as pessoas alfabetizadas lessem os periódicos para os companheiros de trabalho. Os meios de apreensão da realidade social eram diversos, denotando a importância da experiência humana no processo de formação social. (VENDRAMINI, 2006).

A experiência é uma categoria que possui sentido histórico, com potencial para proporcionar o entendimento das singularidades da produção da vida social. No bojo da educação,

a experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino,

a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo. (THOMPSON, 2002, p. 13).

Tendo como base essa compreensão, Thompson (2002), aponta os processos que culminaram no distanciamento entre educação e experiência. A educação, pensada nos termos de inculcação ideológica e atendimento aos preceitos hegemônicos, se coloca no sentido de ampliar o universo mental dos sujeitos e na direção que não acolhe o universo da experiência. Considerando a premissa da dominação intelectual e cultural dos sujeitos sociais, a cultura popular autêntica é refutada, o que tende a desencadear numa certa dicotomia entre educação e experiência.

Fazendo uma análise da sociedade conjuntural do século XIX, o autor assevera que a maior parte das áreas desprezava os saberes populares advindos da experiência dos grupos populares. Para ele, o principal vetor de desmobilização da cultura popular era o processo educacional, pelos seus métodos cristalizados de supressão dos resquícios da memória infantil e juvenil. O pavor de uma insurreição popular, segundo Thompson (2002), conduzia a uma educação que limitava as experiências populares como matéria constituidora de conhecimento.

Existia um processo declarado de ruptura entre a educação e as experiências sociais de uma memória herdada. A distância entre a educação chamada clássica e as consciências populares ampliava-se, implicando em tensões e reflexos diretos na vida dos trabalhadores das classes socialmente menos privilegiadas. (VENDRAMINI, 2006).

E os trabalhadores que, por seus próprios esforços, conseguiam penetrar na cultura letrada viam-se imediatamente no mesmo lugar de tensão, onde a educação trazia consigo o perigo da rejeição por parte de seus camaradas e a autodesconfiança. Essa tensão ainda permanece. (THOMPSON, 2002, p.36).

Ao que tudo indica, as posições assumidas pela educação durante muitos períodos da história solidificaram raízes que acentuaram as diferenças entre o mundo erudito e o mundo das experiências populares. Pelas concepções thompsonianas, essas ocorrências desencadearam lógicas reversas que eclodiram dentro dos próprios grupos de pertencimento, pois os trabalhadores que, por mérito e esforços próprios conseguiram avançar intelectual e culturalmente, muitas vezes, sofriam censuras oriundas de seu próprio grupo originário.

Mesmo diante de adversidades, para Thompson (2002), o impulso pela educação nunca deixou de se fazer presente nas intenções de alguns membros das camadas populares, o

que, de certo modo, contribuiu para o estabelecimento de uma relação dialética entre as experiências das classes populares e a cultura erudita.

Em outra direção, que para nosso estudo se mostra bastante elucidativa, o autor sai na defesa de que existem alternativas para enfrentar o distanciamento entre as experiências populares e a educação erudita. As proposições thompsonianas mostraram que a democratização do conhecimento tenderia a iniciar-se, prioritariamente através das universidades, que para ele deveriam ser espaços abertos às experiências, espaços que necessitam do contato de variados mundos, em que ideias são trazidas para a prova da vida.

Os danos provocados pelo fechamento dos portões das universidades para a circularidade das culturas poderiam ocasionar a separação de espaços que soavam como complementares. Para Thompson (2002), a solução para essa problemática estaria no interior das próprias universidades, que através do então denominado “departamento extramuros”,<sup>39</sup> teriam a possibilidade de alargar a relação entre esses universos que coexistiam separados.

As propostas de EJA desenvolvidas nas universidades que estudamos emergiram pela perspectiva da extensão, podendo ser entendidas nesse contexto de “departamento extramuros”, com possibilidades de articular a relação entre os conhecimentos produzidos pelas universidades e os conhecimentos das classes populares. Em uma entrevista com a professora Maria da Conceição Fonseca, em outubro de 2019, uma de suas formulações legítima essa questão posta por Thompson (2002), acerca da importância das conexões entre os conhecimentos sistematizados pelas universidades e as experiências originadas dos grupos populares, quando ela argumenta que:

Faz sentido a gente ter um programa desse (referindo-se ao PROEF-UFMG) dentro da universidade, porque isso nos faz ser mais universidade, ao passo que também ajuda os nossos estudantes a serem pessoas melhores. As vivências desses estudantes trabalhadores jovens e adultos nos ajudam a cumprir com nosso papel formativo, a produzir pesquisa, a relacionar com a comunidade e a produzir alternativas.

As articulações entre os conhecimentos clássicos sistematizados pelas universidades e as experiências originadas das classes populares refletem/refletem em ganhos no interior das universidades e nas camadas populares. Essa interação confere uma base de sustentação para os conhecimentos eruditos e populares.

---

<sup>39</sup> O que Thompson (2002), naquele momento, nomeava de “departamento extramuros” das universidades seria, essencialmente, o equivalente aos Departamentos de Educação de Adultos.

Dito de outro modo, a instituição de ensino se renova quando se abre para a crítica, não somente dentro dos marcos internos, mas especialmente a crítica que emerge do lado de fora das paredes que delimitam as fronteiras entre a instituição educacional e a vida. (VENDRAMINI, 2006). Através da relação entre educação e experiência, a universidade enquanto potencializadora dos conhecimentos científicos pode se constituir, segundo Thompson (2002, p. 45), como “uma porta de saída para o conhecimento e as competências, uma porta de entrada para a experiência e a crítica”.

Nesse sentido, concordamos com Vendramini (2006) quando ela diz que enquanto existir a exigência de que a realidade sócio histórica seja adaptada aos conhecimentos teóricos, o conhecimento científico perde seu sentido e retira de si a responsabilidade não somente com a explicação, mas também com a transformação. Daí a necessidade de equilibrar o rigor intelectual com o respeito pela experiência, uma vez que sendo a universidade o espaço consagrado para ensinar, ela não pode se abster de aprender.

O conhecimento produzido e disseminado nas universidades possui uma considerável distância com as experiências das classes populares, da classe trabalhadora, da classe de pertencimento dos jovens e adultos participantes das três experiências que nos propomos a estudar. As discussões dos movimentos sociais organizados não têm o mesmo prestígio conferido aos setores organizados do capital. Com isso, a classe de trabalhadores é excluída cada vez mais das universidades. Em conformidade com as formulações de Vendramini (2006; 2018), essa situação provoca perdas, essencialmente, para os jovens e adultos e sua formação, mas existem também perdas no ensino e na própria ciência, desequilibrando as áreas do conhecimento no sentido de investimentos e possibilidades de desenvolvimento. Esses processos implicam em uma formação deficitária, na maioria das vezes, focalizada no atendimento do mercado com visível afastamento de uma educação relacionada com a experiência humana.

A experiência em Thompson, enquanto experiência de classe, não se traduz simplesmente em viver determinadas situações. Resumi-la a isso seria simplificar sua abrangência. Tomamos Marx (1982) como apoio para essa compreensão, já que com base em seus posicionamentos podemos perceber a disposição existente nas categorias em atingir a síntese social. Nesse sentido, não se pode desconsiderar que, como relações sociais, elas figuram os processos históricos e transitórios de cada época. Como expresso por Marx (1982, p. 551):



Os homens, que produzem as relações sociais em conformidade com a sua produtividade material, produzem também as ideias, as categorias, isto é, as expressões abstratas ideais dessas mesmas relações sociais. Assim, as categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem.

O fato da realidade estar em perene movimento, determina que a absorção teórica das relações sociais não pode ocorrer através de categorias estáticas. Depreende-se daí, que a nossa própria reflexão sobre a experiência humana, nos coloca em constante reflexão sobre as formas de apreendê-la. (VENDRAMINI, 2006).

A experiência em Thompson também não pode ser tomada como a tão difundida questão da aprendizagem ao longo da vida, ou com o aprender pela experiência, posto que essas formas de apreensão se davam, fundamentalmente, num contexto em que a vida se construía basicamente pela via artesanal, em que os processos de trabalho e de educação dependiam da observação e da experiência prática daquele que aprendia. Já no contexto da sociedade industrial, o trabalho é coletivo, demandando, portanto, uma escola universal com produção e socialização de conhecimentos globais.

É preciso considerar, essencialmente, que a experiência é histórica e, como tal, considera o passado, o presente e as possibilidades de realizações no futuro enquanto capacidade humana de projetar e imaginar.

Como temos discorrido no decorrer do texto, Thompson (1987) refere-se à experiência humana como experiência de classe, sendo, portanto, constituída materialmente, ancorada nas relações econômicas, sociais e culturais. Para esse autor, são as relações de produção da vida material que, em grande medida, determinam a experiência de classe. Desse modo, “se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe”. (THOMPSON, 1987, p.10). Se assim o fosse, a classe trabalhadora não poderia se constituir como o mais importante meio de transformação da realidade social. Também não seria possível afirmar que a libertação dos oprimidos frente aos seus opressores só se faz possível quando os oprimidos libertando-se, libertam tais opressores, conforme preconizado por Freire (1988) em sua *Pedagogia do Oprimido*. Nessa mesma direção, está o fato de que a libertação da classe trabalhadora se dará pelos próprios trabalhadores.

Dizendo de um modo ainda mais aproximado do nosso estudo, a luta dos educandos jovens e adultos trabalhadores por educação e por direitos logrou a conquista da educação por meio das propostas, porque os sujeitos que viviam na situação de exploração e analfabetismo, adquirindo consciência de classe, buscaram a transformação daquela realidade.

As experiências de EJA, desenvolvidas nas universidades que estudamos, se colocam na perspectiva de promover a transformação das realidades sociais dos jovens e adultos trabalhadores, por meio de uma formação pedagógica atrelada à dimensão política.

A dimensão política da educação sempre foi um compromisso assumido pelo coletivo de professores que atuou na experiência da UFSCar. A percepção dos problemas sociais, da necessidade de organização e de luta para o enfrentamento das dificuldades e o enfrentamento mais geral da luta de classes, sempre figurou uma das prioridades do grupo. (Professor Francisco Mazzeu, entrevista realizada em março de 2020).

A articulação entre a EJA e a universidade é um dos mecanismos que tem conferido uma importante sustentação para que a EJA se firme no cenário educacional brasileiro.

O depoimento conferido em novembro de 2019, por Maria da Conceição Fonseca, participante de nosso estudo, demonstra haver, entre a universidade e a EJA, uma relação de troca e contribuição, que repercute na comunidade.

Eu não posso deixar de falar do agradecimento que a universidade faz a esses estudantes jovens e adultos que nos confiam a sua formação, a sua vivência de ensino fundamental e médio. Porque é essa confiança que eles depositam em nós que nos permite ser universidade. Esse sentido de que eles nos ajudam a fazer o ensino, eles nos ajudam a formar professores, que é a nossa vocação, eles nos ajudam a produzir alternativas para a sociedade, que é o aspecto de ser extensionista. Então hoje, a universidade é convocada ou convidada pelas redes públicas para discutir um novo currículo, uma proposta pedagógica, porque a gente tem um espaço de elaboração de alternativas para esse público, que é público de direito à educação básica e nos ajuda a produzir pesquisa, nos ajuda a formar pesquisadores e a produzir conhecimento sobre EJA. No fundo, essas pessoas que nos confiam a sua participação, nos ajudam a ser universidade. Porque não faria muito sentido a gente estar só oferecendo EJA, porque não é a falta de vaga que é o problema da EJA, o que falta é um atendimento adequado. Então, a universidade tem uma responsabilidade nisso, e faz sentido a gente ter um programa desse, dentro da universidade, porque isso nos faz ser mais universidade, nos ajuda a formar melhor os profissionais, nos ajuda a produzir pesquisa, nos ajuda a relacionar com a comunidade e a ir produzindo alternativas, testando essas alternativas. Então isso tem que ficar bastante claro, cada vez que a gente entra em um edital, a gente tem que deixar isso claro, não é uma benevolência que a gente faz com a sociedade, a gente está fazendo nossa obrigação de universidade.

Direcionando as análises para os projetos de EJA desenvolvidos em universidades brasileiras, a figura que entra em evidência é a do educador Paulo Freire, teórico que nacional e internacionalmente levantou a bandeira da educação como prática de liberdade e que, pela

militância e postura frente à luta a favor das classes populares, prestou importante contribuição à educação de jovens e adultos.

O trabalho que Paulo Freire desenvolveu, ao final da década de 1950, na Universidade Federal de Pernambuco – que na época se chamava Universidade do Recife – integrou ações da universidade com projetos de educação de adultos, criando o Serviço de Extensão Cultural – SEC (IRELAND, 2002), assim como o Movimento de Cultural Popular - MCP; o MEB e o Centro Popular de Cultura - CPC da UNE. A articulação do SEC da Universidade do Recife com o MCP, deu início e sustentação a uma importante experiência de alfabetização de adultos, através dos Círculos de Cultura, organizados pelo Método desenvolvido por Freire (1977), que se materializou nas cidades de Angicos/RN, Mossoró/RN e João Pessoa/PB, servindo, tempos depois, como referência para a construção do Programa Nacional de Alfabetização.

A partir daí, a EJA começou a ganhar alguns espaços nas universidades brasileiras, conquistando núcleos de pesquisa e extensão nas três universidades aqui focalizadas – UFSCar, UFMG e UnB – bem como em outras universidades públicas do país<sup>40</sup>.

Se considerarmos a incidência de atividades voltadas à EJA nas universidades durante as décadas de 1970 e 1980 – período do desenvolvimento, nas universidades, das propostas de EJA que estudamos – iremos constatar que, mais recentemente, um número maior de universidades brasileiras esteja desenvolvendo atividades de EJA, sob a perspectiva da extensão universitária. Contudo, como enfatizado por Ireland (2002), as pessoas envolvidas em tais atividades nem sempre reconhecem o que fazem e as atividades em si nem sempre são reconhecidas como atividades de relevância para o contexto das universidades. Entrementes, mesmo enfrentando desafios, as atividades mais diretamente vinculadas à escolaridade de pessoas jovens e adultas, como as desenvolvidas pelas propostas da UFSCar, UFMG e UnB, ainda conseguem ter uma maior aceitação e reconhecimento, se comparadas a outras atividades voltadas para o treinamento e qualificação profissional e/ou artesanal, assim como atividades artísticas, culturais e recreativas que acabam não sendo facilmente reconhecidas como atividades de EJA.

Ainda que essa articulação entre EJA e universidade no Brasil seja pueril, não se pode desconsiderar a contribuição da universidade para o fortalecimento da EJA. Os projetos de EJA implementados na universidade e a aceitação da EJA como campo de conhecimento

---

<sup>40</sup> Para além da UFSCar, UFMG e UnB, os estudos desenvolvidos por Costa (2019), apontam o surgimento, na segunda metade do século XX, de núcleos de pesquisa e extensão na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, também estudada por Carvalho (2004).

acadêmico dão sinais dessa colaboração. Assim como as propostas de EJA não podem se negar de contribuir com a comunidade, a modalidade também não pode se abster da pesquisa, de modo a sistematizar a produção desenvolvida na área.

Na tentativa de articular experiências da comunidade com a produção sistematizada da academia, diversos movimentos populares ressurgiram no final da década de 1970 e início de 1980 dando ênfase ao diálogo entre EJA e universidades. Nesse viés, foi criado em 1987 o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, atualmente denominado Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras - FORPROEX. Nas concepções ventiladas nesse Fórum, os projetos e programas com fins ao atendimento das demandas da comunidade deveriam ser tomados como processos educativos, culturais e científicos, capazes de promover a articulação entre o ensino e a pesquisa, já que essas seriam as vias de reencontro entre o saber acadêmico e o saber popular.

Ainda que historicamente algumas iniciativas tenham buscado conferir à EJA um lugar nas universidades brasileiras, esses lugares ocupados pela modalidade educativa foram, e ainda são, marcados por uma condição de menor prestígio. Mesmo havendo políticas governamentais de promoção dessa articulação e, ainda que esforços sejam empreendidos por parte dos meios acadêmicos, a presença da EJA nas universidades brasileiras ainda é questionada.

Alguns estudos feitos durante o período de nossas análises (1970-1980) comprovam, como constatado por Carvalho (2004), que existem tensões muito claras na relação entre EJA e universidade. Findando a década de 1980, Haddad (1989) desenvolveu um estudo com enfoque na atuação de instituições de ensino superior no Brasil, dando ênfase a programas de alfabetização, pós-alfabetização e de continuidade da escolarização para jovens e adultos. Nesse estudo, o autor constatou que ainda que as ações desenvolvidas pelas universidades tivessem um escopo similar, a forma como as iniciativas eram realizadas era bem distinta, assim como eram diferentes as concepções de EJA adotadas por cada instituição.

A inserção desses programas nas universidades também seguia protocolos distintos. Para além dessas questões, é interessante pensar que na década de 1980 boa parte das universidades brasileiras não tinha uma atuação junto à EJA e as iniciativas presentes em algumas instituições se davam pela extensão. As ações voltadas à intervenção, geralmente, eram motivadas por demandas do próprio grupo de funcionários das instituições.

De acordo com as pesquisas de Haddad (1989), no âmbito da intervenção os programas de escolarização de funcionários, por muito tempo, se apresentaram como a principal forma de atuação das universidades frente a EJA.

Em suas pesquisas com enfoque nas ações implementadas por instituições de ensino superior no campo da EJA, Haddad (1989) elenca alguns aspectos bastante evidentes nessas iniciativas. Dentre eles, figura a necessidade de assistência ao corpo dos funcionários, o que levou as universidades a desenvolverem programas de educação de adultos. No caso das iniciativas voltadas ao atendimento aos funcionários das instituições, existe um destaque em fins da década de 1980 para a portaria nº 26, de 9 de janeiro de 1986, instituída pelo Ministério da Educação, que objetivava a implementação de um programa de atendimento educacional como forma de valorização dos servidores. Para atender a essa portaria, foram desenvolvidas ações de prestação de serviço de caráter compensatório aos servidores que não tiveram oportunidades de escolarização na idade entendida como adequada. (CARVALHO, 2004).

O fato de as ofertas de programas de formação de servidores terem seguido o viés da prestação de serviço, revela a pouca relação de tais programas com a organização da pesquisa e do ensino nas universidades. A pouca articulação de programas de EJA com o corpo da universidade tem uma tradição histórica percebida e enfatizada, inclusive, por muitos dos professores universitários que possuem engajamento com a educação de adultos. O próprio Haddad (1989), fez essa constatação em seus estudos, ao enfatizar que as iniciativas cunhadas na EJA, em quase sua totalidade, eram ações que partiam de uma pessoa ou grupo restrito de interessados na EJA, o que demandava maiores esforços e desencadeava muitas dificuldades para desenvolver os projetos.

Em razão dos programas de EJA existentes em algumas universidades nascerem, na maioria das vezes, por exigências de formação de servidores ou para atendimento de alguma normatização, nem sempre existia uma elaboração em diálogo com os envolvidos. Os alunos cumpriam eminentemente o papel de cursistas, não sendo ouvidos em suas necessidades fundamentais para a estruturação das propostas. Esses eventos confluíam para desestímulo e evasão e, muitas vezes, os programas em articulação com a EJA, salvo exceções, já nasciam póstumos.

Entre as universidades, que na história recente dessa articulação com a EJA, demarcaram seu protagonismo frente a propostas voltadas à educação de jovens e adultos, estão as três instituições focalizadas neste estudo. Antes de adentrarmos às especificidades das experiências de EJA desenvolvidas em cada uma dessas instituições – assunto a ser tratado no

próximo capítulo – nos deteremos na seção que se segue, a conhecer, ainda que brevemente, as trajetórias e concepções da UFSCar, UFMG e UnB.

### **3.2 As universidades estudadas: trajetórias e concepções**

Entendidas como espaços fundamentais à produção e reprodução de conhecimentos, as universidades possuem enorme relevância nas esferas educacionais, sociais, políticas e econômicas.

Enquanto instituições educacionais, as universidades se ocupam, além da produção do conhecimento, das formas de entender e transformar a realidade. Contudo, atuar no enfrentamento dos problemas da comunidade não é uma tarefa simples e, nem tampouco, desprovida de confrontos e jogos de interesses, já que enquanto espaços de concentração de intelectuais envolvidos na produção de teorias para justificar ou criticar a realidade social, as universidades se tornam campos privilegiados da confrontação ideológica.

Em suas relações, quer seja com o aparato do Estado, quer seja com a sociedade civil, geralmente ocorrem nas universidades, níveis diferenciados de abertura, dependendo dos interesses envolvidos, da inclinação de cada liderança à frente das instituições, do tipo de apoio obtido interna e externamente, do impulso para alavancar determinado projeto de universidade, ou protegê-lo de disposições contrárias a ele, quando for o caso.

No percurso de constituição e consolidação das universidades enfocadas neste estudo, está presente a defesa da autonomia dessas instituições, na perspectiva da manutenção dos interesses estabelecidos internamente pelas universidades e no sentido da preservação de experiências e mudanças discordantes do aparato governamental. Como apresentado neste tópico, a história das três universidades públicas brasileiras aqui evidenciadas – UFSCar, UFMG e UnB – atravessa momentos distintos e aspectos, nem sempre consensuais, mas considerando o anseio geral da comunidade acadêmica, ambas as instituições foram forjadas na luta a favor da autonomia universitária e na resistência diante de pressões e opressões externas.

Para melhor entender os condicionantes históricos das propostas de EJA desenvolvidas por cada uma das instituições, se faz importante conhecer, ainda que de modo não aprofundado, as origens e os posicionamentos assumidos por essas três universidades públicas brasileiras, haja vista que a forma em que foram gestadas e as posições assumidas por essas instituições em suas trajetórias revelam muito sobre o comportamento que cada uma dessas

instituições vem assumindo, assim como, sobre as contribuições prestadas desde os tempos pretéritos até o tempo presente.

### **3.2.1 Universidade Federal de São Carlos - UFSCar: um percurso de luta e resistência em prol da autonomia universitária**

A Universidade Federal de São Carlos - UFSCar tem sua origem no final da década de 1960<sup>41</sup>, vindo a ser definitivamente implantada em 1970, sendo a primeira Universidade Federal do interior do Estado de São Paulo. Considera-se, para efeito de elucidação da criação da UFSCar, que o primeiro documento legal em que há menção à criação de uma Universidade Federal no Estado de São Paulo – Lei nº 3.835 de 13 de dezembro de 1960, em seus artigos 11, 12, 13, 14<sup>42</sup> – constituiu, na verdade, uma tentativa sem sucesso imediato de políticos udenistas com fortes vínculos com a elite industrial de São Carlos. Com o golpe militar, no entanto, abriram-se possibilidades de realizar tais pretensões nos moldes da Reforma Universitária<sup>43</sup>, imposta pelo governo militar e seus atos institucionais.

Em razão de fatores de diversas ordens, a implantação da universidade foi postergada, até 22/05/1968, quando o então presidente militar Marechal Costa e Silva assinou o Decreto 6.758, instituindo a Fundação Universidade Federal de São Carlos - FUFSCar. A instituição surgia, portanto, como uma fundação com ênfase na pesquisa e no ensino. (SGUISSARDI, 1993). Desse modo, a UFSCar originou-se a partir de uma fundação que lhe conferia personalidade jurídica, sendo uma instituição consolidada sob a égide dos acordos MEC/ United States Agency for International Development - USAID, a instituição fundacional gestada durante o governo militar, deveria, via de regra, atender os preceitos dos militares

---

<sup>41</sup> As discussões sobre a origem e desenvolvimento da UFSCar, bem como as análises sobre as lutas pela sua autonomia universitária se apoiaram, dentre outros estudos, em: LANA, Rita de Cássia. **UFSCar: Estado, Reforma e Autonomia Universitária (1988 a 2002)**. 338 pág. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

<sup>42</sup> Dados expressos em SGUISSARDI, V. **Universidade, fundação e autoritarismo: o caso da UFSCar**. São Paulo: Estação Liberdade; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1993, p. 12.

<sup>43</sup> No período militar, a modernização e as reformas fizeram parte do projeto do governo autoritário como mecanismo capaz de assegurar o domínio do poder militar e anular as forças contrárias ao regime. Muitas das reformas implementadas no governo militar tiveram bem mais o intento de encontrar formas de manter o ensino superior sob “controle” do que perseguir um pleno desenvolvimento intelectual para a população nacional. A modernização demandava iniciativas como a reforma universitária, sendo um dos aspectos fundamentais de tal reforma a reorientação da carreira docente nas universidades. O consenso entre os envolvidos com a Reforma Universitária foi tão nítido que em menos de cinco meses de criação do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária - GTRU, a Lei da reforma foi aprovada (Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968).

conforme o projeto ideológico levado adiante pela ala conservadora, que naturalmente mantinha os elos com os interesses do capital internacional.

A UFSCar surgiu nos anos mais conturbados de nossa história, produto de um decreto, que por si só já demonstra as marcas daquele tempo e os interesses envolvidos naquele período em não cumprir democraticamente as leis.

Em ressonância com o período de seu surgimento, marcado pelo investimento em ciência e tecnologia, a UFSCar demonstrou, desde o início, preocupação com a promoção do desenvolvimento tecnológico do Brasil, mediante atividades de ensino e pesquisa, mas a contenção do analfabetismo não ficou fora de suas preocupações, pois, para além de intensões e/ou desejos de parte do corpo docente na alfabetização de pessoas sem escolarização, constituía interesse governamental apresentar números favoráveis ao país, que intentava se despontar como desenvolvido, essencialmente frente ao capital internacional. Para isso, a argumentação foi que a formação de professores que, conseqüentemente, atuaria na educação básica, deveria se processar por meio da utilização dos métodos da tecnologia educacional, sendo imprescindível potencializar a relação entre o complexo industrial e a universidade.

Partindo desses princípios, foram criados os dois primeiros cursos da instituição: Licenciatura em Ciências, hoje já extinto, e Bacharelado em Engenharia de Ciências de Materiais, pioneiro na América Latina. Ainda nos anos 1970 foram criados os três primeiros centros acadêmicos da instituição. Para receber um dos primeiros cursos criados na universidade, foi instituído em 1972 o Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia - CCET. Também nesse período foram abertas vagas para os cursos de Física e Química.

Com a criação do curso de Pedagogia, em setembro de 1970, foi criado em 1972 o Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH, departamento esse, que teve importante contribuição na proposta de educação de adultos a ser desenvolvida a partir de 1978 pela UFSCar, dada a viabilização de insumos e condições para o funcionamento do Programa. É importante destacar que, durante cerca de 18 anos, a inclinação para o desenvolvimento das ciências exatas foi notória na UFSCar, ficando a exceção por conta da área da educação, que além dos cursos de graduação, a exemplo do curso de Pedagogia, logrou entre os cursos dos programas de pós-graduação<sup>44</sup>, o mestrado em Educação a partir de 1976.

---

<sup>44</sup> Seguindo o recorte temporal de nosso interesse, do ano de 1976 até o ano de 1988 foram criados vários programas de pós-graduação, entre os quais: Ecologia e Recursos Naturais (mestrado e doutorado); Educação (mestrado), ambos em 1976; Educação Especial (mestrado) em 1978; Ciências e Engenharia de Materiais (mestrado), em 1979 e no ano de 1987 o doutorado desse mesmo curso; Química em 1980 (mestrado), vindo o doutorado a se consolidar no ano de 1987; Engenharia Química (mestrado), em 1982; Matemática (mestrado), em 1987; Ciências da computação (mestrado); Física



Com esses cursos e muitos outros sucessivos, a UFSCar construía sua trajetória formando professores para a educação básica e preparando profissionais da área tecnológica, o que apesar de todo esforço empregado pela comunidade ufscariana, no sentido de atingir autonomia universitária, não deixava de ter uma conexão com os objetivos estabelecidos pelo regime militar para o ensino superior do país.

A UFSCar se constituiu no período da ditadura militar, momento em que as propostas voltadas aos cursos de graduação visavam a rápida formação de profissionais requisitados como mão de obra qualificada. De modo geral, as instituições de ensino superior eram instadas a adaptar-se às solicitações dos governos militares, o que implicava em reorientação curricular, modificação de programas e de atividades com fins à inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

A despeito da origem da UFSCar convergir com o período da ditadura, nas palavras de Sguissardi (1993), a identidade da UFSCar vai se transformar ao longo de sua história, sendo que algumas das suas características irão permanecer e outras irão se modificar. Um aspecto interessante a ser analisado acerca da UFSCar, e que possivelmente a coloque como uma das instituições de ensino superior mais resistentes ao regime militar, foi o fato de que, embora seu surgimento tenha sido concomitante com a ditadura militar, ela jamais se conformou dentro do regime autoritário e buscou, durante todo o período militar, mecanismos de enfrentamento aos desmandos dos representantes do executivo.

Na década de 1970, houve a estruturação dos departamentos e dos cursos nas áreas das ciências exatas e tecnologia, das ciências biológicas e saúde, e das ciências humanas e educação. Por razões já mencionadas, as áreas das ciências exatas e tecnologia concentravam os maiores esforços de consolidação da universidade. De acordo com os estudos de Sguissardi (2011, p.283):

Como a UnB, a UFSCar foi criada sem aglutinação de nenhuma unidade preexistente. Seu planejamento foi entregue a renomados professores/pesquisadores da Escola de Engenharia de São Carlos (alguns deles eram ex-alunos da Faculdade Nacional de Filosofia- RJ) e a pesquisadores ligados à Fapesp, como Warwick Kerr, José Reis, Ernest Hamburger, e a Roberto Costa (este do Centro Latino-Americano de Física), entre outros. O modelo da UnB teve grande influência na definição inicial da estrutura da Universidade, inclusive por se tratar de uma “Fundação”, prevalecendo posteriormente o modelo proposto pela Lei da Reforma Universitária, com Centros e Departamentos, sem a existência de um Instituto Central de Ciências, por exemplo. Alguns princípios foram

fundamentais na definição do modelo da universidade. Entre eles, foram decisivos: o tempo integral, a qualificação pós-graduada (doutorado) e a proeminência da pesquisa. Dizia o Prof. Sérgio Mascarenhas, pioneiro dos estudos de Engenharia de Materiais no país: “montamos um grupo, cuja ideia era fazer uma universidade nova, de alta qualidade e revolucionária, no sentido da pesquisa. Nós já tínhamos 20 anos de pesquisa na USP aqui em São Carlos nessa época. Eu tinha vindo em 1956 para cá, vindo do Rio. Então, com isso, nós transferimos uma boa tradição de pesquisa e de contatos internacionais. Aí comecei a buscar os contatos internacionais com a Universidade da Califórnia, com a Inglaterra, e isso criou um ambiente já de alto nível internacional”.

Atendendo o preceito do comprometimento com o desenvolvimento científico e tecnológico do país, as áreas das ciências exatas eram as áreas mais contempladas naquele momento inicial, seguidas pela saúde, enquanto que nas ciências humanas o foco principal era a área de Educação, mediante a formação de quadros profissionais para o magistério.

Em 1988, houve a criação das Pró-Reitorias de Graduação, de Extensão, de Pós-Graduação e Pesquisa e de Administração. Foi a partir desse momento que a UFSCar passou por profundas reformas, havendo mudanças em sua legislação e a estruturação de novos Departamentos nos Centros Acadêmicos. No CECH, foram instituídos os departamentos de Ciências Sociais, Educação, Filosofia, Metodologia de Ensino e Psicologia. Esse foi um momento que já demarcava um cenário diferente em um contexto de redemocratização e em um intenso processo de readequação às estruturas que se acenavam após a ditadura militar, essencialmente, com perspectivas democráticas possibilitadas pela Constituição Federal de 1988.

Esse rápido esboço que demarca a origem e constituição da UFSCar, focalizando essencialmente o recorte temporal estudado, cumpre o objetivo de nos situar no sentido de entender a relevância da trajetória da UFSCar e dos posicionamentos assumidos por professores e intelectuais da instituição, em defesa de uma universidade autônoma e implicada na busca de direitos, tal como o direito de todos à educação, evidenciado em nosso estudo através do Programa de Educação de Adultos desenvolvido pela UFSCar.

A origem da UFSCar, como brevemente demonstrado, aponta para uma luta política e ideológica travada no período militar, em que a instituição nasce como uma fundação dirigida pelos militares ocupantes do poder central e somente após muita luta e reivindicação por parte de docentes, funcionários e comunidade, consolidou-se em uma universidade autônoma. (LANA, 2015).

Durante as décadas em que este estudo se debruça (1970 e 1980), a trajetória da UFSCar foi forjada por embates produzidos pela concepção jurídica fundacional originária da

UFSCar, que conferia uma falsa autonomia à instituição, já que em tese a universidade possuía autonomia de decisão, bem como financeira, mas na verdade o Conselho de Curadores<sup>45</sup> e o próprio poder executivo inviabilizavam decisões e emperravam diversas deliberações. De acordo com os estudos de Sguissardi (1993), as principais lideranças favoráveis ao regime dos militares presentes no Conselho tiveram suas candidaturas reconduzidas por três mandatos de seis anos. Foram dezoito anos de lutas da comunidade universitária contra o autoritarismo que imperava sobre seus regimentos, estatutos e decisões, até a conquista da autonomia através da redemocratização, cuja culminância viria com a Constituição de 1988.

No bojo das lutas que se desdobraram no final dos anos 1970, com o surgimento no espaço da comunidade acadêmica da UFSCar, das associações e dos órgãos sindicais, dentre os quais figuravam o sindicato dos servidores, associação dos docentes, organização estudantil, a dinâmica adotada dentro da instituição sempre seguia a contraposição aos atos entendidos como desmandos do Conselho de Curadores, assim como às políticas de governo que viessem influenciar decisivamente a vida da universidade, tanto no aspecto acadêmico, quanto administrativo.

A implantação dos Conselhos Superiores da universidade foi efetivada como modo de enfrentar as instâncias decisórias no trato das questões inerentes à vida da comunidade acadêmica. Findando os anos 1970, o reitor da UFSCar era o médico e professor Dr. Willian Saad Hossne, e em sua gestão ele assumiu o compromisso de desenvolver estreito diálogo com a comunidade acadêmica, acolhendo as demandas dos docentes, discentes e servidores em geral. Durante seu período de gestão foram acatadas solicitações emanadas dos docentes, com fins à realização de eleições para departamentos e para os centros, de modo que os discentes, docentes e servidores pudessem eleger seus dirigentes, o que no contexto político ainda vigente não poderia ter sido visto com bons olhos por parte dos Conselhos de Curadores da UFSCar, composto majoritariamente por representações simpáticas aos governos militares.

De acordo com Sguissardi (1993), a postura do professor Hossne, em sua gestão compreendida entre 1979 a 1983 – basicamente todo período de vigência da proposta de Educação de Adultos da UFSCar – foi fundamental para demarcar uma posição de autonomia e independência em relação aos Conselhos de Curadores. Isso desencadeou confrontos significativamente intensos durante toda sua gestão.

---

<sup>45</sup> Esse conselho, arquitetado para manter o controle dos militares sobre a instituição, era formado por seis membros, com mandato de seis anos, escolhidos diretamente pelo presidente da República e do qual não fazia parte o reitor da universidade. (LANA, 2015).

No ano de 1983 ocorreu uma das maiores crises atravessadas pela UFSCar, envolvendo de um lado o Conselho Universitário da UFSCar e do outro, o Conselho de Curadores. O confronto deveu-se à não recondução do reitor Dr. Willian Saad Hossne, eleito ao final de 1982 pela comunidade acadêmica Ufscariana pelos expressivos 71, 62%<sup>46</sup>. O acontecimento marcou o forte confronto entre a comunidade acadêmica, através do Conselho Universitário e a velha ordem autoritária, representada pelos membros do Conselho de Curadores.

Embora o momento da reabertura estivesse batendo às portas e o regime já se apresentasse bastante enfraquecido, a firmeza autoritária quanto à nomeação do reitor da UFSCar ainda se mostrava viva. Após um intenso processo de manobras por parte do Conselho de Curadores, foi nomeado para o cargo de reitor da UFSCar um interventor afinado com o Conselho de Curadores, o professor Antônio Guimarães Ferri.

A gestão do interventor/reitor da UFSCar Antônio Ferri foi pontuada por perenes embates com a comunidade acadêmica e também por ações de rejeição por parte dos discentes, que se mostravam atuantes na organização de atos públicos de protestos e movimentos contra os desmandos do governo autoritário.

Ainda em 1983, com a aprovação da lei nº. 7177, que dispunha sobre a realização de consultas para escolha de dirigentes nas universidades fundacionais através do envio de listas sêxtuplas, a reitoria da UFSCar foi assumida pelo professor Dr. Munir Rachid, que por sua vez, possuía uma postura similar à de Dr. Willian Saad Hossne, mantendo uma postura democrática junto à comunidade acadêmica e despertando, em consequência, o descontentamento do Conselho de Curadores.

Os acontecimentos que se seguiram marcaram mudanças importantes na administração da UFSCar, posto que, dando sequência a uma linha de gestão atrelada às reivindicações da comunidade universitária e suas entidades de classe, o professor Dr. Sebastião Elias Kuri, escolhido para ser o vice-reitor da UFSCar e, sucedendo Munir Rachid na reitoria no final da década de 1980, concluiu o processo já em andamento na gestão de Munir Rachid, que levou o Conselho de Curadores a ter funcionamento limitado apenas à condição de órgão fiscal. Esse evento interrompeu as ingerências e conflitos de competências desencadeados pelos Conselhos de Curadores na gestão da UFSCar e abriu uma nova fase de administração na instituição. (LANA, 20015).

---

<sup>46</sup> Essas informações foram extraídas dos estudos de Sguissardi (1993, p. 214).

De modo sintetizado, entendemos que assim como a sociedade brasileira passava, de meados ao final da década de 1980, por um momento de reorientação, assim também estava o cotidiano da UFSCar: marcado por reorganização de suas estruturas, com a criação, por exemplo, das pró-reitorias e redefinição de sua inserção na sociedade brasileira.

O momento de reorganização não se dava desconectado de todo um histórico de lutas e enfrentamentos ao regime autoritário. No momento em que a UFSCar iniciou seu engajamento na luta em defesa das universidades públicas, por ocasião dos trabalhos realizados pela Assembleia Constituinte em 1987, a universidade já o fez tomada pelo seu retrocesso de lutas e oposição às ingerências dos componentes do Conselho de Curadores, e de outras imposições de ordem político-econômica que buscavam dispor das instituições de ensino superior para atendimento dos interesses ideológicos do mercado.

Os conflitos anteriormente travados essencialmente em razão do comando que o Conselho de Curadores exercia na UFSCar viriam a se arrefecer quando foram efetivamente implantados os órgãos colegiados superiores da UFSCar: o Conselho Universitário e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Contudo, segundo Sguissardi (1993), essa mudança de comando reduziu, mas não excluiu as disputas existentes. Os conflitos se arrastaram, ainda até 1989, quando a legislação institucional finalmente sofreu alteração no sentido de melhor atender a relação Fundação - Universidade.

Finalizando a década de 1980, a UFSCar ofertava 15 cursos de graduação e 10 cursos de pós-graduação, conseguindo reconhecimento pela excelência do ensino e pela promoção da pesquisa. O que ainda era percebido como uma carência na instituição era a ausência de atividades de extensão universitária<sup>47</sup>, com potencial de aproximar a universidade das demandas sociais. Se retomarmos o período histórico do final da década de 1980, em que houve significativos avanços no processo de redemocratização do Brasil, essencialmente com a elaboração da nova Constituição Federal, assim como a movimentação popular pela retomada dos direitos sociais além da criação do FORPROEX, em 1987, não teremos dificuldade em entender o surgimento dessa preocupação no interior da UFSCar.

Analisando a trajetória da UFSCar em interface com a sua experiência de educação de adultos através do Programa de Alfabetização de Funcionários-PAF, constatamos que a sobrevivência dessa experiência se deu em um momento em que o despertar da universidade

---

<sup>47</sup> Para melhor entendimento dos processos de extensão universitária em educação na UFSCar, consultamos GATTI, José Paulo. **Extensão Universitária no Brasil: a experiência formativa na área da educação da UFSCar.** 269 pág. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

para as atividades de extensão e articulação com as demandas da comunidade ainda era tímido. Com isso, os esforços da equipe que atuava junto ao PAF para garantir o trabalho educativo da experiência e todos os desdobramentos daí decorrentes foram potencialmente maiores se comparados às atividades que se consolidaram em meio aos avanços do processo de redemocratização.

Mesmo com os desafios inerentes ao momento de sua existência, o PAF buscou mecanismos para se desenvolver na UFSCar, sendo uma das poucas iniciativas que, naquele período, conseguiu abrir a universidade às demandas da comunidade.

### **3.2.2 Antecedentes históricos e consolidação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG**

O surgimento da UFMG se deu em 1927 por meio de um processo de agregação das escolas de Direito (1892), Odontologia (1907), Engenharia (1911), Medicina (1911) e Farmácia (1911). Até então isoladas, as cinco escolas se uniram recebendo o nome de Universidade de Minas Gerais - UMG<sup>48</sup>.

O governo estadual, ainda no ano de 1927, realizou uma dotação orçamentária com fins a ampliação do patrimônio das escolas existentes e formação da Universidade de Minas Gerais. Em agosto de 1927 houve a aprovação do projeto na Assembleia, sendo sancionado em 7 de setembro do mesmo ano. A lei estadual nº. 956 determinava que a Universidade se estabelecesse em uma organização do tipo fundação de direito privado, reservando ao presidente do Estado a nomeação do Reitor. A reitoria, de acordo as previsões legais, seria auxiliada pelo Conselho Universitário que era formado, além de outros membros, pelos diretores das escolas. Uma das principais preocupações dos envolvidos com a unificação viria a ser a busca de total autonomia de cada escola ou faculdade, tanto na esfera administrativa quanto pedagógica<sup>49</sup>.

A criação da Universidade se insere num contexto em que os programas de governo de Minas Gerais mantinham uma preocupação com o problema educacional, visto que a década de 20 foi um período em que o governo estadual voltou-se para a formação de mão de obra com fins ao desenvolvimento do Estado. Na verdade, a educação teria potencial de permitir

---

<sup>48</sup> As discussões da trajetória histórica e estruturação da UFMG se apoiaram no estudo de VEIGA, Laura. UFMG: Trajetória de um projeto modernizante, 1964-1974. **Revista do Departamento de História**, n. 5, p. 5-40, 1987.

<sup>49</sup> Essas informações e boa parte das discussões acerca da história da UFMG constam em MORAES, Eduardo R. Affonso de. **História da Universidade Federal de Minas Gerais**, BH: Imprensa da UFMG, 1971.

uma alteração do eixo político-eleitoral, de modo a favorecer os grupos políticos modernizantes com a ampliação do voto às populações urbanas alfabetizadas.

Analisando a conjuntura do momento de surgimento da Universidade de Minas Gerais, o entendimento que temos é que os grupos políticos à frente da educação primária e profissional, constituíam as mesmas lideranças que se colocaram diante da estruturação da Universidade. O projeto de ensino superior proposto pelos líderes políticos daquele momento era complementar ao projeto desenvolvido na escola primária, visto que à escola primária caberia a alfabetização das populações urbanas, enquanto a Universidade cuidaria da educação da elite dirigente.

A necessidade de formação de quadros profissionais para administrar os negócios do Estado para realização de planejamento e construção de estradas, dentre outras obras de infraestrutura, conduzia as lideranças políticas a colocarem a educação na pauta do governo. Com isso, a UMG se inseriu em um projeto modernizante que tinha, nas intensões do governo de Minas do final da década de 1920, o interesse de preparar as elites mineiras para o exercício de papéis dirigentes, no viés econômico e de direção do Estado, a nível político.

É interessante considerar que as escolas que integraram a universidade, de início, já funcionavam regularmente, não havendo grandes mudanças de estrutura após a integração. A unificação em Universidade demandou simplesmente alguns funcionários e salas para acomodação da reitoria. Em 15 de novembro de 1927 foi realizada a cerimônia de instalação da Universidade e de posse do primeiro Reitor, o Diretor da Faculdade de Direito, Francisco Mendes Pimentel. As atribuições da Reitoria eram poucas, haja vistas que as escolas possuíam autonomia já consolidada. De certo modo, a administração central<sup>50</sup> se incumbia basicamente da aprovação das contas das unidades.

As atividades de ensino e extensão eram basicamente deliberadas pelas unidades, ficando a reitoria apenas na prestação de apoio.

No processo de consolidação da UMG, muito embora as decisões efetivamente acontecessem nas unidades, essa questão não consistia em grandes problemas para a administração central, essencialmente considerando que, tanto na gestão das unidades, quanto da reitoria, o poder de decisão era dos catedráticos a quem competia o controle sobre a vida

---

<sup>50</sup> A administração central da UMG se constituía pela Reitoria (Reitor e Secretaria Geral); Conselho Universitário e Assembleia Universitária, sendo que essa assembleia, de caráter meramente informativo, era anualmente convocada pelo reitor e se constituía pelos professores. O Conselho Universitário, sob a condução do reitor, se compunha de diretores das unidades, um catedrático eleito pela congregação de cada escola, um representante eleito dos docentes, um representante dos ex-alunos e o presidente do Diretório Central dos Estudantes.

acadêmica de modo geral. Durante as décadas de 40 e 50 houve a incorporação de novas escolas e a criação de novos órgãos administrativos, contudo a estrutura de poder não sofreu alteração. (MORAES, 1971).

Houve significativo aumento de cursos (graduação e pós-graduação), atividades de pesquisa e extensão. A partir desse período, a universidade já dispunha de renomados pesquisadores, no entanto, a UMG não estava estruturada para absorver a pesquisa, posto que as atividades de pesquisas não eram consideradas imprescindíveis para a instituição e não havia uma organizada para absorvê-la na UMG. No caso da pós-graduação, somente na década de 1970 se estabeleceria uma definição nacional, quando houve investimentos na área e se constituiu o Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação.

As mudanças institucionais na UMG – que a partir de 1965 viria a se tornar oficialmente Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, com a promulgação da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965 – com a modificação de sua estrutura de poder e da reorientação de suas atividades acadêmicas, teve lugar a partir de 1964, tendo Aluísio Pimenta como reitor. Evidentemente que o reitorado de Aluísio Pimenta foi intensamente marcado pelo Golpe Civil Militar de 1964, o que determinou a sua cassação no ano de 1967. O recrudescimento do regime, a partir de 1968, afetou de modo mais intenso a instituição e suas reformas.

Foi na gestão de Aluísio Pimenta, compreendida entre 1964 a 1967 que se iniciou na UFMG a movimentação em direção à reforma da Universidade, antes do movimento reformista do governo federal. O processo de reforma, inicialmente auto instituído e, mais tarde, imposto pela legislação da ditadura, não aconteceu dentro de um clima de tranquilidade pela comunidade universitária.

Entre os discentes, a aceitação da reforma se dava de modo mais consensual já que a maioria dos estudantes saía em defesa do fim da cátedra e da luta pela aproximação da universidade com os problemas vividos por boa parte da população brasileira, mas entre os docentes os conflitos e divergências se mostravam mais acentuados.

Os docentes da UFMG se polarizavam entre o grupo favorável à reforma, sob a liderança do então reitor Aluísio Pimenta e, o grupo contrário à reforma, formado basicamente pelos professores vinculados à Faculdade de Medicina e Direito e a Escola de Engenharia – as três mais antigas unidades acadêmicas da universidade.

Se o grupo refratário à reforma se constituía, essencialmente, pelos catedráticos que haviam perdido o poder dentro da universidade, o grupo favorável articulou-se com os jovens



docentes, notadamente os pesquisadores com formação no exterior, que entendiam o sistema de cátedra como ameaça às suas pretensões científicas e acadêmicas.

A visão da sociedade brasileira, expressa por Aluísio Pimenta, era calcada na ideologia desenvolvimentista característica do período, com presença do elemento de autonomia nacionalista. Foi justamente a busca pela autonomia que encabeçou as principais defesas a favor das inovações sugeridas para a UFMG, que de acordo com os estudos de Veiga (1978, p. 23), podem ser assim apresentadas:

implantação das atividades de pesquisa científica; transformação do ensino, visto como deficiente e de caráter estritamente profissional; melhor inserção da instituição no meio social com vistas a constituir-se como “centro de irradiação e preservação da cultura e de reelaboração das experiências culturais adquiridas pela sociedade brasileira”. E, em função das modificações buscadas nos campos da pesquisa, ensino e extensão, propõe-se a reestruturação interna da UFMG, através da criação de institutos centrais “a mais eficiente arma contra o particularismo das escolas” para que a Universidade deixe de ser “uma reunião de várias escolas sob um reitorado”.

A intenção assumida por Aluísio Pimenta e seus auxiliares era de que a Universidade se reformulasse seguindo duas pulsações fundamentais, uma interna e outra externa. A pulsação interna seria produzida pelos institutos centrais, mais vinculados ao ensino daquilo que a universidade concebia como básico e, ao mesmo tempo, produzindo conhecimentos sobre aquilo que a comunidade de pesquisadores entendesse como relevante. Já a pulsação externa, seria aquela mais voltada para os interesses da comunidade. (VEIGA, 1987).

Daí a relevância da proposta de organização do campus preservando a parte de ensino e pesquisa básica, de modo mais protegido dos espaços externos e as escolas profissionais espalhadas no tecido urbano, voltando-se ao atendimento das demandas mais imediatas da comunidade.

O primeiro projeto a ser operacionalizado foi o Colégio Universitário, com atividades iniciadas já em 1965, demonstrando a articulação do grupo de pessoas ligadas ao reitor, o que representava o apoio potencial para a implantação das medidas de reforma.

O Colégio Universitário foi entendido como experiência piloto, já que nele havia sido implantada a proposta de integração de áreas, compondo uma estrutura que desembocaria nos

institutos centrais<sup>51</sup>. Foi justamente na criação dos institutos centrais que houve, por um lado, maior somatória de esforços e, por outro, as mais fortes resistências à Reforma.

A despeito de embates e divergências entre grupos da UFMG, muitas vezes em razão das posições assumidas no período que marcou o debate intelectual e acadêmico nos anos de 1960 que envolvia a modernização e o desenvolvimentismo, em 1967, Gerson Bason assumiu a reitoria da instituição, fazendo a reforma depender dos Decretos-leis publicados pela ditadura<sup>52</sup>.

Na verdade, tendo executado as primeiras medidas em direção à reestruturação da Universidade, o então Reitor Aluísio Pimenta acreditava na possibilidade de ser reconduzido para mais um mandato, o que significaria a possibilidade de consolidar seus projetos.

Mediante as modificações no quadro político do país, os grupos refratários às mudanças em curso articularam-se, interna e externamente, visando assegurar a escolha do Prof. Gerson Bason, vice-reitor da gestão que chegava ao fim. A nomeação de Gerson Bason se deu em um tempo de 48 horas, tendo saído de uma lista tríplice que teve o nome de Aluísio Pimenta como o mais votado. Essa lista, inclusive, teve um processo de elaboração que demonstrou o acirramento de posições na Universidade. Os entraves para elaboração dessa lista demonstraram as tentativas de assegurar pelo lado do grupo reformista, a manutenção de Aluísio Pimenta sem que houvesse nessa lista nomes do grupo antirreforma que contassem com apoio externo. Já do ponto de vista do grupo antirreforma o fundamental seria inserir um representante dos seus interesses que, diante da conjuntura nacional, teria grandes possibilidades de ser nomeado, como de fato aconteceu. (VEIGA, 1987).

Com a derrota do grupo reformista, houve uma espécie de adormecimento da história do processo de mudanças pelo qual atravessava a universidade desde, pelo menos, o Reitorado de Aluísio Pimenta.

A gestão do Prof. Gerson Bason atravessou ambiguidades, impasses entre diferentes concepções de universidade, idas e vindas de decisões. A situação política do Brasil e a

---

<sup>51</sup> As funções dos institutos centrais se definiam do seguinte modo: ao nível básico e propedêutico, centralização de todas as disciplinas consideradas básicas, tanto as que vinham sendo ministradas nas escolas e faculdades profissionais, quanto as dos cursos de graduação a serem desenvolvidos nos próprios institutos; ao nível de graduação, cabe-lhes desempenhar as antigas funções da Faculdade de Filosofia; finalmente, é tarefa dos institutos a implementação do ensino de pós-graduação, estreitamente vinculado às atividades de pesquisa, com o objetivo de criar condições para a especialização e o aperfeiçoamento, no âmbito da própria UFMG. (VEIGA, 1987, p. 25).

<sup>52</sup> Sobre a modernização e a repressão na UFMG, além de outros estudos, acessamos o trabalho de SILVA, Iara Souto Ribeiro. **Memórias sobre a UFMG: modernização e repressão durante a ditadura militar**. 175 pág. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte, 2017.

perene mobilização e atuação dos docentes ligados ao ex-reitor Aluísio Pimenta culminaram na institucionalização da reforma por ele iniciada, muito embora, na administração central, os grupos mais conservadores detivessem predominância.

O reitorado de Gerson Boson caracterizou-se, também, pelo recrudescimento das pressões externas, essencialmente por meio da política, tendo sido cassado o próprio Reitor em meio a outros professores, alunos e funcionários. (VEIGA, 1987).

O novo Reitor, Prof. Marcello Coelho, se viu em meio a um quadro de pressões externas que davam margem a uma aglutinação de forças em torno da busca da autonomia da universidade e ao mesmo tempo, fortaleciam a centralização administrativa. As medidas repressivas tornaram os processos de tomada de decisões restritos aos gabinetes dos escalões superiores.

É possível dizer que a reforma, projetada e iniciada na gestão de Aluísio Pimenta, institucionaliza-se no mandato de Gerson Boson, aprovada com a lei nº. 5540, em 28 de novembro de 1968, acabava por consolidar-se na gestão do Prof. Marcello Coelho, mas em uma apresentação significativamente diferente da sua proposta inicial.

Após 1968, a UFMG implementou muitas diretrizes definidas ainda na gestão de Aluísio Pimenta, com algumas modificações nas criações dos institutos centrais. No decurso de cerca de dez anos, a UFMG organizou sua estrutura alcançando basicamente o formato atual. As implicações da reforma universitária na UFMG podem ser demonstradas mediante os desdobramentos do pós-reforma<sup>53</sup>.

Com o aporte financeiro das instituições de fomento à pesquisa, a pós-graduação se consolidou na UFMG tendo um crescimento expressivo fora do eixo, até então, mais tradicional – Direito, Medicina e Engenharia.

No ano de 1971, a UFMG contava com 17 cursos de pós-graduação em funcionamento, sendo 5 doutorados e 15 mestrados, aparecendo o Mestrado em Educação como o 3º curso na área de ciências humanas e sociais, visto que já havia o mestrado em Economia Regional da área específica de ciências sociais e o mestrado em Ciência Política da área de ciências humanas e sociais.

---

<sup>53</sup> A UFMG contava, ao final do ano de 1968, com oito cursos de pós-graduação, reflexo do trabalho desenvolvido pela gestão de Aluísio Pimenta, que enxergava no desenvolvimento da pós-graduação um passo importante para a modernização da universidade. Os cursos em atividade naquele período eram os seguintes: Ciência Política (Mestrado e Doutorado) Bioquímica (Mestrado e Doutorado), Química Orgânica (Mestrado e Doutorado), Veterinária (Mestrado), Ciências e Técnicas Nucleares (Mestrado), Física (Mestrado), Economia Regional (Mestrado), Oftalmologia (Doutorado). (VEIGA, 1987).

Com o significativo crescimento da pós-graduação e, mediante a necessidade de adaptar a normativa da universidade às decisões do Conselho Nacional de Educação, ao Estatuto e ao Regimento Geral da instituição, foi elaborada e, conseqüentemente, aprovada a Resolução 23/73<sup>54</sup>, que definia novas normas gerais da Pós-graduação da UFMG. Nesta nova resolução, a dimensão da pesquisa já foi incorporada à pós-graduação.

Diferentemente das primeiras Normas Gerais da Pós-graduação, cujas publicações se deram em 1969, as Normas publicadas em 1973 traziam, de modo explícito, a pesquisa como um componente fundamental da pós-graduação.

A resolução determinava a necessidade de que os cursos tivessem observância na flexibilidade curricular, a fim de atender à diversidade de tendências e de conhecimento dos alunos, possibilitando aos estudantes a participação em equipes de trabalho, a elaboração e execução de projetos de pesquisa e a redação e apresentação de trabalho sobre a pesquisa realizada. Ao que tudo indica, a partir desse momento e de modo cada vez mais acentuado, a pesquisa na UFMG tenha passado a depender da pós-graduação e, por isso mesmo, se submetido às suas formas de regulação.

Quando, em 1974, o professor Eduardo Cisalpino assumiu a reitoria da universidade, a pesquisa e a pós-graduação já se encontravam com grau acentuado de institucionalização. Demonstra-se o quantitativo de programas de pós-graduação, o número de professores envolvidos com a pesquisa e, o alcance das próprias Normas Gerais da Pós-graduação, que se mantiveram em vigor até os anos de 1980.

Durante os anos de 1980, as comunidades universitárias, e assim também a UFMG, retomaram as agendas de discussões acerca da qualidade de ensino superior tendo como base os registros referentes às medidas didático-pedagógicas aprovadas na Reforma de 1968, muitas delas já em esgotamento. O início dos anos de 1980 na UFMG, assim como na maioria das universidades brasileiras – essencialmente entre os profissionais da educação – foi marcado por um processo de construção de unidade em direção aos objetivos comuns, a exemplo das demandas econômico-salariais. Não apenas as lutas por melhorias salariais e condições profissionais fizeram parte das agendas dos docentes, mas também se ampliou a ideia de que competiria à universidade intervir nos processos com fins à resolução dos problemas da nação.

---

<sup>54</sup> Informação contida em: Universidade Federal de Minas Gerais. **Coletânea de resoluções: 1969/1980**. Belo Horizonte, 1981.

Foi nesse momento de redemocratização e lutas por direitos, que grupos socialmente excluídos se fizeram presentes nas discussões das universidades. Dentre esses grupos, logramos citar o coletivo de trabalhadores jovens e adultos da UFMG, até então carentes de escolarização. Não por acaso, esse grupo de trabalhadores da UFMG constituiu a motivação inicial para que a instituição começasse a estruturar seu programa de EJA.

Os anos que se seguiram, pautaram-se na luta pela retomada da democracia. Foi o momento em que os docentes levantavam suas bandeiras em defesa da ideia de que os problemas da universidade não poderiam interessar apenas à comunidade universitária, mas a toda sociedade.

O momento a favor da redemocratização vivenciado pelos docentes da UFMG, era um momento também vivenciado por professores de outras universidades brasileiras. Entre os professores que se colocaram na luta a favor da democracia, e conseqüentemente, na luta pelo direito à educação defendendo a necessidade das universidades se abrirem para as demandas da sociedade, estavam os professores comprometidos com a luta pela educação de jovens e adultos, sendo que alguns deles tiveram importante participação na proposta de EJA da UFMG.

### **3.2.3 Universidade de Brasília - UnB: um projeto ambicioso da intelectualidade brasileira**

A história da Universidade de Brasília-UnB<sup>55</sup>, em sua origem, lutas pela implantação e o golpe sofrido em 1964, quando seu *campus* foi tomado por tropas militares, é lembrada como um processo que envolveu diversas forças e intenso debate por parte de intelectuais que enxergavam, na educação e na ciência, as forças potenciais para constituição de um novo projeto de nação.

A UnB foi, e continua sendo, considerada um dos projetos mais ambiciosos da intelectualidade brasileira, cuja criação se deu pela lei n.º 3.998 de 15 de dezembro de 1961<sup>56</sup>, quando Juscelino Kubitschek de Oliveira definiu uma comissão dirigida por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Oscar Niemeyer e Cyro dos Anjos, com a incumbência de projetar e

---

<sup>55</sup> Tomamos como principais referências para apresentar a trajetória e consolidação da UnB, os estudos de MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia. Darcy Ribeiro e UnB: intelectuais, projeto e missão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. vol. 25 n.96. Rio de Janeiro. jul./set, 2017, bem como as obra: RIBEIRO, Darcy. **UnB: invenção e descaminho**. Rio de Janeiro: Avenir, 1978 e RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

<sup>56</sup> A lei n. 3.998 de 15 de dezembro de 1961 autorizou a fundação da Universidade de Brasília, sendo que foi o decreto 500, de 15 de janeiro de 1962 que instituiu a Fundação Universidade de Brasília - FUB, aprovou seu estatuto e a estrutura da UnB.

implementar a futura instituição. Após a criação da instituição, os cargos de reitor e vice-reitor foram endereçados, respectivamente, a Darcy Ribeiro e a Anísio Teixeira. O país atravessava um momento de democracia instável e, para Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, se a universidade começasse as aulas, ela não mais poderia ser estagnada. Dando urgência ao início dos trabalhos, a UnB iniciou seu funcionamento quatro meses depois. Com a pretensão de intervir na sociedade, o grupo à frente da UnB não deixou de enfrentar embates rumo à educação pública, laica, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

Com o projeto da UnB, a universidade serviu como laboratório para as possibilidades da Educação Superior e das atividades de pesquisa em articulação com a Educação Básica. O projeto acadêmico apresentava uma consistente crítica ao sentido da ciência, das tecnologias e da formação intelectual, essencialmente em país de “terceiro mundo”. Em seu cerne, possuía o intento de proporcionar as condições para que a instituição desenvolvesse uma estrutura que assegurasse cultura, arte, desenvolvimento tecnológico e científico ao Brasil, conectando Brasília ao cenário nacional e internacional como uma capital em plenas condições de buscar alternativas para as questões nacionais.

Desde a sua criação, de acordo o Plano Diretor (FUB, 1962, p. 6)<sup>57</sup>, a UnB assumiu o compromisso de: formar cidadãos responsáveis, empenhados na busca de soluções democráticas para o enfrentamento dos problemas defrontados pela população nacional rumo ao desenvolvimento; capacitar especialistas nas diversas áreas do conhecimento visando, por meio da ciência, a promoção do progresso social; formar cientistas, artistas e pesquisadores, assegurando-lhes os meios e as condições de autonomia para se dedicarem à ampliação do conhecimento e à sua conseqüente aplicação a serviço da humanidade.

Destarte, a UnB foi pensada para se constituir em uma instituição de pesquisa em todas as esferas do conhecimento e de produção científica, cultural e técnica, buscando propostas inovadoras de ensino e se consolidando no campo da pesquisa enquanto instituição comprometida com a busca de alternativas para os problemas nacionais, sem perder de vista sua articulação com os padrões universitários nacionais e internacionais.

No contexto em que a Universidade de Brasília foi concebida, houve a conjugação do plano educacional e cultural com a modernidade do plano arquitetônico e ideológico da nova capital brasileira. O projeto da UnB rompia com a estrutura universitária vigente em nosso país, o que lhe conferiu o caráter do mais ambicioso e empolgante projeto da nossa intelectualidade, essencialmente porque a concepção de educação proposta pela UnB

---

<sup>57</sup> Plano orientador da Universidade de Brasília, Brasília, Editora da UnB, 1962.

demandava uma nova mentalidade, em que os sujeitos sociais fossem dotados de voz na intervenção da realidade, com propósitos “que permitissem ao povo brasileiro realizar suas potencialidades secularmente coarctadas”. (RIBEIRO, 1978, p. 83). Com essa intenção de autonomia e liberdade, a UnB nascia sob o compromisso de pensar a sociedade brasileira nos seus mais variados domínios da estrutura social.

No planejamento e organização propriamente dita da UnB, os estudos de Miglievich-Ribeiro (2017) revelam que cada instituto central congregava todas as atividades de ensino, pesquisa e outras em sua área de conhecimento. O Centro de Ciências Humanas foi fundado pelo curso tronco de Administração, Direito e Economia. O Centro de Artes ligou-se, de início, ao curso tronco de Arquitetura e Urbanismo, até existir a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e o Centro de Artes propriamente dito. Nesse caso, é importante mencionar que as Artes, além da pintura e escultura inovaram com a introdução das artes gráficas, do desenho artístico industrial, da fotografia, do cinema e da música. Por sua vez, foram implantados o Centro de Biociências, o Centro de Química e o Centro de Física, os primeiros Institutos Centrais de Ciências e Tecnologia. Também havia o Curso de Jornalismo e o Centro de Extensão Cultural. Em momento inicial de planejamento, estavam a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Tecnologia.

O poder de antevisão dos intelectuais à frente da estruturação da UnB revelava-se em processo de ampliação desde o momento embrionário daquela universidade, ao passo que o currículo e a organização institucional se delineavam. Para se ter uma ideia, o currículo foi organizado de modo que a aprovação do estudante numa disciplina era reconhecida em toda a universidade. Com isso, caso determinado estudante desejasse buscar outra formação profissional, não teria a necessidade de, novamente, frequentar as disciplinas já cursadas. A carreira dos professores também seguia uma lógica verdadeiramente modificada, sendo que o único nível em que se permitia a titulação de mestre era o nível de professor auxiliar, ficando todos os demais níveis – professor assistente, professor associado e professor titular – sob a exigência mínima da titulação de doutor.

Outro aspecto da organização da UnB cujo conteúdo merece ser analisado e que de certo modo nos parece interessante em um estudo cujo foco são propostas de EJA em universidades, foi a atenção dada por Darcy Ribeiro, ao fato dos estudantes possuírem expectativas diferentes, o que o levou a assegurar, no projeto da UnB, uma tipologia de estudantes universitários. Na obra de Ribeiro (1982), “A universidade Necessária”, são propostas três tipificações, entre as quais estão: consumidor; profissionalista e acadêmico, sendo este último dividido, por Ribeiro (1982), em técnico-profissional e universitário.

Possivelmente, essas categorizações fizessem mais sentido de apreciação naquele momento (década de 1960), contudo, consideramos relevante fazer uma análise termo a termo, dada a possibilidade de compreensão do alcance social presente no pensamento dos intelectuais à frente da UnB.

Na organização proposta por Ribeiro (1982), o estudante consumidor seria aquele que ainda não possuísse maturidade quanto à sua decisão profissional, ainda que entendesse ser a universidade o ambiente social e cultural promotor de seu desenvolvimento. O estudante profissionalista precisaria trabalhar, vislumbrando através do diploma, a habilitação oficial para o exercício de sua profissão. Este estudante não teria, portanto, o interesse em ser acadêmico ou cientista, e por isso mesmo não deveria ser obrigado a isto. Seria um aluno em que a universidade devia garantir os serviços formativos a que fazia jus, e, mediante a comprovação de seu aproveitamento, emitir seu diploma. De acordo com Ribeiro (1982), a oferta dessa formação no turno noturno era imprescindível, assim como era importante oferecer cursos nas férias, com disciplinas e carga horária diferenciadas, em conformidade com o real ritmo de sua dedicação à universidade.

Olhando na direção da educação básica, essa seria uma preocupação compatível com as necessidades de boa parte dos jovens e adultos que buscam as instituições de ensino à procura de uma formação que lhes garanta as condições necessárias ao exercício de uma profissão, sem desconsiderar, contudo, suas especificidades de estudantes trabalhadores e suas necessidades para além do mero exercício profissional. No sentido do estudante do ensino superior, ainda tratando do perfil do estudante profissionalista, Ribeiro (1982) complementa que esses alunos não devem ser malformados, entretanto, não teriam um perfil que lhes levassem a se tornar um estudante tipicamente acadêmico sobre o qual estaria a concentração dos maiores investimentos da universidade.

Do estudante acadêmico, requeria-se a dedicação exclusiva, o acompanhamento de docentes em cujos programas de pesquisa necessariamente se inseriam, transcendendo as aprendizagens de sala de aula. Para essa dedicação plena, o estudante deveria ser assistido com bolsas de estudo desde o primeiro período, assistências diferenciadas e pleno uso das assistências já extensivas à comunidade acadêmica, a exemplo de restaurante e biblioteca equipada. Deste grupo possivelmente brotariam os quadros qualificados no país, os cientistas, empresários, humanistas, com potencial para se destacar em seu campo de conhecimento, seja no mercado mais amplo ou na carreira acadêmica.



A UnB, em suas formulações iniciais e na continuidade de suas ações, despontou como uma instituição comprometida com a resolução dos problemas nacionais, focando para isso, na capacitação qualificada dos estudantes e em sua formação cidadã.

Ao lado do compromisso com os problemas sociais que afligiam o país, um dos aspectos fundamentais defendidos no projeto da UnB era a autonomia universitária. Não se concebia no grupo da UnB a abertura às ingerências do Estado ou de organismos internacionais. Nas palavras de Miglievich-Ribeiro e Matias (2006, p. 22),

O papel da universidade, para Darcy, indissocia-se da criação de uma consciência crítica. A universidade é uma instituição social fundamental, prenhe de ideologias e interesses, portanto, politizada, com a missão de nortear o desenvolvimento autônomo de sua nação. O postulado do saber científico neutro é recusado por Darcy que, não ingenuamente, sabe que a despolitização da universidade é nitidamente sua submissão aos interesses e à lógica dominante de distribuição de poder numa sociedade que não rompe com sua condição de atraso e de subdesenvolvimento. A transformação da sociedade exige a política – em seu sentido digno. A universidade tem, pois, um papel político: poder fazer.

A universidade pública possuía um importante papel na integração da vida social, política e cultural do país, tendo destaque, como já dito, na construção de um perene diálogo internacional, essencialmente com os demais países latino-americanos. O projeto da UnB, portanto, confrontava decisões que lhe eram exógenas, não se permitindo acolher desmandos e ingerências de nenhuma ordem. O que os intelectuais, pesquisadores e docentes da UnB não contavam era que em seus primeiros anos de existência a universidade sofreria o Golpe de 1964.

A ação dos militares foi imediatamente sentida pela UnB, tendo seu *campus* transformado em cenário de guerra, mediante ocupação por tropas da polícia e do exército. Não existiu, por parte dos líderes militares, a preocupação em conhecer o projeto acadêmico da instituição, pois a intenção mais premente era o seu aniquilamento, sobretudo por terem os militares a infundada avaliação de que a UnB se firmava como um espaço de inclinação comunista, dirigido, dentre outros, por marxistas como Darcy Ribeiro e Oscar Niemeyer.

Junto a todos os tipos de arbitrariedades deflagradas pelo regime militar, veio a demissão de Anísio Teixeira e sua destituição do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília. Zeferino Vaz, da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, declaradamente antijanguista, foi nomeado como interventor, sendo em seguida “eleito” membro do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília - FUB.

Os ânimos daqueles que defendiam o projeto da UnB, embora avassaladoramente abalados, ainda não estavam derrotados. Aos poucos, os docentes retomaram as atividades docentes e de pesquisas, enquanto lhes era possível ter um folego, por menor que fosse.

Os ataques, no entanto, longe estavam de qualquer tipo de arrefecimento. Um Inquérito Policial Militar - IPM foi instaurado a fim de investigar a suposta subversão na UnB, e junto ao inquérito veio a expulsão de 16 professores e um aluno, ainda que não existisse acusação e, muito menos, processo jurídico. A arbitrariedade da ação também não conferia o direito de defesa aos envolvidos. Em resposta, os alunos organizavam mobilizações em caráter de denúncia das arbitrariedades existentes, exigindo a readmissão dos docentes, o que os faziam, também, alvos das perseguições.

As contestações avolumavam-se, diante da onda repressiva dos militares em relação à UnB, mas como devolutiva às reivindicações de docentes, discentes e autoridades acadêmicas, o governo militar impunha sua força, realizando todos os tipos de manobras necessárias à “manutenção da ordem”.

Logo após a renúncia de Zeferino Vaz da reitoria – intensamente criticado por setores do governo por não mais conseguir “manter a ordem” frente às contestações da comunidade acadêmica da UnB – o então empossado, Laerte Ramos de Carvalho, professor da USP, em conformidade com Castelo Branco, suspendeu as atividades acadêmicas, solicitando ao Departamento de Ordem Política e Social - DOPS o envio de tropas policiais às instalações da UnB. Ação essa que gerou mais 15 demissões de docentes.

A reação da comunidade universitária após tentativas sem sucesso de diálogo com a reitoria foi a demissão voluntária de 223 professores, que durou de outubro de 1965 até início de 1966, caracterizando um caso único de demissão coletiva na história das universidades no mundo.

Possivelmente convencidos de que não havia mais condições de desenvolver o trabalho de formação em um momento em que a dignidade dos cidadãos e dos docentes não poderia ser resguardada diante de uma universidade em que os docentes estariam sujeitos às arbitrariedades de um ministro da Educação, que concebia como normais as instruções dos serviços policiais, os docentes encontraram nessa demissão coletiva o único instrumento de resistência possível naquele momento.

Na afirmação de Ribeiro (1978, p. 84),

Uma universidade assim, livre e libertária, só pode sobreviver numa ordem democrática. Quando subvertida a institucionalidade constitucional, se tomou do povo a liberdade de buscar os caminhos de sua própria

emancipação – precisamente porque ele os estava encontrando – os custódios da regressão tiveram que reprimir todos os que se opunham à nova ordem e, entre eles, naturalmente, também a UnB.

Após todo movimento de lutas e resistências decorrente do golpe militar de 1964, em 28 de novembro de 1968, foi promulgada a Lei nº. 5. 540 de 1968 instituindo a “reforma universitária”. Essa lei determinava essencialmente a organização e funcionamento do Ensino Superior. A UnB, pelas circunstâncias daquele momento, de modo paradoxal à sua trajetória, acabou se tornando a primeira universidade brasileira a se adequar a cadência da reforma universitária. Ribeiro (1978, p. 64), assim dissertou sobre a reforma de 1968:

De fato, quando se promulgou a chamada “reforma universitária de 1968” e, posteriormente, todos os remendos adispostos a ela, aquelas liberdades já vieram castradas, e aquelas renovações estruturais degradadas. O mais grave, porém, é que os velhos catedráticos e a reação acadêmica já se haviam reapossado da universidade. Em suas mãos, como era inevitável, cada inovação se converteu num escárnio, agravando muitas vezes os problemas que poderiam ter resolvido. Assim é que pululam pelo Brasil afora os simulacros dos institutos centrais; as departamentalizações de mentira; o regime de crédito funcionando pior que os antigos seriados; os currículos de curta duração deteriorando os títulos profissionais; os falsos programas de pós-graduação falsificando a moeda acadêmica, que são os graus de mestre e doutor.

Tendo a reforma universitária e demais atos impetrados pelo governo militar, adentrado às portas das universidades firmando-se pela imposição do regime, os princípios democráticos foram solapados não só na UnB, como nas diversas universidades nacionais. O propósito democratizante das instituições de ensino superior só começou a ser retomado com o processo de redemocratização, cujo ponto fulcral foi a Constituição de 1988.

Na entrada da redemocratização, muitas heranças do antigo regime insistiam em ameaçar a democracia dentro das instituições. Na UnB, a própria escolha de Cristovam Buarque como reitor, no contexto de redemocratização do país e da UnB, marcou um campo de embates, pois mesmo constituindo a predileção da comunidade acadêmica da UnB, a sua nomeação foi vetada pelo então presidente, João Batista Figueiredo.

No limiar da posse de Tancredo Neves, como presidente, houve a nomeação de Geraldo Ávila para reitor da UnB, evento que desembocou em greves e manifestações por parte de docentes, discentes e funcionários contrários à decisão. Sob intensos protestos e desaprovação da comunidade acadêmica da UnB, o recém-nomeado reitor renunciou ao cargo após seis dias. Com isso, a Associação de Docentes da UnB - ADUnB, criada em 1977, como mecanismo de resistência ao controle dos militares, iniciou um processo de eleição para

reitoria, tendo Cristovam Buarque como um dos nomes a pleitear o cargo. Diferente da primeira tentativa, dessa vez a eleição foi direta e não de modo indireto, via Conselho. O produto da resistência da comunidade acadêmica da UnB foi a eleição de Cristovam Buarque como o primeiro reitor da UnB, pós a ditadura militar.

A retomada da democracia na UnB teve como um dos seus primeiros atos a transição de uma estrutura de segurança e repressão para uma estrutura renovada, pautada no autogoverno. Foi também ação do posicionamento de redemocratização presente na UnB, a desmilitarização da universidade. Uma das primeiras iniciativas do reitor Cristovam Buarque foi extinguir as estruturas de controle, embasadas na Lei de Segurança Nacional, vigentes no período da ditadura militar. A reformulação dos estatutos vigentes, constituídos segundo modelos que dialogavam com a ideologia do governo militar, também constituiu prioridade da UnB no momento inicial da redemocratização.

Foi também fator de grande importância no processo de redemocratização da UnB a anistia política conferida aos docentes e servidores expurgados da UnB durante a ditadura, como também aos docentes que constituíram o grupo dos 223 docentes a se autodemitirem diante da impossibilidade de realizar o trabalho a que se propunham. O intento do reitor Cristovam Buarque era trazer todos os docentes e funcionários de volta às suas respectivas funções e reparar os danos materiais segundo a Lei de Anistia.

Com uma gestão cujas decisões se davam democraticamente com a comunidade acadêmica, Cristovam Buarque conduziu a UnB de modo a construir diálogos entre os saberes acadêmicos, não desconsiderando a necessidade de abertura da universidade ao diálogo destes saberes científicos com os saberes populares. A promoção da relação entre a universidade e os saberes populares levou a UnB a se abrir ao povo, com o fito de derrubar os “muros” que separavam os grupos sociais: elite intelectual e classes populares. Esse foi um momento muito importante para a experiência de EJA da UnB que nos debruçamos, posto que foi com as perspectivas lançadas pela redemocratização, ao potencializar a aproximação dos intelectuais da UnB com o povo que a população do Paranoá encorajou-se à solicitar da UnB, a formação necessária à conquista dos direitos daquela comunidade.

Além do trânsito aberto com a sociedade, em suas mais variadas manifestações, a departamentalização na UnB foi um elemento importante na estrutura da universidade que tomou corpo após o início da democratização. Ainda na gestão de Cristovam Buarque, de 32 departamentos a UnB chegou a 56, passando de 9 para 13 institutos.

Pensada desde sua concepção original para atender, com inovação, os critérios de excelência em ensino e pesquisa, a organização epistemológica reforçou os cursos de

Mestrado e Doutorado. Até o ano de 1985, a UnB contava com 26 mestrados e três doutorados. Na entrada do processo de redemocratização, entre 1985 e 1988, houve a criação de sete novos cursos de mestrado e quatro de doutorado.

Além da ampliação dos cursos de pós-graduação, foram criados diversos núcleos de pesquisa de forma integrada, contribuindo para a elevação das pesquisas em constante intercâmbio com a multiplicidade de saberes das mais variadas ordens.

Desse modo, a UnB pôde retomar seu projeto inicial de se abrir para a sociedade, rompendo os bloqueios entre a academia e a comunidade e inserindo em sua organização pedagógica a apropriação de saberes populares, que em outros tempos não encontravam lugar no elitismo da academia. Com essas possibilidades, a UnB impulsionou a articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes populares, alargando, com isso, as fronteiras do conhecimento, além de contemplar os diferentes coletivos constituintes da vida em sociedade.

As posições assumidas pela UnB, e demais universidades estudadas, revelam as possibilidades de surgirem dentro desses espaços de produção e difusão de conhecimentos, propostas voltadas a um público que historicamente enfrentou dificuldades de acesso à educação. Considerando as ações desenvolvidas pela UFSCar, UnB e UFMG, apresentaremos de forma mais detida, na sequência, as propostas de EJA desenvolvidas em cada uma dessas universidades.

#### **4 PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (1970-1980)**

O campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil passou por alguns avanços principalmente nos últimos trinta anos. Houve ampliação das modalidades de oferta, reformulação as iniciativas em torno da formação dos educadores, aumento de produções acadêmicas sobre o tema e, em relação ao público jovem e adulto foi reconhecido o direito à educação, por meio da Constituição Federal de 1988.

Nos anos finais da década de 1970 e na primeira metade de 1980, o Brasil vivia o final da ditadura militar e o início da redemocratização, foi nesse período que, para além de ações pontuais, algumas instituições de ensino superior começaram a desenvolver propostas de EJA com intenção mais longa e centrada nas especificidades dos jovens e adultos. Nesse contexto, analisando a existência de experiências de EJA em universidades públicas brasileiras, nos interessamos particularmente por três propostas, desenvolvidas por universidades públicas nos anos finais da década de 1970 e durante a década de 1980, sem desconsiderar o legado dessas iniciativas para o momento atual, já que duas delas continuam efetivas e prestando suas contribuições aos jovens e adultos.

Ao apresentar as três propostas de EJA – o Programa de Alfabetização de Funcionários - PAF da UFSCar; o Projeto de Ensino Supletivo do Centro Pedagógico, que continua efetivo com a denominação de PROEF, desenvolvido pela UFMG e; o Projeto Paranoá da UnB – entendemos estar tratando de uma história que entrelaça o passado com o tempo presente, contada pelas memórias de coletivos de educadores universitários que assumiram a opção política de acreditar que a educação de jovens e adultos é um direito e que sua garantia à população privada desse usufruto seria uma das formas de reparação.

As lutas dos movimentos sociais e de educadores sensíveis ao drama vivido pelos jovens e adultos analfabetos na busca pelo alcance do que determinou a Constituição Federal de 1988, quando o poder público reconheceu o direito à educação dos jovens e adultos não escolarizados, continua apontando horizontes para propostas voltadas à EJA, como é o caso das três experiências que nos debruçamos a estudar, por meio da memória coletiva dos educadores.

As discussões estabelecidas acerca das experiências de EJA desenvolvidas nas universidades contaram com o recurso da memória como nossa mais importante fonte de apropriação do que passou. As memórias que dão sustentação às nossas interpretações, embora estejam carregadas das vivências e experiências de cada educador, de modo

individual, se imbricam em um movimento coletivo de lutas e vivências por parte dos grupos de educadores que vivenciaram cada acontecimento que aqui será reportado. Nesse sentido, por entendermos que nosso estudo constituiu-se pela memória coletiva, nos apoiamos em Halbwachs (2003) como uma importante referência para nossas discussões. O aspecto central das discussões de Halbwachs (2003), consiste em considerar a memória como um fenômeno social, como uma reconstrução do passado, a partir dos marcos sociais do presente. É em sua obra póstuma, “A memória coletiva”, que fica evidente o seu esforço em comprovar a não existência de memórias unicamente individuais.

Para a discussão da memória e da experiência, nossa opção por Halbwachs (2003) – muito embora esse autor não estabeleça discussões sobre os usos da memória e sua abordagem na existência dos conflitos da sociedade de classe que compõem a memória coletiva – considerou as contribuições desse autor quanto a não existência de memória fora dos marcos sociais dos quais os homens, que vivem em sociedade se servem para fixar e reencontrar as suas recordações (HALBWACHS, 2003), sendo, portanto, nos grupos sociais de pertencimento dos indivíduos que se torna possível a construção de memórias coletivas de experiências vividas ou recebidas, que por sua vez, se tornam elo de identificação com esses grupos, ao menos enquanto a eles, essas lhe forem necessárias para interpretar, rejeitar ou refazer determinada realidade. Contudo, para que essas experiências vividas ou herdadas sejam entendidas como parte da realidade histórica, é preciso que ganhem o círculo das preocupações coletivas. (MAGALHÃES, 2007).

Ao concentrarmos nosso estudo nos grupos de educadores que atuaram junto às propostas de EJA das universidades públicas brasileiras, entendemos ser através desses grupos que se revelam as experiências e memórias, tanto individuais quanto coletivas do que foi vivido no contexto do período e no cotidiano das ações educativas. Pelo que o estudo revela, as lutas empreendidas no campo educativo, político e social, através das experiências vividas ou herdadas ajudam a constituir uma memória social e coletiva da educação.

Para Halbwachs (2003), são as experiências vividas no interior de uma sociedade e nos grupos de pertencimento mais próximos, que moldam o caráter social e o interativo da memória coletiva. As experiências vividas, portanto, são as que mais duram na memória, sendo mantidas e recuperadas mediante os interesses dos indivíduos referenciados pelos grupos sociais.

Ao esclarecer sua teoria sobre a memória, Halbwachs (2003) mostra que as lembranças possuem um fundo social e coletivo. Para o autor, as pessoas partilham

lembranças articuladas às de outrem com as quais conviveu ou lhes foi transmitida, de modo que, para evocar determinada lembrança, é preciso fazer parte do grupo.

Ainda que a ênfase do pensamento do autor esteja nas memórias coletivas, as individuais não são totalmente rechaçadas por ele, mas consistem em “um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 2003, p. 69), que mediante os quadros sociais se erige através dos grupos dos quais o indivíduo integra – da família à nação.

Como dito, Halbwachs (2003) não nega a existência da memória individual, mas para ele, a memória individual está enraizada nos variados contextos e grupos sociais com os quais nos relacionamos no decorrer da vida. Desse modo, a rememoração pessoal deve considerar as diversas redes em que os indivíduos se envolvem. A consciência não é solitária, por isso mesmo não se finda em si mesma, mas se estabelece com os nexos entre as ocorrências da vida pessoal e os contextos sociais. A memória é uma experiência capaz de situar a particularidade de uma vida no contexto maior da experiência histórica. Com base neste entendimento, é possível dizer que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva e que, além disto, cada ponto de vista muda a depender do lugar que a pessoa ocupa no campo social. (HALBWACHS, 2003).

Depreende-se dessa compreensão que mesmo que a memória individual não se confunda com a dos outros, posto que se refere ao tempo e espaço que só à pessoa pertence, a memória pessoal precisa das memórias dos outros. A memória coletiva abrange as memórias individuais, não se confundindo necessariamente com elas. Entende-se que os fatores internos precisam dos fatos externos para suas afirmações, e o indivíduo em suas trajetórias de vida arquiva lembranças não só pessoais, mas também lembranças inseridas em grupos, sendo exatamente os grupos que vão garantir sustentação às lembranças de determinados acontecimentos. Esses fatos, uma vez acessados pelas lembranças, serão lembrados por veículos variados, inclusive por meios dos depoimentos daqueles que deles participaram diretamente. São acontecimentos situados na memória de um grupo e que dependem da memória do outro.

Para nosso estudo, nos parece suficiente o entendimento de que a memória é social, e que a memória coletiva deriva das experiências vividas ou herdadas pelos grupos sociais. Para estabelecermos compreensões nesse campo, nos apoiamos no pensamento halbwachiano, calcado na memória coletiva.

Nesse sentido, apresentamos neste capítulo, através das memórias coletivas dos educadores, as três propostas de EJA que dialogam no estudo, sendo discutidas e analisadas seguindo o período de criação. Iniciamos portanto, nossas reflexões com o Programa de



Alfabetização de Funcionários - PAF da UFSCar, gestado em 1978 e desenvolvido no período de 1980 a 1985<sup>58</sup> na UFSCar, prosseguimos com o Projeto Supletivo do Centro Pedagógico, iniciado em 1986 e atualmente denominado Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – PROEF e, por fim, apresentamos o Projeto de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos de Camadas Populares - Projeto Paranoá, iniciado, também em 1986 e que, assim como o projeto da UFMG, continua efetivo, contribuindo com a formação de jovens e adultos.

A trajetória e atuação das três propostas que interagem neste estudo, demarcam a importância dessas iniciativas para a universidade, para os sujeitos sociais das comunidades assistidas e, para a própria EJA, através do legado dessas experiências.

#### **4.1 O trabalho educativo e a construção da visão de totalidade com os educandos jovens e adultos: a experiência da UFSCar**

Foi em um momento de acentuada articulação e retorno de experiências no campo da educação de adultos pela sociedade civil que surgiu o Programa de Alfabetização de Funcionários da UFSCar. A organização efetiva do Programa se deu em 1980, mas as discussões sobre a sua necessidade de criação tiveram início com a abertura política de 1978.

A iniciativa surgiu com fins ao atendimento das solicitações dos funcionários, incluindo pessoal administrativo e de campo, zeladoria, jardinagem, dentre outros profissionais necessitados de escolarização que atuavam na UFSCar. Os funcionários se organizaram visando a conquista de melhores condições de trabalho e tinham, na alfabetização, uma possibilidade para tal intento.

Em meio a motivação imediata da eleição para reitor, o Grupo de Alfabetização foi criado na UFSCar em junho de 1980, sendo que os trabalhos só se iniciaram efetivamente no mês de outubro, caracterizando a primeira fase do Programa que atendeu, inicialmente, a 40 funcionários.

O PAF foi gestado em um momento em que a proposta de alfabetização de adultos idealizada e sistematizada pelo educador Paulo Freire trazia discussões sobre a relevância da

---

<sup>58</sup> Durante o processo investigativo, não conseguimos encontrar nenhum documento oficial que demarcasse, efetivamente, 1985 como o ano de encerramento das atividades do PAF. Contudo, dentro do alcance de nossos acessos, todos os registros, relatórios, memoriais e documentos que foram preservados sobre a memória do Programa compreendem o período que vai até 1985. Acrescentamos, a essas evidências, os relatos vivos dos participantes da experiência, o desligamento, do PAF, de boa parte da equipe nesse período, assim como, a conclusão do PAF 2 em meados de 1985, o que encerraria o ciclo das ações educativas do Programa. Esses foram alguns dos motivos que embasaram nosso entendimento de que a duração do PAF foi até, por volta de 1985.

dimensão política da educação e sobre o verdadeiro papel da escola na socialização do conhecimento historicamente produzido. Nesse sentido, o PAF funcionou como um espaço privilegiado de amadurecimento dessas ideias, ao promover a experimentação de um processo de alfabetização em que a participação efetiva dos alfabetizandos impulsionava a aprendizagem desses, ao passo que o trabalho pedagógico desenvolvido assegurava a formação dos educadores. Desenvolvia-se, portanto, na UFSCar, um Programa de mão dupla, focado na aprendizagem dos educandos e na formação dos educadores.

Atuando na perspectiva de valorização dos saberes dos educandos, o PAF organizou atividades como o Seminário de Aperfeiçoamento dos Trabalhadores, promovido em 1981, além de ter produzido material didático próprio como os Livros de Leitura 1 e 2, ancorados nos textos dos alfabetizandos. Foi também através do PAF que se desenvolveu um trabalho bastante inovador na área da matemática e, numa perspectiva de compilação de ideias e vivências, houve a produção coletiva do “Jornal Participando”. Todas essas experiências e produções serão melhor detalhadas no decorrer do texto, visto que contribuíram para legitimar o PAF e, no caso deste estudo, são práticas que nos darão suporte para compreensão das ações educativas desenvolvidas no Programa.

O PAF foi considerado uma das experiências de alfabetização de adultos muito bem refletida e avaliada (FÁVERO; SIQUEIRA, 2016), em que além do material didático foi capaz de provocar discussões e contribuir para a produção de documentos e estudos que ajudam a compor a memória da educação de adultos, além de ter sido um laboratório para construção de formas de ensinar e de aprender em uma época em que tornar a educação um ato político não só era difícil, como perigoso.

#### **4.1.1 Surgimento e primeiras iniciativas do Programa de Alfabetização de Funcionários da UFSCar**

O surgimento do PAF na UFSCar está diretamente relacionado a ao menos duas questões: a primeira girou em torno do desejo de grupos sensíveis aos problemas educacionais em buscar mecanismos de superação de tais problemas; a segunda deveu-se ao fato do momento em que o Programa surgiu, demandar posições sobre a questão do analfabetismo. Foi no interior da UFSCar, em um Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação, que um grupo composto por professores e alunos da universidade, ao discutir uma experiência de ensino supletivo constatou – por necessidade da escolha dos nomes para compor a lista

sêxtupla para a vice-reitoria – a existência de 40 funcionários da UFSCar cujo processo de escolarização, quando iniciado, foi interrompido. (OLIVEIRA, 1983).

O depoimento concedido, em março de 2020 pelo professor Francisco Mazzeu, educador e membro do grupo que atuou no PAF, dá conta de evidenciar as principais motivações que levaram a UFSCar a implantar o seu programa de alfabetização.

Em relação ao que motivou o surgimento do PAF, eu acho que não era só uma sensibilidade dos grupos, não era só uma sensibilidade em relação aos problemas educacionais, era também em relação aos problemas sociais, econômicos do país e um posicionamento político. Isso estava muito claro para todo mundo que participava do Projeto e para quem queria se engajar nele. Era uma opção política em prol da transformação da sociedade no caminho da superação do capitalismo que a gente via e vê, até hoje, como a raiz dos problemas das desigualdades sociais. Isso reflete na questão do analfabetismo. O analfabetismo se inseria como um dos processos de exclusão que a sociedade capitalista não dava conta de resolver. Então, isso motivou as pessoas a criarem o projeto, porque era uma forma de chegar às classes populares, chegar aos trabalhadores que não estavam estudando, que não tinham acesso à universidade e começando com aqueles que estavam ali mais próximo, no caso os trabalhadores braçais da universidade. O que motivou, inicialmente, a criação do PAF foi a constatação, durante um processo de consulta para a eleição do reitor, que vários trabalhadores não sabiam ler e nem escrever, portanto, a retomada da democracia na universidade é que possibilitou a identificação de um problema de analfabetismo que existia dentro do próprio campus. Foi isso que resultou na criação do PAF.

Do desafio de buscar soluções para o problema concreto do analfabetismo, dentro da própria universidade, surgiu o PAF.

A motivação inicial para o surgimento do Programa foi a reivindicação, por parte da associação dos funcionários, da criação de um projeto de alfabetização de adultos, já que existiam funcionários analfabetos no setor de obras (construção civil) e no setor de manutenção da universidade (principalmente jardinagem). Era uma contradição que refletia as contradições da sociedade brasileira: a universidade é uma instituição para produção e difusão do conhecimento, mas não estava enfrentando o problema da falta de escolarização por parte de seus funcionários. Foi assim que nasceu o Projeto de Alfabetização de Funcionários. (Professor Newton Duarte, entrevista realizada em agosto de 2020).

Além da necessidade de se pensar na elaboração de um projeto de alfabetização de adultos que resolvesse o problema do analfabetismo dos funcionários, de acordo com

Sguissardi<sup>59</sup> (1991), havia também o pensamento em uma atividade de pesquisa que tirasse desse fato e do processo de alfabetização que seria desenvolvido, todas as consequências teóricas possíveis.

Logo no início da proposta, o grupo idealizador se mobilizou para pôr em ação as atividades rumo à construção do Programa. Do período que compreendeu os meses de junho a agosto do ano de 1980, foram realizadas reuniões semanais com o intento de analisar as condições reais de realização do projeto, bem como as delimitações dos fundamentos constituintes do PAF. Segundo Sguissardi (1991), havia um propósito claro de enfrentar o desafio de discutir e analisar o problema do analfabetismo na universidade a partir da e na prática.

Tão logo o Programa foi organizado, seus mentores partiram para a preparação dos alfabetizadores. Inicialmente foi ofertado um Curso de Preparação de Alfabetizadores que compreendeu os meses de agosto a outubro de 1980, com o objetivo de promover estudos teórico-práticos no âmbito da alfabetização. Essas atividades formativas não se encerraram no recorte dos três meses, mas ampliaram-se para a prática docente, compondo também as pautas das reuniões semanais com foco no Programa.

Como já mencionado na abertura desta seção, o PAF nasceu em um momento que o modelo de alfabetização de adultos proposto pelo educador Paulo Freire, na década de 1960,<sup>60</sup> ainda exercia influência nos meios de discussão de educação de adultos. Desse modo, durante o Curso de Preparação dos Alfabetizadores foram feitos contatos com os trabalhadores no intuito de recolher palavras significativas do universo vocabular e das vivências dos sujeitos. Essas “palavras geradoras”<sup>61</sup> eram adotadas para organização do processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos trabalhadores e com isso, a prática se estruturava com a participação de alfabetizadores e alfabetizandos.

Após a formação dos educadores iniciou-se a primeira fase de alfabetização. Essa fase tinha por objetivo oferecer aos alfabetizandos as necessárias condições para que eles,

---

<sup>59</sup> O professor Valdemar Sguissardi foi um dos professores que atuou junto à professora Betty Oliveira na elaboração do PAF/UFSCar.

<sup>60</sup> O método proposto por Paulo Freire ficou conhecido como o Método de Alfabetização de Adultos construído com base na ideia de um diálogo horizontal entre educador e educando. O método foi capaz de alfabetizar 300 trabalhadores em 45 dias, o que o tornou referência para todo o território nacional no início da década de 1960.

<sup>61</sup> O termo “palavras geradoras” era usado no método de Paulo Freire como uma proposição do próprio autor no sentido de adotar, para os processos de alfabetização, palavras que fizessem parte do contexto de vida dos educandos. Para um maior aprofundamento consultar: FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

mediante as discussões e decodificações das palavras geradoras, conseguissem organizar suas ideias, escrever a palavra geradora apresentada naquele dia de aula, e fossem capazes de estabelecer entendimentos e associações entre a palavra trabalhada e a realidade circundante.

Mesmo antes do início da experiência de educação de adultos na UFSCar, os então futuros-alfabetizandos já mencionavam a importância de um processo de formação que não apenas os instrumentalizassem no universo da leitura e da escrita, mas que funcionasse como um instrumento de luta capaz de assegurar-lhes ferramentas para melhor atuarem nos movimentos reivindicatórios do período, inclusive dentro das próprias dependências do campus da UFSCar. Essas pautas e cobranças acompanharam os alfabetizandos desde os primeiros dias da experiência, o que acabou por desencadear, nos alfabetizadores, por consciência ou intuição, uma forma de ensinar a ler e a escrever do melhor modo possível e de um modo mais próximo aos anseios dos educandos. Ao se dedicarem à socialização dos conteúdos e saberes, os alfabetizadores buscavam cumprir, já no próprio ato de concretizar a ação pedagógica propriamente dita, a função política da educação. (OLIVEIRA, 1985).

O trabalho, assim desenvolvido, possibilitava uma íntima conexão entre as vivências dos alunos trabalhadores e suas aprendizagens. Uma atividade prática paralela à primeira fase de alfabetização, cuja realização se dava aos sábados, foi a construção de painéis de barro por alfabetizadores e alfabetizandos, sob a orientação de um dos educandos que revelou possuir tais habilidades. O “Curso Painel de Barro” surgiu dos debates desencadeados na primeira palavra geradora trabalhada, que foi a palavra “painel”.

No contexto do trabalho realizado na fase inicial de alfabetização aconteceram algumas parcerias. O Grupo Terapia Ocupacional, que em atendimento às solicitações dos próprios educandos atuava no PAF, realizou diversas atividades no sentido de avaliação da percepção e memória visual dos estudantes, raciocínio, coordenação motora, atenção, organização espacial, dentre outros aspectos. Com base nos resultados das avaliações, o Grupo de Terapia Ocupacional organizou e implementou uma programação diária junto aos alfabetizandos do PAF.

Mediante a constatação – produto do trabalho realizado pelo Grupo Terapia Ocupacional – de que boa parte das dificuldades apresentadas pelos educandos residia na baixa acuidade visual, medidas de contenção de tais dificuldades foram adotadas, englobando desde a avaliação oftalmológica até a aquisição dos óculos por meio de descontos e financiamentos viabilizados em parceria com óticas locais.

Um aspecto bastante interessante na dinâmica do PAF era a efetiva participação dos alfabetizandos, não só nas decisões pedagógicas, mas também na estruturação em si do

Projeto. Ainda na primeira fase do PAF, os alfabetizandos solicitaram a inserção dos fundamentos iniciais da matemática. Também por solicitação dos alfabetizandos, e considerando seus horários de trabalho, foram organizados dois turnos de atividades, sendo que em cada um deles funcionavam duas turmas: de 7h00min às 8h30min funcionavam duas turmas e de 16h30min às 18h00min funcionavam mais duas turmas.

O trabalho do PAF, por ter sido inspirado no método freireano, recebeu a visita de Paulo Freire e Elza Freire em dezembro de 1980. Na ocasião, o casal se ofereceu para participar do Programa na condição de assessores.

Como o cerne do PAF era a participação efetiva dos alfabetizandos na construção dos modos de ensinar e aprender, os semestres letivos eram programados com a participação dos estudantes trabalhadores. Nas atividades preparatórias para o primeiro semestre letivo de 1981, foram elaborados materiais pedagógicos e estruturados subprojetos que viriam, durante a vigência do PAF, compor a natureza do Programa.

Orientados pela premissa de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1988, p.22), por sugestão dos alfabetizandos, foi produzido um jornal em que os trabalhadores pudessem externar o produto de leituras de suas realidades. A ideia da produção do jornal foi usada com uma maior profundidade na fase de pós-alfabetização, em que a reflexão crítica sobre os acontecimentos do mundo circundante já se fazia bem mais acentuada.

No período de preparação para o trabalho do semestre letivo de 1981 e diante da constatação de algumas limitações por parte dos educandos, foi montada uma turma voltada ao atendimento de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Essa turma funcionava duas vezes por semana, dispondo de atendimento das 16h30min às 18h00min. Junto às equipes de trabalho, o Grupo de Terapia Ocupacional também atuava nos períodos de organização para os próximos semestres letivos, a fim de estruturar a atuação voltada às especificidades dos alfabetizandos.

Foi também dentro dos dois meses de organização para o semestre de 1981 que uma comissão de educadores trabalhou na produção do Livro de Leitura 1, tendo como recursos pedagógicos as frases construídas pelos próprios alfabetizandos no período inicial do Programa. No caso do Livro de Leitura 2, a elaboração se deu com uma participação ainda mais efetiva e intencional dos alfabetizandos, pois um grupo de alfabetizadores se reuniu com alfabetizandos de duas turmas do horário de 16h30min às 18h00min durante dois meses, e juntos produziram os textos a serem utilizados na pós-alfabetização, com ocorrência no período de março a junho de 1981.

As atividades do PAF não se estruturavam apenas pela ação dos alfabetizadores, havia todo um coletivo de educadores e assessores que atuavam na esquematização e orientação pedagógica das atividades teóricas e práticas. Dentre esses assessores, como já mencionado, estavam Paulo Freire e Elza Freire, que nas etapas de organização do trabalho pedagógico apontavam caminhos para a elaboração do material; metodologias de atuação; redução das dificuldades de aprendizagens manifestas e mesmo a programação do semestre.

Após o período de preparação, o PAF implementou as atividades do primeiro semestre letivo de 1981, mantendo coerência com o plano de trabalho elaborado. A fase de pós-alfabetização contou com o material elaborado pelos subprojetos, durante os meses de janeiro e fevereiro, para operacionalização a partir de março daquele ano. As atividades de Revisão, destinadas aos educandos que apresentavam dificuldades em acompanhar o ritmo das turmas que seguiam a programação prevista, também aconteciam respeitando o planejamento realizado.

Para assegurar o funcionamento e melhoria dos trabalhos realizados nas turmas de pós-alfabetização e também na turma de Revisão, eram garantidas reuniões de estudos e avaliação em todas as sextas-feiras das 8h30min às 12h00min com os membros da coordenação, alfabetizadores e envolvidos com o PAF. Além dessas reuniões, eram realizadas reuniões específicas com os responsáveis por cada turma, de modo a proporcionar avaliações mais detalhadas do trabalho desenvolvido.

A consecução do semestre letivo no mês de junho desencadeou a necessidade de avaliações profundas, a fim de corrigir rumos e reorientar os percursos. Nesse ínterim, foram ofertadas palestras sobre os princípios da avaliação e suas implicações para o andamento do trabalho, instruindo assim, o processo de organização das atividades para o segundo semestre.

Como produtos da avaliação realizada, o Grupo de Terapia Ocupacional reorientou sua atuação com base na prática, tendo nela e a partir dela, o referencial para atuação.

Um dos produtos das avaliações mais acuradas foi a “descoberta” de que a utilização de jogos era uma forma bastante eficaz para garantir o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos, não apenas no aspecto individual, mas também nas relações com o coletivo. Essa constatação trouxe consigo a preocupação com a inserção da Matemática como componente do PAF, levando os coordenadores do Projeto a buscarem alternativas para o trabalho. Naquele momento já se discutia, entre os participantes da experiência da UFSCar, a contribuição do ensino da matemática para as realidades dos educandos e para a sua consequente transformação social, já que o grupo começava a adquirir a consciência da

dimensão política intrínseca à relação entre os conteúdos e a forma de transmissão-assimilação. Para o então participante do PAF e pesquisador, Duarte (1985, p. 51),

o ensino da Matemática, assim como todo o ensino, contribui (ou não) para as transformações sociais, não apenas através da socialização (em si mesma) do conteúdo matemático, mas também através de uma dimensão política que é intrínseca a essa socialização. Trata-se da dimensão política contida na própria relação entre o conteúdo Matemático e a forma de sua transmissão-assimilação.

Buscando atender as necessidades dos alfabetizados e cientes da importância dos conhecimentos sistematizados da matemática para o desenvolvimento dos educandos, coordenação e participantes do PAF realizaram um levantamento dos problemas matemáticos de interesse dos alfabetizados, e mediante diversas reuniões e estudos, iniciaram as atividades com os educandos, uma vez por semana.

O grupo de Educação de Adultos da UFSCar entendia ser absolutamente necessário se desenvolver o trabalho educativo com a matemática de maneira que os alunos adquirissem o domínio do conhecimento matemático sistematizado, superando os limites do conhecimento matemático adquirido nas práticas cotidianas não escolares. (Professor Newton Duarte, entrevista realizada em agosto de 2020).

Visando garantir um trabalho compartilhado entre educador e educando, tal como perseguido nas áreas de linguagens, a coordenação<sup>62</sup> de matemática do PAF optou por atrelar teoria e prática, princípios já desenvolvidos desde a criação do Programa, incentivando a confecção de materiais de apoio às aulas com a genuína participação dos educandos. Um dos exemplos concretos foi a construção, no setor de marcenaria da UFSCar, de um ábaco<sup>63</sup> em tamanho ampliado para realizar o trabalho com a matemática.

Através dos incentivos recebidos pela assessoria de Paulo Freire e Elza Freire, as ações do PAF foram ganhando materialidade e projeção para além das fronteiras da UFSCar. A organização da primeira versão do “Jornal do Trabalhador” e dos Livros de Leituras 1 e 2, são exemplos disso. Com esteio na orientação de Paulo Freire, foi montada uma comissão editorial que cuidou dessas três publicações – Jornal do Trabalhador e Livros de Leituras 1 e 2

<sup>62</sup> A coordenação geral do PAF era feita pela professora Betty Antunes de Oliveira, sendo a coordenação de Matemática do Programa assumida em 1981 pelo professor Dr. João Batista Peneireiro após os debates gerados pela ida de Paulo Freire à UFSCar.

<sup>63</sup> Para maiores aprofundamentos sobre o trabalho de matemática desenvolvido junto aos educandos do PAF com o apoio do ábaco, consultar DUARTE, Newton. Recriando o ábaco e o sistema de numeração. in: **Revista Educação e Sociedade**, nº 20, São Paulo, 1985.



– mantendo a coerência com os princípios do PAF e também a originalidade do modo de escrever peculiar ao trabalhador em sua regionalidade.

Ao acessar essas três publicações<sup>64</sup>, foi possível perceber o respeito aos modos de expressar e de se posicionar próprios dos educandos. Os textos, as narrativas e a formulação do material evidenciam ter se tratado de uma construção compartilhada, em que as vozes dos educandos são bem mais ressonantes do que qualquer tipo de diagramação e/ou edição.

As discussões das questões cotidianas apresentadas no Jornal e nos Livros de Leitura 1 e 2, também apontam a apreensão dos fundamentos apresentados na área de Português, já que mesmo de forma simples, os educandos escreveram seus textos e conseguiram organizar informações legitimadoras de suas realidades sociais.

Ao fomentar o posicionamento crítico e político dos educandos frente as ocorrências da realidade, o PAF começou a fortalecer o protagonismo dos alfabetizados no sentido de não apenas atuarem de forma efetiva na sala de aula, mas para além dela. Segundo Oliveira (1985), aos poucos os alfabetizadores começaram a verificar que não se precisava ocupar tempo para convencer os alfabetizados que eles já “sabiam algo”, pois eles próprios começaram a constatar isso no decorrer do processo de aprendizagem da leitura, escrita e cálculos matemáticos. Para a autora e, então coordenadora do PAF, os educandos iam pensando sobre o que já sabiam com o que não sabiam, mediante a percepção dos seus modos de raciocinar e, a partir daí, se convenciam de que eles eram sujeitos que criavam e recriavam o conhecimento humano, pois eles vivenciavam isso no seu agir, no modo como aperfeiçoavam o que já sabiam e como captavam o que era elaborado pela humanidade.

Aos poucos os educandos foram se fortalecendo em autonomia e decisão, sendo capazes de visualizar novas iniciativas que viessem a melhorar o trabalho até então desenvolvido. O Seminário de Aperfeiçoamento dos Trabalhadores - SAT foi uma das iniciativas que se somou ao PAF, por cobrança dos próprios educandos.

#### **4.1.2 Novas iniciativas: a articulação do PAF com o Seminário de Aperfeiçoamento dos Trabalhadores – SAT**

O Seminário de Aperfeiçoamento dos Trabalhadores - SAT iniciou-se em agosto de 1981, através de reivindicação dos educandos já alfabetizados no PAF, com fins ao

---

<sup>64</sup> O Jornal do Trabalhador e os Livros de Leitura 1 e 2, assim como alguns relatórios acessados para a pesquisa, compõem parte de um vasto material organizado em e-books pelo professor Osmar Fávero e Elisa Siqueira, produzido com o apoio do Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos - NEDEJA da Universidade Federal Fluminense.

desenvolvimento de atividades com potencial de aperfeiçoar a leitura, a escrita e o cálculo matemático. De acordo com Oliveira (1983, p. 06), o elemento motivador do surgimento do SAT foi “aperfeiçoar a alfabetização de leitura, em cima do aperfeiçoamento da alfabetização de consciência, estudando leis trabalhistas”.

A partir do momento em que a experiência piloto do PAF começou a ganhar notoriedade, começaram a surgir pesquisas e estudos sobre o Programa, evento que levava os educadores a estarem em constante movimento de validação de suas experiências por meio das produções de pesquisadores nacionais e mesmo internacionais<sup>65</sup>.

Lembro-me que na época tínhamos contato com a experiência da Nicarágua. Recebíamos material de outros Estados do Brasil, como o Estado do Acre que tinha uma experiência vinculada aos seringueiros, então tinha sim um intercâmbio grande. Vinham grupos de outros lugares fazer reuniões. A experiência com o projeto em outras universidades não acontecia tanto, até porque vários desses projetos surgiram posteriormente. O PAF foi, em certo sentido, pioneiro. Então não era muito disseminado esse tipo de iniciativa dentro das universidades. Mas a Betty tinha contato com professores de outras universidades e mantinham um intercâmbio relativamente constante, inclusive no exterior. Ela (Betty) viajava para a Alemanha com certa frequência, e mantinha uma relação, eu diria, bastante grande com outros grupos desse campo, onde se situava o Paulo Freire, o Saviani, dentre outros. (Professor Francisco Mazzeu, entrevista realizada em março de 2020).

Normalmente os trabalhos de EJA envolviam tanto docentes e alunos de universidades, como professores de redes municipais, educadores comunitários, dentre outros. Nosso contato com equipes desse tipo era bastante amplo em termos geográficos. Éramos convidados para dar palestras, cursos, assessorias e realizar intercâmbios com grupos em muitos estados brasileiros. Mesmo quando eu já não mais participava desse trabalho ainda continuei, por vários anos, sendo convidado para falar sobre ele, não só no Brasil. Em 1989 fui convidado a participar do “Seminario sobre Experiencias e Investigaciones Innovadoras en la Enseñanza de la Matematica com los Adultos de los Sectores Populares” que ocorreu em Medellín, na Colômbia, de 19 a 22 de julho daquele ano. Para mim, pessoalmente, foi uma experiência muito rica, já que uniu os intercâmbios acadêmicos com o fato de que era a primeira vez, em minha vida, que eu saía do País. (Professor Newton Duarte, entrevista realizada em agosto de 2020).

A projeção que começou a ser dada ao PAF, enquanto experiência que se firmava na oferta de educação de adultos e como um espaço de formação de educadores, aos poucos conferia ao Programa da UFSCar uma condição de referência para iniciativas nascentes que

---

<sup>65</sup> A experiência do PAF rendeu publicações no Brasil e também no exterior, a exemplo de publicações recorrentes na Alemanha Ocidental.

buscavam assessoria junto ao grupo que compunha o PAF<sup>66</sup>. De acordo com os relatórios que assinalam a trajetória do Programa, o próprio Paulo Freire, em visitas de assessoria, reforçava junto à equipe do PAF, a responsabilidade do grupo frente à experiência da UFSCar. Atrelado a tudo isso, estava o desejo dos educadores em realizar um trabalho significativo para os educandos e o desejo destes em melhorar seus níveis de aprendizagem e de inserção crítica na realidade vivenciada. Dessa confluência de interesses, vieram os seminários de aperfeiçoamento, ofertados de acordo as necessidades dos educandos.

Atendendo a solicitação de aproximadamente 50 alunos, a coordenadora do PAF, professora Betty Antunes de Oliveira, junto ao coordenador da área de Matemática, professor João Batista Peneireiro, organizaram em 1982 o Seminário sobre Alfabetização de Adultos com ocorrência semanal, às quintas-feiras, de 12h00min às 14h00min, com todos os participantes e em horários alternativos para pequenos grupos.

Outro seminário que se mostrou bastante significativo na experiência da UFSCar foi o Seminário sobre Metodologia do Ensino da Matemática para Educação de Adultos, coordenado pelo professor João Batista Peneireiro, visando discutir a proposta metodológica do PAF/SAT, com fins à melhoria do trabalho, e buscando oportunizar aos membros da equipe, a familiaridade com o método e sua consequente replicação em outras oportunidades formativas.

Igualmente interessante à formação de educadores e educandos foram, de acordo com os relatórios do PAF, os Seminários de Estudos sobre a Lógica Subjacente à Prática dos Educandos e suas Aplicações e Implicações no Processo de Alfabetização de Adultos. Esses Seminários tiveram início em 1982, com o objetivo de identificar, caracterizar e inter-relacionar as diversas categorias metodológicas da lógica dialética na prática cotidiana da alfabetização de adultos.

Todos os Seminários realizados geravam debates e discussões mediados pelos organizadores, em estreita participação dos educandos e dos convidados. Alguns momentos eram gravados e, posteriormente, decupados para fontes de estudos e produções futuras. Como produtos dos Seminários, a equipe do PAF/SAT produzia os chamados “Pré-Textos”, que na verdade consistiam nas interpretações e descrições das discussões emanadas dos seminários, para posterior reestruturação e consequente publicação.

---

<sup>66</sup> No período que compreendeu agosto de 1981 a novembro de 1982, a equipe do PAF prestou assessoria ao Programa de Educação de Adultos da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP e realizou reuniões com grupos como o da USP, Cajamar, membros da Universidade de Santa Catarina, dentre alguns outros interessados em implantar Programas semelhantes ao PAF.

Em basicamente todos os documentos e relatórios analisados para efeito deste estudo, a preocupação da equipe do PAF com a garantia da produção científica, em íntima relação com a promoção das aprendizagens dos educandos, se mostrou constante. Pelas análises, e mesmo pelos relatos, a experiência do PAF evidenciou um elo entre produção científica e valorização das experiências da comunidade, tal como mencionado por Sguissardi (1991, p. 89), por razão de sua participação no projeto de alfabetização de adultos como ponto de partida da problematização e superação de problemas nos bairros periféricos de São Carlos: “Desejávamos fazer pesquisa, mas ao mesmo tempo tornarmos as atividades e os momentos da pesquisa uma ocasião de tomada de consciência, de implementação de formas de organização, mobilização e ações concretas visando à transformação da realidade”.

Uma iniciativa, no âmbito do PAF/SAT, que legitima essa constatação, foi a elaboração do Projeto “Educação de Adultos: da alfabetização para a busca de problemas comunitários”. Ao analisar as atividades que o PAF promovia, a equipe visualizou a possibilidade de ampliar as ações para além das repartições da UFSCar, foi quando o Projeto foi implementado, através da ação de subprojetos de pesquisas e estudos de mestrado cujo foco era a relação das iniciativas do PAF junto à comunidade. Entre os subprojetos havia um Projeto destinado à Pesquisa e Intervenção no Bairro, cujo funcionamento se dava de modo paralelo às atividades internas do PAF, visto que demandava ações fora dos espaços da universidade.

Muito embora os relatórios analisados e a documentação produzida das experiências de educação de adultos da UFSCar deixem bastante evidente o desejo da equipe em expandir os trabalhos com a educação de adultos para níveis mais amplos, algumas dificuldades apareceram como entraves bastante pontuais à realização das atividades. No caso da implementação do PAF/SAT, para além das dificuldades inerentes àquele período, marcado por lutas e resistência por parte das minorias sociais, o grupo ainda precisava lidar com os empecilhos de ordem burocrática, relativos à dispensa dos funcionários/alfabetizandos para participar das atividades; aquisição de material; conquista de adequado espaço físico; dentre muitas outras limitações.

Por serem as atividades voltadas à educação de adultos iniciativas consideradas como atípicas às demais atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas dentro da universidade, os membros da equipe do PAF/SAT encontravam desafios na oficialização da proposta e, conseqüentemente, as verbas e fomentos, quando não escassas, inexistiam. Em razão da carência de verbas, os membros da equipe acabavam não se firmando e a rotatividade inviabilizava uma constância nas análises e avaliações das experiências. Como uma possível

resolução dessa limitação, a equipe conseguiu definir cinco funcionários para atuar na garantia da permanência das análises e na organização das ações do PAF/SAT.

Ao se deter sobre o planejamento das ações para o ano de 1983, em uma das reuniões do Projeto “Educação de Adultos”, do qual as atividades de ensino e pesquisa do PAF passaram a fazer parte, a equipe do PAF/SAT percebeu a já sentida necessidade de organizar suas atividades de modo orgânico e integrado. A partir de então foi decidido a se chamar Programa de Educação de Adultos - PEA a todas as ações, as de pesquisas e as demais, previstas naquele Projeto.

#### **4.1.3 O Programa de Educação de Adultos – PEA**

O Programa de Educação de Adultos - PEA consistiu na organização integrada de todas as atividades de educação de adultos desenvolvidas no PAF. No depoimento do professor Francisco Mazzeu, realizado em março de 2020, “o PEA surge como a consolidação daquilo que inicialmente era só um projeto. Então, o projeto se encerraria quando se conseguisse alfabetizar aqueles trabalhadores que estavam naquela condição de analfabetismo”. O Programa que nasceu dentro das discussões do PAF, teve como foco a busca de condições exequíveis para o ensino, a pesquisa e a extensão, de modo a garantir o desenvolvimento de atividades de educação de adultos por educandos, professores e funcionários da UFSCar. Dentro desse objetivo maior, era também intento do PEA construir metodologias específicas para a educação de adultos que atrelassem a teoria com a prática.

Como conjugação desses intentos e, considerando a dimensão política presente na ação pedagógica, a equipe do PEA se concentrava na elaboração de uma Teoria Geral da Educação de Adultos, em articulação com uma Teoria Geral da Educação Brasileira.

Muito se tem falado e escrito sobre a importância política da educação e da função da escola no processo de socialização do conhecimento elaborado. No entanto, muitas são as dificuldades de se identificar e caracterizar a função política da educação no exato momento em que se desenvolve a ação especificamente pedagógica que pretende socializar o saber elaborado. Essas dificuldades, na verdade, decorrem de uma outra dificuldade, isto é, a dificuldade de compreender tanto o que seja especificamente pedagógico e o que seja especificamente político, quanto o que seja a relação recíproca desses dois polos (distintos, mas complementares) no processo de transmissão-assimilação do saber elaborado. (OLIVEIRA, 1985, p. 01).

Na experiência desenvolvida na UFSCar, o próprio desenvolvimento da prática em realização exigia cada vez mais da equipe uma compreensão dinâmica dessa ação pedagógica.

Em razão disso, e com base no fato de após algum tempo de caminhada junto às iniciativas de educação de adultos, já conseguir delimitar explicitamente alguns dos múltiplos fatores e relações desta ação, a equipe assumiu o compromisso de superação do unilateralismo do pensamento (OLIVEIRA, 1985), aspecto muito importante para a exequibilidade do PEA.

O surgimento do PEA dependeu da organização das atividades de adultos desenvolvidas até então pela UFSCar e conseqüentemente demandou um sistema de organização, por parte da universidade a fim de garantir condições de funcionamento ao Programa. De acordo os relatos da coordenação do PAF expressos nos relatórios acessados, naquele momento de surgimento do PEA elaborou-se o Plano Diretor para o biênio 1984/1985. No Plano, além de ter sido reforçado o objetivo do PEA, se firmou a necessidade do seu reconhecimento como um Programa integrante da UFSCar, o que conseqüentemente iria garantir condições institucionais para o funcionamento do trabalho com a educação de adultos.

Contando com uma equipe composta por coordenação, cinco funcionários ex-alfabetizandos do PAF que já atuavam no SAT, um profissional Terapeuta Ocupacional e três graduandos do curso de Pedagogia<sup>67</sup>, o PEA desenvolveu projetos de pesquisas partindo das “atividades-experiência”, ou seja, os projetos refletiam sobre os aspectos da prática, e por isso demandavam aprofundamento teórico por parte dos membros da equipe.

Para abarcar toda a demanda, incluindo estudos, atividades de pesquisa, planejamento de eventos, atividades de campo, dentre outras ações desenvolvidas pelo PEA, a equipe se organizava de modo a manter uma regularidade de produção que compreendia até mesmo os períodos de férias. O esforço e engajamento da equipe permitia a coordenadora, professora Betty Oliveira, a cumprir todos os compromissos previstos, já que não precisava dirigir pessoalmente as atividades.

Atrelado ao interesse da equipe em fazer um trabalho significativo para os sujeitos sociais participantes dos projetos de educação de adultos, esteve o financiamento – assegurado entre novembro de 1982 a novembro de 1983 – já que após conjugarem as ações de educação de adultos num Programa integrado, os recursos obtidos para o PAF foram somados aos recursos advindos de financiamentos de seus projetos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e de contrapartidas da UFSCar. O período

---

<sup>67</sup> Segundo os dados expressos no Relatório do PEA de 1983, compunham a equipe do Programa os cinco funcionários ex-alfabetizandos do PAF (Conrado Vigário, Francisco de Souza Camargo Jr, José Nunes de Andrade, Lazaro Ernesto e Pedro Vicente), uma profissional da Terapia Ocupacional (Rita Aparecida Bernardi Pereira), uma docente e também coordenadora do Programa (Betty Oliveira) e três graduandos de Pedagogia (Francisco Carvalho Mazzeu, João Eduardo Ferreira e Newton Duarte).

em que o Programa contou com financiamento foi caracterizado como um momento de intensa produção, pois foi possível assegurar uma contribuição financeira aos membros da equipe e houve considerável incentivo às pesquisas, seminários, debates e eventos com foco nas discussões da educação de adultos.

Como já vinha sendo interesse das ações do PAF, a pesquisa passou a ser um dos importantes instrumentos do PEA, sobretudo por emanar da própria prática da equipe, tanto no que versava sobre as atividades de ensino e de análise do PAF e demais experiências, quanto no que era específico da formação da equipe enquanto grupo de trabalho.

Nesse viés de estudos, práticas e pesquisas, as informações que constam no relatório do PEA de 1983 revelam que quatro projetos se sobressaíram enquanto atividades do PEA, sendo o Projeto 1 voltado para a alfabetização de adultos enquanto elaboração do livro de leitura, coordenado por Betty Oliveira; o Projeto 2 direcionado ao ensino da matemática para adultos, cunhado na elaboração de uma metodologia de ensino baseada na experiência de alfabetização da UFSCar sob a coordenação de Newton Duarte, que é um dos participantes deste estudo; o Projeto 3 endereçado aos aspectos psicomotores da alfabetização de adultos coordenado por Rita Bernardi Pereira; e por fim, o Projeto 4 arquitetado para o ensino de português na pós-alfabetização de adultos, sob a coordenação de Francisco Mazzeu, que também participa deste estudo.

Para operacionalizar os projetos de pesquisa e as demais atividades, a equipe realizava reuniões pontuais de estudos e avaliação; reuniões de assessoria em que recebiam orientação de professores e pesquisadores já engajados nos trabalhos junto à educação de adultos, a exemplo da constante assessoria do professor Paulo Freire e também de assessorias feitas pelo professor Dermeval Saviani; reuniões de assessoria a grupos de diversos estados que promoviam atividades voltadas à educação de adultos; seminários; palestras, além de se empenhar para garantir a manutenção das atividades de experiência que se configuravam em laboratórios para teste das metodologias.

Dentre essas atividades figuravam o SAT, já mencionado anteriormente, e o Seminário de Preparação de Alfabetizadores - SPA. Por meio desse seminário, cuja realização se dava de segunda a sexta-feira das 07h00min às 08h30min, os membros da equipe, incluindo os cinco funcionários alfabetizados no PAF, recebiam a formação necessária para se tornarem alfabetizadores no PAF 2. Segundo Oliveira (1985), esse seminário foi uma espécie de laboratório, em que os membros da equipe passaram a analisar o mais profundamente que lhes foi possível, a experiência do PAF, através da qual se prepararam como alfabetizadores para atuarem num segundo PAF.

De toda a caminhada, muitos trabalhos científicos foram apresentados nos eventos acadêmicos e muitas publicações emanaram do engajamento do grupo. Além dessa base científica que começou a se solidificar pela ação da equipe de trabalho no âmbito da educação de adultos, as contribuições para o curso de Pedagogia e para o Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UFSCar também foram bastante significativas, já que as atividades do PEA possibilitavam aos estudantes integrados ao Programa de Educação de Adultos, a vivência de uma prática educativa concreta e de práticas de pesquisa.

Além dessas contribuições através do PEA e suas iniciativas, disciplinas de Educação de Adultos foram inseridas nas matrizes curriculares do curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Na graduação, a ênfase foi dada à metodologia de ensino para adultos e na pós-graduação foi enfatizada a fundamentação teórica das pesquisas em educação de adultos.

Com a repercussão dos trabalhos da educação de adultos na UFSCar, houve diversas solicitações junto à equipe do PEA para que fosse organizado um segundo PAF e para que as atividades de educação de adultos fossem estendidas à comunidade adjacente à universidade. Foi também proposto, ainda no ano de 1983, que as atividades piloto do PEA fossem implementadas em outras universidades. Nesse período, houve a recusa, por parte da equipe, em ampliar a proposta piloto da UFSCar, em razão de resultados improdutivos de experiências de outros grupos brasileiros que ampliaram seus projetos sem uma devida avaliação e análise consistente das propostas.

Pelo que foi possível entender com base nos relatórios emitidos pela coordenação do PEA, existia uma preocupação muito grande do grupo em pensar nas implicações sócio-político-econômicas da experiência piloto da UFSCar. Em razão disso, a coordenação e membros do PEA decidiram pela não implementação de suas atividades, ao menos até que se concluíssem as análises dos dados do PAF e se consolidassem as metodologias de ensino e aprendizagem adotadas.

Durante o ano de 1983, a equipe do PEA se ocupou em redefinir objetivos, intensificando a ação do grupo e fortalecendo as atividades denominadas de “laboratórios”, que consistiam nas atividades de experiência. Nelas se testavam os procedimentos metodológicos de ensino e pesquisa e procediam as necessárias readequações com esteio nos resultados das “Reuniões de Estudo e Avaliação” e “Seminário sobre a Fundamentação Teórica”.

Como revelam os relatos da coordenação do PEA, acessados por meio dos relatórios subjacente à redefinição dos objetivos, estava a concepção da função do pesquisador/educador



de jovens e adultos no contexto de lutas e resistências daquele período, um papel de buscar, mediante a prática do estudo rigoroso, compreender de forma científica os elementos do fazer pedagógico, em estreita vinculação com a realidade dos educandos. Nesse sentido, a pretensão da equipe do PEA era contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática na educação de adultos e nas pesquisas voltadas à área. A tentativa de romper com essa dicotomia, contudo, representava também o risco de se privilegiar uma em detrimento à outra, podendo levar a um maior privilégio da teoria (teoricismo), ou a um maior privilégio da prática (praticismo). Na tentativa de evitar um tipo ou outro de excesso, a equipe do PEA privilegiava as “Atividades de Experiência”, na medida em que tais atividades eram lugares, por excelência, em que a equipe retirava os dados da prática e testava a própria validade de suas propostas teórico-metodológicas.

A garantia de momentos de estudos e produções consistia em um dos aspectos para levar a proposta do PEA adiante. No biênio 1984/1985 foram organizados Seminários sobre a Fundamentação Teórica, mediados por literaturas especializadas que auxiliaram a produção de textos e publicações, constituindo, de certo modo, subsídios para uma teoria geral da educação.

Muito embora, pelo que as análises revelam, os esforços para que as atividades do PEA fossem realizadas da maneira mais condizente possível com a proposta de educação de adultos tenham se mostrado robustos, as condições problemáticas enfrentadas pela comunidade Ufscariana impediram a exequibilidade de muitas ações. Essencialmente no processo sucessório da reitoria, a equipe do PEA se viu impelida a reorientar a programação de suas atividades em variados momentos. A oferta do PAF 2, por exemplo, prevista para o final do ano de 1983, somente foi possível em agosto de 1984.

Em função da impossibilidade de desenvolver normalmente as agendas do PEA, sobretudo nos momentos de crise vivenciados na UFSCar, o grupo utilizou conscientemente o tempo para superar entraves burocráticos inerentes aos setores universitários e construir condições de trabalho mais eficazes para realização das atividades. Toda a necessária reordenação de atividades e revisitação de objetivos do PEA demandou, da equipe, um aprendizado daquilo que vinha a ser uma práxis intencional conjunta e comprometida com a modificação das estruturas.

No período de 1983 a 1984, a equipe do PEA continuou com o desenvolvimento dos cinco projetos já em andamento, contudo, novos olhares começaram a ser lançados sobre os aspectos já em estudo. A equipe começou a delimitar momentos paralelos aos Projetos para aprofundamento de teorias e análises que, tempos depois, impulsionaram outros estudos.

Alguns temas como “o papel da reflexão na formação do educador que se propõe a aprender a partir da e na prática educativa”, sob a responsabilidade do professor Newton Duarte; “a problemática da cotidianidade na realização da pesquisa em educação” e “a comunicação entre o intelectual e o elemento popular”, ambos supervisionados pela professora Betty Oliveira, foram alguns dos temas que referenciaram as discussões do PEA e corroboraram para a continuidade dos trabalhos de modo a associar os estudos teóricos com as atividades de experiência.

Entre o final de 1983, até fins de 1984 foram desenvolvidas atividades (teóricas e práticas) que fortaleceram as ações do PEA e serviram de esteio para a oferta do PAF 2. Uma importante iniciativa da equipe foi promover o Seminário de Preparação de Alfabetizadores, por meio do processo de alfabetização desenvolvido no PAF 1. Também nesse período, foram feitas seleções de funcionários da UFSCar para participação do PAF 2.

O grupo do PEA elaborou instrumentos para levantamento de dados e seleção de funcionários junto ao setor de obras e manutenção da UFSCar. Desses setores foram selecionados 53 funcionários que afirmaram, na triagem feita pelos membros do PEA, nunca terem tido contato com os saberes escolares, ou apenas terem frequentado somente até o 2º ano de escolarização. Dentre os testes de sondagem aplicados, a equipe evidenciou funcionários que não dominavam os rudimentos de ler e escrever, funcionários com dificuldades psicomotoras, alguns com dificuldades neuropsicológicas, dificuldades de audição, de dicção, dentre outros aspectos agravantes que revelavam a necessidade de intervenção pedagógica e de áreas afins.

Após negociações com as instâncias burocráticas com fins à liberação dos funcionários para participação do segundo PAF, teve início, em agosto de 1984, o segundo Projeto de Alfabetização de Funcionários da UFSCar. Na segunda oferta foram testados os procedimentos metodológicos matemáticos elaborados para a primeira fase do Programa e vastamente revisitados e melhorados, assim como foram realizados levantamentos dos “temas geradores” para a pós-alfabetização e análises do nível de dificuldades no âmbito da leitura e da escrita para melhor aplicação das metodologias.

Para o provimento de todo esse trabalho teórico e prático e constante revisitação de modos de atuação nos processos de alfabetização dos adultos, o PAF se servia de uma estrutura organizada e bem delimitada de funcionamento que tentamos compilar através do quadro apresentado na sequência, de modo que todas as ocorrências do Programa fossem consideradas.

**Quadro 1- Estrutura e Organização das iniciativas do Programa de Alfabetização de Funcionários - PAF/UFSCar**

<b>Período</b>	<b>Iniciativas/Projetos</b>	<b>Envolvidos</b>	<b>Objetivos</b>
De junho a agosto de 1980.	Reuniões semanais.	Grupo idealizador do PAF.	Analisar as condições reais de realização do projeto, bem como, as delimitações dos fundamentos constituintes do PAF.
De agosto a outubro de 1980 (Ação perene durante a vigência do PAF).	Curso de Preparação de Alfabetizadores.	Grupo idealizador do PAF e alfabetizadores.	Promover estudos teórico-práticos no âmbito da alfabetização.
A partir de 1980, estendendo-se por toda a vigência do PAF.	Grupo Terapia Ocupacional.	Grupo Terapia Ocupacional e alfabetizandos.	Realizar avaliação da percepção e memória visual dos estudantes, raciocínio, coordenação motora, atenção, organização espacial, dentre outros aspectos.
A partir de dezembro de 1980.	Assessorias Pedagógicas.	Paulo Freire, Elza Freire, Saviani, alfabetizadores e coordenação.	Assessorar coordenação e alfabetizadores no desenvolvimento do trabalho pedagógico do Programa.
A partir de 1981, às sextas-feiras.	Reuniões de estudos e avaliação.	Membros da coordenação, alfabetizadores e envolvidos com o PAF.	Assegurar o funcionamento e melhoria dos trabalhos realizados nas turmas de pós-alfabetização e também na turma de Revisão.
A partir do início de 1981.	Reuniões específicas das turmas.	Responsáveis por cada turma.	Desenvolver análises e avaliações mais detalhadas do trabalho desenvolvido.

<b>Período</b>	<b>Iniciativas/Projetos</b>	<b>Envolvidos</b>	<b>Objetivos</b>
A partir de agosto de 1981.	Seminário de Aperfeiçoamento dos Trabalhadores – SAT.	Membros da coordenação, alfabetizadores, alfabetizandos e todos os envolvidos com o PAF.	Desenvolver atividades com potencial de aperfeiçoar a leitura, a escrita e o cálculo matemático.
A partir de 1982.	Seminário sobre Alfabetização de Adultos.	Coordenação, alfabetizadores, alfabetizandos e envolvidos.	Potencializar a alfabetização junto aos educandos trabalhadores.
A partir de 1982.	Seminário sobre Metodologia do Ensino da Matemática para Educação de Adultos	Alfabetizadores, alfabetizandos, coordenação e todos os envolvidos com o PAF.	Discutir a proposta metodológica do PAF/SAT com fins à melhoria do trabalho, oportunizando familiaridade, aos membros da equipe, com o método utilizado e sua consequente replicação em outras oportunidades formativas.
A partir de 1982.	Seminários de Estudos sobre a Lógica Subjacente à Prática dos Educandos e suas Aplicações e Implicações no Processo de Alfabetização.	Alfabetizadores, alfabetizandos, coordenação e todos os envolvidos com o PAF.	Identificar, caracterizar e inter-relacionar as diversas categorias metodológicas da Lógica Dialética na prática cotidiana da alfabetização de adultos.
A partir de 1982.	Projeto “Educação de Adultos: da alfabetização para a busca de problemas comunitários”	Alfabetizadores, alfabetizandos, coordenação, envolvidos e, comunidade.	Ampliar as ações do PAF para além das repartições da UFSCar, incentivando a pesquisa e a extensão de ações na comunidade.

<b>Período</b>	<b>Iniciativas/Projetos</b>	<b>Envolvidos</b>	<b>Objetivos</b>
A partir de 1983.	Programa de Educação de Adultos – PEA.	Membros da coordenação, alfabetizadores, alfabetizandos e todos os envolvidos com o PAF.	Condensar todas as atividades de educação de adultos desenvolvidas no âmbito do PAF/UFSCar, buscando condições efetivas para o ensino, a pesquisa e a extensão e, construindo metodologias específicas para a educação de adultos, que atrelem a teoria com a prática.
Durante o segundo semestre de 1983, de segunda a sexta-feira.	Seminário de Preparação de Alfabetizadores - SPA	Membros da equipe do PAF, incluindo os cinco funcionários alfabetizados no PAF.	Proporcionar formação necessária para os alfabetizadores do PAF 2.
Biênio 1984/1985	Seminários Sobre a Fundamentação Teórica	Membros da equipe do PAF, alfabetizadores e convidados (pesquisadores).	Realizar estudos de literaturas especializadas a fim de auxiliar a produção de textos e publicações.

**Fonte:** Elaboração própria com base nos relatórios produzidos anualmente de 1981 a 1985.

A coordenação do PEA que se formou pelos professores que iniciaram as atividades do PAF 1, se manteve a frente dos trabalhos do segundo PAF, tanto na coordenação da produção dos materiais didáticos utilizados no Programa, quanto na organização das atividades em sala de aula. Também compuseram a equipe os cinco funcionários ex-alfabetizandos do PAF 1 e os estudantes de pedagogia e a terapeuta ocupacional que já mencionamos em outros momentos, assim como colaboradores que atuavam no auxílio do Programa. Na segunda versão do PAF, as atividades que fizeram parte da primeira oferta foram revisadas e muito melhor aplicadas no segundo momento, já que passaram por um interessante processo de avaliação e maturação.

O SAT, à essa altura, contava com um grupo experiente que havia passado por experiências práticas e teóricas durante a trajetória do PAF 1, um grupo que teve a oportunidade de participar de assessorias e estudos na trajetória junto ao PEA. As Reuniões de Ensino e Avaliação - REA também se mostravam bastante profícuas naquele momento do PAF, por disporem de membros instrumentalizados com a prática nas salas da educação de adultos.

Se por um lado a participação de membros do PEA nas reuniões de ensino e avaliação garantia o sucesso das metodologias e abordagens na prática, por outro, essa ação só se efetivava em razão da participação daquele grupo no Seminário de Fundamentação Teórica - SFT, pois era nesse seminário que havia apropriação teórica com base nos resultados da avaliação da prática, sendo aprofundado teoricamente aquilo que aparecia como exigência para melhoria da prática.

Desse processo de articulação da teoria com a prática, foram produzidos, a exemplo da experiência com o PAF 1, uma infinidade de textos científicos, artigos e pesquisas com foco no trabalho com alfabetização dos adultos<sup>68</sup>.

Como continuidade de iniciativas que floresceram no PAF 1, no segundo Programa também se realizavam as reuniões de assessorias, tanto no sentido do grupo do PEA receber orientação para a feitura do trabalho, quanto no sentido dos membros, uma vez instruídos, oferecerem orientações *in loco* ou por correspondências a grupos de outros Estados à frente de propostas de igual ou similar natureza.

Através de um trabalho organizado e conectado com iniciativas internas e externas à universidade, o PAF 2, que se iniciou em agosto de 1984, teve sua vigência até junho de 1985, sem férias e sem interrupções, para assim garantir o cumprimento da sua proposta formativa. Para isso, no entanto, muito trabalho foi realizado para assegurar a exequibilidade da proposta.

Durante a vigência do PAF, desde a primeira oferta, a coordenação se esforçava para registrar as ações e assim manter um banco de análises e dados dos Programas de Educação de Adultos, assim como para fortalecer iniciativas futuras. Um relato do professor Newton Duarte conferido em agosto de 2020, aponta que ao cuidar da organização do material produzido naquele momento, a coordenação do PAF acabou cuidando da preservação das memórias daquela experiência: “Minha primeira forma de participação no PAF foi

---

<sup>68</sup> Os autores que se destacaram nas publicações voltadas à experiência de educação de adultos da UFSCar foram aqueles que vivenciaram, de perto, os Programas de Educação de Adultos da universidade, a exemplo de Newton Duarte, Betty Oliveira, Rita Pereira, Francisco Mazzeu, dentre alguns outros.

transcrevendo gravações em fitas cassete de reuniões de avaliação do que havia sido realizado até então. Existia um cuidado com a preservação daquela experiência”.

Desse modo a equipe garantiu um acervo com aulas gravadas para posteriores análises das metodologias; filmagens de palestras e assessorias que, depois de realizadas, eram decupadas e digitadas; relatos de experiências digitados e devidamente catalogados; materiais didáticos produzidos; relatórios de todas as iniciativas de educação de adultos desenvolvidas pela UFSCar<sup>69</sup>, dentre outros documentos e registros que serviram para garantir as memórias das experiências, como também, no período de ocorrência, serviram de base de análises para redefinições e avaliações das ações educativas.

A experiência de educação de adultos da UFSCar demonstrou a viabilidade de um trabalho conjunto, mesmo em um momento histórico difícil, em que as universidades viviam dentro de um complicado contexto de resistência, como mecanismo de sobrevivência ao regime político do período. A proposta da UFSCar acabou contando com a participação de variados setores da universidade. De certo modo, a colaboração da reitoria, embora não intencional, nasceu antes mesmo do nascimento do PAF, já que foi num contexto de discussão pela necessidade da escolha dos nomes para compor a lista sêxtupla para a vice-reitoria que a ideia do Programa foi gestada. Foi também com o apoio da reitoria que os funcionários/alfabetizandos foram oficialmente dispensados de suas atividades laborais nos horários das aulas.

Da parte do Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH houve a organização dos horários dos professores participantes da proposta, bem como a concessão dos seus departamentos e materiais necessários para atendimento da educação de adultos. Participação complementar e fundamental teve a Coordenação do PPGE que viabilizava a logística técnico-administrativa, de espaço físico e de visitas de educadores como Paulo Freire, Elza Freire, Dermeval Saviani e outros nomes que contribuíram com assessorias e orientações.

As associações da UFSCar, essencialmente a Associação de Servidores da UFSCar - ASUFSCar, tiveram importante participação nas propostas de educação de adultos, através do apoio prestado aos servidores na jornada de trabalho e estudos. Também alunos dos vários cursos da universidade, que dedicaram tempo aos projetos e colocaram em prática seus saberes teóricos em prol da melhoria das práticas junto aos alfabetizandos adultos. Enfim, o

---

<sup>69</sup> Parte da investigação empreendida sobre a iniciativa de educação de adultos da UFSCar encontra ressonância nos relatórios produzidos anualmente de 1981 a 1985. Além da análise densa dos relatórios, nos servimos de textos, documentos, materiais didáticos e relatos de experiência arquivados e preservados desde a realização do PAF.

trabalho realizado pela UFSCar, na primeira metade da década de 1980, se forjou na confluência de esforços a favor de um mesmo objetivo: a alfabetização dos adultos.

Em todas as limitações e dificuldades, a coordenação da proposta de educação de adultos da UFSCar lançou mão de seus recursos materiais e humanos para intervir nos problemas presentes em suas próprias estruturas. Não é de se estranhar que tenha havido embates, enfrentamentos e inúmeras dificuldades para a execução da proposta, não só por parte das estruturas burocráticas da instituição, mas também por parte dos próprios professores que possuíam inclinações e/ou interesses diferentes dos que nutriam aqueles educadores envolvidos com as iniciativas que se articulavam aos interesses da classe trabalhadora.

Essas pedagogias críticas, pedagogias progressistas que embasavam as propostas de educação de adultos encontravam, também, as divergências dentro desse campo. Tinham educadores que não partilhavam disso. Partilhavam, na verdade, das concepções hegemônicas que a época era o Tecnicismo e o Behaviorismo, inclusive muito presentes na universidade. Então havia um espaço de embate também que não era muito tranquilo e isso foi, inclusive, persistindo ao longo do tempo, além da questão da falta de um apoio maior da própria universidade. Era sempre um apoio um pouco tímido, muito dependente de quem estava nos cargos de chefia, de liderança, então isso também fez parte desse processo. (Professor Francisco Mazzeu, depoimento concedido em março de 2020).

Naturalmente, os desafios foram enormes e decorreram de diversas ordens, inclusive, de acordo com os depoimentos dos educadores que atuaram na proposta, o esmaecimento da universidade no apoio da experiência, atrelado aos processos de aposentadoria dos membros da coordenação da proposta de educação de adultos, contribuiu com o seu encerramento. Mas num panorama geral, a proposta de educação de adultos da UFSCar foi considerada uma das mais profícuas experiências de educação de adultos desenvolvida na década de 80 e que, pelo seu legado não poderia e, nem pode, ser lembrada apenas como uma proposta pretérita, já que repercutiu em consciência política, emancipação humana e modificação de realidades sociais, pelo alcance que as ações educativas foram capazes de proporcionar.

As impressões do professor Francisco Mazzeu reveladas em depoimento conferido no início de 2020, evidenciam as contribuições da proposta de educação de adultos da UFSCar para a consolidação do posicionamento teórico atual de autores que passaram pela proposta e que, continuaram suas linhas teóricas e suas atuações mediante os posicionamentos assumidos a partir da experiência do Programa de Educação de Adultos da UFSCar.



O programa logicamente deixou legados, do ponto de vista de formação de pessoas, eu, o Newton Duarte, o Paulo Cezar Faria, o Roberto Jardimeto, são pessoas que passaram pelo programa e viraram professores universitários e com a produção acadêmica com uma preocupação, embora não necessariamente só com a educação de adultos, mas com uma preocupação que não se distanciou do espírito do programa, que é o espírito de uma produção crítica no cenário educacional, de uma concepção mais voltada para a classe trabalhadora. Então isso marcou e marca até hoje, a atuação desses profissionais que foram formados a partir da experiência do Programa de Educação de Adultos da UFSCar.

Após basicamente mais de meia década de existência das experiências de educação de adultos da UFSCar, a equipe do PEA, segundo Oliveira (1985), já se mostrava bastante coesa quanto a compreensão da função política da educação, dado o entendimento de que todo processo de produção da ação pedagógica deveria ser questionado em função do objetivo do qual a ação estaria a serviço, tendo em vista o mais intencionalmente possível, a dimensão política. Essa dimensão se processa, de um modo ou de outro, em todo o desenvolvimento da prática pedagógica.

É preciso considerar, tomando como ponto de análise o trabalho da UFSCar, que “essa dimensão política intrínseca à ação pedagógica extrapola os limites dessa ação, na medida em que tem suas implicações sociais”. (OLIVEIRA, 1985, p. 09). Desse modo, quando os educandos, munidos dos saberes escolares, rompem os espaços meramente da sala de aula e passam a agir em outras esferas da sua prática social global, é possível dizer que a dimensão política extrapola os limites do pedagógico. Essa compreensão do político intrínseco ao pedagógico, de acordo os relatos de membros da equipe do Programa, se configurava numa importante condição para que os educadores envolvidos nos trabalhos com educação de adultos desenvolvessem uma prática comprometida com os interesses das classes populares e com a transformação das estruturas. De acordo o que foi revelado nas memórias do professor Francisco Mazzeu, em entrevista realizada em março de 2020,

O que, de certa forma, marcou a trajetória das pessoas que participaram desse Programa, ao longo do tempo, foi essa busca de não ficar apenas no âmbito do pedagógico, mas entender o pedagógico no contexto de uma questão mais geral do movimento da sociedade capitalista, do movimento da luta de classes ao longo da história e como a educação e a pedagogia se inserem nesse movimento. Então esse foi o esforço que eu considero que foi feito nesse Programa.

Durante as análises empreendidas nos materiais produzidos pela proposta de educação de adultos da UFSCar e, salvaguardados para compor a memória da experiência, um aspecto

bastante presente foi a assunção da dimensão política entranhada na ação pedagógica desenvolvida e o conseqüente comprometimento da ação pedagógica na transformação da sociedade. Para essa transformação existem questões muito claras que não podem ser ignoradas, que versam sobre o funcionamento dessa sociedade e sua direta relação com a vida dos indivíduos.

Nas palavras de Oliveira (1985, p. 52), “o modo de produção da sociedade, produz/determina o modo de pensar e agir de qualquer indivíduo. No entanto, essa determinação não é absoluta”. Assim sendo, é possível, pela ação de educadores comprometidos com as classes populares, desenvolver no cerne da sociedade um fazer pedagógico que seja capaz de contribuir com a modificação dessa sociedade, com os elementos já existentes na sociedade que se pretende transformar. Eis, nessa interpretação, a atualidade da experiência da UFSCar, que embora fincada em um momento histórico, continua apresentando relevância e atualidade, considerando que informações acerca das experiências envolvendo a educação de jovens e adultos contribuem para o entendimento das atuais estruturas, oportunizando novos olhares capazes de provocar inquietações, muitas vezes, já “apagadas” da memória.

A experiência da UFSCar se mostrou, mesmo para além do momento de sua vigência, sólida em muitos aspectos que continuam apontando horizontes para o debate educacional. A adoção de modos específicos de desenvolver o trabalho pedagógico fez do Programa de educação de adultos da UFSCar um programa com singularidades no campo teórico e prático. Retomando suas memórias, o professor Newton Duarte, em entrevista realizada em agosto de 2020, fez um balanço dos aspectos mais representativos do PAF, considerando suas construções teóricas e sua atuação enquanto docente junto ao Programa.

O PAF/UFSCar foi uma experiência com singularidades importantes como: 1) a busca de união entre o estudo teórico rigoroso e a prática pedagógica também bastante exigente em termos de sistematização do método de ensino; 2) a busca de união entre a formação de professores e a formação de pesquisadores em educação; 3) a busca de articulação entre compromisso político e competência técnica; 4) a busca de elevação da prática pedagógica do nível do senso comum ao da consciência filosófica e, por fim, 5) a busca de contribuição à construção da Pedagogia Histórico-Crítica, a partir tanto da reflexão teórica como das proposições práticas na EJA.

A importância conferida à atuação do PAF na contribuição da construção da Pedagogia Histórico-Crítica, atestada pelas memórias dos participantes deste estudo, e a relevância da Pedagogia de Paulo Freire na consolidação e execução do trabalho educativo

desenvolvido no PAF, evidenciada pelas memórias vivas e pelos documentos e relatórios, aponta para a necessidade de uma análise das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia de Paulo Freire na proposta de educação de adultos da UFSCar, e da consequente participação de Dermeval Saviani e Paulo Freire no PAF/UFSCar enquanto teóricos formuladores dessas pedagogias críticas.

#### **4.1.4 A participação de Paulo Freire e Dermeval Saviani no PAF e suas contribuições teórico-metodológicas: um encontro de pedagogias contra-hegemônicas**

A experiência de educação de adultos da UFSCar foi marcada, em seus momentos constitutivos e de consolidação, essencialmente por pedagogias contra-hegemônicas com fins à transformação das realidades dos educandos trabalhadores e em sintonia com as reais e imediatas necessidades da sociedade brasileira.

Inicialmente o trabalho educativo realizado pelos educadores à frente da proposta da UFSCar se ancorava nos pressupostos do educador e intelectual Paulo Freire, através da Pedagogia Libertadora e da adoção de práticas afinadas com o seu Método de alfabetização. No final dos anos de 1970 para início dos anos 1980, ganhava vigor a Pedagogia Histórico-Crítica, pensada por Dermeval Saviani, que desenvolveu alguns trabalhos de formação junto à equipe do PAF. Com isso, os fundamentos dessa pedagogia crítica passaram, também, a fazer parte dos estudos e formulações da experiência da UFSCar.

A experiência da UFSCar nutriu-se de fundamentos e orientações, tanto da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, quanto da Pedagogia Histórico-Crítica, desde que a atuação convergisse para a defesa dos interesses da classe trabalhadora. Contudo, as apropriações teóricas e o desenvolvimento do trabalho educativo não se processavam necessariamente sem tensões considerando que, do ponto de vista das aproximações e das divergências, a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Histórico-Crítica, se apresentavam dentro de um conjunto de elementos bastante complexos. Embora fuja do escopo deste trabalho discutir as convergências e divergências dessas duas concepções, para efeito de esclarecimento do trabalho teórico e prático desenvolvido junto aos educandos da proposta da UFSCar, se faz necessário alguns breves apontamentos sobre essas teorias educacionais brasileiras.

Ainda que a Pedagogia de Paulo Freire e a Pedagogia Histórico-Crítica apresentem convergências do ponto de vista político e ideológico – por serem pedagogias críticas, contra-hegemônicas, com pretensões emancipatórias visando à transformação da sociedade – elas possuem suas diferenças fundamentalmente do ponto de vista pedagógico e metodológico,

elementos esses retomados pelas memórias de quem vivenciou esse processo na experiência da UFSCar.

Consideramos o depoimento do professor Newton Duarte concedido em agosto de 2020, elucidativo no sentido de pontuar as possíveis aproximações e/ou distanciamentos entre essas pedagogias contra-hegemônicas e seus reflexos na prática.

As aproximações ocorriam tanto pelo engajamento com a educação de jovens e adultos excluídos do processo regular de escolarização, como também pela perspectiva de esquerda em educação. Lutávamos pela superação das marcas que a ditadura havia deixado na sociedade, na cultura e na educação brasileira. Mas existiam divergências porque nosso grupo defendia, na linha das ideias de Dermeval Saviani, a “socialização do saber sistematizado”, o que gerava colisões com uma certa visão negativa da educação formal que predominava na EJA, muito influenciada pela ideia de que a educação popular deveria ter como modelo as práticas educativas não escolares e deveria se caracterizar pelo resgate da cultura popular em oposição ao que era chamado de “cultura burguesa”. As divergências iam desde a própria visão do que seria a educação escolar até as polêmicas sobre os conteúdos das práticas educativas, passando pelos processos didáticos.

Entendemos à luz das memórias vivas e dos dados levantados, que as questões divergentes envolvendo a pedagogia de Freire e a pedagogia postulada por Saviani, no contexto do trabalho educativo desenvolvido no PAF, giraram em torno da relação do conhecimento e a educação escolar.

As distinções entre as duas correntes, nesse sentido, ocorrem mediante o entendimento das manifestações culturais produzidas pela humanidade que, habitualmente, podem ser categorizadas em cultura popular e cultura erudita. Na pedagogia freireana, normalmente a educação acontece a partir das manifestações culturais do povo, ou seja, o processo educativo se dá mediante os saberes de experiência, formulados na experiência existencial dos homens e mulheres, na dialogia da vida comunitária em que estão situados.

A Pedagogia Histórico-Crítica, defensora da educação de caráter escolar, não nega os espaços não escolares como formadores de concepções de mundo (DUARTE, 2015), mas postula que somente por meio da aquisição do saber objetivo, pela necessária mediação da teoria, torna-se possível o conhecimento da realidade objetiva. Desse modo, o conhecimento em sua manifestação mais elaborada, que fora apropriado, na sociedade de classes, pela burguesia, sendo expressão do patrimônio cultural da humanidade, passa a ser socializado com a classe trabalhadora, devendo pertencer, portanto, a todos os indivíduos do gênero humano.

Desse modo, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação escolar através do ensino dos conteúdos do saber sistematizado, apresenta-se como uma possibilidade de contribuição para transformação das relações sociais, já que a partir do momento em que os indivíduos apropriam-se dos conhecimentos produzidos pela humanidade, eles passam a ter condições de mudar a prática social.

Em entrevista realizada em fevereiro de 2020 com o professor Francisco Mazzeu, tal como transcrito no excerto abaixo, ele fala dessa relação da Pedagogia Histórico-Crítica com a Pedagogia de Paulo Freire e como isso se colocava no contexto do programa da UFSCar, mencionando, inclusive, as posições do próprio Freire no sentido de nutrir maior interesse pela dimensão política do processo educativo.

O olhar que eu tenho aponta para uma convergência do ponto de vista político, ideológico, entre as duas concepções, mas uma divergência do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista metodológico. Nós estávamos já aplicando uma variante do Método Paulo Freire como elemento de um trabalho mais sistemático com as letras, com os fonemas, com a questão da discriminação visual, da coordenação motora, desses aspectos considerados mais técnicos do processo de alfabetização que o Paulo Freire não enfatizava. Ele reconhecia, mas ele enfatizava a dimensão política da alfabetização. Eu me lembro, inclusive, em uma das ocasiões em que ele (Paulo Freire) esteve nos orientando na UFSCar e nós apresentamos o que estávamos fazendo em termos de tentar desenvolver atividades pedagógicas que produzissem, no educando, a aquisição do saber elaborado, do conhecimento do sistema de escrita e, ao mesmo tempo e através desse processo, produzissem uma compreensão mais ampla da realidade e, nessa ocasião ele disse algo assim: “Esse aspecto técnico da alfabetização não me encanta muito, não me atrai muito, porque eu estou mais interessado na dimensão política desse processo”. E a dimensão política no Método Paulo Freire sempre esteve muito centrada na questão do momento que ele chamou de descodificação que é o momento em que os alunos debatem a palavra geradora. Com isso, eles debatem a formação de novas palavras na perspectiva do conteúdo social que essas palavras possuem e da discussão que isso possa gerar. Esse seria, então, o momento em que ocorreria mais explicitamente a conscientização, a percepção dos problemas sociais, da necessidade de organização e de luta para o enfrentamento das dificuldades e o enfrentamento mais geral da luta de classes.

Como dito pelos educadores que participaram de momentos de formação mediados pelo próprio Paulo Freire, as contribuições da Pedagogia freireana, somadas às contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, foram necessárias para a realização de um trabalho educativo que congregou a dimensão política na educação, sem desconsiderar o processo de apropriação do conhecimento científico de forma sistematizada. Existe, por parte dos educadores do PAF da UFSCar, um reconhecimento da importância das contribuições de Paulo Freire quanto à

construção de um ambiente escolar humanista, em constante diálogo entre educadores e educandos, e quanto à ação educativa com fins à transformação da sociedade. “Havia influência da pedagogia freireana nessa questão do diálogo com o aluno e com sua realidade. O aluno participava das discussões sobre as atividades que iriam ser feitas. Na verdade, o trabalho educativo se realizava nesse misto das duas abordagens”. (Professor Francisco Mazzeu, entrevista realizada em fevereiro de 2020).

Servindo-se da Pedagogia Libertadora e da Pedagogia Histórico-Crítica – ambas gestadas em sintonia com as necessidades concretas e imediatas da sociedade brasileira – a proposta da UFSCar caminhou, por meio de ações progressistas, na contraposição à materialização da opressão e em defesa de ações não legitimadoras da lógica do capital. Para isso, as contribuições de dois importantes intelectuais brasileiros – Paulo Freire e Dermeval Saviani – cada um fiel à sua orientação teórica, foram sumamente relevantes para consolidação do trabalho educativo junto aos educandos trabalhadores da UFSCar.

A obra de Paulo Freire foi uma importante referência para a alfabetização de adultos no período de desenvolvimento da experiência da UFSCar. Com a adoção de uma metodologia inspirada no Método Paulo Freire, algumas técnicas didáticas propostas por Freire foram adotadas pelo PAF da UFSCar, essencialmente no início das atividades junto aos adultos trabalhadores da UFSCar.

Quando Paulo Freire tomou conhecimento da experiência da UFSCar, não foi unicamente o fato de tratar-se de uma proposta que utilizava o seu método que o fez ter interesse em participar do trabalho desenvolvido, mas principalmente o fato do PAF ter se originado pelo desejo dos funcionários em melhorar suas condições de vida e trabalho e pelo compromisso dos educadores da universidade em contribuir com a alfabetização desses sujeitos.

O interesse de Paulo Freire voltava-se para a inserção da população na ordem democrática, de forma que o povo tivesse condições de compreender, participar, e agir a favor das melhorias de suas condições existenciais, que foi o que o grupo de funcionários da UFSCar fez ao organizar a associação e lutar pelo direito à educação. O processo de emersão popular, expresso no desenvolvimento da sociedade brasileira, não poderia se abster da educação. (FREIRE, 1977).

Em meados de dezembro de 1980, o casal Paulo Freire e Elza Freire foi convidado a conhecer o PAF, através de um debate com alfabetizando trabalhadores. Na ocasião, Paulo Freire aceitou o convite, mas condicionou sua ida à UFSCar à solicitação de que a visita não fosse divulgada. O objetivo de Paulo Freire era estabelecer um debate especificamente com os

alfabetizando que participavam do PAF e, conseqüentemente, com os educadores, coordenadores e colaboradores da proposta. Apesar da preferência de Paulo Freire por um encontro mais limitado à equipe e alfabetizando do PAF, o que se viu naquela visita de Paulo Freire<sup>70</sup> foi o anfiteatro lotado de professores, alunos e funcionários do campus.

Em razão dos debates estabelecidos naquela visita e após tomar conhecimento do trabalho educativo que, até então, era desenvolvido no PAF, Paulo Freire e Elza Freire se ofereceram para participar do PAF na condição de assessores, sempre primando pelo diálogo com a equipe e alfabetizando. O diálogo na pedagogia freireana reforça a mudança, já que é o elemento indutor da conscientização que desemboca na ação transformadora. Para Freire (1977), o diálogo implica necessariamente na possibilidade de pronunciar o mundo criticamente, sendo que essa pronúncia crítica pressupõe uma ação crítica. “Diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. (FREIRE, 1988, p.451). Para o autor, é do verdadeiro diálogo esse encontro das consciências, e a partir desse encontro, é possível alcançar a consciência crítica, que requer atitudes igualmente críticas.

O diálogo entre o educador e o educando tem início na escolha do conteúdo programático, que no caso do PAF da UFSCar seria, no começo da experiência, as palavras geradoras e os temas geradores<sup>71</sup>. A partir do momento em que Paulo Freire e Elza Freire se colocaram como assessores do PAF, a equipe que coordenava a proposta da UFSCar passou a ter contatos mais estreitos com o casal, a fim de tomar decisões compartilhadas acerca de problemas de aprendizagem e de procedimentos técnicos, elaboração de materiais pedagógicos, programação dos próximos períodos, dentre outras questões relacionadas ao desenvolvimento das ações educativas e, aqui se inclui, a formação continuada da equipe de trabalho.

Em sua obra “O que é Método Paulo Freire”, Brandão (1981), faz menção à experiência de educação de adultos da UFSCar, como um dos exemplos de utilização do Método Paulo Freire, e nessa obra ele afirma que a formação da equipe do PAF não foi

---

<sup>70</sup> Essa visita de Paulo Freire à UFSCar, quando ele debateu com os trabalhadores alfabetizando do PAF foi publicada no Correio de São Carlos, em 12/12/1980.

<sup>71</sup> Embora não seja necessariamente o objetivo deste estudo aprofundar o Método Paulo Freire, entendemos ser necessário fazer uma distinção entre palavras geradoras e temas geradores. Na etapa da alfabetização, a educação problematizadora se propõe a buscar e a investigar a “palavra geradora”, já na etapa da pós-alfabetização, o processo se organiza através do tema gerador, posto que, na pós-alfabetização, geralmente os educandos já dispõem de um nível mais elevado de apropriação da realidade. Em nossas explicitações acerca do trabalho educativo da UFSCar, as palavras geradoras serão mais recorrentes, posto que a utilização mais profunda do método se deu na experiência da alfabetização.

pensada como uma atividade técnica de dominar os princípios de um método de alfabetização. Isto foi apenas parte das reflexões coletivas acerca do próprio sentido do trabalho desenvolvido e sobre os princípios que deveriam nortear a prática pedagógica com os funcionários-educandos da UFSCar. Para este mesmo autor, o ser alfabetizador consciente se forma ao longo da própria prática pedagógica e dos estudos sistemáticos paralelos, em que se discute criticamente esta prática no sentido de torná-la, cada vez mais adequada às condições concretas e viáveis do contexto educacional, de modo específico, e do contexto sócio-político-econômico brasileiro, de modo geral. Esse aspecto da conscientização, assim como a importância do compromisso político que os educadores deveriam assumir eram enfoques recorrentes nos posicionamentos de Paulo Freire em seus momentos no campus da UFSCar<sup>72</sup>.

O contato estabelecido com Paulo Freire na UFSCar logrou à equipe do PAF algumas publicações nacionais e internacionais envolvendo a participação do intelectual brasileiro naquela experiência. Em 25 de fevereiro de 1981, o professor Paulo Freire concedeu à professora Betty Oliveira uma entrevista<sup>73</sup> que tratava do aspecto político da educação e da importância dos intelectuais na sociedade brasileira, apontando em alguns momentos, elementos presentes nas ações educativas desenvolvidas com os adultos trabalhadores da experiência da UFSCar. Essa entrevista foi publicada na Alemanha, vindo também a compor partes de outras publicações alemãs sobre o reinício das atividades de Paulo Freire no Brasil.

Nos dias 19 e 20 de março de 1981 Paulo Freire esteve em São Carlos, especificamente para se dedicar às atividades que a equipe estava desenvolvendo, reservando, como de costume, um momento para se encontrar diretamente com os alfabetizandos.

Além das atividades intensivas realizadas juntamente com Paulo Freire com fins à continuidade dos trabalhos do PAF, a equipe apresentou o resultado de alguns produtos da trajetória vivida até então pelo PAF. Foi apresentado à Freire o “Jornal do Trabalhador”, a versão do “Livro de Leitura 1” e a do “Livro de Leitura 2”, já com os resultados das modificações realizadas junto aos alfabetizandos nos encontros de trabalho.

Nos livros de Leitura 1 e 2 foram compilados impressões e relatos dos alfabetizandos durante o processo de formação, sendo que em alguns dos depoimentos continham, além das discussões acerca das condições sociais de existência dos próprios alfabetizandos, o

---

<sup>72</sup> Os documentos e materiais acessados (relatórios, depoimentos provenientes das gravações transcritas das reuniões e textos) que registraram a presença de Paulo Freire na UFSCar, dão conta de evidenciar essa preocupação do educador, sempre que ele se dirigia à equipe do PAF.

<sup>73</sup> Entrevista com Paulo Freire em São Paulo. São Paulo, 25-02-1981 (Mimeo.). Die intellektuellen in der gesellschaft interview mit Paulo Freire. In: Paulo Freire. Der lehrer ist politiker und künstler. p. 282-9. (Concedida a Betty Antunes de Oliveira).



reconhecimento pelo trabalho prestado por Paulo Freire e demais educadores que atuavam na formação do grupo.

Eu me sinto muito feliz com o meu trabalho por ele ser na universidade, onde eu estou tendo a oportunidade de aprender mais a ler e a escrever e, de tirar as dúvidas que eu tinha. E também tive a oportunidade de debater as minhas ideias com os professores Elza e Paulo Freire. (Justina dos Santos Martins, 12/12/1980, depoimento extraído do Livro de Leitura 1, p. 11, São Carlos, 1983).

Eu era analfabeto porque não tive escola em minha infância. Eu nasci na fazenda e na época de ir para a escola eu ia trabalhar na roça. Agora estou feliz porque estou aprendendo a estudar. Graças a Deus nós estamos aprendendo a ler e a escrever porque os professores estão lutando junto com a gente, e o professor Paulo Freire ajuda os professores a ajudarem a gente. (Benedito Gonçalves Ferreira, 14/01/1981, depoimento extraído do Livro de Leitura 2, p. 16, São Carlos, 1983).

Quando a equipe apresentou a Paulo Freire os resultados dos produtos do trabalho até então realizado, que incluía intensa participação dos educandos, foram revelados alguns dos aspectos presentes na consolidação do trabalho, que ilustraram a materialização do uso do Método Paulo Freire. A elaboração do “Jornal dos Trabalhadores” foi um exemplo concreto da utilização do Método, posto que a produção do jornal se deu por iniciativa dos próprios educandos, com a ajuda dos educadores. A discussão que originou a realização do jornal ocorreu quando o grupo debatia a palavra geradora: jornal.

Como uma experiência concreta do método freireano, o PAF recebeu, também, o apoio de Paulo Freire para organizar as publicações provenientes do trabalho desenvolvido com os alfabetizandos. Embora os temas de discussão e posterior elaboração dos materiais adotados tenham sido realizados com os educandos, os educadores também sugeriam, com base na conjuntura brasileira do momento, temas a serem abordados nas discussões e na posterior confecção dos jornais e dos livros de leitura. Esse fato revela evoluções na aplicabilidade do Método Paulo Freire, não apenas em nível da experiência da UFSCar, mas nas próprias formulações freireanas e em sua assunção do inacabamento, inclusive da sua teoria. Analisando, rapidamente duas obras de Paulo Freire em que seu método foi enfatizado – “Educação como prática de liberdade” e “Pedagogia do Oprimido” – é possível constatar que na obra “Educação como prática de liberdade”, a apresentação do método supõe a exclusividade do educando na escolha dos temas trabalhados, já em “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1988), apresenta os chamados “temas dobradiça”, contrariando a total primazia do educando na escolha da temática significativa a ser desenvolvida.

[...] a equipe reconhecerá a necessidade de colocar alguns temas fundamentais que, não obstante, não foram sugeridos pelo povo, quando da investigação. A introdução destes temas, de necessidade comprovada, corresponde, inclusive, à dialogicidade da educação, de que tanto temos falado. Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. A estes, por sua função, chamamos “temas dobradiça”. (FREIRE, 1988, p. 67).

No trabalho educativo do PAF, o professor Newton Duarte, que atuava com a matemática e o professor Francisco Mazzeu, em seu trabalho com linguagens, relatam a importância dos educadores oportunizarem aos educandos os ensinamentos de conhecimentos sistematizados e cientificamente elaborados que eles, por si só, geralmente não terão elementos para desenvolver. Em entrevista com o professor Newton Duarte no segundo semestre de 2020, ele comenta sua experiência de trabalho com a matemática na UFSCar como uma oportunidade de aprendizagem, mas também como um espaço de produção e sistematização de conhecimentos que os educandos não poderiam produzir unicamente pelas suas vivências, demandando, portanto, a orientação e condução por parte dos educadores. “O domínio do conhecimento da matemática não seria possível apenas com os saberes construídos com as práticas cotidianas dos alunos. Entendíamos a necessidade do conhecimento sistematizado e isso era de nossa responsabilidade”. (Professor Newton Duarte, entrevista realizada em agosto de 2020).

O grupo da UFSCar, com o desenvolvimento do trabalho, começou a ter percepções que não desconsideravam os princípios fundamentais do Método Paulo Freire, mas que acrescentavam novas possibilidades à prática educativa. De acordo com o professor Francisco Mazzeu, em entrevista concedida em fevereiro de 2020,

A equipe do PAF considerava o que os alunos traziam como experiências. Tudo era feito em diálogo com eles e isso vinha do Método Paulo Freire, mas pela orientação da Betty Oliveira e por outras percepções que tínhamos, entendíamos que o debate com os alfabetizados não poderia estar desacompanhado de um trabalho de sistematização que conferisse, inclusive, instrumentos científicos para os próprios alfabetizados avançarem em outras questões. E o aspecto do conhecimento precisava passar pelo preparo, formação e posicionamento do educador junto a esse processo.

No aspecto da formação do grupo, Paulo Freire atuava com considerável frequência, tanto pelos textos lidos pelo grupo do PAF nos momentos de estudos<sup>74</sup>, quanto pela realização de encontros presenciais com a equipe. Em junho de 1981 Paulo Freire retornou à UFSCar para outro encontro formativo com a equipe, assim como para os costumeiros debates com os alfabetizandos.

Nos debates que Paulo Freire costumava estabelecer, com os alfabetizandos do PAF, eram frequentes as discussões sobre os problemas vivenciados na comunidade, as dificuldades enfrentadas dentro do exercício profissional na UFSCar e fora do campus, os desafios da sociedade brasileira do período, dentre outros assuntos relacionados às realidades sociais daqueles educandos. Em um desses debates, um alfabetizando relatou – o relato do alfabetizando foi incorporado ao livro de Leitura 2 – a importância da luta pela alfabetização dentro da UFSCar:

O curso de alfabetização é coisa que beneficia a todos nós. As pessoas que querem destruir este elevado benefício é porque já são dotadas deste benefício. Mas com a nossa boa vontade não vamos deixar que isso aconteça. Os nossos direitos nós queremos, porque precisamos. E as nossas obrigações cumprimos. É nosso dever. (Francisco de Souza Camargo Junior, 10/11/1980, depoimento extraído do Livro de Leitura 2, p. 16, São Carlos, 1983).

Nessa ocasião, Paulo Freire evidenciou a grande responsabilidade do grupo à frente da experiência da UFSCar quanto ao desenvolvimento de uma proposta de alfabetização que começava a ganhar visibilidade em várias partes do Brasil, além de despertar nos próprios alfabetizandos as possibilidades de transformação.

Após o alcance que a proposta da UFSCar atingiu, para além das fronteiras da universidade, Paulo Freire começou a ser procurado para prestar esclarecimentos sobre o programa de alfabetização de funcionários da UFSCar, tanto por ser um dos assessores do programa, quanto por ser uma experiência ancorada no seu Método.

No relatório do PAF de julho de 1981, escrito por Betty Oliveira, há um trecho em que o próprio Paulo Freire menciona que o nível de expectativa criado sobre o PAF/UFSCar exigia da equipe um aperfeiçoamento, cada vez mais profundo, de sua prática, demandando estudos teóricos sobre os fundamentos e efeitos dessa prática, a fim de reelaborá-la de forma

---

<sup>74</sup> Os textos de Paulo Freire constituíam um importante apoio para a equipe do PAF, sendo complementados com produções teóricas de autores que compartilhavam do pensamento freireano e de alguns intelectuais do ISEB, a exemplo de Álvaro Vieira Pinto, cuja obra “Ciência e existência” foi estudada pela equipe do PAF.

cada vez mais consciente e consequente. Nessa mesma ocasião, Paulo Freire reforçou a importância de registrar os aspectos constituintes das práticas, independentemente de serem positivos ou não.

Com os fundamentos do Método de Paulo Freire agregados a outros elementos teóricos que o grupo se apropriava, a exemplo dos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho educativo do PAF foi se delineando de modo que, quando os especialistas não podiam comparecer à UFSCar, a coordenação do PAF e alguns educadores viajavam periodicamente para São Paulo em razão das reuniões de assessoria. Isso aconteceu diversas vezes com as reuniões com Paulo Freire, posto que dada a quantidade de atividades que o professor Paulo Freire assumia no Brasil, nem sempre era possível sua presença física no campus da UFSCar.

Ainda que a coordenação do PAF buscasse mecanismos que garantissem a assessoria de Paulo Freire, sem necessariamente a presença física do educador na UFSCar, em momentos de decisão para o PAF o professor Paulo Freire se fazia presente na UFSCar. Assim aconteceu em junho de 1983, quando Paulo Freire realizou, junto ao grupo, atividades de análise do PAF 1, em seus avanços e entraves. Naquele período, Paulo Freire se dedicou à reelaboração de procedimentos para o PAF 2, o que foi entendido como um importante acontecimento já que a demanda por uma nova oferta do PAF atestava, a despeito de alguns limites, que o PAF estava logrando resultados positivos.

Após esse momento, as assessorias de Paulo Freire com fins à materialização do PAF 2 eram realizadas mediante envio prévio, por parte da equipe do PAF, de textos que apresentavam as questões fundamentais surgidas com as análises parciais realizadas, para posterior discussão na reunião com Freire. Desse modo, o diálogo entre a equipe e seus assessores se mantinha em uma constância que assegurava o prosseguimento dos trabalhos na UFSCar.

No segundo semestre de 1983, a fim de melhor instrumentalizar a equipe quanto aos fundamentos e organização do PAF 2, também esteve na UFSCar, desenvolvendo atividades de assessoria e orientação, o professor Dermeval Saviani. Naquele período, a equipe teve a oportunidade de um maior aprofundamento dos estudos com ênfase na Pedagogia Histórico-Crítica.

A presença da Pedagogia Histórico-Crítica na UFSCar foi intensificada pelas assessorias prestadas pelo professor Saviani, pelas inclinações dos professores Newton Duarte e Francisco Mazzeu – então docentes do PAF – assim como pelas linhas teóricas adotadas pelos formuladores do projeto da UFSCar, a exemplo da professora Betty Oliveira, que

mantinha uma estreita relação com o professor Saviani, teórico que iniciou as formulações da Pedagogia Histórico-Crítica.

Mediante a adequação do Método Paulo Freire e as novas abordagens provenientes dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, a experiência da UFSCar se consolidava em meio a estudos e concepções de correntes próximas ao pensamento freireano e de correntes ligadas à Pedagogia Histórico-Crítica.

No que diz respeito aos estudos e às formações, durante um período houve a assessoria que foi dada pelo Paulo Freire e a orientação teórica que a gente estava seguindo era adaptar o Método do Paulo Freire à nossa realidade, as nossas condições, como ele mesmo, o Paulo Freire, sempre propôs que recriasse, que adaptasse o método. Mas nesse momento também o Saviani começa a fazer algumas considerações no sentido da crítica à Escola Nova, ao escolanovismo. Isso ascendeu uma discussão dentro do grupo e a partir daí, houve um esforço maior no sentido da aproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica, mas na verdade, a gente procurava buscar no próprio materialismo histórico dialético a referência para conduzir o trabalho. Então, a formação que a professora Betty nos dava era muito centrada nos fundamentos teóricos filosóficos mais gerais de uma concepção pedagógica transformadora, voltada para a transformação da sociedade. A gente lia autores como o Karel Kosik, como outros ligados ao materialismo histórico dialético, como o Gramsci, no sentido da gente se apropriar do método materialismo dialético e, foi isso que nos aproximou da Pedagogia Histórico-Crítica. (Professor Francisco Mazzeu, entrevista realizada em março de 2020).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho educativo com os jovens e adultos deve instrumentalizá-los criticamente, possibilitando condições para que eles consigam avançar na apropriação dos conhecimentos sistematizados, o que conseqüentemente irá requalificar a concepção de mundo desses sujeitos.

No trato mais específico da proposta de educação de adultos da UFSCar, a relação entre os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e a condução dos trabalhos com os educandos envolvia a preparação dos educadores e a formação dos educandos.

No PAF, procurávamos incorporar à nossa formação e à nossa prática pedagógica os ensinamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e também procurávamos dar nossa contribuição à construção e difusão dessa pedagogia. Foi um processo decisivo para minha formação como educador. A participação no PAF incluía as aulas com os funcionários, reuniões de preparação e avaliação do trabalho realizado, reuniões de estudo da fundamentação teórica, elaboração de projetos de pesquisa, produção de textos para publicação e apresentação em eventos. Mas não estudávamos apenas textos diretamente ligados à Pedagogia Histórico-Crítica. Também estudávamos os trabalhos do professor Paulo Freire, que era um dos assessores do PAF e esteve algumas vezes na UFSCar, além de outras

produções no campo da alfabetização e do ensino de matemática. No campo da filosofia, estudávamos textos sobre a dialética marxista. Esses estudos nos conduziam à construção dos trabalhos de modo a articular teoria e prática dentro dos projetos desenvolvidos. (Professor Newton Duarte, entrevista realizada em 02/08/2020).

A importância dos estudos e da apropriação do saber sistematizado, tão defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, era uma das bandeiras levantadas pelo grupo e enfatizada pelo professor Saviani durante sua contribuição com o PAF na UFSCar. Em razão da relação desse intelectual brasileiro com a coordenadora da proposta, a professora Betty Oliveira – sua orientanda no mestrado e no doutorado – muitas de suas concepções foram apropriadas pelo grupo.

Na verdade, a passagem do professor Saviani pela UFSCar foi anterior aos trabalhos do PAF. Em 1975, o professor Saviani liderou o grupo de educadores responsáveis pela organização do Mestrado em Educação da instituição, tendo conduzido a disciplina de Filosofia da Educação. Com isso, o intelectual brasileiro já nutria certa intimidade com a UFSCar, o que atrelado ao interesse pela proposta coordenada pela Betty Oliveira, contribuiu para o seu envolvimento com os trabalhos realizados.

A presença do professor Saviani na UFSCar durante o PAF, assim como ocorreu com Paulo Freire, não aconteceu de modo presencial em todos os momentos. Dada a relação do teórico com a professora Betty Oliveira, as assessorias aconteciam por outros meios, inclusive com idas da equipe do PAF até o professor Saviani.

As assessorias quanto aos projetos desenvolvidos no trabalho com os adultos e as orientações, conferidas pelo professor Saviani, almejando a apropriação teórica na linha da Pedagogia Histórico-Crítica contribuíram não apenas com o aperfeiçoamento do trabalho realizado no PAF, como estimularam membros da equipe a enveredarem por aprofundamentos teóricos que viriam, tempos depois, a fortalecer a produção teórica no campo das discussões contra-hegemônicas e a favor de transformações mais profundas na sociedade.

A atual produção teórica do professor Newton Duarte pode ser destacada como um dos exemplos de como a participação de Saviani, com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, no PAF, teve implicações tanto no trabalho teórico-prático realizado com os educandos, quanto na envergadura intelectual dos educadores daquela experiência.

Os estudos que eu realizava com foco na Pedagogia Histórico-Crítica, na experiência de educação de adultos da UFSCar, foram cada vez mais

caminhando em rota de colisão com as ideias hegemônicas no campo da educação matemática para jovens e adultos. Esse foi um dos motivos que me levaram a deslocar meu foco de estudos e pesquisas para o campo dos fundamentos filosóficos e psicológicos da pedagogia histórico-crítica. (Professor Newton Duarte, entrevista realizada em agosto de 2020).

Em alguns trechos presentes nos relatórios do PAF que foram produzidos durante as estadas do professor Saviani na UFSCar, se evidencia que mediante a necessidade demonstrada por ele de se colocar a educação a serviço da transformação da sociedade é que ele procurava colaborar para a formação de novas gerações de pesquisadores que se enveredassem pelas teorias contra-hegemônicas. Mediante as aproximações entre Saviani e Newton Duarte, desde os tempos do PAF, os dois autores somaram seus esforços na produção da obra “Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar”. (SAVIANI; DUARTE, 2012). Com essa obra, os autores defendem a escola como um instrumento essencial para a aquisição das abstrações teóricas necessárias à compreensão da realidade. Deve, a escola, transmitir o acúmulo social de experiências e todo o patrimônio cultural da humanidade, para que assim, o processo revolucionário possa ser fundamentado como “[...] uma das mais expressivas formas de criatividade humana” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 4), devendo ser amparado por ações transformadoras da realidade.

Como já dito, Saviani (2008) defende o saber sistematizado como um instrumento para a compreensão da realidade, possibilitando às classes subalternas condições de defesa em relação aos dominadores. No próprio trabalho de assessoria ao PAF foi possível constatar, com base nos relatos dos participantes da experiência, que ao defender a importância do saber sistematizado, Saviani não pregava o abandono das determinações de onde partiam os indivíduos, incluindo-se os educandos do PAF, mas de seu enriquecimento, por meio da mediação da escola, responsável pela produção da cultura erudita.

[...] o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. (SAVIANI, 2008, p. 22).

Se por um lado, o conhecimento sistematizado é um recurso central da prática escolar, por outro, incorrer no distanciamento do elemento popular, “não compreendendo suas

paixões, de forma a explicá-las e justificá-las a partir de uma situação histórica concreta” (GRAMSCI, 2014, p. 221), levaria a Pedagogia de Paulo Freire e a Pedagogia formulada por Saviani ou qualquer outra pedagogia, ainda que originária no campo da esquerda, a poucas possibilidades de promover a transformação social.

Ainda que as duas pedagogias contra hegemônicas que fizeram parte da proposta de educação de adultos da UFSCar apresentem suas distinções, tanto no campo filosófico-epistemológico, quanto no campo didático-pedagógico, o que mais interessou aos formuladores do PAF foi a contribuição de ambas em analisar criticamente a sociedade e a educação mediante o respeitável progressismo inerente às duas teorias.

A despeito de qualquer divergência entre as teorias tributárias ao Paulo Freire e ao Dermeval Saviani, esses grandes pensadores de esquerda, além de terem uma vida dedicada à transformação da sociedade opressora, foram colegas de profissão quando compuseram os quadros da PUC-SP e contribuíram com os trabalhos na UFSCar, atuando, ambos, em defesa dos interesses do grupo de estudantes trabalhadores daquela instituição. Assim, a atuação de Paulo Freire e Dermeval Saviani com os educandos trabalhadores da UFSCar teve como intento principal a transformação das condições de vida daqueles sujeitos, aproximando a educação ofertada pelo PAF às suas condições sociais de existência.

#### **4.2 As especificidades dos educandos jovens e adultos e suas realidades na centralidade do processo educativo: a experiência de EJA da UFMG**

A iniciativa de EJA da UFMG nasceu com a denominação “Projeto Supletivo do Centro Pedagógico - CP” pela via da extensão universitária na década de 1980, uma década cujo atendimento público da educação de adultos era bastante reduzido. No período em que surge o projeto da UFMG, o que verdadeiramente existia no âmbito oficial voltado à educação de adultos era o ensino supletivo (1971 a 1996), já que o Mobral, mantido pelo governo federal, havia se dissolvido no ano de 1985.

A quase ausência de ações do Estado direcionadas à EJA fazia com que surgissem iniciativas comunitárias da sociedade civil organizada, de sindicatos, de movimentos sociais e de grupos populares isolados que levantavam a bandeira da alfabetização e defendiam o direito à educação para a população jovem e adulta. Esse direito viria a ser assegurado, um pouco mais tarde, com a Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 208 que preconizavam, respectivamente, o direito à educação para todos e o dever do Estado com o ensino fundamental.



No período que compreendeu a criação do projeto de EJA na UFMG, segunda metade da década de 1980, o envolvimento das universidades com a EJA, em suas raras ocorrências, se dava pelos projetos de extensão, mas naquele momento a educação de jovens e adultos ainda não era reconhecida como direito e o seu oferecimento se dava sem que a modalidade fosse tomada como uma política pública. Havia, antes da Constituição de 1988, certa desobrigação do Estado na oferta de escolarização para os jovens e adultos analfabetos.

Foi nessa conjuntura que a Associação dos Servidores da UFMG buscou, junto aos órgãos gestores da instituição, o oferecimento do curso de ensino fundamental para os trabalhadores. Essa solicitação convergiu com discussões já travadas por professores do Centro Pedagógico<sup>75</sup>, no sentido de ofertar, no período noturno, cursos para adultos que não conseguiram se escolarizar na idade tida como apropriada. (SOARES, 2016).

A questão da demarcação do período exato que assinala o início da experiência de EJA da UFMG é atravessada por algumas variações envolvendo os anos de 1985 e 1986, posto que, em razão das discussões que levaram à criação da proposta terem dado início no ano de 1985, essa data chegou a ser tomada para demarcar o começo do então “Projeto Supletivo do Centro Pedagógico - CP” da UFMG, no entanto, os estudos realizados acerca do efetivo funcionamento da proposta assinalam o ano de 1986 como o momento em que o trabalho educativo efetivamente teve início.

Para efeito deste estudo, tomaremos o ano de 1986 como o ano que teve início o Projeto Supletivo da UFMG considerando, essencialmente, a realização dos Seminários em comemoração às décadas de existência do Projeto. Se no ano de 1996 a UFMG realizou o primeiro Seminário “Universidade e Educação de Jovens e Adultos” em comemoração aos dez anos do Projeto, procedendo as comemorações de cada década até chegar em 2016, na realização do terceiro Seminário “Universidade e Educação de Jovens e Adultos: 30 anos de EJA na UFMG”<sup>76</sup>, entendemos que, oficialmente, o início do Projeto de EJA da UFMG se deu em 1986.

De acordo com Soares (2019)<sup>77</sup>, o Projeto Supletivo da UFMG surgiu da convergência de três iniciativas: a primeira delas partiu da Associação dos Servidores da UFMG, que

---

<sup>75</sup> O Centro Pedagógico é a escola de Ensino Fundamental da UFMG. Para o atendimento do Ensino Médio, a universidade dispõe do Colégio Técnico.

<sup>76</sup> As informações acerca da ocorrência desses seminários na UFMG foram retiradas do texto do professor Leôncio Soares: SOARES, Leôncio. 30 anos de EJA na UFMG - Extensão, formação e pesquisa. **Revista Teias**, v. 17. Edição Especial - Práticas nas IES de formação de professores para a EJA, 2016.

<sup>77</sup> O professor Leôncio José Gomes Soares, foi um dos educadores que participou da formulação da proposta e da coordenação do Projeto Supletivo da UFMG.

demandava da reitoria uma escolarização para seus filiados, já que trabalhavam em uma universidade e, contraditoriamente não usufruíam do conhecimento por ela produzido; a segunda iniciativa partiu do diretor do Centro Pedagógico, o professor Luiz Pompeu, que julgava ocioso o espaço da escola no período noturno. Em paralelo a essas duas ocorrências, o então ministro da educação Jorge Bornhausen expediu um ofício solicitando às universidades que criassem cursos voltados ao atendimento dos seus funcionários.

Em entrevista realizada em novembro de 2019 com a professora Maria da Conceição Fonseca, participante do Projeto de EJA há muitos anos e atual coordenadora do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, ela pontua outros aspectos que considera relevantes para o início do Projeto de EJA da UFMG.

Eu acho que existem outras duas motivações aí que são determinantes, talvez para o início. Embora existisse essa preocupação do professor Luiz Pompeu, que era professor da Faculdade de Educação, mas era também diretor do Centro Pedagógico na época, em firmar o papel social da escola, existia também outra coisa que era uma inserção, no campo da educação de adultos, de alguns professores da Faculdade de Educação que fez com que a equipe comprasse essa ideia. Havia, especialmente, por parte da Faculdade de Educação, certa sensibilidade para a EJA, tendo nessa oportunidade um espaço para que a discussão se estabelecesse. Eu acho que muito cedo, também, outra dimensão começou a aparecer que foi o reconhecimento daquele Projeto, como campo de formação de educadores e educadoras de jovens e adultos. Então, essa também é uma dimensão que, depois, ganha um significado muito grande dentro desse Programa que, de certa forma, se não foi seu motivador, é uma das coisas que o justifica.

Naquele período, os docentes da UFMG iniciavam uma discussão sobre a significativa parcela da população jovem e adulta analfabeta ou que não conseguia concluir a educação básica. Dentre as reflexões figuravam indagações sobre os motivos da evasão e, sobre o desejo que muitos jovens e adultos apresentavam em voltar a estudar. Foi partindo dessas reflexões, que surgiu o Projeto de Educação de Jovens e Adultos, com duração de dois anos, objetivando o atendimento aos servidores da universidade com o ensino fundamental incompleto, assim como visando a realização de pesquisas no campo da educação de adultos e formação de educadores. (SOARES, 1997).

O projeto de EJA da UFMG trouxe consigo o desenvolvimento de atuações muito mais autônomas em relação às demais iniciativas realizadas no universo da educação de adultos em Minas Gerais no período. À educação de jovens e adultos era relegado um lugar restrito em todo Brasil e assim também acontecia no Estado de Minas Gerais, em que a

normatização da época postulava os Centros de Estudos Supletivos como uma das poucas possibilidades de se conseguir a aprovação e a certificação.

Logo no início dos trabalhos, os estudantes do Projeto se submetiam a provas de certificação que eram realizadas pelas escolas que possuíssem autorização para fazer exames supletivos ou diretamente pela Secretaria de Educação de Minas Gerais. Contudo, em 1989 o Projeto obteve reconhecimento e autorização no Conselho Estadual de Educação - CEE (SOARES, 2019) e antes mesmo da conclusão dos estudos da primeira turma, o Ministério da Educação autorizou o Centro Pedagógico a realizar a certificação.

A conquista do processo de certificação foi feita através de uma consulta à Secretaria de Educação e a Secretaria respondeu que a UFMG tinha autonomia para deliberar sobre isso. Aí então, ocorreu um processo feito no Centro Pedagógico em relação ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e o Conselho aprovou e autorizou o Centro Pedagógico a certificar, na modalidade de EJA. (Maria da Conceição Fonseca, entrevista realizada em novembro de 2019).

Esse dado já revela a importância do projeto da UFMG, pois ele conquistou o direito à avaliação no processo, o que desembocava na certificação e, conseqüentemente, possibilitava a elaboração de um currículo com prerrogativas interdisciplinares.

Ao se distanciar do modelo de EJA até então existente, que era o ofertado pelos Centros de Estudos Supletivos, os criadores do Projeto da UFMG se pautaram em uma proposta diferenciada e que colocava a universidade como instituição promotora de conhecimento. O fato de a equipe que atuou na elaboração da proposta possuir, além da vivência universitária, uma trajetória na educação de adultos, possibilitou uma formação diferenciada para o projeto, considerando a condição do jovem e do adulto trabalhador, até mesmo no momento do ingresso.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Soares (2016), a presença do público jovem e adulto, com toda a diversidade peculiar à essa população, apontou questões a serem pensadas pelos envolvidos com a formulação e desenvolvimento do Projeto. Já que as iniciativas seriam destinadas ao atendimento de sujeitos jovens e adultos que não tiveram condições de terminarem a escolarização no tempo entendido como certo, seria preciso pensar nos modos de ingresso desses indivíduos para evitar que a exclusão já começasse na entrada.

Pelos estudos já desenvolvidos e documentos levantados acerca da formulação do Projeto da UFMG, é possível constatar que, inicialmente, o modelo pensado para o ingresso dos jovens e adultos no projeto seria mediante a aplicação de provas, até mesmo pela tradição

e dificuldade dos professores em arquitetar outra forma de seleção. Mediante a definição inicial do formato de ingresso, a equipe de coordenação elaborou, coletivamente, no decorrer dos dois primeiros semestres, as provas a serem aplicadas. Muito embora alguns jovens e adultos tivessem deixado a escola em um período não muito distante do início do Projeto da UFMG, para os que há muito tinham deixado de estudar, “provar” seus conhecimentos através das provas constituía um grande desafio. O depoimento de Soares (2016, p. 45), consegue ilustrar essa situação:

Lembro-me de um rapaz que procurou a secretária do Projeto para expor sua indignação dizendo que daquela maneira seria muito difícil para ele conseguir voltar a estudar. Dizia que por ter deixado a escola há muitos anos, desejava voltar exatamente para aprender e ao se deparar com a exigência de ter que provar conhecimentos escolares era, frequentemente, eliminado.

Como o professor Leôncio Soares era um dos membros da equipe de coordenação do projeto, esse acontecimento foi o pontapé para diversas discussões entre os membros do Projeto, no intuito de considerar a contradição trazida pelo rapaz quando ele questionava como conseguir ingressar na escola se a exigência para entrar nessa escola é saber o que ainda nem foi ensinado? Após muitas reflexões e entendendo o processo de exclusão que muitos jovens e adultos enfrentavam no Brasil, a equipe coordenadora do projeto optou pelo sorteio como formato de ingresso.

A partir dessa nova definição foi acordado que todo jovem e adulto que buscasse o Projeto deveria participar de uma reunião em que se fariam o sorteio das vagas existentes. Segundo Soares (2016, p. 46), “a argumentação exposta era a de que todos tinham direito à educação e o problema estava na ausência de uma política pública de atendimento ao enorme contingente de brasileiros sem o ensino fundamental”. Desse modo, o grupo da UFMG, através de seu Projeto para atender jovens e adultos, anulava a premissa recorrente de que entraria para o curso os que “soubessem mais”. Naturalmente esse modelo adotado também produzia frustração naqueles que almejavam o ingresso e não conseguiam ser sorteados, mas o diferencial no ingresso por sorteio era que, aquele modo de entrada não produzia, nas pessoas, o sentimento de terem sido excluídas por não possuírem os conhecimentos necessários ao ingresso e sim por questões da insuficiência de vagas para toda a população jovem e adulta.

Do ingresso dos alunos à certificação, o Projeto da UFMG se mostrou diferente das demais propostas de EJA implementadas no Estado, propostas essas que se resumiam basicamente aos cursos dos Centros de Estudos Supletivos.

Como dito, o objetivo principal do Projeto era oferecer aos funcionários da universidade, a oportunidade de escolarização, mas era também escopo da iniciativa a realização de pesquisas no âmbito da educação de jovens e adultos, assim como garantir a formação de educadores para atuar junto aos jovens e adultos. O depoimento concedido em maio de 2019 pelo professor e pesquisador, Sérgio Haddad, que realizou alguns encontros de orientação e formação com os educadores do Projeto de EJA da UFMG, revela esse intento do Projeto de contribuir com escolarização dos educandos trabalhadores, ao passo que produzia pesquisas na área. “No caso da Universidade de Minas Gerais, a proposta estava mais focada no atendimento dos alunos, por ser desenvolvida em uma escola (Centro Pedagógico da UFMG), mas claro que também produzia pesquisas, sempre produzia conhecimento”.

Desde o começo dos trabalhos, grupos de pesquisas liderados pelos professores da UFMG acompanhavam o cotidiano do Projeto, a fim de identificar as especificidades dos alunos e romper com a fragmentação, buscando, assim, um trabalho interdisciplinar.

Os professores monitores que atuavam no projeto eram, em sua maioria, estudantes das licenciaturas da UFMG, o que conferia ao projeto uma via de mão-dupla em que, ao passo que o projeto ajudava na escolarização dos jovens e adultos, cujo ensino fundamental estava inconcluso, ele também contribuía com o desenvolvimento de pesquisas no interior da universidade e atuava como um espaço de promoção da formação continuada dos futuros docentes que a UFMG ajudava a formar. (MACIEL; SANTOS, 2020).

Inicialmente o projeto foi arquitetado seguindo princípios representativos da educação de jovens e adultos e, com o passar dos anos, as linhas de ação foram sendo aperfeiçoadas. Um dos pressupostos do Projeto de Ensino Supletivo era que o conhecimento da realidade do aluno fosse pressuposto para o processo educativo. Com fins ao atendimento desse princípio, o monitor-professor<sup>78</sup> buscava, sob a orientação dos coordenadores do Projeto Supletivo, acompanhar os alunos mais de perto a fim de melhor conhecê-los e, conseqüentemente, buscar as melhores metodologias de atuação.

Outro princípio fundamental adotado nos anos iniciais de implantação do Ensino Supletivo na UFMG era o conhecimento do percurso cognitivo dos educandos. Nessa perspectiva, reflexões no sentido de adotar os saberes da experiência dos educandos jovens e adultos eram frequentes por parte dos coordenadores do Projeto, por compreenderem que os educandos jovens e adultos eram dotados de uma bagagem cultural construída ao longo da vida. O conhecimento desses indivíduos deveria, portanto, ser reconhecido na construção da

---

<sup>78</sup> A terminologia monitor-professor era aplicada aos estudantes das licenciaturas da UFMG que atuavam no projeto na condição de educadores.

prática pedagógica do educador. Como bastante enfatizado por Freire (1996), compete ao educador o dever de não apenas respeitar os saberes socialmente construídos na ação comunitária dos educandos, como também reconhecer a razão de ser desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. Independente da época de desenvolvimento de uma proposta educativa é necessário que o educador busque estabelecer uma relação entre os saberes fundamentais curriculares e a experiência social que os educandos possuem como indivíduos.

O princípio da interdisciplinaridade era outro pressuposto de muita relevância para o Projeto Supletivo da UFMG. A constante preocupação por parte dos mentores do Projeto em manter a articulação das ações educativas empreendidas acabava indo além da atuação em sala de aula, transpondo a postura interdisciplinar do Projeto para outros patamares. Existia, de modo articulado aos pressupostos das disciplinas, o Trabalho de Campo e a Semana de Cultura.

Pelos relatórios analisados e pelas contribuições de estudos desenvolvidos por Soares (1994), o Trabalho de Campo seguia a seguinte organização: escolhia-se espaços (cidades históricas, grutas, parques) que já tivessem uma tradição no desenvolvimento de atividades de campo e, nesses espaços, se realizavam atividades pedagógicas inter-relacionando tais atividades com as disciplinas do Projeto numa perspectiva interdisciplinar.

A Semana de Cultura consistia em um período de debates e apresentações de trabalhos pelos alunos em torno de uma temática previamente escolhida. A preparação para esse momento era feita em sala de aula, com orientações dos professores-monitores e também com o apoio da coordenação do Projeto.

Um aspecto adotado pelo Projeto de Ensino Supletivo e que, para nosso estudo, possui uma interessante relevância, sobretudo por nos permitir conhecer com maior acuidade o trabalho de EJA desenvolvido na UFMG, foi a tradição em se solicitar dos professores-monitores a produção de memoriais que retratavam as experiências através das memórias daqueles que ajudaram a construir o Projeto. Concordamos com Ricoeur (2007) quando ele atesta que, mesmo sendo a memória alvo de certas desconfianças, ela ainda constitui nosso último referencial a procura do que se passou. Apropriamo-nos, pois, de algumas narrativas e relatos das experiências passadas para compreendermos, pela via das memórias, o desenvolvimento do trabalho com a EJA.

Alguns relatos de experiência de licenciandos que passaram pelo projeto logo no início de sua existência, apontaram que havia a preocupação dos monitores-professores e coordenação do projeto em ouvir os alunos. Aconteciam reuniões para avaliar o trabalho realizado e para que os alunos do ensino noturno pudessem expressar suas percepções em

relação ao trabalho dos monitores-professores e discutirem os problemas enfrentados no decorrer do curso.

Nessa perspectiva de escuta dos alunos do Programa de Ensino Supletivo também se organizavam as aulas. Aconteciam, com certa frequência, atividades investigativas no interior das classes, pois, se o Projeto partia da consideração da realidade do aluno para o desenvolvimento do trabalho, era preciso que as realidades fossem conhecidas. No sentido de conhecer a realidade dos alunos, o trabalho realizado logo no início do Projeto, visava a aproximação dos conteúdos das disciplinas com a realidade dos educandos.

Fazendo uma análise dos conteúdos trabalhados nas disciplinas, por relatos de experiências dos próprios monitores-professores que atuaram no projeto, é possível perceber o esforço em atrelar o trabalho sistematizado aos saberes da realidade dos educandos. Na área de Língua Portuguesa, os trabalhos com ênfase na oralidade eram bastante frequentes no intuito de dar voz aos sujeitos, visto que após um longo período fora da escola, muitos alunos se mostravam receosos em falar e em se abrir ao diálogo com os demais. As leituras realizadas buscavam conexões com a realidade vivida pelos jovens e adultos, levando-os a perceber as possibilidades de transformação social.

Como a Faculdade de Letras atuou na implantação do Projeto, havia equipes orientadas por professores e pesquisadores linguistas que atuaram nos anos iniciais do Projeto com o intuito de analisar o papel do conhecimento linguístico no processo de alfabetização e desenvolvimento dos estudantes, essencialmente no que versava sobre os processos de escrita e de leitura. Desse modo, o trabalho com ênfase na leitura e escrita teve, inicialmente, um caráter laboratorial, já que os coordenadores preparavam os materiais que seriam usados nas classes de educação de adultos e após a verificação da eficácia, ou não desses materiais, eram realizadas discussões acerca dos “supostos resultados”.

Os trabalhos na área de Ciências eram realizados de modo a desmistificar a figura do cientista como inatingível, possibilitando que os estudantes fossem capazes de perceber a relação da ciência com o cotidiano. Em relatos de experiências feitos por monitores-professores, atividades como a feitura de soro caseiro aparecem como demonstração de como a ciência era aproximada das vivências concretas dos jovens e adultos.

Assim também acontecia nas aulas de Matemática que lidavam com as questões cotidianas enfrentadas pelos alunos, através de cálculos, resolução de problemas e raciocínio lógico.

A percepção do espaço urbano em que viviam os jovens e adultos, sob a ótica das lógicas sociais e econômicas, era a referência dos trabalhos em Geografia e a perspectiva de

cidadania mediante uma retrospectiva histórica que dialogava com o momento em que se situavam os jovens e adultos era a maneira em que o Projeto não apenas trabalhava com História, como também organizava a interdisciplinaridade como eixo articulador das demais disciplinas.

A própria origem do Projeto Supletivo sugeria seu caráter interdisciplinar já que o Projeto nasceu da articulação entre a Faculdade de Letras com a Faculdade de Educação da UFMG. Foi um grupo de professores da Faculdade de Letras da UFMG que, em função das exigências já mencionadas que culminaram com o surgimento da proposta e, aproveitando de uma pesquisa com o intento de analisar o processo de alfabetização pelo viés da linguística, acabou trabalhando com as primeiras turmas de jovens e adultos funcionários da UFMG. Inicialmente o trabalho se realizou com a existência de duas turmas, uma composta por 9 alunos e outra com 12, totalizando-se 21 alunos jovens e adultos.

Ao final do ano de 1986 houve o ingresso de novas turmas, computando 57 alunos, com idade entre 24 e 65 anos. Os alunos dessas turmas eram todos funcionários da UFMG, com função de Auxiliares de Serviços Gerais. Essas turmas ficaram no Projeto até o término do ano de 1987. No ano de 1988, ano em que a Constituição Federal de 1988 determinava o direito de todos à educação, independentemente da idade, ingressaram mais 53 educandos, com idade entre 18 e 50 anos. Dos 53 estudantes, 29 eram homens e 24 mulheres.

Dadas as modificações que o país começava a atravessar, as mulheres já se faziam presentes em maior número nos espaços de escolarização e os idealizadores do projeto percebiam a necessidade de melhor contemplar as especificidades dos jovens e adultos nas propostas formativas.

Desde o começo de sua trajetória, o Projeto sempre destinou algumas horas semanais para realização de reuniões de reflexões, alinhamentos e análises da prática pedagógica desenvolvida. Considerando que o caráter da proposta era a garantia da escolarização dos jovens e adultos e também a promoção da formação dos estudantes das licenciaturas da UFMG, o projeto se organizava com a ocorrência de uma média de três reuniões para composição da dimensão formativa: a primeira reunião intitulava-se reunião de área, e reunia semanalmente, como o próprio nome sugere, licenciandos de uma mesma área, coordenados por um determinado professor da Universidade. A segunda reunião recebia o nome de reunião de equipe, e com uma periodicidade também semanal, reunia os monitores-professores de áreas variadas que lecionavam em uma mesma turma, sendo, pois, considerados professores em formação. E por fim, a terceira era a reunião geral. Essa reunião tinha ocorrência mensal e



congregava todos os envolvidos no Projeto, incluindo um representante dos estudantes de cada turma.

Nessas reuniões, os licenciandos e seus coordenadores discutiam, dentre outras questões, sobre quem eram os sujeitos das turmas em que atuavam, sobre as motivações que os levavam a interromper os estudos, assim como as expectativas que os faziam retornar à escola. Além das discussões inerentes aos alunos, as reuniões também desencadeavam reflexões sobre as práticas dos professores-monitores, as dificuldades enfrentadas, as saídas e possibilidades encontradas. Foi nessa perspectiva de promoção da escolarização dos jovens e adultos, atrelando formação, prática e pesquisa que, um Projeto que começou com uma pesquisa sobre alfabetização, avolumou de tal forma a ponto de anos depois, como evidenciaremos na seção seguinte, alcançar toda a educação básica para jovens e adultos da UFMG.

Em 1989, o Projeto de Ensino Supletivo sofreu uma interrupção, sendo retomado em 1994 na Faculdade de Educação, ficando sob a coordenação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - NEJA e do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita - CEALE. (SOARES, 2011).

No ano de 1996 houve a promulgação da LDB 9.394/96, sendo através dessa legislação que a expressão Ensino Supletivo se tornou verdadeiramente Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Soares (2016), essa mudança não foi meramente nominal e sim, conceitual. A transferência do termo ensino, que mais se traduz em atividades de instrução e de aprendizagem propriamente ditas, para o termo educação, promoveu uma compreensão mais abrangente do fenômeno educativo. Ao falar de educação, fala-se de um conceito bastante alargado que abarca, além das atividades de instrução e de aprendizagem, os processos de formação humana.

Ao realizar a substituição de um termo por outro, transporta-se de um contexto de educação depositária, para um contexto de educação em diálogo com as várias dimensões educativas e com ênfase nos sujeitos. Portanto, adotar ao invés de ensino, a “educação” para a população extirpada dos processos de escolarização, é lançar novos olhares sobre o ensinar e o aprender dos jovens e adultos em formação.

Foi também no ano de 1996, junto às modificações anunciadas pela LDB 9394/96, que o Projeto de Ensino Supletivo da UFMG recebeu uma nova nomenclatura, passando a se chamar Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - PROEF, acoplando o primeiro segmento e o segundo seguimento, e formando, juntamente com o Projeto de Ensino Médio

de Jovens e Adultos - PEMJA<sup>79</sup>, o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG.

#### **4.2.1 Do Projeto de Ensino Supletivo ao Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos-PROEF: modificações rumo ao Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG**

Após a alteração da nomenclatura do Projeto de Ensino Supletivo da UFMG, que passou a ser chamado de Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - PROEF aconteceram algumas modificações no modo de operacionalizar o trabalho educativo frente aos jovens e adultos.

Quando a gente comemora os dez anos do Projeto Supletivo, a gente já tinha esse sentimento de que o nome era inadequado, mas isso coincide com a disposição, primeiro, manifestada pelo então reitor, que era o Tomaz, que atendendo a um abaixo assinado dos alunos querendo o Ensino Médio decidiu instituir o Ensino Médio. Mas ao mesmo tempo, eu me lembro que o Sérgio Haddad estava junto no dia e, assinando o abaixo assinado ele disse, “mas vocês têm que criar, também, o projeto de alfabetização”. E aí, coincide que, nessa época sai a legislação que o funcionário público deveria ter, no mínimo, o Ensino Médio. Embora isso não afetasse os funcionários em exercício, houve certo incentivo da reitoria, a essa altura já uma nova reitoria. Então a reitoria nos procura e procura o Colégio Técnico que é a nossa escola de Ensino Médio, incentivando para criação do Ensino Médio e, foi nessa criação que os projetos já existentes foram reformulados, o Projeto de Alfabetização passou a ser o PROEF 1; o que era o Projeto Supletivo se tornou o PROEF 2 e o Projeto do Ensino Médio foi criado. Com isso, os projetos foram concatenados, articulados e criamos o Programa de Educação Básica de EJA da UFMG. (Maria da Conceição Fonseca, entrevista realizada em novembro de 2019).

Desenvolvido desde quando foi criado em 1986, na Escola Fundamental do Centro Pedagógico/UFMG, o Projeto, já com basicamente 35 anos de existência, faz parte do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, contemplando o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além de atuar com a escolarização dos jovens e adultos, o PROEF também se consagrou pela formação de educadores para atuar junto à modalidade, se consolidando também, como um espaço de produção de conhecimentos voltados à EJA.

---

<sup>79</sup> O projeto do PEMJA foi fechado no ano de 2018, tendo, de acordo com a pesquisa de Costa (2019), certificado, durante sua vigência, 805 estudantes no ensino médio e contribuído com a formação de cerca de 300 estudantes de licenciatura e bacharelado dos diversos campos da UFMG. Atualmente a UFMG desenvolve, no âmbito da educação básica, o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos - PROEMJA.

Visando a construção de um trabalho pedagógico capaz de proporcionar escolarização básica a jovens e adultos de modo a valorizar as vivências pessoais e sociais dos educandos, o PROEF também objetivou conferir, aos licenciandos da UFMG, uma oportunidade de formação profissional teórico-prática, como educadores de jovens e adultos.

Para participar do PROEF, os estudantes das licenciaturas precisam obedecer a critérios definidos, submetendo-se inicialmente a um processo seletivo e, posteriormente participando de um perene percurso formativo.

A seleção de candidatos para monitores-professores do PROEF é feita por meio de uma entrevista. Os selecionados participam de um curso de capacitação para trabalhar na educação de jovens e adultos, com duração média de uma semana. Ao longo do ano, acontecem, nas sextas-feiras, reuniões gerais, por área e por turma, que fazem parte da formação continuada dos educadores, possibilitando o diálogo entre formação docente (prática) e o aprendizado adquirido na universidade (teoria). (SOARES, 2011, p. 317).

O Projeto funciona, também, como espaço para realização dos estágios, atendendo alunos de diferentes licenciaturas da UFMG e de outras instituições de ensino superior. Compete à coordenação do PROEF a elaboração e publicização dos materiais didático-pedagógicos adotados, assim como acaba ficando sob a responsabilidade da organização a formação dos profissionais que atuam no projeto, assumindo assim a responsabilidade da universidade com a produção e divulgação do conhecimento voltado à EJA. (DINIZ-PEREIRA; LEÃO, 2008).

Junto à reformulação do Projeto, houve a reordenação de aspectos pedagógicos e administrativos. De acordo com os documentos de referência do Projeto e com base em estudos acerca das metodologias adotadas pelo PROEF, a proposta pedagógica que tem sido estruturada busca colocar o educando adulto como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, as linhas de ação buscam considerar as experiências, saberes, opiniões, inclinações e necessidades dos alunos jovens e adultos, de modo a oportunizar a orientação crítica e construção de conhecimentos. (MACIEL; SANTOS, 2020).

No formato atual do Projeto, o aluno interessado em participar se inscreve na seção de ensino do Centro Pedagógico da UFMG. Para aqueles que se julgam em condições de se ingressarem no segundo segmento do ensino fundamental, é aplicada uma avaliação para aferição das habilidades de escrita, leitura e resolução de problemas.

Os cursos do PROEF se organizam levando-se em conta uma carga horária semestral de 200 horas, totalizando 1.200 horas para conclusão do Ensino Fundamental. As aulas

acontecem de segunda a quinta-feira, em dois horários, de modo a atender as especificidades dos educandos da EJA, podendo ser das 17h50min às 21 horas, ou das 18h50min às 22 horas, nas dependências da Escola Fundamental durante o período noturno. (DINIZ-PEREIRA; LEÃO, 2008). A cada noite são ministradas três aulas de uma hora de duração, o que implica em 12 horas<sup>80</sup> semanais de aulas, diluídas entre as áreas – Ciências da Natureza, Expressão Corporal, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática.

Além dos professores-monitores, estudantes bolsistas<sup>81</sup> das licenciaturas da UFMG que atuam nas salas de aula, o PROEF conta com secretárias para atuar na logística do funcionamento, além de assegurar bolsistas para atuação na biblioteca. Por se firmar numa concepção que não apenas forma os estudantes trabalhadores da EJA, mas também forma os estudantes universitários para a docência, os professores-monitores do PROEF distribuem a carga horária semanal entre atuação em classe e atividades de formação. Competem a eles, sob a orientação da coordenação, a elaboração das aulas e o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares com os demais monitores da mesma turma, assim como a produção de textos acadêmicos enfocando as pesquisas realizadas na EJA.

Para garantir a qualidade do Projeto e a constante participação dos educandos jovens e adultos, existe uma função rotativa desenvolvida pelos professores-monitores que se intitula “monitor referência”. Essa função consiste numa organização pedagógica realizada em rotatividade de modo que a cada 30 dias um monitor se responsabiliza pelo seu cumprimento. Compete ao responsável manter-se informado sobre a frequência do grupo, estabelecendo contato com os educandos que apresentam faltas constantes, a fim de entender os motivos das ausências para posterior tomadas de providências junto ao coletivo do PROEF. Constituem, também como inerências dessa função, a divulgação das atividades que estejam sendo desenvolvidas, além do auxílio na organização de atividades interdisciplinares.

Numa perspectiva bastante similar à organização pedagógica do antigo Projeto de Ensino Supletivo, contudo, já congregando novas formulações e novos olhares por parte de educadores universitários que evoluíram seus modos de ação pela experiência junto às atividades no campo da EJA, o PROEF estrutura seus momentos de planejamento e formação,

---

<sup>80</sup> Nos cursos de EJA é bastante comum que se façam a opção por um número menor de dias letivos durante a semana de aula. Essa estruturação permite que os educandos gozem de um dia “livre” para suas atividades extraescolares, além de propiciar um dia para momento de encontro entre a equipe do Projeto.

<sup>81</sup> Os estudantes das licenciaturas que atuam nas classes do Projeto são bolsistas da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais - PROEX e atuam no PROEF mediante um contrato de dedicação de 20h semanais.

de acordo Diniz-Pereira e Leão (2008), seguindo uma orientação específica que envolve participantes, metodologias de ação, instâncias e objetivos perseguidos pelo projeto.

Ancorando-nos, em trabalhos já produzidos sobre a experiência de EJA da UFMG e analisando os relatos dos envolvidos com as ações educativas desenvolvidas, estruturamos, no quadro que se segue, a organização dos momentos de planejamento e formação que garantem o funcionamento das ações educativas com os jovens e adultos do PROEF.

**Quadro 2- Organização dos momentos de planejamento e formação do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - PROEF/UFMG**

<b>Periodicidade</b>	<b>Instâncias</b>	<b>Participantes</b>	<b>Objetivos</b>
Semanal.	Reuniões de Áreas.	Professores-monitores (licenciandos) de uma mesma área do conhecimento e o professor da UFMG responsável pela coordenação da área.	Realizar discussões sobre as temáticas desenvolvidas por cada área do Projeto, bem como analisar os desafios e possibilidades das áreas do conhecimento, desenvolvendo ainda, todo o processo de preparação coletiva das atividades semanais.
Semanal.	Reuniões de Turmas.	Professores-monitores (licenciandos) de áreas variadas, que lecionam em uma mesma turma, sendo, pois, considerados professores em formação.	Promover o encontro das equipes multidisciplinares, a fim de identificar questões de resolução coletiva de cada área que dialoga nas diversas turmas, assim como fortalecer o trabalho interdisciplinar desenvolvido pelo Projeto.

<b>Periodicidade</b>	<b>Instâncias</b>	<b>Participantes</b>	<b>Objetivos</b>
Mensal.	Reuniões Gerais.	Todos os envolvidos no Projeto (Coordenação, professores da UFMG, Professores-monitores), incluindo um representante dos estudantes de cada turma do Projeto.	Tratar as questões relacionadas ao funcionamento do PROEF, às especificidades e os desafios presentes na modalidade de EJA, bem como discutir os aspectos referentes à melhoria da qualidade do trabalho ofertado às turmas.
Quinzenal.	Reuniões de Coordenação.	Coordenadores do PROEF.	Planejar as ações do Projeto e avaliar o andamento das atividades implementadas.
Semanal. (Sexta-feira)	Formação dos educadores de EJA.	Professores-monitores, docentes da UFMG e coordenadores do PROEF.	Promoção coletiva de estudos e discussões de temáticas pertinentes à EJA.

**Fonte:** Elaboração própria, com base nos dados pesquisados e nos estudos de Diniz-Pereira e Leão (2008).

Como compilado no quadro 2, semanalmente acontecem as chamadas “reuniões de turmas” caracterizadas por encontros das equipes multidisciplinares responsáveis pelas turmas; também ocorrem semanalmente as “reuniões de áreas”, que consistem em encontros dos professores-monitores de cada área do conhecimento com seus coordenadores. Nas sextas-feiras, como não acontecem atividades letivas no Projeto, o tempo é dedicado à formação dos educadores de EJA. Nesses encontros, ocorrem estudos e discussões de temáticas pertinentes à EJA com a participação dos professores-monitores e coordenadores do PROEF. Mensalmente são realizadas as “reuniões gerais” e nessas reuniões que contam com a participação de professores-monitores, coordenadores e representação estudantil, são

discutidas questões relacionadas ao funcionamento do PROEF, às especificidades e os desafios da modalidade de EJA e aspectos referentes à melhoria da qualidade do trabalho ofertado. Para além dessas reuniões, existe a “reunião de coordenadores”, com o intuito de planejar as ações do Projeto e avaliar o andamento das atividades implementadas, é uma reunião quinzenal, que como a designação já revela, conta com a participação dos coordenadores do PROEF.

Se firmando como um Projeto voltado à escolarização dos jovens e adultos, à pesquisa e à formação de educadores, o PROEF oportuniza aos seus professores-monitores a participação no Projeto Especial de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, que se apresenta como um lugar de reflexão e discussão sobre as ações do cotidiano escolar, promovendo leituras e fomentando participações em eventos com o enfoque na EJA.

O esforço empreendido pela coordenação do PROEF para garantir constante formação aos seus educadores tem contribuído, de acordo relatos dos próprios participantes da proposta, com a ampliação dos olhares dos educadores rumo à assunção de uma prática capaz de considerar os conhecimentos dos educandos, suas condições de vida e suas principais necessidades. Para melhor apurar os anseios e dificuldades dos educandos, a coordenação do Projeto passou a se concentrar em estratégias para recolher dados sobre os educandos, lançando mão de questionários, entrevistas e dinâmicas de grupos com potencial para revelar aspectos importantes a serem pensados para a prática pedagógica com sujeitos trabalhadores.

Iniciada desde o Projeto de Ensino Supletivo e ampliada com o PROEF, a prática adotada para colher informações dos educandos passou a adquirir uma perspectiva curricular dentro do Projeto, sendo atualmente utilizada nas primeiras semanas de aula para construção de perfil e diagnóstico das turmas e, conseqüente preparação pedagógica das ações educativas.

Os dados recolhidos pelos instrumentos utilizados pelo PROEF acabaram servindo, também, para produção de atividades pelos educadores que atendendo a perspectiva interdisciplinar adotada pelo Projeto, passaram a produzir atividades voltadas à reflexão da realidade dos estudantes jovens e adultos, discussões essenciais à EJA.

Através dessa iniciativa de construção coletiva do trabalho pedagógico, o PROEF tem “driblado” as proposições dos programas oficiais de orientação para a educação tida como “regular”, instituindo maneiras próprias de conferir centralidade à especificidade dos sujeitos jovens e adultos e suas realidades. Na promoção dessa articulação entre os conhecimentos científicos e os saberes da experiência que emanam das vivências dos educandos, o PROEF

vem adotando uma postura interdisciplinar através de projetos e oficinas que integram as diversas áreas do conhecimento.

Com isso, constrói-se uma proposta curricular direcionada aos alunos, o que possibilita à universidade a contribuir, significativamente, com a sociedade brasileira ao colaborar com o cumprimento constitucional do direito à educação.

A preocupação com a avaliação é uma questão que, desde o Projeto de Ensino Supletivo, é pensada numa proposição qualitativa e que se desenvolve no processo. Os registros e os instrumentos utilizados pelo projeto são mantidos em sua regularidade e as produções dos educandos são constantemente divulgadas em eventos comunitários e acadêmicos, de modo a promover a articulação de saberes científicos e populares.

A ênfase na interdisciplinaridade e no trabalho coletivo, como pressuposto pedagógico essencial na proposta do PROEF, confere maiores possibilidades de formação humana, tanto aos educandos de EJA, quanto aos professores-monitores que vivenciam o papel de estudantes nos cursos de licenciatura e de educadores nas classes do PROEF. Ao passo que o trabalho interdisciplinar constitui-se em uma postura fundamental para o diferencial do trabalho desenvolvido pelo PROEF, assumir a interdisciplinaridade não é um desafio fácil, sobretudo se considerarmos que as próprias universidades enfrentam enormes desafios para garantir a preparação dos futuros docentes para esse tipo de trabalho.

No caso das atividades desenvolvidas pelo PROEF, alguns relatos expressos em memoriais dos professores-monitores que atuaram ou ainda atuam no Projeto dão conta de evidenciar que, ao passo que o trabalho interdisciplinar constituiu/constitui um desafio à atuação docente, foi também esse trabalho que desenvolveu uma sensibilidade no tocante às especificidades dos educandos da EJA.

Como na maioria das classes de EJA, os alunos do PROEF, de acordo os informantes, possuem níveis de desenvolvimento variados, o que faz com que em uma mesma turma seja possível encontrar leitores fluentes e leitores em fase eminentemente inicial quando não, efetivamente não leitores. Essa diferença de nível cognitivo faz com que os educadores se movimentem na busca de metodologias e práticas capazes de contemplar as necessidades e carências de cada sujeito, em sua singularidade. Nesse sentido, a ideia do trabalho coletivo e interdisciplinar desenvolvida no PROEF se mostra favorável à busca compartilhada por melhores modos de ensinar e aprender.

A EJA sempre teve uma considerável tradição na UFMG, de modo que a atuação de educadores com engajamento educacional junto à modalidade acabou fazendo com que os projetos voltados a jovens e adultos evoluíssem, ano após ano.



Ao longo das últimas três décadas, a UFMG instituiu e implementou projetos que, ao lado do PROEF figuram, atualmente, o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos. Além dos dois segmentos do PROEF<sup>82</sup>, a universidade oferta o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos, vinculado ao Colégio Técnico do Centro Pedagógico - COLTEC, assim como o Programa Especial de Formação de Educadores de Jovens e Adultos - PEFEJA, que acontece através da articulação dos docentes de todas as iniciativas de EJA desenvolvidas na UFMG.

O Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG vem se consolidando, basicamente, na comunhão de três aspectos que se traduzem na oferta de escolarização básica aos funcionários da Universidade, bem como, a jovens e adultos da comunidade local; na disponibilidade de um espaço para iniciação profissional no campo pedagógico para os estudantes das licenciaturas e, na concessão de um campo para investigação científica e consequente produção de conhecimento no âmbito da EJA. A atual coordenadora do Programa de Educação Básica de EJA da UFMG, Maria da Conceição Fonseca, em entrevista realizada no final de 2019, deixa essa questão bastante evidente em seu depoimento:

Nós atuamos em três modalidades diferentes, nós temos uma, que eu acho muito forte que é: esses professores licenciados passam por um processo formativo muito intenso, então, muitos deles se animam a prosseguir seus estudos no nível da pós-graduação. Boa parte deles resolve fazer mestrado, doutorado, trabalhando com EJA ou não. Então, são partes do fenômeno educativo que, eu acho que em boa medida ocorrem por essa generosidade que têm os alunos da EJA de narrar sua experiência de aprendizagem, o que torna o fenômeno educativo mais explícito. Então lá a gente tem um grande número de licenciandos que vão fazer mestrado e doutorado em EJA, no próprio projeto ou em outras experiências de EJA. E depois tem outra coisa que é, ser o próprio projeto um campo de pesquisa de EJA em que professores e outras pessoas encontram ali, um espaço acolhedor pra realizar suas pesquisas. É o meu caso, por exemplo, eu fiz meu doutorado, meu trabalho de campo, no próprio projeto e, eu pesquisava sobre memória, sobre reminiscências da matemática. Então para mim era muito bom fazer a pesquisa lá porque você tem um grupo de estudantes, mais ou menos acostumado a esse tipo de intervenção, de entrada, porque é uma escola de educação. E assim, vários outros fizeram. É um campo muito fértil para realização de pesquisas. Têm essas três dimensões: a de despertar sobre o fenômeno educativo; a de despertar sobre a própria questão da EJA; e a de ser um campo muito favorável.

---

<sup>82</sup> O PROEF se organiza em dois segmentos, sendo o primeiro segmento responsável pelos anos iniciais do Ensino Fundamental e estando vinculado ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE da Faculdade de Educação da UFMG e, o segundo segmento se ocupa dos anos finais do Ensino Fundamental e se desenvolve sob a responsabilidade da Escola de Ensino Fundamental do Centro Pedagógico - CP.

Contando com vários profissionais, essencialmente com professores e pesquisadores das Faculdades de Letras e Educação, o Programa de EJA da UFMG produz seus materiais pedagógicos e divulga resultados de pesquisas na EJA e com foco na formação de docentes que nela atuam, reforçando, assim, o compromisso da universidade com a produção e a divulgação do conhecimento no campo da educação de jovens e adultos.

De acordo com os documentos consultados, desde o Ensino Supletivo existe na UFMG uma tendência a desenvolver um trabalho diferenciado com a EJA. E essa forma de conceber a modalidade educativa se apresenta ainda mais consolidada no Programa de Educação Básica. Pela estruturação da EJA na UFMG e mesmo pelas memórias dos educadores que construíram as propostas, ainda hoje em curso, é possível notar o esforço por parte da coordenação em desenvolver um trabalho sustentado por perspectivas bastante distintas das formas convencionais de se fazer a EJA.

Por mais que pequenos avanços no campo da EJA tenham sido notados, não se percebe ainda um currículo que trate especificamente da modalidade educativa. Em nível nacional, existem esforços como as Diretrizes que enfocam eixos articuladores, mas estas diretrizes nem sempre conseguem dialogar com a realidade dos jovens e adultos. O que acaba sendo desenvolvido nas classes da EJA, da maioria das escolas brasileiras, é um trabalho que muito se assemelha ao realizado nas classes do ensino tido como regular. Como na tradição educacional, o currículo foi arquitetado para disciplinarização, dominação e controle, com a EJA essa organização não perpassa caminhos muito diferentes. Parece ser uma via exatamente contrária a essa que o Programa de EJA da UFMG procura seguir.

Nas iniciativas de EJA da UFMG, os educadores relataram que o propósito da construção coletiva que sempre acompanhou o Projeto de Ensino Supletivo e, atualmente acompanha o PROEF, também ajudou e continua a ajudar a reorientar os parâmetros expressos nos programas oficiais direcionados para orientações curriculares da escola dita “regular”. O Programa de Educação Básica de EJA da UFMG procura, de acordo com os educadores, conferir centralidade à preocupação com o percurso de cada turma. É a dinâmica de cada classe, organizada mediante as contribuições dos próprios educandos, que aponta caminhos para a produção dos materiais pedagógicos.

Com base em informações expressas nos relatos de memória dos professores-monitores que atuaram no Projeto<sup>83</sup>, sempre existiu uma dinâmica própria no trabalho

---

<sup>83</sup> Os memoriais dos professores-monitores que lançamos mão para o desenvolvimento de algumas análises presentes neste estudo foram produzidos em razão das inerências das atividades solicitadas pelas entidades de fomento aos bolsistas, assim como, pela própria coordenação como um modo de

desenvolvido na UFMG com a EJA. A forma de fazer a educação de adultos, conforme informações dos educadores que atuaram na estruturação do Projeto parte de uma organização pedagógica que se gesta mediante um conjunto de condições de ordens variadas, passando, dentre outros aspectos, pela apreciação dos anseios dos alunos, pela consideração de suas especificidades e seus tempos formativos, pelo envolvimento dos professores e pela flexibilidade da proposta curricular.

Alguns dos alunos já passaram por experiências nas escolas da prefeitura e a convivência com adolescentes muito jovens, tornava o ambiente pouco acolhedor para eles. E eles encontraram aqui (no Projeto de EJA da UFMG), um espaço para viverem a sua experiência adulta de escolarização. Essa dimensão da vida adulta é também uma preocupação nossa, que é uma coisa nem sempre muito fácil porque é uma experiência pela qual os professores não passaram. Os professores são alunos da universidade, então eles são muito jovens. Então tem um trabalho de compreensão dessa outra geração que eu acho que é muito formador. (Professora Maria da Conceição Fonseca, em entrevista realizada em 2019).

Os documentos de referência das iniciativas de Educação Básica da EJA da UFMG denotam que, para o atendimento da modalidade, é necessário um currículo que acolha a experiência sociocultural dos educandos, o que induz uma postura interdisciplinar das práticas adotadas. Ainda que haja relatos de reivindicações, por parte dos educandos, no sentido de que os conteúdos escolares abordados no Programa de EJA da UFMG devam corresponder à representação que eles possuem de escola, geralmente de inspiração tradicional, o fato de terem buscado um projeto da universidade já denota vontade em participar, além de indicar uma abertura às formas de trabalho adotado.

Uma questão bastante enfatizada pelos agentes que fizeram e fazem a EJA na UFMG é a importância atribuída à pesquisa científica, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos que, motivados pelas propostas de ação dos projetos, adotam a produção do conhecimento como um aspecto de construção de cidadania.

Outro aspecto que merece uma análise é a sistemática da avaliação desenvolvida nas propostas de EJA da UFMG, cunhada numa formulação processual e qualitativa de onde deriva a questão do cuidado, a regularidade dos registros, a concepção, aplicação, processamento e interpretação dos instrumentos, bem como nas oportunidades escolhidas para

---

acompanhamento e análise das ações educativas desenvolvidas. Ainda que a ideia de produção dos memoriais tenha sido gestada, inicialmente, com fins ao cumprimento de exigências institucionais, esses relatos acabaram se constituindo em um meio de preservação da memória da experiência de EJA da UFMG.

a publicização e discussão dos resultados e de todos os demais aspectos daí decorrentes. Essa questão da avaliação das ações da EJA nos espaços da universidade é pontuada pelos envolvidos com a proposta, como um ponto de crucial relevância na concepção e no desenvolvimento dos Programas de EJA, sendo que no caso específico da UFMG, os idealizadores dos Programas deixam claro que por serem questões que demandam constantes esforços para que sejam resolvidas, são mantidas constantemente em pauta, considerando os avanços que já lograram e as contradições com as quais vão aprendendo a conviver.

A conquista da autonomia na avaliação realizada pelos Programas de EJA da UFMG e o respaldo da autoridade, da competência e do compromisso da instituição universitária na oferta de ações pedagógicas e projetos alternativos possibilitou uma organização curricular mais refletida e flexível, atendida aos princípios da EJA.

Como já mencionamos nesse texto, a pesquisa científica e a busca por linhas de ação metodológica que assegurem a construção coletiva das propostas curriculares, assumidas também como momentos formativos, se apresentam como um aspecto já consolidado nos programas de EJA da UFMG.

Durante as análises dos documentos e relatórios produzidos pelos professores-monitores, ficou evidente que além dos aspectos relacionados ao trabalho interno, a coordenação do Programa tem desenvolvido, continuamente, discussões com a comunidade acadêmica, com a sociedade, com líderes de movimentos sociais e profissionais das redes públicas e privadas, no intuito de refletir sobre o alcance social do trabalho pedagógico desenvolvido nos Programas de EJA da UFMG.

### **4.3 Do protagonismo do movimento popular do Paranoá ao projeto de alfabetização e formação de alfabetizadores de jovens e adultos de camadas populares: a proposta de EJA da UnB**

O Projeto de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos de Camadas Populares-Projeto Paranoá, localizado na cidade satélite de Paranoá<sup>84</sup>, no Distrito Federal - DF, tem sua constituição imbricada à história de constituição de Brasília e suas interfaces com o êxodo rural. Buscando melhores condições de vida e impelidos a mudarem

---

<sup>84</sup> A atual cidade do Paranoá, de acordo dados da Companhia do Desenvolvimento do Planalto Central - CODERPLAN-DF (1994), localizada à margem esquerda do Lago Paranoá, surgiu através de acampamentos de obras construídos em 1957, com a finalidade, naquele período, de alojar os trabalhadores que atuavam na construção da barragem formadora do Lago Paranoá. Após findar a construção, em 1960, ano da inauguração de Brasília, inúmeras famílias permaneceram no local e mediante constantes invasões e resistências por parte dos alojados, consolidou-se o maior assentamento urbano do Distrito Federal.

de seus lugares de origem por questões econômicas, um considerável contingente de migrantes abandonaram suas terras para arriscarem a vida na recém-construída capital brasileira. Movidos pela busca por moradia, os assentados começaram a se organizar coletivamente em prol da necessidade de sobrevivência. Nessa luta por ocupação da terra, diversos enfrentamentos se estabeleceram com o poder executivo do Distrito Federal, que mediante repressão, tentou convencê-los a trocar o Paranoá por locais distantes do Plano Piloto<sup>85</sup>.

As famílias construíaam os barracos e tão logo concluíaam, a Terracap – órgão administrador de todas as terras públicas do Distrito Federal – destruíaa. As lutas cotidianas pela moradia somavam-se às lutas por água, por condições de sobrevivência, até porque a situação sanitária do Paranoá era de alta criticidade e seus moradores não dispunham nem mesmo do básico para a existência.

Em um estudo desenvolvido por Reis (2011) é possível constatar que as contradições emanadas do aparato do Estado, negando às populações do Paranoá o direito à sobrevivência e as afirmações a favor da vida pela via dos moradores, desembocou num movimento de organização e mobilização, iniciado pelos jovens do Paranoá e, posteriormente, abraçado pelos demais moradores, no intuito de lutar pela regularização da ocupação das terras e pelos recursos e serviços inerentes à existência e sobrevivência das famílias. Dentre esses bens e serviços ocupavam a pauta a luta por água, energia elétrica, transporte, alimentação, saúde e educação. Essa mobilização, segundo Reis (2011), emanou da ação de jovens católicos que, avançando na reflexão religiosa, fundaram um movimento comunitário, entendido como o primeiro grupo com cunho político do Paranoá, o Grupo Pró-Moradia, que documentalmente denomina-se Grupo Pró-Melhorias, mas pela recorrência do termo Pró-Moradia e talvez por ser naquele momento a questão mais premente, o Grupo acabou assim se consolidando.

O antagonismo de interesses entre os moradores do Paranoá e os poderes públicos locais, promoveu a necessidade de organização da comunidade. As lideranças do Grupo Pró-Moradia organizaram visitas às casas dos moradores e, nesses contatos, os jovens do Pró-Moradia vivenciaram a realidade e o cotidiano das pessoas em toda sua verdade e dureza.

---

<sup>85</sup> A Vila do Paranoá está situada às proximidades da barragem Paranoá, separando o Lago Sul e Lago Norte, espaços em que moram as pessoas com grande poder aquisitivo do Distrito Federal. É histórica, em Brasília, a tendência em transferir as classes populares para espaços mais afastados do Plano Piloto. A cidade de Ceilândia exemplifica essa afirmação, recebendo a sigla CEI que se traduz em Companhia de Erradicação de Invasão, cuja criação se deu para receber os moradores das ocupações do Plano piloto.

A situação de calamidade social já existia objetivamente. Mas não era consciência para cada morador e, particularmente, para esse grupo que então iniciava. Essa consciência das condições desumanas de vida, a que estavam submetidos os demais moradores, dá mais força e impulso ao grupo, movido, talvez, por um ideário místico-político-organizativo. (REIS, 2011, p. 18).

A mobilização em prol das pautas do Paranoá, dentre as quais, a sua fixação, não constituiu um arrebatamento dos jovens, mas se traduziu nos resultados das relações sociais contraditórias de forças antagônicas em disputa, de embates nos quais os moradores se inseriam: um modo de produção capitalista excludente; uma sociedade política opressora; uma sociedade civil impelida a lutar pelo direito de sobrevivência.

Por serem os moradores do Paranoá sujeitos sociais que, em quase sua totalidade, enfrentaram a lógica da exploração, suas vidas acabaram sendo constituídas na contradição das relações sociais, o que impulsionou juntamente com o suporte da organização dos moradores e dos intelectuais, uma ampliação da visão de mundo, das suas consciências sobre a realidade, confirmando a afirmação Marx-engelsiana de que, “o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. (MARX, 1996, p. 52).

A classe e a consciência de classe, para Thompson (1981), vão se formando juntas na experiência. A experiência de classe em Thompson se conecta ao que ele chamou de um “fazer-se”, por considerar as classes como um processo em formação, mediado pelas lutas, reforçando, portanto, a importância conferida à experiência.

Transpondo essa compreensão de Thompson (1981) para a análise das trajetórias das propostas de EJA nas universidades estudadas, é possível observar o surgimento e desenvolvimento da consciência de classe, visibilizada através da assunção de uma identidade de interesses entre os grupos de trabalhadores, contrapondo os interesses das classes dominantes. As ações coletivas desenvolvidas pelos trabalhadores trazem na lógica thompsoniana a organização da classe operária, agindo de modo racional através de suas experiências no princípio da luta de classe. E, no caso específico da proposta da UnB, é possível destacar as formas de organização política na busca pelo direito à moradia. Os eventos envoltos nas lutas educacionais e por direitos humanos e sociais presentes nas experiências de EJA das universidades apontam, como dito por Thompson (1987, p. 17), que “o fazer-se da classe operária é um fato tanto da história política e cultural quanto da econômica”.

A experiência aparece no processo do fazer-se da classe, haja vista que ela constitui o vivido, as ocorrências, as práticas e o significado a elas atribuído. Depreende-se dessa observação que a experiência não é unicamente prática, mas comporta junto à ação, os pensamentos e sentimentos. “A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo.”. (THOMPSON, 1981, p. 16). Nesse sentido, diante de um contexto de forças contraditórias em que as lutas e reivindicações travadas pelo Grupo Pró-Moradia, pareciam, por si só, insuficientes para alcançar o objetivo de fixação e garantia dos bens e serviços almejados, os jovens líderes dos movimentos a favor do Paranoá resolveram ingressar na Associação de Moradores, no intuito de alcançar um maior apoio popular em defesa das pautas coletivas do Paranoá. Lançando mão de um processo democrático, convocaram eleições diretas montando uma chapa<sup>86</sup> composta por nomes que desempenharam um grande protagonismo nas conquistas do Paranoá.

Com a mudança na gestão da Associação de Moradores, vieram também as mudanças de ações, a intensificação de reuniões, de visitas *in loco* e de apelos aos moradores em prol das pautas da comunidade. Os jovens líderes da associação instituíram comissões representativas das principais demandas, criaram um jornal com pautas informativas acerca dos acontecimentos e discussões junto ao governo e, com isso, a organização coletiva do Paranoá ganhou força assustando o governo, que começou a criar estratégias para dificultar a mobilização coletiva do Paranoá.

Quando o governo percebeu que os moradores do Paranoá estavam se fortalecendo em coletivos organizados, ele lançou mão de uma estratégia de cooptação de alguns moradores do próprio Paranoá, com o intuito de promover um enfrentamento daqueles indivíduos contra seus próprios companheiros de luta. Nesse caso, os grupos dominantes incitaram os grupos dominados por eles cooptados a fazerem uma mobilização popular que, na verdade, estaria a

---

<sup>86</sup> A chapa foi montada com jovens que já atuavam nos movimentos da igreja e já agregavam certa militância política pelas causas sociais do Paranoá, constituindo-se, de acordo com Reis (2011), dos membros: Maria Delcione da Silva (presidente), Maria de Lourdes Pereira dos Santos (vice-presidente), João Gomes Pereira (Secretário e diretor de cultura), Juarez Alves Martins (tesoureiro), Ricardo Gonçalves Pacheco (diretor político), João Bosco Bezerra Bonfim (diretor de educação), dentre outros que tiveram participações na organização e no trabalho junto a chapa. Esse grupo teve um importante papel nas lutas do Paranoá. Durante a gestão de Cristovam Buarque no DF, Delcione ocupou a função de administradora regional do Paranoá; Lourdes e Ricardo assessoraram a administração regional e Juarez e Bosco foram assessores legislativos de deputados eleitos pelo Partido dos Trabalhadores - PT. Foi esse grupo que, como trataremos adiante, desempenhou importante papel na emergência da alfabetização dos adultos no Paranoá. (REIS, 2011).

serviço dos interesses capitalistas, ao invés de se concentrar no bem comum da comunidade do Paranoá. O depoimento emitido no ano de 2019 por Renato Hilário dos Reis, professor e pesquisador do campo da EJA e que atuou por mais de três décadas na coordenação do Projeto Paranoá, esclarece essa questão quando ele afirma que,

Eu posso mobilizar a população, organizar a população para fazer reivindicação, meramente no campo capitalista. Não é porque você tem a pobreza organizada e mobilizada que, em si, ela é revolucionária, é outra coisa, é outra ilusão que a gente tem que tirar de dentro da gente. E o Paulo Freire lembra isso. Ele vai dizer: todo oprimido, tem dentro de si, um opressor.

Nesse momento em que o governo reorganizou sua tática e tentou dividir os próprios moradores do Paranoá visando o enfraquecimento do movimento, foi preciso somar forças com aliados “externos” à comunidade, mas que já possuíam engajamento nas pautas populares, nesse caso, falamos de alguns professores da Universidade de Brasília e mesmo as lideranças do Projeto Rondon, o Programa Nacional de Desenvolvimento Comunitário que apoiava a organização das comunidades urbanas nas zonas periféricas. Esses aliados se juntaram aos moradores do Paranoá, compondo uma espécie de intelectuais orgânicos das classes populares a favor das causas coletivas e dos interesses dos moradores. Nos enfrentamentos já declarados, uma luta apareceu como primordial: a luta pela alfabetização de jovens e adultos.

#### **4.3.1 A EJA como instrumento de fortalecimento do Paranoá**

Nesse movimento de construção da história, a educação de jovens e adultos se colocava como necessária ao fortalecimento da luta coletiva. Os grupos atuantes no Paranoá recorreram à Universidade de Brasília e buscaram, na instituição superior, o apoio necessário aos seus objetivos: ler, escrever e calcular e, ao mesmo tempo, buscar soluções para os problemas do Paranoá e, posteriormente, do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - CEDEP, organização criada pelo mesmo grupo de jovens que havia constituído o Grupo Pró-Moradia do Paranoá. (VIEIRA, 2006).

A iniciativa da Associação de Moradores do Paranoá com fins a buscar saídas para os que não liam e nem escreviam surgiu no período em que o Mobral foi extinto, motivada pela necessidade de assegurar a alfabetização dos moradores e, com isso, alcançar melhorias para



suas vidas. O relato proferido em novembro de 2019 por Renato Hilário dos Reis, é bastante revelador da motivação para a busca por EJA no Paranoá.

Aí eles (os jovens e adultos membros da Associação de Moradores do Paranoá) começaram a fazer reuniões com a comunidade e, nessas reuniões com a comunidade, eles identificaram, além da necessidade dos bens e serviços, que mais de 70% da população era não alfabetizada. Então ao perceberem que o pessoal não era alfabetizado, e isso estava prejudicando a luta pela fixação, eles foram atrás da alfabetização de jovens e adultos, porque o analfabetismo do povo estava impedindo o avanço da luta.

A reivindicação pela alfabetização de adultos foi feita ao governo<sup>87</sup>, mas diante do quadro de tensões e pressões pela desocupação do Paranoá, a empreitada se apresentava bastante difícil, pois, sendo a política do governo favorável à remoção dos moradores, por qual motivo esse governo formaria turmas de EJA no Paranoá? Segundo Renato Hilário dos Reis, em entrevista realizada em 2019, “o governo e a população de Brasília entendiam lá (o Paranoá) como invasão, então a Secretaria de Educação não quis investir na alfabetização de jovens e adultos, porque se a secretaria fizesse isso, ela legitimava a ocupação”.

Caso o governo assumisse a alfabetização dos moradores do Paranoá, ele estaria fortalecendo a legitimação do lugar, o que contrariava, por sobremaneira, o intento da desocupação. Eis os motivos das dificuldades de negociação enfrentadas pela Associação de Moradores.

Já era evidente para os jovens da Associação, que à medida que bens e serviços eram conquistados, o Paranoá se enraizava mais solidamente, por isso mesmo a luta pela alfabetização de jovens e adultos não foi gestada com intento apenas escolar, mas associada ao conjunto das lutas travadas no Paranoá. “O projeto surge com o objetivo não somente de alfabetizar, mas de transformar os moradores em sujeitos críticos e conscientes dos seus direitos”. (SOARES, 2011, p.311). Diante do desejo coletivo de conseguir fixar turmas de alfabetização, os membros da Associação de Moradores buscaram informações sobre experiências comunitárias de educação de adultos<sup>88</sup> e chegaram ao nome da professora Marialice Pitaguary, da Faculdade de Educação da UnB.

---

<sup>87</sup> Diante da extinção do Mobral, por iniciativa da Associação de Moradores, buscaram negociar com a Fundação Educacional do Distrito Federal - FDDF.

<sup>88</sup> Entre as experiências que serviram de esteio para os membros da Associação de Moradores buscarem apoio para o projeto de alfabetização de adultos do Paranoá destaca-se a experiência de Gama, cidade de Brasília de caráter similar ao Paranoá.

Após reuniões entre Marialice Pitaguary<sup>89</sup> e membros da Associação, a professora da Faculdade de Educação da UnB realizou uma visita ao Paranoá e a partir da constatação *in loco* do anseio dos moradores por educação, o trabalho de EJA foi iniciado no Paranoá.

A Marialice assume em 1985, que foi quando os jovens e adultos do Paranoá foram atrás da universidade, mas as operações do Projeto só se iniciaram em 1986. E ela só aceitou depois que foi a uma reunião no Paranoá e quando ela chegou lá, tinham mais de 300 pessoas reunidas em uma praça demandando, da universidade, uma iniciativa de alfabetização de jovens e adultos. Então ela viu o protagonismo do movimento popular organizado do Paranoá em busca de educação para aquela população. Foi aí que começou o trabalho de formulação do Projeto. (Professor Renato Hilário dos Reis, entrevista realizada em novembro de 2019).

Foi no segundo semestre de 1986 que as ações de alfabetização de jovens e adultos apoiadas pela UnB se iniciaram. No começo dos trabalhos, a professora Marialice contava com estudantes de graduação da UnB e esse grupo atuava, sob sua orientação, na formação de monitores para alfabetizar em consonância com a equipe da UnB.

A formação inicial no Paranoá é dada por meio de um curso de novos alfabetizadores, que acontece no início do ano letivo, e está dividida em três partes importantes: a primeira é conhecer a história do Paranoá, como surgiu e como foi fundado o Cedep; a segunda é como valorizar a história de vida de cada um, pois constitui parte importante para a alfabetização; e a terceira é “como fazer”. (SOARES, 2011, p. 317).

Mediante as memórias dos educadores, o começo do Projeto Paranoá se deu com uma turma e o trabalho de alfabetização e formação acontecia da seguinte forma: orientados pela professora Marialice, os licenciandos da UnB ministravam as aulas para os alfabetizandos e os monitores, que eram da comunidade do Paranoá, observavam as aulas. Esse grupo de jovens que observava as aulas realizava uma avaliação crítica sobre o trabalho daquele dia, e no dia seguinte assumia as aulas, passando para o grupo da UnB a tarefa de avaliar criticamente o trabalho do grupo dos monitores. Essa foi a metodologia inicial de atuação que oportunizava a alfabetização dos jovens e adultos e a formação de licenciandos e monitores da comunidade do Paranoá. A base teórica inicial pautou-se na formulação teórica-

---

<sup>89</sup> A professora da Faculdade de Educação da UnB, Marialice Pitaguary, foi a primeira docente daquela instituição, a aceitar o desafio junto aos jovens e adultos do Paranoá, por processos de escolarização na comunidade. Muito embora ela não tivesse formação específica em EJA, acolheu a ideia do grupo que procurou a universidade e esteve à frente da coordenação do Projeto Paranoá até 1989 quando se afastou por problemas de saúde, vindo posteriormente a falecer. Em seu lugar, assumiu a coordenação o professor Renato Hilário dos Reis, ficando a frente do Projeto por cerca de 30 anos, sendo substituído recentemente por Maria Clarisse Vieira.

epistemológica-prática de Paulo Freire e nos estudos de Emília Ferreiro. “Pelo que me lembro, pelo que estudei da experiência da UnB, essa perspectiva freireana do trabalho junto aos moradores das cidades satélites era muito forte” (Professor Sérgio Haddad, entrevista realizada em outubro de 2018). A relação entre teoria e prática sempre foi premissa essencial no processo formativo dos educadores e no consequente exercício da docência na educação de jovens e adultos.

Ao passo que o Projeto ganhava força, o número de turmas aumentava e os educadores, sob a condução dos professores da Faculdade de Educação da UnB, se apropriavam dos fundamentos teórico-práticos para atuar. Até o ano de 1989 – ano em que, por questões pessoais a professora Marialice Pitaguary se afastou do Projeto – muitos processos ocorreram no Paranoá, denotando que, de fato, a alfabetização estava cumprindo o papel de fortalecimento da mobilização e luta dos moradores por melhores condições de existência. Foi em 1988, após toda uma trajetória de lutas e enfrentamentos, que o grupo da Associação de Moradores do Paranoá conquistou, junto às autoridades de Brasília, a tão perseguida fixação do Paranoá. Por meio do decreto nº 11.208 de 17 de agosto de 1988<sup>90</sup>, fixava-se o Paranoá, depois de inúmeros levantes populares, mobilizações e essencialmente após a repercussão internacional de terem, os moradores do Paranoá, construído 1.500 barracos em um único dia.

Levando-se em conta a pauta defendida pelo movimento de educação de adultos das classes populares e, analisando os relatos emanados dos educadores engajados na causa da alfabetização dos moradores do local, a experiência do Paranoá não nutria interesse pela inserção no sistema de conhecimento dominante, mas interessava aos seus formuladores que no processo ensino-aprendizagem, fossem germinadas a autonomia política e a capacidade de mobilização dos moradores.

As relações estabelecidas e fundamentadas pelos processos educativos eram intensificadas com a luta coletiva a favor dos processos de emancipação. Os alfabetizados jovens e adultos do Paranoá, por pertencerem a uma classe expropriada dos bens e serviços que ajudaram a produzir, demandaram e demandam processos de escolarização que, como dito em outros termos por Marx (1999a), não se limitem a interpretar o mundo, mas que cumpram o mais importante que é transformá-lo.

---

<sup>90</sup> Informações sobre o decreto de fixação do Paranoá podem ser obtidas através da Companhia do Desenvolvimento do Planalto Central - CODEPLAN. **Informações socioeconômicas da região administrativa VII: Paranoá, Brasília, 1994.**

Nessa campanha pela transformação das realidades dos sujeitos, em substituição à professora Marialice Pitaguary, o professor Renato Hilário dos Reis assumiu a coordenação do Projeto do Paranoá, buscando estabelecer um aprofundamento da concepção gramsciniana de educação e escola na alfabetização de jovens e adultos.

Pelo pensamento gramsciniano é possível pensar a educação, a escola e também a educação de jovens e adultos como possibilidades de romper com a desigualdade do capitalismo no contexto de nossa sociedade de classe, capitalista e desigual. A contribuição da educação à transformação da sociedade depende de iniciativas políticas e pedagógicas, em que por meio das condições objetivas, o processo de alfabetização se configure contra ideológico à ideologia dominante.

No Paranoá, os educandos se alfabetizam mediatizados pela realidade social em que vivem, com todas as contradições do contexto econômico, político e social em que atuam, tendo como apoio as parcerias estabelecidas entre os atores participantes, a exemplo dos professores e alunos da Universidade de Brasília.

Nesse sentido, os educadores do Paranoá – e de outros projetos semelhantes aos apresentados neste estudo – os educandos, os dirigentes da UnB e mesmo de outras instituições, permeadas por suas contradições, em suas posições de classe, podem ser sujeitos sociais de transformação.

Pelo que minha memória me aponta sobre as realidades dos educandos e educandas do Paranoá, era preciso que nós, da UnB, nos juntássemos à luta. Nós abraçamos aqueles jovens e adultos que clamavam por educação em um momento que os problemas sociais eram muitos. Pelas experiências partilhadas com os colegas, eu trago essas memórias, que na verdade são memórias de todos nós que fizemos parte daquele grupo. (Professor Renato Hilário dos Reis, entrevista realizada em novembro de 2019).

Partindo dessa memória, retomada pelo professor Renato Hilário dos Reis, construímos alguns entendimentos com base nos autores que vêm referendando nossas discussões no âmbito da memória. Mesmo a memória coletiva tendo como esteio um conjunto de pessoas, para Halbwachs (2003, p. 69), “são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo”. Com essa premissa, ele considera a importância dos indivíduos, mas tal relevância emerge do grupo e suas lembranças na composição da memória coletiva. A memória coletiva envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas.

Para o autor, as lembranças são identificadas e alimentadas pelas relações estabelecidas nos variados grupos sociais. Desse modo, a memória é articulada e modificada

conforme a posição que os indivíduos ocupam e suas relações nos grupos sociais aos quais pertencem. Podemos entender, com base em Halbwachs (2003), que a lembrança é, em grande medida, uma reconstrução do passado com a ajuda de fontes emprestadas do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outros tempos manifesta-se, ainda que com alterações.

A memória, segundo Aróstegui (2004, p. 21, tradução nossa), “atua e é explicável dentro dos ‘quadros sociais [ou marcos]’, como os chamava M. Halbwachs, um dos clássicos do estudo sociológico da memória”.

Ao trazer pressupostos teóricos formulados por Maurice Halbwachs para discutir a memória social, Aróstegui (2004), reforça que para evocar seu passado, o homem frequentemente necessita das recordações de outros homens, portanto, a memória individual supõe a memória social. Decorre dessa interpretação o descarte da visão superficial da memória coletiva como uma forma de mera síntese ou construção a partir de memórias individuais. A proposição da existência de uma memória coletiva é, sem dúvida, de considerável importância, sendo possível, a partir daí, o estabelecimento de analogias a exemplo de consciência coletiva, ações coletivas, dentre outros, mas é preciso ter cuidado para que a memória coletiva não seja entendida como a soma de memórias individuais.

Os estudos desenvolvidos por Halbwachs seguem praticamente insuperáveis no que diz respeito ao entendimento da memória em sua relação com os grupos sociais e, por isso mesmo, inseparável da construção social.

Nesse sentido, em suas análises, Aróstegui (2004) pontua a relação entre memória, experiência daquilo que foi vivido e do que é transmitido pela tradição e incorporado à memória do grupo. Essa apropriação, para o autor, se traduz como memória adquirida.

Existe uma memória direta, às vezes chamada de memória espontânea, frente a outra adquirida ou transmitida, ou, o que dá no mesmo, uma memória ligada à experiência de vida, própria e direta, do indivíduo ou do grupo, a memória viva, e outra que é produto da transmissão de outras memórias, da memória dos antecessores, a memória herdada. O entrelaçamento dessas memórias é absolutamente essencial para a análise, em profundidade, da memória histórica. (ARÓSTEGUI, 2004, p. 23, tradução nossa).

Como exposto no excerto acima, na visão do autor, existe um “entrelaçamento” das memórias diretas vividas pelo sujeito, com as memórias transmitidas, herdadas ou adquiridas, entendidas como aquelas em que a vivência direta não chegou a se consolidar, mas com as quais as vivências se fizeram possíveis através das memórias das gerações anteriores. Para

Aróstegui (2004), as memórias individuais, sociais e coletivas se reelaboram e participam das ocorrências e das disputas da sociedade.

Na dinâmica rememorada pelos envolvidos com a experiência de EJA da UnB, os sujeitos educandos do Projeto Paranoá, pelas suas memórias e trajetórias se constituíram na dialética das relações sociais. Sujeitos que, segundo Reis (2011), constituem-se pelo outro ao constituírem-se a si mesmo e, simultaneamente, constituindo o outro. É constituído pela sociedade, ao mesmo tempo em que constitui essa sociedade em que vive. Esses sujeitos, por isso mesmo, são impelidos a afirmar o capitalismo, em razão da hegemonia do sistema capitalista, mas ainda afirmando-o conseguem mecanismo de escape para negá-lo. A negação, no Paranoá se consolidou na construção de uma contra-ideologia, na resistência que persistiu e formou um contra poder.

Os sujeitos do Projeto Paranoá, permeados em suas contradições, conseguiram desenvolver os mecanismos de participação, constituindo-se sujeitos alfabetizados e políticos, seja no sistema escolar formal do Estado, seja no sistema de educação de jovens e adultos por iniciativas populares.

Essa práxis político-pedagógica pressupõe a possibilidade de contribuição da educação, da escola e de uma alfabetização de jovens e adultos à transformação da sociedade. Possibilidade que passa pela constituição de um sujeito que exercita essa transformação como algo inerente ao próprio processo de alfabetização. Não um único, mas vários sujeitos. E sujeitos diversos em ritmos e contradições variadas: moradores do Paranoá, Brasília, DF, suas várias organizações, com destaque para o CEDEP e a UnB, que somam esforços, recursos e cumplicidades práxicos. (REIS, 2011, p. 54).

A trajetória do Projeto Paranoá denota muito claramente esse esforço coletivo em prol da organização e da melhoria de vida dos sujeitos sociais do Paranoá. O efetivo funcionamento do Projeto, produto de lutas, conflitos e acordos pela sua concepção e modelo de funcionamento, é indicador de uma ação com fins a uma transformação do real. Se optamos por um referencial político-metodológico que agrega, dentre outros pressupostos, algumas bases marxistas, entendemos que os sujeitos constituem-se no conjunto das relações sociais e que suas ideias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem, visto que são produtos históricos e transitórios. (MARX, 2009). Daí nosso entendimento que vivemos num momento de uma sociedade capitalista e que essa sociedade, permeada por suas contradições, foi o cenário em que se consolidou o Projeto Paranoá.

Isto posto, com base nos depoimentos dos educadores e em documentos e relatórios acessados para este estudo, apresentamos os eventos que configuram a organização e

funcionamento do Projeto Paranoá. Assim como a maioria das experiências de EJA desenvolvidas no Brasil<sup>91</sup>, o Projeto Paranoá tem funcionamento noturno das 20h00min às 22h00min, como mecanismo de atendimento às especificidades dos educandos trabalhadores.

Contrariando a lógica sequencial, vamos trazer o início do processo de alfabetização para a sexta-feira, pois esse é o dia do “Encontro de Convivência e Aprendizagem Coletiva”, precisamente designado como Fórum. Nesse fórum, em formato de reunião geral, ocorrem aulas coletivas com a participação de todos os envolvidos com o Projeto: alfabetizadores, alfabetizandos, líderes das organizações populares, professores, estudantes e agentes técnicos da UnB e, eventualmente, ocorre a participação daqueles que já foram alfabetizados pelo Projeto, a fim de trazer suas experiências como forma de motivar os iniciantes no processo.

No Fórum ocorre o exercício individual e coletivo da fala, enquanto expressão de saber e exercício de poder; entre e com pessoas diferentes; em níveis de conhecimento e de autoridade diversos. No Fórum o alfabetizando da experiência de excluído/marginalizado da sociedade, passa à experiência individual e coletiva de sujeito central da ação humano-epistemológica-política. A prática alfabetizadora é avaliada, a partir da ótica do alfabetizando, que é o primeiro a falar, a expressar o seu pensamento: concordando, discordando, reivindicando, influenciando e tomando decisão, no confronto do seu saber e seu poder com o poder e o saber dos outros atores. A democracia do ouvir configura-se no diálogo entre falas, saberes, poderes e diferentes histórias e posições de cultura, classe e ideologias dos vários atores. (REIS, 1995, p. 129).

As discussões potencializadas pelo Fórum colocam a alfabetização de jovens e adultos do Paranoá num lugar contra-ideológico, na medida em que os alfabetizandos rompem com a condição de oprimidos silenciosos, chegando a uma condição de sujeitos do discurso consciente e da busca por transformação da realidade social, através do enfrentamento objetivo entre os diversos interesses que permeiam o conflito de classes.

A narrativa do professor Renato Hilário dos Reis traz uma exposição bastante consistente do trabalho desenvolvido através dos fóruns e seus desdobramentos para a vida dos jovens e adultos do Projeto Paranoá.

O alfabetizando ou a alfabetizanda chega com a perspectiva de que nada sabe. Eles são resgatados num saber que a vida já lhes deu. Isto é reconhecido pelo texto, que é mais importante que livro didático, porque parte deles. Depois vem a escolha da situação-problema-desafio que vai ao

---

<sup>91</sup> No nosso estudo, enfocamos, além da experiência da UnB, as experiências da UFSCar e da UFMG, que mesmo preservando algumas turmas no período diurno, mantiveram o funcionamento noturno pelas mesmas motivações: contemplar os educandos trabalhadores.

grande Fórum. Cada turma defende sua posição, aí tem a votação. Eles votam e escolhem qual a situação-problema-desafio vai orientar o processo político, epistemológico, pedagógico, afetivo, amoroso daquele semestre, trimestre ou ano. Escolhida a situação-problema-desafio, ela volta às turmas e, novamente outros textos são desenvolvidos para identificar quais são as múltiplas determinações, o termo é marxista, ou se diriam as causas, da situação-problema-desafio. Se ficássemos nisso, estaríamos apenas diagnosticando a realidade, mas não mudando a realidade. Eles (os jovens e adultos do Paranoá) nos pediram para participar da melhoria da condição de vida da comunidade, então tem outro momento que só foi acrescentado porque nos trouxeram essa questão de pesquisa lá atrás, lá na década de 80. Eu tenho que discutir também na sala de aula quais são os encaminhamentos de superação da situação-problema-desafio? Discute-se na sala, escolhe-se uma, ou duas, ou três naturezas de encaminhamento de superação e novamente se vai ao Fórum. Cada turma defende seus encaminhamentos de superação e tem a votação de quais encaminhamentos serão desenvolvidos. São escolhidos coletivamente. Aí, com a coordenação do movimento popular, aquele que nos chamou para lá (para o Paranoá), tem-se então a exercitação do encaminhamento da superação da situação-problema-desafio. Aí tem um sentido de contribuição transformadora, que vai atender aquilo que o Freire falava, que a educação sozinha, não transforma a sociedade, mas sem ela, tampouco a sociedade muda.

Não se limitando aos alfabetizadores e alfabetizados, o fórum congrega dirigentes da comunidade e, por seu caráter coletivo, ajuda a identificar as situações-problemas-desafios, provocando discussões e seleções de prioridades locais. As situações-problemas-desafios<sup>92</sup> identificadas nos fóruns perpassam pelo cotidiano econômico, social, financeiro e cultural dos moradores do Paranoá, decorrentes da lógica excludente inerente à desigual distribuição da riqueza econômica do modo de produção dominante. Como expresso por Marx (2009, p. 125), “As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais”.

A lógica do modo de produção capitalista joga de modo estrutural, cruel e violenta, fazendo com que a grande maioria dos sujeitos não usufrua dos bens produzidos pela sociedade. Dentre os bens que os sujeitos sociais são impedidos de acessar, o acesso e permanência na escola estão na ordem do dia.

Após serem escolhidas, discutidas e votadas no fórum, as situações-problemas-desafios passam a ser o eixo dorsal de referência da alfabetização. Feita a seleção da situação, analisa-se, na sequência, o melhor percurso metodológico para estabelecer as necessárias relações entre tais situações e as áreas do conhecimento – língua portuguesa, matemática,

---

<sup>92</sup> A expressão situações-problemas-desafios é adota pelo Projeto desde o início dos trabalhos e representa as questões econômicas, financeiras, culturais e sociais enfrentadas pelos moradores do Paranoá.



estudos sociais, ciências e informática – abordadas no Projeto. Para além da busca de caminhos de abordagem, são feitas discussões e encaminhamentos com fins à superação dos problemas, em estreita sintonia com a organização popular do Paranoá.

O fórum tem como desdobramento as aulas com ocorrência de segunda a quarta-feira, das 20h00min às 22h00min e na quinta-feira das 20h00min às 21h00min, ficando o tempo que sobra nas quintas-feiras para dois tipos de reuniões: as reuniões entre alfabetizadores, líderes populares, docentes e discentes da UnB, visando à avaliação e encaminhamento das atividades semanais, remetendo ao fórum as questões julgadas procedentes; as reuniões das turmas de alfabetizandos para encaminhar a práxis alfabetizadora da semana e organizar os resultados das discussões geradas nas aulas de desdobramentos.

Esse é o círculo das ações educativas do Projeto Paranoá que, desde a sua instituição, tem como orientação metodológica a pesquisa-ação<sup>93</sup>.

Para melhor apresentar a organização das ações educativas do Projeto Paranoá, dispomos a organização e funcionamento do Projeto, seguindo a ordem em que as atividades ocorrem e identificando as instâncias e os participantes envolvidos.

**Quadro 3- Organização das atividades do Projeto Paranoá/UnB**

<b>Dia/Hora</b>	<b>Instâncias</b>	<b>Envolvidos</b>	<b>Foco</b>
Sexta-feira das 20h00min às 22h00min.	Encontro de Convivência e Aprendizagem Coletiva – Fórum.	Alfabetizandos com suas turmas e/ou suas representações; alfabetizadores; líderes das organizações populares; professores e alunos da UnB; convidados de universidades nacionais e internacionais.	Selecionar as situações-problemas-desafios vivenciadas no Paranoá, bem como, realizar o encaminhamento metodológico e pedagógico, procedendo a revisão e reencaminhamento da práxis semanal e, apresentar os produtos decorrentes das situações-problemas-desafios.

<sup>93</sup> Pelos estudos desenvolvidos por Reis (1995), a metodologia da pesquisa-ação desenvolvida no Projeto Paranoá teve como eixo-orientador as linhas básicas propostas por Michel Thiollent, em seu livro: Metodologia da Pesquisa-Ação, Cortez: São Paulo, 1985.

<b>Dia/Hora</b>	<b>Instâncias</b>	<b>Envolvidos</b>	<b>Foco</b>
Segunda a Quarta-feira das 20h00min às 22h00min.	Aulas de desdobramento.	Alfabetizandos, alfabetizadores, professores e alunos da UnB.	Discutir os problemas com as conexões entre as áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Informática) e encaminhar ações com fins à superação das situações-problemas- desafios selecionadas.
Quinta-feira das 20h00min às 21h00min.	a) Reunião entre alfabetizadores; líderes das organizações populares; professores e alunos da UnB. b) Reunião entre e com os alfabetizandos.	a) Alfabetizadores; líderes das organizações populares; professores e alunos da UnB; convidados de instituições e outras universidades, quando a pauta demandar tais participações. b) Alfabetizandos entre si; professores e alunos da UnB.	a) Avaliar e reencaminhar a práxis alfabetizadora semanal no âmbito da sala de aula e do Fórum. b) Reencaminhar a prática de alfabetização; preparar as discussões para o fórum; encaminhar os resultados das iniciativas focadas nos problemas e organizar as propostas para discussão no Fórum.
Data em aberto para ser usada mediante demandas do CEDEP e alfabetizandos.	Previsão de reuniões entre os alfabetizandos e, quando necessário, com eles e professores e alunos da UnB.	Alfabetizadores; alfabetizandos; líderes das organizações populares; professores e alunos da UnB; professores da rede pública de ensino.	Discutir e encaminhar a práxis educativa dos alfabetizandos e as possibilidades de continuidade da luta dos moradores com fins à melhoria das condições de vida no Paranoá.

**Fonte:** Elaboração com base no quadro organizado por Reis (2011).

Para o alfabetizando concluir a etapa da alfabetização, ele precisa percorrer três semestres que começam no nível iniciante, passa pelo nível intermediário até chegar ao nível concluinte. Podem ocorrer situações em que o alfabetizando entre direto no nível intermediário ou concluinte, sem necessariamente passar pelo iniciante, mas isso vai depender do resultado da sondagem a que cada alfabetizando é submetido ao chegar ao Projeto Paranoá. É possível ainda, que alguns alfabetizandos durante a trajetória formativa e de acordo o ritmo de aprendizagem, apresentem um desenvolvimento que os capacitem a passar de um nível para outro mediante aferição dos alfabetizadores.

As classificações, contudo, não bastam para determinar a alfabetização dos educandos, já que as especificidades do Projeto Paranoá requerem, para além da leitura, escrita e cálculos, a participação consciente nas discussões dos problemas do Paranoá. Somente após alcançar essa condição, o alfabetizando é considerado alfabetizado. Uma vez alfabetizados, os educandos são submetidos a uma avaliação na rede pública, ingressando-se geralmente entre o 3º e o 5º ano do ensino fundamental. Para o encaminhamento dos educandos alfabetizados no Paranoá para as escolas da rede pública, os líderes das organizações populares, alfabetizadores, professores e alunos da UnB se articulam com os gestores de escolas, eleitos pela organização popular. As parcerias acontecem, geralmente com alfabetizadores e alunos da UnB que acabam se tornando professores da rede pública e membros da Administração Regional do Paranoá.

Assim como existe uma lógica para viabilizar a continuidade dos estudos para os alfabetizandos, também há uma preocupação com a perene formação continuada dos alfabetizadores da comunidade do Paranoá. Com o constante acompanhamento dos professores da UnB e da coordenação, os alfabetizadores são selecionados entre os moradores do Paranoá. Os escolhidos – a maioria tendo concluído o segundo grau – participam de um curso de orientação compreendendo os meses de janeiro a março e complementam essa formação com acompanhamento em turmas até o mês de julho. Nesse momento, são feitas avaliações e alocações desses alfabetizadores em turmas do semestre seguinte. Após assumirem suas turmas, os alfabetizadores dão continuidade à formação com o desenvolvimento do trabalho pedagógico propriamente dito, com acompanhamento dos professores da UnB e através de palestras, encontros, debates, cursos e oficinas acerca dos problemas do cotidiano escolar. Para além disso, a lógica praxica de continuidade dos estudos para alfabetizadores é que, ao concluírem o segundo grau, busquem a universidade.

Como mecanismo de assegurar a continuidade do desenvolvimento dos alfabetizandos e alfabetizados nas perspectivas do Paranoá, há uma orientação de que licenciandos da UnB

participantes do Projeto e os alfabetizadores do Paranoá prestem concursos na rede pública de ensino tendo o Paranoá como lotação preferencial.

Por que nós tínhamos e temos interesse que nossos educadores e educadoras fizessem e façam o concurso da rede e vislumbrando serem lotados no Paranoá? Para eles (os educandos que se alfabetizam no Paranoá e partem para as escolas do Distrito Federal) terem apoio dentro da escola. E também, porque nós estamos dialogicamente entrando nas escolas para mudar o currículo da escola de pacífico para protagonismo ativo. E porque Lourdes está na Regional<sup>94</sup>? Para ela influenciar nisso. Porque ela continua sendo uma das pessoas atualizadas defendendo isso e fazendo do valor da vida dela essa educação na rede pública, a partir da natureza diferente da educação popular que o movimento popular do Paranoá criou e historicamente desenvolve. (Professor Renato Hilário dos Reis, entrevista realizada em novembro de 2019).

A ideia dos envolvidos com o Projeto Paranoá em manter os alfabetizadores nas escolas públicas da rede possui o claro intento de proporcionar aos alfabetizandos, um ambiente com uma natureza ao menos similar ao trabalho desenvolvido no Paranoá. Em razão dos alfabetizandos do Projeto, em sua maioria, virem de contextos sociais de exclusão, os mentores do Projeto Paranoá buscam mecanismos cotidianos que tornem o trabalho educativo um mecanismo não só de formação escolar, mas essencialmente, um instrumento de luta com fins à melhoria da vida.

Na lógica de alfabetização do Projeto Paranoá, de acordo com relatórios acessados<sup>95</sup> e depoimentos, os educandos são oportunizados a se posicionarem na tentativa de que o silenciamento que trazem consigo seja rompido. Nas atividades do Projeto, as vozes dos alfabetizandos são consideradas para a busca de alternativas para o Paranoá, as experiências são compartilhadas e as mobilizações em prol da ruptura de situações de opressão são abraçadas por todos.

Então, as situações problemas desafios são todas situações do cotidiano do Paranoá, porque a pessoa está vivendo isso no seu dia a dia. Então, todo mundo que chega silenciado, porque o chefe manda nele no emprego, ou porque na família, o pai é um tirano, a mãe é uma tirana ou um dos dois

---

<sup>94</sup> Maria de Lourdes Pereira dos Santos, possui mais de 30 anos de participação no Movimento Popular do Paranoá, dirigente do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - CEDEP e professora da rede pública de ensino do Distrito Federal, foi uma das jovens militantes que demandou, da UnB, a necessidade de instituição de turmas de EJA no Paranoá, tendo toda sua trajetória de docência e militância, junto ao movimento popular do Paranoá.

<sup>95</sup> O relatório produzido por Reis (1990), intitulado “O caminho da alfabetização de jovens e adultos da vila Paranoá” aponta significativas pistas sobre a concepção de alfabetização adotada pelo Projeto Paranoá.

exerce esse papel, ou na igreja dele o padre ou o pastor é autoritário, a gente começa tentando romper esse silêncio, exercitando o diálogo horizontal. O primeiro momento do nosso processo alfabetizador, é de acolhimento, em que levando em conta Paulo Freire, você vai levantar o saber historicamente acumulado na subjetividade do educando e da educanda. A nossa luta tem que ser de ressignificação da subjetividade do educando e da educanda a outra perspectiva de convivência e vida. (Professor Renato Hilário dos Reis, depoimento concedido em novembro de 2019).

Muito embora nosso estudo se debruce sobre as memórias dos educadores universitários, julgamos pertinente trazer alguns relatos de antigos alfabetizados e alfabetizadas do Projeto Paranoá – alguns dos quais, após consolidação da formação necessária à docência nos processos de alfabetização com os jovens e adultos do Paranoá, passaram a ser educadores e educadoras do próprio Projeto – que narram o sentimento que carregavam logo que chegaram para as turmas de alfabetização, e pontuam o processo de acolhimento realizado pelos educadores do Projeto como importante instrumento propulsor de transformação de suas vidas. Esses relatos fazem parte do trabalho “A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos”, realizado por Renato Hilário dos Reis, nosso informante e fornecedor de suas memórias e de memórias complementares daqueles que ajudaram a construir o Projeto Paranoá/UnB.

Sobre o silenciamento dos alfabetizados, ainda se percebendo na condição daqueles que nada sabiam, o relato de Eva, antes alfabetizada, posteriormente alfabetizadora do Paranoá, assim revela:

Quando os alfabetizados chegam no Projeto, eles chegam totalmente sem ação. Chegam calados, têm vergonha de falar. Têm vergonha de debater alguma coisa. Cabeça baixa. Com o trabalho do alfabetizador e da alfabetizadora eles começam a levantar a cabeça. Debate-se o dia a dia deles. A parte social que eles vivem: supermercado, posto de saúde em que é atendido ou não, o que aconteceu na escola do filho, uma festinha aqui e ali. É assim que eles conseguem se libertar daquela coisa de ficar em silêncio. (Eva, alfabetizadora do Projeto Paranoá, entrevista extraída da obra de Reis (2011, p. 158).).

Também acessamos depoimentos de ex-alfabetizados que passaram a ser alfabetizadores e atuaram reforçando a importância do Projeto na transformação da consciência dos educandos,

O projeto de alfabetização tem um grande papel nessa história. Ele desenvolve não só a questão da leitura, da escrita, como também a consciência crítica do aluno. E conseguir tudo isto significa que nosso

projeto conseguiu fazer este trabalho: o aluno desenvolver, em seu cotidiano, uma luta por uma vida melhor. (Gilene, alfabetizadora do Projeto Paranoá, entrevista extraída da obra de Reis (2011, p. 194).).

O relato de um ex-alfabetizando do Projeto Paranoá também elucida a função do Projeto enquanto recurso para a conquista da dignidade, da emancipação e da criticidade necessária à vida em sociedade.

Depois do Projeto eu me sinto muito diferente. Eu não sinto, agora, vergonha de chegar a qualquer pessoa. Alguém me dizia: “Você está errado”, eu assumia o erro (mesmo não sendo erro), porque não sabia ler. Hoje, eu não assumo o erro. Alguém me mandava assinar o papel com o dedo e eu assinava e não sabia o que estava fazendo. Agora, se me mandam assinar, a primeira coisa que eu faço é ler. Se eu não puder assinar eu explico que não posso assinar por causa disso ou daquilo. Agora sou diferente, porque quando você não sabe ler é a mesma coisa de ser cego: você não sabe nada. Hoje em dia, tudo mudou para mim. Ninguém consegue me enganar mais como antes. (Jerry, ex-alfabetizando do Projeto Paranoá, entrevista extraída da obra de Reis (2011, p. 220).).

A intencionalidade assumida pelos formuladores do Projeto Paranoá se traduz num modelo de trabalho direcionado às classes trabalhadoras, com o objetivo de consolidar a conquista do conhecimento elaborado, somado à cultura de resistência. A perspectiva formativa do Projeto apresenta fortes indícios de busca de um conhecimento contra ideológico capaz de transformar a realidade à medida que transforma os alfabetizandos em sujeitos sociais capacitados para a ação refletida, considerando as especificidades e as contradições das relações sociais em que cada morador do Paranoá se insere.

No processo das ações educativas desenvolvidas no Paranoá, a formação de alfabetizadores em processo e a alfabetização de jovens e adultos das camadas populares se mostram entrelaçadas a uma intencionalidade política e pedagógica forjadas na ação compartilhada entre a organização popular do Paranoá e a universidade. Uma ação política e pedagógica hegemonicamente estabelecida na sociedade civil, mas alimentada com participação de outras organizações sociais, como é o caso do Projeto Paranoá, apresenta uma possibilidade bem mais alargada de ir além dos rudimentos da leitura, escrita e do cálculo.

Esse ir além, no universo dos alfabetizandos do Projeto Paranoá, significa conseguir condições que lhes façam perceber inseridos dentro de um contexto de relações sociais contraditórias, mas também que lhes confirmem o entendimento de que cada sujeito constitui essas relações e, por isso mesmo, os sujeitos são capazes de se insurgirem contra os modos de produção vigentes. Como expresso por Marx (1996, p. 52),

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e a qual correspondem formas determinadas de consciência.

As relações sociais, características de cada momento histórico e constitutivas dos indivíduos, não apenas estabelecem o modo de produção material, mas constroem também as ideias, criam a expressão ideal, abstrata dessas relações. No caso dos moradores do Paranoá e alfabetizandos do Projeto, a relação base econômica e consciência é bastante evidente.

Quando constatamos – pelo acesso aos dados do campo empírico – que os alfabetizandos do Paranoá, após iniciarem o processo de formação no Projeto se viram capazes de questionar estruturas instituídas<sup>96</sup> e se posicionar criticamente diante dos desmandos de determinados grupos sobre outros, foi possível perceber que, diante da situação de exclusão e dominação a que estavam submetidos, eles começaram a buscar elementos para transformar o existente em algo diferente, conseguindo com isso, desencadear relações sociais, em sua cotidianidade, diferentes das dominantes.

A possibilidade manifesta pelos alfabetizandos, alfabetizados e alfabetizadores do Paranoá em intervirem em sua própria realidade a fim de transformar os modos de vida então vigentes, expressa as origens e posições de classes dos sujeitos, como trabalhadores explorados pelo capital. Os sujeitos do Paranoá começaram a ter percepção das suas condições de existência, essencialmente, mediante a atuação dos educadores do Projeto. Para os educadores envolvidos no processo, os alfabetizandos passam por uma transformação. Com o tempo perdem o medo de se posicionar em sala de aula, nas reuniões e mesmo nos fóruns, mas não apenas se modificam dentro dos espaços eminentemente de escolarização, mas começam a entender e se apropriar dos problemas da comunidade, envolvendo-se com esses problemas e tomando-os como seus. Nessa dialética, o alfabetizando do Paranoá se

---

<sup>96</sup> As memórias dos educadores que atuaram no Paranoá, deram conta de evidenciar que, após alcançarem a alfabetização, os educandos trabalhadores começavam a se colocar de modo muito diferente daquele em que chegavam ao projeto. Não mais cabeças baixas, não mais subserviência cega, não mais silenciamento. Ao alcançarem o entendimento das estruturas dominantes, começavam a questionar que ser bons trabalhadores não significava fazer o que o patrão determinava se essa determinação violasse seus direitos; que ter conhecimento não era apropriar apenas do que era considerado culto, mas conseguir agregar tais saberes aos saberes produzidos nas suas experiências. Com inquietações dessa ordem, os educadores relataram perceber seus alfabetizandos buscarem uma transformação social através do posicionamento crítico e reflexivo diante da realidade.

forma, dentro de uma relação de comprometimento com as causas comunitárias e considerando a base material da existência de cada um que compõe o Projeto Paranoá.

Com o Paranoá foi possível consolidar oportunidades de desenvolvimento para os sujeitos envolvidos com o processo. O Paranoá se traduz num produto histórico dos moradores, pois o desenvolvimento dos alfabetizandos não se deu de modo espontâneo, foram as condições de vida a que estiveram submetidos que os fizeram desenvolver. Muitos alfabetizadores de hoje foram os alfabetizandos do passado. A memória passada se presentifica e o passado acaba iluminando o presente pela ação viva dos alfabetizadores que, no presente, fazem o trabalho já feito pelos educadores que lhes antecederam no Paranoá.

Da ação de educadores de outrora e do legado que fica para os que chegam às turmas do Paranoá, um traço bastante evidente é a marca do trabalho coletivo. O Projeto Paranoá, desde o nascimento, possui uma sensibilidade política de se mobilizar em prol das pautas coletivas. Nessa organização conjunta, os líderes das organizações populares, os professores da UnB, alfabetizadores e alfabetizandos não se conformam em levantar as pautas, mas abraçam o papel de acompanhar e cobrar posições e deliberações do governo. Daí se entende os históricos confrontos estabelecidos entre moradores do Paranoá e as autoridades governamentais.

Essa forma de fazer educação dentro de uma perspectiva enraizada nas lutas por transformações mais profundas da sociedade, revela a existência de uma consciência de participação no contexto das relações sociais estabelecidas. Não apenas se percebe um sujeito social participando das mudanças do lugar em que vive, mas, no caso do Paranoá, uma coletividade motivada por um processo alfabetizador. De acordo com Reis (2011, p. 193), “Não é um discurso sobre o direito, para posteriormente exercer o direito. É alfabetizar, é aprender, é desenvolver a conquista do direito, como parte intrínseca do aprendizado e desenvolvimento da alfabetização dos participantes”.

É importante esclarecer, no sentido mesmo de entender esse processo de alfabetização desenvolvido no Projeto Paranoá, que na alfabetização de jovens e adultos do Projeto não há adoção de nenhuma cartilha. Como já dito anteriormente, as situações-problemas-desafios são selecionadas em sala de aula, sendo posteriormente levadas ao fórum para serem votadas. Aquelas que forem escolhidas passam a ser adotadas em todas as turmas do Projeto para se estabelecer as discussões que conduzem à produção dos textos coletivos. Uma vez produzidos, os textos se tornam bases para a introdução do aprendizado das áreas do conhecimento.



O processo de alfabetização tem início, portanto, em uma base empírica comum aos alfabetizadores do Projeto, posto que as demandas enfrentadas no cotidiano do Paranoá são comuns a eles. Os alfabetizadores também possuem um conhecimento prévio sobre a história da maioria dos alfabetizandos, o que facilita o diálogo e a quebra das barreiras da inibição. Pela tradição do Projeto, todos os alfabetizandos são convidados a partilhar suas ideias mediante as trocas e o intercâmbio de discursos, muitas vezes, tensos e diversos, dadas as trajetórias de cada educando.

Os momentos de trocas e participações caracterizam a natureza do Projeto como um espaço de discussões coletivas e de produção de conhecimento que, ao mesmo tempo em que é individual é também coletivo, pelos intercâmbios em que surgem e pelas possibilidades grupais que reverberam. As discussões do Projeto partem de um real concreto. Existe, em compartilhamento com educadores e educandos, a elaboração desse real concreto com fins aos encaminhamentos que levem à resolução da situação-problema identificada. Ao captarem a realidade vivida e buscarem, a partir dela, elementos para sua transformação, os sujeitos sociais do Paranoá nos remetem à afirmação de Marx (1999a), quando ele diz que até agora os filósofos interpretaram o mundo. Trata-se, porém, de transformá-lo. Essa transformação, contudo, não se torna exequível, sem a construção do conhecimento como elaboração do empírico, pois se essência e aparência fossem exatamente a mesma coisa, a ciência seria desnecessária.

O Paranoá é um pequeno pedaço de relações dentro de um imenso universo da totalidade das relações sociais. Nas relações estabelecidas se apresentam a fixação do Paranoá, a busca por bens e serviços inerentes à sobrevivência dos moradores e a luta pela alfabetização de jovens e adultos. Nesse sentido, a alfabetização de jovens e adultos presta a sua contribuição, não como uma iniciativa em si mesma, mas como uma iniciativa entre várias outras num contexto de posição de classe. Os moradores do Paranoá, sujeitos das classes trabalhadoras, encontraram esteio em professores e alunos da UnB, que embora vistos dentro de suas contradições, buscaram fazer a diferença no Paranoá colocando-se a favor das mesmas lutas dos moradores.

A história da alfabetização de jovens e adultos do Paranoá revela que os sujeitos sociais, pelas idas e vindas propiciadas pelas suas condições objetivas, ao produzirem se produzem, ao formarem se formam e, no movimento em busca da construção individual, se gesta a construção coletiva.

## 5 ENTRELAÇANDO OLHARES: DISCUSSÕES E ANÁLISES DAS EXPERIÊNCIAS

Ancorados nas memórias e nas experiências dos educadores, ao analisar as interfaces entre as propostas de EJA desenvolvidas nas universidades brasileiras, a nossa constatação mais imediata foi que essas propostas são reveladoras de modos de organização sob algumas restrições. Por isso mesmo as condições de realização do atendimento, enquanto produtos históricos, estiveram e estão sujeitas ao movimento das relações sociais, das disposições políticas, das ocorrências culturais e das condições econômicas nacionais e/ou internacionais preponderantes nos diversos momentos da história da educação brasileira.

O desenvolvimento das discussões e análises do nosso estudo no contexto da educação de jovens e adultos assistidos por propostas desenvolvidas em universidades, ao adotar a memória e a experiência como importantes referenciais na busca do que se passou, tem encontrado ressonância nas contribuições de Thompson (1981; 1987; 2002), Aróstegui (2004) e Halbwachs (2003; 2004). No caso desse último autor, além da sua “Memória Coletiva”, já mencionada anteriormente, acreditamos que seus “Quadros sociais da memória”, cuja publicação se deu em 1925, nos confere interessantes possibilidades de análise. Nessa obra, Halbwachs (2004) menciona que a memória se vincula à vida material e moral da sociedade que fazemos parte.

É também dessa obra a afirmação de que a partir dos marcos sociais é que ocorrem os registros de memória, que, em qualquer caso dependem de um dos quadros mais elementares para serem transmitidos: a linguagem. Para ele, tal como evidenciado em análises feitas por Magalhães (2018, p. 82),

a memória humana é um fenômeno eminentemente social que age sob coerção (segundo a visão durkeimiana) de memórias coletivas compartilhadas por grupos sociais, mesmo quando individual, e que sempre se baliza em experiências vividas ou recebidas, herdadas para recompor ou se apropriar de um tempo passado a serviço do tempo presente.

Nos dizeres de Halbwachs (2004), na teoria da memória social e coletiva, as experiências vividas são recuperadas não especificamente como ocorreram, mas ampliadas com informações e rememoradas no tempo presente, através dos indivíduos em coletividade. Essas experiências, portanto, duram na memória enquanto existir indivíduos ou grupos que as rememorem.

Tivemos a constatação dessas premissas no processo de escuta dos indivíduos participantes de nosso estudo. Por incidirmos nossas buscas a acontecimentos situados em

fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, alguns dos participantes de nosso estudo se colocaram na pessoalidade de suas lembranças e na relação dessas com os grupos, como indivíduos sociais que detém lembranças de suas vivências de outrora, mas não sem considerar acontecimentos do presente na rememoração de suas experiências passadas.

Pelas minhas memórias e pelas informações que tenho hoje, o que marcou a trajetória dos participantes dessas experiências de EJA ao longo do tempo, foi essa busca por entender o processo pedagógico da educação no contexto de uma questão mais geral, do movimento da luta de classes ao longo da história e como a educação e a pedagogia se inserem nesse movimento pela transformação da sociedade. (Professor Francisco Mazzeu, entrevista realizada em fevereiro de 2020).

Analisando memória e experiência por esse viés, novamente buscamos em Halbwachs (2004) a referência dos quadros sociais, nesse caso, adotando uma terminologia usada por Tiriba e Magalhães (2018), no sentido dos quadros sociais de classe, que passam a ser reconstruídos coletivamente em razão das necessidades de um projeto de transformação da realidade social.

A partir desses e de outros pressupostos, poderíamos dizer que, ancorada num quadro social de exploração, a memória de classe é reelaborada frente a valores e visões de mundo apreendidos no processo da luta política. (TIRIBA; MAGALHÃES, 2018, p. 281).

Lutas por direitos e transformação figuram os relatos de quem vivenciou as experiências que estudamos, de modo a compor a memória da educação das classes populares. Entendemos que existe uma memória coletiva sendo recriada na organização dos processos educativos destinados aos jovens e adultos trabalhadores. Nas vivências coletivas dos educadores e educandos jovens e adultos, experiências de vida, de trabalho e de educação foram compartilhadas, vindo a compor a memória dessas experiências de EJA. Lembramos, em conformidade com Magalhães (2007), que aqui a memória comparece como um importante instrumento de compreensão da experiência como práxis e de transmissão histórica da luta de classes. É nesse sentido que desenvolveremos, neste capítulo de análises e discussões, nossos achados investigativos acerca das propostas de EJA em estreita articulação com a memória e com a experiência dos educadores.

Considerando propostas que encontraram caminhos para a EJA contornar o descaso do poder público com os jovens e adultos não escolarizados, passamos a analisar, dentro do contexto de cada proposta e ancorados nas memórias dos educadores, as ações educativas

realizadas, as lutas, conquistas e legados na perspectiva educacional e, conseqüentemente, social.

Antes de adentrarmos às especificidades de cada proposta em interface com os objetivos da investigação, é interessante apontar, ainda que brevemente, os aspectos que aproximam e que afastam as três experiências. O aspecto inicial a ser evidenciado refere-se ao surgimento de cada experiência de EJA, que possui algumas convergências: as três nasceram basicamente no mesmo período, em um contexto de mobilização a favor da redemocratização, cujo auge se deu com a Constituição Federal de 1988. Pelo momento histórico de constituição das propostas e pelo caráter que possuem, elas se situam no rol de experiências críticas, contra-hegemônicas.

O surgimento do Projeto Paranoá legitima esse momento de conquista dos sujeitos sociais como resultado da resistência e da mobilização organizada, desde a luta pelo direito à moradia até a luta ao direito à educação.

Outro aspecto comum a ambas as propostas é que todas elas foram gestadas para atender as necessidades de escolarização de jovens e adultos trabalhadores e de classes populares. Duas delas – a proposta da UFSCar e a da UFMG – se voltaram, inicialmente à formação dos trabalhadores das próprias instituições, mas todas atuaram na formação de educandos das camadas populares, imersos em enormes desigualdades sociais. Como aponta Giovanetti (2005), a EJA se caracteriza pela presença de jovens e adultos de origem popular, marcados por processos de exclusão social, marginalização cultural e exploração econômica. Os jovens e adultos trabalhadores que frequentam a EJA são, em sua maioria, sujeitos expropriados pelo capital e que não possuem condição de usufruto da riqueza que ajudam a produzir. São sujeitos de direitos que não gozam de direitos.

Os alunos da EJA, ao vivenciarem, pelo viés da exclusão social, o agravamento das formas de segregação – cultural, espacial, étnica, bem como, das desigualdades econômicas –, experimentam, a cada dia, o abalo de seu sentimento de pertencimento social, o bloqueio de perspectivas de futuro social. (FREIRE, 2000, p. 254).

As três propostas estudadas têm como referência a educação voltada aos educandos das classes populares, e em todas elas, pelo que veio à tona nas memórias dos educadores, foi possível perceber uma preocupação com a melhoria de vida dos sujeitos sociais trabalhadores, para além do mero processo de escolarização.

A organização de materiais pedagógicos próprios em cada uma das propostas é outro indicativo de convergências entre elas. Apesar de, com o tempo, haver a inserção de alguns

materiais alternativos externos, como é o caso da proposta da UFMG que possui, atualmente, o apoio do livro didático, as experiências se consagraram com organização pedagógica e curricular próprias, incluindo produção dos materiais didático-pedagógicos, tal como exploraremos em seções complementares.

É importante frisar, também, que as três propostas surgem com o apoio das universidades, mas foram os jovens e adultos trabalhadores que demandaram a necessidade por escolarização. Não foram necessariamente, as instituições que buscaram construir iniciativas de EJA para atendimento da população carente de formação, foram os sujeitos sociais não escolarizados e suas lideranças que buscaram, junto às instituições, oportunidades para formação.

Outro importante aspecto que abrange as três iniciativas, e que ainda nos deteremos com mais detalhes, trata-se da formação de educadores para atuar na formação dos educandos da EJA. Todas as propostas se desenvolveram atuando na formação dos graduandos das licenciaturas de cada uma das instituições, licenciandos que viriam depois, a compor o grupo docente das experiências.

Alguns autores<sup>97</sup> têm desenvolvido pesquisas que constataam a necessidade de uma formação específica para o trabalho com jovens e adultos. Talvez um dos importantes legados deixados por essas propostas de EJA tenha sido o fato de ambas terem prestado relevantes contribuições à formação de educadores específicos para o campo da EJA. Os modos de fazer a educação direcionada aos educadores da EJA revelam as implicações dessa formação, partindo do reconhecimento das realidades dos educandos da EJA, passando pelas metodologias de ação apropriadas às especificidades dos sujeitos trabalhadores e chegando às formas político-pedagógicas de atuação com fins à transformação das realidades dos educandos jovens e adultos.

Através da formação recebida pelos educadores, as ações educativas desenvolvidas com os educandos foram sendo construídas de acordo com as linhas teóricas e o trabalho educativo realizado por cada uma das experiências. Por intermédio de nossa questão investigativa, que enfoca as ações educativas, lutas, conquistas e legados das experiências da UFSCar, UFMG e UnB, procuramos, através das memórias dos educadores à frente dessas iniciativas, trazer nossas reflexões e análises sobre a questão em estudo.

---

<sup>97</sup> Essa constatação se revela em estudos de autores como Soares (2007), Machado (2000), Paiva (2004), dentre outros.

### **5.1 As ações educativas empreendidas pelas experiências: motivações e realidade sócio-política do trabalho junto aos jovens e adultos**

A Educação de Jovens e Adultos abarca processos de formação diversos, em que podem ser incluídas iniciativas com vistas à qualificação profissional, ao crescimento comunitário, à formação humana, à formação política e a um sem número de questões culturais que repousam em diversos tempos e espaços.

Depreende-se daí, que o educador de jovens e adultos necessita buscar uma prática social e uma realidade sociocultural relacionada aos contextos de vida do educando.

Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? [...] Preciso, agora saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. (FREIRE, 1996, p. 137).

O que foi constatado, através dos relatos dos participantes das três experiências de EJA estudadas, é que uma das principais preocupações dos educadores e mentores das propostas foi compreender a realidade dos jovens e adultos para os quais as propostas foram formuladas, a fim de entender as especificidades dos sujeitos e ofertar uma formação voltada ao atendimento das necessidades manifestas. Esse olhar sobre as realidades dos jovens e adultos aconteceu como uma prerrogativa que partiu dos próprios sujeitos, carentes de processos de escolarização, sendo o passo inicial para a origem das propostas.

O início do Projeto Paranoá é bastante ilustrativo dessa questão, tal como revelado pelo professor da UnB, Renato Hilário dos Reis.

A Marialice, hoje já não mais entre nós, aceitou o desafio do Paranoá só depois que ela foi a uma reunião no Paranoá. Foi a comunidade que demandou e gerou a iniciativa da universidade, não foi a universidade que fez um projeto, que a Capes aprovou, que teve aprovação do CNPq e saiu a cata de sujeitos pesquisados. Não foi isso. O protagonismo foi do movimento popular organizado do Paranoá. (Professor Renato Hilário dos Reis, entrevista realizada em 27/11/2019).

Partindo de uma demanda da própria comunidade, no caso do Projeto Paranoá desenvolvido pela UnB, e dos próprios servidores das instituições, no caso da UFSCar e da UFMG, as propostas que nasceram em função de uma necessidade real, advinda dos sujeitos carentes de escolarização, iniciaram-se de modo que antes mesmo de organizar a formação dos educandos, os coordenadores de cada proposta precisaram se deter sobre a organização da

formação dos educadores, para então, consolidar as ações educativas das propostas de EJA. “Naquela época, eram poucas as pesquisas na EJA e, portanto, essas propostas foram laboratórios de trabalho, de envolvimento de professores e alunos em sistematizar as experiências e fazer o trabalho de formação”. (Professor Sérgio Haddad, conversa realizada em 31/05/2019).

O trabalho de formação dos educadores – graduandos das licenciaturas – que iriam atuar com os educandos jovens e adultos realizou-se de forma bastante similar nas três propostas. Naturalmente cada uma manteve coerência com as linhas teóricas assumidas pelo grupo de professores universitários que estiveram à frente das experiências de EJA.

### **5.1.1 Pressupostos formativos e fundamentos teóricos das propostas**

As ações educativas desenvolvidas pela UFSCar e pela UFMG estruturaram-se através da formação – realizada pela coordenação das propostas – dos estudantes de licenciaturas daquelas instituições, que mediante o recebimento de uma bolsa, atuavam na condição de docentes. O trabalho estruturado pela UnB partia, também, da formação de licenciandos, mas avançava para a formação de educadores populares da comunidade do Paranoá.

Alguns relatos dos participantes deste estudo trazem memórias que contribuem para melhor clarificar os modos como as propostas asseguravam e, as propostas ainda em atividade, asseguram a formação dos educadores de EJA.

Em conversa com a professora Maria da Conceição Fonseca, participante do antigo Projeto de Ensino Supletivo da UFMG e atual coordenadora do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da mesma instituição, é possível perceber a dinâmica de organização formativa dos educadores de jovens e adultos.

Os professores são estudantes de licenciatura. Então para que eles possam assumir, eles recebem uma bolsa de extensão de 20h e, criam-se três equipes para atuar nas turmas, que agora são seis. Nessas equipes, tem um licenciando de matemática, um de português, um de geografia, um de história, um de ciências biológicas, um de teatro ou artes plásticas ou educação física e um de pedagogia. Então, essa equipe é responsável por duas turmas. Eles têm um coordenador de equipe que é um professor que se encontra com eles semanalmente para combinar o projeto pedagógico dessas duas turmas, que geralmente estão no mesmo nível. Por outro lado, você tem outro coordenador por área que é o professor da área de matemática que coordena os bolsistas de matemática das três equipes, o de português que coordena os bolsistas de português das três equipes, e assim por diante. Ou seja, eles dão duas aulas por semana em cada turma, então eles dão quatro aulas por semana. Tem duas horas de reunião semanal com seu orientador da

área, duas horas de orientação semanal com seu coordenador de equipe e aí é a equipe toda reunida. Então eles se reúnem com os outros professores de matemática, por exemplo, depois eles se reúnem com os outros professores que dão aula para as mesmas turmas, uma reunião duas horas por semana e uma terceira reunião que é uma discussão sobre EJA. Então na sexta-feira, ocorre uma formação, mas não é sobre a formação das turmas, nem sobre o funcionamento das turmas, nem sobre o trabalho específico, mas é ligada a uma discussão mais geral, mais política sobre a educação, às vezes mais teórica sobre a EJA. (Professora, Maria da Conceição Fonseca, entrevista realizada em 13/11/2019).

A perspectiva de formação dos educadores do Projeto Paranoá /UnB, assim como no caso da proposta da UFMG, se estrutura de modo a privilegiar os aspectos da formação inicial supervisionada em serviço, em um perene movimento formativo. De acordo com os educadores, o processo de formação inicial, no Projeto Paranoá ocorre através de cursos de novos alfabetizadores, ofertados no início do ano letivo e se organiza em três momentos: primeiramente se conhece a história do Paranoá, incluindo o surgimento do CEDEP; o segundo momento é voltado à valorização da história de vida de cada um, pois constitui parte importante para a alfabetização; e o terceiro momento diz respeito ao “como fazer”, que é a parte que se alinha teoria à prática. Os processos de formação seguem um movimento perene e sempre aberto. “Nós sempre temos a constituição inicial que dura um mês, dois meses, três meses, depois o acompanhamento em turma, que é a formação continuada. Então a gente tem uma variação semanal da práxis e o reencaminhamento dela”. (Professor Renato Hilário dos Reis, entrevista realizada em 27/11/2019).

No caso do Programa de educação de adultos da UFSCar, de acordo com os relatos dos professores Francisco Mazzeu e Newton Duarte, a formação dirigida pela professora Betty Oliveira era constante junto ao grupo de licenciandos e por ter sido uma experiência que ocorreu no início de 1980, contou com orientações e assessorias diretas do próprio Paulo Freire – que em razão do movimento de anistia, havia retornado ao Brasil – do professor Dermeval Saviani, dentre outros nomes importantes no cenário educacional. Com isso, os alfabetizadores da proposta da UFSCar – na época estudantes de graduação com predominância dos cursos de Pedagogia hoje, em sua grande maioria professores universitários daquela e de outras universidades – recebiam formações tanto da coordenadora do Programa, quanto de professores externos convidados para colaborar com a experiência piloto da UFSCar.

Alguns encontros, essencialmente aqueles proferidos por professores de outras universidades, ocorriam em uma perspectiva coletiva, em que a coordenação do PAF, os



professores alfabetizadores e os próprios alfabetizandos participavam dos processos formativos, tal como relato feito em março de 2020 pelo professor Francisco Mazzeu,

A Betty foi orientanda do Saviani, então, mantinha contato com ele, ao mesmo tempo, ela também era uma estudiosa do pensamento do Paulo Freire. Então, havia contribuições do Saviani na formação do grupo e inicialmente, o grupo tinha uma consultoria do próprio Paulo Freire, que esteve lá (nas instalações do PAF/UFSCar) algumas vezes com a equipe. Eu estive em algumas dessas reuniões, inclusive em encontros com os próprios educandos.

No contexto da formação teórica voltada aos educadores, as linhas teórico-metodológicas de sustentação de cada proposta partiam de uma definição já consolidada. Com o passar do tempo, as fundamentações e os métodos acabaram sofrendo alguns aperfeiçoamentos, mas, de modo geral, mantiveram coerência com os princípios e ideias da gênese de constituição de cada experiência.

Na minha sensação, essas experiências eram experiências freireanas, tinham a ver um pouco com essa relação entre política e educação, mas basicamente, elas eram protagonistas da ideia da universidade entrar no campo da Educação de Jovens e Adultos, que estava muito pouco desenvolvida. (Professor Sérgio Haddad, conversa realizada em 31/05/2019).

Não discordamos das palavras do professor Sérgio Haddad, quando ele diz sentir uma concepção freireana nos modos de operar das propostas estudadas, mas não somente o pensamento freireano referenciou as propostas. Conservando as peculiaridades de cada experiência, percebemos aspectos que também entendemos ser influência do pensamento freireano, mas, essencialmente as propostas da UFSCar e da UnB, não se mantiveram unicamente nesse referencial. Com o decorrer das ações educativas, foram agregando outras teorias que, não destoando completamente das premissas freireanas, trouxeram complementaridade e outras reflexões ao trabalho desenvolvido.

Os dados nos mostram que a experiência da UFSCar desenvolveu-se inicialmente através dos pressupostos advindos da Pedagogia Libertadora Freireana, mas consolidou-se e avançou nas análises da então nascente Pedagogia Histórico-Crítica, realizando um aprofundamento constante do materialismo histórico dialético, tal como depoimentos dos educadores que vivenciaram esse processo na UFSCar.

Eu diria que a gente estava em um misto dessas duas abordagens (Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica) e, foi havendo uma migração

gradativa no sentido da Pedagogia Histórico-Crítica, mas essa migração se deu muito mais do ponto de vista teórico, de uma elaboração posterior ao trabalho prático que já tinha ocorrido. Então, a gente lia autores ligados ao materialismo histórico dialético, no sentido da gente se apropriar do método do materialismo histórico dialético. Então foi isso que nos aproximou da Pedagogia Histórico-Crítica e acabou distanciando o grupo, aos poucos, da Pedagogia Libertadora do Paulo Freire. Então, eu diria que o trabalho não era propriamente uma forma de aplicar a Pedagogia Histórico-Crítica na prática, era algo, talvez um pouco no sentido de contribuir com a Pedagogia Histórico-Crítica, mas do ponto de vista de buscar os seus fundamentos teóricos. (Professor Francisco Mazzeu, entrevista realizada em março de 2020).

Semelhante ao programa da UFSCar, o projeto da UnB também se calcou em uma perspectiva freireana que, com o passar do tempo, acolheu outros fundamentos. O Projeto Paranoá, desde a sua constituição, pelo que as memórias dos educadores nos permitiram captar, tem uma fundamentação freireana que se desdobra em outros embasamentos. “Começa com a Marialice, ela colocou Gramsci, Paulo Freire e Emília Ferreiro por causa do construtivismo na época. Quando a gente chega, a gente vai agregar mais, puxar mais para Marx e Engels e intensificar o Gramsci”. (Professor Renato Hilário dos Reis, entrevista realizada em 27/11/2019).

Tendo esteio nas memórias e nos materiais acessados, constatamos que os educadores à frente do projeto da UnB buscam uma fundamentação nos princípios freireanos, avançando também para fundamentos presentes no marxismo, de modo a atrelar os pressupostos teóricos à ação prática em sala de aula, já que o trabalho desenvolvido é, na concepção dos participantes do projeto, declaradamente em prol das classes trabalhadoras e do enfrentamento ao capitalismo.

Em depoimento sobre a situação de alfabetizandos que avançaram segundo os objetivos da experiência de EJA da UnB, a alfabetizadora Maria Creuza de Aquino reafirmou a premissa defendida pelos demais educadores do Projeto, de que as concepções teóricas que sustentam o Projeto Paranoá se materializam nas práticas docentes e, conseqüentemente, na modificação das realidades dos envolvidos.

Eu tive vários exemplos de pessoas que avançaram muito aqui no projeto, como o caso do Valdir. Um dia eu trabalhava o tema da felicidade. Nessa discussão, aparece a questão do emprego. Um colega de sala conta o fato de que o patrão não quis lhe pagar o salário a que tinha direito. Ficou com raiva do patrão e fez aquela bagunça no escritório, quebrando telefone, mesa e outras coisas. A partir disso, eu mudei do tema da felicidade para os direitos e deveres dos cidadãos e fiz um encaminhamento da questão. Trabalhamos os direitos de cada um, como é viver, a forma de agir, em várias aulas.

Depois dessas discussões, Valdir reuniu e coordenou seus colegas de emprego e entraram na justiça contra a empresa, que tinha assinado com Valdir e seus colegas um contrato de seis meses e queria anulá-lo. Ganharam a causa. A empresa pagou o que tinham direito. E ele (Valdir) deu esse depoimento no fórum. (Maria Creuza de Aquino, alfabetizadora do Projeto Paranoá e vice-presidente do CEDEP, entrevista extraída da obra de Reis (2011, p. 188).).

O caso narrado pela alfabetizadora do Projeto Paranoá clarifica a importância da concepção do projeto no sentido de que as discussões devam levar em conta as situações-problema-desafio, que se traduzem nas dificuldades de vida que marcam o cotidiano dos alfabetizandos. Com uma questão sobre um caso concreto de relação trabalhador-patrão, em que este negava àquele os seus direitos, a alfabetizadora conduziu as discussões de modo a aflorar a iniciativa política do educando em direção a uma mudança da situação posta.

Da consciência e da possibilidade de luta para reivindicar seus direitos, o educando inverte uma relação social de poder até então desfavorável ao grupo dos empregados, através de uma batalha jurídica no interior de uma sociedade dividida em classes, na qual o trabalhador, por meio do conhecimento e da mobilização, conseguiu vencer uma contenda jurídica no terreno do direito burguês. (REIS, 2011).

Nessa perspectiva, para os educadores do Projeto Paranoá, os princípios que pressupõem cidadania e transformação não só fundamentam a iniciativa, como a sustentam na busca por soluções práticas na vida dos alfabetizandos e moradores da comunidade.

O antigo Projeto Supletivo da UFMG, atual PROEF, se ancora eminentemente em pressupostos freireanos. Por ser uma iniciativa com um forte viés interdisciplinar, existem influências de outras áreas e teorias, mas há uma força do pensamento freireano que sustenta a proposta dentro dessa concepção, sobretudo pela importância do pensamento de Paulo Freire nos estudos dos dirigentes da iniciativa, tal como expresso por Soares (2011, p. 318), um dos mentores do Programa da UFMG, ao fazer uma análise de experiências de EJA, incluindo o PROEF: “destacamos aspectos que consideramos influências do pensamento freireano, como as relações dialógicas entre educador e educando, tomando como ponto de partida para a ação pedagógica o respeito pelo conhecimento do sujeito”.

Uma vez situado o processo da formação dos educadores e os pressupostos teóricos de sustentação das ações educativas das propostas, nos concentramos agora em analisar o trabalho educativo e de formação junto aos educandos, através das reflexões sobre a teoria e a prática dos educadores.

Um aspecto comum às três propostas, no sentido de adoção de determinados modos de desenvolver os processos formativos, versa sobre o conhecimento da realidade dos educandos. Isso indica que o entendimento do grupo à frente dessas experiências de EJA convergia com formulações teóricas favoráveis à ideia de que as singularidades da população jovem e adulta não poderiam ser desconsideradas na organização do trabalho educativo destinado a essa população.

É imprescindível que os currículos, a organização dos tempos e espaços educativos, a formação dos educadores e os materiais didáticos considerem adequadamente as condições singulares de vida e trabalho de homens e mulheres, jovens e idosos, e a pluralidade étnica e cultural que caracterizam a população brasileira. (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004, p. 89).

Quando a UFSCar, e depois a UFMG, se viram impelidas a organizarem suas propostas de Educação de Jovens e Adultos, essas universidades já partiram de uma necessidade dos funcionários não escolarizados ou de escolarização incompleta. Isso já tenciona que as propostas foram formuladas com base na realidade de jovens e adultos trabalhadores.

O caso da UnB não fugiu à regra, pois, embora a necessidade por formação tenha partido da comunidade e não de funcionários da instituição, o surgimento do Projeto Paranoá/UnB está intrinsecamente relacionado à realidade social dos moradores e, conseqüentemente, dos alfabetizandos. Quando os jovens e adultos buscaram o apoio da UnB para a viabilização de um projeto formativo para a comunidade, a instituição teve ciência, através dos educadores – primeiro Marialice e depois Renato Hilário dos Reis – que se trataria de uma proposta com fins ao atendimento de trabalhadores que povoavam as cidades em formação de Brasília.

O aspecto do conhecimento da realidade dos educandos, atrelado ao entendimento das concepções da EJA, levou a coordenação das propostas, dentro de suas singularidades, a organizar o material pedagógico e metodologias educativas em íntima relação com a vida dos educandos.

### **5.1.2 Material didático e metodologias educativas: as especificidades das experiências de EJA**

No processo de escuta dos educadores e de análise dos dados colhidos durante o estudo, a constatação mais evidente acerca dos materiais pedagógicos e das metodologias

educativas, versou sobre o fato de que o desenvolvimento de um trabalho adequado às especificidades dos jovens e adultos da EJA requer da instituição responsável por essa oferta, uma organização própria voltada à percepção e atendimento das necessidades de seus educandos.

No caso da UFSCar, como já mencionado, os coordenadores da proposta, junto com alfabetizadores e alfabetizados, produziram os Livros de Leitura 1 e 2, assim como jornais, a exemplo do “Jornal Participando” e “Jornal do Trabalhador”. Esses materiais faziam sentido para os alfabetizados, de acordo com os educadores, por serem produzidos com base em suas realidades, e como dito por Freire (1977), sempre com eles, nunca para eles, não só ajudaram a conduzir o trabalho formativo desenvolvido no PAF/UFSCar, como também contribuíram para firmar a identidade do Programa, enquanto iniciativa piloto que deixou como herança um vasto material pedagógico e de memórias, servindo, inclusive, como fontes para essas análises.

Os materiais produzidos pelo antigo Projeto de ensino Supletivo da UFMG eram construídos pelas coordenações das áreas, junto com os professores-monitores de cada campo do conhecimento, baseando-se na realidade dos educandos. Com a transição do antigo projeto para o atual PROEF, houve algumas reformulações em que, para assegurar a continuidade dos trabalhos com a EJA, as lideranças do projeto buscaram apoio do governo federal para o provimento de materiais didáticos que, segundo a atual coordenadora do Programa de Educação Básica de EJA da UFMG, mais funcionam como materiais complementares, visto que a prática de construção de materiais específicos para o projeto, com enfoque nas realidades dos educandos, continua vigente no PROEF.

Os alunos são registrados no registro de estudantes do MEC, portanto eles fazem jus ao Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. A gente entra, faz o cadastro, solicita os livros, porque é um direito deles e eu acho bom que eles usufruam desse direito, entretanto, as aulas, não necessariamente estão ligadas ao uso desses livros. Esses livros, muitas vezes, funcionam como livros de consulta. São utilizados, principalmente, os materiais baseados na realidade dos alunos, elaborados pelos professores, no caso os bolsistas, com apoio das coordenações. (Professora Maria da Conceição Fonseca, entrevista realizada em novembro de 2019).

Essa preocupação em buscar materiais didáticos que pudessem atender às especificidades de vida e de formação dos educandos, também é percebida no Projeto Paranoá através da construção própria de materiais didáticos e de apoio ao trabalho pedagógico. É premissa do projeto, com base na própria metodologia adotada para o desenvolvimento do

trabalho, ancorada nas situações-problemas-desafios, que todo material utilizado nas aulas parta de uma construção coletiva envolvendo debates e discussões entre coordenação, professores da UnB, educadores populares do Paranoá, alfabetizandos do Projeto e, inclusive, membros da comunidade do Paranoá.

As palavras do professor Renato Hilário dos Reis, em depoimento no ano de 2019, reforçam a importância de, na realização da formação dos educandos, partir da realidade concreta do Paranoá, ao invés de se apoiar em materiais prontos produzidos por outros grupos extemporâneos à comunidade de inserção do projeto.

No Paranoá não se usa livro didático, a não ser para consultar. Isso foi sendo construído como resposta à questão dos meninos e meninas, que mostraram as necessidades dos moradores do Paranoá, que não se tinha escrito em lugar nenhum. Então, as situações-problemas-desafios que são as situações do cotidiano do Paranoá, em que a pessoa está vivendo isso no seu dia a dia, é que orienta a elaboração dos materiais e as práticas em sala de aula.

Como se pode observar, a partir da escuta aos entrevistados, as propostas em análise buscaram partir da especificidade dos sujeitos históricos para construir uma ação pedagógica centrada nas necessidades concretas dos educandos. Assim como a preocupação com a elaboração dos materiais didáticos de uso pedagógico em cada um dos projetos de EJA, as metodologias adotadas também se revelaram ressonantes com uma proposta curricular pertinente à EJA, assegurando a preservação de suas marcas identitárias que, tal como reforçado por Giovanetti (2006), se revelam pela origem social dos educandos vindos das camadas populares e de classes socialmente desprivilegiadas.

Analisando as concepções metodológicas do PAF da UFSCar, com o apoio dos relatórios produzidos durante a trajetória do programa e pelo suporte das memórias, constatamos que as práticas dos educadores se consolidavam pela valorização dos saberes trazidos pelos alfabetizandos sem, contudo, descartar a importância dos conhecimentos clássicos para o desenvolvimento dos educandos. Nesse sentido, o depoimento do professor Francisco Mazzeu no início de 2020 é bastante elucidativo.

A escola vai sendo criada como uma demanda da sociedade que precisa transmitir, de modo sistemático, às novas gerações, o conhecimento acumulado. Só que numa sociedade de classes isso é feito de forma desigual. Você tem um processo em que a escola não é acessível a todos e os que vão para a escola, mesmo dentro da escola, sofrem mecanismos de exclusão que vão criando ou reforçando diferenciações de natureza social e econômica. A minha concepção é de que o clássico na alfabetização é o ensino do sistema alfabético ortográfico, das relações grafema e fonema, na perspectiva do ler

e escrever, ou seja, da perspectiva que isso seja uma ferramenta, um instrumento que possibilita o acesso à cultura letrada, ao conhecimento objetivado na escrita. E aí eu acho que tem uma contribuição do Paulo Freire que é importante, no sentido de mostrar que as palavras têm conteúdo ideológico, conteúdo político que precisa ser percebido e trabalhado em sala de aula. Então, me parece que o clássico tem que ser visto na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, inserido num conjunto de outros conceitos: o conceito de hegemonia, o conceito de transformação social, a perspectiva da superação do capitalismo, porque, se não, corre-se o risco e isso, a gente discutia bastante no PEA, no PAF, corre-se o risco da Pedagogia Histórico-Crítica acabar sendo vista como uma simples volta ao ensino tradicional. Então, essa é uma compreensão que embrionariamente estava presente em nossas discussões por conta dessa compreensão de que, se por um lado, não basta ensinar o conteúdo da alfabetização, por outro lado, esse conteúdo é imprescindível, sem o que o processo de alfabetização se torna um processo de debate, e não dá conta da sua essência, que no caso da alfabetização é o ensino das relações grafema e fonema para que o aluno, dominando esse sistema de escrita que a gente utiliza na sociedade, possa acessar o mundo da escrita, através da leitura e, com isso, se apropriar do conhecimento elaborado historicamente que ele pode então usar como uma ferramenta de ação, de transformação da sociedade.

As defesas do professor Francisco Mazzeu, no sentido da necessidade de apropriação dos conhecimentos clássicos para o desenvolvimento das linguagens, compreendendo a leitura e a escrita, encontram o reforço do professor Newton Duarte no trato da Matemática – sua área de atuação junto ao PAF/UFSCar – que, em seu entendimento externado por entrevista em agosto de 2020, “o conhecimento clássico em matemática é absolutamente necessário na EJA, e o PAF entendia ser importante se desenvolver o trabalho educativo com a matemática, de maneira a que os alunos adquirissem o domínio do conhecimento sistematizado”.

Para estabelecer a conexão entre os conhecimentos clássicos e os saberes populares da experiência que constituíam a bagagem dos estudantes do PAF/UFSCar, os educadores revelaram construir uma atuação transparente e horizontalizada em que eles deixavam evidente, para os educandos, o que era necessário aprender para se desenvolverem e que as construções teóricas seriam realizadas em sintonia com a realidade vivida pelos sujeitos e pelo contexto.

Essa articulação entre os saberes populares e o conhecimento sistematizado, necessário à vida dos educandos, foi também percebida ao analisarmos o trabalho desenvolvido pela proposta da UFMG. A organização metodológica e a construção das práticas educativas aconteciam na época do Projeto Supletivo, e continuam a acontecer na atualidade do PROEF, mediante adoção dos saberes acumulados pelos estudantes, mas sem desconsiderar os conhecimentos teóricos construídos historicamente pela humanidade e que os educandos precisam se apropriar para avançar. Nesse sentido, acessamos alguns memoriais

e cadernos de turmas do PROEF, em que os educadores atestam a realização de uma ressignificação das vivências da realidade concreta dos educandos, atrelando tais vivências aos conhecimentos teóricos sistematizados. Como revela Fonseca (2003, p. 107), a atuação do PROEF está comprometida “com a proposição de um trabalho pedagógico que procure situar o aluno adulto como sujeito no processo ensino-aprendizagem, considerando e (re)significando suas experiências e conhecimentos, ideias e opiniões, resistência e desejos.”

Na direção do Projeto da UnB, as metodologias e práticas do Projeto Paranoá se revelam numa perspectiva de adoção de um conhecimento historicamente produzido pela humanidade e, portanto, necessário aos educandos, mas considerando também, a importância de associar os conhecimentos teóricos aos conhecimentos da realidade concreta desses educandos. Como o trabalho no Paranoá se pauta em uma metodologia de ação voltada à resolução de situações reais vividas pelos moradores daquela comunidade, os educadores do Projeto seguem uma perspectiva de trabalho que parte das situações-problemas-desafios e avança em práticas, teorias, pesquisas e buscas de soluções para as situações manifestas.

Os conhecimentos praticados no Projeto, portanto, são tomados dentro de uma perspectiva que congrega um *corpus* teórico, mas em estreito vínculo com o real concreto, já que a fundamentação epistemológica e pedagógica do Projeto conserva importante centralidade na ação prática. O depoimento de Renato Hilário dos Reis, em novembro de 2019, traz apontamentos do seu entendimento acerca dessa articulação de conhecimentos populares com conhecimentos clássicos no trabalho do Projeto Paranoá.

Quando cada turma está preparando qual é a sua situação-problema-desafio, aquilo que é oralizado e que a pessoa ainda não tinha o domínio, já é colocado no quadro e trazido para a discussão. Então, eles (os educandos) não serão, um dia, sujeitos epistemológicos, eles já são, nesse momento, produtores de conhecimento. É a democracia participativa, em que as questões que surgem na discussão são colocadas na norma culta e trabalhadas teoricamente. Então o que está acontecendo? Ele (o educando) associa o que falou com o que está escrito e começa a fazer sentido. Então ele já capta, na totalidade da letra, da sílaba, da palavra, da frase e do parágrafo, o texto. E o texto não foi um cara que nunca esteve lá que escreveu num livro didático aprovado no MEC e comercializado pelas editoras, que não tem nada a ver com o cotidiano deles. Eles são sujeitos históricos e, enquanto tal, têm o direito de acesso aos conhecimentos acumulados, mas no nosso trabalho, não desvirtuamos isso da experiência de classe. E a experiência do Paranoá se firma pelo compromisso de classe. Então, produzir um conhecimento que é transformação da sociedade capitalista, vem de Marx, e isso que estamos exercitando, com nossas contradições no Paranoá, tem mais de 200 anos. Só que nós, que defendemos a educação de adultos, nunca fomos hegemônicos. Então, se nós nunca



fomos hegemônicos, temos que buscar a constituição da hegemonia e essa busca não ocorre sem os conhecimentos historicamente produzidos.

Ainda sobre a adoção de determinados métodos e formas teórico-práticas de ação, foi mencionado pelos educadores do Paranoá o desejo sempre perseguido pelos participantes do Projeto em partir de determinada posição teórica e avançar no sentido de prestar contribuições às teorias já consolidadas, seja através da pesquisa, seja por meio de metodologias que prestam contribuições concretas para o contexto social. Em uma das memórias expressas pelo professor Renato Hilário dos Reis, no ano de 2019, ele relata um encontro com Paulo Freire em que essa questão foi colocada em pauta, sendo reforçada pelo próprio Freire.

Eu me lembro que houve uma época que Ceilândia queria impor a todo o DF só Paulo Freire. Nós do CEDEP não concordamos. Nós falamos: “nós temos uma historicidade, nós temos uma história singular. Freire está na nossa vida, mas nós não podemos ficar só na palavra alheia de Freire, nós temos que ir para a palavra própria”. E Freire me deixou muito a vontade quando eu tive em um seminário com ele em 1996, lá na Barra Funda em São Paulo, no auditório Latino Americano, em uma época em que estava um tal de repetir Paulo Freire que nem ele estava aguentando mais. Aí ele virou para nós e disse: “pelo amor de Deus, não me repitam, me superem. Essa é minha proposta”. Foi isso que ele falou.

Pelas nossas constatações o Projeto Paranoá tem se desenvolvido nessa busca pelo aperfeiçoamento teórico-prático, considerando a importância das contribuições teóricas para a melhoria do trabalho, mas sem desconsiderar a necessidade de desenvolvimento de modos próprios de construção do trabalho pedagógico, preservando o compromisso com as classes populares assistidas pelo Projeto.

A importância de articular os conhecimentos teóricos com a realidade prática dos envolvidos reforçando a importância com as classes populares, se mostrou presente nas três iniciativas estudadas. Visando estender os conceitos aplicados nos projetos, flexibilizar seus currículos e ampliar suas concepções formativas, ambas as experiências de EJA estreitaram seus vínculos com a comunidade local, realizando ações em parcerias com a comunidade e com instituições que comungavam do escopo de cada proposta.

Através dessa abertura, os educadores atestaram ser possível aproximar a sociedade da universidade, reforçando a premissa de, estarem as propostas de EJA, articuladas com as origens sociais dos educandos.

### 5.1.3 As ações educativas das propostas em estreita relação com a sociedade

As propostas de EJA em suas concepções e encaminhamentos político-pedagógicos, ao pressupor a consideração dos educandos como seres culturais, inseridos na cultura de um tempo e de uma sociedade em que os jovens e adultos não somente deveriam se apropriar de conhecimentos, mas também construir conhecimentos através das relações estabelecidas com os saberes e com o contexto de vida, não poderiam se abster da articulação com a comunidade. Essa abertura à sociedade circundante, sem dúvida, foi um passo importante para as três experiências de EJA, e potencializou práticas reveladoras de sentido para os jovens e adultos em seus contextos sociais.

O estabelecimento de vínculos com a comunidade levou as propostas a fomentar ações de EJA, não somente no entorno das regiões mais próximas às universidades, mas também a um maior universo de abrangência, incluindo até mesmo outros estados, como foi o caso da proposta da UFSCar, cujo alcance ganhou dimensões para além de São Carlos. Com isso, as ações cumpriram a função de tornar a EJA e seus componentes visíveis do ponto de vista social, político e educacional, possibilitando um intercâmbio de discussões e pesquisas envolvendo as universidades e a sociedade, em suas mais variadas manifestações.

Nesse sentido de articulação das propostas com a comunidade através de atividades externas, o trabalho desenvolvido na UFSCar buscou ampliar as ações do PAF para além das repartições da instituição, incentivando a pesquisa e a extensão de ações na comunidade. Como exemplo desse trabalho de mão dupla, os educadores mencionaram a execução do Projeto “Educação de Adultos: da alfabetização para a busca de problemas comunitários” e de projetos destinados a intervenções nos bairros adjacentes à UFSCar, cujo funcionamento ocorria em paralelo às atividades internas do PAF. Através do trabalho de campo, os educadores do Projeto da UFSCar mencionaram valorizar uma formação imbricada à realidade dos educandos, de modo a combater a ideia de que a universidade não é um espaço para as classes populares, além de potencializar a pesquisa por meio do intercâmbio que a vivência com o campo empírico, que emana da comunidade, era e continua sendo capaz de proporcionar.

As atividades do projeto de EJA da UFMG também contemplavam na época do Ensino Supletivo e atualmente com o PROEF, a articulação com a comunidade, através de eventos promovidos pela UFMG e abertos à comunidade e em ações que colocam os educandos em contato direto com as questões da sociedade, através dos trabalhos de campo. Nessas atividades de cunho formativo acontecem, também, trocas de experiências com outros

projetos de EJA. “A gente chama professores da EJA da prefeitura, por exemplo, ou de outros projetos para virem contar um pouco do que fazem, então a gente tem essa possibilidade de troca, também com a comunidade.” (Maria da Conceição Fonseca, depoimento realizado em novembro de 2019).

Os relatos dos educadores do Projeto da UnB também revelaram, desde a gênese do Projeto Paranoá, um trabalho formativo concatenado aos espaços comunitários. O surgimento do Projeto se deu por uma demanda dos moradores e é mediante trocas e conexões com os moradores locais que as ações continuam sendo desenvolvidas. Tanto as atividades formativas propriamente ditas, quanto os produtos dessas formações, possuem uma estreita relação com a comunidade do Paranoá.

Nos relatos de Renato Hilário dos Reis, surgiram de modo bastante latente uma espécie de reafirmação do compromisso dos alfabetizadores do Paranoá com a população local, compromisso esse expresso, por exemplo, nos produtos do Projeto Paranoá, que são sempre socializados e compartilhados com os membros da comunidade, seja nos espaços do projeto, através das atividades pedagógicas e nos espaços da UnB, com promoções de eventos que contemplem a população do Projeto, seja na própria comunidade com ações de intervenção, ou mesmo em outros espaços que envolvam, de algum modo, o Paranoá. Em todos os momentos de entrevistas e de análises de materiais, foi perceptível que o Projeto Paranoá organiza sua proposta educativa com base no saber prévio dos educandos e na relação deste saber com as situações vivenciadas pela comunidade local, assim como com as lutas desta comunidade por melhores condições de vida.

A articulação dos currículos das experiências estudadas com formas alternativas de ensinar e aprender, nos pareceu uma forma encontrada pelos educadores de driblar as burocracias institucionais que mesmo experiências dessa natureza possuem, de forma a considerar as especificidades dos estudantes trabalhadores, as concepções de conhecimento e de educação sem perder de vista as formas de intervenção na realidade social. Desse modo, percebemos nos educadores posturas ressonantes com a transformação das realidades dos educandos em estreito vínculo com uma emancipação do pensamento, através da construção de conhecimentos validados e aceitos para além do universo de vida dos educandos jovens e adultos.

Pelo fato de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível

da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*. (FREIRE, 1988, p. 70).

Entendendo *Doxa* como um termo grego que se traduz por senso comum ou opinião e *Logos*, também do grego, traduzido por diálogo ou razão, quando Freire (1988) chama atenção para uma formação calcada em formulações que avancem do conhecimento do nível *doxa* para o *logos*, ele está propondo que através do diálogo os educadores construam práticas capazes de levar seus educandos a maiores níveis de elaboração e produção de conhecimento.

O diálogo horizontal entre educador e educando, como já explorado neste estudo, se fez/faz presente em todas as propostas. Por possuírem uma sintonia com o pensamento freireano, a construção das práticas de formação mantém coerência com as concepções defendidas por Freire (1983), baseadas no diálogo, na conscientização e na comunicação, privilegiando, pois, a construção do conhecimento e a transformação humana.

Considerando as trajetórias das três propostas estudadas, não é difícil constatar que, salvaguardando as peculiaridades de cada iniciativa, elas foram forjadas pela intencionalidade política de seus idealizadores em construir projetos educacionais comprometidos com sujeitos sociais excluídos do direito aos bens e serviços inerentes à melhoria das condições de vida. Possivelmente por esse motivo, fizeram com que teoria e prática interagissem em uma formação humana no espaço institucional, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítica e transformadora.

## **5.2 As lutas travadas pelas experiências de EJA: a busca por transformações profundas das relações sociais**

As propostas aqui estudadas, uma vez implementadas pelas universidades, se consolidam pelo viés de instituições consideradas como espaços de poder e, como tal, espaços que também asseguram a estabilidade do sistema. Mas através de ações da extensão universitária, a exemplo dos projetos de EJA que sobrevivem há décadas em muitas universidades brasileiras, as instituições de ensino superior assumem um lugar de onde se pode gestar um projeto de universidade articulado à transformação social.

Se como temos dito, a educação se estabelece como expressão do domínio de classe, é porque, anterior a isso, ela se estabelece também como expressão da luta de classe. No caso das propostas estudadas, no momento em que os educandos jovens e adultos, ao lutarem pela educação, pressionaram as instâncias de poder das universidades, estabelecia-se uma luta de classe. (REIS, 2011).

Retomando especificamente o PAF da UFSCar e o Projeto de EJA da UFMG, o aspecto mais evidente da luta aparece no fato de que os educandos eram trabalhadores das instituições consagradas como espaços de produção de conhecimento, e esses educandos, até então, estavam alijados da escolarização ou com seus processos de escolarização interrompidos. Por conta de sua situação histórica e socioeconômica, os educandos não acessaram a educação escolar e as possibilidades de desenvolvimento do pensamento teórico, em suas formas mais complexas, para compreender cientificamente a realidade social e da natureza. A ausência dessas possibilidades de acesso ao saber sistematizado se configura como obstáculo à construção de visões de mundo e práticas sociais que avancem na luta pela emancipação humana.

Foi a partir do momento que os educandos lutaram pelo direito à educação, que as possibilidades de construção de saber tornaram-se convicções mobilizadoras em prol do trabalho e da educação dentro das universidades.

Por meio da ação educativa, os trabalhadores jovens e adultos das universidades desenvolveram mecanismos para exigir dos seus empregadores, a conciliação do trabalho com o estudo. Portanto, as experiências de EJA que nasceram para conferir escolarização aos trabalhadores, acabaram por instrumentalizá-los quanto à luta pelos seus direitos de classe, garantindo-lhes elementos para se insurgirem contra a dominação do sistema capitalista, e por algumas vezes, contra os abusos sofridos pelas relações de exploração por parte dos seus empregadores. (CURY,1986).

Mecanismos dessa ordem explicam as tentativas dos grupos dominantes em reduzir a eficácia da educação. Por contradição, no dizer de Gramsci (1978a), o fato mais relevante é a elevação do potencial das massas – nesse caso os educandos jovens e adultos trabalhadores – para pensar a sua realidade.

Os contrastes entre educação e trabalho apareceram nas experiências de EJA das universidades desde o início das iniciativas, pois, se por um lado as instituições consagradas como propulsoras de conhecimento e formação possuíam funcionários isentos de escolarização, o que contrariava sua função social, por outro, os funcionários eram vistos como parte da engrenagem do sistema capitalista e, portanto, naquela relação de trabalho, deveriam servir como mão de obra para atender o sistema.

O fato dos educadores com engajamento na EJA comporem as lideranças que iniciaram os projetos educativos voltados aos funcionários das universidades, fez com que surgisse, dentro das estruturas de trabalho daqueles servidores, um lado transformador.

Contudo, as burocracias institucionais emanadas do sistema a que os funcionários estavam subordinados perpetuavam os aspectos de dominação capitalista.

Em alguns momentos, os funcionários precisavam lidar com horários de trabalho basicamente incompatíveis com os horários das aulas; em outros, por pressão das organizações formadas pelos próprios trabalhadores e pela intervenção dos coordenadores das propostas de EJA, ocorreram conquistas trabalhistas, flexibilizações de horários e assunção do compromisso da universidade com seus funcionários aliados dos processos de escolarização.

Dentro das contradições presentes nas experiências de EJA das universidades, maiores do que as possibilidades de dominação a serviço do capitalismo, foram as possibilidades de elaboração do pensamento crítico veiculado pelas instituições e apropriado pelos educandos. Pelos dados analisados, essencialmente no final da década de 1970 e durante a década de 1980, as universidades, através da oferta dos programas de EJA, se dialetizaram entre instrumento de obstacularização e instrumento de facilitação da transformação social.

Imbuído do intento de pensar a realidade a fim de transformá-la, o Projeto Paranoá partiu de ações dirigidas pelo senso comum, mas que avançaram para uma elevação intelectual em que foi possível fazer com que a função política da educação conduzisse o grupo à ruptura com a ideologia dominante mediante o apoio da UnB. Isso significa que, mesmo tendo sido a educação recebida pelos educandos do Projeto de EJA da UnB, uma educação advinda de uma instituição convencionalmente dirigida pela classe dominante, ela não é produto exclusivo dessa classe, podendo ser ampliada a outros grupos sociais, inclusive aos grupos populares.

Podemos entender, por contradição, que as iniciativas de EJA que nos detemos a estudar, embora projetadas para atender as classes populares, são geridas pela estrutura burocrática das universidades, e como tal, esbarram nos limites de um sistema institucional construído para atender predominantemente as classes dominantes. Portanto, mesmo sendo as propostas coordenadas por educadores sensíveis às demandas das classes populares, as formas de educação veiculadas não conseguem escapar completamente da transmissão de certas ideologias oficiais, mas também, por se firmarem em constantes lutas entre a classe dominante e a classe explorada, se mostraram capazes de ameaçar a ordem estabelecida e promover transformações.

Imagine que nós educadores, ao fazermos a opção, dentro da academia, por trabalhar com um grupo desprestigiado academicamente, socialmente pouco reconhecido, marginalizado dentro da academia tradicional, nós estamos contrariando o sistema. Nós estamos ajudando os esfarrapados do mundo,

através da educação, a mudar suas realidades, a enfrentar o sistema capitalista. Porque quando fazemos essa opção, e você enquanto pesquisadora também fez essa opção ao escolher esse objeto, quando fazemos a opção pela educação de jovens e adultos é porque estamos fazendo uma escolha não capitalista, capaz de transformar realidades. (Professor Renato Hilário dos Reis, entrevista realizada em novembro de 2019).

As posições do nosso informante, professor Renato Hilário dos Reis, nos ajudam a pensar o contexto de lutas travadas no Paranoá, em busca da educação com fins à consequente garantia dos serviços fundamentais à sobrevivência naquela comunidade, como expressão clara de que a luta pela educação não pode estar dissociada das lutas sociais. Nesse sentido, Cury (1986) afirma que a ênfase exagerada na educação como instrumento de dominação e o esquecimento de sua ligação com as relações sociais, contribui para as ideologias dominantes, excluindo o momento da resistência e da rejeição da dominação.

Ainda considerando as relações estabelecidas no Projeto de EJA desenvolvido pela UnB, foi possível constatar, pelas memórias daqueles que participaram da luta pela fixação do Paranoá, que a resistência das classes dominadas aos mecanismos de dominação se deu, em grande parte, pela incorporação de elementos pertencentes aos grupos dominantes, dentre os quais a educação. Expondo de outro modo, os moradores do Paranoá, enquanto pertencentes às classes socialmente desprivilegiadas, perceberam pela ação dos grupos dominantes empenhados na desocupação do lugar, que o instrumental intelectual que aquele grupo detinha, era potencialmente maior e mais eficaz do que as formas desorganizadas da população que começava a se aglomerar no Paranoá. (REIS, 2011).

A partir dessa percepção, um grupo de jovens e adultos buscou, junto à UnB, modos de instituir processos educativos para a população do Paranoá, a fim de promover a instrumentalização da população para o enfrentamento das lideranças do governo. “Os jovens e adultos do Paranoá aprenderam muitas estratégias de luta com os grupos do governo que lá chegaram para dominá-los, usando inclusive, mecanismos de combate que antes eram próprios dos agentes do governo, contra o próprio governo”. (Professor Renato Hilário dos Reis, depoimento concedido em 2019).

Desse modo, os grupos socialmente desprivilegiados do Paranoá fortaleceram suas políticas reivindicatórias de baixo para cima, captando e filtrando as proclamações dos agentes dominantes de cima para baixo. Nas arguições de Cury (1986, p. 78), “o efeito contraditório dessa interiorização, a partir do próprio lugar social, enseja a rejeição de uma condição: de dominado”.

A escuta dos educadores participantes das propostas de EJA revelou que a educação se apresenta como meio de incorporar, nas classes populares, a possibilidade de melhoria de vida, e essa incorporação não está isenta de apropriação e recriação de elementos da cultura dominante.

Ao acessar alguns memoriais produzidos por licenciandos que atuaram na docência da proposta de EJA da UFMG, uma das professoras-monitoras do PROEF/UFMG lembrava em suas memórias, o depoimento de um educando que relacionava sua necessidade de aprender a ler, com o receio que possuía em continuar sendo explorado durante a vida. Tendo sido a aprendizagem da leitura e da escrita desse educando viabilizada pelo livro didático emitido pelo MEC, esse evento abre precedentes para discutirmos as contradições que se fazem presentes no cotidiano dessas experiências. Entendemos que o receio externado pelo educando em continuar na condição em que estava – de sujeito carente de escolarização – expressa sua atitude em rejeitar as condições postas e, o anseio pela leitura expressa a participação, possivelmente sem a clara percepção de aspectos de inculcação da ideologia dominante manifestos em boa parte dos livros didáticos. Contudo, tal como afirma Cury (1986), desconsiderar o desejo de leitura daquele educando simplesmente pelo fato de que muitos livros didáticos possuem conteúdos alienantes, é o mesmo que ignorar que a leitura permite o acesso a um enorme campo de possibilidades contrárias aos conteúdos dominantes.

De acordo com o depoimento conferido em 2019, por Maria da Conceição Fonseca, “no PROEF, os alunos usam o livro didático, porque é um direito de eles acessarem o que se produz de conhecimento e terem a oportunidade de desnudar certos aspectos, mas as aulas não estão necessariamente ligadas ao uso desses livros, existem formas próprias de construção”.

Os apontamentos desencadeados, a partir do desejo do educando em mudar de vida através da educação, nos levam a construir análises sobre questões que perpassam as experiências estudadas e que, são reveladoras das lutas e contradições que se estabelecem no âmbito da educação e da vida. Sendo o desejo de transformação social, mediante a educação, acompanhado por ideologias que afirmam a opressão, a negação consciente dessas ideologias precisa ser feita pela condição de classe.

Os educadores envolvidos com os projetos da UFSCar, UFMG e UnB atestaram a responsabilidade assumida em, ao não negarem o ensino dos conteúdos oficiais necessários ao desenvolvimento dos educandos, assumirem o desafio de construir compreensões críticas, conscientes e não-alienadas sobre as estruturas determinadas da sociedade.



Minha compreensão e pelas minhas memórias, a compreensão do grupo de educação de adultos da UFSCar é que, se por um lado, não basta ensinar os conteúdos sistematizados, por outro, esses conteúdos são imprescindíveis, sem o que o processo não dá conta da sua essência, do elemento clássico. A pessoa se revolta contra o sistema, contra as desigualdades sociais, por exemplo, mas não dispõe do instrumento que é a linguagem, a leitura e a escrita, para poder, inclusive, fazer o enfrentamento dessas questões de outra forma. É o ensino dos conhecimentos necessários que possibilita a apropriação do conhecimento elaborado historicamente, instrumento esse que os educandos poderão usar como ferramentas de ação e transformação. (Professor Francisco Mazzeu, depoimento conferido em março de 2020).

As linguagens da classe dominante e da classe dominada não estão marcadas por uma eterna incomunicabilidade, simplesmente por seus detentores pertencerem a universos sociais distintos e divergentes entre si. Como dito por Gramsci (1978b, p, 26), “Se se pode afirmar que todo grupo social tem uma ‘língua’ própria, deve-se, todavia, notar (salvo raras exceções), que entre a língua popular e das classes cultas, há uma contínua aderência e um contínuo intercâmbio”.

Do que asseverou Gramsci (1978b), podemos entender que o instrumental linguístico usado pela burguesia deve ser apropriado pelas classes dominadas, no intuito de assumir tais códigos nos seus elementos válidos e superá-los. Os códigos usados pelos grupos dominantes proporcionam maiores possibilidades de sistematização que refletem a situação de privilégios gozados pela classe dominante, através da própria dominação. No caso das classes populares em que fazem parte os educandos da EJA, a linguagem usada sofre de certas carências que são próprias da situação de vida desses sujeitos.

A linguagem, portanto, apresenta-se como um recurso de progresso e de luta que, ao contribuir com a ultrapassagem de posicionamentos imprecisos e vagos, por parte das classes dominadas, contribui com a precisão necessária ao enfrentamento das situações postas pela sociedade capitalista. (CURY, 1986). E a educação assumida por alguns educadores envolvidos com o trabalho junto aos jovens e adultos, essencialmente os pertencentes ao grupo da UFSCar, se revelou como uma oportunidade para essa ultrapassagem.

No que foi possível apreender do universo das experiências de EJA, percebemos por parte dos educadores, a tentativa em consolidar uma dialética entre a linguagem culta e a linguagem popular, a fim de possibilitar uma melhor elaboração de ideias e precisão de discursos por parte dos educandos. Naturalmente, uma educação voltada para os interesses dessas classes buscará a construção de linguagens que contribuam com o avanço das pautas necessárias a esses sujeitos sociais, sem, contudo, desconsiderar as linguagens que expressam

a situação dessas classes. Foi o que constatamos em relação à preocupação manifesta pelas iniciativas em manter a conexão entre linguagem e experiência.

Chegamos ao entendimento que na concepção dos educadores que possuem compromisso de classe com os educandos da EJA, compete à educação, comprometida com a transformação das estruturas, a capacidade de, lançando mão dos mecanismos e códigos dos grupos dominantes, combater a dominação e ajudar a desenvolver, nos educandos, a crítica e o enfrentamento da opressão e o consequente preparo para a luta política em prol das classes desfavorecidas socialmente.

Nós só temos Marx, em grande parte, devido ele ter tido Engels e este, por sua vez, fez uma opção de classe. Nós, professores universitários que temos esse compromisso com os estudantes trabalhadores da EJA, assumimos nosso compromisso de classe. Então, não é a origem de classe que determina a que classe você serve, é a posição de classe que você tem em cada ato que você faz. E é na forma como ensinamos esses trabalhadores, não negando a eles o conhecimento que eles precisam acessar, mas servindo ao trabalho e não ao capital, que podemos agir transformativamente. (Professor Renato Hilário dos Reis, entrevista realizada em novembro de 2019).

O caráter dessas contradições encontra reforço em Cury (1986), ao expressar que a educação pode tornar-se um saber-instrumento, mas isso dependerá da função política que ela assumir. Os dados encontrados no campo investigativo nos apontaram que, nas propostas de EJA estudadas, um dos modos em que a educação destinada aos jovens e adultos conseguiu cumprir sua função política, foi pela ação dos intelectuais envolvidos com as iniciativas que, mesmo não vivenciando diretamente na pele os processos de exclusão vivenciados por seus educandos, construíram discursos críticos com a intenção de elevação das consciências dominadas desses educandos.

Nos dizeres de Gramsci (1968, p. 03),

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo de produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político.

Para Gramsci (1968) o intelectual se define pelo lugar e função que ocupa no conjunto das relações sociais. Segundo esse mesmo autor, é a classe que gera organicamente seus intelectuais, tendo a função de suscitar a tomada de consciência entre os membros vinculados. Naturalmente, essa tomada de consciência deve levar em consideração os interesses de classe,

através da construção mais homogênea possível das concepções de mundo representativas dessa classe.

Desse modo, a questão da tomada de consciência se processa no âmbito econômico, no campo social e político, já que os intelectuais atuam nas organizações culturais da sociedade, entre as quais está situada a escola. Os intelectuais, que no caso do nosso estudo tomamos como os educadores universitários participantes das experiências de EJA, portanto, são elos mediadores entre as classes sociais que representam e a consciência de classe, estando a eles reservadas relevantes funções nas formas próprias em que a educação se faz presente na complexidade de seus elementos.

Com sua função educativa, os intelectuais possibilitam às classes sociais dominadas a identificarem, através da mediação, os elementos da prática social que podem legitimar suas lutas. Assim, ainda que os saberes ventilados pela escola não sejam imanentes às classes subalternas, eles se tornam instrumentos, que indo na direção da apropriação pelos dominados dos elementos de seu trabalho, colocam-se a serviço de outra formação social em gestação dentro da velha formação social até então hegemônica. (CURY, 1986).

Considerando a especificidade de cada proposta, os educadores, em sua totalidade, relataram haver, no sistema educativo, barreiras externas e mecanismos internos de seleção, que funcionam como limitadores do alcance do saber sobre o desvelamento das estruturas socioeconômicas, sobre a perpetuação da separação entre teoria e prática e sobre a preservação apenas do que interessa como manutenção da dominação, como saberes válidos.

Entendemos que essas defesas engendradas pelo capitalismo e que tomam a educação como um dos potenciais canais dessa execução, ainda que arquitetadas para favorecer o sistema, acabam, por contradição, voltando contra o próprio sistema, visto que em linhas gerais, a escola decorrente das contradições internas do capitalismo não consegue, pela lógica das relações sociais, assegurar a perene reprodução do sistema, ao contrário, é a escola o principal recurso para a sua transformação.

Estabelecendo uma direta conexão desse entendimento com as instituições superiores que desenvolveram e desenvolvem ações formativas para jovens e adultos trabalhadores das classes populares, constatamos que duas das experiências estudadas – PAF da UFSCar e Paranoá da UnB – desenvolveram uma atuação comprometida com uma ação social transformadora que, mediante o avanço da consciência de classe, se colocou contrária ao sistema capitalista. Mas não desconsiderando o caráter hegemônico e contraditório que atravessa os conteúdos formativos e as práticas educativas, para o bem ou para o mal, os envolvidos com a formação dos jovens e adultos trabalhadores, representantes das camadas

menos privilegiadas da população, precisam perseguir a constante busca por elementos de superação de práticas indutoras de inculcação de ideologias dominantes, presentes desde a gênese de cada uma das propostas estudadas.

Como propostas direcionadas às classes historicamente alijadas do usufruto de muitos direitos sociais, as lutas travadas no âmbito das iniciativas de EJA se deram desde a origem de cada uma delas e continuam presentes na realização cotidiana dos trabalhos da proposta da UFMG e da UnB, que são as duas que continuam vigentes.

O surgimento de cada uma das propostas foi marcado por um período de resistência e de lutas, em que o país esteve mobilizado a favor da abertura democrática. O nascimento do programa da UFSCar, por ter sido a iniciativa que chegou a conviver com a ditadura militar, ilustra os momentos de mobilizações e lutas em prol da redemocratização e de igualdade de direitos. Como lembrado pelo professor Francisco Mazzeu, em entrevista em 2020,

o clima político do início dos anos 1980 influenciou no surgimento do programa de alfabetização da UFSCar, porque era um período que ainda existia o regime da ditadura militar e, portanto, um período de manifestações, mas também repressão e, fazia parte desse contexto de lutar pela democratização do país, a luta pela educação. As políticas excludentes que vigoravam naquele momento e no período anterior, não resolveram o problema do analfabetismo, então houve a luta pelo programa de alfabetização da UFSCar.

Após anos subjugados ao autoritarismo militar, os educadores universitários, a partir do lugar em que mantinham seus vínculos com a EJA, ansiavam pela construção de propostas democráticas. O processo envolvendo o período da Constituinte evidenciou esse anseio e reforçou a importância do protagonismo de educadores universitários frente à luta por propostas educativas direcionadas aos jovens e adultos.

Os envolvidos com a proposta da UFSCar participaram do momento de manifestações e lutas pela redemocratização através de mobilizações e eventos que, quando não organizados pela comunidade ufscariana, contavam com a participação dos docentes efetivamente comprometidos com a pauta da democracia.

Era a primeira metade da década de 1980. A ditadura estava em estado terminal mas, como sabemos, não estava disposta a entregar os pontos sem resistência. Na universidade, o clima era de mobilização. Tivemos, por exemplo, o movimento “pula roleta” no ano de 1981 em que os estudantes pressionavam pelo não aumento da tarifa de ônibus. Num sábado, um grupo de estudantes, entre os quais eu me encontrava, pegou o ônibus do campus para o centro da cidade. Meus colegas então pularam a roleta e dois deles me levantaram e me passaram por cima da roleta, já que eu não conseguia pular

em razão da minha deficiência física. O motorista do ônibus nos levou para a delegacia de polícia que ficava próxima ao campus da UFSCar, onde passamos a tarde prestando depoimento e sendo fichados, com coleta de nossas digitais. O Diretório Central dos Estudantes foi avisado, entrou em contato com o advogado da UFSCar que veio à delegacia para negociar nossa soltura. No início da noite fomos soltos e havia um grupo numeroso de estudantes do lado de fora da delegacia à nossa espera. Assim era minha relação com a movimentação daquele momento da história brasileira. (Professor Newton Duarte, entrevista realizada em agosto de 2020).

Os participantes deste estudo com atuação no PAF/UFSCar, professores Newton Duarte e Francisco Mazzeu, relataram terem participado das lutas gerais por direitos durante o período de transição da ditadura para a abertura política, na condição de licenciandos do campus, assim como enfatizaram suas participações a favor da educação, já na condição de educadores do PAF. Alguns dos seus relatos colocaram em evidência as dificuldades enfrentadas pela coordenação, dirigida pela professora Betty Oliveira, no sentido de apoiar e incentivar os educadores do PAF na luta por um país democrático, e ao mesmo tempo, contornar as burocracias institucionais que, na época, ainda eram determinadas pelo governo militar.

Ao acessar os relatórios produzidos anualmente durante a vigência do PAF, e, posteriormente do PEA, constatamos que a manutenção do programa de educação de adultos, no contexto de transição da ditadura militar à abertura política, foi desafiadora para o grupo gestor e de educadores, posto que muito embora portadores de posições bastante definidas em relação ao apoio aos grupos sociais desprivilegiados, os dirigentes do PAF se viam constantemente impelidos a dialogarem com grupos de posições contrárias na busca de condições necessárias ao desenvolvimento do Programa.

O surgimento do Projeto Paranoá da UnB, embora em um momento histórico um pouco mais distinto do momento de surgimento do Programa da UFSCar, também demonstra lutas e resistências que resultaram na garantia de direitos, como o direito à moradia e à educação.

Como já enfatizado, o começo do Projeto Paranoá foi marcado pela persistência dos jovens que faziam parte dos movimentos que começaram a surgir no Paranoá junto com a constituição de Brasília. Esses jovens demandaram da universidade, um apoio para a promoção da alfabetização dos moradores jovens e adultos não escolarizados, o que culminaria na elevação do nível de consciência dos sujeitos e na consequente instrumentalização da luta pelo direito à fixação na cidade satélite do Paranoá. Pelo relato conferido em 2019 pelo professor Renato Hilário dos Reis, até mesmo a conquista do início

dos trabalhos de alfabetização dos jovens e adultos do Paranoá foi marcada por lutas e desafios, já que os próprios educadores da UnB, de início, se mostraram receosos de abraçar uma proposta em meio a um contexto de enfrentamentos e repressão pelas forças do governo.

As lutas do Projeto Paranoá começaram antes mesmo do Projeto existir enquanto tal. Primeiro que, da turma toda de professores da UnB naquela época, a Marialice foi a única que aceitou receber os jovens e adultos que procuraram a UnB. Já começa por aí. Depois vieram outras dificuldades, porque ela trabalhava de manhã e à tarde, então para ela ir à noite, para um lugar longe, que era uma ocupação, o governo chamava de invasão, de vez enquanto a polícia baixa lá para derrubar barraco, bater no povo. Imagine o desafio de abraçar uma luta dessa.

Além das tensões e pressões desencadeadas entre agentes do governo e moradores do Paranoá, houve conflitos entre os próprios moradores do lugar que chegaram a ameaçar o andamento dos trabalhos de alfabetização e de mobilização social dentro do Paranoá. Pelas narrativas dos educadores que atuaram no Projeto, durante os confrontos entre a comunidade e o Estado houve um período em que as autoridades, representantes do governo, não obtendo êxito no enfrentamento direto, buscaram estratégias no próprio Paranoá para desmobilizar o grupo que lutava pela fixação e consequente garantia de bens e serviços inerentes à sobrevivência daquela população.

Os representantes do governo se infiltraram no Paranoá e cooptaram moradores da comunidade, através de falsas promessas e vantagens, a fim de incentivar o confronto entre os próprios moradores e enfraquecer as lutas travadas pela Associação do Paranoá em prol do objetivo maior do grupo, que era a garantia da fixação.

As dificuldades enfrentadas pelos membros da Associação de Moradores em lidar com cisões dentro do movimento do Paranoá se tornavam ainda mais acentuadas quando o governo impunha sua força, dificultando a abertura de turmas de alfabetização no Paranoá. Por ser a política do governo contrária à ocupação, não havia estímulo governamental pela concessão de nenhum serviço para a comunidade do Paranoá. Muito pelo contrário, quaisquer benefícios vislumbrados pela comunidade eram rechaçados e combatidos. Esse foi o principal motivo pelo qual a luta pela oferta de educação de jovens e adultos foi tão árdua no Paranoá.

Buscando argumentos sólidos para contestar as autoridades governamentais e reafirmar o direito de moradia e educação para toda a comunidade do Paranoá, a Associação de Moradores, mais uma vez, buscou apoio no Projeto de EJA da UnB para fortalecer a luta por direitos. Para além dos processos formativos da população, o Projeto contribuiu, através da presença da UnB, para instrumentalizar os representantes da Associação com o

conhecimento e instrumentos comprovados e validados para barganhar, frente ao Estado, por melhorias para o Paranoá.

Passamos a contar, também, com outros departamentos da Universidade de Brasília. Veio o pessoal da arquitetura, que fez um projeto de fixação para o Paranoá, mostrando que era viável, inclusive utilizando os mesmos espaços em que estávamos. Veio o pessoal da engenharia, da arquitetura e da geologia e outros, que fizeram escavações e mostraram tecnicamente que o governo podia colocar água, esgoto, se assim o quisesse. Essas argumentações que tínhamos, fundamentadas no pessoal da UnB, aumentavam a chateação do governo. Diziam: “Onde esse povo, esses ‘Joãos ninguém’ arranjam esses argumentos para discutir conosco”? E a perseguição aumentou, e a luta foi feia! Não foi fácil, não! (Maria de Lourdes, alfabetizadora do Projeto Paranoá, entrevista extraída da obra de Reis (2011, p. 40-41)).

O projeto de EJA desenvolvido pela UnB no Paranoá participou diretamente das lutas empreendidas entre a comunidade do Paranoá e o governo. As ações de alfabetização e formação contribuíram para despertar o posicionamento crítico e a construção de conhecimentos necessários aos embates a favor da conquista da moradia. Concomitante à preparação teórica e fortalecimento político dos educandos, os educadores envolvidos com o projeto e alguns parceiros da UnB, atuaram na produção concreta de documentos e instrumentos para o fortalecimento da luta.

Mesmo após a conquista da fixação do Paranoá precedida por anos de lutas, os desafios enfrentados pelo Projeto de EJA da UnB persistiram. O Projeto seguiu basicamente com total ausência do governo e enfrentando as amarras inerentes ao sistema, tal como demonstrado no depoimento do professor Renato Hilário dos Reis, em novembro de 2019.

Você está numa guerra de classe, então você já conquistou um espaço territorial, existencial subjetivo, mas você ainda não conquistou a sociedade e, a sociedade continua organizada segundo os valores capitalistas, e a maioria dos profissionais formados pela UnB e toda rede privada de Brasília, é da educação bancária e vai exercer cargo e função, ou na Secretaria de Educação ou de Saúde ou de Assistência Social, ou no MEC, sendo educador bancário, então o confronto permanece.

Conforme o depoimento do educador Renato Hilário dos Reis, os confrontos e enfrentamentos presentes no Paranoá foram e, continuam sendo, de diversas ordens, essencialmente da ordem do sistema capitalista, que pela sua natureza, perpetua a exploração e a dominação. Portanto, a luta pela sobrevivência do Projeto Paranoá está inserida em uma luta ainda mais abrangente: aquela que persegue as condições exequíveis à consolidação de

uma educação pautada na formação humana, na garantia dos direitos e no combate às formas de exploração e desigualdades.

Os relatos do professor Renato Hilário dos Reis, que acompanha o Projeto Paranoá desde a sua constituição, ilustraram de modo bastante incisivo as lutas travadas contra imposições verticalizadas da Secretaria de Educação e do sistema de educação de Brasília como um todo que, além de não oferecer o apoio devido às iniciativas de EJA dentro do Paranoá, desmobilizavam o trabalho de alfabetização realizado no Projeto da UnB ao não viabilizarem uma continuidade dos preceitos adotados no Projeto junto à população de jovens e adultos que avançava/avança para a escolarização nas escolas públicas de Brasília.

A luta travada pelos educadores da UnB envolvidos com o trabalho do Projeto Paranoá, a favor de concursos públicos específicos para a EJA e contra o fechamento de escolas de EJA dentro da comunidade também aparece nos depoimentos.

Eu tive uma reunião com a regional no segundo semestre e um graduado que se formou com a gente na UnB estava exercendo a coordenação da regional. Eu fui questionar o fechamento de classes de EJA no Paranoá e ele justificava o fechamento com o discurso do sistema. Ele estava servindo a classe do capital e eu estava servindo a classe do trabalho, com a qual eu tenho compromisso, a partir de minha origem de classe. Eu sou filho de um operário e uma operária e no caso dela, também professora rural. (Professor Renato Hilário dos Reis, entrevista realizada em novembro de 2019).

As tramas do sistema capitalista aparecem como amarras constantes no desenrolar dos trabalhos. As memórias sobre os desafios de enfrentarem o sistema capitalista, essencialmente nos relatos dos envolvidos com o PAF/UFSCar e com o Paranoá/UnB, apareceram com muita força no decorrer da pesquisa, e pela recorrência dos depoimentos acerca da importância das universidades para a luta a favor da EJA, foi possível perceber o entendimento que os educadores universitários possuem do compromisso de cada um na defesa dos sujeitos jovens e adultos e na transformação da realidade social.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, “na invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 1988, p. 20).

Como uma espécie de comprovação do que Freire (1988) postulou sobre a luta pela transformação da realidade opressora, durante o período de encontros, essencialmente com os participantes do PAF e do Projeto Paranoá, foi recorrente a afirmação de que a educação de



jovens e adultos é uma educação de classe, e como tal, seus portadores devem assumir a defesa dos oprimidos diante da sociedade opressora.

Considerando que os oprimidos que povoam a EJA são fundamentalmente, os trabalhadores explorados pelo capitalismo, entendemos não ser equivocada a premissa de que a educação se estabelece como mais um lugar de disputa hegemônica, marcada por lutas e ambivalências, essencialmente por ser regulada pelas necessidades do capital. É nesse sentido que entendemos serem, os comprometidos com o trabalho junto a essa modalidade educativa, responsáveis pelas alterações dessa lógica. Naturalmente, a luta já travada por pessoas envolvidas com as pautas da EJA não rompe com toda a lógica do sistema capitalista, mas passos, ainda que curtos, já foram iniciados com iniciativas a exemplo das propostas que estudamos, que continuam com o percurso rumo à construção de uma educação comprometida com a transformação social dos educandos.

Como defendido por Mészáros (2008, p.27),

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. [...] É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

A busca pela superação do capitalismo através de uma proposta diferenciada de educação, aparece como uma das mais importantes bandeiras de lutas no entendimento dos educadores da experiência da UFSCar e da UnB. Em conversa com o professor Francisco Mazzeu em 2019, ele ressaltou que “o programa de EJA da UFSCar atuava em prol da transformação da sociedade, na busca pela superação do capitalismo, entendido pelo grupo de educadores, como a raiz das desigualdades sociais”.

Complementando as impressões do educador do Programa da UFSCar, o depoimento feito em 2019 pelo professor Renato Hilário dos Reis, educador da UnB, também foi bastante efusivo em relação à luta do grupo do Paranoá a favor da superação do capitalismo e da transformação da sociedade.

No capitalismo não há diálogo, conseqüentemente, não há tornar-se humano. O capitalismo quer todo mundo desumanizado, reificado, coisificado. Por isso, todo mundo é objeto de consumo. E ele fica impossível de ser superado. Então temos que começar com relações sociais moleculares, em que uma exercitação cotidiana de vida não capitalista aconteça e, as pessoas comecem a descobrir que a humanidade se constituiu a medida que nossos antepassados aprenderam, diante dos problemas da sobrevivência, a discutir coletivamente, os desafios e como superá-los. E é por isso que a nossa luta é

fazer, nas classes da EJA, uma educação de enfrentamento do capitalismo e transformação da vida. Como a leitura da Ideologia Alemã, em que o Marx diz assim: “os filósofos até agora interpretaram o mundo, trata-se, porém, de transformá-lo”.

O compromisso ético-político com a classe trabalhadora demonstrado pelos educadores, reforçou a intencionalidade política do ato educativo desenvolvido nas propostas de EJA. Durante o processo de escuta das memórias, constatamos que nenhum dos educadores concebeu a educação como um espaço neutro. No caso dos envolvidos com a proposta da UFSCar e da UnB, a posição demonstrada foi de que a educação tem muito a ver com a luta de classes e, portanto, os envolvidos com uma proposta educativa voltada à classe trabalhadora não podem esmaecer diante da luta a favor dos sujeitos historicamente explorados.

Tratando especificamente da classe trabalhadora para a qual as propostas de EJA da UFSCar e da UFMG foram criadas, os depoimentos, os relatórios e memoriais acessados dão conta de apontar os embates travados pelos coordenadores das propostas no intuito de garantir, junto aos setores que empregavam os trabalhadores das universidades, o direito dos funcionários estudarem.

Os relatos dos membros do Programa da UFSCar apontam que o fato dos envolvidos com as propostas de educação de adultos se posicionarem em defesa dos funcionários, gerava diversos conflitos internos na própria estrutura administrativa da universidade e nos departamentos de vinculação dos educadores, que pela posição assumida a favor dos trabalhadores, conferia força aos funcionários, e conseqüentemente provocava fissuras no modo de operação do sistema. Como dito por Freire (2001a, p. 25),

Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem pratico e, necessariamente, o porque pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar.

Na assunção do compromisso de classe, diversas vezes reiterado no retorno às memórias, não apenas as lutas para assegurar o direito à educação foram travadas, mas uma vez alcançado o direito de frequentar as aulas, educandos e educadores se viram diante de diversos outros desafios. Um aspecto enfrentado por muitas iniciativas com foco na educação de jovens e adultos, e que foi percebido nos Projetos da UFSCar e UnB, foi a questão da luta por um espaço físico para o desenvolvimento do trabalho educativo. Como afirma Soares

(2011, p. 312), “o início de muitos projetos e programas de EJA se dá em instalações precárias ou ociosas, exigindo frequentes adaptações e ‘otimizações’ de espaço, como nos casos das classes noturnas”.

Pensando nos espaços e não espaços ocupados pela EJA de modo mais geral, mas também na especificidade dos espaços físicos de efetivação das atividades, o professor Francisco Mazzeu relatou as dificuldades em manter os trabalhos frente às adversidades das instalações da UFSCar.

Eu me lembro da Betty contando que o Programa funcionava num conjunto pequeno de salinhas. Tinha uma sala de aula, uma sala de reuniões, e ao lado, havia um setor que era o setor de planejamento da universidade que, depois, com a construção de novos prédios foi transferido para prédios novos. Então a Betty reivindicou o aumento de salas para poder ampliar o programa, poder fazer atendimento de educação de adultos para um grupo maior de pessoas, mas isso não foi feito. Aquele espaço acabou sendo transformado em alojamento para os estudantes e a construção desse alojamento foi feita de uma maneira que gerou, inclusive, num dado momento, uma inundação na sala onde o programa ocorria. Então, de certa forma, demonstrando um desinteresse da universidade pela continuidade das ações. (Professor Francisco Mazzeu, depoimento conferido em 2020).

O desafio constantemente enfrentado pelo programa da UFSCar em relação aos espaços de funcionamento, foi enfrentado de modo diferente pela UFMG que, de acordo com as memórias expressas nos memoriais analisados e nos relatos dos educadores, houve um esforço inicial dos educadores à frente da iniciativa para que os trabalhos tivessem início no Centro Pedagógico e se ampliassem para a Faculdade de Educação.

O PROEF tem uma materialidade que é provida pelo Centro Pedagógico. O PROEF 1 funciona na Faculdade de Educação, mas o PROEF 2 e, agora o Ensino Médio funcionam no Centro Pedagógico. Então tem as salas, projetores, computadores, secretaria, material de consumo, pinceis, papéis, reprodução do material para os alunos, tudo isso como contra partida do Centro Pedagógico. Além disso, temos biblioteca, o museu da universidade, os laboratórios. Eles têm a carteirinha da Biblioteca Central e das bibliotecas de todas as unidades. Eles também têm acesso ao restaurante universitário. A gente tem feito muito esforço para manter essa logística. Então, uma vez integrados ao Centro Pedagógico, eles são lembrados em todas as reivindicações que se faz para o Centro Pedagógico. (Professora Maria da Conceição Fonseca, entrevista realizada em novembro de 2019).

No caso do Projeto da UnB, a luta pela organização do espaço de funcionamento acompanha a trajetória do Paranoá e sua luta por moradia. Diante da ausência do governo na concessão de bens e serviços para a então nascente comunidade do Paranoá, a alfabetização

de jovens e adultos começa como iniciativa da Associação de Moradores e se estrutura em espaços comumente usados pela diretoria jovem da Associação e por parceiros da sociedade civil. As lutas por espaços se mostraram entranhadas na trajetória do Paranoá, mesmo antes da efetivação do Projeto, não sendo esmaecidas após a sua consolidação. De acordo com o depoimento de Maria de Lourdes, extraído da obra de Reis (2011, p. 30), “os espaços usados para alfabetizar eram a Igreja São Geraldo, a primeira do Paranoá, o barracão do Projeto Rondon<sup>98</sup> e o salão das Bandeirantes<sup>99</sup>”.

Os espaços usados para alfabetizar durante o período noturno eram, também, locais usados para as atividades comunitárias do cotidiano do Paranoá. Com a ampliação do número de turmas, o Projeto Paranoá/UnB foi ampliando suas instalações físicas e suas possibilidades materiais com o passar dos anos, mas sempre contando com o engajamento da comunidade e das instâncias organizadas que, pelas pressões feitas aos órgãos governamentais, asseguram infraestrutura física e material para o funcionamento do Projeto.

A luta travada pelos educadores das propostas de EJA, em função da necessidade de espaço físico, trazia consigo outra luta, igualmente presente nas propostas de extensão universitária, que é o desafio dos recursos necessários à sobrevivência dos projetos.

Desde a proposta da UFSCar, que é basicamente uma iniciativa piloto, até as propostas da UFMG e UnB, que continuam vigentes, o apoio financeiro mais sólido conquistado foi a concessão e manutenção, por parte das universidades, das bolsas destinadas ao pagamento dos graduandos das licenciaturas, responsáveis pela docência dessas experiências. Essa garantia, contudo, demanda toda uma trajetória de trabalho, resistência às tensões dentro das universidades, constante submissão aos editais e perenes lutas pela manutenção do número, minimamente necessário, de bolsas para o atendimento dos projetos. O depoimento da professora Maria da Conceição Fonseca, em 2019, é representativo dessa nossa constatação.

Nós temos no Programa de EJA da UFMG, 55 bolsas de extensão. É o programa que recebe o maior número de bolsas de extensão da universidade e isso vem de muita luta, desde 1998. O PROEF sempre teve suas bolsas, mas eram cerca de umas 20 bolsas, mas quando organizamos o Programa de

---

<sup>98</sup> Apesar de o Projeto Rondon ter sido uma proposta da Escola Superior de Guerra para realização de atividades assistenciais no interior do país e áreas de fronteiras, os espaços físicos organizados pelo projeto acabaram servindo de apoio para as ações do Projeto Paranoá. O barracão do Projeto Rondon e a Igreja São Geraldo, acabaram sendo, no decorrer dos processos históricos, tombados pelo patrimônio histórico do Distrito Federal.

<sup>99</sup> As Bandeirantes foi uma instituição fundada no Paranoá como um espaço voltado ao atendimento feminino no período em que não havia posto de saúde na comunidade. No início, a iniciativa se destinava ao atendimento de ginecologia e obstetrícia, vindo depois, a funcionar como um serviço de creche e orientação de saúde e desenvolvimento infantil.

Educação Básica de EJA conseguimos 55 bolsas. Então, não é qualquer coisa. Claro que tem problemas, tem tensões de diminuição de bolsas, mas para que nossas bolsas se mantenham, a gente tem que submeter ao edital todo ano. É uma conquista, ano após ano, mas a gente está sempre na luta.

Desde o início dos trabalhos, as iniciativas de EJA concorrem às bolsas seguindo os prazos e os editais, em conformidade com as burocracias institucionais e de regulação inerentes a esses atos. Com isso, as coordenações das propostas de EJA não estão isentas do enfrentamento das tensões e pressões sofridas por parte do sistema e mesmo de organismos dentro das próprias universidades, que entendem os programas de EJA como iniciativas “menores” e que não deveriam “ocupar” o quantitativo de bolsas que ocupam para funcionarem. Como mencionado no relato do professor Renato Hilário dos Reis em 2019, “As resistências burocráticas em relação à EJA são sempre grandes, pois é um campo desprestigiado academicamente, marginalizado dentro da academia tradicional”.

As falas dos educadores sobre o desprestígio acadêmico das propostas de EJA, trazem em pauta outro aspecto da luta enfrentada pelos agentes educacionais universitários das propostas em estudo: o desafio de enfrentar dentro da própria universidade, o desmerecimento do trabalho realizado com a EJA.

Os educadores apontaram que as ações voltadas à alfabetização de jovens e adultos, nas universidades, sempre estiveram impregnadas de críticas por parte dos próprios colegas da academia que, acompanhando a marginalização histórica da EJA, consideravam e, ainda hoje consideram, as propostas como iniciativas de pouco valor científico.

No processo de escuta foi comprovada a desvalorização de ações voltadas à EJA dentro da academia. “Na UnB, eles divergem de nós, não concordam conosco, dizem que nós não fazemos pesquisa, alguns chegam a dizer que nós não somos cientistas, que não somos sérios e por aí vai”. (Professor Renato Hilário dos Reis, entrevista realizada em 2019).

Os enfrentamentos dos envolvidos com o Projeto Paranoá da UnB não se mostraram diferentes das lutas travadas no Programa da UFSCar. O professor Francisco Mazzeu, em depoimento conferido em 2020, assim revelou o comportamento dos colegas universitários em relação às proposições voltadas à educação de adultos: “a gente foi colocado dentro de um contexto em que determinadas contribuições que a gente poderia fazer, no âmbito da EJA, acabavam encontrando resistência. Existia a hegemonia do pensamento da academia”. As resistências e embates, dentro das universidades, em relação ao florescimento de ações focalizadas na EJA vêm de uma consolidação histórica que leva algumas práticas discursivas,

no tempo presente, a posicionarem a modalidade de maneira secundária e preterível. (HADDAD, 2000).

No contexto ufscariano, os relatórios elaborados pela professora Betty Antunes de Oliveira, educadora que coordenou o PAF/UFSCar, revelam que o fato do Programa ter tido, dentro da visão da academia, um peso menor, acabava provocando diversas dificuldades de execução. Uma das dificuldades apontadas no relatório do segundo semestre de 1981, referia-se ao fato dos professores da UFSCar, que compunham a equipe do PAF, se envolverem com numerosas atividades dentro de seus departamentos, como se a atividade do PAF não fosse considerada como uma ação que deveria ter uma previsão de carga horária, reconhecida e considerada pelos departamentos. Isso sobrecarregava os educadores envolvidos com os trabalhos do Programa, já que precisavam organizar o tempo de dedicação ao PAF sem abstenção de nenhuma atividade assumida junto à universidade.

A carência de prestígio dos projetos de EJA dentro das universidades reforça a fragilidade dessas iniciativas em comparação com outras atividades consideradas mais “nobres” para a academia. A tendência elitista de boa parte das universidades aponta no sentido de que a EJA seja percebida como questão menor, talvez, necessariamente porque os educandos da EJA – na visão da sociedade do capital – são os que, nos aspectos econômicos e sociais, possuem um valor menor. Como pontua Ireland (2002), não é mera coincidência que os sujeitos que povoam as atividades de EJA sejam jovens e adultos advindos das camadas populares da sociedade.

Ainda que algumas universidades públicas, a exemplo das três instituições que estudamos, tenham contribuído com experiências que deram certa visibilidade à problemática nacional da incipiente escolarização de inúmeros jovens e adultos, a maioria dessas instituições não assume a EJA como parte de suas políticas e ações.

As pesquisas feitas por Haddad (1989) sobre a vinculação das universidades com a promoção de programas de EJA, demonstraram que as intervenções mais frequentes eram constituídas de ações pontuais de caráter “social”, como prestações de serviços e campanhas rápidas, geralmente desvinculadas das Faculdades de Educação, sem estabelecer, portanto, articulação com a produção acadêmica.

Imersos no desafio de atuar em defesa de um grupo socialmente marginalizado, os educadores revelaram que a luta pelo reconhecimento da importância da EJA nas universidades e fora delas apenas teve início, longe estando de chegar ao fim. Os envolvidos com o Projeto da UnB apontaram que muitos dos avanços obtidos no universo da EJA, são

resultantes da iniciativa individual de alguns educadores que imbricam o fazer pedagógico com as ações dos movimentos da EJA e incentivam a pesquisa e a extensão na rede pública.

Frente às lutas empreendidas pelos educadores das três propostas, ficou evidente que a EJA continua a ocupar, nos projetos e políticas educacionais, um espaço ainda de menor prestígio. Portanto, os lugares e espaços a serem ocupados pela modalidade carecem de conquistas perenes, já que a legitimação da produção científica do conhecimento nessa área, à luz das definições e cânones acadêmicos, constitui um campo de disputa de hegemonia no interior das instituições universitárias.

### **5.3 Conquistas e legados no campo da EJA: ampliando caminhos**

Tratar das conquistas e legados das experiências de EJA no contexto das universidades perpassa pelo entendimento de que a universidade precisa se engajar na luta contra as formas variadas de discriminações e exclusões. A inserção de projetos de EJA nas agendas acadêmicas nos parece um importante passo em direção às novas formas de conceber a EJA como um campo de conhecimento.

As propostas de EJA das universidades foram implementadas em um momento de modificação da função da extensão acadêmica, não mais focalizada no assistencialismo, e sim com foco na integração do ensino e da pesquisa através da articulação dos movimentos sociais emergentes.

Muito embora as propostas estudadas não tenham sido determinantes para a criação de habilitação em EJA no Curso de Pedagogia das universidades, houve significativa contribuição das experiências e de seus envolvidos que, ao fortalecerem as perspectivas de alcance da modalidade educativa dentro das instituições de ensino superior, acabaram fortalecendo o debate em direção à inserção da EJA nos currículos dos cursos de licenciaturas, especificamente no curso de Pedagogia.

Há muito tempo a formação específica de professores para atuar na EJA vem sendo discutida. No momento em que o direito de todos à educação foi postulado na Constituição Federal de 1988, ações voltadas à oferta de educação aos jovens e adultos, incluindo iniciativas de formação em serviço de professores, têm sido desenvolvidas em vários segmentos, dentre os quais, a universidade.

Se na metade dos anos 1980 as iniciativas de formação inicial direcionadas à EJA eram escassas, atualmente a EJA se faz presente nas universidades pelo viés de programas e

projetos de extensão e por meio dos Cursos de Pedagogia<sup>100</sup>, através das disciplinas optativas, obrigatórias, estágios supervisionados no campo e realização de estudos e pesquisas na área.

A inserção dos estudantes das licenciaturas – em especial dos cursos de Pedagogia – na condição de docentes das propostas de EJA das universidades, foi um fato destacado pelos educadores como fundamental para despertar a importância da garantia da EJA nas matrizes curriculares do curso de Pedagogia. Isso impulsionou, tempos depois, a organização do currículo da UFSCar no sentido dessas garantias, considerando sobretudo, a necessidade de formar professores para atuar em classes de educação de adultos, como era o caso dos licenciandos que atuavam no PAF/UFSCar.

Na UFMG, no ano de 1986, ocorreu na Faculdade de Educação, a inserção da habilitação em Educação de Adultos no currículo do curso de Pedagogia. (SOARES, 2016). Esse avanço vem permitindo que os licenciandos em Pedagogia, que assim preferirem, encaminhem sua formação para serem futuros profissionais no campo da EJA, atuando “como professores das séries iniciais do ensino fundamental, como coordenadores de cursos noturnos ou de diferentes projetos no campo da Educação Popular, bem como na atividade de assessoria”. (GIOVANETTI, 2000, p. 200).

Durante as conversas com os educadores, a questão da relevância em se ter habilitações em EJA asseguradas nos currículos das licenciaturas em Pedagogia, foi aventada como necessária, inclusive para atacar o histórico problema da formação de educadores específicos para atuar junto à EJA. Em se tratando de educadores ainda em formação, como é o caso dos graduandos que atuaram/atua na docência das propostas estudadas, a necessidade de ter a EJA assegurada nos currículos dos cursos se torna ainda maior.

No contexto da UnB, até 1988 a Educação de Jovens e Adultos não possuía espaço nem importância no currículo do Curso de Pedagogia. A partir desse período, a Faculdade de Educação da UnB começou a assinalar sua atuação na alfabetização e formação de educadores de jovens e adultos, através de uma práxis político pedagógica em conexão e parceria com movimentos sociais e iniciativas da Educação Popular. (REIS, 2011). Na segunda metade da década de 1980, com a eclosão de processos de alfabetização em cidades satélites do DF envolvendo educadores da UnB e estudantes de graduação e pós-graduação, as discussões favoráveis a EJA ganharam volume, sendo instituído, na época, o Núcleo Paulo Freire de

---

<sup>100</sup> De acordo com estudos desenvolvidos por Soares (2016), a Universidade do Estado da Bahia-UNEB de Juazeiro foi a primeira instituição de ensino superior a criar, em 1985, uma habilitação em educação de adultos no Curso de Pedagogia.



Alfabetização de Jovens e Adultos, uma das iniciativas que justificou, em 1987, o primeiro prédio da UnB-Decanato de Extensão, em Ceilândia.

Em decorrência da luta pela EJA em Brasília, orquestrada geralmente por educadores e militantes dos movimentos por educação, a UnB começou a demandar por processos e ações de EJA, tanto nos currículos dos cursos de Pedagogia, quanto em projetos e programas, seja no interior da instituição, seja em espaços externos, como é o caso do Projeto Paranoá, experiência que, nas concepções do professor Renato Hilário dos Reis, possui significativa contribuição para as novas perspectivas no campo da EJA, dentro e fora da UnB.

Ao lado das contribuições prestadas pelas três experiências estudadas, no sentido de conferir às universidades envolvidas com as propostas maior importância à EJA nas matrizes curriculares das licenciaturas em Pedagogia, o aspecto da formação de educadores de EJA através do trabalho teórico e prático realizado pelas propostas também foi pontuado pela significativa relevância para o campo da EJA.

Como um desdobramento do interesse nutrido pela EJA por parte dos docentes em formação, as pesquisas produzidas através das experiências têm salvaguardado as memórias da EJA nas décadas passadas e analisado as perspectivas da modalidade educativa para o momento atual, com projeções para as décadas futuras. Questões que emergiram das propostas foram pesquisadas e divulgadas em eventos nacionais e internacionais, tornando as experiências e seus sujeitos, em diferentes perspectivas, objetos de investigação.

Durante o processo de escuta dos educadores, constatamos, em conformidade com Maciel e Santos (2020), que não apenas os pesquisadores das universidades envolvidas com as experiências contribuíram – com suas pesquisas e publicações – para consolidar os estudos e as práticas no campo da EJA, também houve importantes contribuições advindas dos licenciandos em formação e dos estudantes de pós-graduação, que enveredaram seus trabalhos de conclusão de curso, suas dissertações e teses para a investigação das iniciativas de EJA.

Uma parte do legado deixado por essas experiências de EJA foi preservada em artigos, livros, dissertações e teses, mas existem conquistas de outras ordens como produtos do trabalho realizado. Em 2020, na escuta das memórias do professor Newton Duarte, ao tratar mais especificamente do PAF/UFSCar, ele lembrou bem dessa contribuição que é complementar às produções físicas deixadas por pesquisadores que desenvolveram estudos sobre as iniciativas de educação de adultos, mas que são menos perceptíveis de modo imediato, por tratar-se de contribuições e influências no debate teórico da educação brasileira. “Existe um legado menos perceptível que foi a influência exercida, naquele momento, nos

debates em educação no Brasil. Penso que essa influência foi significativa e deixou marcas positivas em muitas educadoras e educadores com reverberações para além daquele período”.

É possível constatar, atualmente, um crescimento considerável do número de pesquisas que se dedicam ao tema da EJA. Como aponta Soares (2016), no GT de EJA da ANPEd, é frequente a apresentação de pesquisas que têm tomado como objeto de estudo os processos de formação nos distintos projetos e programas de EJA existentes. Em entrevista realizada em maio de 2019, o professor Sérgio Haddad reforçou essa questão ao mencionar que “o GT 18 tem vários trabalhos que contam essa história (das experiências de EJA) e a própria história da formação da EJA nesses espaços”. O interesse específico pela EJA demonstrado por alguns pesquisadores e ampliado nas universidades que desenvolveram e/ou desenvolvem propostas voltadas à modalidade educativa, expressa a consolidação da área em universidades que vêm mantendo ações a ela relacionadas.

Apenas considerando as propostas em análise, constatamos no campo da EJA, um conjunto de ações desenvolvidas nas universidades potencializando os trabalhos já existentes. A criação dos grupos de pesquisas em EJA<sup>101</sup>, a inserção de linhas voltadas à EJA nos programas de mestrado e doutorado em Educação das universidades estudadas e o investimento pontual em eventos específicos da EJA, nessas instituições, são alguns dos indícios de que a persistência com a EJA nos espaços das universidades tem logrado resultados.

Muitas conquistas, na seara da EJA foram acompanhadas de longos períodos de lutas e engajamentos de diversas frentes compenetradas nas ações a favor da área. A memória contribui para preservar esses fatos históricos, de modo a entendermos os seus desdobramentos no momento presente. No desenvolvimento da investigação sobre a trajetória da EJA nas propostas das universidades, a constituição dos Fóruns de EJA<sup>102</sup> do Brasil apareceu como um ponto marcante na trajetória dos educadores envolvidos com as iniciativas de EJA nas universidades.

---

<sup>101</sup> Para citar um dos grupos que tem sua constituição diretamente calcada no trabalho de uma das experiências de EJA, pontuamos o Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – GENPEX/UnB, constituído como desdobramento das ações de EJA do Projeto Paranoá, possuindo registro no Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico – CNPq. Todas as atividades desenvolvidas pelo Grupo, envolvendo alfabetização de educandos e formação de educadores, são vinculadas organicamente ao Currículo vigente no Curso de Pedagogia e contribuem para a formação de educadores comprometidos com a melhoria das condições de vida dos educandos jovens e adultos.

<sup>102</sup> Com início nos anos de 1990, os Fóruns de EJA tornaram-se espaços permanentes de reflexão, articulação e defesa da EJA no Brasil. Além de consistir em um espaço de discussões e lutas políticas pela qualidade da EJA, os Fóruns de EJA também são tidos como um espaço de formação para quem atua na modalidade. (MACIEL; SANTOS, 2020).

Os relatos dos educadores foram bastante precisos no esclarecimento de que os Fóruns não derivaram das propostas que nos detemos a investigar. Contudo o engajamento dos educadores universitários envolvidos com a EJA, dentre os quais alguns dos educadores das propostas, foi de significativo peso para que os Fóruns de EJA fossem criados, assumindo um importante papel de resistência na luta pelo direito à educação.

Na nossa luta, encontrávamos os colegas que desenvolviam trabalhos nessa área para trocarmos nossas experiências. Encontrávamos o Leôncio, com o trabalho na UFMG e sempre envolvido com as Conferências. Conheci a Betty Oliveira, que coordenou o trabalho na UFSCar, tive oportunidade de socializar com ela, com o Newton Duarte, o nosso trabalho daqui da UnB. A gente tinha muito ponto de convergência e, com isso, coletivamente a gente somou forças para lutar por conquistas na EJA. (Professor Renato Hilário dos Reis, entrevista realizada em 2019).

Existem diferentes modos e lugares de vivenciar experiências, de aprender com elas e de lhes conferir sentido, mas é o coletivo – entendido neste estudo como o coletivo que congrega as pessoas em torno de objetivos comuns – que possibilita a vivência de experiências com potencial emancipatório. Entendemos, portanto, que ancorar nossos estudos na experiência é uma forma de estudar o processo social (THOMPSON, 2002), que a concebe com suas tradições, considerando a vida material, sem deixar de levar em conta as projeções futuras. No encontro dessas experiências coletivas, os Fóruns no Brasil assumiram uma especificidade que lhes conferiram maior participação na condução das políticas públicas nacionais para a EJA. E nessa empreitada, as universidades brasileiras têm o papel fundamental de pensar estratégias de resistência para o enfrentamento e superação das dificuldades dessa área.

A constituição de fóruns internos em cada universidade, a partir do desenvolvimento das experiências de EJA, também presta contribuições para os debates dos fóruns nacionais. O professor Renato Hilário dos Reis, entrevistado em novembro de 2019, acenou para essa possibilidade ao tratar especificamente da questão de Brasília.

Os movimentos populares em Brasília estão juntos, como muitos movimentos de luta pela EJA. Como um dos desdobramentos disso, foram criados no Brasil, a partir da década de 90, os Fóruns de EJA. À medida que foram se juntando os movimentos populares de Brasília e, que a gente faz a reunião do Fórum EJA, pelo menos uma vez por mês, há uma troca das várias experiências, na perspectiva de qual a posição que o fórum de EJA de Brasília vai levar para o Fórum do Centro Oeste e depois, com a realização do Fórum do Centro Oeste, qual a posição vai ser levada para o Fórum Nacional e do Fórum Nacional para os Fóruns Internacionais. Esse sentido

de convergência em ciclos está acontecendo em nosso trabalho no Paranoá. Da década de 1980, que foi quando iniciamos com o Projeto de EJA, até 2019, o trabalho já tem todo esse nível de amplitude.

Não somente os fóruns de EJA, como também a conquista de um Grupo de Trabalho<sup>103</sup> específico para a modalidade na ANPEd, a criação de eventos acadêmicos e perenes atividades voltadas à EJA, a participação dos educadores atuantes nessas propostas em Conferências Nacionais e Internacionais<sup>104</sup>, foram eventos lembrados como importantes acontecimentos decorrentes do engajamento dos militantes e pesquisadores da área, a exemplo dos envolvidos com as três propostas, mas igualmente importante, de acordo as memórias ditas e escritas pelos educadores, é o fato das propostas terem se firmado – essencialmente na UFMG e na UnB, que continuam efetivas – como espaços de referência em EJA para o Brasil.

Na experiência de São Carlos (UFSCar), eles trabalhavam muito com a sistematização da prática. No caso da experiência de Minas Gerais (UFMG), a proposta estava mais focada no atendimento dos alunos, por ser uma escola, mas com conhecimento na área. A proposta de Brasília (UnB) também incluía assessorias, além da importante contribuição do trabalho que os educadores faziam nas cidades satélites. Acho que são as principais iniciativas, com características que atendem às especificidades da EJA e, ao mesmo tempo, sendo espaços de formação e pesquisas. (Professor Sérgio Haddad, entrevista realizada em maio de 2019).

Tomadas hoje como referências para outras instituições com intento de organizar ações com foco na EJA, as experiências da UFMG e da UnB seguiram um curso capaz de apontar novas perspectivas para a área, já que transpôs a formatação original conferida aos projetos de extensão universitária – geralmente provisórios – passando a incorporar o conjunto de políticas das universidades. A oferta da EJA atravessou décadas sem ser assumida

<sup>103</sup> O momento histórico que marcou a criação do GT de EJA ocorreu, de acordo com um estudo desenvolvido por Paiva; Haddad e Soares (2019), na Sessão Debate realizada na noite de 22 de setembro de 1997, na 20ª Reunião Anual da ANPEd. Dentre outros nomes, estavam presentes para debater o tema “Educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas”, a pesquisadora Roseli Caldart, o pesquisador Sérgio Haddad, um dos informantes deste estudo e o pesquisador Celso de Rui Beisiegel que coordenou a sessão, todos nomes (re)conhecidos do campo.

<sup>104</sup> Dentre as conferências internacionais, destacamos a CONFINTEA (do francês Conférence Internationale de Éducation des Adultes, daí a sigla CONF-INT-EA), que é um evento mundial, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO visando debater sobre as políticas públicas para a educação de jovens e adultos no campo internacional. As CONFINTEAs representam a culminância de processos cíclicos ocorridos a cada dez ou doze anos nas últimas seis décadas (IRELAND, 2013). Em dezembro de 2009, em Belém no Brasil, aconteceu a VI CONFINTEA, contando com a participação de alguns dos educadores envolvidos com as propostas de EJA. O resultado dessa Conferência configurou-se no Documento Marco de Ação de Belém, cuja finalidade foi apontar recomendações no âmbito da garantia do direito à EJA.

como política pública. Em uma análise geral, Beisiegel (1997) afirmou que por muito tempo o Estado se desobrigou do atendimento à educação daqueles em condição de analfabetismo ou mesmo com pouca escolaridade.

Desse modo, o fato dos projetos que nasceram timidamente nas universidades em questão terem alcançado uma notoriedade que hoje lhes confere uma condição de importância para além das universidades, denota que de algum modo, essas experiências resistiram e se despontaram como referências para a EJA, assegurando formação para educadores, escolarização para educandos e produções teóricas mais avançadas para a área da EJA. Elementos que projetos provisórios não teriam a mesma possibilidade de alcance, já que como dito por Ireland (2000), o deslançar de um programa eficaz de formação de educadores requer um constante diálogo entre teoria e prática, diálogo esse que é pouco provável alcançar em experiências que duram apenas alguns meses.

A experiência da UFSCar, tida como proposta piloto, continua contribuindo com a EJA, entre outros aspectos, pelas colaborações prestadas nos debates em educação no Brasil, por ter sido referência para a criação de propostas similares, por ter contribuído com a formação de professores e pesquisadores da área, e pelo legado de produções e materiais que ajudam a compor a memória da EJA.

No caso das propostas da UFMG e UnB, é possível analisar o crescimento das iniciativas que ultrapassaram três décadas de existência e se firmam, atualmente, como interessantes espaços formativos dessas universidades. É nesse sentido que os educadores entendem serem as propostas de EJA da UFMG e UnB, mais que um projeto de existência estipulada, e sim uma política para a EJA orquestrada nas universidades, com fins à garantia do direito à EJA. Como dito por Fávero (2009, p. 91),

Não apenas uma segunda oportunidade de escolarização, em termos do que se critica como uma “educação pobre para os pobres”, mas outras formas de educação que venham a instrumentalizar indivíduos e grupos para, dizendo novamente: entender e criticar a realidade em que vivem e, em consequência, propor alternativas para sua transformação. Não mais meras e repetitivas campanhas de alfabetização, nem ofertas facilitadas do ensino copiado do sistema regular, mas ações educativas que preparem para a vida, para uma nova vida, ao longo de toda a vida.

Por tudo isso, diante do drama das histórias vividas pelos jovens e adultos de camadas populares, reconhecemos – ancorados nas memórias vivas e nas lutas travadas pelos nossos informantes – nas práticas e nas ações das três experiências de EJA das universidades estudadas, o desenvolvimento da função social dessas universidades frente ao que

entendemos, em conformidade com Freire (1988), como a busca pela humanidade roubada dos jovens e adultos alijados dos processos de escolarização, não por acaso, parcela significativa da população brasileira.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas análises compreenderam o processo de reorientação do campo educacional, que se deu a partir do final da década de 1970 no período das lutas por mudanças estruturais no país. Como uma das pautas dessa reorganização educacional, que se ampliou ao longo da década de 1980, estava a luta pela educação de jovens e adultos, momento em que surgiram iniciativas voltadas aos jovens e adultos trabalhadores em algumas universidades públicas brasileiras.

Entendendo que as ações consolidadas em favor da EJA, a partir desse período, ao serem retomadas pelas memórias daqueles que vivenciaram tais momentos, poderiam constituir importantes instrumentos para compreensão das relações entre EJA e universidades, revelando os legados para o tempo presente no contexto das lutas contra-hegemônicas, optamos por analisar, a partir das memórias de educadores universitários, as ações educativas, as lutas, as conquistas e legados das experiências de EJA, desenvolvidas em universidades públicas brasileiras no final da década de 1970 e durante a década de 1980.

Ao longo da investigação, as análises foram guiadas pelo nosso escopo investigativo, produto das inquietações que acompanharam o estudo. Ao nos indagarmos acerca das ações educativas, das lutas, conquistas e legados das experiências de EJA das três universidades, questionávamos os fundamentos que compunham as três experiências estudadas, os significados atribuídos pelos educadores universitários às práticas político-educativas com os jovens e adultos, a articulação dos conhecimentos produzidos pelas experiências com os movimentos de lutas históricas por direitos sociais, sem desconsiderar os legados deixados pelas propostas, achados que as memórias coletivas dos grupos (HALBWACHS, 2003), foram importantes recursos para nossas apreensões.

Parece-nos evidente que a existência de um presente histórico se baseia na possibilidade de confluência das memórias vivas e as memórias adquiridas das gerações coexistentes. (ARÓSTEGUI, 2004). Nesse ponto, nosso estudo encontrou seu verdadeiro sentido na abordagem da memória e da experiência, tendo em vista que se ancorou nas memórias dos sujeitos e dos grupos sociais que, na transição da ditadura civil-militar para o período da redemocratização, interagiram com as propostas de EJA, trazendo-nos testemunhos vivos e, também, memórias herdadas das gerações coexistentes. Instrumentos que nos ajudaram a desenvolver nossas análises e a compor as considerações finais deste estudo.

Nesse sentido, entendemos que a experiência se apresenta como importante elemento na constituição das memórias. Considerando esse viés, em seus estudos, Magalhães (2018) assevera que tratar da memória implica, necessariamente, a discussão da transmissão de experiências e a complexidades daí decorrente. É nessa perspectiva que tentamos estabelecer, nessas considerações, as conexões do nosso estudo, considerando a memória, a experiência e a educação de jovens e adultos em suas relações.

Chegamos à constatação, como já anunciado na formulação da tese deste estudo, que as propostas de EJA desenvolvidas pela UFSCar, UFMG e UnB, traduziram-se em espaços de enfrentamento ao analfabetismo, sendo demandadas pelos próprios funcionários não alfabetizados dos *campi* universitários, assim como por demandas externas das lutas sociais. Com isso, essas propostas de EJA desenvolveram ações educativas visando possibilitar, aos educandos, as condições de apropriação da cultura letrada. Com uma prática pedagógica alinhada à dimensão política do educar, em meio às lutas pela redemocratização do Brasil nas décadas de 1970 e 1980, as experiências de EJA atuaram numa perspectiva contra-hegemônica de transformações dos indivíduos e das relações sociais de exploração e dominação.

Os relatos dos educadores das três experiências estudadas, foram reveladores do desenvolvimento de um trabalho pedagógico que, atrelado à dimensão política, contribuiu com a consolidação de debates potencializadores de transformação. A função política das ações educativas empreendidas nas experiências de EJA não se limitava à transmissão e apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, ampliando-se para a reflexão dos interesses sociais envolvidos nos processos de ensinar e aprender. Houve, portanto, nas ações educativas das propostas de EJA, como dito por Oliveira (1985), uma orientação política subjacente ao modo como se dava o desenvolvimento da prática pedagógica.

As ações educativas realizadas pelos educadores das experiências envolviam a articulação do trabalho pedagógico, sistematizado com outras necessidades concretas da prática social dos educandos, de modo que eles pudessem, a partir da apropriação dos conhecimentos sistematizados, terem ferramentas culturais para as lutas dos movimentos reivindicatórios dos quais faziam parte ou tinham interesse em participar. Daí a compreensão dos próprios educadores de que ao socializarem o saber escolar, democratizando o conhecimento, concretizavam também, a função política da educação.

Tanto as questões referentes à formação dos educadores, através da apropriação de fundamentos teórico-metodológicos que melhor referendassem a atuação docente, quanto a efetivação da prática pedagógica em si, eram permeadas por constantes reflexões do coletivo



de educadores, a fim de ter clareza sobre quais interesses estariam servindo com as ações educativas realizadas. Essas ocorrências no contexto da formação e da prática educativa nas experiências de EJA eram peculiares ao trabalho político e pedagógico, mas também, essenciais para a luta social.

As ações educativas realizadas pelas propostas da UFSCar, UFMG e UnB nas suas concretizações na sala de aula e nos seus efeitos, não apenas nos mais imediatos à ação pedagógica, como nas demais modalidades da prática social, promoveu escolarização de educandos, formação de educadores, desenvolvimento científico e transformação social.

Articular as atividades teórico-práticas às realidades dos educandos trabalhadores foi um dos modos encontrados, por cada uma das propostas, de considerar as experiências dos educandos, suas vivências e culturas, sem desprezar o conhecimento teórico necessário ao crescimento dos sujeitos sociais, fossem educadores ou educandos.

Para realizar essa articulação, a fundamentação teórica qualificada foi considerada, por ambas as experiências de EJA, como elemento de suma importância para que educadores e educandos, avançando nas teorias, encontrassem o necessário fundamento para o avanço de suas lutas. Com essa percepção, a fundamentação calcada em Paulo Freire, Dermeval Saviani, autores de correntes marxistas, dentre outros fundamentos, assegurou a preparação teórica dos educadores, para exercerem qualificadamente a docência na EJA e referendou práticas e discussões acessadas pelos educandos.

Com uma base teórica e organizativa sólida, as ações educativas desenvolvidas foram capazes de promover práticas alinhadas e condizentes com as realidades sociais e com os anseios almejados pelos educandos, o que conseqüentemente alterou estruturas, mudou concepções cristalizadas, desnudou conteúdos ideológicos e promoveu profundas transformações sociais.

Não apenas transformações visíveis, como o caso da fixação do Paranoá, foram produzidas através das ações educativas das propostas, mas também transformações de posturas e atitudes dos educandos frente à capacidade de agir conscientemente sobre o mundo. Esses são alguns dos aspectos que identificam essas propostas como críticas e contra-hegemônicas, propulsoras das condições para a concretização de ações educativas políticas e pedagógicas que se revelaram comprometidas com os interesses das classes populares.

Desse compromisso de classe derivaram algumas lutas travadas pelas iniciativas de EJA e seus agentes educacionais.

Acreditamos que embora houvesse preocupação clara, por parte dos educadores envolvidos com as propostas de EJA, com uma formação voltada à transformação social dos

educandos jovens e adultos das classes populares, as influências herdadas do regime político anterior ao processo de redemocratização sobre as estruturas gestoras das universidades provocavam dificuldades nas relações entre os aspectos administrativos e de gestão e a operacionalização das propostas de EJA, interferindo, desse modo, na sobrevivência de tais propostas.

Além das dificuldades concernentes à criação das propostas de EJA nas universidades e todas as lutas e enfrentamentos daí decorrentes, a existência concreta das iniciativas de EJA contou com entraves de diversas ordens: à infraestrutura material necessária ao desenvolvimento das atividades, que foi um desafio enfrentado, sobretudo, pela UFSCar e UnB; a ameaça de interrupção das atividades pela insuficiência de recursos financeiros; a dificuldade em compatibilizar a carga horária laboral dos educandos com a carga horária dos processos de escolarização; os desafios de gestão política e pedagógica enfrentados pelos coordenadores das propostas face às estruturas burocráticas das universidades; o desprestígio acadêmico enfrentado diante de projetos considerados privilegiados academicamente no rol da produção científica, dentre outros entraves que geraram dificuldades de execução das propostas.

Mesmo que tenha havido prerrogativas legais e normativas que desembocaram na necessidade das universidades formularem seus programas de EJA, ao serem “abraçadas” por educadores com compromisso assumido junto à área, as propostas foram arquitetadas visando conferir dignidade humana aos sujeitos sociais trabalhadores com pouca ou nenhuma escolarização. As propostas de EJA das universidades, portanto, figuraram um rol de iniciativas em que havia certo investimento público em seu desenvolvimento, mas também existiram entraves em relação aos modos de oferta. Ao mesmo tempo, os educadores que coordenavam os trabalhos assumiam, em sua maioria, um engajamento sócio-político com a classe trabalhadora num esforço por aproximar a universidade das demandas populares do período.

Consideramos que, como lugares de produção e difusão de conhecimentos, no período de transição da ditadura para a redemocratização, as universidades acabaram sendo importantes espaços de lutas e embates entre valores conservadores dos governos e a luta de vários setores, indivíduos e organizações a favor da democracia. Para levar as propostas de EJA adiante, seus idealizadores tiveram que resistir, que lutar e se opor a certos trâmites burocráticos e institucionais para garantir a conservação da natureza das propostas.

Analisar esse processo considerando sua complexidade é importante para o adequado entendimento de como propostas coordenadas por intelectuais comprometidos com os

interesses da classe trabalhadora foram projetadas durante um período marcado pela luta em prol da redemocratização do país e a favor da garantia do direito à educação, tendo continuidade para além do tempo de surgimento. Na continuidade dessas propostas foi possível a consolidação de espaços para a EJA nas universidades, além do aprofundamento de teorias pedagógicas e experiências de formação docente, bem como de práticas educativas voltadas à educação de jovens e adultos.

Os embates que essas propostas de EJA encontraram dentro da academia e os enfrentamentos travados por seus representantes em levar adiante projetos considerados longevos – quando o mais comum, em se tratando de projetos de EJA em universidades, é o encerramento dessas iniciativas após os primeiros anos de execução – inscreveram essas experiências em um rol de iniciativas que, por força das lutas foram além de projetos temporários, firmando-se como políticas de EJA nessas universidades. Nesse sentido, o empenho dos educadores envolvidos com as iniciativas se traduziu em uma opção política de acreditar que a alfabetização é um direito, e como tal, deve estar a serviço da melhoria de vida dos jovens e adultos.

Refletimos em conformidade com Reis (2000, p. 06), que desenvolver uma educação progressista com jovens e adultos trabalhadores, nos moldes pretendidos pelas propostas estudadas, encontra coerência na ação de educadores cada vez mais engajados em uma estratégia de luta da sociedade civil com os grupos populares, “articulando-se e organizando-se para uma política pedagógica alternativa em relação às tradicionais e à classe política que, por si só, não atenderá aos interesses das classes subalternas”.

Pela assunção do compromisso dos educadores com os educandos, as três experiências analisadas buscaram integrar as ações político-pedagógicas às realidades sociais dos jovens e adultos ao se comprometerem com a transformação de um grupo socialmente desprivilegiado e economicamente desfavorecido. Ambas as experiências buscaram inserir, nas práticas pedagógicas, as possibilidades de interferência crítica dos educandos em suas realidades.

Mesmo não sendo possível acessar toda a memória que assinala a trajetória das três experiências, nos esforçamos para buscar, junto aos grupos vivos, os acontecimentos que marcaram a existência e consolidação de cada uma dessas propostas de EJA. Como dito por Aróstegui (2004), por meio da história do tempo presente, é possível designar ocorrências que podem ser remetidas a experiências vividas e que são organizadas na memória de membros de gerações ainda vivas.

A experiência da UFSCar prestou uma importante contribuição ao ter possibilitado a formação de educadores para atuar junto à EJA, tanto na educação básica, quanto na educação

superior, além de ter atuado em prol da formação de pesquisadores, hoje com comprovada produção na área. É também legado dessa experiência, a orientação conferida para estruturação de propostas de EJA similares em outras universidades, algumas das quais continuam efetivas. O PAF ajudou a preservar uma importante memória da educação de adultos, salvaguardada pelos materiais didáticos (Livros de Leituras, Jornais, textos específicos para a prática em educação de adultos), pelos relatórios produzidos, pelos materiais acumulados (gravações, filmagens, registros fotográficos), pela inserção da pauta da educação de adultos na própria universidade, pelas publicações, além de um legado que extrapola as produções palpáveis e que pode ser constatado através das influências exercidas pela proposta da UFSCar no debate teórico da educação nacional.

Na esteira das contribuições, as propostas de EJA que continuam efetivas – a da UFMG e a da UnB – vêm se consolidando em referências no campo da escolarização de jovens e adultos, além de se firmarem no provimento de uma formação, com ênfase na EJA, para estudantes de Pedagogia e de outras licenciaturas dessas universidades. Não é prematuro afirmar, após mais de três décadas de existência dessas duas propostas, que elas constituíram-se como importantes instrumentos para o campo da pesquisa em EJA, preservando e ampliando pressupostos defendidos pelos professores pesquisadores pioneiros e mantendo viva a memória, as raízes e as especificidades da área.

As propostas também conseguiram despertar, nas próprias universidades, a importância da inserção da EJA nas suas agendas, viabilizando reorientação de suas matrizes curriculares, promoção de eventos, criação de linhas sobre a EJA na pós-graduação e desenvolvimento de ações voltadas à área, o que, conseqüentemente desencadeou nos licenciandos envolvidos com o trabalho de formação, o interesse em desenvolver seus estudos de mestrado e doutorado na área, produzindo, assim, conhecimento sobre a EJA.

Na medida em que houve preocupação das universidades em investigar os processos educativos do público jovem e adulto, tendo então ganhado forma um aparato teórico-metodológico para essas investigações, observamos que a temática da alfabetização de jovens e adultos passou a constituir, a partir do desenvolvimento dessas propostas de EJA, um campo específico de pesquisas que tem se ampliado dentro das três instituições e mesmo fora delas.

A participação dessas universidades na condução das políticas públicas para a EJA no Brasil, o engajamento dos educadores das propostas nos Fóruns de EJA, “que em muito colaboraram para o desenvolvimento de estudos, a socialização de experiências e o avanço do campo” (PAIVA; HADDAD e SOARES, 2019, p.16), a participação dos pioneiros dessas propostas em Conferências Nacionais e Internacionais em prol da modalidade educativa e na

consolidação de um Grupo de Trabalho (GT 18) específico para a modalidade na ANPEd, são alguns dos elementos a serem considerados como importantes ganhos para o campo da educação de jovens e adultos.

Alguns dos educadores participantes dessas experiências ajudaram a compor legados no campo mais geral das lutas pela modalidade, ao participarem das mobilizações de reivindicação do direito à EJA, cuja culminância se deu na Constituição de 1988, e posteriormente, fortaleceram as lutas a favor de uma normatização para a EJA, traduzida, essencialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96. De acordo com Haddad (1997) e Paiva (1997), depois de oito anos de tensões e disputas, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a despeito de legislações anteriores, a LDB, nº 9.394/96 apontou perspectivas promissoras para a EJA. Neste sentido, a LDB nº 9.394/96 garante a educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades e oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características dos alunos, seus interesses, condições de vida e de trabalho. (BRASIL, 1996).

Nesse percurso em direção à luta pelo direito à EJA, a participação de alguns dos educadores envolvidos com as experiências da UFSCar, UFMG e UnB não se encerrou na conquista constitucional desse direito, mas continuou nas constantes lutas pela sua preservação. Para a população que luta por direito à educação, é clara a ideia de que a luta é cotidiana. Se não houver proteção, o direito pode se perder e então é preciso voltar a lutar. (PAIVA, 2000).

As constantes batalhas em prol do direito à EJA renderam contribuições dentro e fora das universidades. No cumprimento do dever constitucional com a educação, alguns Estados e municípios se nutrem dos profissionais da educação que foram formados a partir da atuação com jovens e adultos nas propostas de EJA e se inseriram em diferentes instituições educacionais, públicas e privadas, em todos os segmentos da educação. A opção desses educadores em prestar concursos para professor e coordenador e enveredar seus percursos profissionais e acadêmicos para o campo da EJA a partir da experiência desenvolvida junto ao trabalho formativo dessas propostas, revela uma clara contribuição dessas experiências à modalidade de EJA na educação básica.

Não poderíamos deixar de enfatizar, novamente, aquele que nos parece o legado que mais impactou a trajetória dessas três experiências, que foi o fato dessas propostas, pelo compromisso de classe assumido por seus educadores, terem agido na transformação das realidades sociais dos educandos jovens e adultos trabalhadores. Na UFSCar e na UFMG, a

conquista do direito à escolarização proporcionou significativas mudanças nas vidas dos educandos, com o despertar de pautas reivindicatórias pelos direitos ao trabalho e à educação, e, com a conseqüente articulação entre a universidade e a comunidade, o que promoveu a realização conjunta de atividades com fins à resolução de problemas sociais enfrentados, além da promoção de pesquisas e formação derivadas dessa relação. Na UnB, em que a proposta não origina de uma demanda dos trabalhadores da instituição, mas de uma demanda dos moradores do Paranoá, a experiência de EJA, ao garantir escolarização, promoveu oportunidades de mudança de perspectivas dos educandos, contribuindo com a garantia dos direitos à moradia, aos bens e serviços para a comunidade, bem como com as transformações profundas dos educandos frente às tensões da realidade social.

Considerando as ações educativas, as lutas enfrentadas e os legados deixados pelas três experiências de EJA, reconhecemos que essa é uma temática atravessada por desafios. É fundamental, portanto, reconhecer que a discussão sobre a EJA demanda inserção em um campo político complexo, que apesar de acumular algumas conquistas, ainda é marcado por desigualdades.

O trabalho de formação desenvolvido pelas propostas conseguiu, apesar dos percalços apresentados, uma articulação possível da universidade com os grupos populares da EJA, a fim de reduzir desigualdades, descortinar conteúdos ideológicos e promover transformações mais profundas nas realidades sociais dos educandos. Chegamos à constatação de que, de algum modo, o trabalho desenvolvido nas experiências de EJA da UFSCar, UFMG e UnB estimulou o debate em torno da função das universidades, no sentido “de colocar tudo que há de melhor na universidade à disposição da grande maioria da população latino-americana, frequentemente, excluída dos benefícios sociais básicos da sociedade”. (IRELAND, 1995, p. 12).

As lutas no campo do direito à EJA precisam ocupar uma pauta de responsabilidade coletiva, que embora nem sempre aconteça de modo satisfatório, deveria constituir preocupação dos gestores de todas as esferas de governo, gestores das instituições educacionais, profissionais da educação, pesquisadores e demais sujeitos sociais, incluindo os próprios educandos a quem essa modalidade educativa é de direito.

A trajetória da EJA nas universidades públicas nos revela que ainda temos muito que perseguir, visto que o direito historicamente negado aos jovens e adultos alijados da escolarização não será plenamente alcançado enquanto a sociedade tiver uma atuação isenta de preocupações com cerca de “11 milhões de analfabetos de mais de 15 anos”. (PAIVA; HADDAD e SOARES, 2019, p. 20).

Em meio a tantas desigualdades, esperamos, em conformidade com Maciel e Santos (2020), que o compromisso firmado por coletivos sensíveis à EJA, como os que participaram deste estudo, possam movimentar iniciativas capazes de contribuir para o enfrentamento dos desafios que instigam, constantemente, a luta a favor da afirmação de políticas para essa área, no sentido de viabilizar a efetivação do preceito constitucional do direito à educação. Continuamos, à guisa de conclusão, a pensar numa educação de jovens e adultos que possibilite a transformação dos jeitos de ser e estar no mundo.

## REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI, Julio. **La Historia vivida**: sobre la historia del presente. Madrid: Alianza editorial, 2004.

ARÓSTEGUI, Julio. Retos de la memoria y trabajos de la historia. Pasado y Memoria. **Revista de Historia Contemporánea**, 3, 2004, p. 15-36

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: Um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação popular**: teoria e prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1992.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações a propósito de um projeto educacional. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, vol. 7, n.1, pp. 38-49, 1993.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 4, pp. 26-34, 1997.

BRAGA, Lucelma Silva. **A luta em defesa da educação pública no Brasil (1980-1996)**: obstáculos, dilemas e lições à luz da história. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Lei nº 956, de 7 de setembro de 1927**. Cria a Universidade de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:lei:1927-09-07;956>. Acesso em 17 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960**. Federaliza a universidade da Paraíba, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3835-13-dezembro-1960-354392-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 23 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3998-15-dezembro-1961-376850-norma-pl.html>. Acesso em 25 de out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965**. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-norma-pl.html>. Acesso em 23 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior. In: Ensino Superior, or. Guido Ivan de Carvalho. 4 ed. Rio de Janeiro, 1973.



BRASIL. **I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979)**. Brasília, 1975. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I\\_PNPG.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf). Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. **II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985)**. Brasília, 1982. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II\\_PNPG.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf). Acesso : 10 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.177, de 19 de Dezembro de 1983**. Dispõe sobre a escolha de dirigentes de fundações de ensino superior e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7177-19-dezembro-1983-356786-norma-pl.html>. Acesso em 18 nov. 2020.

BRASIL. **III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989)**. Brasília, 1986. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III\\_PNPG.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf). Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília, 1996.

CARVALHO, Carlos Fabian de. **A Educação de Jovens e Adultos e Universidade: a Experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo**. 132 pág. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2004.

COSTA, Vinícius Figueiredo. **O lugar da filosofia na formação e no reconhecimento dos Sujeitos da EJA**. 296 pág. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1986.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. Tese de Doutorado em Educação. PUC- SP, 314 p, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, vol. 26, n. 92, out. 2005.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DUARTE, Newton. O compromisso político do educador no ensino da matemática. **Revista da Associação Nacional de Educação-ANDE**, São Paulo, n. 09, p. 51-54, 1985.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedex**, v. 19, n. 44, Campinas, São Paulo, 1998.

DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 7-23.

DUARTE, Newton. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: por que a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

FÁVERO, Osmar. **Alfabetização de educação de jovens e adultos no Brasil de 1947 a 1963**. Revista Cultural. Rio de Janeiro: SINPRO, Ano IV, n. 5 novembro/2003.

FÁVERO, Osmar. Educação de jovens e adultos: passado de histórias, presente de promessas. In: **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**. São Paulo: Moderna, 2009.

FÁVERO, Osmar; SIQUEIRA, Elisa Motta de Souza. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. Memória e História. In: RIBEIRO, Ana de Almeida (org.). **Estudos e práticas em EJA: ampliando olhares**. Rio de Janeiro: Caetés, 2016.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Discurso, memória e inclusão: Reminiscências da Matemática escolar de alunos adultos do Ensino Fundamental**. 445 pág. Tese (Doutorado). Campinas, São Paulo: 2001.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. A pesquisa de opinião como recurso pedagógico na educação de jovens e adultos. In: **Anais do 6º Encontro de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, p. 107-111, dez. 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Ética, utopia e educação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

GATTI, José Paulo. **Extensão Universitária no Brasil**: a experiência formativa na área da educação da UFSCar. 269 pág. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

GHIRALDELLI, Paulo. **Educação e Movimento Operário**. São Paulo: Cortez, 1987.

GIOVANETTI, Maria Amélia. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: pesquisa e formação – NEJA/UFMG. Tendências e perspectivas do conhecimento no campo da EJA. Dossiê: Educação de Jovens e Adultos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: FaE/UFMG, n. 47, dez.2000.

GIOVANETTI, Maria Amélia. A formação de educadores de EJA. **Diálogos na EJA**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GIOVANETTI, Maria Amélia. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: GIOVANETTI, M. A. et al (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. BH: Autêntica, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978 a.

GRAMSCI, Antonio. **Literatura e vida nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978 b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, 7. ed., Trad. Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

HADDAD, Sérgio. **Promoção de programas de Alfabetização, Pós Alfabetização e Educação de Adultos com a Vinculação das Instituições de Ensino Superior no Brasil**. São Paulo: Centro de Documentação e Informação (CEDI), 1989.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964/1985)**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1991.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997, p. 106-122.

HADDAD, Sérgio. **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a Produção Discente da Pós-Graduação em Educação no Período 1986 – 1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **Los Marcos Sociales de La Memoria**. Barcelona, Anthropos: 2004.

IRELAND, Timothy Denis. (org.). Memórias do IV Seminário Internacional: Universidade e Educação Popular. In: Seminário Internacional Universidade e Educação Popular, 4., 1994. **Anais**. João Pessoa: Ed. Universitária: UFPB, 1995.

IRELAND, Timothy Denis. A construção de um processo de formação para educadores-alfabetizadores: reflexões em torno de uma experiência no nordeste brasileiro. **La Piragua** - Revista Latino Americana de Educación Y Política. n. 17, 2000.

IRELAND, Timothy Denis. Educação de Jovens e Adultos e Extensão Universitária: Primos Pobres? **Extensão universitária – diálogos populares**. José Francisco de Melo Neto (org.), João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

IRELAND, Timothy Denis. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 1, nº 1, 2013.

LANA, Rita de Cássia. **UFSCar: Estado, Reforma e Autonomia Universitária (1988 a 2002)**. 338 pág. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LÊNIN, Vladimir Ilyich. **A instrução pública**. Moscou: Progresso, 1981.

LOMBARDI, José Claudinei. A experiência na concepção materialista dialética da história. In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia. **Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1996 a 1998. In: **Reunião anual da ANPED**, 23, 2000.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; SANTOS, Sônia Maria dos. A história da alfabetização de adultos no ensino, na pesquisa e na extensão da UFU e da UFMG (1986-2019). **Cadernos de História da Educação**, v.19, n.1, p.24-41, jan./abr, 2020.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Educação, História e Memória: uma aproximação do estudo geracional. **Revista HISTEDBR on line**. Campinas, n. 28, jun./jul, 2007.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Experiência, memória, aprendizagem social e política. In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia. **Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; TIRIBA, Lia. **Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MARX, Karl. Cartas (Marx a Pavel V. Annenkov). In: MARX, K; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Moscovo: Progresso; Lisboa: Avante, 1982. t. 1., p. 544-555.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

MARX, Karl. **O capital**: Crítica da economia política. Livro I. 22 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999a.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia. Darcy Ribeiro e UnB: intelectuais, projeto e missão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. vol.25 n.96. Rio de Janeiro. jul./set, 2017.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia; MATIAS, G. R. A universidade necessária em Darcy Ribeiro: notas sobre um pensamento utópico. **Ciências Sociais. Unisinos**, v. 42, n. 3, p. 199-205, set./dez. 2006.

MORAES, Eduardo R. Affonso de. **História da Universidade Federal de Minas Gerais**, BH: Imprensa da UFMG, 1971.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Aprendendo a ser educador “técnico + político”. **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo, nº 15, p. 20-31, Ago,1983.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. A socialização do saber sistematizado e a dimensão política da prática especificamente pedagógica. **Em aberto**. Brasília, ano 4, nº 26, abr/jun, 1985.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Implicações sociais inerentes ao uso dos procedimentos pedagógicos: um exemplo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 53, p. 45-52, Maio, 1985.

PAIVA, Jane. Desafios à LDB: Educação de Jovens e Adultos para um novo século? In: ALVES, N.; VILLARDI, R. (orgs.). **Múltiplas leituras da nova LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997. p. 85-107.

PAIVA, Jane. Onde a vida pode ser outra. In: CECCON, C.; PAIVA, J. (coords.). **Bem pra lá do fim do mundo**. Uma experiência na Baixada Fluminense. Rio de Janeiro: Cecip, 2000. p. 19-43.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DPpA, 2004.

PAIVA, Jane; MACHADO, M. C.; IRELAND, Timothy Denis. (Orgs.). **EJA**: uma memória contemporânea 1996-2004. MEC/UNESCO. Brasília, 2004.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24 e240050, p. 1-25, Ago, 2019.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

PEREIRA, Astrogildo. **A formação do o PCB**. Lisboa (prelo), 1976.

REIS, Renato Hilário dos. Cultura, poder, saber: alfabetização de jovens e adultos. **Revista Educação e Realidade**. Faculdade de Educação, UFRGS, vol. 1, n. 20, p. 123-132, jan/jul, 1995.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de adultos**. (tese de doutorado) Campinas; Unicamp, Faculdade de Educação, 2000.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **UnB: invenção e descaminho**. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SAVIANI, Dermeval. “Os ganhos da década perdida”. **Revista Presença Pedagógica**. Editora Dimensão, v. 1, n. 9, nov./dez. de 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, dez. 2008a.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SGUISSARDI, Valdemar. **Memorial** (para concurso de professor titular). São Carlos, 1991.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade, fundação e autoritarismo: o caso da UFSCar**. São Paulo: Estação Liberdade; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1993.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSI, M. C. (org.) **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. 2a ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011, pp.275- 289.

SILVA, Iara Souto Ribeiro. **Memórias sobre a UFMG: modernização e repressão durante a ditadura militar**. 175 pág. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte, 2017

SOARES, Leôncio. A vida do aluno-trabalhador orientando a prática pedagógica em uma proposta de educação de jovens e adultos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 18/19, p. 116-119, dez. 1993; jun. 1994.

SOARES, Leôncio. **Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos**. UFMG, 1996.

SOARES, Leôncio. O Direito à Educação. **Cadernos Ensinar**, Centro Pedagógico. Escola de Ensino Fundamental da UFMG. Belo Horizonte, nº. 3, p. 71-76, jun, 1997.

SOARES, Leôncio. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia. In: GRACINDO, Regina Vinhaes. **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio- educacionais**. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 89-103.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de Jovens e Adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Vol. 27, nº. 02, p. 303-327, ago, 2011.

SOARES, Leôncio. 30 anos de EJA na UFMG-Extensão, formação e pesquisa. **Revista Teias**, v. 17. Edição Especial - Práticas nas IES de formação de professores para a EJA, 2016.

SOARES, Leôncio. **Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward Palmer. **As Peculiaridades dos Ingleses e Outros Artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os românticos**. A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TIRIBA, Lia; MAGALHÃES, Livia Diana. Lições do trabalho associado: educação, experiência e memória coletiva. In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia. **Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

VEIGA, Laura. UFMG: Trajetória de um projeto modernizante, 1964-1974. **Revista do Departamento de História**, n. 5, p. 5-40, 1987.

VENDRAMINI, Célia Regina. A contribuição de E. P. Thompson para a apreensão dos saberes produzidos do/no trabalho. **Educação Unisinos**. 10 (2): 123-129, maio/agosto, 2006.

VENDRAMINI, Célia Regina. A pesquisa em trabalho e educação diante dos desafios de formação da classe trabalhadora: uma análise a partir da categoria experiência. In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia. **Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

VIANA, Marta Loula Dourado. **Educação, Cultura e Revolução: O PCB e os intelectuais marxistas no período nacional desenvolvimentista (1946-1964)**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2020.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil**. 373 páginas. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 2006.

## **Documentos**

CARTA DE GOIÂNIA. In: **Educação & Sociedade**, ano VIII, número 25, dezembro de 1986, pp. 5-10.

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS DA UFSCAR. **Relatório das Atividades do Projeto de Alfabetização de Funcionários da UFSCar de jun/80 a jul/81**. São Carlos. UFSCar, 1981.

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS DA UFSCAR. **Jornal Participando**. Ano 1, nº 1. São Carlos, UFSCar, Dez, 1981.

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS DA UFSCAR. **Relatório das Atividades do PAF/SAT de ago/81 a nov/82**. São Carlos. UFSCar, 1982.

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS DA UFSCAR. **Livro de Leitura 1**. São Carlos, UFSCar, 1983.

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS DA UFSCAR. **Livro de Leitura 2**. São Carlos, UFSCar, 1983.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS DA UFSCAR. **Relatório das Atividades do Programa de Educação de Adultos de dez/82 a nov/83**. São Carlos. UFSCar, 1983.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS DA UFSCAR. **Relatório das Atividades de Pesquisa Desenvolvidas no Programa de Educação de Adultos- PEA com funcionários da UFSCar no período de 19/12/83 a 30/03/84**. São Carlos. UFSCar, 1984.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS DA UFSCAR. **Relatório das Atividades do Programa de Educação de Adultos de dez/83 a nov/84**. São Carlos. UFSCar, 1984.



**ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Contradições e perspectivas das experiências em Educação de Jovens e Adultos de universidades públicas brasileiras (1970 e 1980)

**Pesquisador:** Maria Luiza Ferreira Duques

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 95910318.7.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.926.846

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se da segunda versão apresentada ao CEP-UESB do projeto intitulado "MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Contradições e perspectivas das experiências em Educação de Jovens e Adultos de universidades públicas brasileiras (1970 e 1980)". Este constitui-se em uma pesquisa de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Memória e Linguagem da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A pesquisadora pretende entrevistar professores universitários que promoveram as propostas da EJA em quatro instituições de ensino superior do Brasil, totalizando 8 participantes no estudo, a partir de relatos orais dos sujeitos da pesquisa, sem haver necessidade de acessar documentos institucionais. Segundo a autora, "(...) Os únicos documentos passíveis de serem consultados consistem nas cartilhas e módulos produzidos pelos próprios educadores universitários que implementaram os projetos nas décadas de 70 e 80 em suas instituições de atuação (...)" e afirma que tais documentos são de domínio público e foram elaborados pelos próprios participantes.

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo primário da pesquisa é:

- Analisar, a partir das memórias de educadores universitários dos anos 1970 e 1980, as concepções de formação humana, currículo e conhecimento presentes nos projetos de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidos em universidades públicas brasileiras.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n

Bairro: Jequezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



Continuação do Parecer: 2.926.846

Os objetivos secundários são:

- Analisar os sentidos que mobilizaram educadores universitários a se envolverem na área de EJA e os significados que atribuem às práticas político-educativas com jovens e adultos de camadas populares;
- Identificar, à luz das memórias dos educadores universitários, os fundamentos que compunham os projetos de EJA desenvolvidos pelas universidades entre as décadas de 70 e 80;
- Investigar a articulação dos conhecimentos produzidos nas universidades por educadores engajados nas experiências sociais com os pressupostos presentes nos projetos de EJA;
- Colaborar, por meio da produção teórica, com a construção da especificidade da EJA, a fim de reforçar a importância da modalidade no conjunto das políticas públicas e educativas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios da pesquisa foram avaliados e descritos clara e adequadamente. Ambos constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e no Formulário de Informações Básicas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa da área das Ciências Humanas que pretende contribuir na produção de conhecimento para "(...) repensar e/ou reformular iniciativas de universidades brasileiras com foco na Educação de Jovens e Adultos".

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos obrigatórios foram apresentados adequadamente.

Como a pesquisadora esclareceu que não serão consultados documentos institucionais, somente (e eventualmente) materiais de domínio público, não há pendências quanto aos termos obrigatórios.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendência ou inadequação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião de 28.09.2018, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n  
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510  
UF: BA Município: JEQUIE  
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



Continuação do Parecer: 2.926.846

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1190250.pdf	21/09/2018 12:58:06		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Novo_projeto_de_pesquisa.docx	21/09/2018 12:57:28	Maria Luiza Ferreira Duques	Aceito
Folha de Rosto	Nova_Folha_de_Rosto.pdf	05/09/2018 19:13:38	Maria Luiza Ferreira Duques	Aceito
Outros	Declaracao_Individual_do_pesquisador_participante.pdf	13/08/2018 12:01:49	Maria Luiza Ferreira Duques	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista.docx	13/08/2018 11:16:00	Maria Luiza Ferreira Duques	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido2.doc	13/08/2018 10:53:05	Maria Luiza Ferreira Duques	Aceito
Outros	Declaracao_de_encaminhamento.pdf	03/08/2018 12:03:32	Maria Luiza Ferreira Duques	Aceito
Outros	Declaracao_do_orientador.pdf	03/08/2018 12:02:01	Maria Luiza Ferreira Duques	Aceito
Outros	Declaracao_de_comprometimento_2.docx	01/08/2018 16:41:55	Maria Luiza Ferreira Duques	Aceito
Outros	Declaracao_de_comprometimento.docx	01/08/2018 16:39:19	Maria Luiza Ferreira Duques	Aceito
Outros	Declaracao_coleta_de_dados.docx	01/08/2018 16:36:52	Maria Luiza Ferreira Duques	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.doc	31/07/2018 14:02:46	Maria Luiza Ferreira Duques	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEQUIE, 28 de Setembro de 2018

Assinado por:  
Ana Angélica Leal Barbosa  
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n

Bairro: Jequezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepuesb.jq@gmail.com