

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO
POPULAR, COMUNICAÇÃO E CULTURA

MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E
ADULTAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR NO
AMAZONAS: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos

João Pessoa

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RONNEY DA SILVA FEITOZA

MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR NO AMAZONAS: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos

Tese de Doutorado apresentada como exigência final para obtenção do grau de Doutora em Educação, na área de Educação Popular, Comunicação e Cultura, á Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Orientador: Prof. Dr. Afonso Celso Caldeira Scocuglia

João Pessoa
2008

Ficha Catalográfica

Feitoza, Ronney da Silva.

Movimentos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas na perspectiva da Educação Popular no Amazonas: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos/UFPB/ Ronney da Silva Feitoza. -- João Pessoa, PB: 2008.

Orientador: Prof. Dr. Afonso Celso Caldeira Scocuglia.
Tese (Doutorado)- Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Emancipação. 3. Movimentos (Educação). I. Scocuglia, Afonso Celso Caldeira. II. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação. III. Título.

Título em inglês: EDUCATIONAL MOVEMENTS OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS IN THE PERSPECTIVE OF THE POPULAR EDUCATION IN AMAZONAS: Historical matrices, conceptual landmarks and political impacts.

Keywords: Emancipation; Movements; Education, Youth and Adults.

Área de Concentração: Educação Popular, Comunicação e Cultura.

Titulação: Doutorado.

Banca Examinadora: Prof. Dr. Afonso Celso Caldeira Scocuglia (Orientador)/UFPB.

Prof. Dr. César Aparecido Nunes (Titular) /UNICAMP.

Profa. Dra. Antônia Silva de Lima (Titular) /UFAM.

Profa. Dra. Edineide Jezine (Titular) /UFPB.

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva (Titular) /UFPB.

Prof. Dr. Silvio Ancízar Sanchez Gamboa (Suplente) /UNICAMP.

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves (Suplente) /UFPB.

Data da Defesa: 25/07/2008.

Programa de Pós-Graduação: Educação.

e-mail: ronneyfeitoza@yahoo.com.br

Toda emancipação humana constitui uma restituição do mundo humano e das relações humanas no próprio homem.

(Karl Marx)

Depende de mim não abundar no meu sentido, não acreditar ser sozinho mais sábio que todo mundo; depende de mim desconfiar do meu sentimento e não mudar de sentimento. Eis tudo o que posso fazer e o que faço.

(Jean Jacques Rousseau)

Dedicatória

Ao Thales, filho querido, nascido de um grande amor, meu companheirinho na existência, viajante pelo mundo, cheio de originalidade e beleza, a você, sempre, minha dedicatória, celebração e amor por inteiro.

Ao César, amor de incondicionalidade, minha luz e referência do sentimento amoroso pleno, amor que me deu o filho. Meu agradecimento pela intensidade dos dias vividos, nestes irreverentes anos.

Ao meu pai, José Barbosa Feitoza (*in memorian*), pela vida incessante de amor, exemplos de gratuidade, que iluminaram meus dias e escolhas. À ti, toda a minha gratidão e saudade infinda.

À minha avó, Marizita, pela grandeza de sua presença em minha vida, pelas marcas em minha constituição como gente (*in memorian*).

Aos jovens e adultos trabalhadores e seus educadores, pelas lutas que empreendemos juntos, na conquista do reino da liberdade.

Agradecimentos

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Afonso Celso Caldeira Scocuglia**, pelo incentivo à minha autonomia acadêmica, pelo respeito às trajetórias e escolhas, pela convivência serena destes tempos de formação.

Aos Professores, **Dr. César Aparecido Nunes e Dra Edineide Jezine**, pelas pertinentes considerações durante o Seminário de Tese, pelo acompanhamento de minhas produções, pelas utopias que partilhamos na direção da sociedade nova;

À Comissão Julgadora, através dos Profs. **Dr. César Aparecido Nunes, Dra. Edineide Jezine, Dra Antônia Silva de Lima, Dr. Severino Bezerra da Silva, Dr. Silvio Ancízar Sanchez Gamboa e Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves**, pela leitura vigorosa e atenta de minhas proposições acadêmicas.

Aos professores do Curso de Doutorado em Educação/UFPB, em especial àqueles e àquelas com os quais desenvolvi estudos nas disciplinas e linhas: **Dr. Afonso Celso Caldeira Scocuglia; Dr. Roberto Jarry Richardson; Dr. José Francisco de Melo Neto; Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves e Dra. Emília Prestes.**

Ao Prof. **Dr. César Aparecido Nunes**, pelos estudos filosóficos nas disciplinas/FE-UNICAMP, pelo acompanhamento rigoroso de minhas produções textuais e colaboração nos estudos das categorias-chave da pesquisa;

Aos amigos queridos com os quais convivi no curso, os levo para a VIDA plena que juntos seguiremos: à intensa Rita, pelas inquietações partilhadas, pelo riso que nos refaz, pela magia baiana que trazes na “alma”; Graça Baptista, pela firmeza de suas intenções, coerência de seus atos e presença amorosa nesta trajetória; Tânia, de humor insuperável, alento com sua alegria; Agostinho, amigo querido, pela lucidez, serenidade, pela força que dividimos nos desafiantes dias iniciais e no processo formativo; Zé Luiz, fonte de alegria e sensibilidade; Marcelo, pela coragem de enveredar por outros campos acadêmicos, pelo Baleiro; Amparo-Cida, pela leveza da companhia; Fátima, pelas incursões juntas em terras paraibanas; Iolanda, pelo carinho do acolhimento; Toninho e Fábio, pelos estudos histórico-filosóficos iniciais; Daniel, pelos livros de Filosofia recomendados; Geovani, pela delicadeza e

grandiosidade de sua presença no grupo; Roseana, pela intensidade com que se constituiu em parte do grupo. À todos e todas, meu agradecimento intenso.

À minha família, guerreiros “Feitoza/Feitosa”, que em sua história representam a trajetória dos que partiram em busca de novas oportunidades e contam um pouco de nossas regiões (norte/nordeste). Meu agradecimento à cada um e cada uma e em especial, às primas-irmãs, Cláudia (pelos cuidados nesses anos); Lu (pelo apoio desde a primeira hora); Bárbara (pela dedicação e trabalho e por representar uma das trabalhadoras que demandam a EJA, pela força e coragem de retornar à escolarização); Sâmia (pelo apoio sócio-metodológico); Kassinha e Anelys, minhas tias Luiza, Francisca, Cinha e meus tios, Carlos e Francisco, legados de amor, pelo incentivo em momentos diversos dessa trajetória.

À minha amiga-irmã Aninha, pelos 24 anos de convivência, desde os nossos adolescentes anos, às escolhas profissionais, trajetórias acadêmicas, pelos filhos-amigos, utopias e desejos de plenitude, por todas as “coincidências” de nossas VIDAS e por mais 20 e poucos anos;

Às companheiras de lutas e desafios no NEPE e na VIDA: Ana Grijó, plena em firmeza política e coragem da alegria; Cidúlia e Marlene, minhas fontes de inspiração e exemplo, no NEPE primeiro; Antônia e Ray, caminhando nas utopias junto; Karla, Livia, Elícia, Eliane, Marinete, Cida, Lene, Iêda, de diferentes constituições e fases “heróicas” do NEPE;

À Rita Pereira dos Santos, pelas iniciativas em EJA que empreendemos pelos recantos do Amazonas, pelo dedicado trabalho ao CEMEJA; aos educadores do CEMEJA, pelas contribuições à pesquisa e compromisso em suas atuações, em especial, aos colegas Livete, Drey Mário, Carla, Andréa, Lélis, Telma e Josybel;

À equipe do MEB/Manaus, através de seus coordenadores, supervisores e alfabetizadores, em especial à Iara Marinho, Carlos Santos, Eucidete e Janeide;

À Universidade Federal do Amazonas, através de seu Reitor, Prof. Dr. Hidembergue Ordozgoith da Frota, do Vice-Reitor, Prof. Dr. Gerson Suguiyama Nakagima, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação- PROPESP, nas pessoas do Pró-Reitor, Prof. Dr. Altigran Soares e da Diretora do Departamento de Pós-Graduação, Profa. Dra. Andréa Waichmann e do funcionário Jasson; pelos encaminhamentos acadêmicos que proporcionaram o desenvolvimento dos estudos da tese;

À FACED, através de suas Diretoras, Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão e Dra. Antônia Silva de Lima, por sabê-las empreendendo esforços cotidianos em direção às tendências emancipatórias, um agradecimento ao apoio irrestrito à minha formação;

Aos colegas do Colegiado do Departamento de Administração e Planejamento-DAP, pelo incentivo incessante e elevado senso de colaboração para a conclusão deste trabalho; aos colegas dos demais departamentos, funcionários e alunos;

À FAPEAM, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, pela concessão de bolsa de estudos e apoio no desenvolvimento da pesquisa, especialmente ao seu Diretor-Presidente, Prof. Dr. Odenildo Sena;

Aos amigos “que a gente encontra”, aqui e ali: Ana Bittencourt, Socorro, Ádria Simone, Isa, Jacob, Lila Lilane, Carliza, Monjeló, Welton, Ritinha, Karla, Jorge Gregório, Selene, companheiros na delicadeza destes processos; aos companheiros da valorosa ADUA;

À todos e todas que seguem cheios de esperança, lucidez e alegria, na construção de possibilidades de vida plena para todos e por uma educação humanizadora e emancipatória.

Resumo

O estudo parte da tese de que os movimentos educacionais e populares não definem por si mesmos nem são compreendidos numa perspectiva supra-histórica ou além do campo político, econômico e social. A investigação partiu de três iniciativas, representativas de cada segmento de EJA: MEB/AM, CEMEJA e NEPE. Os capítulos pretendem se articular na direção de aprofundar os processos de implantação do capitalismo no Brasil e no Amazonas, fundados na premissa de que a educação e o mundo do trabalho acentuam as desigualdades regionais e o retardamento das forças produtivas no Amazonas. O Estado tem deixado de assumir de forma contundente as demandas por educação dos grupos populares (no corpo dos demais serviços básicos), sobretudo uma educação para a emancipação. Diante dos estudos realizados, podemos afirmar, com alguma autonomia histórica, que não se pode reconhecer, no corolário das lutas educacionais e populares do Amazonas, uma direção de hegemonia da tendência emancipatória, que deixasse de conviver com as experiências não emancipatórias.

Palavras- Chave:

Emancipação; Movimento; Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

This study is based on the theory that educacional and popular movements are not defined by themselves and either are understood in a supra-historical or beyond the political, economic and social fields. The inquiry started from three initiatives, representative of each segment of EJA : MEB/AM ; CEMEJA and NEPE. The chapters intend to artirculate themselves in the direction to deepen the processes of implatation of the capitalism in Brazil and Amazon, established in the premise of that the education and the world of the work accent the regional inaqualities and the retardation of the productive forces in the AM. The State has left to assume of forceful form the demands for education for the emancipation. Ahead of the carried through studies, we can affirm, with some historical autonomy, that if cannot recognize , in the corollary of the educational and popular fights of Amazon, a direction of hegemony of the emancipatory trend, that left to coexist the not emancipatory experiences.

Keywords :

Emancipation; Movements ; Education, Youth and Adults.

Lista de Siglas

AAPAS- Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária

ABE- Associação Brasileira de Educação

ABI- Associação Brasileira de Imprensa

AIB- Associação Integralista Brasileira

AEC- Associação de Educação Católica

AI-5- Ato Institucional n. 5

ALCA- Área de Livre Comércio das Américas

ANDES- Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ANL- Aliança Nacional Libertadora

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

ARENA- Aliança Renovadora Nacional

BNH- Banco Nacional de Habitação

CAPES- Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Nível Superior

CBE- Conferência Brasileira de Educação

CCBE- Confederação Brasileira de Educação

CEAA- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEAAL- Conselho de Educação de Adultos da América Latina

CEB- Câmara Básica de Educação

CEMEJA- Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos Prof. Samuel Benchimol

CEPAL- Comissão Econômica para a América Latina

CEPLAR- Campanha de Educação Popular da Paraíba

CEJA- Centro de Educação de Jovens e Adultos

CIEC- Conferência Interamericana de Educação Católica

CGT- Comissão Geral dos Trabalhadores

CLT- Consolidação das Leis do Trabalho

CMP- Central de Movimentos Populares

CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNEA- Campanha Nacional de Educação de Adultos

COIAB- Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

CONED'S- Congressos Nacionais de Educação

CONFINTEA- Conferência Internacional sobre Educação para Adultos

CONTAG- Confederação dos Trabalhadores da Agricultura

COLE- Congresso Nacional de Leitura

CPC'S- Centros Populares de Cultura

CREFAL- Centro de Cooperación Regional para La Educación de Adultos em América Latina y el Caribe

CRUB- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CSN- Companhia Siderúrgica Nacional

CUT- Central Única dos Trabalhadores

EDJAT- Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores

EDUCAMPO- Programa de Educação no Campo

EJA- Educação de Jovens e Adultos

EMATER- Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

ENEJA- Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

EP- Educação Popular

EUA- Estados Unidos da América

FACED- Faculdade de Educação

FETAGRI- Federação dos Trabalhadores na Agricultura

FHC- Fernando Henrique Cardoso

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FPE- Fundo de Participação dos Estados

FUNDAÇÃO EDUCAR- Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNRURAL- Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural

GEEMPA- Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da pesquisa e Ação

GTPE- Grupo de Trabalho de Políticas Educacionais

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

IER-AM- Instituto de Educação Rural do Amazonas

INEA- Instituto Nacional de Educação de Adultos

INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INPS- Instituto Nacional de Previdência Social

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPI- Imposto sobre Produtos Industrializados

ISEB- Instituto Superior de Estudos Brasileiros

JUC- Juventude Universitária Católica

JK- Juscelino Kubitschek

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP- Movimento de Cultura Popular

MDB- Movimento Democrático Brasileiro

MEC/USAID- Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID)

MEB- Movimento de Educação de Base

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEPE- Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais

OEA- Organização dos Estados Americanos

ONG'S- Organizações não-governamentais

PAS- Programa Alfabetização Solidária

PCB- Partido Comunista Brasileiro

PCN'S- Parâmetros Curriculares Nacionais

PEB- Programa de Educação Básica

PEFD- Programa Especial de Formação Docente

PMDB- Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE- Plano Nacional de Educação

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEXTI- Pró-Reitoria de Extensão e Interiorização

PROFORMAR- Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRORURAL- Programa de Apoio ao Pequeno Produtor Rural

PSD- Partido Social Democrático

PT- Partido dos Trabalhadores

PTB- Partido Trabalhista Brasileiro

PUA- Pacto de Unidade e Ação

MEC- Ministério da Educação

MOVA'S- Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBPC- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC- Secretaria de Estado da Educação do Amazonas

SEMED- Secretaria Municipal de Educação de Manaus

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SPG- Supletivo Primeiro Grau

SESC-LER- Serviço Social do Comércio- projeto de Alfabetização e Escolarização

SUFRAMA- Superintendência da Zona Franca de Manaus

TCE- Tribunal de Contas da União

TIC's- Tecnologias de Informação e Comunicação

UDN- União Democrática Nacional

UEA- Universidade do Estado do Amazonas

UFAM- Universidade Federal do Amazonas

UNE- União Nacional dos Estudantes

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UTAM- Instituto de Tecnologia da Amazônia

ZFM- Zona Franca de Manaus

Lista de Figuras

Figura 1: Perfis dos grupos.....	229
Figura 2: Formação/Escolaridade	230
Figura 3: Concepções de EP emancipatória- CEMEJA	236
Figura 4: Concepções de EP emancipatória- MEB.....	237
Figura 5: Concepções de EP emancipatória- NEPE	238
Figura 6: Os eixos da EP na concreticidade da EJA- CEMEJA	243
Figura 7: Os eixos da EP na concreticidade da EJA- MEB	244
Figura 8: Os eixos da EP na concreticidade da EJA- NEPE	244
Figura 9: Constituintes Fundamentais- CEMEJA	251
Figura 10: Constituintes Fundamentais- MEB	253
Figura 11: Constituintes Fundamentais- NEPE	255
Figura 12: Experiências de EJA emancipatórias- CEMEJA	259
Figura 13: Experiências de EJA emancipatórias- MEB	264
Figura 14: Experiências de EJA emancipatórias- NEPE	268
Figura 15: Concepções Predominantes- MEB	280
Figura 16: Concepções Predominantes- CEMEJA	280
Figura 17: Concepções Predominantes- NEPE	281

Sumário

Introdução.....	1
Capítulo I - Movimento Social, Industrialização e Urbanização no Brasil e no Amazonas: demandas populares por educação e projetos em disputa.....	22
1.1 Movimento Social: conceitos, marcos políticos e possibilidades históricas	23
1.2 Marcos históricos e características políticas do desenvolvimento do capitalismo no Brasil.....	47
1.2.1 A “era Vargas” e o Estado nacional desenvolvimentista: 1930-1950.....	50
1.2.2 O desenvolvimento industrial urbano e as contradições da ordem mundial: 1950-1985.....	74
1.2.3 A globalização dependente ou subserviente: 1985-2006	86
1.3 Demandas por educação e movimentos populares de EJA no Brasil e no Amazonas.....	91
Capítulo II - Processos econômicos, demandas por escolarização e os Movimentos de EJA: a especificidade da condição amazônica.....	124
2.1. Educação, escolarização e desafios amazônicos	148
2.2 Elementos históricos dos projetos de EP no Amazonas: matrizes compensatórias ou processos de emancipação?	177
Capítulo III - EJA, Educação Popular e Emancipação: Diretrizes de um projeto emancipatório.....	200
3.1. Marcos históricos e diretrizes políticas dos projetos de EJA em Manaus (MEB; NEPE e CEMEJA).....	201

3.1.1 Sobre o MEB/AM, NEPE e CEMEJA: origens e diretrizes como movimentos de EJA no Amazonas.....	201
3.2. A potencialidade emancipatória dos movimentos de EJA pesquisados.....	226
3.2.1 Características do grupo.....	229
3.2.2 Emancipação Humana	232
3.2.3 Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos	277
3.2.4 A categoria “Movimento”	313
3.3 A EJA na era da globalização: 1985-2006 (balanço e perspectivas).....	323

Capítulo IV - Trajetórias dos movimentos de EJA no Amazonas: tendências ou perspectivas emancipatórias?.....335

4.1. Movimentos de EJA como espaço social de conquista de direitos	336
4.2. Ressonâncias éticas presentes nas vivências e lutas de EJA no Amazonas	357
4.3. A subsunção da EJA na original constituição da escola pública democrática e popular (emancipatória).....	370

Considerações Finais.....389

Referências.....396

Anexos.....417

- Roteiro/ Questionários
- Roteiro/Entrevistas
- Roteiro de registro de experiências
- Roteiro de sistematização das entrevistas
- Termo de consentimento livre e esclarecido

Introdução

Lendo é que fico sabendo: o que escrevi já caiu na vida. Não me pertence. (...) as palavras que arrumei com paciência (...) as palavras começam a dizer coisas que nunca ousei pensar nem sonhar, pássaros desconhecidos pousando no meu pomar. (...) Só nesse instante descubro que a rosa, para ser rosa, no esplendor da identidade com qualquer rosa do mundo precisa ser inventada pelo milagre do verbo. (Thiago de Mello, O Ofício de Escrever, 2006).

A produção de um trabalho acadêmico advém de inúmeras motivações, pautadas e traduzidas em consequência de uma correlação direta com as nossas origens sociais e um explícito compromisso popular, coordenadas com as quais pretendemos construir, com coerência metodológica e clara determinação social, nossa interpretação dessas articulações. Nessa direção, o trecho abaixo informa sobre os pressupostos que nos movem, buscando revelar, ainda, uma possível e consistente teoria pedagógica que venha a explicitar as intenções políticas do estudo:

Que fazer? Não é sobre as idéias dos outros que escrevo; é sobre as minhas. (...) Depende de mim não abundar no meu sentido, não acreditar ser sozinho mais sábio do que todo mundo; depende de mim desconfiar de meu sentimento e não mudar de sentimento. Eis tudo o que posso fazer e o que faço. (...) Se não levar a bem esse compromisso, estarei errado sem dúvida; mas se tiver êxito, também estarão errados exigindo de mim algo mais, pois não prometo senão isso. (Emílio ou Da Educação. Prefácio. Jean Jacques Rousseau, 1762).

A pesquisa, intitulada “Movimentos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas na perspectiva da Educação Popular no Amazonas: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos” busca cumprir alguns dos objetivos postos pelo enunciado, ensejando contribuir para a reflexão sistemática dos problemas da educação e escolarização efetivados

na dinâmica produtiva e social do Brasil, através do exame criterioso dos principais desafios postos por essa articulação, como o da exclusão destes grupos do acesso aos bens culturais da modernidade.

O projeto inicial de pesquisa propunha tratar das matrizes e perspectivas históricas da Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Amazonas, avaliando as contribuições realizadas pelos movimentos sociais populares, na dimensão ético-política e pedagógica. A tese a ser defendida era a de que as experiências em Educação de Pessoas Jovens e Adultas desenvolvidas pelos movimentos sociais contribuíam na dimensão pedagógico-conceitual para a formulação de um projeto de educação emancipatória para os grupos populares.

A tese aqui apresentada resultou de um amplo processo de aprofundamento da análise dos movimentos e suas fundamentações no campo da EP na região amazônica. A criteriosa investigação das iniciativas históricas, institucionais e políticas que sustentaram os movimentos de EJA no Amazonas acabou por solidificar uma original interpretação das ações e motivações desenvolvidas por entidades, instituições, pessoas e grupos mais diretamente envolvidos com tais atividades, através das intenções de desenvolvimento de trabalhos articulados, respeitando as especificidades de cada interlocutor.

O estudo parte da tese de que os movimentos educacionais e populares não se definem por si mesmos nem são compreendidos numa perspectiva supra-histórica ou além do campo político, econômico e social. Trata-se de uma investigação sobre as potenciais constituições éticas, estéticas e políticas que legitimam o reconhecimento de uma concepção de educação e de sociedade que projeta perspectivas humanizadoras e emancipatórias, em diferentes predominâncias, para a educação de jovens e adultos e para a educação e escola brasileira. Tal proposição busca alicerçar-se nos seguintes argumentos, que serão desenvolvidos e confrontados durante a pesquisa:

- São relevantes as ações dos movimentos sociais populares ainda hoje, no campo da EJA, pois a escolarização por si só não potencializa organização e emancipação, objetivos dos grupos socialmente excluídos. É importante reconhecer, contudo, o papel precípua do Estado, como articulador da educação pública para todos;

- Estes grupos objetivam o acesso aos instrumentos da cultura, para seu “empoderamento” (hegemonia), pois é a *práxis*¹ social a grande fonte de seu processo reflexivo-educativo (a escola precisa cumprir também tais intenções);

- Há um grande descompasso entre a escola formal e as práticas de Educação Popular; a EP ainda guarda as matrizes da teoria clássica, que orientam a educação para a humanização e emancipação;

- O ser humano é o cerne do problema pedagógico da educação realizada pelos movimentos sociais populares;

- É pela EP que se tem aprendido a conviver com os diferentes saberes, com base em seus constituintes: autonomia, humanização, liberdade, emancipação, práxis, criatividade, igualdade, cultura; estes saberes necessitam ocupar espaços nas matrizes ético -políticas da educação formal;

- Os movimentos sociais e a EP têm se pautado na perspectiva idealista e nos finais do século XX e início do século XXI, tais perspectivas têm intensificado os recortes subjetivos, em confronto com a organização em torno de lutas gerais e projetos emancipatórios.

Ao encetar a investigação tínhamos como horizonte a perspectiva de refletir sobre as matrizes históricas, marcos conceituais e resultados políticos da EJA no Amazonas, resgatando historicamente as contribuições dos movimentos de EJA, discutindo os avanços, limites e contradições destas práticas e sua intervenção na formulação de um projeto de educação emancipatória no estado. No campo das metas e disposições consideradas específicas, buscávamos encontrar um método e forma de configurar algumas tarefas reais e necessárias, tais como:

¹ Partimos do conceito de práxis em Vázquez (1977), considerando que toda práxis congrega atividade, mas nem toda atividade é práxis e que há diferentes formas de práxis: produtiva, revolucionária e práxis total humana. Teoria e prática têm um a relação indissolúvel; a teoria é práxis quando se materializa e funciona como alavanca da ação revolucionária. Em Vázquez (1977), práxis é ação humana, intencional e objetiva, para mudar a realidade, que se objetiva independente das vontades subjetivas: “... A práxis produtiva é assim a práxis fundamental porque nela o homem não só produz um mundo humano ou humanizado (...) como também no sentido de que na práxis produtiva **o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo** (...) práxis é atividade prática material, adequada a finalidades, que transforma o mundo natural e humano” (p. 198; 204).

- Mapeamento das ações em EJA, em entidades do movimento social popular e em instituições do poder público, considerando o tempo de existência e continuidade das iniciativas;

- Avaliar as predominâncias emancipatórias destas experiências, na direção das contribuições conceituais, políticas e os resultados políticos;

- Discutir o papel do Estado e da sociedade civil, no campo das políticas públicas em EJA;

- Identificar as concepções de EP e de EJA predominantes no contexto estudado;

- Identificar os sujeitos, grupos, entidades e instituições responsáveis pelo desenvolvimento de projetos em EJA no Amazonas, de acordo com os recortes conceituais propostos.

No transcurso da pesquisa, consideramos como premissa fundamental o pressuposto de que os movimentos sociais populares são, no Brasil, um dos raros espaços de real exercício da democracia e prática de liberdade que sobrou da estigmatizada cultura de poder, da colônia aos nossos dias, pois que estes movimentos demandam educação e democracia e dialeticamente carregam a novidade da sociedade e da educação libertadora. Projetam assim uma nova lógica na organização da vida material e na representação da vida cultural, dos grupos populares.

Para tais intentos, apresentamos justificativas de caráter histórico, pedagógico e político, sobretudo por entendermos o desafio de conceituação e de reflexão radical sobre a EJA e a EP que realizamos desde o final dos anos 1980, no contexto multicultural amazônico. O horizonte reflexivo sobre a EP e a EJA remete à questões que merecem reflexão neste novo século e inserem pensar as suas aproximações e distanciamentos, bem como os desafios para o contexto atual.

Consideramos como um marco teórico-conceitual, as determinações advindas do Documento da UNESCO², com as diretrizes para a educação no século XXI, que apresentam

² Formulado a partir da Conferência Mundial Educação para todos (Jomtien, 1990); V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Hamburgo, 1997) e eventos regionais na América Latina, trata das prioridades da EDJA para o século XXI.

como eixo a tese da EJA fortalecedora da justiça social e equidade na América Latina, através de sete temas prioritários para a ação regional: Alfabetização; Educação e Trabalho; Educação, participação, cidadania e direitos humanos; Educação no campesinato e povos indígenas; Educação de Jovens; Educação e Gênero e Educação, Desenvolvimento Social e Sustentabilidade.

O texto enfatiza os problemas que acentuam o quadro do analfabetismo nos países da América Latina e Caribe, destacando que embora existam esforços, através de iniciativas formais, não há continuidade dos estudos, sendo grande o número de crianças que abandona a escola antes de concluir cinco anos de educação básica. No Brasil, a situação apresenta índices mais graves, visto que não são concluídas nem as séries iniciais do ensino fundamental. As conseqüências apontadas tratam do fato de que crescem as demandas para a EDJAT³, tendo em conta que as pessoas ou não concluem os estudos iniciais ou saem da escola sem articular as aprendizagens formais da leitura, escrita e cálculo. As exigências de uma formação voltada às necessidades atuais, do mundo informatizado, por exemplo, acentuam o problema. O documento acentua a necessidade de reflexão sobre o que foi realizado nos últimos 30 anos e redirecionamento das políticas, conceituações e programas, para que se organizem em torno de novas estratégias e demandas destes grupos.

Em específico, sobre a dimensão particular do trabalho na EDJAT aponta para a: melhoria das condições de vida da população excluída e perspectivas de inclusão (globalização X processo de inclusão). Destaca ainda, a proposta do trabalho como princípio educativo na EDJAT, com os seus antecedentes históricos: superar a ótica da teoria do capital humano, pelo reconhecimento dos níveis de pobreza da população e necessária vinculação da formação com a produção; o fracasso de programas das décadas de 1950/60 relacionado a não vinculação com a vida produtiva/não vinculação trabalho e cotidiano.

Uma das questões atuais, incluídas pelo documento, trata da problemática dos povos indígenas e do campo, apontando para a necessidade de inclusão de propostas para mais de 500 milhões de latino-americanos, que vivem em situações de pobreza há séculos (grupos rurais e comunidades étnicas), sendo que a V CONFINTEA e a UNESCO tratam a questão

³ Educação de Pessoas Jovens e Adultas Trabalhadoras.

como prioridade, para o desencadeamento de direitos humanos, equidade e desenvolvimento sustentável.

Estes aspectos buscam nortear os projetos educativos para jovens e adultos, tendo em conta que as populações latino-americanas sofreram e sofrem situações de abandono e marginalização (geográfica; econômica; cultural; social e política). Nesse campo reconhecemos que se intensificam estes problemas, com as questões da posse da terra e cabe definir quem são os camponeses, os colonos, os povos indígenas e os empresários da terra, trazendo problemas de foco para os governos e as organizações. No caso da região amazônica, intensificam-se estas questões, com conflitos e massacres seculares, até os dias atuais, através da questão da demarcação de terras indígenas (Raposa Terra do Sol, em Roraima, por exemplo, ou os recentes protestos das organizações indígenas, com ocupação das sedes da FUNASA e da FUNAI, no Amazonas). Conforme dados da COIAB⁴ a situação é agravante também no nordeste do país: das 72 terras pertencentes a 51 povos indígenas, apenas 19 (26% do total) estão regularizadas. As demais se encontram sem providência na justiça ou estão com os processos de demarcação paralisados.

Por conta de sua articulação direta com o que o documento enfatiza, transcreveremos um trecho atual das reivindicações das organizações indígenas⁵, neste trecho:

Entre os principais desafios do movimento indígena salientamos: a viabilização da autonomia e gestão territorial, visando a sustentabilidade política e econômica dos povos indígenas; a articulação entre as diversas instâncias organizativas do movimento indígena, comunidades, associações locais, organizações regionais e Coiab; o atual modelo organizativo e institucional que não responde mais às novas demandas do movimento indígena; a unificação das lutas indígenas e a definição de novas estratégias de caráter regional e nacional para enfrentar as atuais políticas de governo; o fortalecimento das relações entre as instâncias representativas do movimento indígena e suas bases políticas, as comunidades e lideranças tradicionais; a redefinição das relações de parceria e alianças estratégicas com os diversos atores envolvidos na questão indígena, para viabilização do projeto Etnopolítico do movimento indígena amazônico; a estruturação de um programa de formação técnica e política para suprir as exigentes demandas nas representações e nas lutas pelos direitos dos povos indígenas através de instrumentos políticos próprios como o Parlamento Indígena.

⁴ Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira.

⁵ Extraído do site da COIAB, disponível em: <<http://www.coiab.com.br/jornal.php?id=267>>, acessado em 08/07/2005.

Há ainda, a questão do reconhecimento de que parte considerável da demanda de EDJAT na América Latina é constituída pela luta representada e defendida por um conjunto de mulheres, razão pela qual se pôs em foco a situação de gênero, sendo necessário enfrentar, portanto, a situação das mulheres pobres e excluídas, as migrantes, as indígenas e campesinas. O êxito na equidade de gênero no caso da educação de jovens e adultos está, então, estreitamente relacionado com o tratamento que a EDJA⁶ dá a outros temas importantes, tais como: analfabetismo, relação entre educação e trabalho e atenção ao problema da pobreza. O tema do gênero deve estar articulado às demais áreas temáticas, para se tornar efetiva sua contribuição.

Como tarefas para a constituição de políticas públicas afinadas aos processos emancipatórios, partindo do acúmulo teórico-metodológico sobre o problema, entendemos que os problemas do analfabetismo e da *desescolarização* não serão encaminhados com ações isoladas e sem continuidade, o que coloca a EJA como prioridade social e dever do Estado, enquanto questão de justiça, direito, cidadania e necessidade nacional e de grande interesse organizativo, na ótica dos movimentos sociais no Amazonas.

Se os registros nacionais acentuam a pulverização de experiências e a dicotomia Estado/sociedade civil, os desequilíbrios estruturais da sociedade brasileira remetem para o urgente envolvimento do poder público com estas demandas e a participação da sociedade civil organizada, para o enfrentamento desta dívida social. Recuperando as discussões gerais no contexto amazonense, através de fontes documentais e orais, podemos enfatizar que os debates afirmam que a EJA, em suas matrizes históricas, se apresenta muitas das vezes, como oposição às propostas do Estado⁷ ou como esforço dos movimentos sociais, caminhando através de ações fragmentadas, em função da insuficiência das políticas de gestão, pela retração do Estado e falta de continuidade das políticas, gerando a pulverização de ações no âmbito da sociedade civil.

É importante destacarmos que a retração do Estado-nação e a nomeada *desordem* criada por esta nova ordem que se impõe desencadeia diretamente reflexos na educação

⁶ Educação de Jovens e Adultos, cunhada pela UNESCO neste documento.

⁷ O declínio do Estado de Bem Estar Social, não consolidado no Brasil, agrava o acesso á educação para as maiorias. A não ingerência do Estado, a ausência de mediações assegura a reprodução da hegemonia das classes privilegiadas e destina às maiorias as políticas assistenciais e compensatórias, pela via das ONG's, fartamente no campo da EJA no país.

pública e estatal. O projeto neoliberal advém da economia, mas se utiliza da cultura e da educação, para reforçar-se ideologicamente. O Estado neoliberal⁸ produz conflitos com os princípios do Bem Estar Social (pleno emprego, bem estar crescente, sindicalismo autêntico, seguridade social, sistemas políticos centralizados e corporativistas), afetando as conquistas dos direitos sociais, ao implantar a lógica do mercado X a lógica do Estado.

A desintegração da idéia do direito e de sua legitimidade, são marcos referenciais do neoliberalismo, bem como a noção de normalidade das desigualdades sociais e do “apartheid” social, como refere Gentili (1995). Forja-se uma nova relação saber-poder, baseada na lógica do mercado, na meritocracia, na tese da educação como propriedade e bem de consumo. Deste modo os grupos que demandam a EJA são destituídos do direito á educação básica regular e interditados em sua cidadania e por não “possuírem” educação, estão fora das esferas do consumo.

Gentili (1995), entre outros interlocutores, enfatiza a especificidade da cultura e da educação, como contraposições ao avanço neoliberal, defendendo a escolarização pela via do Estado como projeto para as maiorias. O que podemos considerar, à guisa de finalização analítica, consiste em reconhecer que os movimentos sociais são diversos e a potencialidade emancipatória, objetivamente referida, é um divisor de águas nesse campo emblemático e contraditório.

Estas reflexões nos referenciam para afirmar, em primeiro lugar, o direito de todos á educação plena, como inserção no mundo da cultura, sendo as questões da EP e da EJA, percebidas em sua especificidade formativa, demonstrando as inúmeras concepções que circundam tais práticas. Nos levantamentos iniciais, junto aos grupos consolidados de EJA em Manaus, podemos inferir do debate atual alguns eixos:

- Afirmar a educação como direito público subjetivo e as lutas pela EJA dentro deste cenário institucional;

⁸ É preciso lembrar que o neoliberalismo significa a continuidade e a ruptura do liberalismo e das diferentes versões do capitalismo. Traz em si dois eixos centrais, para sua implantação nos países periféricos: a fragilização do Estado-nação e a fragilização das formas organizativas/ movimentos sociais populares. O aparato público deve adequar-se à globalização financeira e as formas de resistência política devem ser descaracterizadas. Os países ricos que tiveram uma trajetória de consolidação dos consensos sociais mínimos promovem maior resistência que os do Terceiro Mundo, mais atingidos. Há conseqüências sociais e individuais de difícil reversão, diante da noção desta como única forma de compreensão do mundo.

- Reflexões sobre os trabalhos com nichos sociais, sem perder de vista a centralidade da luta pela melhoria da qualidade da educação básica para todos;
- Direcionar a reflexão para as questões conceituais e ideológicas, que ensejam uma EP e uma EJA com caráter emancipatório, sendo a EP uma concepção, uma teoria do conhecimento, uma metodologia, que pode se efetivar dentro e/ou fora da escola;

Há problemas de ordem histórico-conceitual; lacunas de registros; limites na formação dos educadores envolvidos; descontinuidade nas ações oficiais; a necessária crítica à escola formal; as novas demandas da inclusão digital; o reconhecimento do trabalho como princípio educativo; a retomada de “campanhas”; aspectos que nos fortalecem na perspectiva de buscar identificar quais as instituições, grupos, entidades e pessoas que vêm contribuindo para consolidar as matrizes histórico-conceituais, que delineiam as intenções da EJA na perspectiva da EP em nosso estado, objetivando uma articulação destes grupos, o registro destas experiências e a reflexão sistemática diante dos horizontes destas práticas.

Essa pesquisa toma a dimensão de instrumento para auxiliar a identificação, na *práxis* que realizamos junto aos grupos populares, dos elementos que podemos intitular de “constitutivos”⁹ da EP e que orientam nossas intervenções, projetos e utopias cotidianas, na dimensão da construção de uma educação de jovens e adultos trabalhadores crítica e emancipatória.

Os estudos em torno da educação de jovens e adultos no Brasil e no Amazonas configuram-se como exigente e complexa tarefa, ao pensarmos os horizontes dessa trajetória, perpassando as questões seculares da exclusão escolar e do analfabetismo, caminhando em torno de seus limites como suplência, suas relações com educação básica, no eixo das políticas públicas e da conquista de direitos para todos e as perspectivas de consolidar espaços de continuidade, buscando compreender as possibilidades emancipatórias, constituindo-se a EJA, portanto, em um campo relevante de investigação científica.

Quando buscamos tratar da EJA numa perspectiva de EP, buscamos identificar as bases conceituais e valorativas que respaldam a matriz social que define a identidade da *práxis* destes movimentos. Tal intenção supõe que o debate enfrentado se traduz no

⁹ De modo específico, para a construção dos instrumentais de coleta de dados, partimos das concepções dos autores clássicos e atuais sobre a categoria “emancipação”, para confrontar com as compreensões dos sujeitos da EJA, fontes documentais, entrevistas e questionários (o concreto).

argumento central da tese – identificar as *predominâncias emancipatórias* presentes nas iniciativas em EJA no Amazonas – considerando as matrizes histórico-sociais e os desdobramentos do projeto econômico brasileiro, a partir de 1930, até o contexto atual. O percurso empírico busca comprovar que há trajetórias e concepções diversas das “diretrizes emancipatórias”, nos projetos desenvolvidos nos âmbito institucional e dos movimentos sociais populares e que estas produzem resultados compensatórios e não emancipatórios.

Ao utilizarmos a categoria “*predominâncias*”, reconhecemos que não há apenas uma abordagem para o fenômeno, nem mesmo as possibilidades de dualização/antagonismos estritos e excludentes: movimentos emancipatórios ou de matriz conservadora. Tal atitude implicaria em incorrer em equívoco teórico-metodológico, adentrando por essa disposição; daí a utilização dos nortes metodológicos postos por Saviani (2007), adotando a idéia da *predominância ou hegemonia*, sem deixarmos de considerar que outras intensidades existem e mesmo a convivência entre as mesmas, dentro de uma mesma experiência.

A história da educação brasileira e da EJA, de modo específico, nos permitem observar que há *predominância ou hegemonia* de projetos, iniciativas e ações institucionais e populares, pois em cada período idéias predominam e promovem as diferenças entre cada contexto. Podemos atestar esta predominância, através dos principais contextos de contribuição da EP para a EJA e suas pertinentes críticas à escola formal (década de 1960), período genuíno para a educação com tendências emancipatórias, quando o Estado mesmo caminhou na intenção de organizar um processo nacional de EJA (ainda que restrita aos limites da alfabetização de adultos).

No arbítrio, predominaram as experiências de base compensatória, com a reedição de campanhas e os métodos autoritários, conforme registram os estudos de Scocuglia (2001): “... *Durante o regime militar (pós-1964) no Brasil, o convencimento e as vitórias dos governantes foram obtidas pela aniquilação dos adversários. (...) a pedagogia da tortura convenceu muitos a abandonarem suas (o) posições*”. (p. 35).

Chegamos ao século XXI com a lição de que campanhas não foram exitosas para lidar com o problema social do analfabetismo; as questões da exclusão da escola regular perduram e produzem os contingentes de jovens e adultos, demandas para os projetos compensatórios que se apresentam com mais vigor. Tratar da EJA torna-se mais complexo, pois exige o reconhecimento das relações entre cultura e educação e das principais vertentes da EJA que se

configuram, a partir dos movimentos internacionais, dos finais da década de 1990: a defesa da EJA como educação básica, escolarização e a propositura da educação continuada, resultantes dos debates advindos da V Confinteia (Hamburgo, 1997).

O Brasil não consolidou os acordos internacionais em plenitude e no período de 1990-2002, a tese da educação continuada arrefeceu no país, bem como as proposituras de organizar as propostas de EJA, respeitando os tempos de vivência destes jovens e adultos concretos e em maioria, trabalhadores. Um passo em direção às possibilidades emancipatórias, pode ser percebido, através da redação final do Parecer CNE/CEB 11/2000, quando a idéia da EJA como direito ganha fôlego, pelas pressões que os movimentos de demanda por educação exerceram no período.

Diante da pesquisa e dos estudos realizados, podemos afirmar, com alguma autonomia histórica, que não se pode reconhecer, no corolário das lutas educacionais e populares do Amazonas, uma direção de hegemonia da tendência emancipatória, que deixasse de conviver com as experiências não emancipatórias, o que nos leva novamente a recorrer a Saviani (2007), para situar que: “... *tratava-se de uma hegemonia conjuntural ou circunscrita ao processo de mobilização, não chegando, em nenhum momento, a se impor, isto é, a se encarnar na prática educativa como forma dominante*” (p. 20).

Entendemos que, de uma maneira institucional, a educação formal não contempla os elementos culturais e organizacionais das camadas populares por serem estes historicamente contrários a esse universo social, mas a intenção deste estudo é buscar articular as necessidades de defesa da educação formal de base popular, construída como resistência, em primeira instância, de modo a abrir espaços para, no interior dos movimentos sociais populares, criar condições históricas e institucionais para a emergência de uma nova matriz política e pedagógica.

A trajetória estrutural da presente pesquisa buscou observar os critérios clássicos: elaboração teórica referencial, contextualização histórica e institucional e, finalmente, as vozes da ação prática e real. Observadas essas criteriosas articulações, logramos reunir condições de um potencial projeto analítico e interpretativo.

Não temos a plena autonomia de classificar nossas fundamentações epistemológicas ou políticas. O que nos move até o presente momento de tornar inteligível o processo de nossa

investigação, se fundamenta na premissa crítico-dialética, expressando uma concepção de ciência (SANCHEZ GAMBOA, 1999), traduzida como produto da ação do homem, tida como uma categoria histórica, um fenômeno em contínua evolução, inserido no movimento das formações sociais.

Tratar do método de investigação exige o reconhecimento de que há um enfoque epistemológico que o funda. Os pressupostos gnosiológicos e ontológicos revelam a teoria do conhecimento que define a pesquisa e os modos de tratamento do fenômeno. A abordagem crítico-dialética intenciona partir do concreto, reconhecendo que este se origina da percepção empírico-objetiva, perpassa o abstrato e as características subjetivas, produzindo uma síntese no processo de conhecimento. Assim infere Sanchez Gamboa (1998):

(...) las teorías críticas dialécticas atribuyen un status específico y un valor diferenciador a la educación con la sociedad, de tal manera que, dependiendo de la coyuntura, la educación puede ser un agente transformador de la misma (...) Tales acciones serán tanto más transformadoras, como mejor articuladas estén con otras acciones provenientes de otras formas de organización social (movimientos de la sociedad civil, organizaciones de clase, partidos políticos, etc), constituyendo así una coyuntura favorable a las transformaciones en la medida en que la correlación de fuerzas apunte para la misma dirección de cambio. (p. 80).

Nessa dimensão, considera-se que as abordagens crítico- dialéticas se fundam nos referenciais do materialismo histórico, buscando entender a especificidade da educação, em inter-relação dinâmica com os entornos, o que revela princípios básicos da Dialética: o da contradição, o da totalidade e o da negação da negação. A parte não é igual ao todo e nem o seu prolongamento, pode representar inclusive sua negação, pois o conflito entre as partes projeta novas configurações, refere Sanchez Gamboa (1998):

(...) la educación tiene su especificidad que puede ser contraria a la estructura social dominante y con la posibilidad de ser gestora de cambios y transformaciones de esa sociedad y no apenas reproductora de lo social como defendem las teorías crítico- reproductivistas (p. 82).

Para esta concepção, não bastam os discursos conceituais, como objetivo final histórico, mas o alcance da sociedade socialista – a passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade - o que implica em não perder de vista o horizonte da transformação do

modo de produção e o fim do Estado burguês. Isto não implica em retomar os vieses do materialismo determinista, desconsiderando os diversos elementos que concorrem para a transformação, mas em afirmar, como enfatiza Goldmann (1979) que:

(...) o materialismo dialético é, em primeiro lugar, uma atitude prática diante da vida. É a ideologia de uma classe que quer *transformar* o mundo para realizar esse máximo de *comunidade* e de *liberdade* humanas que será, um dia, a sociedade socialista. Isso desempenha, no pensamento de Marx, função análoga à do bem supremo e ao reino de Deus nos outros sistemas filosóficos. (...) Tudo isso nos parece fornecer resposta à questão formulada no início deste estudo. O humanismo materialista e dialético é uma filosofia em parte já formulada nas obras clássicas de seus fundadores, mas que os pensadores contemporâneos que se proclamam seus adeptos devem desembaraçar completamente e desenvolver. (p. 37; 44-44).

Reiteramos essas proposições, porque reconhecemos no materialismo histórico e dialético a clara dimensão de “*..saber-se parte de uma corrente de pensamento social e político que tem como pressuposto a dinamicidade do mundo real*”. (NUNES, 2003, p. 91), como forma de nos auxiliar a pensar as questões da educação, tendo como crivo a perspectiva de conquistar e produzir novas utopias.

Sobre a tese da pertinência de pesquisas em história da educação, que tenham como diretriz teórico-metodológica o estudo de períodos históricos “longos”, Saviani (2007) traz à tona as categorias de Gramsci (1975)¹⁰ na definição das periodizações (movimentos orgânicos e conjunturais), elementos que tomamos como orientação nesta pesquisa, buscando:

(...) salientar a necessidade de se distinguirem os movimentos orgânicos dos conjunturais (...) para se captarem os movimentos orgânicos (estruturais) é necessário submeter á análise períodos relativamente longos. (p. 04).

Uma pesquisa desta sorte traz consigo o conceito de necessidade como nexos, considerando que é movida pelos problemas teórico-práticos da realidade, que exigem de nós estudos e tentativas de formulações para intervenção, na direção do que propôs Marx¹¹: “*a humanidade não formula jamais senão problemas que pode resolver, porque, se olharmos*

¹⁰ In SAVIANI, Dermeval (2007). História das Idéias Pedagógicas (p. 04).

¹¹MARX, Karl. Contribuição á Crítica da Economia Política. In: <www.marxists.org/portugues/plekhanov/1901/misc/concep-marxista-historia.htm> (acessado em 02/01/2008).

mais de perto, vemos sempre que o próprio problema só surge onde as condições materiais para resolvê-lo existem ou, pelo menos, estão em vias de aparecer.”

Tendo em conta estas diretrizes, utilizamos para a definição do que intitulamos de “tempo político” da pesquisa (1930-2006), a periodização em três recortes, considerando as relações entre economia, cultura e educação: demandas populares por educação e projetos em disputa (1930-1950); o desenvolvimento industrial urbano e as contradições da ordem mundial (1950-1985) e a globalização, definida por nós como dependente ou subserviente (1985-2006). Entendemos que o que traduz a periodização, são os objetivos de quem pesquisa articulados ao objeto de estudo pesquisado, conforme acentua Saviani (2007):

(...) Do sistema de categorias que ele mobiliza para explicar o seu objeto decorrerá o princípio de periodização que lhe permitirá dar conta das discontinuidades na continuidade dos eventos constitutivos do fenômeno investigado. (p. 12).

A definição do ponto de partida desta pesquisa - o viés histórico, as concepções predominantes e os resultados políticos - revela outro traço das abordagens crítico-dialéticas: a centralidade no reconhecimento do contexto, da temporalidade e da historicidade, como formas de aproximação e compreensão do fenômeno.

A recuperação dos processos de construção do fenômeno (Movimentos de EJA no Amazonas) auxiliaram a refazer o caminho do todo às partes e das partes ao todo. Para tais percursos foram construídos instrumentais de coleta de dados, considerando como elementos fundantes da pesquisa, as fontes orais e documentais, através do acesso aos registros destas experiências e a interpretação das entrevistas e questionários.

A pesquisa empírica teve como eixos as fontes históricas (documentos relativos aos movimentos de EJA no Amazonas) e os registros através dos depoimentos dos sujeitos das experiências no Amazonas, considerando a pequena produção escrita sobre o objeto no estado, tendo como caminho metodológico a dialética, na tentativa de conhecer a realidade concreta e sua totalidade, como acentua Saviani (1980):

(...) A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico se passa pelo abstrato e se chega ao concreto. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza ao empirismo, ao positivismo, etc (que confundem o concreto com o empírico), o concreto não é o ponto de partida senão o ponto de chegada do conhecimento (p. 11).

Como propõe Sanchez Gamboa (2007), o empírico presente é a base do conhecimento, partimos desta noção sincrética da realidade, buscando as partes constitutivas, através de análises, em busca da *síntese* sobre a investigação, sendo este percurso epistemológico que define uma pesquisa de cunho dialético:

(...) A dialética inclui a dinâmica do caminho de volta, do todo às partes e das partes ao todo. Dá-se ao contexto uma ênfase fundamental, pois os fenômenos dependem dos contextos da produção, que determinam a sua existência, e dos contextos de interpretação, que determinam seu conhecimento. (p. 139).

A sistematização inicial das fontes documentais relativas a essas entidades e instituições, e a utilização dos princípios da metodologia da pesquisa, nos levou à redefinição dos grupos investigados, em dois eixos: o primeiro insere o acesso a registros de onze experiências de movimentos de Educação de Jovens e Adultos atualmente, materiais que comporão um quadro histórico sobre a EJA no Amazonas. O segundo constitui-se a partir das categorias investigadas em sua dinâmica de presença/ausência nos discursos e disposições dos próprios movimentos.

A definição dos movimentos orgânicos de EJA estudados mais especificamente, também se pautou por estas indicações temporais, caracterizadas pelas três experiências selecionadas: O MEB (Movimento de Educação de Base do Amazonas), instituído em 1965; o NEPE (Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais da Universidade Federal do Amazonas), criado em 1989 e o CEMEJA (Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, Professor Samuel Benchimol), institucionalizado em 2003.

As questões foram previamente construídas, partindo dos estudos teóricos sobre as categorias em análise (EP e EJA; Emancipação e Movimento) e do acúmulo de nossa experiência com o trabalho em EJA na UFAM, participação em fóruns diversos, considerando como marco os registros atuais, do Seminário de EJA¹² promovido pela UFAM, em julho/06.

¹² O I Seminário Estadual de EJA no Amazonas: “Movimentos Sociais, EJA e Emancipação: Matrizes Histórico-Conceituais”, realizado pelo NEPE/UFAM em julho de 2006, objetivou a articulação de experiências realizadas por entidades de apoio ao movimento popular; movimentos sociais, rede pública de ensino, grupos ou pessoas responsáveis pelas ações em Educação de Pessoas Jovens e Adultas no estado do Amazonas. Reuniu cerca de 200 sujeitos da EJA no estado, culminando com a aprovação da “Carta de Manaus”, com indicações de princípios delineadores das ações para o estado.

Após a leitura apurada destas fontes, houve uma avaliação entre as questões norteadoras da pesquisa, propostas inicialmente, qualificadas ao longo do curso e na interlocução com os autores e culminou numa tentativa de aproximação entre estas e as questões suscitadas pelo Seminário, que congregou cerca de 200 educadores de jovens e adultos do estado do Amazonas, chegando então ao quadro de questões postas nos atuais instrumentos de coleta.¹³

As questões formuladas foram previamente trabalhadas com um grupo de 23 educadores populares do Amazonas, durante um curso de formação promovido pela AEC/AM, oportunidade em que foram reescritos alguns dos itens, para tornar mais clara sua linguagem e compreensíveis os conceitos tratados.

A intenção foi a de avaliar as *predominâncias* emancipatórias, percebidas pelos sujeitos da EJA, em suas atividades, para aproximação com a hipótese da pesquisa, de que há diferentes objetivos e determinações emancipatórias, nas práticas de EJA desenvolvidas no espaço institucional e dos movimentos sociais populares e que estas delineiam os pactos de poder e resultados políticos.

O questionário teve como intenção recolher informações do grupo pesquisado, acerca de suas compreensões sobre a EJA, analisando sua experiência específica, de grupo e algumas das principais iniciativas atuais no estado. Partimos do pressuposto de que uma pesquisa crítico-dialética pode utilizar instrumentos de coleta de dados quantitativos, pois o que define o método é a articulação de elementos estruturais, que articulam os conceitos de mundo, a concepção de ciência, os objetivos sociais e determinantes políticos em questão, neste caso já delineados.

Os questionários foram esboçados com perguntas fechadas e abertas. A técnica das entrevistas utilizada foi denominada semi-estruturada, com questões organizadas a partir de

¹³ Os instrumentais de coleta de dados são constituídos de: questionários, roteiro de entrevistas e fichas de registro das experiências (anexos a este relatório). As questões norteadoras da pesquisa estão centradas nas categorias: Emancipação (relações com a EP; perspectivas, entraves e desafios); EP e EJA (concepções, empregabilidade e precarização; formação; temporalidade) e Movimento (Estado/movimento; fóruns; elementos da luta), questões que articulam a análise dos materiais. Os questionários buscam avaliar as intensidades de uma EJA emancipatória, constando de sete questões abertas e fechadas, apresentadas posteriormente em gráficos. Os questionários consideraram os percentuais de mais de 50% dos formadores de EJA: MEB (34, do total de 67); NEPE (11, da equipe de 13) e CEMEJA (7, do total de 18 professores). As entrevistas partiram da amostragem de mais de 30% destes grupos.

categorias de análise, fundadas na teoria que orienta a pesquisa, com espaços para o desenvolvimento do tema pelos entrevistados. Na entrevista semi-estruturada, as questões não são um a priori, mas partem do acúmulo teórico e das experiências, de quem pesquisa e de seu conhecimento sobre os sujeitos entrevistados (TRIVIÑOS, 1987).

Seguimos, para este objetivo, as indicações de Richardson (1999), através do trabalho com a amostra aleatória simples, probabilística. Foram realizados levantamentos preliminares do número de educadores de jovens e adultos em cada uma das entidades e instituições selecionadas e o sorteio da quantidade de sujeitos, qualificando a base da amostragem.

Os questionários (questões fechadas e abertas) foram aplicados á grupo de 52 (cinquenta e dois) educadores e educadoras de jovens e adultos (formadores de EJA), assim distribuídos: ações da Igreja Católica/movimentos sociais populares (34) e ações institucionais (18), considerando o quantitativo de educadores e de núcleos formadores de EJA no estado. As entrevistas (semi-estruturadas) abrangeram a amostra acima de 30% dos educadores populares/gestores de projetos em Educação de Jovens e Adultos, de acordo com os quantitativos das mesmas.

Após o trabalho com os questionários, foram realizadas as entrevistas, tomando como critérios: amostra de educadores; coordenadores de grupos e gestores de programas e projetos em EJA no Amazonas, partindo das experiências selecionadas.

No caso da pesquisa sobre a EJA no Amazonas, as fontes orais são fundamentais, considerando as lacunas de registros. As técnicas de amostragem foram utilizadas, pela necessidade de viabilizar parte considerável de informações, de um grupo grande (RICHARDSON, 1999) e de controlar o tempo e tratamento destas informações aos propósitos da pesquisa. A população do estudo se traduz nos educadores de jovens e adultos do Amazonas, de três entidades específicas.

Compreendendo, porém, a extensão geográfica da região e seus inúmeros municípios, onde houve experiências marcantes em EJA, definimos como eixo da pesquisa, o município de Manaus e as iniciativas relatadas durante o I Seminário “Movimentos Sociais, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Emancipação: Matrizes Históricas, Marcos Conceituais e Impactos Políticos no Brasil e no Amazonas” (julho/2006), em Manaus, evento situado como marco da retomada do debate em torno do problema investigado.

Tais iniciativas também foram destacadas, pelo “tempo político” de existência na região e pela inserção de seus principais representantes, nos movimentos sociais populares no estado, desde a década de 1980. A amostra desta população partiu inicialmente dos seguintes grupos: ações da Igreja Católica: MEB (Movimento de Educação de Base do Amazonas); AEC (Associação de Educação Católica do Amazonas); Pastoral da Criança (Núcleos de Educação de Jovens e Adultos); NEPE (Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais da Universidade Federal do Amazonas); iniciativas institucionais: SEMED (através do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos/ CEMEJA); SEDUC (dois Centros de Educação de Jovens e Adultos).

Interessa-nos, neste caso, confrontar a teoria sobre o conceito “emancipação”,¹⁴ buscando analisar estas produções historicamente construídas, com o concreto, o que advirá das respostas aos questionários, buscando aproximar-nos ou não dos argumentos da tese e proceder a generalizações em torno do contexto amazônico. As intenções deste percurso metodológico podem ser definidas na linha acentuada por Sanchez Gamboa (2001):

(...) Nesse sentido, o conhecimento das tendências da pesquisa educacional como um “concreto no pensamento” é o resultado do processo que parte de um produto real (...), caminha pela análise dos elementos constitutivos (teórico abstratos) e volta ao concreto histórico. (p. 74).

Adotar tais perspectivas aquilata nossa compreensão da pesquisa para além da aplicação de instrumentais de coleta de dados, traduzindo antes um fundamento epistemológico, calcado em uma concepção de homem e de mundo. Reconhecemos que vivemos em um contexto de pluralidade de métodos e abordagens, portanto não havendo espaços para a hegemonia de uns e a impossibilidade de outros, mas para a busca da centralidade, que deve dar consistência à pesquisa e aos fundamentos epistemológicos de quem pesquisa como assinala Saviani (2007):

¹⁴ Compreendemos **emancipação** na acepção que projeta a libertação de todos os homens, sua afirmação como sujeitos. Diferenciamos a emancipação política/cidadania (restrita ao campo jurídico) da emancipação humana plena, apenas possível numa sociedade sem classes. Cabe à educação, a EP, contribuir com o processo de hominização, através do exercício de novas relações econômicas, sociais e culturais. O estudo da categoria considera as reflexões desde a Antiguidade Clássica, perpassando o ideário iluminista (destacadamente em Rousseau); a síntese marxista (Marx; Engels; Lênin; Gramsci); a teoria crítica (Adorno) às reflexões contemporâneas (FREIRE; Paulo (1979; 1980); NUNES, César (1999; 2003; 2006); MELO NETO, José F (2002; 2004); NOGUEIRA (1991; 1992; 2004), Adriano; IASI, Mauro Luis (2007); FEITOZA, Ronney (2005)).

(...) a necessidade, de certa forma consensual, de se superar a visão tradicional não implica necessariamente a renúncia á compreensão articulada e racional do movimento objetivo em favor de uma abordagem relativista e fragmentada (p. 8).

Daí as preocupações em torno da periodicidade, fundada na categoria gramsciana do movimento orgânico¹⁵, sendo fundamental levar em conta as oscilações destes movimentos em determinados períodos e os fatos históricos concretos que os delineiam, para caracterizá-los como *orgânicos* ou *conjunturais*, buscando explicitar as relações entre “... *estrutura e superestrutura de uma parte e, de outra parte, entre o desenvolvimento do movimento orgânico e aquele do movimento de conjuntura da estrutura*”¹⁶ (p. 11). Nesta pesquisa, reza a intenção de focar os movimentos orgânicos, embora considerando as contribuições dos movimentos conjunturais de EJA no estado.

O Capítulo I, objetiva apresentar elementos do processo de urbanização e industrialização brasileiras, considerando como articuladores, a produção de desigualdades nos eixos sul/sudeste e norte, pelos diferentes mecanismos de desenvolvimento das forças produtivas nestas regiões brasileiras, o que efetivamente desencadeará formas diversas de acesso à cultura, educação e escolarização e as demandas de EJA. A constituição da escola e as condições de acesso estão condicionadas aos interesses da produção e do desenvolvimento do modelo capitalista, em suas diferentes manifestações.

O segundo capítulo trata da especificidade dos processos econômicos e histórico-sociais no contexto amazonense e seus desdobramentos no campo da educação e escolarização, no período de 1950-1985, tendo como elemento fundamental descrever e analisar os marcos locais do desenvolvimento econômico: do extrativismo da borracha ao processo de implantação de um grande projeto capitalista: a Zona Franca de Manaus (1967). A idéia central consiste em buscar compreender como se constroem as demandas por educação, diante destas determinações dos projetos econômicos, como o Estado desenvolve

¹⁵ Ainda em Saviani (2007), destacamos: “... Os movimentos orgânicos são relativamente permanentes enquanto os movimentos conjunturais são ocasionais, imediatos, quase acidentais. E reputa de grande importância essa distinção no estudo de determinado período histórico, mostrando que, se se verifica uma crise de certa extensão, isso manifesta que a estrutura está sendo atingida por contradições insanáveis que, no entanto, serão objeto de um empenho especial das forças interessadas na conservação da estrutura no sentido de resolver essas contradições.” (p. 11).

¹⁶ Saviani citando Gramsci (1975, PP. 1579- 1582).

suas políticas públicas e o lugar dos movimentos sociais populares, problematizando as intensidades emancipatórias destas experiências, no cerne da EJA.

No terceiro capítulo serão apresentados os dados coletados na pesquisa realizada junto aos movimentos de EJA no Amazonas, com a intenção de contribuir para a organização de um quadro histórico, acompanhado por uma análise filosófica e política, das tendências matriciais destas experiências. No capítulo em questão, serão enfocadas as três experiências selecionadas na pesquisa, de acordo com os critérios expostos neste estudo: Movimento de Educação de Base do Amazonas (MEB/AM); Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE) e Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos Professor Samuel Benchimol (CEMEJA).

O quarto capítulo, nascido a partir da sugestão do orientador e das disposições da Comissão Julgadora que produziu o exame de qualificação da presente pesquisa, objetiva a discussão dos desdobramentos teóricos e políticos, institucionais e históricos, dos dados basilares da pesquisa, buscando identificar a dialética entre as tendências reais e materiais das movimentações históricas e políticas no campo da EJA no Amazonas e o delineamento de possíveis perspectivas de uma EJA fundada em uma EP emancipatória na região.

Os capítulos pretendem se articular na direção de aprofundar os processos de implantação do capitalismo no Brasil e no Amazonas, fundados na premissa de que a educação e o mundo do trabalho acentuam as desigualdades regionais e o retardamento das forças produtivas no AM. O Estado tem deixado de assumir de forma contundente as demandas por educação dos grupos populares (no corpo dos demais serviços básicos), sobretudo uma educação para a emancipação. Nestes espaços de ausências, os movimentos sociais populares vêm atuando de forma mais delineada, apontando as contradições e reivindicando aproximações com um projeto emancipatório.

A intencionalidade dessa investigação segue a determinação política de contribuir para a reflexão crítica sobre a educação brasileira e amazônica, reconhecendo na escola pública e popular a ser consolidada, a possibilidade de proporcionar às maiorias, os referenciais necessários para sua ação como sujeitos históricos e políticos (NUNES, 2003), renovando nossa crença na educação pública, nos valores de universalidade, gratuidade, laicidade, publicidade e obrigatoriedade, como provisão e manejo de políticas educacionais

transformadoras e humanizadoras, como crítica à época em que os objetivos quantitativos e a lógica de mercado parecem dominar todas as iniciativas e projetos dessa natureza.

E nesta história temos como eixo as recorrentes lutas pelo acesso à escolaridade e alfabetização das populações marginalizadas, através de iniciativas de movimentos radicados na dinâmica do Estado, outros consorciados com Igrejas, associações civis, políticas públicas de educação e práticas sociais alternando-se, em projetos e práticas assistenciais, integracionistas, de escolarização há mais de um século, em nossa tradição republicana.

A EJA é, em muitos sentidos, a explicitação destas ausências, a demonstração viva de um Estado que deixa ao largo os jovens e adultos trabalhadores, que não têm sido objeto de interesses dos projetos econômicos implantados na região. Os movimentos sociais têm suas diferentes constituições: há aqueles que delineiam diretrizes populares e emancipatórias, que apontam para novas formas de compreender a sociedade, a educação e a própria pedagogia, os que nos interessam nesta pesquisa.

Há que se considerar as diferentes predominâncias de tendências ou diretrizes, aqui assumidas como disposição histórica, quer aquelas compreendidas como *compensatórias*, quer ainda aquelas que condensam práticas e complexos valorativos de natureza *emancipatória* e suas possibilidades históricas, pedagógicas e sociais, na consolidação de uma política de EJA revolucionária e humanizadora.

Quem se dedica à educação, põe-se à escuta do tempo. Esboça sua crença na ação do homem e na potencialidade cumulativa da história. A educação de jovens e adultos, em sua natureza histórica e política, tal como apresentamos nessa pesquisa, sempre logrou corresponder a uma ação compensatória, assistencialista e manipuladora das elites dominantes na produção de sua hegemonia política, cultural e educacional. A força dessa disposição qualifica igualmente a resistência. A presente pesquisa identificou constituintes éticos e políticos nos movimentos de educação de jovens e adultos de natureza popular, de potencialidades emancipatórias. O tempo será nosso juiz e a história nosso tribunal.

Capítulo I

Movimento Social, Industrialização e Urbanização no Brasil e no Amazonas: demandas populares por educação e projetos em disputa.

O presente capítulo pretende contextualizar histórica e politicamente o processo de industrialização e urbanização efetivado no Brasil, a partir de dois núcleos privilegiados de interlocução: os determinantes e características do desenvolvimento das forças produtivas industriais e urbanas dos núcleos centrais do Brasil, o eixo Sudeste/Sul e, em contraste, os processos econômicos e políticos desse mesmo projeto no eixo Norte/Amazonas.

Nossa premissa consiste em considerar articuladas as disposições entre o desenvolvimento do mundo do trabalho e da produção e as demandas sociais e ofertas de serviços públicos dispostos em razão da necessidade de aceleração das bases materiais produtivas e consolidação/legitimação das relações de produção. Assim, a educação e escolarização universais são entendidas como extensão do projeto burguês de constituição das bases da sociedade capitalista e suas finalidades.

Ao considerar as demandas e potencialidades emancipatórias vivenciadas nos movimentos de EJA no Amazonas, notadamente naqueles de identidade popular, pretendemos superar a dinâmica da concepção burguesa de educação posta a reboque do trabalho e da produção para abrir possibilidades de projeção da educação como processo de emancipação e humanização, como conquista da *omnilateralidade* e prática da conscientização, na direção de produzir as condições históricas que transformem a educação burguesa em educação pública, com preclara identidade popular e finalidade humanizadora.

1.1 Movimento Social: conceitos, marcos políticos e possibilidades históricas.

Para traçar as relações entre Movimento Social, em suas diferentes acepções, com um recorte popular e suas perspectivas emancipatórias, partiremos das origens histórico-filosóficas que contribuem para delinear a categoria “movimento”, da Antiguidade Clássica ao pensamento marxista. Buscaremos as relações do conceito, como um dos constituintes da Dialética, que surge na filosofia clássica como instrumento de diálogo, se configura em método e com o pensamento marxista, no seio das relações históricas da Europa do Século XIX, se aprofunda como método na ciência, comprometida com as transformações sociais, em diferentes desdobramentos.

Os estudos apresentados nesta pesquisa refletem os objetivos de caracterização das origens do conceito *movimento*, para posteriormente, delinear suas relações com o fenômeno proposto, traduzindo-se em situar o caráter educativo e emancipatório da *práxis* dos movimentos de EJA.

Entendemos que, nesta ótica, os movimentos sociais populares incorporam as demandas de formação de pessoas jovens e adultas, também no campo da educação informal, considerando que a escolarização formal não vem potencializando os objetivos de organização e emancipação, cerne dos interesses de grupos socialmente excluídos.

Tratar da categoria *movimento* remete às origens do pensamento filosófico, na Antiguidade Clássica (séc. VI a. C. a 529 d. C). Embora não seja precipuamente da natureza de nossa investigação achamos por bem apresentar uma breve digressão histórico-filosófica dessa importante categoria de nosso trabalho analítico e, posteriormente, de nossa pretensão interpretativa.

Num recorte histórico, situar a categoria *movimento* exige um reconhecimento de seu nascedouro, na filosofia da Antiguidade Clássica (séc. VI a C. a 529 d. C) e suas relações diretas com o estudo da dialética, como forma de conhecer e posteriormente, como método de entendimento e possíveis intervenções no real. Nesta busca de entendimento do real, a categoria *movimento* era seu cerne, intensamente desde os pré-socráticos, que tinham a *physis* como motor de explicação do mundo.

A *physis* possibilitou aos gregos, o afastamento gradual de posições pré-rationais, para a constituição de explicações racionais, pois passou das origens sensoriais para as experiências empíricas, buscando uma ciência racional da natureza.

Para Tales, séc. VII a. C, o princípio do *movimento* pode ser explicado através da alma e a água era a *arché*. O debate prosseguiu, entre a escola eleática e Heráclito de Éfeso: para Parmênides, o próprio movimento já significava mudança e uma coisa deixaria de ser ela própria, assim, mudar seria um erro na natureza, portanto, incompatível com o seu pensamento. Para Heráclito, o fenômeno humano está no centro do processo e o cosmos, em permanente mudança, desde sua *arché*, é o *movimento*.

Pode-se dizer deste período que houve o marco da dialética, no contexto da polis grega, pela importância do uso da palavra e do diálogo na experiência política (*àgora*), embora existam indícios da dialética no oriente em Lao-Tsé (2600 a. c) e se reconheça a influência destas idéias na dialética hegeliana, na concepção ocidental de evolução pela ação dos opostos. Em Sócrates e Platão, dialética é a arte que conduz a maiêutica, no processo de conhecimento das idéias.

Deste modo, o problema do *movimento* ocupa os pensadores gregos desde o século VI ac, de Heráclito a Parmênides, em contradições retomadas por Platão e Aristóteles, comprovando a estreita relação entre a categoria *movimento* e o pensamento dialético, até este se constituir em método, com os estudos marxistas no século XIX.

O pensamento hegeliano prosseguiu com grande influência na Prússia, mesmo após a sua morte. Contudo, a Europa pós-1830 viveu contundentes revoltas e rebeliões, como reação à monarquia e a queda de Napoleão. A França espalhou para a Europa o viés nacionalista e a Revolução Liberal invadiu a Alemanha (1848), tomando espaços também no campo da Filosofia e constituindo o que a história posterior cunhou como o pensamento dos novos hegelianos¹⁷.

Marx tomou contato com a obra de Hegel em Berlim (1836), tendo sido influenciado pela “Fenomenologia do Espírito”¹⁸ em sua tese de doutorado, defendida em 1841. Porém, a interrupção inicial de sua carreira acadêmica o levou à Paris e aos contatos com Friedrich Engels (1820-1895), construídos sob o olhar dos efeitos perversos da Revolução Industrial e a

¹⁷ Geração constituída por Feuerbach; Max Stirner; David Strauss; Bruno Bauer e Karl Marx, que ficou no grupo até 1841. Também intitulados de *hegelianos de esquerda*.

¹⁸ Escrita em 1807.

análise e participação junto aos grupos organizados dos trabalhadores industriais franceses, marcando sua adesão ao comunismo e o afastamento dos jovens hegelianos.

Os escritos com Engels¹⁹ já trouxeram as críticas aos hegelianos, propondo uma relação entre as teorias e os problemas materiais da vida dos trabalhadores e demarcando as diferenças com o pensamento hegeliano, através do conceito de *materialismo histórico*, para a superação da dialética idealista hegeliana.

Os pontos de distanciamento com Hegel estavam postos pela sua metafísica da história, porém, Marx e Engels partiram da concepção de movimento dialético hegeliano, como eixo das *contradições*, para tratar dos problemas da sociedade industrial de seu tempo, inscrevendo este conceito na história de uma sociedade concreta.

Os seguidores de Hegel concebiam o mundo da ciência da lógica (velhos hegelianos), caminhando posteriormente em direção à crítica religiosa (jovens hegelianos), tendo como diferença de análise a noção de que há que se combater a religião e seus aspectos de alienação, nesta retomada hegeliana (hegelianos de esquerda). O resgate do pensamento de Lênin é importante, no cerne atual do debate sobre o materialismo histórico e dialético, como método para intervenção na realidade, pois os escritos de Lênin não vêm sendo considerados em sua plenitude, pela filosofia e o pensamento político contemporâneo, embora seja um dos pensadores marxistas que mais contribuições produziu para a categoria *movimento*.

Para a compreensão do *movimento social* transformador, Lênin buscou aproximar a prática teórica da prática política, conceituada como práxis revolucionária, através da dialética entre teoria revolucionária e prática revolucionária. Apontou para a necessidade de transformação social ancorada em uma revolução cultural, eixo que será aprofundado pela obra de Gramsci (1982; 1984).

O autor traduz uma nova concepção do marxismo, num recorte humanista, popular, fincado na cidadania ativa como eixo da experiência democrática. Traz à cena a discussão da concepção *praxiológica* da História, por isto criticando os determinismos econômicos, como única fonte explicativa, já que se a práxis engloba a ação conjunta dos seres humanos, é efetivamente coletiva, portanto, não pode conceber uma visão determinista e *apriorística* da História.

¹⁹ Sobretudo “Sagrada Família” (1845) e a “Ideologia Alemã” (1845-46).

Também questionou as explicações para a chegada ao socialismo, como uma mera transição entre os modos de produção, pois há que se considerar os diferentes condicionamentos históricos. A história se abre, então, como campo de possibilidades, não podendo apoiar-se a teoria marxista no indeterminismo histórico, mas na tese da crise de *hegemonia*. Este é um dos conceitos fundamentais sistematizados pelo filósofo italiano, que nos auxilia a pensar diferentes modos organizativos e estratégias político-culturais, fortalecendo as teorias anteriormente fomentadas por Marx e Engels, sobre o sentido ideológico e organizativo das classes sociais, numa visão revolucionária.

Istvan Mészáros (2004), marxista contemporâneo, corrobora as teses gramscianas sobre organização e instrução e vem produzindo reflexões sobre as possibilidades de uma nova ordem mundial, na contramão do modelo de globalização excludente, considerando as crises do sistema de capital, apontando para o movimento de massas como uma destas possibilidades históricas. Argumenta o autor que o enfraquecimento das nações modernas, criadas sob a inspiração burguesa, tem sido um destes entraves, reconhecendo as crises no modelo e no movimento do socialismo do Ocidente. Produz críticas severas ao globalismo, como forma de “... *projetar a difusão universal das condições materiais favoráveis dos países capitalistas privilegiados*” (p. 34).

Suas reflexões nos interessam muitíssimo e serão retomadas, pois sugerem um sentido amplo para a educação neste enfrentamento, recolocando no centro do debate, uma das questões mais criticadas pelos pós- estruturalistas: o poder da ideologia emancipadora das classes trabalhadoras:

(...) a nova concepção de educação não é confinada a um número limitado de anos na vida dos indivíduos, mas, em virtude de suas funções radicalmente alteradas, refere-se á vida inteira (...). Sem esta, as classes trabalhadoras dos países capitalistas avançados não serão capazes de se tornar “conscientes de seus interesses”, muito menos de “lutar por eles” - em solidariedade e espírito de efetiva cooperação com as classes trabalhadoras das “outras” partes do único mundo real - até uma conclusão positiva. (p. 48; 546).

O significado das contribuições deste autor, para o estudo sobre as perspectivas emancipatórias advindas dos processos organizativos dos grupos populares, ganha intensidade, considerando as críticas de suas obras sobre a essência do capital, seus limites históricos, pela análise centrada na categoria *trabalho*, para o entendimento das relações entre a burguesia e a classe trabalhadora.

As interlocuções com Mészáros (1995, 2004, 2005) são cruciais nesta pesquisa, por ser este um marxista que não se funda no determinismo econômico como veio explicativo das

possibilidades de transformação social. Aponta as necessidades de expansão do capital, como suas próprias contradições, mas o faz ao enxergar que os níveis de agudização do capital, criam as condições para que as classes trabalhadoras se organizem em torno das lutas por uma sociabilidade mais própria das exigências do século XXI e seus acúmulos históricos. Suas críticas à constituição do Estado burguês acentuam que esta instituição prossegue em suas intenções de privilegiar a burguesia, ao assegurar os elementos deste sistema: a propriedade, o Direito formal, o individualismo, porém, caracteriza-se como instância entrelaçada ao sistema capitalista. Em um estudo sobre o autor, Lessa (1998) atribui a novidade à sua concepção da relação Estado-capital, como indissociáveis:

(...) Se Mészáros tiver razão, contudo, o Estado seria um elemento estrutural da própria reprodução ampliada do capital . Como vimos uma autêntica causa sui que impõe ao metabolismo social a sua qualidade específica. Com essa leitura de Marx, Mészáros propõe uma abordagem que supera tanto as concepções dicotômicas, dualistas, que entendem capital e Estado como duas esferas mais ou menos independentes; como também aquelas que tendem a reduzir o Estado a mero comitê executivo das classes dominantes. Nem o Estado é independente do capital, nem representa direta e exclusivamente os interesses da classe dominante: ele expressa as necessidades globais da manutenção da reprodução do metabolismo social regido pelo capital. (grifo nosso).

Mészáros (1995) acentua as preocupações sobre as possibilidades de relações que os movimentos sociais devam desenvolver com o Estado, para que não assumam as causas reformistas, como única forma de ação no contexto atual, o que nos interessa muitíssimo

(...) investir energias de um movimento social em tentar reformar um sistema substancialmente incontrolável, é um trabalho muito mais fútil que aquele de Sísifo, já que a viabilidade da reforma, mesmo a mais limitada, é inconcebível sem a habilidade de se exercer o controle sobre aqueles aspectos ou dimensões do complexo social que se tenta reformar. (p. 713).

Sendo esta uma das discussões centrais desta pesquisa, qual seja, as relações entre processos emancipatórios autênticos (ainda no contexto do modo de produção capitalista) e os espaços de atuação dos movimentos sociais de EP e EJA, o diálogo com Mészáros será retomado em seus eixos argumentativos aqui apresentados preliminarmente.

A teoria política de Antônio Gramsci traz importantes elucidações para a compreensão da categoria “movimento”, em seu recorte dialético e de natureza popular, como outra possibilidade de se pensar a teoria marxista. O conceito de “sociedade civil” e a construção da hegemonia, como características de uma sociedade onde o Estado foi ampliado e onde há maior participação política nos encaminhamentos da sociedade política, conduz à

interpretação dialética dos movimentos sociais, avançando nos eixos propostos por Marx, Engels e Lênin sobre o conceito.

A sociedade civil gramsciana faz parte da superestrutura, sendo o movimento percebido como a mediação entre a sociedade política (Estado) e a sociedade civil. De acordo com a ocidentalização ou ampliação do Estado, estes movimentos terão papel crucial na construção de uma nova hegemonia, na organização dos grupos populares, passando a níveis mais complexos de democratização do Estado e de conquistas da sociedade civil.

Assim, é a maior participação popular, a criação dos sindicatos, partidos e das formas organizativas (pós-século XVIII), que serão as medidas para que o Estado não seja monolítico (repressão /coerção), mas para que os organismos de participação popular se fortaleçam, o que Gramsci intitulava de “aparelhos privados de hegemonia” (a Igreja, a escola, sindicatos, partidos, entidades representativas da sociedade civil, entre outras).

Este processo educativo e organizativo da sociedade civil é um dos contrapontos às teses deterministas, se retornamos a Gramsci, para não cairmos no dualismo (Estado /sociedade civil), porém buscando identificar as diferentes esferas onde o poder opera, o equilíbrio entre sociedade civil e política e seus pontos de distanciamento. Conforme explicita Coutinho (2003):

(...) Os portadores materiais da sociedade civil são o que Gramsci chama de “aparelhos privados de hegemonia” (...) organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política. (...) em Gramsci, não há hegemonia ou direção política e ideológica, sem o conjunto de organizações materiais que compõem a sociedade civil enquanto esfera específica do ser social. (p. 129).

Crucial é entender e avaliar a correlação de forças entre as classes sociais, para que um Estado seja mais consensual e menos autoritário, sendo a sociedade civil e seus aparelhos privados de hegemonia, a característica primordial para a elevação das relações político-sociais, o que percebemos, demonstra a concepção de movimento, para o estudioso italiano.

A premissa gramsciana propõe a “guerra de posições”, portanto a disputa ideológica, considerando a complexificação do Estado capitalista e a necessidade de serem feitas investidas no campo político, dentro deste mesmo Estado, iniciativas estas que viabilizariam a “*longa marcha através das instituições da sociedade civil*”²⁰ (p. 135).

²⁰ COUTINHO, Carlos Nélon. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Aqui estão inseridas as críticas ao projeto socialista na ex- URSS, mantido na linha da “guerra de movimento”, pois Gramsci apontava a necessidade da crítica permanente, fincada em uma reforma intelectual e moral da nova sociedade. Criticou assim o poder exacerbado conferido ao Estado (estatolatria), sua fusão com os interesses do partido (Estado- partido), novamente pondo no centro do debate a premissa retomada por Coutinho (2003) de que:

(...) Se a sociedade civil é fraca antes da tomada do poder, a tarefa do Estado socialista é fortalecê-lo depois, como condição para sua própria extinção enquanto Estado, para sua reabsorção pelos organismos autogeridos da sociedade civil. (p. 141).

Também demarca a necessidade de se construírem processos, fundados nas características de cada formação social, reforçando a tese da “guerra de posição”, como instrumento organizativo dos países ocidentais, o que entendemos como contribuição dos movimentos sociais. Para tanto, as classes dirigentes e hegemônicas deveriam organizar suas premissas em bases nacionais, superando corporativismos e agindo como sujeitos coletivos, papel destinado ao partido, outra esfera organizativa marcante na proposta gramsciana.

Leher (2005) reforça esta dimensão, ao enfatizar o Estado (ético) como o *locus* da luta de classes (num projeto socialista emancipatório) e que há que se ter um cuidado para que a EP não afirme mais as instâncias da sociedade civil (não-estatais) que o próprio Estado, retomando as críticas gramscianas quanto ao diletantismo presente nas esferas não estatais (sociedade civil). O autor tece críticas sobre a atomização²¹ das lutas dos movimentos sociais atuais, discutindo a relação Estado/movimentos sociais e participação das ONG’s, questões fundamentais à análise da EJA.

Parte dos estudos de Antonio Gramsci, para recolocar o papel da educação integral no processo de emancipação humana, explicitando esta direção da escola e da cultura no pensador marxista italiano:

(...) Pensada como aparelho de hegemonia, Gramsci situa a escola nas trincheiras da sociedade civil, ao mesmo tempo vinculada e desvinculada do Estado. As lutas de classes é que fazem avançar o seu caráter universal, pois o esforço estratégico na sociedade civil é lutar contra o particularismo burguês. Isso requer a crítica radical ao modo de vida e aos fundamentos contidos no bloco histórico que está sendo combatido e, ao mesmo tempo, um consistente trabalho de organização da cultura e da escola que forjam o porvir da sociedade do futuro, expressa pelo novo bloco histórico. Por isso a centralidade da função educadora. (p. 9).

²¹ Diz Leher (2005): “... A fragmentação das lutas educacionais nos micro nichos da vaporosa sociedade civil avançou na última década de modo desconcertante. Em vez das lutas universais, cada vez mais têm prevalecido alternativas focalistas e particularistas, encaminhadas a partir das “entidades da sociedade civil” (p. 1).

Estes aspectos estão presentes fortemente nos movimentos de EJA brasileiros, marcados pelas ações populistas, pelo viés idealista, pela contraditória ação junto aos nichos de pobreza e pelas ações integracionistas, no contexto neoliberal.

O Estado, como enfatizamos, é um dos nexos desta análise teórica, sendo importante pensar possibilidades emancipatórias, do fazer político, através de uma nova racionalidade para o Estado brasileiro. Tais proposições devem nascer das lutas populares, pois o Estado sempre foi o lugar o exercício da hegemonia dominante entre nós, o que exige a defesa de um conceito de sociedade civil que não é liberal, constituindo-se na própria materialização da sociedade política, apoiado em Gramsci.

Outra interlocução profícua sobre o Estado se dará através dos estudos de Lessa (2002). O autor retoma as premissas de Marx²², ao enfatizar que o Estado é o *locus* da reprodução da opressão do homem pelo homem, pelo surgimento da sociedade de classes. Repõe questões cruciais para o debate da EP e da EJA emancipatórias, ao afirmar os limites da ação emancipatória, diante do Estado capitalista de Direito, sobre a questão da ética, da política, da organização e da revolução.

Reforça a superação do capitalismo como fundante das bases da sociedade socialista, portanto, a revolução, como síntese histórica:

(...) As afirmações de Marx de que o desenvolvimento unilateral dos indivíduos é *conditio sine qua non* para o desenvolvimento de todo o gênero humano, a crítica radical da sociabilidade burguesa e da sua típica cisão dos indivíduos em *citoyen e bourgeois* (...) Marx jamais concebeu a efetivação dos valores éticos como uma pré-condição para a superação do capital, pela simples razão de que esta efetivação é ontologicamente impossível sem a própria superação do capital. (p. 7).

As relações sociais no capitalismo reproduzem a lógica mercantil e trazem consigo valores próprios, como a afirmação da propriedade privada, a liberdade individual- há sempre uma tensão entre os valores genéricos da condição humana e as condições do individualismo burguês. As contribuições gramscianas produziram críticas severas ao economicismo, mas não negaram o determinismo econômico como um dos nexos explicativos, ao aprofundarem os conceitos de práxis social, política e cultura, conforme explicita Guimarães (1999):

(...) Assim, ao menos que se reduza Gramsci a uma leitura idealista, aprisionando a sua reflexão no plano “superestrutural” da cultura e da

²² Em “A Questão Judaica” (1843), Marx afirma a efetividade da emancipação em processo: “... Não há dúvida que a emancipação política representa um grande progresso. Embora não seja a última etapa da emancipação humana em geral, ela se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana dentro do contexto do mundo atual. É óbvio que nos referimos à emancipação real, à emancipação prática”. (p. 07).

política, é incorreto dizer que há em Gramsci a subestimação do econômico. Das experiências dos conselhos à análise do fordismo, o mundo polifônico do trabalho aparece com força e centralidade na construção gramsciana. (...) O que há em Gramsci não é a subestimação do econômico; é a crítica radical do economicismo, verdadeira trava do potencial hegemônico do marxismo. (p. 164, grifo nosso).

O campo teórico exposto por Antonio Gramsci, por exemplo, continua atualíssimo, conforme alinhavou Guimarães (1999), pois que este autor teve o mérito de sistematizar reflexões em torno do impasse teórico do momento: democracia e marxismo seriam inconciliáveis? Há que se estudar mais detidamente, para os desafios emancipatórios contemporâneos, que nova síntese histórica deve ser construída, considerando as crises de hegemonia, o modelo de Estado da atual fase capitalista, como conquistar hegemonia, através dos espaços parlamentares, por exemplo.

E como se coloca, para o materialismo histórico, a problemática do movimento e do movimento social, especificamente? É importante retomar os elementos gerais do materialismo histórico e dialético, para discutir preliminarmente as teses da reforma ou revolução, presentes no debate político e acadêmico.

O materialismo filosófico tem como eixo para a explicação do mundo, a matéria como princípio e deriva dos povos orientais, até alcançar a Grécia Antiga, como demonstrou o quadro histórico da categoria movimento. Durante a Idade Média, as explicações de base materialista foram rechaçadas, retomadas pela Renascença, revigorando o que o pensamento clássico grego antecipara, aqui mais detidamente no campo científico, através das proposições de Bacon (1561- 1626) e Hobbes (1588- 1679) e no século XIX, pelo iluminismo francês (TRIVINÕS, 1987).

Posteriormente, os estudos de Darwin (1809-1882), também contribuíram para o desenvolvimento de um progresso científico e para o materialismo filosófico se tornar fundamento, criando as condições para os estudos de Marx e Engels, no século XIX, desenvolvendo o conceito de materialismo dialético e histórico.

O materialismo dialético, portanto, acompanha os desafios do pensamento científico, por ter a categoria movimento como elemento articulador e a anterioridade da matéria, como característica. Para o conhecimento do mundo e de seus fenômenos, é crucial a consideração às categorias básicas do materialismo dialético: a matéria, a consciência e a prática social, sendo esta última, o critério de verdade, para uma teoria do conhecimento.

O materialismo histórico destaca a possibilidade de mudança em movimento, através dos processos de organização humana, sobretudo pela via dos partidos e dos sindicatos. A análise sobre o papel dos movimentos sociais populares, em uma ótica marxista, será objeto detido de análise neste estudo, relacionados às demandas por educação.

A concepção materialista histórica e dialética, portanto, tem como elementos fundantes: a materialidade do mundo (matéria em movimento); a anterioridade da matéria em relação à consciência e a possibilidade de conhecimento do mundo (TRIVINÓS, 1987). A dialética materialista se ocupou com a categoria movimento e suas relações, sendo, portanto fundamental para as tratativas que pretendemos elaborar, a retomada de interlocuções, com os autores marxistas.

É bem verdade que a tradição marxista não escreveu uma teoria propriamente dita sobre os movimentos sociais, mas Marx sistematizou suas reflexões sobre a *luta de classes* e a *revolução*, esta sim, o nexos para explicar o movimento, pois para este, o processo histórico tem como motor o desenvolvimento das forças produtivas.

Assim, é o desenvolvimento destas forças produtivas que move a história, fundada na luta de classes e são os momentos destas rupturas (transformações/revoluções), que correspondem aos movimentos. O ápice do movimento, para o marxismo, se dá pelas revoluções.

Discutir as possibilidades de emancipação humana²³, através da perspectiva do movimento requer explicitar as idéias em torno do projeto de libertação humana, que se inscreve na perspectiva do materialismo histórico e dialético, sendo a liberdade uma luta pela humanização e *hominização* e contra a coisificação.

Investidas teóricas deste porte se apresentam como necessárias, marcadamente na contemporaneidade (ou “pós-modernidade”), que, como expressão filosófica e estética do neoliberalismo, do culto ao individualismo, da apologia pós-estruturalista, vem buscando “desconstruir” as perspectivas coletivas, através do argumento do subjetivismo e as novas

²³ Seremos, portanto alçados ao reino concreto da liberdade, quando os meios de produção se tornarem propriedade social e os homens e mulheres dominarem a natureza, assenhorando-se desta e de si próprios, o que traz vinculação direta ao projeto emancipatório. Conforme situou Engels (2005), a humanidade procederá ao salto do reino da necessidade ao reino da liberdade, pelo conhecimento e domínio das necessidades da natureza, contrariando o pensamento kantiano, para o qual não haveria liberdade, enquanto estivéssemos submetidos à necessidade.

demandas sociais, atingindo frontalmente os conceitos “clássicos”, como o da emancipação e da revolução, pela opção reformista como nova síntese histórica.

Nada mais atual que tratar da tese das reformas, o que para alguns é uma questão vencida, no seio dos movimentos sociais, por entenderem as reformas como necessárias para a melhoria das condições objetivas, mas perdendo de vista o horizonte político marxista, do fim da sociedade de classes.

Mais ainda, a aceitação das reformas como uma forma de bem viver no capitalismo, faz os partidos “progressistas” e os movimentos sociais, em quase sua totalidade, aderir à tese de que não há mais possibilidades revolucionárias, portanto, equivaleria a dizer que é preciso acatar o sentido reformista e jurídico da sociedade burguesa, passando ao largo da idéia de *movimento* apregoada pela dialética materialista.

Lessa (2002) reforça as possibilidades históricas de um projeto revolucionário na atualidade, argumentando que a emancipação humana plena é incompatível numa sociedade de classes, fundada no poder do homem sobre o homem. A existência da necessidade de políticas para mediar conflitos, significa o quão distantes estamos de uma sociedade emancipada. A luta por uma causa geral- o fim do Estado- vem perdendo espaços e os movimentos sociais atomizam-se, sem denunciar a barbárie humana, criada pelo mesmo Estado capitalista, como também refere Leher (2005).

A *ética* terá sentido numa sociedade emancipada e para tanto, Lessa (2002) aponta para a revolução como possibilidade histórica de uma nova síntese. Em “A Questão Judaica” (1843), Marx explicita que só é possível a emancipação humana com o fim do Estado burguês. Na vigência deste Estado, somente teremos os direitos de cidadania, não os direitos de hominização.

Marx (1843) amplia a relação para além do que pensava Bauer - quem há de emancipar e quem deve ser emancipado - ao formular a questão: “... *de que espécie de emancipação se trata*” (p. 04). Lessa (2002) não defende um determinismo econômico nem um monismo materialista: trata da revolução na história, uma história que se abre como campo de possibilidades transformadoras e o marxismo como portador desta nova concepção de ética e moral. O marxismo, enraizado na história, traz esta dimensão, pois se efetivará pela superação do Estado burguês.

O materialismo histórico e dialético serviu e serve como instrumento teórico-metodológico para esta intervenção, porque tais estudos partiram de sistemas concretos, cujo

foco esteve na tentativa de emancipação humana e na necessária transformação do mundo, o que nos leva a refutar as teses de que este é o fim deste método, como compreensão, interpretação e intervenção na realidade.

Considerando que a globalização é constituinte do modo de produção capitalista, que precisa atingir diferentes áreas geográficas e que na atualidade (séculos XX e XXI) ocorre o processo de extensão deste fenômeno, trazendo transformações no processo do trabalho, cotidiano e valores dos sujeitos, como podem os movimentos sociais populares potencializar um projeto emancipatório?

Calado (2004) aponta a tese da construção de uma cidadania alternativa pelos movimentos, com as contribuições da Educação Popular e ainda, pela redefinição dos parceiros e aliados nesta trajetória: *“A Educação Popular tem sido um instrumento de enorme potencial na organização e na resistência ao capitalismo, á medida que é capaz de retomar as pegadas dos clássicos, e neles inspirados, aventurar-se a reinventar o mundo”* (p. 13).

Para analisar os marcos da dialética idealista nas ações investigadas e apontar as possibilidades emancipatórias da dialética materialista, uma importante interlocução advirá das contribuições de Sousa Santos (1995) acerca das utopias trazidas pelo marxismo, suas vinculações com a modernidade e os possíveis caminhos na pós-modernidade. O marxismo, como apoio teórico e como projeto político-social, se “desfez no ar?” Quais as possibilidades de analisarmos as lutas por emancipação, com o eixo da luta de classes?

Ao contrário, precisamos compreender a efetividade dos referenciais marxistas, dentro da contemporaneidade. Sousa Santos (1995) reconhece a pertinência de categorias como classes sociais/lutas de classes para a análise da sociedade capitalista.

O autor, contudo, nos remete à reflexão sobre as consideráveis mudanças ocorridas na sociedade, que nem sempre acompanharam as análises do marxismo clássico. Para tanto, destaca a formação das classes médias e a opressão a que estão submetidas, bem como a importância que as questões como raça, etnia, religião e sexo vêm adquirindo neste novo contexto, o que também identifica a fragilidade da Educação Popular na América Latina e no Brasil.

Há ainda que se considerar as pertinências das críticas liberais, pois o modelo determinista econômico e histórico não deu conta das utopias revolucionárias e nem das demais demandas, após a tomada do poder pós-revolução russa e ainda vem sendo um dos pontos de distanciamento da conquista do reino da liberdade, sufocados que ficamos, pelo

reino da necessidade, em um momento onde são fortes os ecos das questões do sujeito (não confundidas com atomizações e o apelo ao subjetivismo, como nova síntese histórica).

É importante ter como marcos históricos, que os modelos das revoluções sociais da modernidade (revoluções russa, cubana, chinesa), sem dúvida, trouxeram novas condições de vida, expressão e crescimento pessoal e profissional às camadas populares, mas que não as libertaram completamente. Há uma necessidade expressa de que não fiquemos presos a uma ortodoxia distante do que a realidade apresenta. Ao contrário, precisamos compreender a efetividade dos referenciais marxistas, como designa Hobsbawn (1996), por considerá-los bastante apropriados nos dias atuais. Afirmamos nossa convicção no materialismo histórico e dialético como filosofia que propicia instrumentais teórico-metodológicos para a compreensão da sociedade em transformação e para as prementes demandas humanas emancipatórias, já que traz em si, o viés humanista, ideológico, político, dentro de uma concepção de liberdade para todos e todas, na perspectiva da construção de novas estruturas sócio-políticas, como afirma Nunes (2003):

(...) Todavia, a despeito do despropósito ideológico e de má fé dos pseudocríticos de plantão, os referenciais do marxismo já sofreram, como dissemos, uma crítica teórica e uma crítica histórica. A tradição dialética mesma nos lembra que uma visão e uma concepção teórico-política só encontra superação pela sua plena realização e não pela sua frustração, como querem fazer crer os recentes discursos neoliberais. (...) Hoje, o encerramento do grande ciclo socialista (1890-1990), ainda por ser mais profundamente avaliado, nos permite dizer que, para além das pretensões de uma concepção infalível da história e libertos da teoria doutrinária dos Estados-partidos, temos razões para retomar a efusiva veia teórica do marxismo, capaz de nos desafiar para a tarefa sempre coletiva de reformular conceitos e reordenar práticas de crítica filosófica e organização de novas utopias. (p. 90; 94, grifo nosso).

Insistir no projeto socialista, nas utopias e projetos não apenas reformistas, mas de caráter emancipatório e estruturante, parece inserir a defesa contundente das teses gramscianas. É preciso ainda, adotar a categoria da contemporaneidade expressa por Gramsci (1984), buscando “(...) *fixar os problemas novos e atuais ou a colocação atual dos velhos problemas*” (p. 19), o que nos direciona a pensar acerca das referências teóricas e do marxismo que buscamos eleger como instrumental de análise.

Na produção brasileira, Scherer- Warren (1987) articula o entendimento de movimento social ao conjunto das relações sociais capitaneadas por uma dialética de opressão e libertação, considerando que a reação à opressão é fenômeno humano constante.

Sua contribuição aparece na análise da dialética que existe entre a opressão e a libertação (que podem ser também denominadas de autonomia ou emancipação), reconhecendo os diferentes graus e dimensões desta relação e afirmando sua orientação teórica em favor das lutas pela emancipação dos grupos subalternos. O movimento social seria o eixo desta dialética, acentua Scherer- Warren (1987): “... *quando os grupos se organizam na busca de libertação, ou seja, para superar alguma forma de opressão e para atuar na produção de uma sociedade modificada, podemos falar na existência de um movimento social*” (p. 9).

Sua análise avança na direção de explicar, através da teoria sociológica, a produção da sociedade por ela mesma, a ação dos movimentos sociais com vistas às liberdades sociais, tomando como norte as teses de Marx e de marxistas clássicos, como Lênin, Lukács e Gramsci, que se detiveram sobre a ação política e a organização social para a emancipação humana.

Neste quadro geral de explicitação das origens do conceito “movimentos sociais”, retomamos as considerações de Scherer- Warren (1987), que parecem produzir uma síntese sobre o conceito em seus desdobramentos: “...*Os caminhos dos movimentos sociais incorporam muitas encruzilhadas e alternativas, mas existe um desejo basicamente único: o da busca de liberdades sociais e individuais*” (p. 140).

Para Gohn (2003) os movimentos sociais surgem como temática da Sociologia brasileira na década de 1970-1980, articulado a renovações acadêmicas e ao fazer político. O destaque foi o movimento social urbano (reivindicatório) ou contestatório ao Estado Militar.

Na contemporaneidade, destaca novos campos temáticos, que inserem os movimentos sociais ecológicos, de direitos humanos, gênero, questões étnico-raciais, religiosas, culturais, dentre outras dimensões. A década de 1990 trouxe a rearticulação dos movimentos e de suas formas de atuação, fundida nas ONG’S, em associativismo, bem como trouxe o declínio de alguns destes ou a transformação das pautas.

Gohn (2003a) define movimentos sociais como:

(...) ações sociais coletivas de caráter sócio político e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas (...). Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes locais, regionais, nacionais e internacionais e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação (...) exercitando o que Habermas denominou o agir comunicativo. (p. 13).

Reforça a tese da atualidade dos movimentos sociais e seu caráter de resistência, por representar forças sociais organizadas que congregam pessoas, em campos de atividades e experiências sociais criativas e inovadoras. A memória histórica das lutas do passado também potencializa as lutas do presente, reafirmando as contribuições de Touraine (1978), quanto aos movimentos sociais serem o coração que faz pulsar as sociedades.

Enfatiza as diversas expressões dos movimentos sociais: nem todos têm o objetivo reivindicatório; existem os conservadores, que querem impor seus interesses pessoais á força, contra os projetos emancipatórios. Neste espaço atuam os movimentos religiosos/fanáticos, os nacionalistas xenófobos, dentre alguns.

Os movimentos sociais progressistas têm como código uma agenda emancipatória, com base na realidade social, com propostas de mudanças. Tem como eixo a ação coletiva em redes, com vistas á inclusão e a criação de sujeitos sociais para viabilização destas mudanças.

Sobre o cenário atual, apresenta quatro elementos que configuram os movimentos sociais (p. 16-17):

1. As lutas de defesa das culturas locais, contra os efeitos devastadores da globalização: novo padrão civilizatório e resgate das coisas públicas.
2. Ética na Política/ vigilância à ação estatal.
3. Áreas do cotidiano não cobertas por instituições e entidades: aspectos subjetivos (sexo, crença, valores).
4. Novo entendimento da autonomia: projetar e pensar os interesses dos grupos envolvidos com autodeterminação (proposituras, flexibilidade; necessidade dos intelectuais comprometidos socialmente).

Como marca da década de 1990, surgem os associativismos pontuais. Muda o modelo organizativo de um grupo e uma causa (político-ideológico), por mobilizações propositivas, operativas, menos reivindicatórias, assumindo o conceito de participação cidadã, explicitada nesta afirmação de Gohn (2003a): “... *Há um novo projeto emancipatório e civilizatório dessa concepção que tem como horizonte a construção de uma sociedade democrática e sem injustiças sociais*”. (p. 18).

Dentro desta idéia de nova configuração dos movimentos sociais da década de 1990, surgem estas conceituações: participação cidadã (concepção republicana de cidadania); cidadania planetária; apontando para o respeito à diversidade cultural.

Calado (1999) aproxima-se de Scherer- Warren (1987), Amman (1991) e Gohn (2003b), ao enfatizar que são recentes as produções acadêmicas sobre o tema “movimentos sociais”, embora a existência mesma dos movimentos, como propulsores das transformações sociais seja advindo da Antiguidade Clássica:

(...) da existência dos Zelotes, na Fortaleza de Massada, ao movimento dos escravos romanos liderados por Espártaco (...) á bravura dos quilombolas de Palmares (...) da epopéia de Canudos á Liga Camponesa e aos zapatistas e ao valente MST, sem esquecer as grandes revoluções sociais” (p. 15).

Relaciona no bojo dos movimentos sociais, seu caráter de classe, as dimensões de gênero, etnia, religião e ecológica, confrontando a tese do fim das formas de luta advindas dos movimentos sociais no século XXI. Atribui as crises ao intenso processo de globalização capitalista, com o avanço neoliberal, o que trouxe refluxo na produção acadêmica e na crença de grupos de intelectuais, sobre este modo de organização.

Embora reconhecendo que a correlação de forças tem sido desfavorável aos projetos emancipatórios autênticos, Calado (1999) refuta a tese do declínio e fim dos movimentos sociais na era da globalização, ao afirmar:

(...) a vigência e a atualidade dos movimentos sociais populares como sujeitos indispensáveis ao processo de mudanças das relações sociais, seja no âmbito macro-estrutural, seja no plano da vida cotidiana (...) a memória histórica pode constituir-se num elemento precioso de mudança, ao alcance das classes”. (p. 17).

Calado (1999) destaca como constituintes dos movimentos sociais, o esforço da construção de sua identidade; a busca em definir seu campo adverso; a formulação de um projeto ou de objetivos; a capacidade de organização e de mobilização.

Conceitualmente, refere que há diferenças entre movimentos sociais e movimentos populares, enfatizando que “... *nem todo movimento social é necessariamente movimento popular*” (p. 23); a diversidade de paisagem (campo/cidade) e a distinção entre as dimensões analisadas: processo de produção e os atuais movimentos sociais: “(...) *estes mais atentos ao que se passa na foucaultiana **microfísica do poder**, onde as relações do cotidiano se apresentam com uma carga especial de significados*” (p. 24).

Situa a emergência dos movimentos sociais populares na década de 1980 e seu caráter dialético: contraditório; de possibilidades e força propositiva. Do auge destas experiências aos embates com o projeto de socialismo real (e a queda do muro de Berlim, 1989), enfatizando o proveito que o neoliberalismo aferiu, ao fomentar o desencanto. Ao mesmo tempo, defende o caráter cíclico dos movimentos sociais e sua dimensão dialética.

Amann (1991) refere que nem todo movimento social tem caráter de classe, não se configurando, portanto, em luta pelo poder, mas que são movimentos sociais os que “*protestam contra formas de direção vigente ou anunciadas*” (p. 21) e não se traduzem em níveis transformadores e em bruscas rupturas. Quais seriam seus elementos constituintes, no cenário atual?

Enuncia Amann (1991):

(...) a contestação; contestação a determinadas relações sociais, no contexto das relações de produção; seus protagonistas são as classes sociais, as etnias, os partidos políticos, as regiões, religiões, etc; nem todo movimento social tem caráter de classe; nem todo movimento social luta pelo poder; o objetivo transformador ou preservador das relações sociais dadas.

Define a autora como característica básica a contestação ao instituído, o protesto, o que nos remete aos estudos sobre a categoria movimento, como contraposição às visões estáticas de mundo, desde a Antiguidade Clássica:

(...) Todo movimento social carrega o germe da insatisfação, do protesto contra as relações sociais que redundam em situações indesejáveis para um grupo ou para a sociedade, sejam elas presentes ou futuras (...) aquelas que se organizam para reivindicar melhorias para o bairro, quando o fazem em forma de ação cooperativa com a ação estatal- não em confronto com elas- são os movimentos reivindicativos. Não chegam a ser movimentos sociais, pois estes supõem confronto, não mera cooperação. (p. 17).

Daqui se extrai que grupos de caráter reivindicatório, assistencial, filantrópico, não se traduzem em movimentos sociais, embora signifiquem elementos de caráter organizativo e até potencializem o movimento social. Os movimentos sociais desenvolvem protestos e contestações contra aspectos das relações sociais e de produção, que se travam na sociedade capitalista, tendo o Estado como um dos elementos responsáveis por estas contradições ou os representantes mais diretos na exploração.

Os protagonistas dos movimentos sociais têm sido as classes sociais, etnias, regiões, partidos, sendo que seus sujeitos sociais advêm de inúmeros espaços. Existem, portanto, movimentos sociais e movimentos sociais populares, ou numa acepção clássica, os movimentos das classes dominante e dominada; embora os sujeitos coletivos nem sempre representem as classes sociais.

Para Gohn (2003a), no Brasil e na América Latina, destacam-se os movimentos sociais nas décadas de 1970-1980, como movimentos populares de oposição ao Estado Militar, vinculados à Igreja Católica e à Teologia da Libertação. Com o novo cenário dos anos 1980-1990, as manifestações populares recrudescem, sendo reconhecidos os feitos destas experiências nas décadas anteriores, para a conquista de direitos sociais básicos. O surgimento

de outros espaços organizativos e de mobilização, como os Fóruns governamentais e não governamentais, trouxe as parcerias entre sociedade civil e o poder público, tendo ainda como marco no período a criação da Central de Movimentos Populares (CMP). Na década de 1990 também surgiram movimentos pela “Ética na Política” e um movimento estudantil com novo perfil, atuando na deposição do presidente Collor (1993).

A intensificação do processo de globalização e a implantação de políticas neoliberais trouxeram exigências organizativas, em ações diretas contra a pressão econômica, sem necessariamente serem movimentos sociais (lutas de aposentados e pensionistas; movimento contra a fome; de mulheres; homossexuais e afro-brasileiros; grupos de jovens), mas intensificando redes contra a discriminação e pela conquista de direitos.

Gohn (2003a) dá ênfase aos três movimentos sociais de grande importância nesta época: o indígena; o dos funcionários públicos e o dos ecologistas. Sobre o contexto do século XXI, aponta para um movimento difuso: contra a violência urbana, mais focalizado e os movimentos pelos Direitos Humanos, ligados nacional e internacionalmente. Estes novos elementos organizativos são, contudo, apontados como movimentos populares na linha contestatória, como os das décadas de 1970-1980.

A autora afirma que estes movimentos sobrevivem, com o foco nas demandas geradas pelas carências socioeconômicas e se intensificam através das lutas pela moradia, articulando-se a sindicatos, entidades, partidos políticos, igrejas e ONG'S. Houve, portanto, ampliação da articulação com estes grupos, na década de 1990, menos visibilidade e maior espaço às ONG'S. As matrizes dos discursos e práticas mudam em função da nova conjuntura, conforme assevera Gohn (2003a):

(...) Isso alterou o projeto político dos movimentos populares urbanos no sentido de um projeto policlassista, um novo projeto político dos movimentos sociais (...) contemplando outras questões além de demandas específicas do campo das carências socioeconômicas, indo das questões do modelo de desenvolvimento do país às questões do meio ambiente e do desenvolvimento humano (p. 24-25).

Permanecem atuais as lutas pela moradia (institucionalizadas ou através das ONG's), fundadas nas Associações de Moradores; outra parte constitui o movimento popular rural (de maior visibilidade e importância política nos anos 1990); luta dos moradores de rua; movimento popular de saúde; movimento pelos transportes; movimento pelas creches; movimento popular pela educação; movimentos ambientalistas; movimentos de idosos, dentre tantos.

Os movimentos contribuíram para as mudanças na conjuntura política, mas também foram vítimas desta conjuntura, das políticas que buscam desorganizá-lo e enfraquecê-lo. A configuração atual é analisada por Gohn (2003a) deste modo:

(...) ao longo dos anos 90 os movimentos sociais em geral e os populares em especial, tiveram que abandonar algumas posturas e adotaram posições mais ativas/propositivas. Passaram a atuar em rede e em parceria com outros atores sociais, dentro dos marcos da institucionalidade existente e não mais á margem, de costas para o Estado, somente no interior da sociedade civil, como no período anterior, na fase ainda do regime militar (...). Na área rural, a luta recrudescceu e os movimentos sociais com perfil de lutas de resistência e classistas cresceram e tiveram seu auge. (p. 30).

O panorama dos movimentos sociais é traçado por Gohn (2003a) em dez eixos temáticos, que serão importantes para a análise posterior deste estudo, sobre os desafios dos movimentos sociais contemporâneos:

1. Lutas e conquistas por condições de habitabilidade na cidade, nucleadas pela questão da moradia;
2. Mobilização e organização em estruturas institucionais de participação na política administrativa das cidades;
3. Mobilizações e movimentos de recuperação de estruturas ambientais, físico-espaciais e serviços coletivos;
4. Mobilização e movimentos contra o desemprego;
5. Mobilizações de solidariedade e apoio a programas com crianças e adolescentes;
6. Mobilização e Movimentos dos Sem Terra (área rural e cidades);
7. Movimentos étnico-raciais;
8. De gênero (mulheres e homossexuais);
9. Movimentos rurais pela terra, reforma agrária e por créditos para assentamentos rurais;
10. Movimentos contra as políticas neoliberais e efeitos da globalização (contra a ALCA; Fórum Social Mundial).

Considerando que a globalização²⁴ é constituinte do modo de produção capitalista, que precisa atingir diferentes áreas geográficas e que na atualidade (séculos XX e XXI) ocorre o

²⁴ Globalização ou mundialização pode ser definida como uma das estratégias de expansão do capitalismo e suas dimensões imperialistas, tendo contornos diferentes, de acordo com a luta de classes em cada lugar onde se impõe. É um fenômeno antigo, vinculado às necessidades de interação entre os lugares, com roupagem nova, nos tempos modernos, por associação ao capitalismo. (AMIN, 2001). Os argumentos de Ianni (2002) explicitam a compreensão que será adotada em nossas análises: "... Dada a intensa e generalizada transnacionalização das

processo de extensão deste fenômeno, trazendo transformações no processo do trabalho, cotidiano e valores dos sujeitos, como podem os movimentos sociais populares potencializar um projeto emancipatório?

Nunes e Feitoza (2008) asseveram que este processo se constitui:

(...) Através do acesso aos bens culturais, um dos elementos apontados por Gramsci para a elevação intelectual das camadas subalternas, ao mesmo tempo, um dos campos primordiais de atuação dos educadores - o campo da cultura, sendo eixo da educação *omnilateral*. A educação *omnilateral* privilegia o desenvolvimento do valor estético dos objetos para o humano, á medida em que os indivíduos sociais apropriam-se das coisas e com elas se relacionam. (p. 11)

Como vimos no apanhado histórico sobre a categoria e nas pretensões do capítulo, o conceito “movimento social” apresenta contornos da trajetória histórica da sociedade civil nas sociedades contemporâneas.

Os movimentos de EJA no Amazonas apresentam quantas destas características? Quais especificidades destas tentativas de organização, congregando experiências formais, não formais e informais, diante do cenário perene dos movimentos sociais de natureza popular no estado? Serão algumas das questões analisadas no estudo, fruto do debate com os grupos, das coletas metódicas de dados, do estudo documental, da interlocução com os autores e de nossa trajetória reflexa.

É mister apontarmos que nem todos os movimentos de EJA têm uma característica de EP e menos ainda se adjetivarmos, de uma EP emancipatória. O que os diferencia, em suas predominâncias emancipatórias, é a manifestação dos constituintes da EP, presentes em suas práticas. Uma EP e EJA emancipatórias, entendemos, fundam-se ainda nas teses expostas por Mészáros (2004), neste trecho:

(...) A libertação, diz Marx, é um ato histórico, não um ato mental. (...) A transformação, através da divisão do trabalho, dos poderes (relações) pessoas em poderes materiais não pode ser dissipada descartando-se da mente a idéia que se tem dela, mas só pode ser abolida pelos indivíduos quando novamente sujeitam estes poderes materiais a si mesmos e abolem a divisão do trabalho. Isso não é possível sem a comunidade. Somente dentro da comunidade cada indivíduo possui os meios para cultivar seus dons em todas as direções; por isso, a liberdade pessoal só se torna

atividades econômicas, políticas e culturais (...) sociais em sentido amplo, modificam-se as formas de sociabilidade e os jogos das forças sociais; os territórios e as fronteiras adquirem outros significados; as condições da soberania nacional estão ameaçadas e as possibilidades de construção de hegemonias alternativas tornam-se não só diferentes, mas também difíceis. (...) O novo mapa do mundo no qual se movem indivíduos e coletividades não está nem estará nunca fechado, mesmo porque é produto e condição das atividades de uns e outros, em todo o mundo, sempre expressando as configurações e movimentos da história. (p. 29; 33).

possível dentro da comunidade. (...) Na comunidade real, os indivíduos obtêm sua liberdade por meio de sua associação. (p. 488-489, grifo nosso).

A idéia da defesa de projetos coletivos, da articulação em torno de lutas emancipatórias mais gerais, dos princípios de uma pedagogia criativa, crítica, do trabalho como princípio articulador das formações, nos informam sobre algumas destas diferenciações de pressupostos entre estes movimentos, o que prosseguiremos buscando, nos estudos de Melo Neto (2002; 2006), Calado (1999), Nunes (1999; 2006) e Freire (1980; 1991).

Como um dos conceitos articuladores da pesquisa, necessário se faz qualificar a EP emancipatória e suas pretensões em um projeto social de transformação. Na obra de Freire, pensar a emancipação é buscar o seu contraditório: a opressão. Esta condição de opressão tem o recorte de classe social, em suas obras iniciais, pois seriam estes grupos os necessitados do sentido de liberdade, autonomia e emancipação, passíveis de conquista pela práxis revolucionária destes sujeitos.

Porém, assim como percebemos nos escritos de Kant, Rousseau, Hegel e Marx, os aspectos individuais também concorrem para que uma nova sociedade (emancipada) se construa. Freire (1980) acentua que os oprimidos vivem sob os ideais humanos dos opressores, e por isto, a práxis da libertação é um dos exercícios para esta superação.

O conceito de “homens novos” se aplica, pois há que se superar os modelos autoritários (para além de trocar de papéis com os opressores) e individualistas:

(...) somente os oprimidos podem libertar os seus opressores, libertando-se a si mesmos. (...) É, pois essencial que os oprimidos levem a termo um combate que resolva a contradição em que estão presos, e a contradição não será resolvida senão pela aparição de um “homem novo” e nem o opressor nem o oprimido, mas um homem em fase de libertação (p. 59).

As lutas por emancipação perpassam a confiança nos humanos, a busca pela superação da contradição oprimido/opressor e a constituição de “homens novos”, em relações de liberdade, igualdade e emancipação. Freire (1979) acentua a necessidade de uma educação humanizante, circunscrita às sociedades e homens concretos, superadora da alienação e potencializadora da mudança e da libertação social:

(...) Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. (...) A opção, por isso, seria de ser também, entre uma “educação para a domesticação”, para a alienação e como educação para a liberdade. “Educação” para o homem- objeto ou indivíduo para o homem sujeito (p.36).

Será possível pensar em uma educação popular emancipatória? Uma vez superado o reino da necessidade, a partir do estabelecimento dos consensos sociais mínimos, postos pelo

ideário da Modernidade, poderemos caminhar em direção à emancipação e ao reino da liberdade? Seremos alçados ao reino concreto da liberdade, quando os meios de produção se tornarem propriedade social e os homens e mulheres dominarem a natureza, assenhorando-se desta e de si próprios, o que traz vinculação direta ao projeto emancipatório. E mais ainda: há condições objetivas para a construção de uma educação popular emancipatória? Buscando esta possibilidade, delinearemos alguns modos de apreensão e análise do fenômeno da E P, para visualizarmos nosso entendimento do conceito. Em seqüência pretendemos retomar as contribuições histórico-conceituais, para pontuar as contribuições para a E. P. emancipatória e suas possibilidades, no quadro da emancipação humana.

Considerando que a EP é um dos conceitos chaves da pesquisa, é necessário explicitar nosso entendimento de EP. Estes processos apontam para o exercício da cidadania, junto aos grupos populares. Freire (1991) reforça esta tese, ao relacionar educação e organização popular como princípios básicos, intimamente ligados à prática política: “(...) *Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica*” (p. 19).

É fundamental, portanto, qualificar a E. P. de que necessitam os movimentos sociais, para potencializar seu projeto emancipatório. “Adjetivar” a Educação Popular é demarcar a diferença desta, da educação das aristocracias, reconhecer sua existência e o caráter marcadamente compensatório, buscando anunciar novas perspectivas.

É neste cenário controverso que se torna crucial recuperar o sentido amplo da educação, enquanto produção social de homens e mulheres e o sentido restrito, como escolarização e letramento (NUNES, 1999). Estes elementos podem qualificar a EP para a emancipação, reconhecendo que não cabe à educação propagar a emancipação humana, mas potencializar espaços, práticas, experiências para o exercício das idéias emancipatórias, que podem contribuir para a organização dos grupos em sua práxis revolucionária. Assim as várias interlocuções neste estudo, apontam para a constituição de sociedades democráticas - base da emancipação e como um dos caminhos para a emancipação plena. Em que sentido a E P pode ser emancipatória e contribuir para o processo de *hominização*, como prática de resistência e emancipação, diante do mundo excludente e globalizado? Retomamos Nunes (1999) para explicitar estas possibilidades:

(...) A educação popular não pode aceitar a lógica do mundo globalizado (...) tem que continuar como um núcleo sadio de resistência política, de ampliação da participação cultural, coletiva, de recuperação da fala

autêntica, relações de respeito, familiaridade e diálogo. (...) promover a decisão coletiva sem clientelismo e assistencialismo. Responsabilidade no que decide, solidariedade orgânica e afetiva, fraternidade, consciência crítica, palavra autêntica e coração solidário (...) são estas categorias que a E. P. precisa para que o núcleo popular venha a ser um dia o modelo hegemônico (p. 7-8).

Pensamos que a EP se tornará hegemônica se forem se construindo, no âmbito da sociedade, novas relações econômicas, sociais e culturais, que assumam estas categorias como foco. Se esta não pode alterar concretamente a natureza de classe do Estado, em que direção pode fomentar a emancipação humana e a aproximação do reino da liberdade? Cabe esperarmos a revolução ou a organização popular e a educação crítica podem alinhar um projeto emancipatório? Gramsci (1982) recomendava o *instruir, agitar e organizar*, como eixos desta luta.

Como Nogueira (2004), entendemos que pela E.P. pode-se intensificar ou aprimorar a democratização de procedimentos institucionais que pautam ações de cidadania, visando melhoria de condições na vida pública cotidiana. As possibilidades emancipatórias podem surgir das interações pedagógicas, para além do conhecimento transmitido.

Importa explicitarmos nosso entendimento sobre as diferenciações entre os conceitos de cidadania e emancipação, pois que em determinados contextos, parecem conter aproximações. Nossa compreensão sugere dois conceitos diversos: cidadania como as conquistas marcadamente na esfera jurídica, nos campos sociais, civis e trabalhistas (CARVALHO, 2004), pensada como uma das esferas do processo emancipatório, mas que não o encerra. E emancipação, como a plenitude das possibilidades de humanização.

A cidadania articula-se diretamente ao contexto do Estado burguês e seus mecanismos institucionais, como o Direito. Como Lessa (2002), Nunes (2003) e Leher (2005), pensamos que a emancipação plena reafirma teses marxistas sobre a necessidade do fim do Estado, mediador do capital, dos interesses da propriedade privada e dos complexos valorativos liberais, bem como do restrito uso do termo cidadania (jurídica). Para a emancipação humana plena, necessário se faz a luta pelo fim da sociedade burguesa, incompatível com a ética e a emancipação.

Uma questão crucial posta por Lessa (2002) é a redução destas necessidades humanas ao conceito restrito de “cidadania”. Este termo, como vimos, é aceito como plenitude de direitos civis, políticos e sociais, lealdade a um Estado - nação e participação na vida política, relacionando-se a democracia (princípios liberais).

No neoliberalismo, o conceito de cidadania se reduz à consumo. Cidadania prende-se ao campo do Direito, em sentido contrário á emancipação. O autor situa como se definem os “*complexos valorativos na sociabilidade burguesa*” (p. 05), problemas para a moral (necessidades ligadas ao individualismo burguês) e a ética (valores singulares para a generalidade humana). A moral burguesa evoca a cidadania para justificar os direitos do indivíduo proprietário privado, porém é ontologicamente impossível à ética valorar a vida social no capitalismo, conforme descreve Lessa (2002):

(...) o desenvolvimento do capitalismo coloca a humanidade frente a necessidades e possibilidades que são efetivamente ético-genéricas, contudo enquanto perdurar a regência do capital estas mesmas necessidades e possibilidades só podem comparecer na reprodução social pela mediação das relações de mercado. (...) A vida burguesa cria as bases materiais indispensáveis à gênese de valores éticos (...) ontologicamente incompatível com a vigência cotidiana desses mesmos valores. (p. 05).

Uma EP emancipatória, portanto, funda-se na constituição de novas relações econômicas, sociais e culturais, caminhando na direção do reino da liberdade e deste modo, alguns princípios orientadores podem ser pontuados, a partir da interlocução com os autores, num viés histórico-conceitual, tendo como fundamento o trabalho com sujeitos concretos:

- A EP pode contribuir efetivamente para a constituição de sociedades democráticas, pois a emancipação política exige democracias: democracia de processos institucionais; novas interações pedagógicas são espaços para a E P;
- O materialismo histórico e dialético ainda se apresenta como uma das possibilidades vigorosas, no campo teórico-metodológico da E. P;
- São pilares da construção de uma nova hegemonia: a mobilização, organização e capacitação dos grupos populares (teses de Freire);
- A articulação com os movimentos sociais populares da América Latina e dos demais países, para criar redes de comunicação em E. P pelo mundo pode contornar os vieses atomizantes destas ações;
- Conscientização e Emancipação surgem como ideários iluministas são reforçados na Teoria Crítica (Adorno) e reinventados em Freire e prosseguem fundantes da EP;
- Necessidade de recuperação da razão crítica, rechaçando a razão instrumental e buscando a relação entre os diversos saberes, combatendo os dogmas, para superação da alienação;

- A supressão da opressão, sendo educação para a humanização, onde os oprimidos eduquem a si mesmos e aos opressores, nas lutas pela busca do reino da liberdade.
- A utopia emancipatória é o norte e insere o desenvolvimento da autonomia, o desenvolvimento cultural, ético, estético, político e pedagógico das pessoas.

A EP emancipatória tem a vida, a existência concreta como norte e compromisso e se relaciona ao conceito de autonomia, amadurecimento, plenitude educacional, cultural, ética, estética, política e pedagógica das pessoas (NUNES, 2003).

Buscando prosseguir nestes estudos, concluímos explicitando a concepção de movimento social popular que tomaremos como norte: aquela que objetiva o *empoderamento* dos grupos populares, na acepção posta por Calado (2004) e Freire (1980; 1991; 1992) considerando que há diversas roupagens de movimentos sociais urbanos e rurais, de caráter não popular.

Os movimentos sociais populares mantêm como eixo as lutas gerais, o caráter de classe social e criticam a atomização, pela perda da centralidade dos objetivos. É importante delinear, ainda, a compreensão de que os movimentos sociais populares se configuram, neste século XXI, como um espaço autêntico da organização e das lutas populares, em torno dos objetivos que tem como norte a emancipação humana.

Para o estudo dos movimentos de EJA e suas intensidades emancipatórias, consideramos importante situar a compreensão filosófico-histórica dessas categorias, explicitando as interlocuções com os autores básicos na pesquisa e afirmando a crença nas formas organizativas como síntese histórica de um processo de transformação. A educação popular não se dá num universo metafísico ou supra-político, mas somente se constitui à medida que se articula com o todo, social e político, integrado pela sociedade burguesa.

1.2 Marcos históricos e características políticas do desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

Este item pretende evidenciar as relações entre os modelos de desenvolvimento econômico, as demandas por educação e as ações dos movimentos sociais populares, num processo dialético, forjadas em cada período histórico enfocado, buscando evidenciar as sínteses do processo educacional em EJA que tivemos e temos nestes marcos históricos.

O *tempo político* proposto, através dos três recortes históricos, deve-se ao fato de termos como horizonte, compreender como os processos de implantação e desenvolvimento das diversas facetas do capitalismo no país, determinaram o modelo educacional predominante para as camadas populares e especificamente, para os jovens e adultos desescolarizados.

Nesta pesquisa tomaremos como horizonte temporal o eixo de 1930-2006, pelas motivações teórico-metodológicas enfatizadas em tópico anterior. Os estudos recentes de Saviani (2007) corroboram estas indicações, situando este contexto nesta periodização:

- Terceiro período: 1932-1969 (predomínio da Pedagogia Nova)
- Quarto período: 1969-2001: configuração da concepção pedagógica produtivista.

Pelas pertinentes contribuições á nossa pesquisa, abordaremos os elementos-síntese apontados pelo autor, no enfoque das idéias pedagógicas predominantes nestes contextos, buscando compreender seus desdobramentos, no âmbito da EP e da EJA. Como teorias orientadoras do período de 1932-1969, Saviani (2007) aponta o fordismo²⁵ e o keynesianismo²⁶, traduzindo a importância que a educação passou a ter, no bojo da recomposição do poder dos grupos hegemônicos.

O ingresso no século XX trouxe ao país o deslocamento econômico do nordeste para o centro-sul, com o café despontando na produção brasileira, reforçando as ligações com os grandes proprietários de terras, fundado no fenômeno do “coronelismo”. A modernização da produção cafeeira contribuiu com o processo de urbanização e industrialização no Brasil, através da construção de ferrovias para o escoamento da produção, privilegiando regiões como São Paulo e Minas Gerais²⁷, intensificando as condições para que a República Velha se instalasse, pondo fim ao regime monárquico.

A expansão cafeeira trouxe processos de complexificação social, como o crescimento populacional em cidades como o Distrito Federal e São Paulo, acentuando-se a criação de indústrias, durante a 1ª Guerra (1915-1919): 5.940 (em quatro anos), contra 6.946, durante os

²⁵ Processo de organização do trabalho, fundado por Henry Ford (1909), para extrair o máximo de produtividade, pelo planejamento, controle e uso da racionalidade e da técnica no processo do trabalho, com a perda dos princípios artesanais e a produção em massa.

²⁶ Teoria formulada por John Keynes (1926), em uma das crises do capitalismo. Propõe a intervenção do Estado na economia e nos setores sociais, garantindo direitos sociais mínimos. Conhecido também como “Estado de Bem Estar Social”.

²⁷ Estradas ligando Santos-Jundiaí; Jundiaí-Campinas; Ribeirão Preto, Uberaba-MG, facilitando o escoamento da produção e o desenvolvimento urbano-industrial da região, foram construídas desde os finais do século XIX.

25 anos que antecederam à República (SAVIANI, 2007). As características da produção industrial no Brasil divergiram do processo clássico, como situa o autor:

(...) em lugar de seguir a trajetória clássica que evoluiu do artesanato, passou pela manufatura e atingiu o estágio da grande indústria, o processo de industrialização no Brasil deu-se, desde as origens, na forma da “grande indústria”. (p. 189).

Num primeiro apanhado histórico, abordaremos a “era Vargas” (1930-1950), tendo como nexos o processo de implantação do capitalismo em sua vertente de dependência, confrontando com o ideário desenvolvimentista e nacionalista e da criação das indústrias de base, como eixo do ideário varguista, em sua face autoritária (o “Estado Novo”) e os movimentos reivindicatórios do período. Como marcos do período, temos a passagem do Brasil agrário a um Brasil urbano-industrial incipiente e as conseqüentes demandas educacionais.

Prosseguindo, tomaremos o período de 1950-1985, considerando vários eventos, desde o retorno de Vargas ao cenário político ao desfecho de sua participação (1954), o legado do nacional-desenvolvimentismo e do populismo para a história político-social e educativa brasileira.

O período tem como fatores constituintes, a consolidação do desenvolvimento industrial urbano, em contradição com os ditames da ordem mundial, o descompasso brasileiro, em relação aos consensos sociais mínimos, legados pela modernidade. No plano político, derivado da base econômica e social, convivem o ápice dos movimentos sociais organizados no país, advindos do máximo de alcance dos modelos populistas, com a síntese repressiva, através do golpe militar de 1964, sem que houvesse mudanças significativas no modelo de desenvolvimento econômico.

O período incorpora ainda o processo de redemocratização do país, até a instituição da “Nova República”, com diferentes iniciativas no campo da EJA. Finalizando os marcos temporais, perpassaremos o período de 1985-2006, através de um modelo de capitalismo associado ao capital estrangeiro, em larga escala, até a síntese neoliberal, nos finais da década de 1990 e nos primórdios do século XXI.

O modelo de globalização dependente/subserviente no campo político e econômico traz em seu contexto, iniciativas em EJA desta mesma natureza, em maioria, com modelos

ditados pelo Banco Mundial, a partir de 1990. O eixo do período são os projetos em disputa, com viés emancipatório ou compensatório, implementados pelos governos que se sucedem.

1.2.1 A “era Vargas” e o Estado nacional desenvolvimentista: 1930-1950

Prado Jr (1976) reflete que o ingresso do Brasil no sistema imperialista o integra ao contexto da vida moderna, nos finais do século XIX, através da “... *penetração do capital financeiro internacional e do imperialismo dela resultante*” (p. 287). Daí retomarmos as explicitações de que a mundialização é fenômeno antigo, acrescido, nos moldes de hoje, pelos interesses do capital.

O autor reforça que pelas exigências do imperialismo, o país demonstra suas fragilidades econômicas, fundadas na produção de matérias primas para o comércio internacional. A pequena produção de produtos (sobretudo a cultura cafeeira) não dava conta da produção, culminando com a crise do café (1929), bem como a cultura do extrativismo (cacau, borracha), pelo “... *desgaste contínuo e precipitado dos recursos naturais naquele regime de exploração extensiva e descuidada*” (p. 288).

O sistema produtivo tradicional era incompatível com as exigências do país e do desenvolvimento das forças produtivas. Estes descompassos são sentidos fortemente em várias regiões, como a amazônica, herdeira do extrativismo, mas o desenvolvimento de uma economia nacional é forçado e começa a ser sentido no Brasil, pela produção de um mercado interno, para as necessidades de consumo locais, baseada nestes eixos: o consumo e a produção nacionais.

Prado Jr (1976) afirma que questões contextuais impulsionaram esta economia nacional: o crescimento populacional, a elevação da qualidade de vida destes grupos e o processo de imigração européia, com o fim da escravatura, o que explica algumas das desigualdades econômicas regionais: sul e sudeste reuniram maiores condições de desenvolvimento neste período, pelos fatores expostos.

O desenvolvimento tecnológico dos transportes e a comunicação, como condição para a modernidade, também promovem o desenvolvimento industrial, como acentua Prado Jr (1976):

(...) Aos poucos a produção interna, tanto agropecuária como industrial, poderá ir fazendo frente em proporções cada vez maiores às solicitações do

consumo (...). Apesar do crescimento da população e de uma nítida elevação de seus padrões médios de vida, a tendência é para o declínio e mesmo desaparecimento da importação (...). A indústria nacional veio progressivamente substituindo com seus produtos a importação de quase tudo o que diz respeito a bens de consumo corrente (p. 289-290).

As exigências de uma produção interna impulsionaram mudanças estruturais e organizaram a economia brasileira de modo desigual, desde o contexto da II Guerra (1914-1918), contando ainda com as crises passageiras na produção de alguns bens exportáveis (café, feijão, arroz, milho). Estas mudanças desencadearam o processo de urbanização e industrialização, construindo as bases para o mercado interno. As populações rurais entraram também em foco, pela produção de suas lavouras, contribuindo para o desenvolvimento de regiões do país, como o sul e o sudeste.

Considerando que estas mudanças têm início nos primórdios do século XX, é sabido que são mais densas a partir de 1930, pelas crises do capital internacional e o impulso á produção interna²⁸. A II Guerra Mundial²⁹ (1939-1945) contribuiu para a crise no setor de exportação, pois compravam do Brasil os países do Eixo (Alemanha e Japão), fechando as portas para o comércio internacional brasileiro.

O grave problema situou-se no fato de que o Brasil vinha tendo reduzidas as suas capacidades como fornecedor de matérias primas e gêneros tropicais, base desde o período colonizatório. O comércio exportador entrou em declínio, pela sua contradição com o moderno sistema industrial.

Para o autor, entre os anos 1930 e 1960 houve embaraços entre uma economia de matriz colonial e a indústria nacional, que forçosamente foi se constituindo:

²⁸ Não foi sem conflitos que estes processos se forjaram: alguns setores tradicionais buscam preservar o sistema anterior de produção de gêneros de exportação: laranja, banana, abacaxi, algodão e minérios e extratos vegetais.

²⁹ Durante a II Guerra a economia brasileira sofreu impulso pela impossibilidade da importação de outros países em guerra, mas Prado Jr (1976) enfatiza que não houve um desenvolvimento sólido industrial, na conjuntura favorável, mas medidas circunstanciais: "... A indústria brasileira, em geral surgida e se desenvolvendo por força de circunstâncias ocasionais derivadas de embaraços opostos ás importações (...) constitui sempre no passado e constitui ainda no presente, em boa parte, fruto de expedientes ocasionais destinados a resolverem problemas prementes do abastecimento (...) É precisamente essa falta de uma larga e sólida base, isto é, de um entrosamento nas necessidades gerais e fundamentais da população brasileira tomada em conjunto, que constitui a grande debilidade e vício profundo do nosso processo de industrialização. Enquanto a produção brasileira não for mais que o substrato da importação encontrado para suprir necessidades (...) de uma pequena parcela da população que conseguiu ultrapassar o baixo teor geral do país e atingir um padrão aceitável de existência (...) faltar-lhe-á a base para um verdadeiro progresso de amplas perspectivas. (...) Trata-se pois de apressar o processo de transformação e orientá-lo convenientemente, realizando com isto a reforma estrutural da economia brasileira capaz de a elevar a um novo plano inteira e definitivamente liberto de seu passado colonial. (p. 323; 344; 331; 332; 342).

(...) A política e orientação econômica adotadas nestes últimos anos, a saber, o chamado “modelo brasileiro de desenvolvimento”, que não é outra coisa (...) senão precisamente a consagração e oficialização daqueles “remanescentes do velho sistema da economia brasileira” (...) em particular o nosso enquadramento no sistema internacional do capitalismo, que vem a ser o imperialismo, na posição de simples dependência dele. (p. 345).

Fernandes (2006) trata da revolução burguesa no Brasil, para situar a inconclusão do capitalismo no país, partindo da tese que a herança escravocrata e conservadora brasileira, forjaram a identidade de um país híbrido, onde não há resistência á mudanças de toda a sorte. Vivemos um capitalismo dependente, complexo e contraditório com as demandas da própria revolução burguesa.

Pensar o capitalismo brasileiro é compreender que a escravidão segue como legado, pois em muitos contextos vivemos a realidade material do pré-capitalismo e a organização social de um Brasil pré-moderno, diante de uma sociedade de privilégios, um capitalismo tardio e uma modernização conservadora. Esta especificidade dos contornos do modelo no Brasil nos serve de norte, para posteriormente traçarmos as relações entre economia e projeto educativo. O autor define a Revolução burguesa no país como *“Um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial.”* (p. 239).

Isto equivale à recomposição do poder burguês e da dominação burguesa, coincidindo com a instalação da modernidade no país, marcando a ruptura do Brasil senhorial e agrário, para o estabelecimento da sociedade de classes- um Brasil burguês. A burguesia brasileira se impõe politicamente e faz uso do Estado para seus fins comerciais- produz pactos com setores agrários e oligárquicos, com o fim somente de manter seus interesses de classe.

A burguesia brasileira não estimulava diretamente a modernização da sociedade, mas buscava composições de poder com os núcleos onde este fenômeno caminhava galopante: a burguesia no país tinha dose oligárquica, rural, conservadora, utilitarista, em busca de vantagens e com a face modernizante, quando lhe convinha.

A passagem para um capitalismo competitivo (primórdios do século XX, até 1930), forçou o país ao processo de industrialização, mas não tivemos acoplados os ideais revolucionários burgueses, que poderiam fazer com que a população se engajasse em um projeto de revolução nacional, como ocorreu na Europa.

Tais limites devem-se aos interesses das elites e a sua associação a governos autocráticos, que continham a organização popular. Estas contradições se acirram com a sociedade de classes, não sendo fácil divisar os interesses das elites, dos setores médios e populares. Fernandes (2006) pondera que:

(...) Essa reação não foi imediata; ela teve larga duração, indo do mandonismo, do paternalismo e do ritualismo eleitoral á manipulação dos movimentos políticos populares, pelos demagogos conservadores ou oportunistas e pelo condicionamento estatal do sindicalismo. (p. 244-245).

Com estes contornos específicos, a dominação burguesa só encontrou críticos nos operários europeus (anarquistas, socialistas e comunistas) que buscaram desvendá-la e criar uma contra-ideologia que a confrontasse. A burguesia brasileira também se forjou na relação com as demais classes sociais, mais fortes ou mais fracas, na disputa de poder. Os limites dos canais revolucionários obedecem ainda à posição do Brasil de um capitalismo dependente, seguindo o curso do desenvolvimento do modelo e a consolidação das bases desta dominação. Outro eixo trata da crise do poder burguês, em seu processo de transição do capitalismo competitivo³⁰ para o monopolista.

O advento da República trouxe consigo a possibilidade de ascensão ao poder às elites dominantes do país, que antes tinham limitadas suas tentativas, à mera submissão aos desejos unitaristas do Império. A República e o Federalismo abriram espaços para o regionalismo e para o coronelismo, como formas de manifestação do poder e controle do aparelho estatal, constituído em “... *agência distribuidora de favores e reprodutora de suas necessidades de base político e econômica*” (MONTEIRO, 1990).

Esta utilização do Estado, como favorecedor de questões familiares na história política brasileira, foi mais significativa no norte, nordeste e centro oeste. Porém, no sul e sudeste a mediação entre as famílias e o Estado, se deu pela via do partido político, visto que a organização popular nestes estados era mais efetiva

Os vícios de um Estado que nasce apartado das necessidades da sociedade civil e mais, de um Estado que precede á sociedade, por influência do modelo centralizador e atrasado português foi com propriedade abordado por Oliveira (1984). Houve, desde os primórdios

³⁰ Diz Fernandes (2006): “... A fase de formação e expansão do capitalismo competitivo se caracteriza pela consolidação e disseminação desse mercado e por seu funcionamento como fator de diferenciação do sistema econômico. (...) o período de consolidação da economia urbano-comercial quanto a primeira transição industrial verdadeiramente importante (...) do último quartel do século XIX até a década de 1950. (...). A fase de irrupção do capitalismo monopolista se caracteriza pela reorganização do mercado e do sistema de produção, através das operações comerciais, financeiras e industriais da “grande corporação” (...) ela só se acentua no fim da década de 1950 e só adquire caráter estrutural posteriormente á “Revolução de 1964”.

colonizatórios, a ausência de uma identidade ou identidades nacionais, a categoria “brasileiro” era estéril e não havia um povo organizado no local, até pelo menos o ano de 1731.

Assim, é possível identificar os limites de resistência de nosso povo, como sociedade civil, à trajetória política, econômica e cultural a qual fomos sendo submetidos. Atribui estes limites à forma como o país foi colonizado, através de Portugal, que mesmo inserido na Europa, desenvolveu métodos absolutamente mercantis e extrativistas, no que se refere ao Brasil, diferentemente de países colonizados pela Espanha, onde houve discussões e formulação de legislação sobre direitos humanos e limites para a colonização, em pleno século XVI.

Obviamente a formação cidadã dos povos da América, colonizados pelos espanhóis, diferiu da nossa, que passou ao largo das grandes conquistas humanísticas do período do Renascimento. Prevaleceu no Brasil uma cultura do ornamento, por conta de uma elite que desvalorizou o humano, com aversão ao seu povo e em consequência, os movimentos sociais de base popular quase em totalidade não se consolidaram.

Concordamos com a avaliação de Oliveira (1984) e podemos proceder a analogias, no contexto amazônico, pela pouca organicidade dos movimentos sociais populares, pois no Brasil temos a cultura das contra-revoluções.

O país seguiu em dependência econômica desde a colonização, procedeu a acordos esdrúxulos para negociar a Independência e iniciar o endividamento externo, construindo uma trajetória política que confunde sociedade e Estado, fundada em processos de cooptação e subordinação a agentes externos, com reflexos na cultura local. Mesmo herdeiros do Renascimento e dos ideais liberais nas origens, o Brasil não consolidou os consensos sociais mínimos, distanciando-se do ideário, por isto sendo agravante a inserção no contexto neoliberal, sem ter alcançado estas conquistas sociais fundamentais, das quais a educação e a EJA são prioritárias.

Posto este quadro geral da formação político econômica brasileira, é possível percebermos porque a categoria “cidadão” era estéril, distante das decisões políticas e manipulada pelos “coronéis” (donos da terra), que proviam materialmente estes cidadãos e deles exigiam fidelidade.

O fenômeno do coronelismo (ou dos coronéis de barranco) é marcante na trajetória política do Amazonas, como abordaremos na seqüência. Ainda durante a República Velha, são marcantes dois movimentos populares: A Guerra de Canudos (1897) e a Guerra do

Contestado (1915), na Bahia e no Paraná, respectivamente, inserindo as lutas pela terra, movimentos estes severamente reprimidos pelas oligarquias. A dominação econômica adveio da *política do café com leite* (São Paulo e Minas Gerais), através do aparelhamento do Estado, na direção de seus interesses, com isto fortalecendo o poder regional de um Brasil agrário.

Houve uma convergência de fatores, onde o capital financeiro foi o centro, para que a industrialização local tomasse esta direção: mercados como capitais monetários, meios de produção e mão-de-obra propícias para que o capitalismo se espalhasse. Era interesse da burguesia industrial, ter assegurado o apoio do setor agrícola ao projeto de industrialização, processo fundado no modelo fordista de submissão e controle dos trabalhadores aos métodos de organização da fábrica. O contexto definiu oportunidades de maior participação das camadas médias, expressas em movimentos como o Tenentista, com apoio popular, pondo em risco a oligarquia cafeeira, construindo a Revolução de 1930, através de um grande pacto, chamado o “Estado de Compromisso”.

A década de 1930 conduz a burguesia industrial a utilizar uma nova orientação- o “keynesianismo”- desencadeando mudanças na organização da educação brasileira, através das Reformas Capanema (1942-1943), com ênfase no ensino não formal (criação do SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e profissionalizante (leis orgânicas para o ensino industrial, secundário e comercial). O “Estado de Compromisso” tornou-se representante da burguesia industrial e neste período, dois movimentos de educação específicos se forjaram: os renovadores e os católicos, forças que em muitos aspectos se antagonizavam, mas contribuíram para o desenvolvimento do projeto hegemônico da burguesia. Para Saviani (2007), o contexto de 1932-1947 foi caracterizado por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, observando conquistas para as duas forças.

Nesta década podemos destacar a Reforma Campos (1931), constituída de decretos que organizavam e centralizavam a educação nos níveis secundário e superior, reforma capitaneada por um ministro escolanovista (de formação autoritária), responsável pela instituição do ensino religioso nas escolas (Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931). Esta questão demonstrou a força da Igreja Católica nas questões da política e da educação na era Vargas e sua defesa intransigente do projeto da burguesia industrial, ocupando um papel ideológico específico junto às massas, através da difusão dos sentimentos religiosos e “solidários”.

Nos finais de 1931, durante a IV Conferência Nacional de Educação, católicos e liberais confrontam-se no processo que culminou com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), enfileirando-se em organizações distintas: a ABE (Associação Brasileira de Educação), onde se agruparam os renovadores e a CCBE (Confederação Católica Brasileira de Educação), criada em 1933 e que congregou os conservadores. Durante o Estado Novo (1937-1945), uma nova constituição foi redigida, sob a égide de Francisco Campos, apoiado por escolanovistas como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

O programa educacional do Estado Novo foi construído em um cenário onde as influências do pensamento europeu e americano apontavam para dois eixos teóricos: “(...) *a presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional e a descoberta da psicologia infantil*” (SAVIANI, 2007, p. 198). São estas as novidades educacionais do período, disseminadas no país por educadores como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Tomando por orientação os escritos de Saviani (2007) enfocaremos algumas das idéias pedagógicas norteadoras destes dois movimentos e seus representantes, acentuando que no Brasil, a Escola Nova teve uma particularidade, em relação á Europa e América. Nestes, as experiências ocorreram na iniciativa privada e em nosso país, as idéias renovadoras, “... *como se explicitou no “Manifesto”, teve em mira principalmente a reconstrução educacional dos sistemas públicos*” (p. 202), o que reforça as lutas em torno do conceito de público e estatal, desde esta importante década.

O próprio Lourenço Filho (1897-1970) atuou na esfera pública, junto aos cursos normais e universitários e produziu materiais didáticos voltados para os profissionais das séries iniciais, divulgando no Brasil as teses de autores como Claparède (1928), Piéron (1927) e Durkheim (1929), dentre tantos. Fernando de Azevedo (1884-1970) dedicou-se à formação de professores e às questões organizativas da educação, sendo um dos articuladores da USP (1934) e “... *principal divulgador e apologeta do movimento da Escola Nova no Brasil*” (SAVIANI, 2007, p. 209), dando conhecimento do ideário da escola única, escola do trabalho e escola-comunidade.

Para a Escola Nova, o professor é um colaborador do processo formativo do aluno e os métodos de ensino atuam para que o trabalho educativo fosse próspero, tendo como princípio articulador a atividade. Estes pressupostos da renovação escolar também foram

propagados pelo educador Anísio Teixeira (1900- 1971), advogado que optou pela educação, em época de pouco reconhecimento social à profissão (SAVIANI, 2007). Desenvolveu trabalhos junto à Escola Normal e posterior Universidade de Brasília (1935), escrevendo obras sobre as idéias de Dewey e Lippmann a respeito da educação pública, bem como participou da criação e direção de Institutos de Pesquisa, até ser perseguido pelo governo ditatorial de Vargas.

Uma das iniciativas de destaque no período, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), começou a ser forjado nas contradições entre renovadores e católicos, marcadamente no ápice desta ruptura, pela saída dos conservadores da ABE, após as divergências na IV Conferência (1931). Esta Conferência foi marcada pela presença de Vargas na abertura, conclamando os educadores a “*definir as bases da política educacional que deveria guiar as ações do governo em todo o país*” (p. 230), demonstrando as tentativas em buscar legitimação para a política educacional engendrada. Da parte de grupo de intelectuais da ABE, também existiu a intenção em conquistar a hegemonia de suas propostas educacionais, em contraposição ao grupo majoritário, os católicos.

Os grupos católicos aprovavam as aproximações com o MEC, contemplados que estavam pelos itens na Reforma Campos (ensino religioso) e os renovadores discordavam da Reforma e propunham a organização de um sistema unificado e autônomo. A IV Conferência foi palco destes confrontos, com críticas expressas ao Ministro da Educação e ao ensino religioso, através de pronunciamentos e documentos consolidados no evento, rechaçando as propostas de Vargas, de aproveitar a Conferência para pontuar sugestões para a política educacional, que fugia aos objetivos do momento, considerando que o tema articulador da Conferência versava sobre “As grandes diretrizes da Educação Popular no Brasil”, através da análise da intervenção federal nos âmbitos do ensino primário, técnico, normal e profissional (SAVIANI, 2007).

As solicitações do MEC, portanto, não foram contempladas pela IV ABE, sendo deliberado que a próxima Conferência teria como eixo as proposições sobre a política educacional, ficando ao encargo de Nóbrega da Cunha, um dos renovadores e críticos do governo, a sistematização do tema para o evento posterior. Saviani (2007) avalia que, da inabilidade política do então presidente da ABE, o católico Fernando Magalhães, surgiram às bases para a construção do “Manifesto” e a organização de um grupo em torno destes objetivos, quando delegou à Nóbrega da Cunha a tarefa de redação do documento. Este,

articulado ao grupo renovador e sabedor dos desdobramentos políticos da incumbência, solicitou à Fernando de Azevedo a elaboração do documento, já construído na dimensão de “Manifesto” de um grupo que disputava hegemonia na educação.

De uma intenção em redigir sugestões para as solicitações de Vargas, forjou-se a construção de um dos documentos de maior monta para a educação brasileira, indicativo da história das idéias do contexto, considerando a importância de seus signatários. Buscando apontar algumas conseqüências do “Manifesto” para a história da educação no país, em relação á escola pública para todos, destacaremos os itens do documento, fundantes destas proposições: o documento é organizado em quatro itens, inserindo a introdução, com os objetivos e diretrizes do Movimento; a abordagem dos fundamentos filosóficos e sociais da educação; a organização do sistema educacional, relacionando Estado e educação pública; as bases psicológicas da educação, apresentando as contribuições do escolanovismo neste campo e as questões relacionadas ao planejamento como um elemento integrador do sistema educacional. O documento põe em foco a questão da democracia, como impulsionadora dos demais aspectos para consolidar um projeto de educação renovador.

Como marco teórico do período, percebemos na formulação do “Manifesto”, a idéia de que a educação é o problema fundamental do país, acima das questões de ordem econômica, pois para os renovadores, a educação e a cultura seriam os caminhos para o desenvolvimento. O sistema educacional, para os autores do Manifesto, não era compatível com as demandas de desenvolvimento do país, descompasso atribuído a fatores políticos, filosóficos e didático-pedagógicos, como: falta de definição dos fins e objetivos da educação, a partir de uma visão global; métodos científicos inadequados, problemas de gestão e de formação de professores, por isto cabendo grande parte das iniciativas aos educadores, como analisa Saviani (2007):

(...) Na visão do “Manifesto” seria esse educador de larga visão que, dotado de espírito científico, lançaria mão de todas as técnicas disponíveis desenvolvidas cientificamente para impulsionar a administração dos serviços escolares. (p. 242).

Era forte a idéia de que os conhecimentos científicos produzidos poderiam auxiliar ao enfrentamento dos problemas da educação, sendo esta uma das atribuições dos educadores de “vanguarda”, considerados os que compreendendo estas proposições, destinariam esforços para divulgar tais intenções e buscar sua implementação. Os renovadores primavam pela tese de que os fundamentos filosóficos definem um projeto educativo, considerando que toda

educação sempre parte de uma concepção de mundo, de homem e de sociedade, sendo esta determinada pela estrutura da sociedade a qual pertence.

A Educação Nova partia das críticas à pedagogia tradicional e aos pressupostos católicos, para “... *fundar-se no “caráter biológico” que permite a cada indivíduo se educar, conforme é de seu direito, “até onde o permitem as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social*”³¹. (SAVIANI, 2007, p. 243.)

Os elementos científicos e liberais articularam o “Manifesto”, centrados na tese do desenvolvimento das capacidades humanas e a hierarquia democrática como nexos, para todos os grupos sociais. Propuseram uma educação pragmática voltada às pessoas, fundada em uma concepção de escola relacionada ao meio social, formando pessoas para a solidariedade. Esta formação de valores deveria partir do modelo das fábricas, de uma relação prática com o mundo do trabalho, divergindo, porém das concepções marxistas do trabalho como princípio educativo.

A escola “prática” deveria embeber-se da concreticidade das experiências, sendo o Estado o responsável em prover esta extensão das oportunidades escolares, contribuições liberais que ainda nos são caras, considerando que os princípios propostos permeiam as lutas dos educadores até a contemporaneidade: função pública da educação, escola única, gratuidade, obrigatoriedade e a co-educação.

O “Manifesto”, formulado no ápice das disputas entre católicos e liberais, trouxe para o centro do debate a tese da educação pública, garantida pelo Estado, embora não estatal, aceitando as propostas de que outros segmentos sociais participassem das experiências educacionais, traçando, porém o eixo das discussões sobre o público, o estatal e o privado em educação, como explicita Saviani (2007):

(...) no regime político brasileiro, o Estado não poderá impedir que as classes mais privilegiadas recorram a escolas privadas para oferecer a seus filhos uma educação de classe diferenciada, o “Manifesto” propõe a aplicação desse princípio à escola oficial destinada à todas as crianças dos 7 aos 15 anos. (p. 245, grifo nosso).

Outro princípio da escola nova, disseminado no “Manifesto” constituiu-se na preocupação com a melhoria e a qualidade da formação dos profissionais da educação, através

³¹ Trecho do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, citado por SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas**. Autores Associados, Campinas, 2007.

da formação nas universidades, discussão anterior ao que constou no debate e no texto final da LDB n. 9394/96, bem como a questão dos salários e condições gerais de trabalho. Como os conhecimentos científicos estavam no centro desta valorização, o “Manifesto” partiu de estudos da Psicologia e da Biologia, buscando a compreensão e identificação das necessidades e do interesse na aprendizagem de crianças, jovens e adultos, contemplando o princípio da atividade como cerne da organização do trabalho pedagógico desta escola viva.

A escola nova produziu profundas críticas ao ensino dual e livresco da pedagogia tradicional, que fez da escola um espaço de abstrações e ilustração, propondo que a nova cultura escolar desenvolvesse o caráter técnico-científico e produtivo, valorizando as demais formas de expressão culturais. Os escolanovistas destacavam o problema do ensino dual, através da separação entre escolas primárias e secundárias e defendiam a tese da formação de uma elite cultural, constituída pelos de maior capacidade.

As contribuições principais estão em torno da idéia de que o primeiro objetivo do Estado deveria ser o de prover educação, para o desenvolvimento de uma consciência nacional e humana, sendo este o cerne de um projeto de reconstrução educacional do país (SAVIANI, 2007). O caráter heterogêneo do documento demonstra as tentativas de conciliação e as dificuldades teóricas, devido a multiplicidade político-ideológica dos principais signatários, como Paschoal Leme e o viés socialista, nas teses sobre o trabalho e a escola unitária ou às influências de Fernando de Azevedo, fundadas em Durkheim, Pareto e Manheim, sobre a função dos sistemas de ensino, a formação das elites e sobre a democracia, apresentando algumas inconsistências teóricas que não comprometem sua pertinência histórica.

O avanço das idéias dos renovadores, dispostas no “Manifesto”, provocou reações dos católicos, marcadamente pela saída destes da ABE, após a publicação do documento e pelo fato de Lourenço Filho assumir a condução das Conferências Nacionais de Educação, em lugar do católico Fernando Magalhães. Duas linhas se puseram: os renovadores, presidindo a ABE e os católicos, criando a CCBE (1934) e passando a organizar eventos nacionais para traçar suas diretrizes, vendo despontar como intelectual católico, Alceu do Amoroso Lima, trazendo de volta a tese da Igreja como a primeira instância educadora, contra o ensino leigo, caracterizando como eixos a religião e a pedagogia e influenciando a Educação Popular, traduzida como escola católica.

Interessa-nos este fato particularmente, porque a Igreja Católica seguiu como importante instância educativa, aquela capaz de preocupar-se com a formação dos valores e da humanização das pessoas, o que aglutinou muitos dos educadores populares nesta dimensão. A idéia da escola pública foi atacada, como incapaz de realizar plenamente um projeto de formação humana, saindo reforçadas as pretensões católicas, quanto à indissolubilidade do eixo: família, Igreja e Estado, pela massificação da tese de que família e Igreja eram educadores em primeiro lugar, em contraposição ao monopólio do Estado em prover educação, através da disseminação dos receios comunistas de parte do povo brasileiro, através do argumento que pôr a educação nas mãos do Estado significaria o perigo comunista e o suposto cerceamento da liberdade dos pais, em escolher a escola de seus filhos. Assim descreve Saviani³² (2007):

(...) a visão católica defende o direito dos pais de decidir livremente sobre a educação dos filhos. (...) conduziu Alceu a secundarizar a bandeira da erradicação do analfabetismo. Para ele, para ser humano o povo não precisa ler e escrever. Ao contrario, ficando a salvo dos efeitos desagregadores da instrução laica, a massa dos analfabetos conserva as mais puras virtudes da alma brasileira. (p. 258).

Daí constatamos que nem sempre houve preocupação da Igreja Católica com a EP e a EJA, pois neste contexto, a instrução não era posta como fundamental para a humanização, lugar ocupado pelo trabalho e a ausência de vícios, formas de controle que revelam o pacto da Igreja e Estado neste momento. O povo deveria ter suas vidas conduzidas pelas elites bem formadas nos princípios cristãos, sempre tendo em mente o combate às teses comunistas. Neste período começaram a consolidar estruturas institucionais para disseminar esta ideologia às elites, como as Universidades Católicas, nos anos 1930.

Após a aprovação da Constituição de 1934, Vargas convoca Gustavo Capanema para Ministro da Educação e Saúde Pública, cargo no qual permaneceu entre 1934-1945, sendo responsável por Reformas entre 1942-1946 voltadas para o ensino primário, secundário, comercial e agrícola e à organização de um ensino dual e centralista. Campos e Capanema promoveram em suas reformas, pactos com a Igreja Católica, desde a Constituição de 1934, como aponta Saviani (2007): “... ao aproximar a Igreja do aparelho de Estado, diluiu as críticas dos católicos ao chamado monopólio estatal do ensino, de que eram acusados os renovadores” (p. 270).

³² Citando MEDEIROS, 1978, p. 332.

Neste período houve na história da educação um equilíbrio entre as teses de renovadores e católicos, sobretudo pelas relações com o Estado, que utilizava os dois movimentos para respaldar sua política educacional – caminhava na direção da modernização conservadora, buscando conciliar Igreja e Escola Nova, sendo esta a marca do período de 1932-1947: o equilíbrio entre as duas vertentes: pedagogia tradicional e pedagogia nova.

Outros movimentos surgiram não hegemônicos, mas com importantes iniciativas para a educação brasileira, intitulados por Saviani (2007) de “pedagogias de esquerda”, traduzidas pela pedagogia anarquista, ligadas ao movimento operário, posteriormente articuladas às lutas do PCB e a tese da revolução democrático burguesa, o que criou fissuras nos movimentos de esquerda: a não clareza de uma concepção pedagógica que os agrupasse. Estes descompassos e a tese da revolução democrática burguesa tiraram o foco e em certo sentido, aproximaram o campo de esquerda dos escolanovistas, embora existissem diferenças entre os marxistas, um dos grupos presentes no movimento de esquerda e os eixos do Manifesto de 1932.

Dentro das teses de esquerda, a primazia seria do econômico, não havendo possibilidades de renovação escolar sem mudanças estruturais, bem como os marxistas que não se coadunaram à idéia da formação de uma elite dirigente do país, acentuando as diferenças entre estes grupos. Foram produzidas críticas a estas teses do “Manifesto”, no contexto mesmo da conciliação entre alguns itens, com a participação de intelectuais como Paschoal Leme no MEC e no INEP, no contexto do governo Vargas.

Na região amazônica, a base da economia era o extrativismo, mesmo sendo uma região aonde o moderno chegou bem antes que em outras do país (à época do Fausto), vivendo por décadas da extração da borracha, até a crise ocorrida, quando das plantações do sudeste asiático, prosseguindo assim até a implantação dos grandes projetos madeireiros, mineradores e pecuaristas, durante o arbítrio (década de 1970).

Em comum com o quadro nacional, podemos destacar o incipiente movimento social, que vem “empatando³³” a organização popular na região, ainda fincada no populismo. Souza (1990) estabelece relações entre o método extrativista e a cultura local, fundadas na exploração.

O apogeu da borracha trouxe à região hábitos europeus; as elites acumularam e ostentaram riqueza e a mão de obra seguiu explorada. O monopólio trouxe também inserção

³³ O “empate” é um termo utilizado na região e posto pelo autor, para sinalizar um embate ou dificuldades em prosseguir dada situação de conflito.

da região no contexto brasileiro, antes estagnado. A crise ocorreu ainda no século XIX, com a quebra do monopólio e a 1ª Guerra Mundial. Assim descreve Souza (1990):

(...) Manaus e Belém se transformaram em pequenas reproduções da Europa, sonhos da boa ganância materialista, de quixotes e sanchopança, da boa comida, do banquete eterno, das iguarias finas e vinhos, picardia e liberações orgiásticas nos inúmeros bordéis altamente especializados (p. 45).

Como vimos o Brasil e a Amazônia, são herdeiros do tempo Renascentista, mas com este não criaram laços. A região amazônica, o Amazonas, em específico, tem acesso aos bens de consumo europeus, no século XIX e início do século XX, experimentando a urbanização, a opulência, mas somente sua elite. Ainda assim, há um descompasso entre como o capitalismo se implanta na América e na Europa, em nosso país e estado.

Fomos subsidiários do capitalismo da Revolução Industrial, de sua face de exploração, pois o coronelismo surgiu como viés político na região, com traços específicos: aqui tivemos os coronéis de barranco. A Amazônia buscou vínculos europeus, sem alinhar eixos político econômicos e culturais nacionais, o que no processo de crise extrativista, deixou novamente a região à deriva, acentuando as desigualdades regionais.

Os coronéis de barranco viviam no contexto moderno, com idéias políticas do século XVI, pois que não se viam os ventos da Revolução Francesa em nosso país- queriam ser os burgueses europeus, mas lhes faltava o contexto. A crise se intensificou com o fim da 1ª Guerra Mundial e a perda do monopólio, tendo a região ficado à deriva do país até a implantação dos projetos de arbítrio. O perfil dos coronéis amazônicos e suas relações extrativistas foram incompatíveis com um Brasil que foi forçado à industrialização, no pós Guerra.

A Amazônia não tinha uma elite burguesa forte e as camadas médias e populares estavam depauperadas. Diante deste quadro, acentuaram-se os desequilíbrios setoriais/regionais, pois o Brasil agrário com base na produção do café fortaleceu o poder do sudeste, especialmente de São Paulo e criou bases da industrialização – conseqüente concentração demográfica e urbanização da região.

O país não se beneficiou de um modo igualitário, do processo urbano-industrial. A ascensão de Vargas ao poder, em 1930, deslocou São Paulo do centro hegemônico (cafeeiro e industrial), trazendo certa autonomia ao Estado, em lidar com os interesses em disputa, durante o Estado Novo. Daí se configurou uma nova tendência ao aparelho estatal no trato com a economia, de acordo com os impactos da Revolução de 30 no país. Para os partidários de que a Revolução de 30 expressou a revolução burguesa autêntica, com a tomada do

aparelho de Estado, este foi o meio de implantação da indústria de base e fim da dualidade entre sistema/ agrário/ arcaico e moderno/ industrial.

Esta é uma visão tradicional, que situa o empresariado industrial como representante do novo, do moderno e da necessidade do Estado lhes dar apoio, em contraposição à um setor agrário conservador e em declínio. O interesse não seria em transformações político-sociais profundas, mas em acertar o passo com os interesses deste grupo, no combate aos desmandos eleitorais.

Defendemos como eixo inicial de análise, a década de 1930, por considerarmos esta como marco da implantação do capitalismo no Brasil, trazendo consigo novo papel para o Estado, nas mediações com a economia, o que no caso brasileiro, não quis dizer exatamente a tomada do aparelho de Estado pela burguesia, mas sua predominância/dominação, bem como podemos perceber traços burgueses nas oligarquias agrárias. O período foi marcado pelas disputas políticas oligárquicas, conforme descreve Mendonça (1990):

(...) Por essa via operava-se uma abertura das estruturas do Estado à participação dos diferentes grupos nele integrados, não mais como blocos regionais, mas como participantes de campos específicos de interesse, configurando-se os contornos de frações nacionais de classe (p. 324).

Embora com diferentes motivações, de revolta entre liberais, conservadores e reformistas ou pela independência e liberdade, ou ainda, com os vieses religiosos, as revoltas foram marco na organização (urbana e rural). A República brasileira trouxe ainda, como enfatizamos, o fortalecimento do poder das províncias, por adotar o federalismo e o movimento popular da época rejeitou as características republicanas³⁴. Portanto, até 1930 não havia organização política, os governos eram distantes do povo, a cidadania negada e a realidade brasileira era abstrata, sendo 430 anos sem avanços consistentes no campo dos três direitos.

Na década de 1930 houve no país a culminância de diversos movimentos contra as oligarquias, destacando-se a Revolução de 1930, como forma de enfrentamento político e econômico, tendo como eixo a implantação do capitalismo no Brasil.

Podemos afirmar que anteriormente a este período, ainda estávamos sob as vias de um pré-capitalismo e estes movimentos objetivavam, conforme enfatiza Romanelli (1986): “... *um reajustamento constante dos setores novos da sociedade com o setor tradicional, e, destes dois, com o setor internacional, do ponto de vista externo*”. (p. 47).

³⁴ Canudos e os movimentos messiânicos de base monarquista.

A afirmação de um modelo de capitalismo dependente, porém, buscando o desenvolvimento e a modernização numa “corda bamba”, sem romper com os interesses das elites econômicas. Tudo isto somado á crise mundial do café e às necessidades de mudança no modelo de desenvolvimento econômico, pois não havia como manter a produção e a compra dos estoques, sobretudo pela saturação do mercado mundial do produto, ocorrendo à impossibilidade de exportar e a retirada de capitais. O Brasil enfrentou a crise através do investimento na economia interna, pela intensificação da produção industrial, o que consolidou a ideologia nacionalista, produzindo um novo caminho, na esfera agrícola para a industrial. A industrialização brasileira, portanto, foi estimulada pela exigência de uma síntese a esta crise, produzindo a acumulação capitalista e a necessária reorientação do Estado, para dar sustentação ao processo industrial.

As questões político-sociais se agudizaram, impulsionadas pelos interesses das camadas médias (forças armadas), que demandavam maior participação, ainda pela inversão rural/urbano e pelo nível de reivindicação do incipiente operariado brasileiro, estes movimentos reuniram, em alguns contextos, operariado e a burguesia industrial (ROMANELLI, 1986). O período de 1930-1950 tem como eixos constituir-se em Estado Nacional desenvolvimentista, no avanço cidadão e na criação das indústrias de base. Freitag (1986) intitula o período de substituição das importações, quando efetivamente o Brasil inicia o processo de industrialização e a educação passa a ter um sentido pragmático, para o desenvolvimento do modelo, sendo consideráveis os investimentos em educação pública, elementar, nos processos de alfabetização de jovens e adultos, na profissionalização acelerada.

O período inicia com a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e de um aparato trabalhista e previdenciário, articulado pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) em 1943, impulsionando consideravelmente os direitos sociais. Os direitos políticos sofreram com os regimes ditatoriais (de 1937-1945), mas tiveram alguns avanços pós 1945, quando teve início a experiência marcadamente democrática do Brasil, pelo sistema eleitoral e a importância da participação popular nas escolhas de seus dirigentes.

Os direitos civis tiveram trajetória mais lenta: nas constituições, mas nos períodos ditatoriais foram usurpados, o movimento sindical esteve atrelado ao Estado e só após 1945 os movimentos sociais começam a ter evidência. A identidade nacional foi aprimorada através

das teses nacionalistas, desde o fim da 1ª República até os movimentos de esquerda e a criação de entidades como o ISEB³⁵.

A 1ª República tem fim com a importante participação dos liberais, que pregavam acesso a educação elementar, com vistas ao desenvolvimento de uma sociedade industrial e dos tenentes, demonstrando que os militares nesta época, não eram todos aliados das oligarquias, sendo eles mesmos, para Carvalho (2004): “(...) *força que disputava poder com a oligarquia rural*” (p. 97). Revelava-se o caráter renovador do tenentismo e as diferenças entre o movimento que pôs fim à 1ª República: os tenentes exigindo reformas profundas, inclusive a reforma agrária, incompatível com as oligarquias.

O Tenentismo foi considerado pelos “getulistas”, esquerdista e comunista, considerando a influência dos militares nos dois primeiros anos do governo. Cresceu a oposição paulista e os conservadores se uniram, pela Reforma Constitucionalista de 1932, exigindo a volta à legalidade, sendo considerado por Carvalho (2004), a mais importante guerra brasileira do século XX, acentuando a identidade paulista, em detrimento da identidade nacional. Em 1933 o governo foi forçado a convocar eleições para a Assembléia Constituinte, sendo criado o voto secreto e o esboço da justiça eleitoral, contribuindo para a cidadania política e em 1934, as mulheres conquistaram o direito ao voto.

Vargas foi confirmado na presidência do país (1934) e uma nova constituição foi elaborada, de natureza liberal. Constituição aprovada, a luta política se polarizou entre dois movimentos: A Aliança Nacional Libertadora (ANL), liderada por Luís Carlos Prestes e a Ação Integralista Brasileira (AIB), de Plínio Salgado, de base fascista. Estes movimentos expressaram as disputas entre o comunismo e o fascismo, em nível mundial.

Os integralistas tinham base no sul do país, nos imigrantes alemães e italianos e nos setores tradicionais da Igreja Católica. A ANL, no Exército, no setor mais radical dos “tenentes”. De 1932 a 1935 aconteceram revoltas pela legalidade e lutas radicais, momentos em que o Exército também mudou a sua interpretação da intervenção nacional, acentuando a idéia de tutela do governo e da nação, para assegurar a ordem e os limites. Em 1935, a ANL radicaliza sua tese da revolução popular, sendo fortemente rechaçada pelo governo Vargas e tendo pequena participação popular no movimento.

³⁵ Instituto Superior de Estudos Brasileiros, criado na década de 1950, com a participação de pensadores como Álvaro Vieira Pinto.

Em 1937 se dá o golpe e a instauração do Estado Novo, com o apoio dos integralistas e certa complacência da população, marcadamente católica e ideologizada pelo “perigo do comunismo”, bem como pela postura nacionalista e industrial do governo Vargas (a campanha pela Siderurgia nacional e o monopólio do petróleo). Para Carvalho (2004): “... a aceitação do golpe indica que os avanços democráticos posteriores a 1930 ainda eram muito frágeis” (p. 108).

De 1937 a 1945 o regime ditatorial civil foi garantido pelas Forças Armadas, sem manifestações políticas e populares, com censura e prisões, sendo reprimidas tais ações também pelo caráter populista do governo, que contava com a aceitação popular e a colaboração de alguns sindicatos, marcados pelo corporativismo e pela noção da política como ação técnica.

Vargas, durante o Estado autoritário (1937-1945), fez uso da política de centralização, para pôr em voga a modernização conservadora, tendo sob seu jugo as elites políticas regionais e investido na despolitização militar, através do afastamento dos líderes do Tenentismo. Congregou uma política de terror à mobilização popular, o que trouxe para o seu lado os setores liberais, bem como manipulou as massas trabalhadoras, através de sua legislação trabalhista e da criação do Ministério do Trabalho (1931), desarticulando a vida sindical brasileira, pelo investimento no sindicalismo atrelado ao Estado (corporativismo), contribuindo para a atomização do movimento.

Para a análise das demandas para a educação e a EJA no Brasil e no Amazonas, partimos da compreensão de que os processos de implantação do capitalismo tardio no Brasil, a industrialização e a urbanização capitaneiam as relações entre economia e educação, de acordo com os interesses da burguesia emergente, mais intensamente, a partir dos anos 1920-1930.

Estes anos marcaram o embate sobre as novas concepções advindas do pós-guerra: homem novo; Estado; sociedade; os resultados da Revolução Russa de 1917 e os caminhos que o liberalismo seguiria, abrindo espaços para a dualidade esquerda-direita e gerando doutrinas igualitárias (D´ARAÚJO, 2000).

A roupagem totalitária no Brasil surgiu com o nome de “Estado Novo”, numa tentativa de produzir uma síntese crítica ao capitalismo liberal e ao comunismo. Os grupos que se uniram em torno do “Estado Novo”, temiam a “revolução proletária”, a ditadura do proletariado, o triunfo dos interesses coletivos aos individuais e mais ainda, a não validação

dos nacionalismos e a falta de religiosidade para aqueles grupos. Esta nova síntese buscava conciliar os interesses econômicos produtivos da nação, através do controle do Estado, deixando ao largo os interesses das classes sociais- tais intenções projetaram o “Estado Novo” no Brasil e outras experiências mundiais, como o fascismo italiano e o nazismo alemão.

O Estado corporativista de Vargas nasceu sob a égide de influências turcas, romenas e polonesas, que apregoavam o Estado forte e corporativo, como contraposição ao liberalismo e ao comunismo. Toda a sorte de repressões às organizações populares e suas formas de manifestações democráticas, deveriam ser substituídas pelo veio da técnica e capitaneadas por um nacionalismo ideológico. O presidente personificou tais pretensões, constituindo-se em chefe de Estado e nação, fragilizando a noção de “partido”, numa prática personalista que se espelhou em modelos autoritários da época. O “Estado Novo” surgiu do clima ideológico que mencionava a ameaça comunista premente, como necessidade de união de setores, para fortalecer o Estado e proteger a nação dos inimigos externos. Porém, o golpe foi construído paulatinamente por intelectuais, civis e militares, sobretudo após o Levante Comunista de 1935.

A ANL (Aliança Nacional Libertadora) reuniu em torno de si, jovens militares e comunistas, que ensejavam que o Brasil tivesse um governo popular e revolucionário, o que trouxe à tona o terror anticomunista no país e durante dois anos, fez com que o país vivesse a ausência de liberdades constitucionais, fortalecendo o poder de Vargas e seu grupo (civil e militar), reprimindo os descontentes. Assim situa D´Araújo (2000):

(...) Getúlio tinha um plano de governo a ser posto em prática- desenvolvimento econômico, intervencionismo e industrialização- tinha um plano político- a ditadura, entendida como trégua social para possibilitar a expansão do país- e tinha um inimigo objetivo a quem atribuiu a responsabilidade pelas medidas excepcionais que propunha- o comunismo. Tinha, além do mais, aliados ávidos por experimentos ditatoriais. (p. 23).

O presidente anunciou o golpe à nação, justificando que a Constituição de 1934 tinha inspiração liberal e já não dava conta da “necessária” proteção contra o comunismo, apontando fragilidades no sistema representativo, declarando o enfraquecimento da Federação e a queima das bandeiras dos estados, como símbolo da unificação do Estado brasileiro em torno de um chefe - Vargas.

Os militares que lhe deram apoio chegaram a constituir uma Comissão Especial de Guerra e a formular um plano para sustentar o golpe, tratando da perseguição aos suspeitos de ligações com o comunismo, colônias agrícolas e campos de concentração para suposta reeducação dos envolvidos com o comunismo, combate ao comunismo nas escolas, dentre

outras medidas de cunho repressivo. Tais medidas obtiveram apoio da AIB³⁶, pois à este grupo interessava levar o Brasil a adotar métodos totalitários e paramilitares. Porém, o próprio Vargas deu um golpe em seus aliados integralistas, quando pôs fim aos partidos, reduzindo-lhes o poder no governo, promovendo por fim, um confronto com a AIB, que resultou em uma tentativa de golpe dos integralistas, em 1938, contornada pelo presidente.

Getúlio reforçou sua guarda pessoal e intensificou as perseguições aos integralistas e comunistas. Do ponto de vista do trato com a coisa pública, o Estado Novo teve como meta a implantação da racionalidade administrativa, através dos concursos públicos, pondo no eixo a técnica e desqualificando a política. Os objetivos de Vargas, contudo, eram os de fortalecer o Estado autoritário, promover a centralização político-administrativa, atrelar os estados ao poder central, dar fim às eleições, pautando-se em um discurso de que o Estado autônomo e forte, cederia menos às pressões do clientelismo. Para D´Araújo (2000): “...ao fim do período ditatorial uma nova oligarquia havia sido produzida e consolidada- a que conseguiu liderar a República liberal de 1946 (p. 30)”.

Como legado do “Estado Novo”, o Brasil consolidou à época, um Estado centralizado e intervencionista, na defesa dos interesses do Presidente, com uma administração vinculada às políticas industriais e centralidade na economia, buscando o apoio das massas, através da antecipação de algumas de suas demandas, dentre estas, a educação.

No campo educativo e cultural, Vargas desenvolveu programas e projetos que sustentaram o ideário nacionalista, o civismo, como forma de manter distante o “perigo comunista”, tendo inclusive apoio de parte da intelectualidade brasileira, em algumas destas ações, pelo seu investimento em projetos culturais, para forjar uma nova identidade nacional. Houve a nacionalização do ensino (1938-1939), com investimentos na formação dos jovens, potencializando o civismo e o nacionalismo- viés ideológico de sustentação do “Estado Novo”.

Medidas concretas para a centralização escolar foram a extinção do ensino de línguas; a língua portuguesa como língua oficial; a unificação curricular; a Educação Física obrigatória e todo um uso da máquina administrativa, escolar e da propaganda, na direção de mitificar a figura do presidente, através da publicação de materiais didáticos que o personificavam nas escolas. Buscava-se a homogeneidade e desviava-se o eixo da multiculturalidade de um país

³⁶ Aliança Integralista Brasileira.

como o Brasil, tendo sido neste período que o país estreitou laços com os EUA, contraditoriamente: um processo de americanização cultural e de nacionalismo econômico.

O “Estado Novo” consolidou o processo de modernização, no contexto de dois marcos históricos: a crise mundial de 1929 e a II Guerra em 1939, acontecimentos que impuseram ao país a entrada na industrialização, através do modelo da substituição das importações, provando assim que Vargas contribuiu, mas não foi sozinho, o responsável pela industrialização no Brasil.

O mérito do governo Vargas aparece através do modelo de desenvolvimento implantado: investimentos estatais nacionais, investimentos privados nacionais e capital estrangeiro, público ou privado (D´ARAÚJO, 2000). Com o fim da hegemonia cafeeira (1930), o modelo de substituição das importações sofreu impulso, pois o país precisou produzir outros bens para exportar, ganhando espaços o cacau e o algodão (entre 1930-1939), demonstrando ainda que a produção em escala industrial superou a agrícola no período: produção agrícola (20%) e industrial (125%), em crescimento.

Somados a estes fatores, Vargas deu suporte a este crescimento, associando á medidas de defesa nacional, através da criação de empresas estatais de navegação e transporte (inclusive no Amazonas), fortalecendo um dos pilares de seu governo: a criação de estatais junto à indústria de ponta, como a Companhia Siderúrgica Nacional (1941), promovendo uma 2ª revolução industrial, pois o país passou da produção de bens manufaturados, para a produção de máquinas.

Com estas medidas desenvolvimentistas, ganhou apoio de setores da esquerda e de partidários do desenvolvimentismo, que buscavam a autonomia e a soberania econômica do Brasil, estimulados ainda, pelo suporte ideológico nacionalista.

A centralização econômica, através do controle estatal das indústrias de ponta e a liberação da produção de bens de consumo não duráveis, ao capital privado, nacional e estrangeiro, agradou aos setores nacionalistas e desenvolvimentistas, persistindo até a década de 1990, quando têm início no país as privatizações das estatais criadas no Varguismo.

Até então o Brasil não tinha afetadas as suas decisões sobre a indústria de ponta. O Estado Novo não pode ser compreendido, sem tecermos relações com os efeitos da II Guerra e a política externa alinhavada. Vargas conseguiu traçar relações com as potências, com certa autonomia até 1940, no que D´Araújo (2000) intitula de equidistância pragmática. A partir do rompimento com o Eixo, o país firmou suas relações quase incondicionais com os EUA,

embora pessoalmente o presidente demonstrasse admiração declarada pelos regimes fortes da Alemanha e Itália.

Os EUA agiram rapidamente, para consolidar a política externa com o Brasil, pela concessão de recursos para a construção da Companhia Siderúrgica Nacional. O interesse dos EUA, em relação ao Brasil, estava direcionado à geopolítica da II Guerra, pela situação estratégica do nordeste, em uma abordagem à Europa. Vargas justificava pelo pan-americanismo sua posição inicial de manter-se neutro, argumentando que era uma Guerra européia e o Brasil poderia sofrer pressões. Esta posição foi mantida até 1940, quando o Havaí sofreu atentado, o que exigiu do país uma tomada de posição, embora o presidente defendesse que os investimentos dos EUA no Brasil eram justificativas para a imposição de entrar na guerra, pela cessão do nordeste, como base militar dos EUA e conseqüentemente, uma ameaça à soberania nacional.

Vargas declarou em seu “Diário” que a participação do Brasil na Guerra, em apoio aos EUA se deu sob coação; de outro modo, os EUA não confiavam nos militares brasileiros, considerados favoráveis ao Eixo (Alemanha). Tais questões foram acirradas no pós II Guerra, quando os EUA intensificaram ações na América Latina, em combate às influências supostamente nazistas e comunistas. As interferências norte americanas ao país ameaçavam o nacionalismo desenvolvimentista, pois o Brasil saiu da guerra numa posição desfavorável em relação às grandes potências aliadas. Uma preocupação marcante do “Estado Novo” foi em relação ao desenvolvimento industrial, com o apoio das elites e, ao mesmo tempo, formas de cooptação dos sindicatos e trabalhadores urbanos. Embora o contexto ainda fosse pautado por um Brasil agrário, Vargas confiava que estes setores não se organizariam para lhe fazer frente, mas os trabalhadores urbanos eram sua preocupação, pelo nível de mobilização em outras partes dos EUA e Europa.

Deu ênfase então, desde 1930, às ações no campo social, massificando a idéia de que ele seria o precursor dos direitos sociais no país. Seu grande objetivo era a conciliação e a pacificação dos conflitos entre capital e trabalho, assegurando a mediação pelo “Estado Novo”. Todo este aparato teve presença na história político-social brasileira até a Constituição de 1988, demonstrando o nível de conciliação entre as classes, promovida pelo governo

Vargas, marcando mais um dos legados de seu governo: o trabalhismo³⁷. O declínio do Estado Novo se deu por fatores externos e internos. Externamente, o governo sofreu desgastes, ao apoiar a democracia na guerra. Do ponto de vista interno, as oposições ao regime uniram elites econômicas e culturais, somadas às mobilizações estudantis e do empresariado, na defesa da liberalização do modelo, fortemente a partir de 1942-1945.

De semelhança com o momento posterior (golpe de 1964), o fim do Estado Novo teve a tentativa de efetivação de mudanças político-administrativas sem muitos impactos na economia. Foram criados novos partidos políticos, representantes das elites (PSD e UDN³⁸) e o PCB³⁹, apoiador de Vargas e representante dos comunistas brasileiros e ainda o PTB⁴⁰, nascido dos braços do Estado e dos sindicalistas (1945), sendo um dos marcos dos getulistas, quando de seu retorno ao governo.

No contexto que se põe a partir da tendência liberal, delineando-se em 1946, três principais partidos deram o tom da política nacional (PSD; UDN e PTB), bem como em relação à Era Vargas. Houve ainda mobilizações “queremistas”, com grande participação das massas, na tentativa da continuidade do “Estado Novo”, tendo Vargas prometido dar seqüência à redemocratização. Com algum apoio popular, somente não atingiu seus objetivos por conta da ofensiva militar, que chegou ao poder ainda pela via eleitoral, em 1946. Vargas foi exaltado pelo povo em um governo ditatorial. Os liberais, porém, se organizaram para depor o presidente, o que ocorreu com o apoio dos ministros militares do próprio governo (1945).

Gaspar Dutra foi eleito pela UDN em 1946 e Vargas avaliou seu poder popular nas eleições, alcançando uma vaga no Senado Federal pelo Rio Grande do Sul, voltando a presidir o Brasil em 1951, com expressiva votação popular. Em 1950, graças ao apelo populista, Vargas foi eleito e se consolidou como “pai dos pobres”, pois a inversão dos direitos sociais, á

³⁷ Ideologia marcada pela democracia social, a valorização do trabalho e do trabalhador, atribuídas como ações do presidente Vargas, em relação direta com os sindicatos e trabalhadores, constituindo-se assim, no “pai dos pobres”.

³⁸ Partido Social Democrático e União Democrática Nacional, fundados na década de 1940.

³⁹ Partido Comunista Brasileiro, conquistando a legalidade por breves dois anos.

⁴⁰ Partido Trabalhista Brasileiro, fundado em 1945, de inspiração no Varguismo, fincado na ideologia do Trabalhismo, foi extinto em 1965 e ressurgiu em 1979. Atualmente está quase totalmente afastado do ideário de Vargas.

frente dos demais, acentuou uma cidadania passiva, na medida em que trouxe a população para a política, mas em um caráter receptivo e não reivindicatório.

O período de 1947-1961 caracterizou-se pela decaída dos comunistas do Congresso, pela clandestinidade do partido e perseguição aos educadores ligados à esta tendência, sobretudo nos anos 1950, sendo um momento onde a pedagogia nova tinha grandes espaços. O novo governo trouxe mudanças no campo da educação, pela convocação da Constituinte e elaboração de uma nova constituição (1946) e a tramitação da 1ª LDBEN.

O novo Ministro da Educação, Clemente Mariani, convocou a Comissão em 1946, para elaborar a proposta de nova LDB, composta por educadores renomados, como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Alceu Amoroso Lima, tendo o grupo dos renovadores sido hegemônico na Comissão, inserindo idéias-chave, como a da educação como questão técnico-científica. O resultado deste trabalho não desagradou o governo Dutra, pois prosseguiu na linha da modernização conservadora, sendo mais reformista que revolucionária, como cabia à um governo que congregou PSD e UDN.

O projeto encontrou resistências na Câmara através do ex- ministro varguista, Gustavo Capanema, que o qualificou antipedagógico e revolucionário, contra as proposições de Vargas. Escreveu então um parecer contra o projeto Mariani em 1949, por seu caráter descentralizador, provocando o arquivamento e o atraso na tramitação da LDB. Católicos e liberais entram em choque, pois se acirram os conflitos entre escola pública e particular. As disputas doutrinárias entre os defensores da educação pública, universal e gratuita-marcadamente os renovadores, através de intelectuais como Anísio Teixeira e os católicos, representantes da educação privada, puseram em foco o papel do Estado na educação, pois houve confusões em torno das idéias de público e estatal (monopólio do ensino), causando terror à Igreja Católica.

Legados do “Estado Novo”, a modernização do Estado e o desenvolvimento industrial sofreram com o profundo retrocesso político, por este período constituir-se em uma ditadura. O carisma de Vargas tirou do imaginário popular a possibilidade de perceber que muitas destas mudanças estavam agregadas a um esforço mundial, sendo todas atribuídas ao pulso firme do presidente, que marcou por seu personalismo a nossa história.

Após estas interlocuções históricas, é necessário alinhavarmos as relações entre o modelo de desenvolvimento econômico do período (substituição das importações) e as demandas por educação, sobretudo a educação das camadas populares, eixo desta pesquisa,

considerando que as elites econômicas e culturais brasileiras não se preocupavam com este processo formativo, desde a colonização, até os anos 1930.

Scocuglia (1999) reforça que:

(...) Durante o Estado Novo (1937-1945), apesar de todo apelo do populismo que se construía, pouco mudou. Reformas foram promovidas, o escolanovismo se projetou como solução, mas a parte da população que conseguiu escolarizar-se por completo continuou ínfima. Fácil perceber que, por não possuir escolas suficientes ou pela via da evasão/expulsão escolar, o nosso sistema educacional tornou-se um impulsionador de quantidades crescentes de analfabetos jovens e adultos. (p. 103).

O “Estado Novo” deixou como uma de suas principais marcas a intervenção estatal na economia, definindo o que caberia ao setor privado (a indústria de consumo) e tendo ao seu encargo os setores básicos e de infra-estrutura, trazendo para si, ainda, todo o aparato trabalhista e sindical, como forma de controle do operariado brasileiro. Foi eleito o general Eurico Gaspar Dutra, implantando uma política de mudança nas relações do Estado com o desenvolvimento industrial, embora este governo tivesse sido eleito com relativo apoio dos varguistas. Porém, assumiu outros pactos de poder, sem atenção ao desenvolvimento nacional, promovendo insatisfações junto à burguesia industrial e às camadas populares urbanas, que novamente buscavam em Vargas, o retorno da política econômica de intervenção estatal e de populismo nos setores trabalhista e sindical, o que ocorreu com a sua eleição, em 1951, situada nos resquícios de sua política nacionalista.

Que processo de desenvolvimento industrial poderia estar assegurado, sem o acesso à escolaridade, ainda que elementar, às camadas populares? No período que se segue, até a década de 1950, houve avanços no sentido do acesso dos setores médios e populares à educação elementar, mas não se consolidaram as mudanças político-econômico e sociais que lhes sustentariam, tendo ênfase o modelo político populista, com um projeto educativo crivado destes interesses.

1.2.2 O desenvolvimento industrial urbano e as contradições da ordem mundial (1950-1985)

O 2º governo de Vargas viveu a intensa fase dos direitos políticos, com experiência significativa no campo democrático. Ao final de 1945, houve eleições legislativas para a

Assembléia Constituinte e foi eleito o General Eurico Gaspar Dutra, presidente do Brasil (1946), tendo início à fase democrática, com os seguintes marcos:

- Constituição de 1946: conquistas sociais, direitos civis e políticos, como a liberdade de imprensa e de organização política;
- Eleições regulares, com a presença de vários partidos;
- Restrição ao direito de greve (sendo regulamentado no pós 1964, pelo arbítrio), as greves ocorreram sem apoio legal;
- Influência do Vargasismo e seu retorno, em 1950.

Este governo teve maior ênfase nacionalista e populista, tendo João Goulart como Ministro do Trabalho, articulado ao movimento sindical, sendo criada a Petrobrás (1953), governo que recebeu grande apoio da máquina sindical, dos nacionalistas das Forças Armadas, intelectuais, do empresariado nacional e do PTB. A oposição ao governo advinha da UDN e dos militares anticomunistas, organizados através da Escola Superior de Guerra⁴¹.

A disputa política versava entre os nacionalistas e os defensores do capital estrangeiro, na economia nacional. A política salarial foi conduzida na direção do aumento de 100% no salário mínimo (em vigor desde 1940) e teve reações contrárias dos empresários antinacionalistas e setores militares, levando à demissão de Goulart (1954). A oposição ao Presidente Vargas se intensificou e compelido à renúncia, o presidente suicidou-se em 28/08/1954, tornando-se um mito nacional, ficando a sua imagem na vida nacional.

De 1945-1964, os conflitos entre os nacionalistas e seus opositores se agudizam, sendo criadas as bases para o golpe/64, impedindo os avanços democráticos do período. Na seqüência foi eleito Juscelino Kubitschek, com apoio do PTB de Vargas, tendo como vice, João Goulart, numa aliança com o PSD. JK era um nacional- desenvolvimentista e aceitava a cooperação com o capital estrangeiro, tendo influência dos teóricos do CEPAL⁴² e do ISEB⁴³.

⁴¹ ESG, criada em 1949.

⁴² Comissão Econômica para a América Latina, criada pela ONU em 1948, no contexto da crise da economia e fundada na ideologia da teoria do desenvolvimento econômico. Nela houve a presença de intelectuais brasileiros como Celso Furtado, influenciando propostas de governos, instituições e produzindo críticas sobre o processo de industrialização.

⁴³ Instituto Superior de Estudos Brasileiros, criado em 1955 por decreto do Presidente Café Filho e subordinado ao MEC, foi formado por intelectuais como Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto e Cândido Mendes. Deixou seu marco na história da formação político, econômico e social do país, através dos cursos, seminários e eventos de cunho democrático, reformista e nacionalista.

Diante destes conflitos, em 1958 foi apresentado o Substitutivo Lacerda, contrário a proposta anterior de LDB, fundado nos interesses das escolas particulares, tendo como argumento a liberdade do ensino e a primazia da família em prover educação, como aborda Saviani (2007):

(...) Do lado da escola particular alinham-se a Igreja Católica e os donos das escolas privadas que, sem doutrina, se apóiam nos argumentos esgrimidos pelos porta-vozes da Igreja (...). Do lado a escola pública manifesta-se um expressivo número de intelectuais entre os quais se podem identificar três correntes básicas de pensamento (...) liberal-idealista (...) liberal-pragmatista (...) tendência socialista (p. 288, 289-290).

Sobre estas correntes, é importante acentuar suas vinculações à tese da escola pública, apresentando diferentes concepções de educação: para a liberal-idealista, fundada em Kant, à educação caberia desenvolver a moralidade humana, independente das condições objetivas de sua vida, tendo como representante intelectual, Roque Spencer Maciel de Barros. A liberal pragmatista congregou os intelectuais do “Manifesto”, defendendo um projeto de educação no campo das necessidades práticas, como forma de ajustar os indivíduos à sociedade em mudança. Para a tendência socialista, cujo expoente foi Florestan Fernandes, as condições objetivas eram o cerne do projeto educativo e a educação poderia contribuir para as transformações sociais, idéias que ajudaram a popularizar o debate junto aos movimentos sociais populares e sindicais.

O debate entre escola pública e escola particular era o mote, tendo a Igreja defendido o viés privatista, mobilizando suas instituições e intelectuais para este objetivo. Órgãos como o INEP e jornais como O Estado de São Paulo, apoiaram as lutas pelo público, sendo destacável o papel da imprensa neste contexto. Diante deste quadro, em 1959 os intelectuais afeitos à defesa da escola pública redigiram e obtiveram o apoio de 190 signatários, através do Manifesto “Mais uma vez convocados”, centrado nos eixos seguintes: a educação do país e suas causas; do manifesto de 1932 ao projeto de nova LDB; sobre a escola pública, política educacional e mundial e as experiências brasileiras da “liberdade de ensino”; a constituição de 1946 e a inconstitucionalidade das teses privatistas; relações da educação com o desenvolvimento científico e industrial e o ideal liberal do século XIX; educação pública e democracia; denúncia à forças reacionárias e mercantilização da educação.

Há focos ideológicos diferentes daqueles apresentados no Manifesto de 1932 e os argumentos afastam-se dos aspectos pedagógicos e centram-se em questões ideológicas: o dever do Estado em prover educação para todos e que os recursos públicos sejam utilizados

para este fim, considerando que em torno das questões pedagógicas o movimento renovador tinha consenso com os católicos. Os descompassos giravam em torno das doutrinas do direito de educar, da liberdade do ensino e das funções do Estado neste contexto.

Embora considerando que durante o Estado Novo os renovadores tenham retrocedido em relação aos católicos, continuaram a participar do processo educativo através de cargos na burocracia do Estado e posteriormente dominaram o cenário da produção intelectual. O predomínio dos renovadores foi sentido nos documentos produzidos, pautados na concepção humanista moderna, conquistando espaços junto aos católicos, pelas idéias ligadas à psicologia, aos novos métodos e às teses da criança no centro do processo educativo, causando o que Saviani (2007) intitula de renovação da pedagogia católica.

No período de 1930-1945 as duas tendências se equilibraram e no pós-1945, houve predomínio da Pedagogia Nova, marcadamente nos rumos iniciais do projeto de LDB e na aceitação das idéias renovadoras pela pedagogia católica, no que concerne às questões didático-pedagógicas. Neste período de renovação católica, surgiu em 1945 a AEC (Associação de Educadores Católicos), instituída após encontros nacionais de escolas particulares, um dos espaços, como descreve Saviani (2007): “... *na esteira do predomínio da concepção humanista moderna de educação, uma espécie de “escola nova católica”*” (p. 299).

A AEC foi responsável pela organização de congressos e eventos vinculados à formação de educadores católicos, acompanhando os objetivos de evangelização em cada um destes contextos, voltando-se após as décadas de 1980-1990 para iniciativas em Educação Popular. No geral, manteve-se como atividade católica de renovação, preservando as tradições da Igreja.

Nas décadas de 1950 e 1960 o país atravessa processos de organização, tendo como preocupações a educação e a cultura populares, momento em que as experiências deste recorte se destacam, sobretudo as contribuições advindas de Paulo Freire e a Pedagogia Nova, de base católica e vinculada à Teologia da Libertação, demonstrando os diversos caminhos que a Igreja seguiu nestes períodos, conforme assevera Saviani (2007):

(...) Se o movimento escolanovista se inspira fortemente no pragmatismo, o MEB e o Movimento Paulo Freire buscam inspiração predominantemente no personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Entretanto, pragmatismo e personalismo, assim como existencialismo e fenomenologia, são diferentes correntes filosóficas que expressam diferentes manifestações da concepção humanista moderna, situando-se, pois, no seu interior. É lícito, portanto, afirmar que sob a égide da concepção humanista moderna de filosofia da educação acabou por surgir também uma espécie de “Escola

Nova Popular”, como outro aspecto do processo mais amplo de renovação da pedagogia católica que manteve afinidades com a corrente denominada “teologia da libertação”. (p. 302).

O contexto dos finais da década de 1950 e meados dos anos 1960 constituiu-se em marco para a EP e a EJA no Brasil. Importa demarcarmos os espaços conquistados por alguns destes movimentos, diante dos embates escola pública/escola particular e das tendências filosóficas que os embasaram, notadamente a concepção humanista moderna, que influenciou Freire e a pedagogia católica deste período.

Nos anos 1960 a pedagogia tecnicista começou a ganhar espaços em alguns itens da LDB n. 4024/61, embora outras destas diretrizes apresentassem grande importância histórica para a educação: a instituição de três fundos para o desenvolvimento do ensino (primário, médio e superior) e o aumento de investimentos; indicação da elaboração de um Plano Nacional e de planos estaduais de educação, definindo as atribuições do Estado; contribuições de Anísio Teixeira para a constituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, com definição dos gastos, inspiração para o que atualmente conhecemos como o FUNDEF (1996) e mais recentemente, o FUNDEB (2006).

Os conflitos sociais perduraram, mas os trabalhadores se viam contemplados no governo, na figura de Goulart e através de um salário mínimo real. Os trabalhadores rurais permaneceram à margem, dada a aliança do PSD com o PTB, sendo intocada a Reforma Agrária. JK encerrou seu mandato em 1960, tendo sua coligação sido derrotada por Jânio Quadros (UDN), num misto de carisma e apoio das camadas médias.

Como vice, foi eleito João Goulart, da ala varguista, num antagonismo presidente e vice. Jânio Quadros renunciou em 1961, numa tentativa de obter apoio do Congresso Nacional para voltar em regime ditatorial, sem obter sucesso. Os militares não concordavam com a posse de Goulart, por divergências ideológicas e o país se dividiu entre as forças varguistas e os conservadores. O Congresso então adotou o parlamentarismo, reduzindo os poderes do Presidente, marcando um plebiscito para 1963, tendo vencido por maioria de votos, a proposta de retorno ao presidencialismo. Isto posto, intensificaram-se as oposições ao governo, surgindo organizações e entidades financiadas pelo capital estrangeiro, para supostamente evitar os perigos do comunismo.

A esquerda também reforçou o trabalho de base sindical autêntico, sendo criada neste ano a Comissão Geral dos Trabalhadores (CGT) e o Pacto de Unidade e Ação (PUA). O

movimento social se articulou em torno das Reformas de Base, com a UNE⁴⁴, CGT, o “Grupo dos Onze”, capitaneado por Leonel Brizola; no Congresso Nacional foi criada a Frente Parlamentar Nacionalista. Setores progressistas da Igreja Católica organizaram a Ação Popular, a Juventude Universitária Católica (JUC) e o Movimento de Educação de Base (MEB), contribuindo na organização popular, alfabetização, sindicalização rural. Neste período foram criados ainda os Centros Populares de Cultura (CPC’S), ligados à UNE, o Movimento de Cultura Popular (MCP⁴⁵, do Recife). Do nordeste eclodiram as Ligas Camponesas em 1955, radicalizando suas ações no campo da luta armada, após contatos da liderança com Cuba, em 1961.

No contexto destacou-se também o apelo populista, embora para Scocuglia (1999), este derive do “Estado Novo”, quando começaram as garantias tímidas de escolarização às camadas populares, ação que pode ser atribuída como tentativa de conter as demandas de EJA.

No processo conhecido como “redemocratização” (1946-1964), cresceram as campanhas (mesmo sem sucesso) de erradicação do analfabetismo, não conseguindo os consensos entre acesso e qualidade da escola pública, sendo este contexto de destacáveis experiências para a EP e a EJA. Os finais dos anos 1950 e contexto dos anos 1960 são assim caracterizados por Scocuglia (1999):

(...) a educação é definitivamente atrelada às condições sociais e políticas que definiam o nacionalismo e o desenvolvimentismo brasileiros. O que, até então, foi tratado com uma ênfase técnica e neutra cede espaço para o entendimento da educação como algo eivado/carregado de um conteúdo político inseparável. (...) A partir daí, a conotação política da prática educativa foi ganhando adeptos e numerosos grupos começaram a trabalhar no sentido da promoção de uma educação voltada aos interesses e às necessidades das camadas populares. (p. 103).

O nacional-desenvolvimentismo adquiriu outras manifestações: até 1961, a burguesia aparecia como condutora e no pós-1962, surgiu a proposta de a esquerda assumir o controle ideológico do Instituto, com tendências a apoiar as reformas mais radicais e às contribuições da educação para este novo enfoque.

O nacionalismo foi posto como tarefa da educação, marcadamente de uma educação contra a alienação e para a emancipação, que deveria se ocupar de levar às massas o

⁴⁴ União Nacional dos Estudantes, criada no país em 1937 e de importância fundamental nos movimentos sociais brasileiros, no contexto de 1958-1964.

⁴⁵ Originado das experiências do grupo de Paulo Freire, em Recife/PE.

conhecimento sobre o seu país. A concepção de emancipação expressa no período não se coaduna com aquela manifesta nesta pesquisa. É importante situar que a educação e o desenvolvimento nacional eram objetivos do populismo, como forma de aproximação com as massas e da incorporação do potencial eleitoral destes. Daí as questões da cultura e da educação popular (no recorte da alfabetização de adultos) como focos. A EP era compreendida como educação elementar e alfabetização de adultos e a instrução como alavanca do desenvolvimento nacional.

Com a experiência de Freire, vimos algumas mudanças no conceito de EP, vista agora como educação para a autonomia e para a consciência. Saviani (2007) assinala que as referências pedagógicas em Freire encontram-se no escolanovismo, no existencialismo cristão e em fundamentos do ISEB, pela sua preocupação com os métodos e o diálogo, como nexos de sua proposta. Houve ainda dualizações com a escola pública, pelas críticas ao modelo formal e bancário e a defesa de experiências não formais de educação. A obra de Freire também traz a marca da filosofia dialética e do marxismo, sobretudo na “Pedagogia do Oprimido” (1972), conforme acentua neste trecho:

(...) Apesar do comparecimento de grande número de autores marxistas, a concepção de fundo que prende toda a tessitura de Pedagogia do Oprimido permanece sendo a filosofia personalista na versão política do solidarismo cristão. (...) A produção bibliográfica de Paulo Freire caracteriza-se por um conteúdo fortemente homogêneo numa forma bastante heterogênea. (p. 329; 331).

É crucial o reconhecimento das contribuições de Paulo Freire para as conquistas de uma EP e EJA emancipatórios, situando sua obra no contexto de sua formulação e buscando não tratá-lo como mito, como é recorrente nos grupos de EP e EJA. Entender o mérito de suas reflexões para além do “método de alfabetização”, reconhecendo, porém sua circunscrição histórico-conceitual: o teor escolanovista e existencialista cristão e as tentativas de interlocuções com o marxismo, na perspectiva de propor uma educação dialógica, crítica e voltada aos grupos populares.

A década de 1960 pode então ser caracterizada pela predominância dos renovadores, com a expansão das experiências educacionais no sudeste, sul e nordeste do país. Intensas mobilizações na sociedade foram marcadas pelas pautas da concepção humanista moderna. Os congressos educacionais, reuniões institucionais científicas e setores da Igreja Católica questionavam as possibilidades de liberdade, nos limites da sociedade capitalista, o que desencadeou iniciativas como movimentos de EP, as experiências com as pedagogias não

diretivas e a pedagogia tecnicista, sínteses que posteriormente constituem o declínio da pedagogia nova.

Lourenço Filho já tecia críticas à fragilidade das experiências educacionais renovadoras no Brasil, criticando a pouca diversificação destas. O contexto dos finais da década de 1960 no Brasil, o arbítrio, aprofunda esta crise dos renovadores, pela participação dos empresários na educação, pela destituição de importantes institutos de pesquisa, desagregação dos movimentos sociais e populares e os acordos MEC/USAID contribuem para a supervalorização dos métodos e técnicas de ensino e conseqüente reforço do ideário tecnicista.

Dois doutrinas ideológicas sustentaram as contradições: o nacional-desenvolvimentismo pelo ISEB e a doutrina da interdependência⁴⁶ da ESG e contribuíram para a abertura posterior ao capital externo. A burguesia nacional, defensora do nacionalismo, passou a apresentar objetivos divergentes no processo de industrialização- os objetivos econômicos prevaleceram para a classe, em contraposição aos interesses nacionalistas.

Estes acontecimentos ajudam a explicitar que o golpe de 1964 foi forjado processualmente pelas contradições entre a ideologia política e o modelo econômico, com o desgaste político do nacionalismo, não apoiado pelo governo de Jânio Quadros, sendo adotado como modelo político a doutrina da interdependência, base do regime de arbítrio. Saviani (2007) enfatiza:

(...) A ruptura deu-se no nível político e não no âmbito socioeconômico (...). Não tendo havido ruptura, mas continuidade no plano socioeconômico compreende-se que tenha havido continuidade também na educação. (...) ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associada dependente, articulado com a doutrina da interdependência (p. 362).

Para preservar o modelo, a educação teve legislação adequada, para melhor acompanhar os pressupostos do modelo associado ao capital internacional, tendo como ideologia a teoria do capital humano. Nos anos 1970-1980, intensificou-se o tecnicismo presente nos pressupostos da lei n. 5692/71, de tendência produtivista, ganhando espaços durante a Nova República e na LDB dos anos 1990, apresentado como qualidade social da educação. O contexto trouxe os fundamentos legais do Ensino Supletivo, articulado à idéia de ajustar a educação aos interesses do modelo de capitalismo associado dependente.

⁴⁶ Síntese proposta por Golbery do Couto e Silva, para proteger as fronteiras e o “perigo” do comunismo, doutrina da segurança nacional, formulada na década de 1960.

O período de 1969-1980 foi caracterizado por Saviani (2007) como de predomínio da pedagogia tecnicista da concepção analítica e crítico-reprodutivista. Como enfocamos anteriormente, a crise da pedagogia nova nos anos 1960 e as mudanças políticas do contexto, forjou as condições para a pedagogia tecnicista, o que pode ser avaliado pelas produções intelectuais da época e pelas reformas educacionais, sendo importante acentuar que a pedagogia tecnicista não foi uma reedição da pedagogia nova, conforme veremos, pelo estudo das características desta tendência.

O tecnicismo embasa-se em princípios como a neutralidade científica, na racionalidade, eficiência e produtividade, empenhando-se na reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional (SAVIANI, 2007). Questões como o planejamento, a mecanização do processo educativo, com o objetivo da organização racional dos meios é um dos eixos desta concepção, sendo, portanto cruciais os planejadores e secundarizados os professores e alunos. No tecnicismo, educação é treinamento, é aprender a fazer, daí as diferenças com a pedagogia nova, para a qual importam as questões metodológicas para o ensino efetivo.

A pedagogia tecnicista conviveu com uma concepção – a filosofia analítica- que lhe inspirou alguns pressupostos, embora com relações diferentes das anteriores (pedagogias tradicional e nova). Esta concepção contribuiu para a desqualificação das teorias. A década de 1970 viu surgirem a tendência tecnicista, a filosofia analítica e a visão crítico reprodutivista, com predominância para o tecnicismo. O crítico-reprodutivismo surgiu com o avanço da pós-graduação no país, pela formação de quadros críticos e deu como enfoca Saviani (2007): “... *sustentação teórica para a resistência ao autoritarismo, para a crítica à pedagogia tecnicista e para desmistificar a crença (...) na autonomia da educação em face das relações sociais* (p. 393).

O idealismo marcante na formação dos profissionais da educação e as tendências de conservação foram alvo das críticas dos estudiosos das teorias da reprodução, sendo contribuições para enfrentar o projeto de escola no Estado Militar e que até os dias atuais servem de interpretação no campo educativo, como Bordieu, Gramsci, Snyders, Althusser, Cunha e Freire. O Estado populista congregava interesses das camadas médias e populares, pois junto às intenções de alfabetizar seis milhões de pessoas (1964), estavam sendo criadas as condições para ampliar os números de eleitores, assegurando a continuidade dos governos progressistas e as Reformas de Base. A EP e a EJA, fundadas na conscientização, também

traziam em seu interior, objetivos de formar grandes contingentes para apoiar o governo populista, traduzido em votos e apoio popular (SCOCUGLIA, 1999).

Tais concepções e pressupostos valorativos merecem retomada neste estudo, considerando que mantém predomínio em nosso contexto, no governo Lula da Silva, ainda se tomarmos como norte as idéias de Paulo Freire e seus marcos na EP e na EJA, bem como as vinculações entre as demandas por educação das camadas populares e os interesses compensatórios e estatísticos, que têm sido o norte desta trajetória.

Nos anos 1960, os EUA investiram na Aliança para o Progresso, em resposta à mobilização popular nacionalista, para tentar barrar as Ligas Camponesas e em 1963, foi criado o Estatuto do Trabalhador Rural e em 1964, a CONTAG⁴⁷, englobando 26 federações e 263 sindicatos. As relações de trabalho agrícola se agudizaram, pois 55% da população estava no campo e a Reforma Agrária era uma necessidade premente.

O Presidente João Goulart estava pressionado entre os conspiradores de direita, que queriam sua deposição e os setores radicais, que ansiavam pelas Reformas de Base. Optou então pela ida à esquerda, numa posição política que Carvalho (2004) intitula de incompetente, pois que teria feito culminar com o golpe de 1964. Goulart acreditava que teria base popular para enfrentar as reações, mas à época, o movimento social era um “castelo de cartas”, articulado pelas cúpulas, sem sustentação nas bases. O Presidente participou ainda de comícios em defesa da nacionalização do país, assinando decretos pela Reforma Agrária, desagradando setores militares e o empresariado ligado ao capital internacional, bem como a ala conservadora da Igreja Católica, anticomunista, que respondeu com a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade⁴⁸”.

O golpe, que estava previsto para abril de 1964, foi antecipado para 31 de março, tendo precária reação popular. Contudo, as pesquisas do IBOPE da época, recentemente de domínio público, revelaram a tendência centrista do eleitorado brasileiro de então. JK foi posteriormente eleito, o que Carvalho (2004) atribui às motivações da não consolidação da democracia, naquele contexto, nestes eixos:

⁴⁷ Confederação dos Trabalhadores da Agricultura, criada em 1963, reconhecida por decreto presidencial em 1964, com ações interrompidas durante o arbítrio e retomadas em 1968.

⁴⁸ Ocorreu através de diversas manifestações em março de 1964, como reação dos setores médios às medidas do governo Goulart, entendidas como aproximações com o comunismo. Estes grupos eram favoráveis à deposição do Presidente e apoiaram o golpe, sendo posteriormente conhecidas como Marchas da Vitória.

- Falta de convicção democrática das elites (não houve prática da democracia representativa);
- Direita e esquerda preparavam golpe nas instituições, para fazer valer os seus propósitos;
- Processo democrático incipiente (não houve organizações civis fortes e representativas);
- Os direitos civis pouco evoluíram na democracia.

Os períodos de 1937 e 1964 apresentam aproximações, pela participação política mais intensa e em seguida, pela síntese gerada pela via das ditaduras, destacando que no pós-1964 o Congresso continuou funcionando e foram realizadas eleições. O arbítrio foi caracterizado por três fases: 1964-1968, de Castelo Branco a Costa e Silva, com repressão e sinais de abrandamento e queda na economia; 1968-1974, anos de mais ardorosa truculência e de 1974-1985, de Geisel a Figueiredo, com a tentativa de liberalização do modelo, rearticulação dos movimentos sociais e de “abertura política”.

Em contextos diferentes, os militares participam dos governos, através do uso dos Atos Institucionais (cassação de direitos políticos, aposentadorias de funcionários públicos, intervenções e exílio de intelectuais), tudo em nome do “perigo comunista”. Em 1965, foi instaurado o AI-2, abolindo a eleição direta para presidente, criando apenas dois partidos (ARENA e MDB⁴⁹), restringindo o direito de expressão.

Em 1968, o AI-5 cravou fundo, cerceando os direitos civis e políticos que ainda restavam: fechamento do Congresso Nacional, cassação de mandatos parlamentares, criação de uma junta militar para administrar o país, após a morte do presidente, até a posse de Médici.

O pós 1968 foi de intensa repressão, com assassinatos, criação do Serviço Nacional de Inteligência (SNI), agências especiais de repressão, intervenção nos sindicatos, expulsão da oposição militar, fechamento de órgãos estudantis e sindicais. Sobreviveu, no contexto, a Igreja Católica, pela sua hierarquia, abrigando militantes da Ação Popular (AP), articulada ao marxismo e á luta armada.

Carvalho (2004) aponta como ambigüidades do regime:

⁴⁹ Período do bipartidarismo, através da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), de apoio irrestrito ao governo e MDB (Movimento Democrático Brasileiro), de oposição branda aos militares.

- De 1964 a 1985: o Congresso Nacional ficou aberto, em funcionamento, porém os seus militantes mais expressivos foram silenciados. Houve a polarização em dois partidos (ARENA e MDB), invariavelmente mais á serviço do regime de arbítrio;
- O MDB manteve-se em funcionamento, mas oscilando entre a legitimação ou fazendo “parte do jogo”, pois uma oposição mais contundente causaria perda de mandato;
- Eleições diretas para governadores foram suspensas de 1966 a 1982; para presidente, não houve eleições entre 1960-1989. Contraditoriamente o eleitorado cresceu: de 18% em 1960 para 47% em 1986 (crescimento de 161%). Qual então o sentido do direito político de votar, se os direitos civis foram cassados?

O crescimento do país, em torno de 13,6% em 1973, reforça a ideologia do “milagre econômico”, o que só bem depois denotou o crescimento da desigualdade, pelo investimento de capital estrangeiro sem desenvolvimento nacional e social. Houve o crescimento na empregabilidade: em 1960, eram 22, 7 milhões e em 1980, 42, 3 milhões, com a inclusão massiva de mulheres (184% no período), com deslocamento de pessoas do setor primário, para o secundário e terciário.

Os direitos sociais cresceram no período, sendo destacáveis: a universalização da Previdência Social (criação, em 1966, do Instituto Nacional de Previdência Social- INPS); a criação do Fundo de Assistência Rural (FUNRURAL), em 1971, inserindo os trabalhadores rurais e conseguindo apoio de parte destes ao regime, poupando os militares de pressões pela Reforma Agrária; inserção das empregadas domésticas e trabalhadores autônomos à previdência; criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço e do seguro desemprego (1966); criação do Banco Nacional de Habitação (BNH) e do Ministério da Previdência e Assistência Social (1974).

Os governos militares expandiram os direitos sociais, esvaziando os direitos políticos e civis, o que não significou avanços para a cidadania do país.

O período de 1974-1985, considerado a 3ª fase dos governos militares, teve início com o General Geisel e o processo de liberalização (era ele representante dos liberais conservadores militares), através de medidas como a diminuição das restrições á propaganda eleitoral televisiva; o fim da censura; o retorno dos exilados políticos e lentamente, os militares produziram, forçados pela oposição que se organizava no Brasil, a abertura democrática, para também atuar na economia, que dava sinais de crise.

A partir de 1974, o governo foi derrotado em eleições legislativas; em 1978 o Congresso pôs fim ao AI-5 e já com o General Figueiredo (1979), foi votada a lei da anistia. Neste ano, os partidos foram ampliados (para seis) e em 1980, surgiu o Partido dos Trabalhadores (PT), através da articulação de setores da Igreja Católica, sindicalistas renovadores, metalúrgicos e intelectuais brasileiros. Retornaram as eleições diretas para governadores de estados, em 1982 e a oposição venceu em nove, dos vinte e dois estados.

Os movimentos sociais que se rearticulavam, apresentavam características diferentes daqueles da década de 1960: eram movimentos sociais urbanos (favelados, camadas médias) e se pautavam pela consulta às bases. Também foram importantes as contribuições da Igreja Católica, da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), criada em 1930; da ABI (Associação Brasileira de Imprensa); da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, criada em 1948), demonstrando que diversos setores, inclusive do meio acadêmico, participaram do processo de redemocratização do país.

Artistas e intelectuais contribuíram com a resistência desde os períodos mais sombrios, como Chico Buarque, processos estes que desembocaram na mobilização em torno das “Diretas Já”. O movimento “Diretas Já” foi a maior expressão popular da história do país, retomando fortemente a idéia da identidade nacional.

Em 1985, após a campanha pelas “Diretas Já”, Tancredo Neves foi eleito presidente do país em um colégio eleitoral, pondo fim à ditadura militar. Sua morte, antes da posse, fez assumir o vice, José Sarney, representante da ex- ARENA. Iniciou-se a Nova República, com a restituição pausada de direitos, mas ainda excluindo pobres e menos escolarizados. Os problemas sociais, advindos do “milagre econômico” apareceram: a urbanização trouxe a marginalização de setores mais pobres, com pouco acesso aos serviços públicos urbanos e precária atenção aos seus direitos civis. A “favelização” emergiu, bem como os problemas na segurança pública. Esses históricos e agudos problemas sociais assumiram dimensões cumulativas, pela ausência de políticas emancipatórias.

1.2.3 A globalização dependente ou subserviente: 1985-2006

Partimos do pressuposto de que o processo de globalização ou mundialização não é um fenômeno novo, próprio deste contexto. A ênfase está em seus mecanismos voltados aos objetivos dos países hegemônicos, em associação com a lógica capitalista, o que intensificou as desigualdades entre estes e os países periféricos.

Amim (2001) traz referências conceituais que nos auxiliam a compreensão dos marcos desde fenômeno: o reconhecimento de que a mundialização está ligada à história da humanidade (dos tempos antigos à lógica do capital); sua natureza polarizadora, quando no contexto moderno e capitalista (produção de desigualdades) e a polarização sendo imanente ao sistema capitalista (assim como o imperialismo é inerente ao capitalismo), dentre alguns aspectos fundantes.

Para Boron (2001) há um equívoco na tese da globalização como interdependência entre estados nacionais soberanos, pois esta idéia nega as desigualdades na ordem mundial, ao mesmo passo em que é ideológica a visão que projeta uma imagem caótica desta mesma ordem. Como problema crucial, destaca o apelo ideológico daqueles que tentam naturalizar o capitalismo, impedindo a sua discussão e de sua vertente neoliberal, bem como dos que desqualificam os processos organizativos atuais, como forma de enfrentamento do modelo.

A *globalização* pode ser conceituada como o momento em que o capitalismo toma proporções universais, diante de uma economia global, sendo a lógica do capital, desde as suas origens. Assim rechaçamos a tese da globalização como o único caminho, como o reconhecimento do triunfo do capitalismo e adotamos a idéia marxista de enxergar as suas contradições, percebendo que ao mesmo tempo em que o capitalismo se expande, ele forçosamente abre possibilidades de lutas. Como Wood (2001), pensamos que:

(...) o conceito de globalização desempenha hoje um papel tão proeminente na ideologia capitalista precisamente porque agora se precisa de poderosas armas ideológicas para mascarar e mistificar esta cada vez mais direta óbvia convivência. (...) Ainda que a atual crise global coloque um freio na globalização neoliberal, como agora parece possível, ela não terminará com a universalização do capitalismo e as crescentes contradições que dela resultam e o capital continuará precisando da ajuda do Estado para navegar nas turbulentas águas da economia global. A organização política da classe trabalhadora é agora mais importante e potencialmente efetiva do que nunca. (p. 120-121).

Leher (2001) corrobora as teses dos autores críticos da globalização como um fenômeno temporal, considerando que não há uma mudança na estrutura do tempo capitalista e que em verdade há uma crise estrutural que produz “*a redução da taxa de lucro no setor manufatureiro, deslocando o capital para o setor financeiro (...) o capital, almejando a recuperação da taxa de lucro, promove uma forte reestruturação produtiva*” (p. 156).

Em que sentido estas idéias produziram modificações na organização político, social e econômica brasileira e como se apresentaram no contexto da educação, é o que veremos em seguida, analisando os desdobramentos destes anos no cenário brasileiro. O fim do regime de

arbítrio trouxe a retomada dos direitos civis e políticos, a elaboração de uma nova constituição (1988) e a primeira eleição presidencial direta após 1960. Os problemas nacionais se avolumaram, desencadeando outros no campo da saúde, educação e habitação, para citar alguns, mas houve mudança em alguns direitos, destacando-se: a nova constituição (1988); a universalidade do voto, facultativo aos analfabetos; o direito ao voto aos 16 anos, caracterizando a capacidade civil e a extinção da fidelidade partidária.

O período de 1985-2006 trouxe consigo a revitalização dos movimentos sociais populares e a retomada das utopias em torno de um projeto de educação e de escola emancipatórios. A rearticulação dos movimentos sociais trouxe algumas questões novas, tais como: a emergência da Reforma Política; a prática democrática, ético-política e educativa do MST (Movimento dos Sem Terra) e a legitimidade de suas lutas em torno da Reforma Agrária. Após o processo que culminou com a Constituição Federal de 1988, Florestan Fernandes foi o 1º parlamentar a ser designado para coordenar a comissão de negociação e debate sobre a LDBEN na Câmara, ao lado do dep. Jorge Hage (PDT/BA), relatando o tema, discutido com a sociedade civil. Em seu pronunciamento de 02/12/2002⁵⁰, destacou que neste contexto de tramitação da LDBEN, apenas os educadores, em suas associações, tinham manifestado maior preocupação com a matéria.

Comparou o processo ao contexto de 1946-61, quando da tramitação da LDBEN nº 4024/61, onde houve intensas disputas entre os projetos de Clemente Mariani e o Substitutivo Lacerda, enfatizando que o projeto de LDB daquele momento, poderia vir a corrigir os desvios históricos da ditadura militar. O Estado Militar, por sua incapacidade em lidar com a complexidade do problema educativo, fragmentou a legislação em leis especiais, causando uma lacuna no campo educativo.

Considerou que após a aprovação da constituição brasileira de 1988, o momento era oportuno para a construção de uma LDBEN emancipatória, já que as conquistas no campo educativo, presentes na constituição, foram o que havia de melhor na era republicana. A LDBEN que à época estava sendo discutida deveria agregar conteúdo que contemplasse os desafios econômico-político-culturais do Brasil, pelos próximos 25 anos, no mínimo. Demarcou Fernandes, que os educadores, através de seus instrumentos organizativos, participaram ativamente do processo de elaboração, mas que estes sozinhos, não poderiam

⁵⁰ Extraído de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Gabinete da Senadora Marina Silva. Brasília, outubro de 1997.

barrar conflitos ideológicos e interesses perversos anteriores, retomados pelos grupos em disputa também no Congresso Nacional.

O documento-registro de seu pronunciamento nesta oportunidade acentuou suas preocupações quanto ao destino do projeto e sua apreciação na Câmara Federal, já que trazia em seu bojo confrontos quanto ao ensino pago, o ensino leigo, as questões de ordem religiosa, dentre tantos polêmicos. Chamou atenção ainda sobre a concepção do papel do Estado para com a educação, refletindo que mesmo os EUA, com todas as contradições, possuem boas escolas públicas, mas que não devemos imitá-lo, porque também há problemas estruturais com seu processo educativo. Diz Fernandes⁵¹:

(...) Comparando-se os Estados Unidos com a Alemanha e com o Japão, verifica-se que os Estados Unidos perderam terreno na competição mundial, não apenas por motivos econômicos, mas principalmente por motivos educacionais. E hoje há uma preocupação generalizada nos Estados Unidos no sentido de tornar a ganhar terreno, por todos os meios possíveis, inclusive através da escola pública.

O Fórum de Defesa da Escola Pública teve papel crucial, considerando a assessoria e a elaboração de propostas para esta feição inicial do projeto, bem como os deputados da Comissão, que buscaram construir um consenso em torno dos eixos programáticos do projeto. É importante lembrar que posteriormente, no Senado Federal, todo este trabalho será desconsiderado, quando da apreciação da matéria pelo Senador Darcy Ribeiro.

Finaliza brilhantemente, já que não viveria para saber os descaminhos do projeto. Destaca Florestan: “... *A grandeza do homem se define por sua imaginação. E sem uma educação de primeira qualidade, a imaginação é pobre e incapaz de dar ao homem instrumentos para transformar o mundo*”.

No campo jurídico, como vimos, fóruns e grupos organizados propuseram e acompanharam a tramitação da Constituição de 1988 e da LDBEN, buscando fazer constar na legislação as bandeiras históricas: um novo padrão de financiamento da educação, princípios para a carreira docente, piso nacional, novas diretrizes curriculares, gestão, formação continuada de professores.

Na seqüência dos governos civis, em 1989 foi eleito Fernando Collor, com as bandeiras do combate à corrupção e pautado em sua figura messiânica (sem sustentação

⁵¹ Consultar: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Gabinete da Senadora Marina Silva. Brasília, outubro de 1997.

política), representando o velho modo de fazer política, personalista e oligárquico. Collor foi um candidato de *marketing*, apoiado pela televisão (Rede Globo, sobretudo), vencendo as eleições contra o candidato do PT, Luís Inácio Lula da Silva. O governo, sem sustentação no Congresso e impregnado de escândalos de corrupção, sofreu “impeachment” em 1992, sendo o movimento que o depôs, considerado por Carvalho (2004) como de vitória cívica da população brasileira.

Assumiu seu vice, Itamar Franco, em um mandato sem grandes iniciativas. Em 1994 e 1998 venceu as eleições o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, novamente disputando com Lula, do PT. Sua reeleição foi assegurada durante o primeiro mandato, em um ato casuístico. Na ótica dos direitos sociais e civis, há passos lentos no campo dos direitos, mas destacam-se, no campo dos direitos civis: a licença paternidade; a educação básica (da educação infantil ao ensino fundamental); recursos e investimentos para o acesso à escola e erradicação do analfabetismo, sem resolver as questões da permanência, do sucesso escolar e da qualidade do ensino; a previdência social, com aposentadoria para os trabalhadores rurais.

Como problemas, houve aumento das desigualdades sociais: o crescimento econômico não teve contrapartida no desenvolvimento social. As desigualdades regionais também se agudizaram. A legislação apontou para a privatização posterior do sistema previdenciário, o que ocorreu com a Reforma da Previdência no governo Lula. Os níveis de pobreza e de miséria tiveram aumentos significativos: 54 % de pobres e no nordeste, cerca de 80%.

Os efeitos da mundialização, que privilegia os países hegemônicos, podem ser explicitados por algumas de suas conseqüências, no campo da cultura e da educação, pela produção de exclusão e marginalização sociais, conforme argumenta Nunes (2001):

(...) a escola “parafernália eletrônica”, centrada numa educação liberal, resgatando os pressupostos alheios à educação tradicional brasileira, insere-se numa trajetória artificial, incapaz de produzir, através da educação escolar, a cidadania retoricamente apontada nos objetivos educacionais mais amplos. Voluntariado, formação em serviço, a formação básica dilacerada, os mecanismos artificiais de produção estatística de uma otimização do sucesso escolar, cada vez mais sendo desmascaradas pela realidade da ausência de investimentos institucionais amplos na educação, pela esterilidade criativa na produção de mecanismos regulares e institucionais de formação de professores, e pela cópia imperfeita de modelos fiscalizatórios, derivados de países onde a educação básica já foi plenamente universalizada. (p. 12).

No campo educativo, conforme apreciamos, a LDBEN aprovada foi um retrocesso às lutas por emancipação, na síntese de Darcy Ribeiro, com teor neoliberal e privatista, fundada

no ideário da reforma educacional espanhola e alinhada aos interesses do FMI e do Banco Mundial⁵².

Se a escola da década de 1990 e dos primórdios do século XXI não estimula a cidadania, entendida em limites jurídicos, como apontaria para a emancipação plena do ser humano? Temos um modelo de escola que delega à terceiros a sua gestão, aos “Amigos da Escola” ou às ONG’s, usando artifícios para desincumbir – se das obrigações com a educação, num transplante de projetos dos países do capitalismo central, distintos do contexto brasileiro.

O Estado vem deixando de prover a educação como direito público subjetivo à todos e a educação para as majorias tem se tornado um bem de consumo, onde se educam melhor aqueles que podem comprá-la, distanciando-nos de uma educação para a emancipação e a humanização. Há uma abissal diferença das proposituras sociais e populares por educação e as orquestradas e alienadas políticas assistenciais e compensatórias assumidas em diferentes situações pelas forças políticas que se revezam na gestão do Estado nas últimas décadas.

1.3 Demandas por educação e movimentos populares de EJA no Brasil e no Amazonas.

Inicialmente, traçaremos um quadro histórico, situando as informações relevantes, que analisam a história da EP e da EJA, desde o processo colonizatório, o processo de construção de conceituações, que inserem pensar as demais problemáticas que devem ser contempladas na EJA (a questão dos jovens e de gênero, contemporaneamente) até os cenários postos pelo século XXI.

Recuperando esta perspectiva histórica, Faria Filho (2003) situa algumas das iniciativas enfocadas na obra de Paiva (1987), que tratam da instrução elementar, situada por esta autora como EP, até a década de 1940, quando ocorrem distanciamentos entre EP e Educação de Adultos e esta começa a adquirir estatuto próprio.

Especificamente sobre a EP, Faria Filho (2003) destaca que a preocupação com a educação elementar das camadas populares (intitulada “educação primária”) data do início do

⁵² Argumenta Nunes (2006): “... A escola que surge nos anos 1990, das cinzas da escola assistencialista, (...) assume uma nova feição institucional (...) centrada numa educação liberal (...) insere-se numa trajetória artificial, incapaz de produzir, através da educação escolar, a cidadania retoricamente apontada nos objetivos educacionais mais amplos”. (p. 12).

séc. XIX, tendo em conta a legislação que dará suporte (leis provinciais de 1830), embora houvesse limites políticos e culturais para esta defesa de acesso na sociedade imperial e ainda escravista. Lutar pelo acesso à escola significava, naquele contexto, afirmar o lugar social do Estado e a centralidade da instrução na formação das gerações.

No Estado Imperial, os governos criaram as “escolas de primeiras letras”, mas havia necessidade de reconhecimento da instrução elementar para as camadas populares. A idéia era de generalizar a escola rudimentar (ler/escrever/contar), sem relação com a continuidade de estudos em níveis médios e superior, o que só veio a ocorrer parcialmente, com a lei nº 5692/71, que universalizou o ensino de 1º grau. A escola dos pobres permaneceria rudimentar.

A elite brasileira pensava nos termos de forjar uma nacionalidade mínima com o acesso a tais rudimentos, colocando a instrução no centro do debate da organização de um país independente, em condições de governabilidade. As Assembléias Provinciais e os presidentes de província organizaram ordenamento legal, para dar suporte à instrução elementar, sendo destacados os seguintes aspectos: serviços de instrução e redes de ensino diferenciado; precariedade financeira X expansão dos serviços escolares; descontinuidade das ações; processo de descentralização, com avanço da rede privada; sistemas provinciais e estaduais, sem articulação nacional. Era forte a crença do progresso nacional pela via da educação de seu povo pobre (Rui Barbosa).

O ideário iluminista ocupou a mente das elites brasileiras, o que levou também ao questionamento sobre o modelo de educação não institucional e a defesa pela institucionalização: da esfera doméstica para a esfera institucional.

A implantação de um modelo institucional de escola teve que enfrentar a herança do período colonial: escolas régias com pequena participação dos governos no pagamento de professores e de aluguéis de salas de aula: rede doméstica superava a estatal. Os espaços eram cedidos e organizados pelos pais e contratantes (nas fazendas) ou os pais contratavam e pagavam os professores, sem vinculação estatal. Não sendo o espaço institucional, a exclusão se acentuava: os mais abastados freqüentavam, mas com a estruturação dos Estados Modernos, a luta do governo do estado contra o governo da casa trouxe no bojo a função que a escola ocuparia, como espaço institucional de socialização.

Como problema para a modernidade, algumas das iniciativas da educação elementar no século XIX, prosseguem com seus desdobramentos: centralidade da escola na vida

nacional; expansão da educação elementar às camadas populares, a baixo custo para o Estado, sem dicotomizar os tempos escolar e social (programas, currículos, métodos, desenvolvimento de materiais pedagógicos). Tomada como oposição às propostas do Estado ou como esforço dos movimentos sociais, a EJA vem caminhando através de ações fragmentadas, em função da insuficiência das políticas de gestão, pela retração do Estado e falta de continuidade das políticas, gerando a pulverização de ações no âmbito da sociedade civil (GADOTTI, 2000).

Retomando Paiva (1987), a EJA apresenta-se como faceta da EP, em pelo menos três sentidos básicos: como Educação Popular, destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou não tiveram de forma suficiente, diretriz seguida pelas iniciativas oficiais, percebendo escolarização/ suplência; a educação destinada às camadas populares, aqui incorporando também as iniciativas dos movimentos sociais populares e ainda, a educação das séries fundamentais, extensivas a toda a população.

Isto aponta para algumas dificuldades conceituais neste campo (PAIVA, 1987; GADOTTI, 2000; BRANDÃO, 1984), pelo entendimento da EP como reforço a esfera “fora do Estado”, embora a década de 90 tenha acentuado a tese da potencialização da escola como espaço de formação.

Para Gadotti (2000), o conceito evoluiu no contexto internacional desde a 2ª Guerra⁵³ Mundial, enfatizando a tese da escola formal para *todos* e nos eventos posteriores, relativos à formulação de políticas para a formação de jovens e adultos, vai sendo acentuada ou alternando a dualidade Estado/sociedade civil⁵⁴.

É importante esta revisão histórica, porque deste modo compreende-se ainda os percursos que conduziram a educação de adultos, a reconhecer outros desdobramentos inclusive em sua nomenclatura.

Gadotti (2000) aborda a evolução do conceito da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, tomando como marco as Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (1949, 1963, 1972), até as determinações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), quando a educação de adultos conquista o patamar de 1ª etapa da educação básica. Para ele, são três os períodos significativos destas iniciativas: de 1946–1958: campanhas

⁵³ Paiva (1987) destaca um período anterior, como marco das preocupações nacionais com a EP e EJA: o contexto da 1ª Guerra.

⁵⁴ Conferências Internacionais de Educação de Adultos: 1949 (Dinamarca) e 1963 (Tóquio).

nacionais oficiais, cruzadas e o estigma da “erradicação”; 1958–1964: II Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde são expostas as teses de Paulo Freire e ganham espaços nacionais, entendida a Educação de Adultos em suas relações com o analfabetismo.

Freire foi então convidado a coordenar o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, tendo sido extinto pelo golpe militar; as iniciativas posteriores do Estado Militar (campanhas e o MOBREAL⁵⁵) pretenderam conter as demandas e uniformizar a ideologia conservadora do modelo e se constituem no terceiro momento para Gadotti (2000).

Em 1972, adquire o caráter de suplência da educação formal, reforçando a tese mundial da introdução de jovens e adultos analfabetos na escolarização formal, perpassando ainda a pluralidade de conceitos (IV Conferência, em Paris: 1985). Na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1991), a EJA passa a ser tratada mundialmente como uma das etapas da educação básica, no sentido de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, o que influenciou sobremaneira a legislação atual brasileira.

Atualmente no Brasil há duas tendências principais: a maniqueísta, que não admite o Estado como parceiro da Educação Popular e a integracionista, que propõe a colaboração entre Estado, Igreja, empresariado, sociedade civil, traduzida em dois eixos: como extensão da escola das elites para toda a população e outra que quer nova qualidade para a escola pública popular. Entendemos ser importante a defesa e construção de uma escola pública popular, considerando que o sistema público deva oferecer a extensão da escolaridade para todos, garantindo pelos mecanismos democráticos a permanência e a qualidade da educação, integrando a comunidade com os movimentos sociais populares na defesa das identidades dos grupos socialmente excluídos.

Para prosseguir nesta discussão sobre a EP e a EJA, parece crucial retomar conceitos como o de Souza (1995):

(...) A Educação Popular, tanto na visão da escolarização de pobres quanto na concepção que foi adquirindo, na América Latina, a partir da década de 60, é invenção, resultado do encontro de intelectuais críticos com camponeses, indígenas, operários, donas de casa, negras/os. Não surge de uma única vertente. Resultado das contradições históricas trabalhadas, por diversas cabeças e mãos em condições diferentes, diversas perspectivas políticas e racionalidades distintas (p. 81).

Freire e Nogueira (1992) reforçam a tese da estreita relação da EP com a vida política, com a prática política, em graus diferentes de apresentação. É neste momento que a Educação

⁵⁵ Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Popular incorpora a Educação de Adultos, transformando suas dimensões pelos desafios da realidade.

Os autores demarcam a idéia da EP como práxis que engloba também as demandas de formação crítica, criativa, cidadã e emancipatória dos grupos populares, à medida que a valorização do saber popular é crucial, o conhecimento percebido como forma de possibilitar a organização, a consciência sobre o mundo, o engajamento e as perspectivas de transformação, que incorporam a tomada de poder.

Com base neste conceito, Freire e Nogueira (1992) traduzem a EP como “... *facilitadora da compreensão científica que grupos/movimentos podem ter acertada de suas experiências.*” (p. 02). Daí a crítica fundamental ao modelo de escola formal e a não satisfação das necessidades de formação de jovens e adultos trabalhadores, apenas pela democratização do acesso a escola. A perspectiva de formação e o conteúdo curricular têm que estar na linha frontal deste debate.

Marcando a tese de que há uma especificidade nesta formação, buscamos em Vieira Pinto (1987) algumas explicitações. Para este autor, a questão do trabalho define a realidade do adulto, sua inserção na produção social e direção da sociedade. A formação deve estar além da escolarização formal, pois estas características exigem uma reflexão sobre o que lhes é necessário e significativo aprender, no contexto de sua participação como sujeito na sociedade.

Buscando abordar os referenciais históricos da EJA, veiculados pelos movimentos sociais, partimos das interlocuções com os autores críticos do tema (NAGLE, 1976; PAIVA, 1987; VIEIRA PINTO, 1987; BRANDÃO, 1980; FISCHER, 1992; FREIRE, 1979, 1980, 1998; GADOTTI, 1992, 2000; HADDAD, 1987; MASAGÃO RIBEIRO, 1999; SCOCUGLIA, 1999; MELO NETO, 1996, 2002).

Tratar das questões históricas da EJA no Brasil remete-nos continuamente ao diálogo com Haddad⁵⁶ (apud DURANTE, 1998), quando este conceitua o processo, como forjado por dois tipos de movimentos: um deles, constituído pelos mandatários dessa educação – excluídos dos processos de escolarização – e o outro, pelos movimentos de educadores, entidades de apoio, órgãos públicos e privados. “... *Não é um movimento articulado nas suas*

⁵⁶ Trecho extraído de prefácio In: DURANTE, Marta. *Alfabetização de Adultos: Leitura e Produção de Textos.* – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

práticas e concepções. Mas é um movimento articulado na vontade política de corrigir uma injustiça social.” (p.07).

Para traçar perspectivas, partiremos de contribuições como a de PAIVA (1987), objetivando uma interpretação da história da educação, no contexto da formação social brasileira, através do recorte da Educação Popular (EP) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.

Neste aspecto, articula-se à EP, dentro do viés da seletividade do sistema de ensino. Assim também na história da educação brasileira, até o final do Estado Novo, a EJA era tratada como parte da EP. A autora partiu das concepções cunhadas por Jorge Nagle⁵⁷ (otimismo pedagógico; entusiasmo pela educação), para tratar da ideologia que mobilizava a educação no Brasil até 1930, acrescentando a categoria do “realismo em educação”, oposto às demais. Entender a trajetória da EJA no Brasil enfatiza Paiva (1987) enseja uma análise apurada dos caminhos da EP no país, buscando os liames entre a educação do povo e os projetos governamentais.

Parte do pressuposto de que a educação reflete os condicionamentos econômicos, sociais e políticos de determinado contexto histórico, desencadeando programas, projetos e iniciativas, demonstrados pela história educacional brasileira. Tais argumentos foram corroborados por Freitag (1986) e Romanelli (1986), reforçando a tese de que não só as conservações, mas as mudanças no modelo educativo derivam destas necessidades econômico-sócio- políticas, pautando o viés educativo para o país e o elemento humano a ser formado.

Ao lado destas determinações, há os fatores externos, os estritamente pedagógicos ou fundados em questões derivadas dos movimentos nacionalistas, do socialismo ou do ideário democrático, impulsionadores dos processos organizativos e das lutas na sociedade. O movimento educativo congrega, portanto estas determinações, mas possui uma dinâmica própria, delimitada pelos movimentos internacionais, de influência incontestável (a exemplo da Revolução Francesa, de 1789), através do ideário e promessa que tais iniciativas trouxeram ao mundo moderno: direito à escolarização; melhoria das condições de ensino; a idéia da educação para “todos”. Assim refere Paiva (1987):

(...) Além de possuir esta dinâmica própria – muitas vezes escassa, porém existente – a educação influi também, de forma decisiva, sobre a evolução

⁵⁷ NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade no Brasil – 1920-1929. Araraquara, 1976.

das sociedades: como instrumento de formação de mão-de-obra, como fonte de multiplicação de cientistas, pesquisadores e tecnólogos que poderão contribuir de forma decisiva para o crescimento econômico e até mesmo como fator que contribui para a transformação das estruturas vigentes na sociedade a que serve. (p. 21).

A educação, por si só, não teria a capacidade de produzir as mudanças, mas à esta caberia a preparação crítica, a potencialização de instrumentos formativos para as massas, como forma de contribuir para o enfrentamento nas situações de crise. Ressalta ainda, que nestes contextos, a educação dos grupos populares ganha papel central, elemento de disputa política e de iniciativas governamentais.

O sentido ideológico da educação também segue esta lógica: para os que detêm o poder, a política educacional é organizada de acordo com seus interesses; os que disputam o poder, só têm na educação um instrumento ideológico de mudança, quando as contradições/crises sistêmicas chegam ao seu ápice. O caráter da luta ideológica pela educação é marcado nas sociedades onde a instrução elementar não foi universalizada.

Assim, no contexto da 1ª Guerra e associado aos ideais nacionalistas, políticos e interessados na questão educativa começam a promover movimentos em prol da educação, para *quantitativamente*⁵⁸ atingir os grupos que a ela não tinham acesso, os contingentes de analfabetos, pela expansão dos sistemas escolares, de origem privada ou pública e de espaços não formais, sem o eixo da qualidade do ensino como cerne. Desta crença no potencial “salvador” da educação, surge fortemente uma idéia que até os dias atuais persiste: resolvidos os problemas educacionais, asseguradas estarão às condições de progresso e desenvolvimento de um povo.

É ilustrativo o trecho que se segue, no relato de Paiva (1987):

(...) Aqui misturam-se o preconceito contra o analfabeto, que da à posição dos entusiastas uma visão humanitarista da educação, com sentimentos nacionalistas e patrióticos; a ingenuidade manifesta no significado do ato de atribuir á educação a responsabilidade de todos os problemas nacionais corresponde, entretanto, a um significado da ação que é o de justificar as estruturas sociais, políticas e econômicas vigentes, mesmo buscando a sua reformulação dentro dos princípios mais gerais que lhes serviam como base. (p. 29).

⁵⁸ O “*entusiasmo pela educação*” reuniu diversos movimentos, pautados em desdobramentos mundiais, que defendiam o viés educativo, situado por Paiva (1987) como “instrumento de ascensão social” (pp. 26), no caso capitalista e como bandeira de luta, para a conscientização dos grupos populares e para atingir os ideais de cunho socialista. No Brasil, incipientes iniciativas neste campo, pretendiam a instrução elementar como forma de potencializar o progresso nacional, sem os reflexos organizativos que ocorreram em outras partes do mundo.

Esta perspectiva conseguiu espaços quando da criação do Ministério da Educação (MEC) no país, sobretudo pela inexistência de quadros específicos de profissionais da educação, até esta época e ainda, pelos ideais nacionalistas e humanistas, traduzidas nestas iniciativas educativas.

O “*otimismo pedagógico*”⁵⁹ constituiu-se em fenômeno movido pelo surgimento dos profissionais da educação, preocupados com a *qualidade* do ensino (década de 1920), tendo como expoentes, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

A tentativa de conjugação: o “*realismo em educação*”⁶⁰, tendo como eixo a busca da não unilateralidade, pela expansão com qualidade e os aspectos determinantes para a organização do sistema educacional. A busca pela objetividade no trato com o fenômeno educativo congregou campos diferenciados (conservadores e revolucionários), em contraposição às duas posições anteriores, traduzidos em quatro grupos:

- Os *profissionais da educação liberais* (década de 1920): tese da qualidade do ensino e a reformulação dos sistemas educativos, congregados à análise dos problemas externos, capitaneado o grupo por Anísio Teixeira (e a defesa dos princípios liberais da educação democrática/ expansão);
- O grupo das *esquerdas marxistas* (década de 1920): surgem ligados ao Partido Comunista, manifestando preocupações com os problemas da educação. O eixo de análise estava calcado na base econômica, no modo de produção, como determinante do modelo educativo e o potencial da educação, para a perspectiva revolucionária. Em alguns termos, empunharam bandeiras próximas dos liberais (difusão quantitativa do ensino), mas a diferenciação sempre esteve no projeto que os movia: a idéia reformadora, afirmação competente dos profissionais da educação, o estímulo à conscientização e a utopia da transformação social. Paschoal Leme foi um dos representantes, no Distrito federal (décadas de 1930-1960).

⁵⁹ O eixo de análise centrou-se nos problemas internos à educação, ocasionando, em muitas das vezes, a unilateralidade, sendo ainda características deste movimento: o funcionamento eficiente e qualitativo dos sistemas de ensino, a administração do ensino, a formação de professores, os currículos e métodos.

⁶⁰ As características desta abordagem são: a preocupação com a qualidade do ensino, para que o ser humano esteja apto às demandas sociais, econômicas e políticas (produtividade do sistema, rendimento e eficiência). A idéia seria a de congregar a expansão da EP, com o seu funcionamento competente e eficaz, mobilizando grupos, pessoas, na organização de programas ou movimentos de massa na sociedade, com tais intentos.

- *Esquerdas não marxistas*: surgem na década de 1950, de desdobramentos ideológicos do marxismo, congregando cristãos pautados na crítica ao capitalismo e pela busca de uma sociedade não opressora. Tinham aproximações com as esquerdas marxistas, neste particular e o enfoque dos problemas educativos. O que os diferenciava eram os nexos para buscar as transformações sociais, pautadas na cultura e na educação (forças motrizes), o que neste sentido os aproximava do “entusiasmo pela educação”. O centro era a formação e a promoção humana e a educação que viria antes, preparando o caminho da mudança. Paiva (1987) destaca o educador Paulo Freire, como expoente deste movimento. Estes três grupos mantinham características comuns: a preocupação humanista e a ênfase à participação popular nas decisões políticas.
- “*Tecnocratas*”: defendiam a educação como crucial para o crescimento econômico e seus representantes derivam do setor econômico, tecnificando a educação. Surgem nos anos 1960, com o discurso afinado ao eixo educação/ trabalho (formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho via escola). Promovem espaços para o planejamento educacional e o tecnicismo, deixando ao largo as intenções dos outros três grupos (universalização/ gratuidade), pois o cerne de suas intenções se configurava no crescimento econômico, a maximização dos rendimentos via educação.

Assim define Paiva (1987):

(...) Para eles, ao mesmo tempo que a adaptação dos contingentes preparados pela escola ao mercado de trabalho, interessa ainda – além da ampliação das oportunidades educacionais- a melhoria qualitativa do ensino, a reformulação administrativa curricular e metodológica das redes escolares em funcionamento (...) maior eficácia e rentabilidade. (p. 35).

Estes quatro movimentos persistem até hoje e estão intrinsecamente articulados aos espaços de poder, contribuindo para a sua recomposição ou sedimentação das estruturas econômicas da sociedade.

Um estudo da história dos movimentos educativos no país nos conduz a constatação de que os grupos dominantes sempre utilizaram o espaço educativo, como uma das formas de recomposição e consolidação do poder político, sempre que a educação do povo significou manutenção do modo de produção. Os grupos populares, por sua vez, reconhecem na educação potencialidades para a transformação e assim e em determinados momentos da história brasileira, tais questões se apresentaram como disputas, sempre que os grupos hegemônicos enfrentam crises.

Em situações de conflito, também têm sido diferenciadas as formas como cada uma das perspectivas apresentadas anteriormente, se posicionam: para os “entusiastas”, há possibilidades de a educação contribuir para a mudança ou conservação; as demais perspectivas vêm mais elementos neste contexto (os de origem econômico- político e social).

Os “entusiastas” crêem no poder ilimitado da educação, para construir e consolidar uma sociedade democrático-liberal e como vimos na abordagem de Paiva (1987), permanece viva esta teoria, sempre que grupos ou pessoas isoladas expressam crença no poder inestimável da educação, contra as “mazelas sociais”.

Os “realistas” preocupavam-se com a renovação do modelo escolar ou mesmo com a organização de sistemas educativos, mas não cogitavam a educação como a “salvação nacional” e foram marcados pelo pensamento ligado aos profissionais da educação, que começavam a se constituir no país. Acreditando que a educação teria uma contribuição específica para a transformação, Paschoal Leme (durante as décadas de 1920/1930) traz à discussão a questão da Educação de Adultos, como um importante viés para conduzir a educação e emancipação dos grupos populares.

Com objetivos diferentes, as esquerdas marxistas (conscientização/ emancipação) e o governo do Estado Novo (sedimentação do poder, através do projeto educativo) manifestam preocupações com este “filão”, sendo marcante as iniciativas em EJA, na década de 1950, quando o país respirava as aspirações de redemocratização, embora o contexto político continuasse sendo o foco dos grupos marxistas.

Também aqui encontramos os cristãos, nos finais da década de 1950, envolvidos com o movimento educativo no país, próximos dos marxistas, ao ISEB, objetivando transformar as estruturas do capitalismo, para uma sociedade onde a humanização fosse o nexos, ganhando força à tese de que a educação poderia proceder a mediações para este fim.

Paiva (1987) expressa nesta análise o período e estes movimentos, que entrelaçam a EP à EJA:

(...) As lutas pela educação popular no Brasil, entretanto, embora possam ser vistas em conjunto, enquanto tentativas de recomposição e sedimentação do poder político, podem também ser estudadas – com base na mesma hipótese – em fases bastante diferenciadas a partir de acontecimentos relevantes dentro do próprio setor educacional. Nesta diferenciação é que tomaremos a educação popular como uma categoria distinta da educação de adultos. (p. 46).

Apresenta alguns dos conceitos para a EP, como aquela destinada a toda a população, sendo seus eixos a gratuidade e obrigatoriedade. Pode ser também a específica aos grupos

populares, fundada na instrução elementar e até o ensino técnico-profissional, sendo uma educação caracterizada para os grupos subalternos. Esta última conceituação (educação para os desvalidos) ganhou forma no Brasil, sobretudo por influência dos ideais liberais que tomaram espaços na Europa e “respingaram” no Brasil (até mesmo durante todo o século XX), com estas limitadas características.

Porém, a EP e a EJA só se cruzam enquanto significam escolarização elementar; quando a EJA aspira espaços e características próprias, de acordo com os grupos que a demandam, afunila-se para a alfabetização e educação de base e tem recortes diferentes.

A instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, (e o seu funcionamento, a partir de 1946) marca a distinção entre a EP e a EJA, estabelecendo as competências aos Estados e à União, considerando ainda os índices sobre a condição de analfabetismo no país e a definição de percentual de 25% deste Fundo, para investimento em campanhas junto às populações de adultos analfabetos, quando a EJA começa a delinear-se como problema independente.

O contexto de efervescência intelectual e política dos anos 1920 trouxe à baila mais intensamente os princípios da democracia liberal, sobretudo pelo efeito da 1ª Guerra, sendo constante a retomada do nacionalismo, por diversos grupos que começavam a pensar estratégias de desenvolvimento para o Brasil.

Começa a se delinear a mudança no foco de poder, antes agrário- exportador, mas com o fortalecimento da indústria o setor urbano chega ao centro do poder, apoiado pelos setores militares e toma o poder através das armas, numa aliança que teve conseqüências no campo educativo, conforme Paiva (1987) destaca:

(...) No plano educacional, difusão do ensino técnico-profissional, como meio de preparação de mão-de-obra qualificada para a indústria e o comércio. Entretanto, o período 1930-45 subdividiu-se em dois, com características diversas (...) o da Segunda República, caracterizado pelos ideais democrático-liberais e pela tentativa de dinamização da vida política; e o Estado Novo, marcado pelo regime de autoridade, anti-liberal e anti-democrático. (p. 113).

Os “ventos” iniciais do período ensejavam os pressupostos liberais, contendo reformas eleitorais, a tentativa de universalização do sistema de ensino, mas com a crise do processo político a partir de 1937, estes ideais deram lugar ao centralismo, a ausência de participação popular nas eleições e a construção de um caminho autoritário na era Vargas.

Os conflitos com os grupos militares, a intensificação das mobilizações populares, deram espaços para a deposição de Vargas em 1945 e o fim do Estado Novo. Contudo, este

período apresentou diferentes iniciativas no campo educativo, perpassando desde as teses da reconstrução nacional (na fase áurea do Vargasismo), com investimentos na expansão do ensino público, mais especificamente técnico-profissional, em colaboração com os estados.

Efetivamente, a responsabilidade da União para com a educação elementar junto aos estados, só se consolida nos finais do Estado Novo, pois os princípios liberais mais incentivavam com que os estados assumissem esta responsabilidade, sem definir as funções da União. Porém, havia confrontos quanto aos objetivos de uma educação qualitativa ou quantitativa (que supunha a expansão dos votantes), o que é um fato novo para o contexto. O “Estado Novo” traz o cenário quantitativo ao foco, mas ao nível discursivo, embora os debates tenham arrefecido, pelo próprio contexto de autoritarismo do novo regime varguista. Tiveram destaque neste período as iniciativas em educação rural e técnico-profissional, entendidas como soluções para os problemas da sociedade brasileira.

Na 2ª República, a EP ocupa espaços, com preocupações de teor quantitativo, agrupando pessoas e grupos dos mais diversos movimentos (dos anos 1910; 1920 e da revolução de 1930), voltando à cena os “entusiastas”, pela difusão do ensino elementar, com visões conservadoras e humanistas. Estes pensamentos começam a ocupar as mentes de outros grupos (“tecnicistas” e “realistas”), que também enxergam a educação como salvadora, a exemplo da educação rural conter os índices migratórios.

Ao final da revolução de 1930, intensificam-se os debates, envolvendo os profissionais da educação e as teses quantitativas, propugnando a democratização da educação, a responsabilidade da União com esta expansão e de sua obrigatoriedade e gratuidade, acirrando os conflitos entre conservadores e renovadores (ligados ao ensino particular e confessional). Durante a 2ª República, os profissionais da educação começam as exigências em torno de uma formação específica para o magistério, por conta do grande número de leigos envolvidos com o trabalho educativo, ocorrendo cursos de formação e aperfeiçoamento intensos, como forma de melhoria da qualidade de ensino. Houve, porém um desenvolvimento desordenado entre as regiões, não ocorrendo de forma linear a expansão quantitativa e qualitativa, sendo privilegiadas mais uma vez as regiões mais ricas.

O veio da educação rural foi marcante, com a difusão através do rádio nos anos 1920, por força do movimento dos renovadores, mas a rádio- educação tomou forma em 1934, por iniciativa de Roquete Pinto, com uso de folhetos e lições para as populações inscritas nestes cursos.

Concretamente durante o Estado Novo, a EP ocupa centralidade, já que o regime autoritário tinha objetivos ideológicos definidos para a educação que propunha. As duas tendências percebidas anteriormente (ensino técnico-profissional e educação rural) começam a ser levadas à prática, com a capacitação de mão-de-obra, democratização da instrução elementar, como forma de promover a ordem social.

Isto revela a mudança ideológica do pensamento liberal da Segunda República, para o autoritarismo do “Estado Novo”, tendo a educação o sentido de barrar os intentos “subversivos” e integrar as massas às intenções políticas do Estado Novo. São realizados estudos sobre a situação da educação no país, buscando os estudos técnicos relacionados aos demais problemas que contribuem para a questão pedagógica, integrando às análises as perspectivas externas, sem a unilateralidade dos períodos anteriores (predomínio da perspectiva do “realismo em educação”).

Toma importância a EJA, como problema distinto da EP, sobretudo nos marcos da década de 1940, quando ganha dimensões o debate sobre o que fazer para resolver o analfabetismo no país: bastaria dar vazão ao ensino elementar ou haveria de ser feito algo específico quanto aos grupos de jovens e adultos?

Esta é inclusive uma discussão presente até os dias atuais, quando da formulação da LDBEN nº 9394/96, com o pensamento de Darcy Ribeiro, próximo àquele que tudo atribuía à difusão do ensino elementar. No contexto de 1946, entretanto, houve uma separação mais clara entre EP e EJA, com a destinação de recursos específicos para o setor (25% do FNEP⁶¹), investidos em campanhas para a EJA.

Também a década de 1930 trouxe a formulação de uma política educacional nacional, como era exigência de muitos grupos. No “Estado Novo”, as decisões educacionais tiveram o caráter político e menos técnico, por conta do próprio arbítrio, com o intento de utilizar os espaços educativos para difundir a disciplina cívica e moral, conforme pronunciamentos do próprio Vargas. Ocorreram iniciativas em torno da EP, durante o Estado Novo, conforme detalha Paiva (1987): o estabelecimento de uma política nacional de educação; a centralização de informações, a orientação em torno da difusão do ensino elementar, através de medidas específicas, que serão detalhadas na seqüência:

⁶¹ Fundo Nacional do Ensino Primário.

- 1938: Criação de uma Comissão Nacional do Ensino Primário, para estabelecer estratégias para o ensino primário e para a educação de jovens e adultos;
- 1938: retorno da colaboração financeira da União para com os estados, para a manutenção das escolas elementares (estímulo às escolas nacionais);
- 1938: criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), para promoção de estudos e informações sobre a educação nacional;
- 1941: I Conferência Nacional de Educação, com o intuito governamental de iniciar uma cruzada em torno da educação nacional;
- 1942: instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário, para a ampliação e melhoria do ensino elementar no país;
- 1942: Expedição da Lei Orgânica do Ensino Primário e do convênio do ensino primário, estabelecendo a cooperação financeira da União para os estados, através dos recursos do Fundo;
- 1945: Concessão do auxílio federal para os estados (decreto nº 19.513), incluindo repasse para atender as crianças de 7 a 11 anos não matriculadas no ensino primário; 70% destinado a construções (divididos entre bolsas de aperfeiçoamento técnico-profissional para inspeção/ orientação do ensino primário e para a EJA);
- 1947: Campanha Nacional de EJA, estimulada pelos recursos federais;

Houve um estímulo considerável ao ensino elementar, após a institucionalização deste Fundo (1945), resolvidas as pendências formais quanto às despesas com as construções escolares e qualificação do pessoal. Com o final da Guerra, firmou-se a universalização do ensino elementar como um eixo educativo e a educação de adultos passa a ficar no centro dos problemas educativos do país.

Além das campanhas e dos recursos, a EJA se torna um dos pressupostos para a democracia liberal. Com o início do enfrentamento destas questões, os debates se organizam em torno da LDBEN (que tramitou de 1946 a 1961), tendo com um dos eixos a questão da expansão quantitativa e dos aspectos qualitativos.

Sobre a quantidade, os problemas do período versaram sobre a universalização, especificamente sobre o ingresso e permanência na escola. Até 1970, a previsão do Plano Nacional de Educação, que deveria assegurar a escolarização da população de 7 a 11 anos, não foi alcançada. Também foram implementadas medidas como a promoção automática e o

sistema de tempo integral nas 5^{as} e 6^{as} séries, para dar conta destes princípios (das Conferências e do INEP), mas a experiência não atinge todo o país. A repetência e evasão escolar atingem índices de 50% nas séries iniciais, somados à desqualificação dos profissionais da educação (a formação era escassa) e a diminuição do período de aulas, para atingir mais pessoas. No meio rural, os problemas são maiores, com elevados índices de pessoas jovens e adultas analfabetas, sendo de certo modo incorporadas nos programas nas cidades.

A década de 1930 começa a contribuir para este distanciamento, tendo em conta os índices divulgados nacional e internacionalmente, via pesquisas, sobre o analfabetismo no Brasil. Soma-se a isto a criação do FNEP, a definição do caráter ideológico da educação no “Estado Novo” (meio de difusão ideológica), para a sedimentação do poder vigente.

Em 1949 foi realizado o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, no Brasil, organizado pela UNESCO⁶² e OEA⁶³, com a participação de profissionais da educação de diversos países, acentuando o caráter técnico e troca de experiências. Buscava-se estudar o problema do analfabetismo e buscar soluções.

Os “entusiastas” apresentaram idéias, advindas da OEA, entendendo o analfabetismo como “mal” a ser combatido; a UNESCO percebia a alfabetização como mediação, para que as massas populares tivessem acesso à assistência técnica e a paz. Todos, contudo, entendiam que a ação pedagógica era fundamental. Daí derivou a organização de uma Missão Rural de Educação de Adultos, originando a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER, de 1952).

A CNER objetivou promover nas populações camponesas o valor solidário, para a resolução de problemas locais e em Centros Sociais de Comunidade. Porém, a utilização de grande parte de profissionais leigos, fez os objetivos se distanciarem da prática. Tal iniciativa teve forte influência do “otimismo pedagógico”, pela noção de que as técnicas, por si só, seriam soluções para os problemas da vida cotidiana, novamente uma análise unilateral. Como eixo para a EJA, apreende-se a noção ainda presente da educação comunitária.

Os anos 1940 a 1950 contribuem para o distanciamento da EP e EJA, através dos programas de massa e campanhas contra o analfabetismo. Nos finais da década de 1950,

⁶² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, fundada em novembro de 1945, atua em caráter internacional, buscando fundar pactos em questões éticas emergentes.

⁶³ Organização dos Estados Americanos, criada em 1948, a partir de acordos internacionais de guerra e paz, para fortalecer o sistema interamericano. Atualmente congrega 35 estados-membros.

movido por contribuições de técnicos e teóricos da educação, surgem as primeiras recomendações de caráter internacional para a EJA, com iniciativas como a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA, em 1956), o ideário do desenvolvimentismo no governo JK, entre outras ações.

Contudo, é no ano de 1958 que a EJA aparece como problema educativo, reunindo pessoas e grupos interessados em seu enfrentamento. O II Congresso aponta o colapso das campanhas, trazendo como horizonte o estímulo às experiências locais, influenciando alguns princípios da LDBEN em tramitação⁶⁴, buscando uma orientação nacional para a educação. Confrontam-se o substitutivo Lacerda, em favor da escola privada e o projeto do deputado Clemente Mariani, favorável aos recursos públicos para a escola pública. Tais enfrentamentos fazem surgir a “Campanha pela escola pública” e o manifesto “Mais uma vez convocados”, firmado entre renovadores e intelectuais, primando pela EP.

Estas disputas criam uma cisão entre os cristãos, que até então seguiam juntos: os católicos conservadores primando pelo ensino privado, no mesmo momento em que Paulo Freire apresentava suas idéias libertadoras, no II Congresso (1958). Acresça-se a isto, as mudanças no cenário político brasileiro, com as oposições ao governo, a discussão sobre o direito do voto aos analfabetos, como forma de combater o poder das oligarquias.

É o momento do surgimento dos movimentos de educação e de cultura popular, que vão criar uma nova página para a EJA, em sua relação com a EP, á medida em que os movimentos sociais ganham espaços e entendem a educação como processo de conscientização e de caminho para a conquista da emancipação dos grupos populares, tendo a cultura como eixo central, reunindo cristãos e marxistas, sob a inspiração gramsciana e em Paulo Freire.

O contexto de 1958-64 merece retomada como marco para deste estudo, tendo em vista os movimentos de educação e cultura popular criados neste período, ligados a setores da Igreja Católica, movimento estudantil e poder público (governos municipal e estadual). Caracterizou-se por forte sentimento nacionalista, contrapondo-se ao capital internacional, lutando pela cultura nacional.

Destacaram-se os *Centros Populares de Cultura (CPC)*, o *Movimento de Cultura Popular(MCP)* e o *Movimento de Educação de Base (MEB)*:

⁶⁴ Que veio a se constituir na LDB nº 4024/61.

- Os *CPC* constituíram-se em projetos teatrais, publicação de poesias, livros e material de alfabetização, através da União Nacional dos Estudantes (UNE) – volante, percorrendo o país com a arte de conteúdo político.
- O *MEB*, implantado em 1961, destinava-se a promover a conscientização, instrução e respeito à cultura das camadas populares;
- Os *MCP*, iniciados em 1958 no Recife, para a conscientização das massas através da alfabetização e educação de base, tendo como referência a proposta de Paulo Freire de Educação de Adultos, influenciando as práticas em Educação Popular até hoje.

Destes movimentos, no período do arbítrio, apenas o MEB sobreviveu. A mobilização no contexto de 1958-64 deu lugar á repressão no período de 1961-64, quando o tema da EJA só volta ao cenário em 1966, através da Cruzada ABC e com as propostas de Plano Complementar ao PNE.

Em 1964, grande parte dos movimentos havia sido destruída, somente o MEB persistiu, por suas vinculações com outros setores da Igreja Católica, mas deixando ao largo seus princípios organizativos. A tese do desenvolvimento comunitário ganhou espaços, através de programas de extensão universitária, atuando junto a EJA.

As críticas destes setores à Cruzada ABC criaram seu declínio, em 1970, quando o governo federal criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), projetado desde 1967, com os recursos da loteria federal, mas instituído nacionalmente em 1970. De outro modo, a década de 1950 trouxe o fim de um período de valorização das campanhas e se inicia um tempo de denúncia, onde a educação das grandes massas passou a ter relevância no eixo político. Neste momento também surgem diferentes abordagens teóricas para o problema do analfabetismo, marcadamente em duas que se antagonizam, quando do lançamento da CEAA⁶⁵.

Uma tese central apontava para o adulto analfabeto como ser marginal, incapaz, sofrendo de minoridade econômica, política e jurídica; portanto, EJA deveria objetivar a integração deste ser marginal na vida cívico-cultural do país. Esta posição tem raízes na CEAA e ainda pode ser identificada em práticas de EJA atuais.

A educação englobaria a alfabetização e uma dimensão profissional, trazendo as bases para o que após se intitularia “Ensino Supletivo”. Esta alfabetização serviria para alçar estas

⁶⁵ Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, entre 1947 e 1963.

pessoas á condição de elementos úteis e produtivos. Estas idéias foram mudando ao longo da campanha e o analfabeto passou a ser percebido na dimensão de sua valorização, ser produtivo e inculto, mas com uma visão experiencial dos problemas cotidianos. Surge a tendência à valorização desta experiência e racionalidade.

Dentro da campanha, algumas idéias controversas entre si também persistiram, sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos: uma metodológica e outra sobre a “incapacidade”, ensinando que se um ser aprende na vida, não poderia ser incapaz na escola. Assim, estudos antropológicos são incorporados e nos finais da década de 1950 o Brasil retoma as noções de capacidade dos analfabetos, tal qual em 1882. Este período sofre influências do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1957), com a apresentação de experiências educativas de grupos vinculados ao socialismo, propondo inclusive a instituição de Universidades Populares.

Marcou este evento o início das atividades da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), vinculada aos objetivos da ação extensiva, para abranger grandes contingentes, funcionando entre 1947 e 1963. Vinculou-se em 1963 ao SIRENA (Sistema Rádio Educativo Nacional) para regionalizar os objetivos. A CEAA teve seu declínio a partir de 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos. São apresentadas críticas⁶⁶ quanto aos objetivos de formar “fábricas de eleitores”, apontando que as campanhas de massa, não resolviam os problemas de base da educação de adultos.

A realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958) contribuiu para a busca de novas diretrizes para a educação de adultos. No governo JK, a EJA se articulou aos pressupostos desenvolvimentistas, a intenção era a de dar funcionalidade à educação para uma sociedade em transformação. Novas idéias pedagógicas se forjaram no contexto de mudanças político-ideológicas. Para alguns, a EJA contribuiria para prevenir a subversão; outros advogavam ser ela crucial para conter as massas e as correntes migratórias.

De outro lado, apareciam as posições que defendiam o poder das majorias (grupos populares), em contraposição a hegemonia de uma minoria. Também eram fortes as posições

⁶⁶ Paiva (1987) refere o seguinte trecho sobre a CEAA: “... As atividades da campanha, com toda a sua precariedade, formando grandes contingentes de semi-analfabetos, contribuíram – entretanto- juntamente com a maior difusão do ensino primário para a diminuição dos índices de analfabetismo: eles caíram de 55% em 1940 para 49, 31% em 1950 e para 39, 48% em 1960, apesar do elevado crescimento da população”. (p. 194)

que articulavam a educação de adultos, às lutas por democracia, demonstrando o entrelaçamento de posições dos “entusiastas” e “otimistas”.

Paulo Freire surgiu como expoente, desde as iniciativas em Recife, propondo uma educação de adultos que pensasse as relações do analfabetismo, vinculando-o às causas sócio-político-econômicas, para além dos aspectos pedagógicos. Tais questões originaram a teorização educativa que Freire apresentaria ao mundo, posteriormente, e que confrontaria com as teses até então dominantes. Em 1963, foi criada a Coordenação do Plano Nacional de Educação, ligado ao MEC, para planejar e coordenar atividades federais, relativas ao plano. Foram extintas as campanhas no governo Goulart, quando Paulo de Tarso era ministro da Educação, tendo neste período, incipientes ações em educação de adultos.

O aspecto crucial esteve na tentativa de organização de uma coordenação nacional dos movimentos de educação de adultos; tais movimentos influenciaram, em muito, as iniciativas no período, trazendo novas propostas, deixando de lado a velha geração de técnicos do MEC.

Neste momento realizou-se ainda I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, congregando diferentes posições teóricas e ideológicas em torno do tema, mas unidos pelos objetivos de articulação e intercâmbio de experiências e fortalecimento destes espaços para a educação de adultos. O encontro contribuiu para que os grupos constituíssem uma frente única no campo da EP.

Em 1964, ocorreu o Seminário Nacional de Cultura Popular e a constituição de uma Comissão Nacional de Cultura Popular, buscando “*dar unidade à ação dos movimentos de cultura popular e possibilitar suas atividades mediante o auxílio de verbas oficiais*”. (PAIVA, 1987: 249). Como resultado, foi criada a Comissão Nacional de Cultura Popular, mas que não teve reconhecimento junto ao MEC (em função também do golpe/64), tendo sua criação ocorrido no período de apresentação do Plano Nacional de Educação, coordenado por Paulo Freire e com a intenção de promover a cultura popular.

Até este momento, a Educação de Adultos esteve embasada mais proximamente nas teses da Escola Nova (década de 1920). Da Europa, advinham idéias mais ligadas à promoção da cultura popular e aos métodos não-diretivos, mas só tiveram espaços no país a partir de 1958 (no II Congresso de Educação de Adultos).

Foi marcante a influência do pensamento cristão e do ideário católico, em termos das teorias que orientaram a EJA perpassando do MCP ao MEB. A proposta educativa de Freire tinha em seus eixos o diálogo; um conceito antropológico de cultura; o homem como sujeito

consciente e a mudança como projeto. Partia do levantamento do universo vocabular dos grupos, a seleção de palavras geradoras (riqueza fonética), o laço existencial e debates. Era crucial a formação específica dos coordenadores dos círculos de cultura e a exigente preparação do material didático.

Baseados nestes princípios, experiências se originaram de Pernambuco (MCP) à Paraíba (Fundação Campanha de EP/CEPLAR) e Rio Grande do Norte; de Brasília à São Paulo. Houve uma repressão forte aos movimentos de EP (surgidos no contexto de 1958), neste período, por conta do receio do novo regime, das conseqüências destas iniciativas. A repressão atingiu pessoas e programas, através de exílio, fechamento de locais e até mortes aos protagonistas.

Apenas o MEB permaneceu com restrições aos seus objetivos e metodologias, demissão de equipes e profundas dificuldades de recursos. As ações em EP e EJA ficaram inicialmente ao encargo do MEC, até que, por força das exigências internacionais (UNESCO, sobretudo), em 1966, o governo instituiu um Plano Complementar e a Cruzada ABC, com apoio do USAID. Estas ações congregaram pensamentos dos “entusiastas” e “realistas”.

A Cruzada ABC se originou em Recife, confrontando-se em princípios com o MCP e as teses de Freire, já que esteve fincada nos princípios do “entusiasmo pela educação”. Permanecia a idéia da incapacidade e o preconceito contra o analfabeto.

Diferentemente dos movimentos de EP, teve a Cruzada origens na Igreja evangélica, referenciada pelos ideais cristãos, destacando-se, em suas características, aspectos que a relacionam aos projetos que contribuíram para a sedimentação do poder político e as estruturas sócio- econômicas. Paiva (1987) destaca que o fim da Cruzada coincidiu com o seu aperfeiçoamento pedagógico e que a UNESCO contribuiu para barrar o viés meramente empirista destas experiências. O MEB, após a repressão inicial e o desvirtuamento de suas teses centrais, teve escolas radiofônicas fechadas e a redução de verbas federais. Sofreu mudanças internas e em 1970 obteve apoio federal, por conta de sua vinculação a projetos governamentais.

Prosseguindo nas iniciativas governamentais, em 1967 realizou-se o Seminário sobre Educação e Desenvolvimento- Educação de Adultos, em Recife. Em meio aos interesses ideológicos, estava a intenção de centrar posição sobre a EJA, ligada aos conceitos de “educação de base” e “desenvolvimento comunitário”. Neste evento foi apresentado um documento básico e apontados princípios para a inserção dos homens no mundo moderno,

diante das novas condições políticas do país, sendo destacado o viés do planejamento em educação.

Ainda neste ano, através da Lei nº 5379/1967, foi instituído o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), firmando mais ainda a tecnificação em EJA, sendo o MOBRAL executor dos pressupostos do governo. O Movimento fazia restrições às teses de Freire e propunha uma ação educativa, dentro dos limites da ordem estabelecida, apresentando as funções de legitimação dos anseios populares (um projeto de educação para os grupos populares de adultos); o aspecto político (via novos contingentes eleitorais) e a tentativa de melhorar a imagem do governo.

Januzzi (1979) trata do contexto do milagre brasileiro, situando o projeto de massificação do ensino, posto pela criação do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), efetivamente na década de 1970. Aponta que houve tentativas em relacionar o MOBRAL ao ideário de Paulo Freire, porém sua pesquisa concluiu que há suportes ideológicos diferentes, em cada uma destas experiências.

A autora analisou os objetivos gerais que moveram a política educacional na década de 1970, referindo que os conceitos fundamentais da pedagogia de Freire, pautavam-se nas questões gnosiológicas: relação sujeito-objeto como iguais; sentido de inacabamento humano; os seres humanos como situados, imersos em suas condições; emergência da categoria povo; transição no modo de compreensão do mundo (da consciência ingênua á filosófica).

A *conscientização* como conceito fundamental, para definir a educação em Paulo Freire, entendida como necessidade de confrontar-se com a realidade, desvelá-la, dentro de um projeto de transformação, que insere a educação como práxis social, como modificação das estruturas. O mundo deveria ser livre da opressão de uns sobre os outros.

A pedagogia do MOBRAL proclamou, em seu discurso, uma concepção de homem como ser crítico, transcendente, criador e transformador do ambiente. Os princípios metodológicos pautavam-se na funcionalidade e aceleração, sendo este projeto mais diretivo, com menor incentivo à participação, a educação sendo entendida como informação para a integração do aluno à comunidade, bem na direção do que Paiva (1987) intitulou de ideologia do desenvolvimento comunitário. O MOBRAL capacitaria o “incapaz”, a alfabetização como treinamento e integração da população ao desenvolvimento, no projeto do Estado Militar, que estava centrado na concentração de renda.

Em relação às iniciativas católicas no contexto do arbítrio, em 1978 a AEC e a Conferência Interamericana de Educação Católica (CIEC) produziram análises sobre os efeitos de Medellín e Puebla, dez anos após. Destacaram que as entidades católicas do Brasil e da América Latina apenas trouxeram a educação libertadora em seus discursos e nos métodos, mas que continuaram pautadas na pedagogia progressiva liberal, sendo que o discurso da educação libertadora não alcançou a libertação geral da sociedade, desvirtuando-se do conceito.

As reflexões de Horta (2005) sobre as tendências da Igreja Católica para a educação na América Latina e no Brasil nos auxiliam na compreensão das ambigüidades desta instituição, dentro da proposta de um projeto educativo emancipatório. Parte o autor da década de 1950, quando surgem os conceitos relacionados à *educação libertadora*, a partir de Medellín (1968) e Puebla e a mudança de abordagem, incorporando a idéia de uma *educação para a justiça*, evangelizadora e como serviço público não estatal. Situa as duas tendências principais, a partir de 1946: a *atitude conservadora e triunfalista* (fundada no Estado Novo e na redemocratização), com as influências na construção da LDB (desde 1947 até 1961) e na década de 1950, situa a *tendência progressista*, que se constitui pela esquerda católica, nas relações com os movimentos sociais populares, pós 1964, intensificando as experiências em Educação Popular (EP) e cultura popular (tendo o MEB como um dos eixos).

Tais tendências irão influenciar as iniciativas das décadas de 1950 e 1960, a própria educação escolar brasileira, finalizando pelo distanciamento de um projeto de educação libertadora. A análise dos documentos da Igreja católica, como o advindo do Concílio Vaticano II (1965), com os princípios da educação cristã (direito inalienável à educação, formação humana cujos pais teriam a obrigação primeira, a necessidade de existirem escolas para diferentes escolhas- a liberdade burguesa; o poder público financiando a educação pública e a discussão sobre o não monopólio e a educação confessional), que marcam o discurso católico neste tempo de construção da posterior LDB nº 4024/61.

Em 1968, realiza-se em Medellín, a II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, tendo como recorte a promoção humana, trazendo um quadro geral da educação latino-americana e seus desafios, apontando para valores que iriam também fundamentar a educação para a emancipação: a educação libertadora (quando surge o conceito); criadora; personalizando as novas gerações; para a dignidade humana; como autodeterminação; comunitária; para a compreensão; atendendo a peculiaridades locais e nacionais; pluralista;

para a mudança; uma educação integral. Horta (2005) atribui esta mudança no teor dos documentos à fatores como a Teologia da Libertação e a presença de Paulo Freire junto aos responsáveis pelo setor de Educação, influência dos movimentos e militantes católicos, pois Freire estava no Chile exilado (1968) e suas idéias de educação libertadora e humanista campearam nestes setores.

Duas ambigüidades mais profundas são destacadas por Horta (2006), quanto ao conceito de educação libertadora: a transposição da proposta pedagógica de Freire, para toda a educação e não só para a EJA e a utilização da teologia para um programa pedagógico de libertação, buscando demonstrar um consenso em torno de tal questão.

Desvela-se neste recorte, que o discurso transformador teve a intenção de barrar a crise das escolas católicas nos anos 1960, mais que demonstrar um rompimento com a histórica posição de manter-se ao lado do Estado autoritário brasileiro. Os dados comprovam tal argumento, conforme apresenta Horta (2005), se considerarmos que em 1965, o Brasil possuía 70% de escolas particulares católicas em nível médio; caindo para 40% em 1975 e, em 1985, para 35% (900 escolas particulares católicas).

Os motivos da crise são também atribuídos à expansão da rede escolar pública de ensino; à crise econômica das camadas médias, que esvaziaram as escolas católicas; ao Estado vir se consolidando como provedor da educação, sobretudo como discurso para as camadas médias; à crise das “vocações”; à crise ideológica do clero latino-americano, que não mais conseguia justificar ou ser convencido do apostolado que existia nas escolas particulares católicas, pois estas, cada vez mais, atendiam unicamente às elites e a expansão das pastorais populares, (Horta apud Crespo, 1992).

O engajamento foi visto como uma das saídas para a crise católica, com adesão ao discurso da libertação, o que revela que, em cada contexto, há um interesse ideológico e econômico, para vincular determinadas instituições às práticas de EP e de EJA no Brasil e no Amazonas.

A escola católica, assumindo o projeto educativo de educação da burguesia, não cabia mais neste contexto, onde a tônica eram os seguintes aspectos: a opção preferencial pelos pobres; a aliança com os oprimidos; a educação libertadora; o recorte de classe social e a escola católica cidadã. Crespo (1992) afirma que a escola católica não é popular, mas que está a “serviço” das populares, à medida que se cria um argumento para justificar o novo conceito (serviço), intensificado nas décadas de 1960 e 1970, quando o serviço assume a função de

consenso interno entre a Igreja e seus novos compromissos. A educação libertadora se modifica, para o conceito de educação para a justiça, como tentativa de barrar o reformismo e a superficialidade no interior da Igreja, fincado na educação libertadora, sendo estes princípios assumidos na década de 1980, pela AEC.

Em 1978, há por parte da Igreja (pela via da AEC) uma revisão conceitual, com a retomada do sentido pastoral/ evangelizador da tarefa das escolas católicas, na direção da formação de pessoas, substituindo o discurso pela educação libertadora, pela educação evangelizadora, nesta direção:

(...) A educação evangelizadora assume a completa noção de educação libertadora, porque deve contribuir para a conversão do homem total, não em seu sentido profundo e individual, mas também no eu periférico e social, orientando-o radicalmente para a genuína libertação cristã, que torna o homem acessível á plena participação no mistério de Cristo ressuscitado, isto é, á comunhão filial com o Pai e à comunhão fraterna com todos os seus irmãos.⁶⁷

São retomados como princípios da Igreja para com a educação: a família como primeira instância educativa; a liberdade de ensino; a escola católica como eixo de um projeto educativo; a distribuição eqüitativa do orçamento do Estado com outros organismos educativos não estatais.

A Conferência de Santo Domingo (1992) reafirma como fundamentos: a educação evangelizadora; que o poder público não deve impor um modelo de educação para os pais; a escola católica como serviço público não estatal; os recursos públicos para a educação católica; a escola católica como veículo evangelizador dos “pobres”. Tais pressupostos ganham espaços no Brasil, no âmbito da Assembléia Nacional Constituinte (1988) e nos debates sobre a LDBEN (1988-1996). É importante termos em horizonte estas dimensões da disputa de projetos, pois a Igreja Católica segue como uma das protagonistas nas experiências de EJA e será retomada, em capítulo posterior.

Em 1992, a CNBB divulga suas diretrizes, traduzidas na idéia da escola católica como uma escola pública, mais que estatal, tendo como constitutivos a escola para a cidadania; á serviço do povo; democrática e com transparência administrativa. Em 1997, são sistematizados os eixos da escola católica para o terceiro milênio: pública não estatal; com serviços de utilidade pública; educação qualificada para todos; realizando função pública; redefinição da concepção de pobreza e de opção preferencial pelos pobres, para universalizar

⁶⁷ Documento final de Puebla, CELAM, 2001, p. 1026. In: Horta, 2006.

este modelo; questões subjetivas e sem recorte de classe ganham espaços. Assim reflete Horta (2006): “... *Estamos aqui muito longe da opção preferencial pelos pobres e da educação libertadora de Medellín*” (p. 22).

No âmbito governamental, foi apresentado o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania que não saiu do papel, revelando as intenções de um governo excludente, ao deixar a tarefa de educar jovens e adultos aos estados e municípios.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000) somente em 1993 o governo federal retoma as intenções assumidas desde 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, através da aprovação apressada do Plano Decenal de Educação (1994), nos finais do governo, tendo como propostas o acesso e progressão ao ensino fundamental, para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos com escolarização incompleta.

O 1º governo FHC (1994-97) não consolidou este Plano e às vésperas da aprovação da LDBEN nº. 9394/96 utilizou-se de um de seus mecanismos antidemocráticos, medidas e emendas, para reformar a educação brasileira.

Considerando os limites da LDBEN aprovada, com base no projeto de Darcy Ribeiro e a eutanásia pedagógica⁶⁸, a EJA perdeu a oportunidade de ver inserido o termo “trabalhadores”, reduzindo-se a legislação à cópia da anterior, não excluindo o sistema paralelo e tratando a educação como de segunda categoria, com projetos de curta duração, mantendo-a com caráter compensatório (ROMÃO, 2000).

Para este autor, a EJA deveria inscrever-se como EP, dentro das lutas pela democratização da escola pública e ampliação do acesso, como parte do sistema regular de ensino, respeitando as necessidades de formação. No Brasil, porém, os consensos sociais mínimos ainda não produziram o entendimento de que a EJA deva ser prioridade, muito embora se destaquem as lutas internacionais para o reconhecimento deste direito e sua importância para a satisfação das necessidades básicas da população mundial (cidadania/cultura/ melhoria das condições de vida/escolarização).

⁶⁸ Termo cunhado por ROMÃO (1995) ao contestar argumentos do projeto de Lei de Diretrizes e Bases do senador Darcy Ribeiro, no que concerne ao problema da educação de pessoas jovens e adultas. Diz o autor: “... retirar todo apoio à educação de adultos [leia-se hoje “jovens e adultos”], canalizando-o para a elementar [leia-se hoje “ensino fundamental regular”], significa deixar à morte a incumbência de dar cabo dos adultos analfabetos e “deseducados” como solução natural. Solução natural e rápida, dada a curta expectativa de vida dos estoques demográficos geradores de iletrados e incultos, acrescentam os defensores dessa verdadeira eugenia cultural”.

A década de 1990, com todas as responsabilidades históricas, realizou bem pouco, seja no plano oficial ou dos movimentos, devido ao não estabelecimento deste consenso sobre a EJA, também como direito, acentuando-se como posição marginal, na política educacional brasileira (HADDAD & DI PIERRO, 2000). Do ponto de vista oficial, destacaram-se três programas, na lógica das parcerias (tom neoliberal) e fortalecendo o que Gadotti (2000) traduz como tendência integracionista, sem que o MEC os adotasse como norte de sua política para o setor.⁶⁹

Os movimentos sociais organizados têm produzido intensos debates sobre a importância da relação Estado/sociedade civil. Objetivamente, foram formuladas metas para o Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira – na defesa da progressiva extensão da educação básica a toda a população excluída, entendendo a EJA e a erradicação do analfabetismo como prioridade social e dever do Estado, em articulação com outros segmentos da sociedade civil. Contudo, o PNE aprovado (proposta do MEC) pouco incorporou estas propostas.

As matrizes históricas aqui enfocadas têm o sentido de fornecer uma compreensão histórica inicial da trajetória das experiências em EJA no Brasil, procurando evidenciar as conjunturas em que houve predomínio de uma concepção de EP, nos termos discutidos preliminarmente.

Isto porque, como Haddad e Di Pierro (2000) entendemos que:

(...) A educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionados à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades sócio-culturais. [...] qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria sério risco de fracasso, pois a educação de jovens e adultos, compreendida nessa acepção ampla, estende-se por quase todos os domínios da vida social. (p. 108).

A extinção do MOBREAL, no governo Sarney (1985) retoma o fosso entre Estado/Educação de Adultos. É criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e

⁶⁹ Programas Federais para a Educação de Jovens e Adultos: Programa Alfabetização Solidária (PAS), implementado em 1997 e coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), efetivado em 1998, numa articulação entre o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e representações do Movimento dos Sem Terra (MST), mas instituído pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Ministério Extraordinário da Política Fundiária e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), organizado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho, desde 1995.

Adultos (EDUCAR), diferenciando-se daquele, em suas relações com os programas de educação (assessorias/descentralização), mas carecendo de recursos para a continuidade, sendo extinta no governo Collor (1990).

Em termos de ações em EJA, a Fundação EDUCAR assemelhou-se aos critérios estabelecidos pelo MOBREAL, contudo apresentando-se como uma agência de fomento, ao assessorar e investir recursos em diversas iniciativas, nos campos formal, não formal e informal, sendo menos diretiva que o MOBREAL, em seus instrumentos de atuação: o processo de formação dos educadores buscava a qualificação profissional; eram educadores os professores habilitados, os alunos do antigo magistério do ensino médio e os estudantes universitários; havia uma “Cartilha do Programa de Educação Básica da Fundação EDUCAR” (1988), norteadora dos pressupostos do PEB, com livros para alunos e professores.

A necessidade de ampliação das atribuições em EJA advém de um processo já delineado pela Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 60 atribuía à toda a sociedade civil e ao governo federal, a função de erradicação do analfabetismo, no período de 10 anos, corroborando ainda com as determinações da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990).

O ano de 1990 foi posto pela UNESCO como o “Ano Internacional da Alfabetização”, exigindo dos governos mundiais, ações contundentes para o enfrentamento do problema social. Contraditoriamente, o governo Collor extingue a Fundação EDUCAR, constituindo-se em retrocesso ao frágil processo de iniciativas em EJA no Brasil, considerando que não tivemos políticas de educação continuadas para o setor.

O Brasil estava, por assim dizer, sofrendo pressões do Banco Mundial e de agências financiadoras, para se adequar ao formato do capitalismo em sua vertente neoliberal, produzindo investimentos na educação básica (o que equivaleria às oito séries iniciais do ensino fundamental), transferindo as responsabilidades com a EJA para as ONG’s e empresas privadas, o que foi a tônica dos governos de FHC (1994-2002). A década de 1990 foi marcada pela ausência de ações delineadas como políticas públicas, no campo da EJA.

Derivados destes problemas seculares, se agudizam as dificuldades na formação de profissionais da educação; a diminuição de espaços de ação de EJA, por parte do Estado e o conseqüente aumento de participação das empresas privadas e das ONG’S, prevalecendo o

discurso das “parcerias neoliberais”, o que Gadotti (2000) definiu como ações integracionistas, tendência da década de 1990.

Por orientação do Banco Mundial, países latino-americanos, dentre estes o Brasil, realizaram reformas educacionais, que inseriam a redução de encargos financeiros, dentro da política de ajuste econômico, destacando-se as medidas de privatização do ensino superior e a universalização do ensino fundamental, traçados pela LDBEN n 9394/96. O Banco Mundial ganhou reforço político pela sua atuação junto à Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990), que definiu como metas os investimentos na educação fundamental; a equidade nas oportunidades educacionais, para crianças, jovens e adultos e inseriu alguns destes pressupostos no Plano Decenal de Educação do Brasil.

A perspectiva de universalização do ensino fundamental carregou os recursos para este setor e gradativamente transferiu para o setor privado e as ONG’S, sobretudo as ações em EJA, pondo em conflito os princípios da “Educação para Todos” e a conseqüente exclusão escolar dos demais níveis.

Dentre as medidas junto aos nichos de pobreza, o governo FHC criou o Programa Comunidade Solidária⁷⁰, com três ramificações, dos quais nos interessa o “Programa de Alfabetização Solidária” (PAS), criado sem debates com a sociedade civil e grupos consolidados de EJA no país, acentuando a posição política do governo, de desqualificação dos fóruns constituídos, especialmente do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, ocorrido em 1996 em Natal/RN.

Em janeiro de 1997 o Conselho do Projeto Comunidade Solidária criou o PAS, com a intenção proclamada de promover a redução dos níveis de analfabetismo na população de 15 anos ou mais, que à época atingiram 12,4% dos jovens e adultos de 15 a 19 anos. É relevante a transcrição⁷¹ que se segue, da Presidente do Conselho do Programa Comunidade Solidária, Sra Ruth Cardoso, acerca dos objetivos do PAS:

(...) Os indicadores de analfabetismo no Brasil revelam um quadro inaceitável. E a ampliação da alfabetização sempre apresentou progresso, mas a passos lentos e com enormes diferenças regionais. Essa realidade motivou o Conselho do Comunidade Solidária a criar e articular o Programa de Alfabetização Solidária. Trata-se de um modelo simples, inovador, de baixo custo, que une diversos setores da sociedade com o objetivo de reduzir

⁷⁰ Criado através da Medida Provisória n 813, de 01/01/1995, para prestar “o atendimento da parcela da população que não dispõe de meios para prover suas necessidades básicas, em especial o combate à fome e à pobreza” (art. 12).

⁷¹ Extraído do Programa de Alfabetização Solidária, 2001, p. 16.

as taxas de analfabetismo no Brasil. (...) o Programa foi e vem sendo constantemente avaliado e os resultados positivos obtidos confirmam que podemos alcançar por meio dessa iniciativa uma significativa diminuição dessa forma de exclusão social. (p. 16).

A concepção assistencial e populista das ações em EJA acentuou-se através desta iniciativa, pois o eixo articulador foram as parcerias do MEC com empresas, instituições, governos estaduais e municipais, instituições de ensino superior públicas e privadas e pessoas físicas. O discurso de participação da sociedade civil é adotado de forma reducionista, através da campanha que persiste até os dias atuais: “Adote um aluno⁷²”, para financiar os projetos dos grandes centros urbanos, a partir de 1999.

Revela-se o aprofundamento dos princípios da descentralização das ações para os grupos excluídos, posto pela (re) configuração das campanhas como forma de “atendimento” às demandas contidas de desescolarizados, jovens e adultos, o que já era denunciado como ineficiente, nos estudos de Nagle (1976), no contexto da 1ª República. Considerando que as denúncias sobre o descompasso do país, para com os níveis de escolarização da maioria da população, marcadamente no âmbito da alfabetização, datam de 1910, o governo FHC não apenas retrocedeu, como não contribuiu para a superação de nossas históricas marcas ideológicas do “entusiasmo pela educação”.

Tal postura demonstra que o governo FHC seguiu os ditames do Banco Mundial, ao deixar o encargo de financiamento da educação dos excluídos para a sociedade civil. Nos projetos realizados em municípios do interior do país, havia um repasse de R\$ 34,00 por aluno, sendo que 50% eram recursos advindos das entidades parceiras e os demais 50% do governo federal.

O formato institucional do PAS diferia dos modelos anteriores do MOBREAL (mais diretivo) e da Fundação EDUCAR (assessoria), pois incorporava a tese das ações integracionistas (governo federal, empresas, governos estaduais e municipais, universidades e ONG'S), escamoteando as lacunas deste governo, considerando que não houve avanços na direção do estabelecimento de políticas de educação continuadas para o setor. As iniciativas em EJA, no período intitulado de “transição democrática”, transitaram entre as contradições de um direito formal à educação básica para os jovens e adultos e os limites deste acesso, pela ausência de políticas públicas que os assegurassem à todos.

⁷² A pessoa física, ao adotar um aluno através da anuência, financia por seis meses, via cartão de crédito, o valor de R\$ 17,00 por aluno e constitui-se em um “cidadão solidário”.

O caráter de *campanhas* foi a tônica e em 1998 instituiu-se a Associação de Apoio ao Programa de Alfabetização Solidária (AAPAS), uma ONG de utilidade pública, responsável pelo Programa, com mais autonomia em relação ao governo que a constituiu. Em 2000 o PAS atingiu outros países de língua portuguesa, como o Timor Leste, São Tomé e Príncipe e Moçambique, reforçando o “Programa de Alfabetização Comunitária”, do governo em tela. O eixo deste programa foi a descentralização das responsabilidades, gestão e de recursos, sendo deslocados do governo federal para outras esferas, conforme enfatiza Martins (2002):

(...) ao deslocar para as instâncias estaduais e municipais uma responsabilidade do governo federal, que é de elaborar e gerir financeiramente políticas públicas permanentes e não de deslocar recursos para a iniciativa privada na área da Educação de Jovens e Adultos/Alfabetização, cria o mais novo filão de lucro para as empresas privadas e a produção em larga escala dos tão exigidos certificados para o mercado vigente. (p. 76).

De forma perversa, mudou a conotação de descentralização defendida pelos movimentos sociais populares e fóruns classistas, durante os processos constituinte, da LDBEN e do PNE, traduzido através de propostas como os Conselhos e o Orçamento Participativo. O PAS instituiu o modelo privatizante dos serviços públicos, ao repassar às ONG'S e entidades privadas estas ações, bem como pela articulação com empresas privadas, em troca de abrandamento de dívidas com a União. Na mesma linha do Programa Comunidade Solidária, o PAS segregou grupos com altos níveis de pobreza e á estes destinou políticas discriminatórias. Persiste como uma das ações de EJA até os nossos dias, não se configurando em política educacional emancipatória, reduzindo-se a ações compensatórias e discriminatórias, proclamando um discurso da solidariedade, que descartou a reestruturação das desigualdades sociais, base dos problemas de exclusão escolar em nosso país.

O eixo de análise da década de 1990 são os projetos em disputa – convivendo as perspectivas de resistência e da conservação de modelos tradicionais de educação e escolarização. Na direção destes movimentos de resistência no âmbito da EJA, vimos surgir o MOVA⁷³/SP, numa tentativa de congregar o poder público e a sociedade civil nas ações em EJA, multiplicando-se para o país, como marca das administrações populares e como projeto educativo de EP, centrado na alfabetização.

Na contramão política dos MOVA'S, em 1996 o governo FHC lançou o PAS, como já enfocamos, fundado em concepções retrógradas de EJA e na linha das campanhas, com um

⁷³ Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo, implantado em 1991, durante a administração popular petista de Luiza Erundina, inspirado em Paulo Freire e coordenado pelo educador Pedro Pontual.

processo organizativo que inviabilizou a formação continuada de profissionais da EJA, abrangendo sobretudo as regiões consideradas mais pobres (norte e nordeste), os municípios com IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) menor que 0,5, coordenados pelas regiões mais abastadas (sul e sudeste).

A grande contradição deste programa foi o estímulo à descontinuidade das ações em EJA, pela criação de um aparato justaposto ao Estado, que mais uma vez desobrigou-se da EJA, bem como, segundo Galvão e Soares⁷⁴ (2005), pelos “*resultados (...) pouco significativos: menos de um quinto dos adultos atendidos pelo programa foram capazes, ao final do processo, de ler e escrever pequenos textos*”. (p. 49).

Como desafios da EJA para o século XXI, temos a enfrentar os percentuais de cerca de 70 milhões de brasileiros, de 15 anos ou mais, sem escolaridade mínima (ensino fundamental); temos 20 milhões de analfabetos absolutos e 30 milhões de analfabetos funcionais. Considerando que a escolarização é um indicador do desenvolvimento do país, a que passos caminhamos? Quais os efeitos futuros do investimento centrado no ensino fundamental e a negligência com os demais graus de ensino?

No primeiro governo Lula (2003-2006), eram fortes as utopias de que as lutas históricas pela implantação de uma política educacional continuada de EJA fosse implementada, através de diretrizes nacionais.

O que vimos, foi novamente a reedição da tônica das campanhas- o *Brasil Alfabetizado*⁷⁵- traduzido em preocupações estatísticas e quantitativas, utilizando como referência quase os moldes do PAS (que no governo Lula persiste e ainda vem sendo contemplado com recursos do Brasil Alfabetizado): formação aligeirada de professores e alunos; desvalorização das indicações dos fóruns de EJA estaduais e nacional; retomada das concepções da desescolarização como mazela social.

Somado a isto, o *Brasil Alfabetizado* tem sido um dos elementos articuladores do governo Lula, em uma nova roupagem de certo populismo da década de 1950, através do discurso da educação como redentora, preservando linhas da EJA no governo FHC, centrado nas ações integracionistas (governo federal e os parceiros).

⁷⁴ Citando pesquisa realizada por Haddad e Di Pierro, 2000.

⁷⁵ Programa vinculado ao MEC, criado em 2003 para “... capacitar alfabetizadores e alfabetizar cidadãos com 15 anos ou mais que não tiveram oportunidade ou foram excluídos da escola antes de aprender a ler e escrever”. É o programa oficial do MEC no governo Lula para a EJA, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC).

Em seu 2º governo, durante o discurso de posse⁷⁶, o presidente Lula enfocou as ações em educação como prioritárias e estruturantes, articuladas a questões em saúde, de combate à fome e à políticas de empregabilidade, qualificando este conjunto de ações como uma das contribuições de seu 1º governo ao país. Qualificou como eixo de seu 2º governo, o desenvolvimento, a educação de qualidade e a distribuição de renda e ainda enfatizou que são ações de um governo popular e não populista. Citou a criação do FUNDEB como alavanca destas intenções, com afirmações sobre a educação dos jovens:

(...) O Brasil (...). É melhor na distribuição de renda, no acesso à educação, à saúde e à moradia. (...) meu segundo governo será o governo do desenvolvimento, com distribuição de renda e educação de qualidade. (...) Nosso governo nunca foi, nem é "populista". Este governo foi, é e será popular. (...) Para diminuir a desigualdade entre as pessoas a alavanca básica é a educação (...) a educação de qualidade será prioridade de meu Governo. Mais do que a qualificação para o mundo do trabalho, a educação é um instrumento de libertação, que o acesso à cultura propicia. Ela dá conteúdo à cidadania formal de homens e mulheres. Um país cresce quando é capaz de absorver conhecimentos. Mas se torna forte, de verdade, quando é capaz de produzir conhecimento. (...) um instrumento fundamental para melhorar a educação básica, que é o FUNDEB. (...) poderemos aumentar dez vezes o investimento nas áreas mais carentes do ensino, e 60% destes recursos serão aplicados na melhoria de salários e na formação do professor. (...) A despeito dos avanços que nossas políticas públicas propiciaram, especialmente na esfera educacional, ainda há muito que fazer pelos jovens, importante segmento de nossa sociedade, a quem caberá conduzir este país nas próximas décadas. (grifos nossos).

Como um dos eixos estruturantes do governo atual, o Brasil Alfabetizado, para Galvão e Soares (2005), retomaria a dimensão da disputa, através das possibilidades de uma relação mais flexível com os movimentos e as entidades educativas, na linha do direito à educação e das relações de continuidade. Porém, não percebemos, no caso dos projetos desenvolvidos com este recurso, no Amazonas, esta perspectiva, considerando os resultados da pesquisa, através das entrevistas e questionários junto aos educadores da EJA no estado.

À medida que não privilegia a valorização do acúmulo teórico-metodológico em suas experiências e que persiste nas parcerias, nas campanhas e no pagamento direto de bolsas aos alunos, aprofunda o viés compensatório, de caráter populista, pela via dos governos estaduais.

Recentemente, o MEC propôs modificações na estrutura do Programa, criticadas duramente pelo Fórum Nacional de EJA e por entidades de educação consolidadas, ao buscar instituir um pagamento suplementar aos professores da educação básica, para que assumam as

⁷⁶ Ver em: <<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/01/01/materia.2007-01-01.8164850851/view>> (Acessado em 31/07/2007.)

turmas de EJA, em finais de semana, conflitando diretamente com as ações dos movimentos sociais populares e pondo em discussão a questão da habilitação dos educadores envolvidos com esta prática, o que será objeto de nossa análise, nos capítulos específicos sobre a pesquisa em Manaus/AM.

Diante deste quadro teórico, parece consensual a tese de que a escolarização de jovens e adultos deva obedecer às especificidades e ao modelo de formação cidadã, assegurada como direito para todos, pelo Estado, incorporando contribuições teórico-práticas dos movimentos sociais. Uma questão que se põe, neste eixo, é a do futuro da EJA, considerando as mudanças radicais na natureza da produção, os processos de mundialização/regionalização da economia e as diferenças de acesso, que vem acentuando as formas de exclusão.

Como garantir acesso à cultura letrada, participação no mundo do trabalho, da política e da cultura, como base de um projeto de formação cidadã para estes grupos, tendo em conta a trajetória brasileira? Provisoriamente apontaremos para as reflexões de Torres (1988), como elemento condutor desta análise:

(...) Si la Educación Popular aspira a delinear una propuesta alternativa de educación, es preciso que concuerde con las necesidades de construcción de una nueva sociedad, y todo esto exige superar los límites estrechos de la educación no-formal y los sujetos de los sectores populares, tendiendo a la formación de un proyecto popular, integral y totalizador de educación para toda la sociedad. Esto implica, entonces, considerar como tarea propia de la educación popular la lucha por una educación diferente dentro de la propia estructura escolar del Estado, superando los enfoques reproductivos y ampliando sus horizontes. (p. 80)

Esse horizonte político se antecipa nas lutas reivindicatórias e nos movimentos emancipatórios que atentam contra as contradições da suposta ordem capitalista e anunciam, com diversidade de contornos, as diretrizes que deverão fundamentar novas relações em uma nova sociedade. Essa talvez possa ser a vertente que diferencia os movimentos de Educação de Jovens e Adultos de natureza e alcance reformista e colaboracionista, de caráter corretivo e remissivo, aquele que se propõe a reconstituir as contradições performáticas da dinâmica de desenvolvimento das forças produtivas capitalistas e suas conseqüentes relações de produção e regulação, daquelas premissas e práticas que apontam para novas e originais estruturas de vida e apropriação das conquistas e produções humanas socialmente acumuladas.

Capítulo II

Processos econômicos, demandas por escolarização e os Movimentos de EJA: a especificidade da condição amazônica

O presente capítulo pretende tratar dos aspectos histórico-culturais que constroem a especificidade da organização e demanda por educação no Amazonas, retomando os marcos históricos e os dados sócio-políticos do processo de industrialização e urbanização na região e no estado, situando os eixos fundamentais do projeto de desenvolvimento econômico para a região (do ciclo da borracha à instituição da Zona Franca de Manaus). Com base neste contexto, enfocaremos como se delineiam as demandas por educação no Amazonas, especialmente, a educação para os grupos populares, objetivo dos movimentos que atuam junto a EJA no estado.

Após a apresentação desse cenário histórico-cultural e econômico percorreremos alguns elementos explicativos da educação local, centrando os estudos nos levantamentos realizados pela pesquisa de campo em Manaus (2006), valorizando a importância do registro inicial de algumas destas experiências e aprofundando, para o enfoque das experiências selecionadas para a pesquisa (o Movimento de Educação de Base do Amazonas; o Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais e o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, Prof. Samuel Benchimol) as características e etapas de cada projeto.

Entender os processos de organização do trabalho, de formação dos povos da floresta e de suas principais formas de significação social, requer uma abordagem que perpassa a história de uma terra com relações de produção específicas, que vão desde os processos pré-capitalistas, no cenário dos seringais dos séculos XIX e XX, até a implantação dos grandes projetos desenvolvimentistas, como a Zona Franca de Manaus, em 1967.

Leva-nos ainda, o presente propósito, a uma necessária digressão, ao relacionar a história da região à nossa própria história pessoal, familiar, considerando as origens sociais populares, desde os avós, nordestinos, indígenas, portugueses, que ajudam a contar fatos marcantes destes contextos, como o papel dos povos nordestinos, como seringueiros nos tempos áureos da borracha na Amazônia (finais do século XIX e até a 1ª guerra mundial), seu declínio, a ocupação de outros postos de trabalho, a pauperização, as tentativas de novas possibilidades com o êxodo rural e o “eldorado” que prometia ser a Zona Franca de Manaus, suas implicações para os processos sociais emancipatórios e organizativos na região.

Silva (2000) contesta a tese do “desenvolvimento tardio” e “esquecimento” da Amazônia pelo contexto mundial, ao afirmar que o processo de globalização do capitalismo é que determinou os níveis de desenvolvimento da região, partindo da tese que:

(...) a Amazônia sempre esteve na *lembança* dos atores sociais, sejam estes representados pelas forças de processos de mudança ou por indivíduos privilegiados: o fato de que a região continua a despertar preocupações quanto ao seu desenvolvimento deve-se mais à intensidade dos impactos de suas formas de ocupação do que ao esquecimento. No caso da Amazônia, os impactos da globalização confundem-se com os processos de domínio da natureza, de ocupação econômica, de fronteiras físicas e políticas. (p. 1-2. grifo nosso).

A Amazônia faz parte e sofre os impactos da dinâmica do capitalismo em sua roupagem global, problemas que têm repercussão local. A região amazônica em si e o Amazonas, em particular, acostumaram-se, em fins do século XIX, a uma convivência com a modernidade, fora do comum para o cenário nacional. Contudo, o conceito de moderno que os amazônidas teriam acesso, estava muito mais centrado nos métodos mais modernos de exploração, considerando que os processos históricos equivaleram a tais experiências: os métodos da agricultura capitalista em 1760 (Pombal); o ciclo da borracha, aprofundando a economia capitalista exportadora e projeto extrativista que marca a região e as formas colonizatórias e mais recentemente, em 1967, a implantação das indústrias de montagem de eletroeletrônicos, com a Zona Franca, porém sem a autonomia na produção destes bens.

A região amazônica possui em sua estrutura problemas que se relacionam às questões de um Brasil rural que vem sendo deixado ao largo, com traços e demandas específicas para a questão agrária e o movimento social mais marcante tem sido o urbano, no caso do Amazonas, o sindical, ligado às especificidades do setor após a ZFM. Para esta análise, pretendemos situar elementos que nos façam adentrar a história da região e do país, sobretudo

a partir de 1930, até o contexto atual, buscando a objetividade em relação aos projetos político-sociais de cada um destes momentos.

A questão da borracha nos auxilia a contar aspectos político-sociais da região, confundindo-se ainda com as histórias de vida destes povos. Mesmo com a crise da produção da borracha no Brasil e especificamente, na região norte (Acre e Amazonas), ainda há espaços onde o trabalho dos seringueiros configura as relações de trabalho na Amazônia. Na década de 1940, contexto da 2ª Guerra Mundial, a participação do Brasil se configurava na produção de goma elástica para os países em guerra, com grande contribuição do Acre, fornecedor do produto extraído de sua floresta. Os EUA, aquelas alturas, não dominavam a técnica da borracha artificial, sendo esta técnica domínio da então URSS e da Alemanha. Daí, os EUA tinham grande interesse em comprar do Brasil a matéria prima natural, explorando o trabalho dos nordestinos, seringueiros naquela região.

Aqui a problemática se funde com a própria discussão sobre o extrativismo como forma de organização do trabalho na Amazônia, no trato com a borracha, o que contribuiu para aprofundar as condições de dependência de nosso país dos tecnologicamente mais avançados, pois a Amazônia ficou servindo de fonte de matéria prima, sem retorno social ou uso de tecnologias que a situassem no contexto moderno.

Sendo o extrativismo o método de trabalho nos barracões, utilizado pelos seringalistas, também se constituíram relações de trabalho que se assemelhavam às relações pré-capitalistas, pois os “coronéis de barranco” daquelas épocas tudo dominavam, já que contratavam a baixo custo o trabalho dos seringueiros e também dominavam os sistemas de aviamento, onde vendiam alimentos e materiais de necessidade básica aos seringueiros, a custos altíssimos, assegurando assim as relações de dependência, pois estes nunca recebiam seus salários, já que sempre deviam os aviamentos (o “fiado”).

É importante ressaltar que tais relações permanecem até as décadas atuais, conforme acentua Souza (1990):

(...) Os mesmos métodos continuavam a ser aplicados, com as casas comerciais de Belém e de Manaus, as *casas aviadoras*, intermediando os alimentos, combustível, armas, munições e ferramentas para o patrão; este, por sua vez, vendia essas mercadorias no *barracão*, a crédito para os seringueiros e comprava a borracha por eles coletada. Como os preços do barracão eram extorsivos, os trabalhadores estavam sempre devendo e, assim, atados ao patrão. (p. 23).

Este quadro é tão marcante que até os EUA se chocam e registram através de um relatório enviado á sua embaixada em 1943, assinalando que os empresários extrativistas

tinham uma visão distorcida dos processos de trabalho e que o quadro de exploração e extorsão era gritante. Porém, em seguida dos técnicos e o governo norte-americano aliam-se aos empresários da borracha, em uma operação chamada “A Batalha da Borracha”.

Deste modo, este grupo de trabalhadores, protagonistas de grande parte da história regional, seguiu cada vez mais excluído do acesso às condições dignas de sobrevivência, sem acesso à escolas, saúde e habitação. Sem escolas porque os seringalistas não as permitiam em suas propriedades, porque queriam assegurar a fidelidade de seus empregados e dos filhos destes. O próprio Chico Mendes sintetizou esta educação negada, em seu “testamento”:

(...) se o filho do seringueiro fosse pra escola, ele ia começar a aprender a ler, a escrever e a contar e ia descobrir a exploração que estava sendo feita. No lugar do filho do seringueiro ir para a escola, ele tinha que ir pra seringa pra poder fazer mais borracha e aumentar a produção do seringal⁷⁷.

O extrativismo definiria, por séculos, as relações sociais na região, com conseqüências no campo educativo, político e econômico. Embora a borracha brasileira representasse ínfima parcela do mercado nacional (a produção advinha em maior escala da Malásia e América Central), os seringueiros insistiam em manter o extrativismo como “método”, à parte das técnicas mais modernas, fazendo com que a região também estivesse à margem destas mudanças, fincados na idéia da tradição da região neste mercado. As crianças, jovens e adultos que viviam nos barracões, seringueiros e seus filhos, eram cedo inseridos no mundo do extrativismo e a única “escola” que conheciam era a da selva. Souza (1990) refere que os nativos da região, tinham uma máxima: “*Deus é grande, mas a selva é maior*” (p. 24).

Mesmo fora das escolas formais, os povos da floresta, os grupos sociais sem acesso aos bens mais caros, se educavam através de seus processos próprios, da troca de saberes entre seus pares. Assim, havia e há “saberes prévios”, contidos nas tradições, histórias e lendas amazônicas e que vem sendo repassados de geração a geração e se constituindo na formação à que estes grupos têm acesso.

Aqui podemos destacar as histórias do boto, do curupira, da Iara e de tantos outros personagens da floresta, que constituem o imaginário popular na região. São lendas e histórias que contém lições de vida e ensinamentos para a vivência em grupo, a partir de uma “ética da floresta”.

⁷⁷ Chico Mendes, in: “O Testamento do homem da floresta, Chico Mendes por ele mesmo. Org, notas e introdução de Cândido Grzybowski. FASE, Rio de Janeiro, 1989.

A economia da borracha cravou a própria cultura da Amazônia. A região, sempre distante e “esquecida” dos grandes centros do país, passava a ser requisitada e valorizada, pelo então monopólio da borracha, no período áureo (sobretudo nos anos de 1847 a 1860), o que perdurou nos finais do século XIX, com a chegada dos nordestinos para o trabalho com esta economia. O auge desta produção muda as características culturais e sociais da região, que passa a conviver com “ventos” de modernidade, as quais nem mesmo o país teria acesso. Manaus e Belém saem dos contextos provincianos e ingressam em um mundo de requinte e cosmopolitismo.

O Brasil ingressava na República e a região vivia o auspício da borracha, tendo as relações sociais acompanhado o estigma capitalista: uma minoria extrativista, formada pelos seringalistas e pelo capital dos exportadores, que chegavam aos montes, vivia do trabalho dos seringueiros, nativos e nordestinos, sob relações de exploração já mencionadas. Como informa Souza (1990) “... *As libras esterlinas não escolhiam grau de instrução e o látex redimia a ignorância*” (p. 35).

Mas como se posicionavam os movimentos sociais na região, diante deste quadro? O que viria a caracterizar os movimentos? A história do Acre, o processo de lutas até que o estado se juntasse ao Brasil, é indicador de alguns destes movimentos. Galvez, Plácido de Castro, os grupos de intelectuais amazonenses que vão ao Acre lutar por sua integração ao país, são exemplos de lideranças, de nacionalismo e de como alguns grupos começam a se interessar pela organização, pela inserção da região no cenário nacional e por mudanças nestas relações. Só bem mais recentemente e por conta do agravamento das crises da borracha e das relações de trabalho na região, é que movimentos de maior cunho popular vão se articular, como os dos sindicatos ligados às questões agrícola e agrária, às lutas pela terra, à criação do Conselho Nacional dos Seringueiros, à liderança de Chico Mendes, bem como às contribuições de um segmento da Igreja Católica neste cenário.

O extrativismo não reunia condições para concorrer com a produção com uso de tecnologias. O Brasil recém republicano não possuía recursos tecnológicos para barrar esta concorrência, nem as elites locais alcançavam a extensão do problema. Os “coronéis de barranco” enfureciam-se com a natureza, pois viam a seringueira como fonte inesgotável, como seu patrimônio e fonte de privilégios.

Nos seus auspícios, Manaus e Belém se transformam em reproduções de cidades européias, com cenários de opulência e luxúria, sem as condições reais. O “porto de Lenha”⁷⁸ nunca chegaria a Liverpool, como dita a canção local. Os grupos sociais da época, alguns rapidamente enriquecidos, não se prepararam para a situação e oscilavam entre os ares modernos dos bordéis, a efervescência cultural, o acesso à luz elétrica e ao porte europeu das cidades. Porém, nos barracões, os coronéis conduziam com mãos de ferro as relações de trabalho, fundados no limitado poder do extrativismo.

Pareciam existir dois estatutos de cidade: as sedes, as capitais, usufruindo das conquistas recentes do mundo moderno urbano (luz elétrica, riqueza, acesso à arte e cultura...) e o mundo dos seringais, obscuros, cheios de exploração e miséria humana, registrados na denúncia de Euclides da Cunha (apud Souza, 1990): “... nas paragens exuberantes das héveas e castilôas, o aguarda a mais criminosa organização do trabalho que ainda engendrou o mais desaçamado egoísmo”.

Durante a opulência, os coronéis de barranco aliaram-se aos europeus e a aristocracia brasileira mais qualificada, para as posições de mando, através do comércio e exportação da borracha. Para o trabalho nas estradas de seringa, restavam os povos nativos, índios, nordestinos. Manaus e Belém comercializavam com Londres, tinham navios aportando diretamente de Liverpool e culturalmente recebiam influência de Paris.

Manaus foi uma das cidades mais marcadas por este transplante cultural, vivendo entre o crescimento urbano, o acesso ao cosmopolitismo europeu e a cultura do extrativismo, predominante nos seringais. Este “método”, cravado na cultura local, espalhou alienação e consumo de uma cultura exterior na região. Os coronéis não tinham consciência e trato político para lidar com as mudanças e “respiravam” uma modernidade que não dominavam teoricamente, já que não tinham acesso às idéias político-sociais européias. O mundo “respirava” os desdobramentos da Revolução Francesa, embora tais questões não tivessem maiores conseqüências no Brasil ou na região em si.

As elites da borracha tinham sua cabeça no século XVI e nas formas mais tradicionais de relação com o mundo do trabalho. Este descompasso entre o acesso a uma modernidade externa, em sentido decorativo (e não nos efeitos de seu ideário político), tem conseqüências

⁷⁸ Canção do poeta e jornalista amazonense Aldísio Filgueiras e do músico José Evangelista Torres Filho (Torrinho), gravada por este em 1990.

até os dias de hoje, pois os ideais liberais da modernidade não foram alicerçados no Brasil e na região amazônica.

A época da borracha trouxe sua superficialidade, as grandes obras arquitetônicas, mas como enfatiza Souza (1990), foi um “falso fausto”. No contexto da 1ª Guerra mundial, a região voltou à obscuridade, já que desde o processo colonizatório ficou à margem das questões nacionais.

Contraditoriamente ao quadro mundial, a produção de borracha na região entrou em declínio quando o capitalismo se intensificou (1920) e os métodos monetaristas do resto do país não se adequaram às intenções extrativistas. A Amazônia ficou perdida do país, com problemas estruturais que a República não poderia enfrentar (por motivos também econômicos) e outras regiões mais pragmaticamente viáveis foram privilegiadas.

O declínio foi visto através de fuga de recursos, mas também de modo contundente, pelos índices de suicídios, doenças, mortes e abandonos dos grandes prédios de outrora. Os que não tinham a opção de ir embora foram acometidos pela miséria, assim como a região, sobrevivendo das doações nacionais, reforçando o sentimento de que “qualquer migalha nos serve” e as condições para que o paternalismo e o populismo, como formas de relação com as grandes massas, fosse o eixo.

A década de 1930 trouxe a tomada de espaço pelas camadas médias, nas demandas por questões sociais, com a queda de algumas oligarquias nacionais. No Amazonas, a estrutura social do extrativismo reproduzia relações coloniais, herdadas do antigo Brasil rural, em confronto com as demandas urbanas, mas ainda respondendo aos ditames do capitalismo nacional, herdeiro desta cultura ruralista. Porém, as exigências de um Brasil que caminhasse para a industrialização põem novamente a região ao largo. O Brasil desta década se dividia entre não deixar que os latifundiários voltassem a dirigir o país e a barrar as pretensões das massas de trabalhadores, sendo então necessário adequar o aparelho de estado a estas intenções.

Os presságios de democracia não se consolidam e o país sofreu o revés da ditadura militar, no período pós-64. No contexto amazônico, a recomposição de poder não se dá deste modo: em lugar de uma promissora burguesia, as elites locais encontravam-se sem capital, com a crise da extração da borracha; as camadas médias estavam em situação de quase miséria e os grupos populares, sem perspectivas financeiras e de trabalho. Acresça-se a isto, a ausência de um movimento social popular que incorporasse estas demandas.

Ainda no contexto do Estado Militar, ocorreu o lançamento do “Plano de Integração Nacional”, que trouxe em seu interior a implantação de grandes projetos para a região, como a rodovia Transamazônica, sendo intenção dos militares prover de comida e de terra os povos do nordeste, através da abundância que o norte oferecia. A região, após a implantação do Projeto da Zona Franca de Manaus (1967) atraiu grandes grupos econômicos pela isenção fiscal e deslocou para o local, ao mesmo tempo, camponeses do nordeste e centro-sul do Brasil, com a vinculação de parcelas de terra e créditos agrícolas para os que se agrupassem a este projeto. A implantação do modelo Zona Franca de Manaus esteve articulado ao processo de passagem do capitalismo nacional, para o capitalismo associado, na década de 1960, dentro da idéia de integração da região até então desocupada, ao cenário brasileiro e mundial, para barrar os interesses de internacionalização. Estas foram alguns dos objetivos, proclamados ou não, pelo regime de arbítrio.

O contexto mundial era da Guerra Fria, tendo como cenário a caminhada do Brasil para aproximações entre as alternativas norte-americanas, mais próximas do país ou a síntese soviética; ao mesmo tempo, o processo de descentralização industrial foi alavancado pelo nível de organização dos trabalhadores, pelas mudanças na comunicação e no transporte e pela indústria eletrônica. O Brasil resolveu suas tensões aproximando-se mais dos EUA, como estratégia do golpe militar de 1964, tendo como projeto econômico os investimentos via capital estrangeiro junto às forças produtivas nacionais. O Amazonas permanecia no *limbo*, pelo declínio do ciclo da borracha, sendo objeto de preocupações econômicas, a partir dos Acordos de Washington⁷⁹, em 1942.

A “Operação Amazônia” pode ser entendida como um conjunto de ações na economia, destacadamente pelo projeto de Zona Franca de Manaus, como faceta da regionalização do desenvolvimento capitalista do país (SERÁFICO, 2005). A Zona Franca de Manaus congregou interesses de desenvolvimento regional e de internacionalização do capitalismo, após anos em que a região esteve fora do processo de desenvolvimento nacional, em comparação com o centro-sul, porque os interesses das elites locais (seringalistas e madeireiros) eram incompatíveis com os de industrialização nacionais (a substituição das

⁷⁹ 2º ciclo da borracha na região, pela necessidade dos Aliados (EUA, França e Inglaterra) em ter acesso a borracha para produção de material bélico, a partir de 1943. Foi um acordo entre o governo brasileiro e norte americano, durante a “Era Vargas”, promovendo uma mobilização nacional de centenas de trabalhadores nordestinos, em maioria, para a “Batalha da Borracha”. Em 1945, com o final da II Guerra, novo declínio na região.

importações era incompatível com o modelo extrativista). O país substituiria a produção de borracha sintética, pela borracha natural, para a indústria automobilística.

Para dar conta das possibilidades econômicas da região, lideranças políticas e a elite local promoveram gestões junto ao governo federal e à Câmara dos Deputados, através do projeto de Lei desde 1951, para a implantação de um porto franco, até configurar-se na Zona Franca de Manaus, aprovada em 1960⁸⁰ e instituída em 1967⁸¹. O processo longo de tramitação trouxe descontentamento para a região, como podemos observar nas palavras do ex-governador e ex- Diretor do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, Arthur Reis⁸²:

(...) As medidas descontinuadas que se decretaram não surtiram efeito de maior monta. Criou-se por determinação constitucional, uma Superintendência para o Plano Quinquenal que deveria executar-se para a valorização regional. (...) Além de Getúlio Vargas, que presidia o Brasil, em nenhum homem público nacional com responsabilidade no governo, encontrei a menor ressonância. Se não havia má vontade, havia desinteresse, despreocupação, ignorância da matéria, falta de consciência de qualquer espécie. (...) Tudo se fez para que a Superintendência (do Plano de Valorização da Amazônia- SPVEA) falhasse (...). Aconteceu o mesmo com relação ao Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, criado como resposta brasileira ao Instituto da Hilea, sugerido pelo Brasil, mas projetado para finalidades contrárias aos nossos mais legítimos interesses.

Tais afirmações reforçam a idéia de que, em verdade, o Amazonas não se incorporava ao projeto de capitalismo nacional vigente, de industrialização e substituição das importações, bem como o processo político local não era exatamente igual ao desencadeado nacionalmente, de uma política de massas, com um Estado forte e dirigente, com uma política externa independente, tendo a região vivido o abandono posto no discurso de Arthur Reis.

Com a implantação da Operação Amazônia, a região parece voltar ao centro de interesses, porém o quadro nacional apontava para a inserção da economia capitalista brasileira no modelo de desenvolvimento associado ao capital transnacional, questões difíceis de compatibilizar com as condições locais. Silva (2000) explicita esta aparente contradição:

(...) O que aparentemente é um problema – a cooperação entre o militarismo, a economia mundial e o nacionalismo – faz parte de um momento definido da ordem internacional. Essa concatenação de interesses determina a escolha do lugar de experimentação de uma das primeiras zonas francas do mundo; determina também os modos de compatibilizar a “ordem nacional” com a

⁸⁰ Decreto Lei no 47.754, de 2 de fevereiro de 1960.

⁸¹ Decreto-Lei no 288, de 28 de fevereiro de 1967.

⁸² In: Seráfico, José. Seráfico, Marcelo. A Zona Franca de Manaus e o capitalismo no Brasil. O discurso pode ser encontrado em: Arthur Cezar Ferreira Reis. “A Amazônia e os problemas da projeção internacional do Brasil”, em Arthur Cezar Ferreira Reis *et alli*. *Problemática da Amazônia*, Rio de Janeiro, Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1969, p. 297-307.

“ordem mundial”; e finalmente, determina a contrapartida que os países “periféricos”, “dependentes”, podem obter por constituírem-se em área de expansão da acumulação capitalista. O que importa é reforçar que a concepção e a decisão de implantação da Zona Franca de Manaus são oriundas de processos e relações mais amplas que efetivam um movimento de descentralização da produção capitalista fora de suas zonas originárias. (p. 29)

O Estado Militar parte de dois movimentos, nesta iniciativa. Afirma suas relações de compromisso com os EUA, através da criação da zona de “livre comércio”, considerando as condições fiscais especiais, alicerçando sua posição no sistema de mercado que os EUA desejavam, no contexto da Guerra Fria e pela criação de um aparato jurídico e político que assegurou à região as condições para receber investimentos internacionais, no processo de descentralização industrial. Houve, portanto, motivações geopolíticas para que Manaus fosse escolhida para sediar a primeira Zona Franca.

Para Seráfico⁸³, a implantação da Zona Franca não se deve apenas a um fator, qual seja, os interesses dos governos autoritários, somando-se a isto o aparato jurídico dos países com predisposições jurídico-político e econômicas, combinando às possibilidades de empresas de outros países se instalarem em outros locais, com isenções fiscais. A Zona Franca de Manaus congregou dois aspectos: zona de livre comércio e zona industrial, sendo região de dificuldades econômicas, criando condições para o baixo custo da força de trabalho, pouco nível de organização política e certo nível de concorrência para colocações, o que foi de grande valia para o Estado Militar, pondo em voga o programa de investimento capitalista, sem grandes resistências locais, acentuando-se a idéia, até recentemente de extrema euforia, diante do modelo “Zona Franca”- o grande argumento local era a estagnação econômica local.

Importa em nosso estudo, identificar algumas das influências do modelo de Zona Franca na cultura do estado, relacionando com as demandas em educação, considerando o viés ideológico deste projeto. Dois elementos são facilmente percebidos: a idéia de que a Zona Franca seria a redenção para a região, fartamente alardeada pelas elites locais e impregnada no ideário dos trabalhadores e contraditoriamente, o viés perverso desta implantação.

Ao lado da euforia e da defesa da Zona Franca, como mostra dos interesses do governo federal com a região, demonstrando que o discurso modernizador, que atingiu o país na década de 1930, chegava ao Amazonas, embora com 37 anos de atraso, ocultando os

⁸³ Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n54/05.pdf>> (acessado em 26/10/2006).

objetivos reais – a efetiva articulação do Amazonas à ordem mundial e nacional no processo de transnacionalização do capital.

Outra idéia expressa é a da integração do Amazonas ao cenário econômico e cultural nacional, pois a região é vista como vazio demográfico sub-aproveitado, sem que se perceba que tais ações estão articuladas à implantação do capitalismo. O escritor Leandro Tocantins (1969) já manifestava preocupações com o desenvolvimentismo posto para a região, na direção do necessário resguardo dos saberes tradicionais. Os valores do industrialismo e as características regionais são assim enfocados por Seráfico (2005):

(...) Note-se que o “industrialismo”, uma das vias da Operação Amazônia, aparece como uma ameaça à despersonalização regional decorrente da padronização da produção e do consumo que suscita. Tocantins parece chamar a atenção para os perigos representados pelo “industrialismo”, como meio de converter singularidades em “massa”. A questão central para ele é saber como integrar a Amazônia ao Brasil sem entregar seu “complexo cultural” ao “absolutismo unitário” do industrialismo capitalista. (p. 107)

As promessas da “Operação Amazônia” foram aceitas ideologicamente, porque traziam em seu interior as possibilidades de integrar a região à nação, sem descaracterizá-la, o que efetivamente não se deu. Claro é que este conjunto de medidas das quais se destaca a Zona Franca, foram oportunidades lucrativas e de investimento para a livre empresa nacional e estrangeira, coadunadas aos objetivos do capitalismo monopolista, com grande impacto no pensamento sócio-cultural da região.

Silva (2000) concorda que nos anos 1970-1980 o desenvolvimento capitalista investiu no processo de internacionalização da economia, ao propiciar acesso à indústria de ponta, a agroindústria, ao extrativismo mineral e madeireiro, infra-estrutura de transportes e comunicações, para a expansão capitalista. Acentua ainda a “modernização tardia” e enfoca as marcas desses surtos, presentes em trechos da arquitetura local, questões que demonstram os limites físicos e políticos desse acesso:

(...) A crise dos “grandes projetos”, que inclui uma poderosa estratégia de concatenação de interesses externos viabilizados por governos e conjunturas políticas favorecedoras, é um conjunto de grande força demonstrativa de como, em circunstâncias especiais, os lugares ou regiões atrasadas podem espelhar, de modo claro, a natureza contraditória dos processos sociais globais. (p. 6).

São elucidativos os argumentos, pois inserem pensar a Amazônia e o Amazonas no âmbito mundial, articulado aos interesses do desenvolvimento capitalista e de suas contradições, intensificadas pelo processo de mundialização, partindo a autora de uma crítica

à visão idealista de que as crises poderiam ser evitadas pela decisão política de pessoas e grupos locais.

A resistência aos processos de expansão capitalista, não estão condicionadas apenas às nossas vontades. Na região, por este viés, foram especialmente afetadas as populações indígenas e os povos ribeirinhos, que se insurgiram, mas vem sendo relegados, diante dos objetivos econômicos do desenvolvimento capitalista, embora prossigam em suas lutas pela autodeterminação ou pela preservação de espaços, mas ao sabor do jogo internacional. Estes embates trazem à tona problemas como o da territorialidade, bem como os interesses pela biodiversidade da região, convivendo ainda com o imaginário que trata a região⁸⁴ e sua criação, fundada em fábulas e encantamentos.

Sobre o modelo Zona Franca, Silva (2000) corrobora as teses de Seráfico (2005), ao referir que a esta foi criada antes, mas obteve funcionalidade no Estado Militar, constituindo-se “... da historicidade do capitalismo e dos seus desenvolvimentos mais complexos e recentes, por tratar, entre outros aspectos, de avanços técnicos irreversíveis, na sua dinâmica de produção de espaços”. (p. 17). As contradições de um modelo de desenvolvimento capitalista desta monta- a ZFM- no espaço da selva contribuíram para fazer prosseguir a trajetória de fluxos e refluxos da região, diante da economia internacionalizada, considerando ter sido a ZFM uma das primeiras com este formato, um “processo transnacional de manufaturas”⁸⁵, desencadeando a complexificação da questão em seus desdobramentos na cultura local.

Esta implantação contemplou os objetivos da geopolítica do Estado Militar autoritário na região, mas também foi permeada pelos arranjos mundiais. Foi uma “síntese” para manter a Amazônia no contexto do país, articulada aos interesses do capital estrangeiro e atendendo aos clamores do desenvolvimento auto-sustentado, capitaneado pelos movimentos ecológicos- uma forma de responder á valorização econômica da região.

Nos finais dos anos 1980, com a Reforma Constituinte, acirraram-se as oposições de forças entre governo federal e elites econômicas locais, sobre as questões de autonomia e

⁸⁴ Silva (1997) destaca os estudos de Gondim (1994) sobre a tese de que a invenção da Amazônia incorpora elementos da mitologia indiana, da historiografia greco-romana, de peregrinos, missionários, imigrantes e comerciantes.

⁸⁵ Termo cunhado por Hobsbawn (1996), as Zonas Francas foram implantadas como espaços de comercialização extraterritoriais, em países pobres e de mão de obra barata e jovem, acordos amplos das economias mundiais: “... Assim, uma das primeiras, Manaus, no interior da floresta amazônica, fabricava artigos têxteis, brinquedos, produtos de papel, eletrônicos e relógios digitais para empresas americanas, holandesas e japonesas”. (p. 275).

incentivos, juntando-se a estes setores locais, os sindicatos, com a pauta da garantia de empregos. O período de 1984-1990 foi considerado como de expansão do Distrito Industrial, mesmo que os sinais de crise tenham sido agravados pelo desenvolvimento do “pólo de quatro rodas”, em oposição às produções da ZFM- relojoaria e indústria de duas rodas- levando a ZFM ao ocaso, sendo aposta dos opositores que acabaria em 2013, com o fim dos incentivos fiscais.

Ainda assim, a ZFM prosseguiu, atravessando a crise mais intensa em 1991⁸⁶, mas ainda na disputa por instalações de projetos multinacionais, conforme pondera Silva (2000):

(...) o desmonte da ZFM concorre também, para o desmonte das instituições do Estado, na medida em que as opções de trabalho e os empregos diminuem, os investimentos públicos sucateiam-se, a decadência do serviço público manifesta-se, assim como a falência das empresas aumenta. (p. 49).

Se a Zona Franca de Manaus foi projetada com os objetivos de transição do capitalismo nacional para o capitalismo associado/transnacional como depositária da idéia, sem retorno social, pois os centros decisórios industriais estavam distantes das pressões locais, devemos pensar este modelo e seus desdobramentos, no contexto atual. Como fica a nação brasileira, a região amazônica e o Amazonas, em específico, considerando que as elites locais pactuaram em torno de seus interesses, sem preocupações com as demandas populares, para a implantação deste modelo de desenvolvimento econômico?

O uso do termo “metamorfoses” da Amazônia, cunhado por Silva (2000), nos parece pertinente, considerando os surtos e ciclos na região e suas especificidades, sendo ao mesmo tempo, parte do contexto mundial:

(...) Ao “esquecimento” da região norte pelo Brasil correspondeu a “lembrança” crescente das forças mundiais pela Amazônia. O mundo está presente na Amazônia desde a sua descoberta; a ação mundial nas realidades regionais precisa ser percebida nos períodos de estagnação, crise e prosperidade econômica. (...). A exclusividade da soberania brasileira sobre a Amazônia é uma lembrança formal esporadicamente retomada em massacres dos índios, dos sem-terra, nas operações do narcotráfico, nos conflitos entre guerrilheiros e governos pseudo-democráticos. Do mesmo modo, a desigualdade social entre as regiões geopolíticas do Brasil acentua-se com a mesma velocidade com que os novos ciclos de desenvolvimento são abertos ou fechados pelos processos de globalização. A presença das multinacionais, das ONGs, dos organismos multilaterais, das religiões

⁸⁶ O governo Collor suspendeu o regime de cotas em 1990 e a ZFM perdeu 35.000 em empregos diretos, de um total de 90.000 (SILVA, 1997), sendo o regime retomado em 1995 e restabelecido em 1996.

mundiais, das instituições científicas, de grupos e agentes de poder globais emergentes não são “aparatos”, tais quais os mecanismos do Estado-nação podem ser transformados. São forças atuantes que aceleram a ação dos sindicatos, a luta das organizações indígenas, o movimento dos sem-terra, a reestruturação produtiva, as propostas do ambientalismo mundial sob formas de interferências locais, além dos marcos nacionais. Essa presença dinâmica não é isenta de contradições e conflitos. As vítimas e algozes das desigualdades de condições também podem parecer sombras, figurações de tempos e lugares do mundo que ressurgem nos locais ou, apenas, podem expressar o caráter problemático das relações entre região e Nação com os sentidos redefinidos no quadro do mundo. (grifo nosso; p. 202-203).

Há possibilidades emancipatórias para os grupos populares, que demandam ações em EJA, para que possam decidir participar e se apropriar das riquezas econômicas e culturais da região? Buscando entender como o capitalismo se desenvolveu na cidade de Manaus, retomamos em Salazar (1992) as explicitações dos movimentos do capital sobre o Estado, tendo como principal efeito da expansão do capitalismo, a Zona Franca:

(...) Sob essa perspectiva, é viável estabelecer três etapas do desenvolvimento do capitalismo no Amazonas: o capitalismo mercantilista de exportação e comércio colonial, caracterizado pelas drogas do sertão (...); o capitalismo mercantilista de exportação e comércio de matérias-primas, caracterizado pela economia da borracha e o capitalismo industrial-financeiro, implantado com o advento da ZFM (p. 15).

Já vimos que Manaus teve processos de urbanização desde o ciclo da borracha do século XIX, intitulada a “Paris dos Trópicos” desde 1890, até a intensa crise da produção da borracha, quando da participação asiática e o abandono da região, desde os anos 1920 e até a Operação Amazônia, a partir de 1943 e fortemente, com a instituição da ZFM (1967). A decadência e a estagnação econômica percorrem um período intenso com a crise da borracha. As dificuldades para a produção e industrialização de juta, se constituem como potencialidades econômicas da região⁸⁷, sobretudo no meio rural. Neste momento, a grande mão-de-obra foi absorvida pelo aparelho estatal, devido à estagnação econômica, conforme descrevem Melo e Moura (1990):

(...) A população manauara continuou crescendo em ritmo mais acelerado do que o atribuível apenas ao incremento vegetativo. Os 75.000 habitantes de 1920 passaram a 152.432 em 1960 e a 283.685 em 1970. As migrações, que contribuíram para esse aumento, já não eram devidas à expansão das forças de crescimento urbano. Eram, sim, às gerações na hinterlândia, mercê do declínio das atividades extrativas, fenômeno que caracterizou a fase mencionada como de crise e de empobrecimento em toda a Amazônia. Em Manaus, o crescimento citadino, não se apoiando em dinamismo econômico

⁸⁷ Foram ainda construídas uma refinaria de petróleo e uma têxtil.

e resultando, em grande parte, do fluxo de populações pobres vindas do interior, passiva a ter um caráter sociopático ou de verdadeira “inchação urbana”⁸⁸. E, dentro do espaço da cidade, o fenômeno traduziu-se por uma concentração de segmentos carentes nas áreas menos salubres e menos valorizadas da cidade como era, particularmente, o caso das situadas às margens dos igarapés. (p. 37).

São estes grupos, os antigos moradores da “Cidade Flutuante”⁸⁹ e outras zonas periféricas, que serão as demandas de EJA na cidade, considerando que a cidade de Manaus concentra, até hoje, metade da população do estado, em condições precárias, morando em igarapés e na periferia da capital.

A “Cidade Flutuante” deu origem ao ciclo migratório para os igarapés⁹⁰, com a Zona Franca. A população urbana de Manaus⁹¹, neste período (1967) era de 222.410 habitantes (5% de crescimento ao ano), sendo que 43,5% formada por jovens, com menos de 14 anos. 72,7% da população exercia emprego remunerado (compreendendo a estagnação da empregabilidade).

Em relação à educação, 56,9% estavam entre os sem escolarização, apenas alfabetizados ou com as séries iniciais incompletas. 7,3% possuíam educação básica e 1% estavam no ensino superior. Foi com este quadro devastador que Manaus recebeu o projeto de ZFM, acrescentando-se a isto, o fato já aludido por Oliveira (1984) de que nascemos sob o Renascimento, mas dele não desenvolvemos o legado. A devastação com o declínio da borracha trouxe a compreensão da euforia na cidade, com a promessa de geração de empregos e o discurso do estado Militar, que para Silva (1997): “... não eram apenas fragmentos da justificção da ação militar na Amazônia: eram vontade coletiva de grupos e de classes que atravessam gerações desde a débacle da borracha. Parte do entusiasmo à implantação da Zona Franca de Manaus podia estar resumida nessa esperança comum.” (p. 27).

A Zona Franca propiciou a expansão industrial e mais empregos, antes postas apenas pelo Estado. Como dissemos anteriormente, a mão-de-obra barata, abundante e quase sem qualificação, foi um dos atrativos para os baixos custos iniciais, o que se transformaria, posteriormente, em uma demanda para a educação.

⁸⁸ Gilberto Freyre cunhou a expressão nos anos 1950, para designar o crescimento populacional sem contrapartida da estrutura econômica urbana.

⁸⁹ Os moradores da “Cidade Flutuante” construíam suas residências sobre as balsas no Rio Negro, até o governo de Arthur Reis (1967).

⁹⁰ Pesquisa da Comissão Pastoral da Terra (CPT) de 1986 aponta que a ocupação de igarapés data de 1920 até 1967. O estudo informou que os domicílios são construídos sob as palafitas e que há um déficit do dobro da quantidade de domicílios. As condições são precárias e as moradias não possuem saneamento.

⁹¹ Dados pesquisados por Salazar (1992, p. 22).

Outro fator relevante que explica o cenário de crescimento populacional na cidade de Manaus foi o fluxo migratório, com a vinda de pessoas do interior, buscando o “Eldorado” pela via da ZFM e o inchaço populacional em Manaus, que não reunia condições de urbanização adequada naquele contexto. Dos finais da década de 1960 aos anos 1980, a população concentrou-se na capital (mais de 50%), conforme dados censitários. O modo de organização de trabalho da ZFM baseava-se na finalização da montagem e acabamento industriais (beneficiamento), como descreve Souza (1977): “... *Indústrias que tudo trouxeram de fora, da tecnologia ao capital majoritário, e que no Amazonas somente aproveitam a mão-de-obra barata e os privilégios integracionistas*”. (p. 159).

O processo de trabalho industrial que caberia à ZFM, exigia um profissional melhor qualificado, porém, os produtos já chegavam previamente desenvolvidos tecnologicamente, sendo este um dos pontos de engessamento da relação- a cidade e o estado não dominavam a tecnologia e apenas forneciam mão-de-obra para a montagem. Que tipo de retorno pode ser avaliado para a cidade, com relação à ZFM?

Da implantação aos finais dos anos 1970, Chagas (1998) destaca que havia ampliação do parque industrial, desenvolvimento do setor dos serviços (comércio, rede bancária, empregos no comércio e na indústria). Houve conseqüente investimento no saneamento, na saúde e na educação pública e privada, bem como na rede de turismo local (hotelaria). O contexto destes anos, é importante lembrarmos, era o da implantação da profissionalização compulsória (lei n. 5692/71), pois o auge da ZFM percorreu até os finais da década de 1970. Explica-se a expansão das redes pública e privada, pela necessidade de formação aligeirada e valorização da formação em nível médio, para os cargos que eram abertos à população local.

Com o fracasso dos pequenos projetos instituídos na Transamazônica e durante o governo Geisel, surgiu o “Polamazônia”, com o discurso de melhor disciplinar a entrada do grande capital (estrangeiro e nacional) na região. Houve um grande investimento do governo federal nas atividades da pecuária exportadora. Os seringalistas “encheram os olhos”, pois acreditavam que novamente a região seria decantada nacionalmente, porém os interesses extrativistas não se coadunavam com os dos pecuaristas, que queriam as terras para criar seus gados, sem maiores implicações com as realidades locais e para isto não mediam esforços em relação ao desmatamento da região.

A preocupação dos militares com a região estava inscrita na visão equivocada de que esta área seria de preservação, como um dos últimos baluartes da segurança nacional. Ocupar

a região era a justificativa ideológica para entregar cada vez mais as riquezas e a soberania nacional aos grandes grupos, para a expansão do modelo capitalista à época, através da mão de obra de baixo custo, pela inconsistência das elites locais, que não conseguiram enxergar os objetivos não proclamados.

Foi este um dos períodos de maior exploração dos trabalhadores/seringueiros e outros, ligados ao extrativismo, exacerbando-se o uso da violência e a degradação da floresta. Apesar da vida nas pequenas cidades ainda depender da borracha, a década de 1970 registrou na história os menores níveis de cotação deste produto nos mercados nacional e internacional. A degradação do extrativismo trouxe também a degradação de estruturas sociais arcaicas, mas que prevaleciam como eixo na região, arraigadas à cultura local. No período, os antigos grandes barracões e seringais foram vendidos para os grandes industriais e empresários, com o objetivo de estabelecer a pecuária na Amazônia, sob as bênçãos dos governos militares e desprotegendo totalmente os trabalhadores da floresta.

Acentuou-se a expulsão dos seringueiros de suas “colocações”, através do uso da força, dos jagunços e matadores de aluguel. Aqui percebemos um dos problemas estruturais da região: a posse de terras, os contornos específicos de uma reforma agrária para os povos da Amazônia. Nos finais da década de 1970 e início da década de 1980, o movimento social popular surgiu mais intenso, através da reunião de seringueiros em torno dos sindicatos no Acre (despontando a militância de Chico Mendes, através da CONTAG⁹²), a constituição do Conselho Nacional dos Seringueiros e no Amazonas, por conta do modelo de Zona Franca, surgiram movimentos ligados ao sindicato dos metalúrgicos e dos trabalhadores do Distrito Industrial de Manaus.

Tratar destes processos político-sociais na região implica em buscar compreender as possibilidades de acesso à escola para estes grupos, considerando que no caso dos seringais, também as crianças, jovens e adultos trabalhavam nas estradas de seringa, sem acesso ao saber escolar, sendo a escolarização um dos eixos de luta dos movimentos sociais populares na década de 1980.

Contudo, tais desafios criaram condições para que os movimentos sociais populares surgissem com mais força, através do reconhecimento, nos diversos grupos excluídos, da

⁹² Confederação dos Trabalhadores na Agricultura, a partir de 1966 congregou os trabalhadores seringueiros da Amazônia.

natureza comum de algumas de suas lutas, “*transformando a desesperança acidental em motor da esperança que iam construindo com sacrifício*” (SOUZA, 1990, p. 66).

Se as elites locais não reuniam condições para entender o declínio do extrativismo e seus desdobramentos no mundo do trabalho, os trabalhadores começaram a unir-se em suas lutas, reivindicações, em atitudes de solidariedade e senão através da escola e de uma formação filosófico-política consistente, mas na práxis cotidiana, aprenderam a pensar a História como possibilidade. Este modelo de formação se aproxima da Educação Popular, conforme conceituamos.

A Amazônia se circunscrevia no cenário da divisão internacional do trabalho, através do fornecimento de matéria prima, no caso da borracha e do sistema extrativista, depois de ter vivido períodos ligados ao colonialismo português e tentativas de estabelecer o cultivo agrícola. Mesmo no contexto agrário, a região ainda detinha formas primitivas de trabalhar seu produto, insistindo no extrativismo, o que nos deixou de fora por muito tempo das perspectivas de industrialização, que ocorriam em outras regiões brasileiras.

Até os finais do século XX (década de 1990) a região seguiu dominada pelo extrativismo e pelas relações sociais sob seu jugo. Quando o Brasil segue em sua fase de expansão do capital, com investimentos internacionais, a Amazônia segue seu viés extrativista, num momento em que a crise agrícola tem seu ápice e os setores médios passam a ocupar posições no aparelho de Estado, em funções técnicas. Souza (1990) define este período nestas afirmações:

(...) O momento visível dessa intromissão da classe média é o período que sucede à queda da ditadura Vargas, crescendo durante as fases populistas para receber um impacto e mudar de curso com o golpe militar de 64. (...) Em nenhum momento, nem mesmo através da via indireta da participação legislativa, a massa do campo tem chances de participar ou influir no aparelho de estado. (...) Em nome dos que servem de mão-de-obra, fala a classe média, e isto apenas quando o populismo comanda a política.” (p. 68).

Para a compreensão destes descompassos entre as grandes possibilidades produtivas do país e da região e a sociedade do não trabalho, uma importante contribuição advém dos estudos de Nosella (1996), através de duas categorias de análise: a organicidade e a não organicidade produtivas. O Brasil e o Amazonas possuem limites em seu ingresso no moderno mundo industrial, pela não superação do arcaico modelo escravocrata, que vem engessando a gestão política do país.

Para efetivamente a escola e a educação tomarem como destino a formação qualificada dos grupos populares, será necessária a superação da não-organicidade também nos limites

escolares. Estas categorias têm base nos estudos gramscianos e nos auxiliam a compreender alguns elementos sobre o impedimento da sociedade brasileira e amazônica, em desenvolverem um processo produtivo e industrial autêntico, que insira pensar a formação das novas gerações, em direção à emancipação.

Nosella (1996) argumenta que o sistema produtivo brasileiro tem se constituído de inorgânicas formas escravocratas e industriais e que a relação escravocrata se reproduz no espaço escolar institucionalizado, pela burocratização das relações e pelo assistencialismo. Atribui a não organicidade da sociedade brasileira com a escola, acentuadamente após os anos 1930, ao modelo de industrialismo americano, transplantado para o Brasil e as conseqüentes novas atribuições escolares: a escola dual.

Ao mesmo tempo em que as camadas médias e populares começam a ter acesso à escola, ocorreu uma ruptura com as relações de organicidade que existiam entre as escolas do grupo escolar e as cidades. O trabalho como princípio educativo não se constituiu em eixo da formação escolar, daí sua inorganicidade, os descompassos entre a formação necessária para a cidadania, para o trabalho e os interesses do capital, em relação aos países periféricos como o Brasil, em cada contexto, no dizer do autor:

(...) o foco essencial da crise escolar se localiza ao nível das formas de produção (ou de não-produção), pois o trabalho é de qualquer forma o princípio educativo geral, a referência pedagógica fundamental da Escola. A Escola que vai mal, por ser fortemente improdutivo, evidencia a presença de inúmeros e graves focos de não-trabalho no seio da própria sociedade civil (...) no tecido produtivo brasileiro, as marcas arcaicas da produção colonial e escravocrata barram a difusão de um industrialismo orgânico, democrático, moderno: “original”, diria Gramsci. (p. 25).

Isto se acentua no Amazonas, pois a região, no contexto dos anos 1930, não representava interesse para o capital, o que implicava em ficar de fora dos objetivos do desenvolvimento econômico e social prioritários. A base extrativista, que até hoje perdura em algumas relações, era incompatível com o incipiente e transplantado modelo de industrialização do país, fundado no capitalismo. Os processos produtivos implantados na região⁹³, á época do projeto de ZFM, também sugerem um transplante, pois em suas bases contrastaram com as características regionais: não houve interesse do capital em preservar as matrizes indígenas, caboclas. O projeto educativo implantado se adequou às necessidades do modelo, pela supervalorização da qualificação para o trabalho em nível médio, considerando

⁹³ Aqui não há relação orgânica entre a sociedade civil e a ZFM. Há o privilégio aos interesses do capital, em implantar grandes projetos econômicos em regiões de desenvolvimento desigual, como a amazônica.

os limites do oferecimento de vagas para as pessoas da cidade nas fábricas, em ocupações mais especializadas.

O estigma do não trabalho percorreu estas relações, pois não houve um trabalho original e organizado. O trabalho para os grupos populares no Brasil sempre foi permeado da noção de sacrifício, labuta e sofrimento, sobretudo se remetermos esta análise ao contexto da EJA, nosso objeto de estudo. Esta não organicidade com a concepção de trabalho como princípio educativo atravessou as classes sociais: as elites não dominam o trabalho e as camadas populares o realizam, com muito esforço e suor, mas sem organicidade, o que se traduz obviamente nos modos de organização da escola que tivemos e temos.

A categoria da *não organicidade* nos remete a entender as desigualdades regionais, em relação ao convívio mais ou menos conflituoso com as formas arcaicas de trabalho e o precário industrialismo – o sul e o sudeste desenvolvem relações diferentes com o industrialismo moderno, comparando-se aos processos no norte e nordeste, que fortemente preservaram as relações arcaicas. A compreensão dos impactos do extrativismo como forma de organização econômica e cultural na região, pode ser buscada, nesta explicitação de Nosella (1996):

(...) Em geral, o homem urbano das cidades industriais valoriza mais os frutos da terra, enquanto o homem urbano das cidades do “não trabalho industrial” encaram o trabalho do campo com desdém, como algo privado de valor (...). Os imensos, “infinitos” latifúndios do Brasil, considerados produtivos por criarem algum gado solto, chocariam qualquer espírito industrialista moderno, mas não chocam a unidade ideológica urbana das cidades movidas a comércio e funcionalismo público. Para esse tipo de sociedade civil urbana, o mundo místico e hostil do campo pode ser assistido, politicamente controlado, folcloricamente “valorizado”, jamais organicamente articulado à cidade num único processo produtivo industrial e cultural. (p. 26-27).

O trecho esclarece como se comportou o Brasil, no processo de implantação do capitalismo (década de 1930), em relação à região amazônica e até em eventos recentes, pelos infintos embates com o sudeste, no processo de prorrogação da ZFM. Que fique explícito, contudo, que estas situações se relacionam ao fato de a sociedade civil brasileira ser ainda uma sociedade do não trabalho, mesmo com o acesso tecnológico dos dias atuais. Corroboram aqui as teses de Oliveira (1984) sobre o descompasso entre as origens modernas e renascentistas do país e seu processo colonizatório (arcaico, escravocrata), como situa

Gramsci⁹⁴: “... *uma situação na qual o elemento laico e burguês ainda não alcançou o estágio da subordinação à política laica do Estado moderno, dos interesses da influência clerical e militarista*”.

Por não ter atingido os consensos sociais mínimos do liberalismo e por conviver com uma relação escravocrata com “pinceladas” de industrialismo moderno, o Brasil desenvolveu um processo de formação da maioria de seus cidadãos baseado na tutela e na interdição⁹⁵. A tese central de Nosella (1996), pautada nos estudos de Gramsci, concentra a necessidade de ser criado um industrialismo fincado às especificidades humanas e naturais do Brasil, com um retorno às origens renascentistas, trazendo uma nova noção sobre as fábricas⁹⁶ no processo formativo da classe trabalhadora.

O problema central da não organicidade do país com o seu processo industrial, pelo descrédito na ciência, pesquisa e tecnologia nacionais e pela implantação de um modelo americano, aplica-se ao contexto amazônico, o que significa o não provimento de uma formação autônoma junto a estas iniciativas. Quais seriam as tarefas para a educação emancipatória, neste quadro? Nosella (1996) propõe a recusa à idéia de “terra arrasada”, através do estabelecimento de diretrizes para uma escola orgânica e unitária no país:

(...) O estigma do trabalho escravo deve ser exorcizado pela catarse educativa (...). Cabe à escola eliminar pela crítica os instrumentos arcaicos da produção, selecionando e sobretudo criando instrumentos de produção modernos, **originais** (...) O Brasil e seu sistema educacional constituem uma realidade desconexa, desorgânica (...) A rede escolar pública e privada é uma estrutura orgânica e permanente de toda a sociedade livre. É, portanto, bem mais eu um “cinturão de segurança social” para viabilizar o arrocho salarial e o desemprego em massa. (p. 31; 32; 33).

No contexto do Estado Militar (1964-1985), a região foi marcada pela luta entre os posseiros, em grande parte seringueiros, diante dos grandes capitais que chegavam à Amazônia e seus representantes: latifundiários, pecuaristas, representantes do governo e dos aparelhos repressivos. A luta pela terra se intensificou, sobretudo no Acre, com um novo personagem: o pistoleiro, matador a esmo de posseiros, a mando de seus patrões.

⁹⁴ GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, n. 12. In: NOSELLA, Paolo. **A Modernização da Produção e da Escola no Brasil**: o estigma da relação escravocrata. Revista da Faculdade de Educação, PUCCAMP. Campinas, V. I, n. 1, p. 23-33. Agosto/1996.

⁹⁵ Argumenta Nosella (1996): “... O resultado é um quadro produtivo geral com ilhas de máxima concentração de industrialismo destrutivo e vastas zonas de formas produtivas arcaicas” (p. 28).

⁹⁶ Não é nosso objetivo neste estudo, mas cabe ao contexto amazônico pensar o desenvolvimento industrial “original”, em contraposição ao modelo de ZFM, exógeno.

Um aspecto importante é que os matadores de aluguel são descritos no livro de Souza (1990) e nos escritos de Chico Mendes como “analfabetos”, pobres e nordestinos, que completamente expoliados, partem para esta empreitada. Sem escola também são os seringueiros e sua descendência, com altos índices de analfabetismo, já que não havia escola nos seringais e o acesso à cidade era um empecilho. O próprio Chico Mendes relata esta história de como se constitui em educador, por acreditar inicialmente que a educação era redentora da humanidade, tendo trabalhado no MOBRAL e posteriormente como professor da educação informal, alfabetizando as crianças e dando as primeiras noções da leitura, escrita e cálculos, em um modelo de escola onde os tempos escolares obedeciam a necessidades dos alunos, nos horários em que não estavam trabalhando na extração ou fabricação da borracha. É importante destacar que o próprio Chico só foi alfabetizado aos 20 anos.

Os movimentos sociais nas décadas de 1980 e 1990 estavam centrados na organização de delegacias sindicais, sobretudo no Acre, Rondônia e Amazonas, contando ainda com apoio de setores da Igreja Católica aos movimentos sociais populares, setor da igreja que entendia a luta como uma forma de evangelização, o que merece ser retomado, para situar a importância da Igreja no campo educativo na região.

Souza (1990) argumenta que muitos avanços das lutas populares na região amazônica se deram nas lutas urbanas e não nos limites do extrativismo. A questão da região se tornar uma reserva extrativista não é pacífica e nem significa que ocorrerá preservação. As lutas urbanas se consolidam a partir da implantação de projetos como o da Zona Franca de Manaus, do Projeto Carajás e no complexo do Jarí.

No âmbito dos movimentos ligados aos seringueiros, podemos caracterizar episódios intitulados de “empates”, como uma das manifestações desta organização, quando em muitas vezes, grupos de seringueiros conseguiram barrar a devastação de grandes áreas da floresta, por parte dos pecuaristas e das grandes empresas, através de movimentos pacíficos, mas enérgicos, que causaram o “empate”, a impossibilidade deste uso da terra para o fim da criação de gados, sem respeitar as condições da região.

A década de 1980 trouxe problemas econômicos para a região, com a diminuição de subsídios e isenções fiscais e conseqüente recessão no comércio e indústria. Como as indústrias implantadas eram de finalização, sem maiores vínculos locais, houve mobilidade das empresas, fechamento e desemprego, trazendo verdadeiro terror à população, diretamente dependente destes empregos.

O governo Collor, a partir de 1990, implantou uma relação de protecionismo, suspendendo cotas de importações; houve declínio de 55% de turismo, nos anos 1989-1991, fechamento de lojas e perda de 35.000 empregos diretos, de um quadro de 90.000 no período. Somente com o governo FHC (1996), houve a liberação do regime de cotas para a ZFM e áreas de livre comércio do norte (CHAGAS, apud Silva, 1997).

O setor de economia informal começa a tomar espaços, pelos níveis de desempregados advindos da ZFM (nos anos 1990), agravando a situação de miséria e desencanto locais, bem piores que antes da implantação do modelo, demonstrando a relação entre a crise da ZFM e aprofundamento da pobreza, conforme Salazar descreve (1992):

(...) Uma das características mais visíveis é a transformação das residências em comércio. Nos conjuntos habitacionais destinados às classes mais pobres, nos bairros periféricos que se reproduzem sem cessar, as partes das casas, barracos, ou seja, lá que categoria de habitação se possa denominar (...) cujo uso mais comum seria uma espécie de “sala”, são transformados em botecos, bazares, pequenos comércios, salão de beleza, oficinas improvisadas, lojas, locadoras de vídeo. (...) as “tacacazeiras”, vendedores de peixe frito, churrasco, bolos, doces, refrescos, etc. Ambulantes de carrinho de picolé, sorvetes, sucos, lanches, peixes frescos, carne de porco e caça em geral, frutas, verduras (...). (p. 146).

O agravamento dos níveis de desemprego demonstra ainda os problemas de escolarização da população, pela diversidade de trabalhadores na economia informal: do comércio descrito acima aos trabalhadores de conta própria, um pouco melhor qualificados (encanadores, trabalhadores do setor elétrico, da construção civil). A nova ordem capitalista mundial desaba sobre o modelo da ZFM e intensifica seu lado de “danação”, conforme cunhou Seráfico (2005), para enfatizar a favelização da cidade, os problemas básicos em educação, saúde, habitação e desemprego. Isto pode ser comprovado pelos dados censitários de 1991⁹⁷, que apontaram o crescimento de 1,99% no percentual de analfabetos com mais de 10 anos, o que totalizou cerca de 71 mil analfabetos a mais que em 1980, considerando as áreas urbana e rural, índice que o Amazonas ostentou quase que solitariamente:

(...) A área urbana apresentou aumento desse conjunto de pessoas a uma taxa de 4, 23% que correspondeu a 57,77% no período. A área rural também experimentou acréscimo dessa população a uma taxa de 0, 75%. A população analfabeta de 15 anos e mais cresceu no período de 1980-1991, a uma taxa de 2, 23%. O contingente de analfabetos urbanos aumentou a uma taxa de 4,67%.

É neste horizonte de crises cíclicas do capitalismo, de degradação, desemprego, de implantação de grandes projetos econômicos distintos das necessidades locais e suas

⁹⁷ Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 1991.

conseqüências, que se põem as demandas para a educação e a EJA, desenvolvidas pelos movimentos sociais populares, foco desta pesquisa. Potencialmente, as camadas de pauperadas da população advêm destes grupos que anteriormente descrevemos: são trabalhadores da economia informal, empregados do Distrito Industrial de Manaus, moradores das periferias, sem teto, mulheres, em maioria, são crianças expulsas das escolas básicas e que viram reduzidas suas perspectivas de vida, trabalho, formação, mas que demandam e têm direito (inclusive jurídico) à educação e educação de qualidade, para terem condições de elevação cultural.

É necessário identificarmos os pactos de poder também forjados por estes movimentos de EJA, diversos e distintos em suas constituições, daí ser relevante o estudo das intensidades emancipatórias, pois os movimentos de EJA no estado, defendemos, têm a obrigação de privilegiar as lutas e a implantação de ações em torno das camadas populares (trabalhadores formais e informais), considerando as determinações dos documentos internacionais para a EJA do século XXI.

À medida que alguns destes movimentos institucionais ou populares trabalham na dimensão quantitativa e compensatória deixam para trás um conjunto da população de realidade multifacetada, atingida pelo processo de desestruturação dos modos de produção familiares e pela instalação de processos produtivos da indústria moderna (via ZFM). É urgente que as escolas amazonenses incorporem a maior parte de sua população em seus processos formativos e que lhes assegure continuidade e conclusão dos estudos, para enfrentar o cotidiano exposto por Costa (1992):

(...) Em conseqüência da política econômica concentradora de recursos e da má distribuição de renda, cerca de 50,5% da população estadual vive em estado de pobreza (receita abaixo de um salário mínimo) e 20% vive em estado de pobreza absoluta, isto é, com renda anual abaixo de 370 dólares.

Com a crise mais acentuada no modelo da Zona Franca de Manaus, uma das maiores fontes de emprego do estado, sobretudo considerados os apelos ideológicos, aos povos do interior do estado (que hoje engrossam as estatísticas de favelas, de ocupações e de vida nas periferias da cidade de Manaus), crescem também os índices de desemprego, trazendo neste processo o acirramento de outras contradições, como a da ausência total de políticas públicas para os povos do interior que, sem opções, vêm na cidade o grande “Eldorado”, história que se repete desde a época da borracha. Daí a violência, o caos nos setores mais emergenciais, como saúde, educação, habitação, saneamento. O eixo de análise adotado neste item objetivou

ênfatizar que a implantação do capitalismo na região foi predatório e diferente em rela o às regiões mais abastadas, relacionadas com um modelo de produ o mais próximo dos interesses do capital, durante estes períodos.

A Amazônia, pela manuten o do extrativismo como base de sua organiza o produtiva, ficou ao largo dos interesses nacionais, s  voltando ao cenário na década de 1960, durante o Estado Militar e a instala o da ZFM, que redefine a região dentro do país e em sua rela o com os projetos de expansão do capital.

Conseqüentemente, o Estado não foi capaz de prover os serviços básicos de educa o, trabalho, saúde, para dotar as camadas populares dos consensos sociais mínimos. As demandas contidas de desescolarizados se manifestam como uma destas denúncias da ausência do Estado e criam as condi oes para que os movimentos sociais populares, de base emancipatória, atuam sistematicamente neste campo.

No item que segue, prosseguiremos buscando identificar os elementos históricos que explicitam as idéias sobre as manifesta oes do capital na região e mais especificamente, no Amazonas, através de algumas inser oes sobre os processos de educa o e escolariza o, considerando as produ oes sobre o tema, documentos indicativos e inferências preliminares.

2.1 Educa o, escolariza o e desafios amazônicos

Como vimos, não   possível entender a cidade de Manaus e as demandas dos grupos populares, dentre estas, a escolariza o, sem entendermos o processo gerado pela desestrutura o dos modos de produ o familiares e instala o de processos produtivos industriais modernos, dentro do modelo do capitalismo internacional, com o contexto da Zona Franca de Manaus.

A Zona Franca trouxe um crescimento demográfico intenso, com o acirramento do  xodo rural: a popula o atingiu os 200 mil habitantes no período de 1960, passou para 1.430.528 pessoas em 1980, em 1991 chegou aos 2.103.243, representando 21% da popula o da região norte, tendo uma popula o basicamente centrada na capital, Manaus, onde vivem quase a totalidade destas pessoas (67%, segundo dados do IBGE, de 1991). Tais questões projetaram um contexto específico de demandas por educa o, marcadamente advindas dos grupos sociais populares. Assim, considerando que a luta pela EJA emancipatória exige o reconhecimento de sua provisoriidade, tratar desta modalidade educativa nos leva a buscar

elementos conceituais sobre os processos de educação no Amazonas, no tempo político deste estudo, seus desdobramentos e perspectivas, como projeto de escola pública que incorpore as camadas populares.

Enfocar a educação no estado é, antes de tudo, ter como ponto de partida uma concepção de educação com base nas Ciências Humanas e Sociais, como processo de hominização, próprio da condição humana, endoculturativa. Pelo acesso á educação, em seus níveis formais, não formais e informais, o ser humano se insere, como afirma Nunes (2006):

(...) no universo simbólico e cultural, da tradição e da cultura, da realidade acadêmico- formal e cultural ou ideológica (...) o próprio processo civilizatório, dotando as pessoas, os grupos e as gerações, dos equipamentos necessários para a vida em sociedade (...) a própria trajetória da condição humana. (p. 2- 3).

Este sentido *lato* da educação nos permite ampliar a visão sobre os espaços educativos, sobre o acesso ao conhecimento, as dimensões da cultura, cruciais para uma concepção emancipatória de EJA. A escola é um espaço específico de formação, mas educar-se envolve tornar-se humano, em experiências que inserem, mas não se resumem a escolarização. Esta concepção não está assegurada no aparato jurídico da educação brasileira, considerando que os processos de tramitação da LDBEN 9394/96 e do Plano Nacional de Educação (PNE) traziam a discussão da ampliação do conceito, mas foram retirados dos textos finais, prevalecendo uma concepção em sentido restrito. O Título I⁹⁸ da LDBEN é elucidativo:

Art. 1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Observa-se o reducionismo no conceito educação, reconhecidamente mais amplo que escolaridade, através da idéia de que o aparato legal está delimitado ao contexto de formação escolar. Reforçando esta crítica, Vieira Pinto (1987) defende que seja incorporado à EJA o conceito amplo, em seu caráter histórico-antropológico, superando a mera visão da transmissão de conhecimentos.

É importante observamos que os dois conteúdos devem ser contemplados em uma educação emancipatória, pois reconhecemos que cabe à educação escolar formal, às suas instituições formadoras, especificidades, como analisa Nunes (2006 a):

⁹⁸ Título I- Da Educação, Art. 1º e 1º §.

(...) Nesse caminho a educação formal ou escolar seria uma criação da cultura ocidental, produzida a partir de sociedades urbanas antigas, com finalidades precípuas de transmitir os equipamentos simbólicos, materiais e institucionais, das gerações anteriores para as gerações procedentes. (...) Na tradição histórica e suas determinantes culturais e sociais do Brasil ainda não logramos alcançar as bandeiras e características da educação e escola modernas (...). A humanização da educação e da escola passa pela construção de uma nova cultura, baseada em parâmetros éticos e estéticos emancipatórios. (p. 3; 14).

Sobre a educação escolar no Amazonas, um estudo significativo advém de Cavalcante e Weigel⁹⁹. As autoras situam o conflito como categoria chave para o entendimento das ações educacionais na região: conflitos de natureza das políticas locais e educativas, conflitos no cotidiano de ocupação da cidade, no uso dos recursos naturais e no desenvolvimento tecnológico, tendo em conta que, desde a “Operação Amazônia” e a instituição da ZFM, há interesses mais acentuados do capitalismo internacional no estado.

Também destacam a sociodiversidade e a biodiversidade como questões específicas à condição amazônica, percebidas através da diversidade de sua população e dos recortes espaciais, neste trecho:

(...) Existem na região cerca de 200 mil índios, constituindo 81 etnias diferentes, em pleno domínio e uso de suas línguas e culturas específicas. Além disso, culturas caboclas, vividas por grupos ribeirinhos que habitam o interior, às margens de rios, lagos e igarapés constituem também modos de vida amazônicos representando experiências e conhecimentos sobre formas de coexistência e utilização do meio local. (p. 2).

Pensar a educação no Amazonas deveria levar em conta estes cenários, o que traz em si necessidades urgentes de formação de profissionais, de currículos vinculados às exigências locais, nacionais e mundiais, sendo um dos desafios das políticas educacionais no estado. Como vimos o projeto de ZFM e os demais grandes projetos de desenvolvimento postos para a região, não levaram em conta estas dimensões da vida e cultura locais, ao contrário, tais fatores foram ignorados, criando uma situação de pobreza, nuances de transplante cultural e graves problemas sócio-econômicos, como a emigração rural compulsória e inchaço da cidade de Manaus (três vezes além dos índices nacionais, em média de 5, 1%); degradação ambiental e violência urbana.

Este descompasso entre os processos desenvolvimentistas adotados no Amazonas, sua gestão pública e as relações com os grupos sociais populares, apontam para a negação de uma das maiores riquezas locais: os saberes tradicionais e prévios da população ribeirinha, indígena

⁹⁹Consultar:

<http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivo/sti/publicacoes/futAmaDilOportunidades/futAmazonia_04.pdf> (acessado em 01/08/2007).

e cabocla. Como desafios para a educação local e seus sujeitos, Weigel e Cavalcante (2007) situam a necessidade de inclusão destes grupos, da garantia de sua permanência na escola formal, baseada em uma ética multicultural e preservacionista. Uma escola e uma EJA emancipatórias ensejam a autodeterminação, contribuindo para o processo de hominização, como prática de resistência, dentro do espaço escolar, como exercício nos demais espaços sociais.

Esta educação com bases locais, precisa levar em conta os processos de desenvolvimento econômico implantados, para compreender algumas das demandas por educação, mas com autonomia definir seus reais pressupostos, considerando o acelerado processo de mudanças que o estado sofreu desde a criação da ZFM, passando de atividades econômicas do setor primário para as industriais.

Convivem neste complexo cenário, indústrias eletro-eletrônicas, ao lado das de produção extrativa, ligadas às riquezas da floresta, surgindo ainda as atividades ligadas a extração, refino e transformação do petróleo e gás, situação que elevou a situação do PIB do estado de 4,8% em 1990 para 6,4% em 1996.

O desenvolvimento industrial, retomado paulatinamente após 1996, não produziu ainda retorno nos campos sociais, diretamente atingidos no viés da “danação”, como apontou Seráfico (2005). A concentração de renda, a não melhoria das condições básicas de saúde, saneamento e educação demonstram este descompasso. Acresça-se a isto a situação das populações do meio rural, distantes de alguns valores modernos que timidamente conquistamos (persistindo relações de trabalho pré-capitalistas, via sistema de aviamento).

O processo de mercantilização da educação é destacado também no contexto amazonense, com taxas de crescimento do setor privado e alto grau de exclusão das escolas públicas, o que pode ser explicitado pelas determinações dos organismos internacionais, dos quais o Brasil e o estado são seguidores, no estabelecimento de suas políticas educacionais compensatórias, pela manutenção do investimento de 4,6% do PIB em educação.

Segundo os dados de 2004, divulgados em 2006, que apresentam os números do governo Lula, o Brasil passa para o 69º lugar, sendo considerado um país de desenvolvimento médio, no quadro dos 177 países avaliados. O país obteve uma melhoria em sua posição entre 2003 e 2004, mas caiu posições dos anos anteriores, perdendo posições para Belarus (antes Bielo Rússia). O Brasil também fica abaixo de países do Caribe, como Dominica; México (53º lugar), Cuba (50º), Uruguai ((43º no ranking), Chile (38º) e Argentina (36º no ranking).

Abaixo do Brasil estão, dentre outras, a Venezuela (72°), Peru (82°), Paraguai (91°), Jamaica (104°), Haiti (154°). Mundialmente, o índice mais baixo é o Níger, na África (177°). Entre 2003 e 2004 o Brasil melhorou em três aspectos: longevidade, renda e educação. No contexto da pesquisa, a taxa de alfabetização subiu de 84,4% para 88,6% (11,4% de analfabetismo, 62° no ranking mundial) e a matrícula permaneceu em 85,7% (40° no ranking), tendo em conta que o IDH parte de dimensões como o PIB, a expectativa de vida, a taxa de alfabetização e de matrícula bruta nos três níveis de ensino. No IDH atual, os índices de educação de adultos foram excluídos, na organização das médias mundiais.

Contudo, o alto índice de concentração de renda e o precário investimento do PIB em educação, traçam o quadro exposto por Nunes¹⁰⁰ (2006 a):

(...) continuam historicamente a sustentar todo o equipamento educacional brasileiro, muito distante dos índices já praticados nos países dominantes ou centrais do capitalismo. Por fim, essa educação mostra a incapacidade do Estado em prover a educação pública correta e de qualidade para todos, deixando clara, nesses últimos trinta anos, a determinação histórica de que prevaleceu, no Brasil, um modelo de educação privada, centrada no lucro e no sucesso quantitativo, mensurado somente pelos determinantes da empresa e do perfil econômico. Não são estas as inspirações promissoras da Educação e da gestão educacional emancipatória. (p. 15-16).

Considerando que há uma estreita relação entre os investimentos e a qualidade da educação básica, para o enfrentamento da problemática da EJA, é importante consideramos como tem se constituído a educação fundamental no Amazonas. O estado do Amazonas tem como fontes de financiamento¹⁰¹ o FUNDEF, Salário Educação (cotas federal e estadual), recursos próprios (FPE, ICMS, IPI, ICMS – exportação) e convênios. Conforme mensagem¹⁰² do governador do estado do Amazonas, enviada à Assembléia Legislativa, buscando a aprovação do Projeto de Lei Orçamentária Anual, o governo estadual é responsável por grande parte dos recursos investidos em educação básica:

A supramencionada Receita Total se refere à Receita líquida das Deduções para o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O Estado contribui com R\$ 498.450.000,00 para o FUNDEF. A Receita de Transferências do FUNDEF para o Amazonas, a seu turno, corresponde a R\$ 300.000.000,00 registrando uma perda de R\$ 198.450.000,00. (...) no presente Orçamento, serão destinados à Educação

¹⁰⁰ Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 36–53, ago. 2006 - ISSN: 1676-258451.

¹⁰¹ Plano Estadual de Educação/1999 – 2003 p.30. In: Weigel e Cavalcante, 2005.

¹⁰² Projeto de Lei Orçamentária Anual referente a 2006 (PLOA 2006), enviado em outubro de 2006.

R\$ 680.011.000,00 Tal valor supera o montante mínimo determinado pela Constituição Federal e enfatiza os ensinos fundamental e médio¹⁰³.

Percebe-se que a Secretaria de Educação destina quase a totalidade dos recursos que lhes são atribuídos pelo FUNDEF e demais fontes citadas, para o ensino fundamental. Considerando os desafios geográficos do estado e a grande dependência ainda destes recursos (precisamente do FUNDEF), para a constituição de ações, sabemos das dificuldades em atingir a universalização em todo o Amazonas.

Dados de 1998 dão conta de que o estado recebeu 144,7 milhões do FUNDEF; conforme o projeto de Lei Orçamentária Anual de 2006, o recurso federal para o Amazonas seria de R\$ 300.000.000,00 registrando uma perda de R\$ 198.450.000,00. Mesmo com estes dados gerais, constatando-se maior quantidade de recursos para a educação básica, não temos dados específicos dos sessenta e dois municípios amazonenses, que nos permitissem inferir sobre o financiamento do ensino fundamental e em consequência, menor demanda para a EJA.

Sobre o município de Manaus, é informativo o trecho de Weigel e Cavalcante (2005): em 1998, aplicou 106,24 milhões na educação, dos quais 38,975 milhões ou 36,68% foram recursos do FUNDEF. Em 1999, o percentual de participação dos recursos do Fundo aumentou para 46,19%, na medida em que, do total dos 104,448 milhões, do FUNDEF estavam sendo aplicados 48,5 milhões, tanto na formação dos docentes, quanto na manutenção da rede.

Partindo de uma perspectiva *histórica*, já vimos como se construíram as desigualdades regionais, no que concerne ao investimento em educação, nos diversos períodos históricos. Assim, o Amazonas dependeu e depende, em grande parte, dos recursos federais para efetivar sua política educacional, estando aqui inserida ainda a questão da autonomia no uso dos recursos, pois são recentes as propostas de conselhos escolares e de gestão compartilhada, nem sempre reconhecidas pelos gestores da educação estadual e municipal.

Conforme documento reflexivo¹⁰⁴ produzido pelo ex-subsecretário da educação municipal em Manaus, a SEMED tem se pautado por cinco pressupostos: formação continuada de professores; formação articulada à prática docente e conhecimento teórico; formação continuada além da oferta de cursos, com a necessidade de uma política educacional que a

¹⁰³ Disponível em <<http://www.seplan.am.gov.br/downloads/LOA%202006%20-%20MENSAGEM.pdf>> (acessado em 12/08/2007).

¹⁰⁴ A Educação Continuada na Política Pública Educacional de Manaus. Disponível em: <<http://www.elton.com.br/formcont.pdf>> (acessado em 12/08/2007).

sustente/recuperação salarial; formação no cotidiano da sala de aula e formação continuada como profissionalização docente. Para este objetivo, houve investimento de mais de meio milhão de reais em eventos em 2005.

Estas informações comprovam a idéia de que o financiamento da educação ainda é um apanhado entre as determinações legais e os pressupostos das administrações, que adotam ações de acordo com suas concepções educativas. Pelos registros da SEMED/2007, houve investimento massivo em infra-estrutura, construção (15) e reforma de escolas (30), estímulo a aprendizagem, através de redução de turmas do setor intermediário¹⁰⁵ (em 32%), dentre algumas iniciativas.

Os dados aqui apresentados têm o caráter informativo, pois ainda não existem estudos relacionando os objetivos do FUNDEF e as possíveis alterações substantivas na educação fundamental do estado. Algumas pequenas inferências podem ser registradas, contudo, para situar a trajetória da educação no estado. No período de 1996-1998, considerando o uso dos recursos do FUNDEF para a contratação de professores, houve um aumento de 7,5% dos docentes no ensino municipal, acarretando uma melhoria e ampliação no atendimento escolar municipal. Percebe-se o uso deste recurso para um de seus fins, qual seja, a valorização do magistério/ pagamento dos docentes.

Há ainda registros junto ao TCE estadual, que apontam para as dificuldades na prestação de contas, sobretudo pelos municípios do interior do estado, no que diz respeito às determinações legais quanto às possibilidades de utilização do recurso. Tendo em conta que no estado ainda persiste a categoria dos professores leigos, o FUNDEF teve grande contribuição para os programas de formação, como o PRORURAL¹⁰⁶. Devido à diversidade dos problemas escolares específicos da condição amazônica, sobretudo relacionada aos espaços, ainda há intensos desafios.

Pela geografia da região, marcada pelos povos ribeirinhos às margens e no contorno de rios e igarapés, não houve ainda implantação de escolas nucleadas, nem possibilidades de reunir grupos e melhorar a utilização de materiais. Existem ainda as classes multisseriadas, onde os professores com formação mínima atendem a grupos diversos de alunos (1ª a 4ª séries em uma mesma classe). Há os desafios da educação escolar indígena, também nas sedes dos municípios

¹⁰⁵ Persiste em Manaus o funcionamento de escolas no período das 11:00 às 14:00 h, devido à demanda de alunos ainda ser maior que o quantitativo de escolas.

¹⁰⁶ Iniciado em 1998 no estado, objetivando formar 4.285 professores da educação básica.

e na capital, pois são recentes as iniciativas do setor de educação escolas indígena nas secretarias estadual e municipal de educação. Nas sedes dos municípios, os profissionais da educação se ressentem de uma formação não bilíngüe, por exemplo.

Partindo de um conceito amplo de educação, não é possível pensar a melhoria das condições de escolarização, sem políticas sociais estruturantes, que inserem a saúde, o saneamento básico, a habitação e as demais dimensões educativas. Considerando o contexto econômico-social do estado e da cidade de Manaus, de grande dependência do modelo da ZFM, tais desafios se avolumam.

Em relação às especificidades da condição amazônica, em que sentido podemos nos aproximar deste modelo de educação, nas experiências locais mais gerais? Quais têm sido os desafios da cidade de Manaus, para educar seus contingentes?

Em comum com a história da educação nacional, temos a valorização do Ensino Superior, muitas vezes em detrimento do ensino fundamental, tendo em vista a trajetória deste grau de ensino no estado. A Universidade do Amazonas possui raízes históricas um tanto diferenciadas das demais experiências no Brasil, pois que talvez tenha sido a primeira com uma perspectiva de universidade, bem antes de criação da Universidade do Brasil, em 1920¹⁰⁷.

A Escola Universitária Livre de Manaus foi constituída em 1909, de tendências liberais, formada a partir de corporações militares, oferecendo cinco cursos: Três Armas; Engenharia Civil; Agrimensura; Agronomia e Indústria; Ciências Jurídicas e Sociais; Curso de Farmacêutico e Bacharelado em Ciências Naturais e Farmacêuticas; Ciências e Letras.

Embora com mais vínculos com as oligarquias amazonenses, a *Escola Universitária Livre de Manaus* significou um avanço, no sentido de atender parte das demandas de jovens abastados que, tendo concluído os estudos secundários, partiam para estados como a Bahia e/ou o Rio de Janeiro, visando estudar Medicina (BA) ou na Escola Naval (RJ). Os que ficavam em Manaus cursavam a Faculdade de Direito.

Dentro do modelo extrativista, presente até antes da industrialização, pouco se exigia dos jovens, no sentido de sua formação superior, pois os lugares na sociedade eram

¹⁰⁷ Outra universidade moldes semelhantes à do Amazonas é a Universidade do Paraná, em 1912. CUNHA, L. A. (A universidade temporã. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980) e FÁVERO, M. L. (A universidade brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis: Vozes, 1977) fazem referência à criação das duas universidades, caracterizadas como “passageiras”.

repassados de pais para filhos, tendo a pequena burguesia e as classes populares quase nenhum acesso a tais lugares. Posteriormente, com o declínio do período da borracha, o modelo de universidade naufragou bombardeado pelas legislações federais, que exigiam condições impossíveis para um estado, como o Amazonas, para conceder a equiparação dos cursos da Escola, com os demais do país, bem como pelas exigências no quantitativo da população, que deveria estar em mais de um milhão de habitantes (nos idos de 1915).

A Escola sobreviveu alguns anos, chegando até mesmo a ser considerada de utilidade pública (1918), vendo fortalecido o curso de Direito, que em 1923 foi equiparado aos outros federais, porém em 1926, recebeu o golpe da Reforma Rocha Vaz, que estabeleceu maior controle sobre as faculdades livres, tendo sido dissolvida neste ano.

O declínio da borracha devastou o que o seu apogeu trouxera: o “Porto de Lenha”, com o *roadway*, deixou de ser Liverpool¹⁰⁸, enfim a efervescência de outrora deu lugar à decadência, arrastando, pela crise econômica e política, as contradições culturais (caso da Escola Universitária). Não houve prestígio e força política das lideranças amazonenses para assegurar a continuidade do ensino universitário. Como faculdades isoladas, os demais cursos chegaram a meados da década de 40, resistindo a Faculdade de Direito até 1965. Esta se apresentava como a única via de formação superior no estado, responsável pela formação dos quadros da burguesia local.

A feição elitista e o compromisso de classe com as camadas dirigentes são, tanto em 1909 quanto em 1962, a característica predominante. Somente na década de 80, dentro do processo de mudanças ocorridas na sociedade brasileira, é que vemos surgir experiências inovadoras, apontando para a tentativa de delinear um projeto de universidade, tendo por base o compromisso com a sociedade amazonense.

Em um estudo sobre o estado do Amazonas, é fundamental demarcarmos a problemática das populações indígenas, como um dos grupos mais negados, em seu acesso e recorte educativo. Ainda neste contexto, a proposta apresentada apontava para a necessidade de regionalização dos currículos escolares, respeitando os projetos de formação destes povos, através de suas entidades organizativas, que exigiam escolas bilíngües, professores indígenas,

¹⁰⁸ Alusão à canção popular na cidade, “Porto de Lenha”, de autoria de Torrinho e Aldísio Filgueiras. A música trata das relações da cidade de Manaus, com as pretensões européias, com o apogeu da borracha, alertando que “Porto de Lenha”, tu nunca será *Liverpool*, com, uma cara sardenta e olhos azuis”.

dentre algumas proposições. Neste contexto, documento apresentado pela COIAB¹⁰⁹ informava que na Amazônia brasileira havia cerca de 180 mil índios e 150 povos distintos.

A educação escolar indígena adquire importância no estado, considerando que dos mais de 200 povos indígenas¹¹⁰ que habitam o Brasil (370 mil pessoas), 113.391 da população amazonense, cerca de 4% são indígenas. O estado possui, de acordo com o Censo de 2000, 2.817.252 habitantes e tem povos indígenas de 48 de seus 62 municípios. Registros do MEC/INEP de 2003 apontam que o Brasil possui 2.079 escolas nas comunidades indígenas, com 150 mil estudantes e 7 mil professores indígenas (85% de professores índios) e 33% das escolas e 27% dos alunos estão no Amazonas (670 escolas; 40.119 estudantes e 1.865 professores).

A Constituição Federal de 1988 e a LDBEN asseguram o direito escolar aos povos indígenas, escola que deve ser intercultural e bilíngüe, relativa ao ensino fundamental e de responsabilidade dos governos estaduais.

Dos municípios amazonenses, São Gabriel da Cachoeira é o que reúne maior índice de população indígena: oito escolas estaduais, 186 municipais, aproximadamente 480 professores e 9.332 estudantes. Apenas este e Maués, conseguiram organizar seus sistemas de educação escolar indígena específicos, nos demais, a educação indígena está inserida, quando existe, no sistema regular.

O relatório da equipe de acompanhamento e garantia ao direito à educação escolar indígena, destaca que há problemas relacionados às responsabilidades administrativas, considerando que algumas autoridades atribuem aos municípios (pelo texto da Constituição Federal) esta responsabilidade, cabendo ao estado a formação de professores. A falta de informação dos administradores municipais também foi apontada, contribuindo para que os estudantes indígenas frequentem a escola regular rural, sem obediência aos pressupostos da educação indígena. Há influência ainda dos setores militar e religioso, junto aos povos indígenas na região, acarretando problemas com relação à língua e a cultura destes povos.

O trecho¹¹¹ sobre o discurso do Bispo de São Gabriel da Cachoeira é ilustrativo destas questões:

¹⁰⁹ Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, pesquisa realizada em 1991, para o evento em tela.

¹¹⁰ Relatório do Ação Educativa, sobre a educação escolar indígena no Amazonas, em 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/eeia.pdf>> (acessado em 12/08/2007).

¹¹¹ Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/eeia.pdf>>

(...) os salesianos não deixarão a direção de “suas” escolas, nas quais atuam há mais de 80 anos. Afirmou que seria “ridículo”, não teria “lógica”, substituir as freiras e padres, que são preparados, por “leigos”. Enfatizou que a educação oferecida nas “escolas dos salesianos” não é apenas parcial, “para ensinar português e matemática”, mas integral, o que inclui o “elemento religioso”: “Queremos, através da educação, evangelizar. Infelizmente o elemento essencial religioso está sendo deixado em segundo plano por alguns pedagogos. Como bispo, estou preocupado com as pessoas da minha Diocese”, disse Dom Song.

A concepção de educação escolar indígena como catequese, aparentemente superada no país com o fim do ciclo jesuíta, permanece forte no interior do Amazonas, onde o poder da Igreja Católica, da religião em geral e do aparato militar são uma realidade cotidiana. Como questões a serem enfrentadas, com recomendações de ações estaduais e federais, destacam-se: as responsabilidades administrativas, as controvérsias entre estas responsabilidades, por parte do Ministério Público, governos, Igrejas e aparato militar; a diversidade cultural e lingüística; necessidade de participação e autonomia da gestão e a insuficiência de recursos.

Em relação à situação educacional no Amazonas, temos a destacar, com base nos dados do “Panorama da Educação dos Estados que compõem a Amazônia Legal”¹¹², a trajetória dos índices de analfabetismo, na população de 15 anos ou mais, no período de 1980-1996, comparando com alguns outros estados da Amazônia Legal: o Maranhão e o Acre obtiveram taxas mais altas: 49,6% e 45,5% respectivamente, das pessoas com 15 anos ou mais não sabiam ler ou escrever, em contraposição aos estados do Amapá (24,6%) e Roraima (25,4%).

Neste período, o Brasil ostentava o índice de 25,4% de analfabetismo. O Amazonas obteve os seguintes números: 29,3% (1980); 23,8% (1991) e 17,5% (1996), tendo a região ostentado a faixa dos 36,8%, inclusive com dados mais altos que os do nordeste.

No quadro nacional, a região norte, a Amazônia Legal¹¹³ dominou os maiores percentuais. Outro dado significativo situa em que faixa etária está concentrado o analfabetismo na região: foi comprovado que os mais velhos tendem a obter os maiores índices: na faixa dos 50 anos ou mais o índice ultrapassa os 40% e em alguns casos, chega aos 70% (caso do Maranhão em 1980). No período de 1980-1991 decaem os índices junto às

¹¹² Produzido por Castro e Duarte, para o Projeto IPEA/SUDAM, em abril de 2002.

¹¹³ Administrativamente, a região compõe-se dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, além de parte dos estados de Mato Grosso, Tocantins e Maranhão.

populações mais jovens, sendo atribuída esta mudança aos investimentos no ensino fundamental.

Considerando outro indicador, a média de anos de estudo, podemos avaliar o quanto ocorreu a universalização da educação básica, um dos eixos das políticas educacionais do período, sendo tomada como marco as pessoas de 10 anos ou mais: a média, calculada com base em 1996 informou que estas pessoas cursavam 4,2 anos escolares, média inferior à nacional, que ficou em 6 anos de escolaridade. Daí percebe-se um dos fatores que contribuirá para o crescimento das demandas em EJA na região.

Os percentuais da população por nível de instrução¹¹⁴ constataam que os números relativos à população sem nenhuma instrução foram de 19, 6% na Amazônia Legal, superior às outras regiões (13,2%). O percentual das pessoas que cursaram até a 3ª série do ensino fundamental foi de 19, 2%, comparado aos 16,7 das outras regiões. Com o ensino fundamental incompleto, a Amazônia Legal teve 10,9%; as outras regiões, 11,6% e o Brasil, 11, 5%.

Ainda relativo ao ano de 1996, a Amazônia Legal apresentou bons índices de ensino médio completo, comparado ao quadro das demais regiões: 14,7% e 15%, respectivamente. Em relação ao ensino superior, caem novamente os índices: 3,4% na Amazônia Legal e 7,1% nas outras regiões. Os efeitos de uma política educacional centralizadora e hegemônica, em relação aos estados do sul e sudeste, ainda persistem.

Outro dado desta pesquisa nos interessa muitíssimo, por relacionar-se diretamente com as demandas de EJA: os intitulados de produtividade/rendimento do sistema educacional. Avalia-se neste item, as taxas de aprovação; reprovação; abandono e distorção idade/série, como fatores cruciais para o crescimento das necessidades da EJA na região e no estado.

Os índices são relativos aos anos de 1996-1997:

- *Taxas de aprovação por nível de ensino:* fundamental (o Amazonas apresenta uma taxa muito abaixo da nacional, que foi de 73, 2%; a região obteve 64,% e as demais regiões, 74,8%. No nível médio, o Amazonas obteve o índice de 72,8%, contribuindo para melhorar o desempenho da região neste item.
- *Taxas de reprovação por nível de ensino:* Também neste particular são considerados os anos de 1996-1997 (ensino fundamental): os índices da região foram maiores que a

¹¹⁴ Considerando a faixa etária acima dos 24 e abaixo de 64 anos.

média brasileira: o Amazonas ostentou média alta: 17%; a média das demais regiões foi de 13,6% e a nacional de 14,2% (dados de 1996). Em 1997, a taxa de reprovação no Amazonas caiu para 14,4%, maior que o das outras regiões (10,8%) e o nacional (11,4%) e menor que o geral da Amazônia Legal (15,4%).

Em nível médio, em 1997, a taxa caiu para toda a Amazônia Legal, com exceção do Acre e Tocantins: a Amazônia Legal teve um índice de 7,8%, maior que o das demais regiões e a média brasileira (7,5%).

- *Taxas de abandono por nível de ensino:* As piores posições foram as de 1997: a região obteve 16,7%; as demais regiões chegaram a 9,9% e a taxa nacional foi de 10,9%. (ensino fundamental); sobre o ensino médio, em 1997 o Brasil teve média de 14%; o Amazonas passou dos 19,4% em 1996, para os 19,7% em 1997 e nas demais regiões, o índice foi de 13,1%. Comprovam-se aqui as questões relacionadas à retenção neste grau de ensino, devido ainda a ausência de um aparato legal que garanta obrigatoriedade e gratuidade.

- *Taxa de distorção idade/série:* O período avaliado abrangeu os anos de 1996-1998: Em 1996, o Amazonas apresentou a taxa de 67,1% e em 1998, de 64,6%. A média brasileira foi de 47,2%; as outras regiões obtiveram índice de 44,2%. No ensino médio, o Amazonas apresentou o índice de uma das piores taxas regionais (74,9%); a taxa da Amazônia Legal foi de 71%; nas demais regiões de 53,3%, para o ensino fundamental.

No ano de 1998, a população amazonense matriculada na EJA era de 63.131 pessoas; na Amazônia Legal de 505.690; nas demais regiões, de 2.375.541 e no Brasil, de 2.881.231. As taxas de analfabetismo, considerando os anos de 1980 e 1991 tiveram este perfil:

- No Amazonas: 15 anos ou mais (29,3%), em 1980 e 23,8%. O maior índice de analfabetismo estava na faixa etária dos 50 anos ou mais (45,1% e 43,7%, nos anos de 1980 e 1991, respectivamente). Estes grupos são fortemente presentes nos grupos pesquisados: MEB; NEPE e CEMEJA, embora nos movimentos de EJA institucionais a presença da categoria jovem seja mais acentuada.

- Taxas de analfabetismo (1980; 1991): no Brasil, com 15 anos ou mais, eram 25,4% e 20,1%, respectivamente. A maior concentração etária também esteve nos 50 anos ou mais (43,9% e 38,3%). A Amazônia Legal obteve os seguintes índices: 36,8% de 15 anos ou mais (1980) e 28,7% (1991); maior percentual aos 50 anos ou mais: 57,5% e 53,9% (1980; 1991). As demais regiões apresentaram os seguintes índices: 15 anos ou mais:

24,4% e 19,1% (1980; 1991); concentração maior nos 50 anos ou mais: 43,0% e 36,8%, respectivamente, entre 1980 e 1991.

Segundo dados da PNAD/2005, o Brasil apresentava taxas de analfabetismo em torno de 14,9 milhões de pessoas, na faixa etária dos 15 anos ou mais, inserindo cerca de 11% da população. Se considerarmos as demais faixas etárias, a maior incidência- 37,7%- encontra-se nos 60 anos ou mais, seguido de 18,9% dos 50 aos 59 anos; 16,8% dos 40 aos 49 anos e 13,39%, dos 30 aos 39 anos.

Percebemos a incidência na população de adultos, situando o Brasil num quadro desfavorável em relação a países como a Argentina e o Chile, com índices de menos de 3% de pessoas analfabetas. Outro problema diz respeito às taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional. O documento da PNAD/2005 destaca que houve queda nos índices nacionais (analfabetismo) nas áreas urbanas (de 11,4% a 8,4%) e rurais (32,7% a 25,0%) e que o nordeste mantém altos percentuais, com mais de 27%; o norte, com cerca de 11% e discrepâncias nas zonas urbana (8,4%) e rural (25,0%).

No Amazonas, a taxa de analfabetismo em 2005 era de 6,7%, distribuídos entre 5,2% na zona urbana e 12,4% na zona rural, demonstrando uma dissonância inicial do estado com a região, sendo o Amazonas um dos estados com melhores índices, só comparáveis aos 4,3% da região metropolitana de Belém/PA. A extensão geográfica e populacional do estado, com uma população em torno dos 3.232.330 (IBGE,2005), concentrada na capital, Manaus, com 1.646.602 (IBGE, 2007), é um dos principais desafios, para o estabelecimento de dados comparativos, inserindo os povos ribeirinhos e os demais povos da floresta, o que é possível perceber nas discrepâncias entre os dados nas zonas urbana e rural.

Outro aspecto importante é que o estado possui uma população basicamente de jovens (de 0 aos 29 anos), em torno de 60%, sendo crucial pensar as políticas educacionais formais para estes grupos. O estado apresenta ainda uma situação diferenciada no quadro regional, com índices menores que todos os demais estados (analfabetismo) e em relação às regiões nordeste (21,95%) e centro-oeste (8,9%). Aproxima-se das taxas das regiões sudeste (6,5%) e sul (5,9%). Tal condição merece uma melhor avaliação, considerando a geografia continental do estado e os limites de inserção de toda a população na contagem desses dados, marcadamente as populações ribeirinhas.

Os dados quantitativos podem apontar um horizonte de ações, sobretudo se considerarmos a participação dos movimentos de EJA locais, em projetos financiados com

recursos federais, o que não assegura a predominância dos objetivos emancipatórios, um dos eixos avaliativos da pesquisa.

Se considerarmos o analfabetismo funcional (até 4 anos de escolaridade), recomendado pela UNESCO como indicador de uma formação mínima, o Brasil ocupará uma situação mais incômoda, apresentando taxas em torno dos 23,5% em 2005, com acentuada desigualdade regional, como visualizaremos nos dados apresentados. O analfabetismo funcional atinge 23,5% da população brasileira, sendo 45,8% nas zonas rurais; no norte 27,1% e no Amazonas, 20% (15,9% na zona urbana e 35,2% nas zonas rurais). Tais dados apontam para problemas como a desescolarização e as desigualdades regionais, pois a região apresenta dados maiores que os percentuais do país, inserindo nesse particular, o estado do Amazonas. O nordeste apresenta taxas em torno de 36,3%; o sudeste 17,5%, o sul 18% e o centro-oeste, 21,4%. Daí depreende-se uma preocupação para futuras investigações: por que as discrepâncias entre as taxas de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais no Amazonas e as taxas de analfabetismo funcionais, que perpassam dos 6,7% aos 20%, respectivamente?

Uma das questões diz respeito ao acesso e permanência no ensino regular/fundamental. Os dados relativos à frequência bruta dos alunos do ensino fundamental (dos 7 aos 14 anos) do Brasil em 2005, registram 97,3% e no Amazonas, 96,3%. A partir dos 15 e até os 25 anos ou mais, as taxas oscilam entre os 81,7% e 5,7%, respectivamente no país e em 84,3% e 8% no Amazonas, demonstrando um dos eixos- a descontinuidade- o que contribui para que se forjem as demandas de EJA, acrescidas das distorções idade-série (de 17,5% a 49,0%, considerando as séries de 1ª a 8ª do ensino fundamental).

A média dos anos de estudos também indica a descontinuidade: a partir dos 14 anos, o Brasil apresenta taxas de 5,7%, a região norte 5% e o Amazonas, 5,3%. Tais dados merecem aprofundamentos, considerando que o Brasil possui uma população jovem predominante (cerca de 49,6) até a faixa dos 14 anos, com precárias condições de educação e saúde.

Considerando os indicadores sobre as taxas de analfabetismo no país e as recomendações da UNESCO, acerca do uso da categoria analfabetismo funcional, como mais adequada para avaliar as conquistas educacionais de um país, é oportuno tratarmos de outro conceito que se circunscreve no campo da EJA, o *alfabetismo*, em sua dimensão histórico-conceitual e como um dos novos indicadores destes índices.

Ribeiro (1999) traz á tona a discussão do termo *alfabetismo*, demarcando uma compreensão teórica que busca a superação do termo analfabetismo, como aquisição da lecto-escrita, para uma compreensão da complexidade do fenômeno, na dimensão da aquisição de habilidades que podem qualificar os sujeitos. O *alfabetismo* vem sendo foco de estudos, na relação entre oralidade (expressão e comunicação oral) e escrita (linguagem escrita) e suas implicações sócio-econômico e psicológicas. Também se destaca o viés interdisciplinar e multiprofissional, demarcando mais ainda o caráter plural destes enfoques (que produzem relações entre as conceituações de latinistas/psicólogos, pedagogos e historiadores; psicólogos e lingüistas; filósofos e antropólogos).

O termo *alfabetismo* ganhou proporções durante a 2ª Guerra, buscando indicar a capacidade dos sujeitos entenderem as instruções (aspecto funcional), durante o evento da Guerra. Posteriormente, adquiriu o sentido de “... *capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins específicos (...) tarefas cotidianas no contexto do trabalho e de vida diária*” (Ribeiro, 1999, p. 227). Desde então, alfabetismo significou para além do domínio da representação gráfica da linguagem, tendo implicações individuais e coletivas, que inserem o ler e escrever. Na década de 1960, alçado pela UNESCO em seus documentos e propostas oficiais, o termo vinculou-se a estratégias que buscavam relacionar a alfabetização, com o desenvolvimento econômico e social, com o intento de superar as campanhas e associar a linguagem escrita ao treinamento vocacional.

Aqui também se acentuou o viés economicista, que vinculava a produtividade econômica como eixo, em detrimento do recorte humanista, sendo estes os aspectos que dicotomizaram os debates neste período (funcionalidade X humanismo na alfabetização). O ideário de Freire tomou espaços no cenário mundial, diante dos embates entre alfabetização funcional e formação de mão- de- obra para a modernização econômica e como adequação das iniciativas de alfabetização às camadas populares, num viés de transformação social.

Nos anos 1980, o conceito de alfabetismo expressou a importância de sua vinculação a várias dimensões sociais, como o trabalho, a ciência e a técnica, a participação popular e a cultura. Contrariamente ao que o contexto apontava, houve refluxo no conceito e as agências internacionais (UNESCO; Banco Mundial), concentraram suas iniciativas em torno da extensão e melhoria da escola das séries iniciais, sem ênfase maior à EJA.

Os anos 1990 trouxeram responsabilidades neste campo, pelo reconhecimento da pertinência social e política das ações em EJA, o que foi ainda acentuado, pela realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia (1990).

Na Europa, as concepções estiveram voltadas ao analfabetismo, através das campanhas e ações dos movimentos sociais (década de 1960); perpassando o problema do alfabetismo funcional (anos 1970-1980), caminhando para o estabelecimento de programas de educação básica de adultos (anos 1990), voltando-se mais detidamente às habilidades básicas, às políticas de qualificação e requalificação profissional e as ações postas pelo contexto de trabalho (RIBEIRO, 1999). Ao conceito de *analfabetismo funcional*, acresceu-se o de habilidades básicas, que exigem a funcionalidade de operações matemáticas e habilidades sociais, que viabilizariam o funcionamento adequado de jovens e adultos em seu meio social. Em 1973, a universidade do Texas propôs como habilidades básicas, a leitura, escrita, cálculo, acoplado a linguagem oral, o domínio da informática, a resolução de problemas, as habilidades interpessoais (economia doméstica; saúde; trabalho; recursos comunitários; leis e governo).

Tais proposições reforçam o conhecimento de que as habilidades básicas não são necessariamente simples e que o crescente desenvolvimento tecnológico associado a uma sociedade estruturalmente mais complexa, exige cada vez mais dos indivíduos operações sobre sistemas simbólicos e operações de nível superior. Estas habilidades demandam recursos financeiros de grande monta e o aprendizado e sua continuidade de exercício constante. Em relação à EJA, há preocupações teóricas que ensejam a construção de metodologias especiais de mensuração das habilidades básicas e do alfabetismo, em especial. As preocupações em atender as exigências de uma formação para o mercado de trabalho também ganham destaque, diante do desenvolvimento e da estrutura organizacional das empresas.

Ao largo disto, permanece a tese ingênua do “mito da alfabetização”, como promotora do desenvolvimento tecnológico, da globalização e da competitividade (novamente o debate entre o viés humanista e o economicista). Estudos de Vygotsky e Luria sobre a importância da introdução da escrita, para o desenvolvimento histórico e psicológico dos povos primitivo e posteriormente, junto às populações tradicionais pós-revolução socialista na Rússia (1932-35), demonstraram que as formas de organização da atividade produtiva foram alteradas, pelo processo de alfabetismo e escolarização destes grupos. As formas de intervenção na realidade

e a resolução de problemas práticos obtinham diferentes enfrentamentos, dependendo do acesso ao alfabetismo/escolarização – o uso da TEORIA - é processual, ao lado das transformações no mundo da produção.

De outro modo, reforça Ribeiro (1999):

(...) É dessa perspectiva que a alfabetização e a escolarização, mesmo em níveis bastante rudimentares, são reconhecidas como fatores determinantes das diferenças nos modos de funcionamento cognitivo verificados no experimento, ao lado de outras importantes inovações na prática social. (p. 31).

Outra via de análise nega a relação entre a escrita e a sua funcionalidade, para as formas modernas de organização social e psíquica, tendo como teóricos Street (1984), que trata dos aspectos etnocêntricos desta abordagem. Assim, percebe-se que dois eixos teóricos produzem sínteses sobre o alfabetismo: a) o alfabetismo na qualidade de práticas sociais concretas e diversificadas; b) o estudo das ideologias que enraízam as formas de alfabetismo. As críticas a esta perspectiva na história advêm de Graff (1995), pois este situa como mito à idéia de que a alfabetização assegure progresso econômico, mobilidade social e acesso a atividades modernas, aspectos presentes até os dias atuais. Para este autor, categorias como etnia e gênero foram mais determinantes na hierarquia ocupacional que a habilidade letrada. Relaciona o acesso à escola ao plano ideológico, como interesse das classes dirigentes em disseminar a ideologia do treinamento destes grupos.

Em outras palavras, enfatiza que em determinados períodos históricos, o acesso à escolarização/alfabetismo não significou desenvolvimento econômico, nem social (exemplos da Revolução Industrial na Europa do século XIX), conforme reforça o trecho de Ribeiro (1999):

(...) os dados analisados por Graff são um argumento forte contra a tese liberal de que o analfabetismo é causa de pobreza e subdesenvolvimento e que a disseminação da educação elementar pode, por si só, elevar os níveis de riqueza e qualidade de vida dos povos (...). O argumento carece, portanto, de uma explicação sobre a relação entre os objetivos propalados pelo modelo de escola que se firmou no século XIX (seu currículo explícito) e os objetivos efetivamente visados (...) é preciso abarcar outras dimensões da experiência social e do processo histórico e, além disso, considerar a natureza dos conteúdos e das aprendizagens escolares, dentre as quais a linguagem escrita é essencial (p. 34).

Assim, percebem-se as demais dimensões que motivam e envolvem o alfabetismo: a religiosa; os movimentos modernos e as contribuições ao processo democrático. Neste apanhado preliminar, destacam-se os vieses histórico-sociológico e psicológico, para o

entendimento do alfabetismo e sua relevância para a história da cultura, organização social e comportamentos dos sujeitos.

O estudo de Ribeiro (1999) delimitou as dimensões atitudinais mais correntes na psicologia social vinculadas à categoria do alfabetismo: atitude/estado de prontidão, organizada pela experiência, como resposta dos indivíduos a determinados objetivos e situações, seus componentes cognitivos, afetivos e comportamentais.

Definiu quatro domínios atitudinais, abordados na pesquisa¹¹⁵ em São Paulo: atitudes em relação à expressão da subjetividade; em relação à informação; ao planejamento e controle de procedimentos; em relação à aprendizagem (p. 56). Como eixo específico da pesquisa, buscou analisar as atitudes dos sujeitos diante do texto escrito.

O conceito de alfabetismo auxilia na compreensão dos limites para os sujeitos com menores graus de alfabetismo no uso das novas tecnologias, pois são extintos muitos postos de trabalho, para pessoas com escassa escolarização. Mudam-se, portanto, os eixos da educação liberal e humanista, pela complexificação do processo de trabalho e individualização de decisões. O alfabetismo, afirma Masagão Ribeiro (1999) apresenta-se como um constitutivo da cultura popular e a extensão da escolaridade, favorecendo o aperfeiçoamento para além de seus usos no campo subjetivo.

Especificamente sobre a EJA, podemos destacar aproximações com o quadro nacional, considerando que os principais projetos derivam das recomendações da legislação federal. Tendo em conta os escassos registros sobre a história da EJA no Amazonas, partiremos das produções de teses e dissertações sobre o tema (MIRANDA, 2003; MARTINS, 2002; CHAGAS, 1998; FEITOZA, 1996; CUNHA, 2004; SANTOS, 2004).

Estes autores são unânimes em afirmar sobre a insuficiência de registros sobre a EJA. Miranda (2003) trata especificamente da implantação do Ensino Supletivo no estado, propondo-se a investigar a estrutura organizacional da EJA, através dos Planos Estaduais de Educação e dos projetos acerca da função supletiva. Como marco temporal, parte da

¹¹⁵ A pesquisa em São Paulo teve por base os procedimentos metodológicos da etapa quantitativa na América Latina, pautada nos testes de leitura e questionários. O eixo metodológico foi o da amostragem (coleta de dados), em grupos de 15 a 54 anos, no município de São Paulo, com sorteio de 1.000 (mil) casos, tomando por base os subdistritos com menor distribuição de renda e escolaridade.

instituição da Lei n. 5692/71 no estado, perpassando os projetos e planos¹¹⁶ que lhe deram efetividade, no período de 1972 a 1996.

O Ensino Supletivo, com esta designação, foi implantado em 1972 no estado, através do Plano Estadual e do Programa II “Implantação do Ensino Supletivo”¹¹⁷, sendo planejado para ocorrer em um período de dois anos (1972-1974), em todo o Amazonas.

Miranda (2003) aponta, em sua tese de doutoramento, algumas considerações importantes sobre a EJA, em sua versão Ensino Supletivo, portanto, movimento formal de educação no estado: que a planificação de toda a educação e a EJA em particular, é fenômeno recente, datado de 1983. Há insuficiência de políticas educativas continuadas, em todas as instâncias formais da educação, sendo que muitas propostas não saem do âmbito de programações.

A autora relaciona a descontinuidade com as mudanças no poder político local, pois a mudança de administração leva a novas ações. De modo análogo, a EJA segue o mesmo curso, bem como as ações quanto ao analfabetismo, sendo elucidativo o trecho a seguir:

(...) A insuficiente escolarização, incluindo jovens e adultos semi-analfabetos ou que não possuem sequer a 4ª série do primeiro grau, atinge a mais um expressivo contingente de amazonenses. O engajamento do Estado às Campanhas Nacionais para a *erradicação* do analfabetismo, não atingiu tal objetivo. (...) A Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas via ensino supletivo, restringe-se quase que exclusivamente á Função Suplência (Cursos e Exames).

A descontinuidade não é exclusividade das ações em EJA, mas um traço da educação no estado, conforme pudemos comprovar em estudo realizado sobre as políticas públicas e concepções norteadoras do ensino médio, no período de 1985-1996 (FEITOZA e MAFRA, 1998). Em breve análise dos planos e projetos de educação formulados no tempo político proposto, percebemos objetivos que não sinalizam preocupações mais concretas com a continuidade. A descontinuidade é inerente aos limites das particularidades de cada governo, às vezes como estratégia de poder que mascara ações e intenções em seus pressupostos reais.

¹¹⁶ Sumaúma I e II; Ajuri I e II; Centros de Ensino Supletivo; Projeto LOGOS II; Projeto de Assistência Técnica e Financeira DSU-MEC/SEDUC; Projeto de Educação Básica (PEB); PROEJA/AM; Suplência de 1º grau; Suplência de 2º grau geral e profissionalizante; Exames de Suplência Geral e Profissionalizante; Reestruturação do Centro de Estudos Supletivos; Experimental de produção de textos de 1ª a 4ª séries; Emergência e Vitória Régia/PROEJA (1992-1997); Teleducação; Planos Estaduais de Educação-AM (1983-1986); Plano Estadual de Educação (1987-1990); Plano Estadual de Educação (1991-1995).

¹¹⁷ Através de Resolução do Conselho Estadual de Educação, n. 29/72).

Portanto, mais uma relação com o cenário nacional, pois até hoje a EJA tem sido mais atingida pela via da suplência. A questão do direito à educação é tema recorrente nas obras sobre EJA no estado, na direção de que o estabelecido na legislação não é necessariamente cumprido, como a própria vigência dos demais níveis do Ensino Supletivo: Suprimento, Aprendizagem e Qualificação ou o oferecimento público de cursos e exames para este fim.

O não atendimento à toda a demanda de EJA é referido pelos autores e nesta pesquisa, relacionado aos problemas de exclusão no ensino regular, das condições precárias de espaço físico para a EJA, dos limites na formação de professores (quantitativo e de qualificação), sobretudo no meio rural; a precária articulação entre as salas de aula de EJA e suas administrações, via secretarias estaduais e municipais, bem como, neste contexto, eram alarmantes os índices de abandono das salas de aula.

Miranda (2003) informa que no PEB (Programa de Educação Básica), no período de 1991, apenas 28, 7% concluíram os estudos, sendo este o maior índice e em 1997, o menor, com 13,9 % de concluintes. Em relação ao SPG (Supletivo Primeiro Grau) em 1990, 15,6 % foi o maior índice e em 1994 o menor: 5,6%. No Supletivo Segundo Grau (SSG), 14,4% concluiu em 1990, o melhor índice e em 1992, apenas 2, 6%. Considerando a situação de exclusão em que já se encontram estes alunos e alunas, o quadro é devastador.

Sobre os cursos e exames, Miranda (2003) avalia como ilusórios, pois dos números de inscrições, cerca de dez mil por realização, há precária aprovação e pouca mediação dos órgãos formais, como a SEDUC e o MEC.

No quadro nacional, Freitag (1986) sinaliza, destacando que em alguns contextos tais exames eram oferecidos, no norte e nordeste, junto a pacotes turísticos, sobretudo quando houve massivo investimento do setor privado, demonstrando as desigualdades regionais também neste particular.

Os dados relativos ao Amazonas demonstram que no período de 1974-1994, houve grandes números quanto à reprovação nos exames, nos segmentos de primeiro ou segundo graus. O pior resultado advém da Matemática, pois em 1987, houve 0,06% de aprovação apenas. O período de 1972 a 1982 foi destacado por Miranda (2003) como o mais promissor em ações de EJA no Amazonas, tanto locais quanto articulados ao MEC, seguidos da crise do Supletivo, culminando com as mudanças legais e persistência apenas dos Centros de Ensino Supletivos. Mudam as designações, mas não a concepção básica da educação de 2ª categoria.

Na tentativa de buscar elementos para alinhar a trajetória da EJA no estado, prosseguimos percorrendo os trabalhos citados, que enfocam a EJA em suas dimensões formais, não formais e informais. Os registros tratam em maioria, das iniciativas formais: a experiência da formação de jovens e adultos no Centro Municipal Samuel Benchimol (SANTOS, 2004); ações da Universidade Federal do Amazonas no âmbito da EJA, através de projetos federais e de ações de núcleos de EJA (MARTINS, 2002; CHAGAS, 1998; FEITOZA, 1996); iniciativas não formais (CUNHA, 2004; MUNEYMNE, 2004).

Do ponto de vista das ações não-formais e informais, existem no Amazonas e em Manaus, foco do estudo, as experiências de base nacional, em entidades e instituições que embora não sendo estritamente educativas, desenvolvem ações dentro de um conceito amplo de educação. O Catálogo Preliminar de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais, construído pelo NEPE¹¹⁸ apresenta-se como importante registro, pois objetivou, conforme definem Ribeiro e Melo (1992):

(...) recolher e catalogar estudos, experiências na área de educação formal, não – formal e informal no município de Manaus; produzir material escrito e audiovisual, destinado a subsidiar a graduação, a pós-graduação, as licenciaturas e os trabalhos de pesquisa e extensão, assim como aos organismos externos à UA, envolvidos com quaisquer modalidades educativas; Avaliar as políticas educacionais voltadas para a Educação de Adultos e, especialmente, para a alfabetização de jovens e adultos trabalhadores. (p. 1).

Este catálogo promoveu a coleta de dados nas seguintes entidades e instituições: Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos- EDUCAR; Secretaria Municipal de Educação- SEMED; Secretaria Estadual de Educação- SEDUC; Instituto de Educação Rural do Amazonas- IER-AM; Televisão Educativa do Amazonas (TVE/Cultura); cursos de licenciaturas da Universidade do Amazonas; SENAC; EMATER e UTAM.

Este é um material que vem servindo de fonte para algumas pesquisas no campo da EJA no estado, pelo alcance dos materiais coletados. O acesso à Fundação EDUCAR culminou com a sua extinção, durante o governo Collor e serviu como oportunidade também para o resgate de materiais históricos do MOBREAL/AM. Junto às Secretarias Estadual e Municipal de Educação, os levantamentos seguiram das ações desde a antiga educação pré-

¹¹⁸ Pesquisa com recursos do INEP, abrangendo os anos de 1989-1992, realizado pelo Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais- NEPE da FACED/UFAM, oportunidade em que tivemos participação na condição de estudante bolsista, nos anos de 1989-1991.

escolar até o 2º grau, que versaram sobre a situação das escolas, quantitativos de escolas e profissionais da educação, índices de analfabetismo no contexto de 1989-1992.

No IER-AM¹¹⁹ houve o registro sobre as ações deste órgão junto aos professores leigos, sobretudo no interior do estado, considerando as ações em um período de 10 anos. As informações reforçaram questões que aparecem nos discursos e nas observações sobre a educação no estado, relacionadas aos limites da formação de professores, marcadamente no meio rural. No ano de 1987, 41, 74% dos professores da zona rural não possuíam as quatro séries iniciais e apenas 12, 17% haviam concluído o antigo 1º grau.

Segundo dados do Programa Brasil Alfabetizado (2006), a meta de atendimento aos jovens e adultos analfabetos é a de 2.049.021 no país. Há atualmente, 1.959.231 alunos em processo de alfabetização, de acordo com os registros oficiais do MEC, totalizando 104.819 turmas, distribuídas nacionalmente.

Os dados do IBGE (censo 2000) informam que temos no Brasil, uma população de 119.533.049 pessoas de 15 anos ou mais; deste universo, 103.238.159 é a população alfabetizada e 16.294.889 são os sujeitos desescolarizados no Brasil. Em Manaus, espaço onde este estudo é realizado, o censo/2000 (IBGE) apontou uma população de 936.878 pessoas, de 15 anos ou mais. Destas, 879.782 estão em processo de letramento e 57.096 foi a população considerada analfabeta.

O programa “Brasil Alfabetizado”, instituído em 2003, como política para a EJA do governo Lula, tem por intenção a formação de educadores alfabetizadores e atuação junto aos grupos de jovens e adultos analfabetos, considerando os altos índices de analfabetismo no país. Sua estrutura advém da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), que coordena as entidades (públicas e privadas), prefeituras, universidades, secretarias estaduais e municipais e organizações não-governamentais, que atuam no setor, contando com recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

Este programa tem sido uma das únicas fontes de fomento aos projetos em EJA no país. É responsável, no Amazonas, pelos projetos desenvolvidos por seis entidades, dentre estas, a CUT (Projeto “Com Todas as Letras”), com 124 turmas; o MEB¹²⁰, com 103 turmas; o SESI, com 24 turmas; o projeto “Reescrevendo o Futuro”¹²¹, com 44 turmas; iniciativas da

¹¹⁹ Instituto de Educação Rural do Amazonas, vinculado á SEDUC/AM.

¹²⁰ Movimento de Educação de Base/AM.

¹²¹ Criado em 2003 pela Universidade do Estado do Amazonas/UEA.

União dos Estudantes da UEA (33 turmas) e o projeto “Alfalit Brasil” (115 turmas), totalizando 9.248 pessoas em processo de alfabetização no estado.

Estes núcleos vêm funcionando em escolas, igrejas, salões paroquiais, associações comunitárias, sindicatos e ainda, improvisadamente, em casa de professores alfabetizadores (23,70%), conforme consta dos dados do Programa “Brasil Alfabetizado”.

O quadro nacional apresenta segundo dados da Campanha Nacional pelo Direito à Educação¹²², 15,7 milhões de cidadãos e cidadãs, com mais de 10 anos de idade, desescolarizados. Por ser um problema estrutural, o analfabetismo e a descontinuidade do processo escolar se agravam à medida que para resolvê-los, há necessidade de serem tomadas medidas a longo prazo, que perpassem desde o investimento e formação de profissionais da educação, aos processos de ensino e cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE¹²³.

Considerando as relações entre escolarização regular e EJA, é crucial enfatizarmos as informações do IBGE/PNAD¹²⁴, relativas ao ano de 2005. Se as iniciativas do poder público são fundamentais, para a melhoria das condições de escolaridade brasileira, para a construção de uma escola pública popular e para o fim da EJA de cunho supletivo, como escola dos excluídos, estes dados trazem elementos de análise sobre a trajetória da EJA no Brasil. Pensando em termos do fortalecimento da escola regular, são relevantes os dados que informam que das 73,6% de crianças que tiveram acesso à educação infantil, o fizeram em escolas públicas, o que nos mostra que há uma maior participação dos poderes públicos municipais, na implantação de creches e escolas de educação infantil para estes grupos, que antes só tinham acesso à escolas privadas.

Na educação básica, primeiramente através do ensino fundamental, 89,2% dos que tiveram acesso o fizeram via escolas públicas e no ensino médio, 85,6% e 25,9% no ensino superior. Tais informações demonstram avanços em relação ao acesso, nos níveis da escolarização inicial, porém não há conquistas no campo dos demais eixos: permanência, qualidade e sucesso escolar.

Em relação à permanência, a PNAD aponta que, em 2005, a população com 10 anos ou mais, que conseguiu conquistar até 11 anos de escolaridade (conclusão equivalente ao

¹²² Reunião de 200 entidades da sociedade civil, ligadas ao campo educativo no país.

¹²³ Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001.

¹²⁴ Pesquisa Nacional por amostra de domicílios, de 2005, publicada em 2006 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE.

ensino médio), ficou em apenas 27, 2%; uma estatística pouco acima dos índices de 2004 (26%). Constata-se um alto índice de exclusão e de descontinuidade da escolarização, considerando os índices de acesso, embora haja aumento da escolarização e redução dos índices de analfabetismo funcional.

Se retomarmos as questões sobre onde se produz a exclusão (escola básica regular), para aprofundar as demandas por EJA, perceberemos quão grave são estes indicadores educacionais e o quanto apontam para o fato de que o poder público necessita agir de forma contundente no ensino básico e continuamente, organizar uma política voltada para os jovens e adultos sem escolaridade. No caso do Amazonas, mais graves ainda, porque os índices estatísticos deixam de fora parte das populações ribeirinhas ou ainda aqueles e aquelas que não possuem documentação que lhes assegure a cidadania mínima, para constarem como cidadãos e cidadãs brasileiros.

Em 1995, 9, 8% das pessoas dos 7 aos 14 anos, não freqüentava a escola. Em 2005, 2, 6% foram os que a ela não ingressaram. Dos 15 aos 17 anos, demanda específica da EJA, em 1995, 33, 4% não tiveram acesso á escola e em 2005, 18%, levando-nos a constatar que os índices de desescolarização permanecem altíssimos, agravando o quadro da exclusão, em pleno século XXI.

Estas constatações são ainda comprovadas pelos dados da PNAD a respeito do analfabetismo. Em 1995, na faixa etária dos 10 anos ou mais, 14, 7% das pessoas eram consideradas analfabetas; em 2005, estes índices atingiram o patamar dos 10, 1%. Na população de 10 a 14 anos, eram 9, 9% em 1995 de analfabetos e em 2005, os índices foram reduzidos para 3, 2%, considerando os investimentos do poder público, as ações dos movimentos sociais e a legislação conquistada, embora ainda restritiva para as necessidades da EJA de jovens e adultos trabalhadores.

Em termos regionais, o nordeste aparece com os índices mais graves de exclusão: em 1995, foram 23, 9% de pessoas dos 10 aos 14 anos sem acesso à escola; em 2005, estes índices passaram a 7%, sendo altos, se comparados aos dados nacionais. A maior concentração de exclusão está na faixa compreendida entre os 15 anos ou mais: em 1995, eram 15, 5% e em 2005, os índices atingiram os 10, 9%. Novamente o nordeste surge com altos índices: 30, 5% em 1995 e 21, 9% em 2005.

Destas informações, constata-se que o analfabetismo cai, em nível nacional, sobem os níveis de escolaridade, porém persistem as desigualdades regionais. Podemos ainda afirmar,

que o sistema educacional brasileiro continua excludente, tendo em conta os resultados da segunda fase da pesquisa “Brasil - o Estado de uma nação”¹²⁵.

Com relação ao ingresso no ensino fundamental, que como vimos, houve aumento, a pesquisa do IPEA ratifica a não permanência, considerando que dos que ingressam, 84% concluem a 4ª série do ensino fundamental e apenas 57% chegam a concluir as 8 séries, com uma exclusão de quase metade dos que têm acesso.

No ensino médio a exclusão é maior, pois a este nível conseguem chegar 37% dos que ingressam (uma exclusão de 63%), quadro que se agrava, se consideramos as exigências de uma formação básica para o acesso ao mundo do trabalho, para uma condição digna de vida. Assim vemos algumas explicações para o aumento do trabalho informal no país, em contraponto às recomendações da UNESCO, a respeito das diretrizes para a EJA no século XXI, que deveria ensejar o mundo do trabalho e as condições de empregabilidade e a melhoria das condições efetivas de vida, para a população brasileira, latino-americana.

O estudo do IPEA reforça que a exclusão atinge as camadas mais pobres da população, com os seguintes índices:

- Dois terços dos excluídos são das camadas pobres, na primeira série;
- Apenas 5% dos alunos do ensino superior são de camadas populares;

O estudo do IPEA destacou que o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) comprovou que metade dos alunos da 4ª série não conseguiu ler textos simples, o que dificulta sua formação para as exigências da sociedade atual e para ingresso no mundo do trabalho.

A nós importa analisar mais detidamente, na seqüência da pesquisa em Manaus, quais as implicações desta inconsistência do que se aprende de modo funcional nas séries iniciais, relacionando com os níveis de exclusão e em conseqüência, as exigências de uma formação para a empregabilidade, em um contexto onde a categoria trabalho vem sofrendo um desmonte.

O Jornal “Amazonas em Tempo”¹²⁶ apresentou dados sobre a exclusão educacional na EJA no Amazonas, situando-a em torno dos 35%, sobretudo nas 1ªs séries de cada etapa (1ª

¹²⁵ Pesquisa Nacional por amostra de domicílios, de 2005, publicada em 2006 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE.

¹²⁶ Em matéria publicada pelo jornal “Amazonas em Tempo”, de autoria da jornalista Jonária França. Disponível em: <<http://www.emtempo.com.br/index.php>> (acessado em 08/07/2007).

etapa equivale às quatro séries iniciais do ensino fundamental e o 2º segmento, às quatro séries finais deste grau de ensino).

Segundo informações da Gerência de EJA da SEDUC, o abandono se dá em pequeno número no ensino médio e a demanda atendida varia entre os 35 e 40 anos de idade, com um aumento da procura pelos jovens.

Há uma preocupação dos profissionais entrevistados na pesquisa/tese, sobre este aumento de participação dos jovens na EJA, sendo articulado às mudanças legais que trouxeram uma concorrência direta com o ensino regular e uma tendência a optarem pelo aligeiramento, através do formato da EJA, o que merecerá aprofundamento, no item sobre as diretrizes emancipatórias da EJA no Amazonas. Dados da SEDUC (2006) informam que houve 58.620 matrículas na EJA e uma média de evasão de 8.793 alunos.

Na tentativa de compreender como se constroem as trajetórias da educação no estado e quais as implicações para o contexto atual, vinculado à EJA, buscamos interlocuções com os estudos de Nagle (1976), quando o autor situa a emergência de duas tendências na educação brasileira, como consequência do renascimento dos ideais liberais e do aprofundamento do sistema capitalista, orquestrado no contexto das mudanças nos modelos de desenvolvimento econômico (do agrário-exportador ao urbano-industrial, nos primórdios do século XX, nos anos 1920 e acentuadamente, nos anos 1930): o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico.

Buscar caracterizar estes desdobramentos no quadro local nos interessa, pois Nagle (1976) defende que houve ocorrências desiguais destes movimentos nas regiões brasileiras, acentuando a discussão sobre os “dois brasis¹²⁷”. Estes movimentos, nem sempre tão diversos em seus princípios, significaram as lutas culturais entre um Brasil agrário e um Brasil industrial e as tentativas de conservação ou alteração destes elementos. Daí a importância da educação para estas correntes de idéias, que creditavam ao viés ideológico-cultural, grandes possibilidades de mudança.

O *entusiasmo pela educação* pode ser definido como a corrente de idéias que primava pela expansão das instituições escolares, a disseminação da escolarização, da inserção de grandes grupos na escola, para garantir o progresso do país. Para o otimismo pedagógico, a

¹²⁷ Termo cunhado por Euclides da Cunha, em 1902, na obra “Os Sertões”: um Brasil urbanizado e um Brasil agrário, aqui retomados por Nagle (1976) para explicar as desigualdades regionais, também pela via do acesso à educação.

reforma da sociedade, a mudança de padrões culturais, passaria pela esfera escolar. Os dois têm em comum a idéia da escolarização como motor da História, o sonho da retomada dos ideais republicanos de alcançar o progresso pela via da instrução de seu povo, um tanto perdidos durante a 1ª República.

Os anos 1930, como pontuamos neste estudo, (PRADO JR, 1976; CARVALHO, 2005; D'ARAÚJO, 2000; FERNANDES, 2006; FREITAG, 1986; MENDONÇA, 1990; MONTEIRO, 1990; NAGLE, 1976; NOSELLA, 1996; NUNES, 1999, 2006; PAIVA, 1987; ROMANELLI, 1986; SCOCUGLIA, 1999, 2005), são o ápice destes sentimentos até então represados, traduzidos na tentativa de pôr a educação no centro¹²⁸ – a escolarização como o maior problema nacional, que até hoje permeia os discursos oficiais.

Começa aqui se não uma ruptura, um distanciamento entre as concepções de educação dos partidos e entidades de cunho político e as entidades e organização de educadores: os primeiros a colocam em plano restrito, dentro do projeto mais amplo dos problemas nacionais, onde o projeto é a luta pelo poder e os segundos, que defendem a instrução como motor da História, sobretudo a instrução primária, as lutas contra o analfabetismo, denúncia herdada dos anos anteriores, como acentua Nagle (1976):

(...) Chega-se, por essência, à conclusão de que a estrutura política, econômica e social da Nação apresenta-se instável porque sobre ela pesa a grande massa de analfabetos, que lhe ameaça as bases (...) a alfabetização do povo continua o problema mais importante da nacionalidade (...) a necessidade da escola alfabetizante se passa para a exigência da escola primária integral (p. 112-113).

Os estudos de Nagle (1976) explicam até hoje as iniciativas do poder público e dos movimentos, em relação aos problemas da educação nacional e nos permitem situar aproximações com o quadro amazônico. Persistem como ideário hegemônico os princípios do entusiasmo pela educação - a tese da educação como aumento quantitativo de unidades escolares- acesso, presente em projetos e programas de instituições educativas e nos projetos formais de EJA. Passados mais de 80 anos da retomada dos ventos republicanos, prosseguem

¹²⁸ O processo de aparecimento dos teóricos em educação, também contribuiu para centrar as análises sobre a escolarização como questão nacional: a educação passa a ser tratada como questão teórica, por vezes descolada do contexto político-social e há uma limitação de seu espaço. Ao mesmo tempo, a educação ganha força nos projetos políticos, com o objetivo implícito de formar contingentes de eleitores no país e o discurso proclamado da igualdade de direitos. Tais discursos podem ser identificados nos documentos da Liga Nacionalista de SP e no da Liga de Defesa Nacional, na década de 1920, citados por Nagle (1976).

como foco as ações de combate ao analfabetismo, através de campanhas, sem uma relação de continuidade da escolarização regular (permanência nas escolas, qualidade e sucesso escolar).

No contexto posto por Nagle (1976), era forte a tendência a tratar a educação como problema técnico, ao encargo dos profissionais da educação. Guardadas as proporções sobre os prejuízos de afastar a educação da política, mas ainda convivemos com o problema dos professores leigos, sobretudo na região amazônica e em específico, nas turmas de EJA.

A tese do *otimismo pedagógico*, da educação como regeneradora social é idealista, mas contribuiu para pôr em foco os problemas específicos do campo pedagógico-administrativo, como programas, conteúdos, formação de professores, carreira docente-questões atualíssimas no cenário nacional, se considerarmos a não existência de uma política nacional de formação de profissionais da EJA¹²⁹.

As críticas à uma escola tradicional, formalista, que passa ao largo do respeito aos saberes prévios, reforça a necessária construção de uma escola pública fundada nos princípios valorativos da EP. Como refletiu Nagle (1976), há uma distância abismal entre este ideário e sua incorporação nos projetos institucionalizados e nas bases legais e ao final da década de 1930, a educação era vista como formação cívica e moral do povo brasileiro, distante dos embates intelectuais dos dois movimentos.

Do mesmo modo, houve apropriações desiguais destes pressupostos e de suas vinculações práticas (gestões e leis), nas regiões brasileiras. São desafiadoras as considerações do autor, para pensarmos estas desigualdades e as ações do Estado brasileiro no campo educativo, neste trecho:

(...) também no caso da escolarização o Estado se apresenta como instituição asseguradora da estrutura das classes existentes. Conserva-se, ainda na época dos vinte, como centro de decisão para determinadas categorias do ensino e, tanto nestas quanto nas demais, mantém-se agente que impede, mais do que dinamiza, a escolarização. Sob todos esses aspectos, no período a organização estatal expressa, apenas, as exigências de parte reduzida da Nação. (p. 292-293).

As categorias de Nagle (1976) são esclarecedoras, acerca de alguns dos princípios norteadores da educação no Amazonas, não apenas em seu recorte escolar, mas também nos limites dos movimentos sociais, onde prosseguem o ideário idealista, ao mesmo tempo em

¹²⁹ Consideramos que há necessidade do resguardo das especificidades da formação em EJA, mesmo entendendo a defesa da educação pública e gratuita para todos como o eixo e a temporalidade da EJA.

que não foram consolidadas algumas das iniciativas do início do século XX, como vimos ao longo do item exposto. Seguimos devedores, pela não produção dos consensos sociais mínimos, cada vez mais distantes de nosso nascedouro renascentista.

2.2 Elementos históricos dos projetos de EP no Amazonas: matrizes compensatórias ou processos de emancipação?

A proposta de registro das experiências significativas de EP e EJA reveste-se em oportunidade de contribuir para a história da Educação Popular no estado, tendo em vista a literatura especializada abordar fartamente a questão em âmbito nacional e mundial, mas demonstrar lacunas no contexto amazonense.

Um dos objetivos desta pesquisa é o de mapear informações, sobre sujeitos, grupos, entidades e instituições de EJA e EP, no conjunto da sociedade civil no Amazonas, experiências de caráter formal, não formal e informal, considerando que a história da EP e da EJA ainda não está suficientemente escrita e contribuições desta natureza são relevantes para o campo de estudos. No processo de levantamento de dados, em Manaus, durante o ano de 2006, tivemos contato com onze entidades e/ou instituições de EP e EJA, através de diferentes espaços, em entrevistas específicas, depoimentos, acesso a fontes documentais, ou em eventos junto à FACED/UFAM. Neste item, apresentaremos um apanhado histórico preliminar destes movimentos, buscando contextualizar as especificidades da atuação no Amazonas e na seqüência, abordaremos os três movimentos de EP e EJA que serão foco do estudo, em suas dimensões emancipatórias.

Para esta análise, torna-se crucial enfatizar que nossa busca é por uma EP para a emancipação, reconhecendo que não cabe à educação propagar a emancipação humana, mas potencializar espaços, práticas, experiências para o exercício das idéias emancipatórias, que podem contribuir para a organização dos grupos em sua práxis revolucionária. Em outros espaços deste estudo, tornamos explícita a concepção de emancipação que adotaremos, em sentido pleno, perpassando a emancipação política (cidadania), mas não se encerrando aos limites jurídicos.

Nesta empreitada, tomamos como direção as proposições de Nunes¹³⁰ (2006), tratando das exigências para a pesquisa em Educação e em EJA e EP no contexto atual, enfatizando ser necessária:

(...) rigorosa pesquisa sobre as matrizes políticas e ordenamentos conceituais e institucionais sobre as práticas, movimentos e teses acerca da Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e conceituações conjunturais expressas ao redor do mesmo fenômeno social: a luta pelo acesso à escolaridade e alfabetização de populações historicamente marginalizadas. Movimentos radicados na dinâmica do Estado, outros consorciados com Igrejas, associações civis, políticas públicas de educação e práticas sociais alternam-se na história política de nossa organização social e cultural. (p. 1)

O estudo das intensidades emancipatórias da EJA no Brasil e no Amazonas, requer um apanhado histórico através da busca de uma rigorosa pesquisa sobre as matrizes políticas e ordenamentos conceituais e institucionais sobre as práticas, movimentos e teses acerca da Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e conceituações conjunturais expressas ao redor do mesmo fenômeno social: a luta pelo acesso à escolaridade e alfabetização de populações historicamente marginalizadas.

No contexto amazonense, identificamos movimentos radicados na dinâmica do Estado, outros consorciados com Igrejas, associações civis, políticas públicas de educação e práticas sociais, alternando-se na história política de nossa organização social e cultural. Estes revelam práticas e projetos de assistência, integração, escolarização, mediações de consenso, tutela e organização política, com existência de mais de um século em nossa frágil tradição republicana.

Esta pesquisa pretende condensar a recuperação crítica da literatura especializada sobre o tema, discutir alguns dos eixos estruturais em disputa epistemológica, histórica e política e a apontar tendências e desafios sobre o campo temático em questão. O contexto do século XXI e suas diretrizes nos desafiam a pensar questões postas para o desenvolvimento econômico e social do Brasil, com destaque para o debate sobre a universalização de uma Educação de qualidade para todos os brasileiros, em todos seus níveis e modalidades.

A coleta de dados sobre os movimentos de EJA no Amazonas nos conduziu no sentido de refazer intenções iniciais, em confronto com o que apontaram os elementos conceituais, as fontes documentais e a interlocução com os sujeitos destas experiências. O estudo perpassa o eixo da historiografia, pelas lacunas encontradas acerca do tema, mas toma como norte a idéia

¹³⁰ Texto de apresentação do livro “Trajetórias e Perspectivas da Educação Popular: A Luta por uma Educação que atenda aos interesses das camadas populares”. COSTA e FEITOZA, Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2006.

de que para o entendimento das demandas de EJA, é fundamental compreender as matrizes que a constroem, partindo da tese de que o processo colonizatório e os modos de implantação do capitalismo no país e na região são os elementos articuladores.

Como vimos em Nosella (1996), Nagle (1976) e Oliveira (1984), não nos constituímos como nação herdeiros do Renascimento, mas de um passado colonizatório escravista e arcaico, que interditou, em grande parte, nossas pretensões de industrialização e urbanização, numa linha emancipatória. As desigualdades regionais, a constituição de “dois brasis”, o modo de produção baseado no extrativismo, são alguns dos fatores que explicitam as dificuldades da região amazônica em expandir-se em sua prodigalidade.

Em comum com a história da EJA nacional, temos a continuidade e descontinuidade das iniciativas educativas, basicamente articuladas às determinações federais e com poucas ações de base local. O “*entusiasmo pela educação*”, corrente teórica dos primórdios do século XX, vem pautando as concepções, pautas e gestões em torno da EJA, marcada por projetos de índole estatística e compensatória, em sua maioria. Há uma dependência, por conta da centralização federativa que sempre acompanhou as ações do MEC nesta e em outros segmentos educativos.

Persistem as iniciativas pela via das campanhas¹³¹, embora os estudos e pesquisas tenham demonstrado sua ineficiência e a necessária constituição de políticas públicas que invistam na educação regular, básica e de qualidade, inserindo a EJA neste conceito. Em Nosella (1996) tomamos a categoria da não organicidade e por conseqüência, a idéia do não trabalho, como um dos marcos de nossa história da EJA, pois não há a adoção da tese do trabalho como princípio educativo nos processos formativos dos jovens e adultos trabalhadores (uma das questões específicas das entrevistas da pesquisa). A gestão das ações em EJA ainda é marcada pelo burocratismo, pela falta de organicidade entre escola e comunidade, entre profissionais da educação e suas demandas.

As bases do extrativismo, como modo de organização da produção, seguidos de uma violenta inserção da região nos grandes projetos capitalistas, como a ZFM, trazem problemas históricos, conceituais e sociais, pois esta passagem não se dá articulada aos interesses

¹³¹ O projeto de maior abrangência no estado (Reescrevendo o Futuro) organiza-se pela lógica das campanhas, atingindo os 62 municípios do estado, através de ações esporádicas, estatísticas e desarticuladas da educação básica e de um projeto de formação de profissionais da educação.

regionais, pondo a população trabalhadora à reboque das necessidades de formação para as indústrias de montagem. Caberia um estudo aprofundado das reflexões de Nosella (1996) sobre a concepção de fábricas em um projeto de formação, onde o industrialismo tivesse o trabalho como princípio educativo e diretriz emancipatória.

Uma EJA fundada na EP e identificada com as especificidades da região amazônica pode ser explicitada através dos princípios indicativos, aprovados na Carta de Manaus¹³², neste recorte:

(...) opção pela educação popular, centrada na concepção que reconhece os grupos sociais populares como sujeitos culturais e históricos, em vista das históricas matrizes de marginalização social e exclusão escolar de amplas camadas sociais brasileiras, determinadas por políticas educacionais e práticas pedagógicas autoritárias, seletivas e excludentes, constituídas a partir de interesses das classes dominantes.(...) nossa compreensão da responsabilidade do Estado na provisão de políticas educacionais de Jovens e Adultos, na manutenção qualitativa de projetos e iniciativas de educação popular, preservadas as autonomias de cada movimento, com dispositivos de financiamento, gestão democrática e finalidades emancipatórias comuns. (...) Identificamos como sujeitos reais dessa marcha emancipatória e libertadora a criança pobre, a causa de gênero a partir da condição da mulher, do negro e das nações indígenas, dos deficientes ou portadores de necessidades especiais, do idoso, do meio-ambiente e das minorias sexuais. Tais sujeitos carregam em si a verdadeira libertação, ética e política, de todos os históricos grilhões que acorrentam nossa história e ameaçam nosso futuro. (grifo nosso).

Este item tratará, portanto, da busca destas possibilidades emancipatórias da EJA numa perspectiva da EP, através da exposição inicial dos materiais coletados¹³³, sob a forma documental, sem a pretensão de esgotar a totalidade das experiências dos movimentos de EJA no estado, mas resguardando a importância historiográfica destes, seguindo a o critério dos movimentos de ações institucionais (SEDUC; SEMED; NEPE/UFAM; UEA (EDUCAMPO e Reescrevendo o Futuro), não-formais (SESC LER; CUT/AM); de vinculações com a Igreja Católica (MEB/AM; AEC-AM; Pastoral da Criança), populares (Fórum de EJA) e sua

¹³² Documento síntese do I Seminário Estadual “Movimentos Sociais, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Emancipação: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos no Brasil e no Amazonas”. FACED/UFAM, julho de 2006, subscrito pelos sujeitos da EJA do estado, cerca de 200 educadores.

¹³³ Fonte principal: Relatório do I Seminário “Movimentos Sociais, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Emancipação: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos no Brasil e no Amazonas”. FACED/UFAM, julho de 2006.

organização cronológica (estes movimentos, em sua esfera nacional, remontam a década de 1940 e em bases locais, perpassam da década de 1960 até os dias atuais).

1. *Secretaria Estadual de Educação/SEDUC* (atual Gerência de EJA, congregando os Centros de Ensino Supletivo).
2. *Secretaria Municipal de Educação e Cultural/SEMED* (Núcleo de EJA, congregando o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, Prof. Samuel Benchimol- CEMEJA).
3. *Movimento de Educação de Base* (Amazonas).
4. *Associação de Educação Católica do Amazonas/AEC* (Setor de Educação Popular).
5. *Pastoral da Criança* (Setor de EJA).
6. *Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais* (NEPE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, temático em EP: projetos de EJA institucionais, de base federal).
7. *SESC* (Projeto SESC LER).
8. *CUT* (Programa “Com todas as Letras).
9. *EDUCAMPO* (Programa de Educação no Campo, vinculado á Universidade do Estado do Amazonas- UEA e ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA).
10. *Programa “Reescrevendo o Futuro”* (vinculado á Pró-Reitoria de Extensão da Universidade do Estado do Amazonas).
11. *Fórum de EJA* (articulação de entidades e instituições de EJA no estado do Amazonas).

Passaremos aqui a delinear os aspectos institucionais e as matrizes políticas e pedagógicas desses movimentos e entidades, historicamente atuantes no universo de EJA do Amazonas, ainda que de maneira aproximativa e preliminar, para uma posterior interpretação pedagógico-política de suas disposições estruturais:

1. *Secretaria Estadual de Educação/SEDUC* (atual Gerência de EJA, congregando os Centros de Ensino Supletivo).

A Secretaria de Educação do Amazonas atua através de uma Gerência específica para atendimento da Educação de Jovens e Adultos¹³⁴, fundada nas Diretrizes Curriculares e Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e nos documentos estaduais¹³⁵ e na LDBEN 9394/96.

Para a estruturação e funcionamento da EJA na capital e no interior do estado, em níveis fundamental e médio, manifesta como objetivos¹³⁶: restabelecer a igualdade de direito à educação, garantindo a oferta de Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio para jovens e adultos que a ele não tiveram acesso ou não concluíram na idade correlata.

A instituição propõe uma formação de qualidade, metodologias próprias, reconhecimento e validação de competências e conhecimentos adquiridos na vida cotidiana e no trabalho e ampliação das perspectivas de trabalho e renda, participação política e social e melhoria na qualidade de vida pela apropriação do conhecimento sistematizado, através do desenvolvimento de habilidades e competências.

- Estrutura Curricular dos cursos presenciais oferecidos nas escolas Estaduais:
- Alfabetização: carga horária de 800 horas e duração de 01 ano letivo.
- Ensino Fundamental: 02 (dois) segmentos: 1º Segmento (1ª a 4ª série, carga horária de 1600 horas distribuídas em 1ª e 2ª etapa, com duração de 02 anos letivos); 1ª Etapa - 1ª e 2ª série trabalhadas em 01 ano letivo e 2ª Etapa - 3ª e 4ª série trabalhadas em 01 ano letivo. 2º Segmento (etapa única que corresponde a 5ª a 8ª série com carga horária de 1600 horas e duração de 02 anos letivos).
- Ensino Médio: Etapa Única com carga horária de 1600 horas trabalhadas em 02 anos letivos. Os cursos presenciais são oferecidos nas 96 escolas da capital e nos 60 municípios em 160 escolas estaduais. O curso semi-presencial é desenvolvido apenas nos Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJA's - atendendo alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e Ensino Médio. O curso nos CEJA's é composto por sessões presenciais e estudos orientados:

¹³⁴ Relatório do I Seminário “Movimentos Sociais, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Emancipação: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos no Brasil e no Amazonas”. FACED/UFAM, julho de 2006.

¹³⁵ Parecer CEB n. 11/2000; Resolução n. 136/02/ - CEE/AM e Parecer n. 055/02- CEE/AM.

¹³⁶ Fonte: Documento da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino/Departamento de Políticas e Programas Educacionais- Gerência de Educação de Jovens e Adultos, s/d.

- Na capital existem 02 (dois) Centros de Educação de Jovens e Adultos / CEJA: Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof Agenor Ferreira Lima e
- Centro de Educação de Jovens e Adultos Profª Jacyra Caboclo. Os Centros de Educação de Jovens e Adultos são embasados pela Resolução Nº 43/05 do CEE/AM.

2. *Secretaria Municipal de Educação e Cultura/(SEMED (Setor de EJA, congregando o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, Prof. Samuel Benchimol- CEMEJA¹³⁷).*

O Núcleo de EJA da SEMED baseia suas ações nas diretrizes legais¹³⁸ nacionais e locais, tendo como fontes de financiamento, no ano de 2006: recursos municipais: R\$ 2.680.000,00; estaduais: R\$ 1.000.000,00 e federais: R\$ 770.000,00 (Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à EJA – Fazenda Escola)

Dados quantitativos sobre atendimento da EJA/ 1º segmento zonas urbana e rural:

FASE	TOTAL DE ALUNOS
1ª Fase A – Alfabetização	3.007
1ª Fase B – 1. e 2. séries	4.448
2ª Fase – 3. e 4. séries	6.586
TOTAL	14.041

- 135 Escolas
- 430 turmas

1º SEGMENTO (1ª a 4ª série): Proposta Metodológica situada como modular e flexível;

2º SEGMENTO (5ª A 8ª. SÉRIE):

Zona Urbana

- *CEMEJA* – Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos “Samuel Benchimol”:
- Presencial; - Parcialmente presencial; 04 matrículas/ano e realização de Exame de

¹³⁷ O Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos- CEMEJA será apreciado em item específico, considerando ser um dos movimentos selecionados nesta pesquisa para aprofundamento.

¹³⁸ Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso II; LDB nº 9394/96, art. E 38; Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (DCNEJA); Resolução CNE/CEB nº 1/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; Resolução nº 04/CME/2001; Parecer nº 003/CME/2002 normatiza a Educação de Jovens e Adultos e a Proposta Metodológica em âmbito municipal.

suplência 1ª a 4ª. série. Total de alunos atendidos no CEMEJA: 2.154 , em três turnos, sendo o maior centro de EJA para atendimento na zona leste de Manaus

- 2º SEGMENTO (5ª A 8ª SÉRIE): zona rural, através dos seguintes programas: TC – 2000 (em fase de substituição); Programa Escola Itinerante: 09 pólos (cada pólo = 3 escolas); 09 disciplinas e professores habilitados nas diversas áreas do conhecimento.
- PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO: Implantação de turmas em Igrejas; Centros comunitários; Associações; Instituições públicas e outros;
- Duração do Curso: 01 ano;
- Proposta Metodológica: modular;
- Estrutura Curricular: Língua Portuguesa e Matemática;
- Turmas de alfabetização de adultos;
- Turmas de Alfabetização de idosos (atendendo Dec. nº 5.482/2001- Política Municipal do Idoso)
- Atendimento/2006:

INSTITUIÇÃO	TURMAS	TOTAL DE ALUNOS
01 LBV	Alfabetização/1. Fase B	37
02 Fund. Dr. Thomas	Alfabetização/1. Fase B/2. Fase	10
03 Parque do Idoso	Alfabetização/1. Fase B/2. Fase	43
04 Juventude Avançada (Cidade Nova)	Alfabetização	25
05 INPA	Alfabetização/1. Fase B/2. Fase	42

- Em fase de implantação:
 - Comunidade São João Batista (Bairro Jorge Teixeira)
 - Paróquia Santo Antônio (Bairro Santo Antônio)
- Processo de formação de professores: Convênio com a UEA (PROFORMAR) e UFAM (PEFD); Continuada: Coordenadoria de Formação do Magistério

3. *Movimento de Educação de Base*¹³⁹ (Amazonas).

O Movimento de Educação de Base- MEB/AM¹⁴⁰ possui 45 anos de trabalho no país, sendo entidade vinculada à CNBB e reeditada em Manaus em 2004. Atualmente, atua em sete estados da federação: Roraima; Ceará; Distrito Federal; Minas Gerais; Amazonas; Piauí e Maranhão.

O aspecto preferencial por estas regiões se dá por conta dos indicadores econômicos, que revelam situação de extrema pobreza, o que pode ser comprovado pelo trabalho dos voluntários do MEB nestes locais.

No Amazonas, em 2006, o MEB conta com 97 alfabetizadores, trabalhando ainda em condições precárias, através de parcerias com extrema dificuldade. Retomando o trabalho no estado em 2004, em Manaus, Tefé, São Gabriel da Cachoeira, em parceria com o governo federal, através de convênio com o Programa “Brasil Alfabetizado”, conceituando como desafio de alfabetizar adultos.

Atualmente são 97 turmas em Manaus, cada coordenador representando cerca de 11 turmas, em todas as áreas periféricas de Manaus (Comunidade da CARBRÁS); Parque São Pedro; Jorge Teixeira I, II e III).

O MEB adota o conjunto didático “Saber, Viver e Lutar”, de acordo com a região. Inicialmente o material proposto para o Amazonas foi o de Minas Gerais, mas a equipe local procedeu à adaptação para o contexto. Após estas considerações, realizou destaques sobre o trabalho a partir de finais de 2004 até o período atual de 2006.

Em relação às parcerias, tem como principal apoio o “Brasil Alfabetizado”, cada alfabetizador recebe R\$ 120,00 (cento e vinte reais) sendo R\$ 7,00 (sete) por aluno, perfazendo um teto máximo de R\$ 295,00 (duzentos e noventa e cinco reais), sendo este recurso qualificado pela coordenadora, de ajuda de custo. O MEB/AM dispõe de R\$ 500,00 (quinhentos reais) para as despesas locais de coordenação, sendo este recurso insuficiente para o trabalho de acompanhamento e visitas aos grupos.

¹³⁹ Sendo um dos movimentos especificamente estudados, em item específico deste capítulo o MEB será apreciado em seu mérito.

¹⁴⁰ Tendo em conta no Capítulo I ter procedido ao histórico dos movimentos de educação e cultura popular brasileiros, dentre os quais, o MEB, neste item será enfocado o MEB Amazonas.

O eixo em Paulo Freire retrataria a reflexão sobre os rumos da alfabetização que o movimento orienta. Sobre os instrumentos pedagógicos, o diferencial é apontado nos documentos do movimento, através de sua “versão regionalizada”, pois o MEB utiliza caderno do alfabetizador, cartaz-gerador e diário do alfabetizador.

Estes são materiais preparados em comum acordo com a equipe pedagógica que atua nos locais, através das semanas de formação, onde são verificados os materiais, realizada análise e enviado para o MEB/nacional em Brasília, sendo então “regionalizado”.

Foi realizado um trabalho fotográfico da região, para a preparação do material a ser usado á cada ano. Em relação á formação, foi iniciada em 2004, realizada em uma semana, sendo viabilizado um trabalho a partir das dificuldades da realidade do Amazonas. Houve discussões quando da inserção de São Gabriel da Cachoeira, Barreirinha, Rio Preto da Eva, Careiro da Várzea; por conta do recurso reduzido, tendo sido definido que era necessário “fazer a diferença indo ao foco do problema”, sendo qualificado pela expositora, como o diferencial do trabalho do MEB.

Há um acompanhamento semanal aos locais onde existem grupos de alfabetização (visitas), junto com os supervisores. Neste ano (2006) foi também iniciada uma parceria com a SEMED, para a cessão de espaços para funcionamento de salas (nos bairros Alfredo Nascimento e Jorge Teixeira).

A equipe atual do MEB é formada por: supervisores, coordenadoras, alfabetizadores. O supervisor faz visitas para acompanhar o projeto como um todo; a coordenação é responsável pelo elo entre o supervisor e o alfabetizador e o alfabetizador é a pessoa capacitada para conduzir o processo de alfabetização, em sala de aula.

Na maior parte de Manaus, os alfabetizadores atuam no próprio espaço da Igreja Católica ou em espaço cedido pela SEMED. Os alfabetizadores passam por um processo de formação de 120 h, inserindo estudos sobre EP, metodologias, letramento, matemática e planejamento. O MEB, como todos os grupos de esquerda, recebeu o cerceamento da ditadura militar. Alguns continuaram, porque estavam bem protegidos debaixo do “guarda-chuva” do MEB e alguns não puderam prosseguir. O material (cadernos) do “Viver e Lutar” foram apreendidos em 1964, antes do golpe. O MEB começou então a mudar de perspectiva, ao se aproximar da AEC, passando então a ser um apêndice do MOBREAL.

4. Associação de Educação Católica do Amazonas/AEC¹⁴¹ (Setor de Educação Popular).

A Associação de Educação Católica do Amazonas, filiada à Associação de Educação Católica do Brasil, com sede em Brasília-DF, é um organismo vinculado a Conferência Nacional dos bispos do Brasil-CNBB, que congrega os estabelecimentos de ensino e os educadores do Amazonas que professam uma filosofia educacional com princípios cristãos.

Em seus objetivos, estão postas as intenções de “ser presença de igreja no campo educacional, no Estado do Amazonas, proporcionando momentos de formação aos educadores das escolas associadas, educadores populares, escolas públicas, através de seminários, conferências, simpósios, encontros, debates e oficinas”. (documento fonte).

Desenvolveu ações no campo da EJA, embora não seja linha específica de trabalho, buscando oferecer a formação necessária aos professores para que estes possam desenvolver junto aos alunos um trabalho de alfabetização a partir da metodologia da reflexão libertadora, que possibilite o crescimento do poder popular e a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Iniciou atividades em EJA a partir de 1999 em Manaus, em nove turmas, através de trabalho voluntário, nos espaços seguintes: Colégio Dom Bosco, Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, Comunidade Santa Clara, Comunidade do Zumbi, Escola arco-íres na Comunidade do São José I, Comunidade da Alvorada (Paróquia de Santa Terezinha). Como fundamentos teóricos metodológicos basearam-se nos estudos de Freire; Emília Ferreiro; Jean Piaget; Vygotsky e Wallom.

Como resultados nos anos de 1999 a 2004, foram apresentados estes números:

- Em 1999 ----- 120
- Em 2000 -----150
- Em 2001 -----160
- Em 2002 -----180
- Em 2003 ----- 250
- Em 2004 -----220

¹⁴¹ Fonte: Texto: Breve Histórico da atuação do SEP/AM, da equipe da AEC/AM (mimeo).

Com a recomposição do MEB/AM, o Setor de Educação Popular da AEC deixou de desenvolver atividades de EJA e vem dedicando-se às demais demandas de formação no estado, envolvendo trabalhos com as mulheres indígenas, formação de educadores populares, através de cursos de extensão, eventos sobre EP, dentre outras atividades.

5. Pastoral da Criança (Setor de EJA).

Por conta do ano de 1990 ter sido o Ano Internacional da Alfabetização, a Pastoral da Criança inseriu em suas ações a Alfabetização de Jovens e Adultos tendo em vista que muitas líderes voluntárias eram analfabetas e o analfabetismo das mães acompanhadas ter sido um fator limitante para o desenvolvimento das crianças e das comunidades.

No Brasil, foram instituídas setenta turmas, atendendo cerca de 1.900 alunos, tendo como monitores lideranças comunitárias. Em Manaus, o atendimento teve início em 1993, conforme especificações do quadro abaixo:

Dados da EJA da Pastoral da Criança da Arquidiocese de Manaus

ANO	Nº DE GRUPOS	Nº DE ALUNOS ALFABETIZADOS	ALUNOS MATRICULADOS
1993	03	26	
1994	08	55	
1995	16	108	
1996	17	126	
1997	15	138	
1998	20	193	
1999	16	156	
2000	20	136	
2001	12	104	
2002	18	165	
2003	09	79	
2004	07	51	
2005	05	19	
2006	03	18	

Total Geral de Alunos Alfabetizados: 1.356

As atividades de Alfabetização têm como principal objetivo ensinar especialmente mães, jovens e líderes das comunidades com a Pastoral da Criança a ler e escrever; refletir sobre a realidade local, ensinar e promover ações de saúde, nutrição e educação, vida comunitária e mística, colaborando assim na transformação da realidade e na libertação da população analfabeta.

Como referencial teórico-metodológico, são utilizadas as palavras-geradoras das ações básicas de saúde, educação, nutrição, da organização comunitária e de cidadania, através do método do Ver, Julgar, Agir, Avaliar e Celebrar, através de cursos formativos com duração de nove módulos e utilização de material elaborado pela Pastoral da Criança.

O discurso do trabalho voluntário também é presente na experiência, embora os alfabetizadores recebam uma pequena ajuda de custo, para despesas com transporte. Por decisão nacional, a Pastoral da Criança recusou a formalização de convênio com o Programa “Brasil Alfabetizado”, para resguardar a autonomia em suas iniciativas.

6. *Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais*¹⁴² (NEPE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, temático em EP: projetos de EJA institucionais, de base federal).

Fruto de inúmeras discussões, veículo de propostas inovadoras e objeto de conflitos e confrontos com os que discordavam de suas concepções de educação, o NEPE foi criado em 1989. Desde 1992, quando teve seu regulamento interno aprovado pelo Conselho Departamental da Faculdade de Educação, tornou-se temático em Educação Popular.

A proposta básica do Núcleo traduz-se em buscar uma nova relação institucional com a sociedade, com o propósito de priorizar as demandas de educação das camadas populares, incorporando a educação feminina enquanto elemento das classes oprimidas.

O NEPE foi criado, na prática, em 1989, com uma discussão mais intensa sobre suas feições, durante a greve das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) daquele ano, por professores que buscavam criar um mecanismo que contribuísse para a integração entre a

¹⁴² O NEPE também será retomado em item específico, por ser um dos movimentos selecionados para aprofundamento e análise.

FACED e as licenciaturas, o ensino de 1º. e 2º. Graus, e as experiências ligadas ao movimento popular.

A proposta de oficialização de NEPE, enquanto Núcleo Temático em Educação Popular transforma-se em realidade em novembro de 1991, sendo os projetos submetidos à apreciação e aprovação do Conselho Departamental da FACED. O objetivo do NEPE, após o redimensionamento das ações, é o de desenvolver estudos, pesquisas e assessorias às iniciativas desenvolvidas por entidades organicamente ligadas ao movimento popular.

Em sua fase institucional (a partir de 1992), vincula-se ao Conselho Departamental da FACED, tendo como exigência a delimitação de suas ações, tornando-se temático em Educação Popular.

Na trajetória do NEPE, desde sua constituição (1989) até os dias atuais, preponderam as idéias-força de Paulo Freire, presentes em suas obras, o que denota o alcance das reflexões filosóficas do autor, para além de seus contributos específicos para a EJA¹⁴³ na América Latina e no Brasil.

A universalidade de seu pensamento nas experiências em EP, no contexto universitário, aparece também nas ações atuais (1998-2005), através da categoria do ‘ inédito viável’”, como enfrentamento com as situações-limite e a superação dialética. Enquanto Núcleo Temático em EP, o NEPE incorporou três linhas de atuação: Educação Pública, Educação de Adultos e Educação Indígena. Na verdade, a tematização do Núcleo mudou pouco a concepção de EP como fortalecimento do poder popular, tentativa de democratização dos espaços e estabelecimento de uma política, na UFAM, que contemplasse os interesses dos excluídos.

As práticas em EJA são a “pedra de toque” do NEPE, tendo as primeiras experiências sido realizadas, através de projetos de extensão, intitulados de “Alfabetização de Jovens e Adultos na Perspectiva da EP”, inicialmente nos bairros periféricos¹⁴⁴ de Manaus. A partir de 1998, o NEPE tem desenvolvido ações em EJA, articuladas aos projetos institucionais, como o Programa de Alfabetização Solidária (1998-2005) e o PRONERA¹⁴⁵ (2001- em vigência),

¹⁴³ Educação de Jovens e Adultos.

¹⁴⁴ Compensa; Zumbi dos Palmares; Cidade Nova; Glória; São Lázaro. Nestes projetos, a UFAM atendia diretamente os grupos populares na capital, através de acompanhamento das ações pelos estudantes- bolsistas do Núcleo, Posteriormente, a atuação delimitou-se para a formação dos educadores de EJA em todo o estado do AM.

¹⁴⁵ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, de âmbito federal, desenvolvido pelo NEPE/INCRA/UFAM, em bases locais.

tendo em conta as limitações financeiras das Universidades Públicas, para manter seus projetos populares e ainda, o amadurecimento das reflexões, sobre o cerne das contribuições da Universidade: a formação de professores/alfabetizadores.

Projetos atuais desenvolvidos pelo NEPE:

- 2001 – 2003

Educação de Jovens e Adultos em áreas de Assentamento no Estado do Amazonas/PRONERA/INCRA/UFAM;

- 2005 – 2006

Educação de Jovens e Adultos Diversidade Cultural em áreas de assentamento no Estado do Amazonas/PRONERA/INCRA/UFAM;

- 2005 – 2007

“Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural em Áreas de Assentamento no Estado do Amazonas”; “Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural: inclusão através da escolarização nas áreas de assentamento no Estado do Amazonas” Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária; entre outros.

7. SESC (Projeto SESC LER).

Projeto executado pelo Serviço Nacional do Comércio, possui uma coordenação nacional, situada no Departamento Nacional do SESC, para viabilizar os processos de formação á distância e os cursos de capacitações presenciais e as visitas técnicas periódicas.

A Coordenação Estadual compõe-se de dois pedagogos, para o acompanhamento presencial e semipresencial para os professores. Nacionalmente, foi criado em 1998 e em Manaus, em 1999, visando contribuir para o aumento da escolaridade de jovens e adultos no país. Está organizado em 17 estados brasileiros, através de 67 municípios, com 57 centros em funcionamento e 10 em processo de construção.

O projeto possui sala de aula, sala de leitura, espaços para atividades esportivas, culturais, atendimento á saúde. No Amazonas, localiza-se nos municípios de Manaus, Presidente Figueiredo, Itacoatiara, Manacapuru, Maués, Parintins e Tefé. Funciona em

escolas do SESC, unidades operacionais, mini-centros, espaços de construção civil e nas Igrejas.

No estado, durante este processo de existência, atendeu 7.320 alunos nos cursos de alfabetização e 1º segmento e em 2006, recebeu o prêmio Medalha Paulo Freire, durante o ENEJA.

8. CUT (Programa “Todas as Letras”).

A Central Única dos Trabalhadores (CUT/AM) desenvolve o Projeto de Alfabetização “TODAS AS LETRAS”, desde o ano de 2000. A metodologia empregada traduz-se na “valorização do saber dos trabalhadores e trabalhadoras, despertando-lhes a consciência para a cidadania e sua inserção na história como agentes das transformações sociais”¹⁴⁶.

Um aspecto destacado é a valorização dos saberes prévios (levando em consideração os sujeitos com suas experiências de vida, seus conhecimentos empíricos, sua realidade social, política e econômica). Especifica a documento que o projeto objetiva a “... a emancipação dos trabalhadores e trabalhadoras”. (p. 2).

Como objetivos proclamados no texto do projeto, destacam-se:

- Intervenção na elaboração e definições das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos;
- Articulação com os Poderes Públicos, no sentido de garantir a educação continuada;
- Articulação das ações educativas com a luta pela redução da Jornada de Trabalho, fomentando processos de negociações para a implantação de turmas nos locais de trabalho;
- Articulação das ações do Projeto com os processos de desenvolvimento sustentável local e regional;
- Intervenção no processo de elaboração de políticas que visam à formação de educadores e educadoras.

Como justificativa das ações da CUT no campo educativo, é elucidativo o trecho formulado no corpo do projeto:

¹⁴⁶ Com base em coleta de dados sobre o Projeto “Todas as Letras”, documentos e registro escrito fornecido pela CUT/AM.

Desde a criação da Central Única dos Trabalhadores -CUT - a formação dos trabalhadores (as) tem feito parte da política estratégica na Central. A Política Nacional de Formação-PNF atua na perspectiva de articular a ação sindical à transformação permanente dos sujeitos e da realidade nas quais estão inseridos (as). A PNF tem como base de sua estruturação a incorporação e integração de saberes e práticas advindos da educação geral e da ação dos sujeitos no mundo do trabalho e na vida como um todo. (...) O projeto TODAS AS LETRAS tem como objetivo a construção de uma proposta de alfabetização de Jovens e Adultos na perspectiva do letramento e dentro de uma concepção de educação integral que visa a construção do ser político e sócia em toda a sua plenitude. Assim, a alfabetização dos trabalhadores (as) é concebida não como o domínio de uma técnica, que tem como objetivo apenas satisfazer interesses práticos imediatos, mas como aumento da satisfação das múltiplas necessidades do ser humano.

Em Manaus, o projeto é desenvolvido pela Escola Sindical Amazônia da CUT, em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado do Governo Federal, Petrobrás, MEC, FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) CUT Nacional, com a chancela da UNESCO. Teve início em dezembro de 2004, definindo-se como “... *o maior projeto de “massa” voltado para os trabalhadores e trabalhadoras que a nossa Central já desenvolveu na perspectiva da ampliação dos direitos e da efetiva cidadania de milhares de homens e mulheres*” (p. 5).

A intenção é a de:

(...) alfabetizar 5.025 educandos (as) no Estado do Amazonas, por ano (2006) sendo, nos municípios Interior: Beruri, Borba, Caapiranga, Careiro Castanho, Codajás, Manacapuru, Parintins, Presidente Figueiredo, Rio Preto da Eva, São Sebastião do Uatumã, Urucará e Urucurituba em Manaus nos bairros de: Alfredo Nascimento, Armando Mendes, Cachoeirinha, Cidade de Deus, Cidade Nova, Colônia Antonio Aleixo, Compensa, Coroado, Flores, Grande Vitória, Japiim, João Paulo II, Jorge Teixeira, Monte Pascoal, Nossa senhora de Fátima II, Nova Esperança, Nova Esperança/Riachuelo, Novo Aleixo, Novo Israel, Ouro Verde, parque Riachuelo II, Parque São Pedro (Carbrás), Petrópolis, Pontal do Tarumã, Puraquequara, Redenção, Santa Etelvina, santo Antonio, São Francisco, São José, São Lazaro, Terra Nova (Novo Israel), Terra Nova II, União da Vitória, Vitória Régia e Zumbi. Totalizando 201 turmas e 147 educadores e educadoras. (p. 5-6).

A argumentação sobre a necessidade da participação da Central nesta iniciativa educativa enfoca os índices de desemprego nacionais e locais, sendo que no Amazonas, o desemprego das mulheres é considerado de maior gravidade. O enfrentamento do desemprego viria através de “... *políticas de formação no mundo do trabalho, que gerem empregos e*

renda, que melhore a relação capital-trabalho, detêm condições de mais pessoas participarem do processo produtivo, resolvendo assim o problema do desemprego no Brasil.” (p. 6-7).

A organização administrativa do projeto em Manaus, conta com 01 Coordenadora Regional, 07 Coordenadores, sendo 01 para cada 25 turmas (cada turma tem 25 educando/as), 01 Assistente Administrativo. O Projeto busca apoio junto às empresas locais, para os uniformes dos alunos e alunas e objetiva atender, potencialmente, a população amazônica (caboclos, indígenas, ribeirinhos, pescadores, seringueiros, agricultores, trabalhadores rurais e urbanos, desempregados (as), homens e mulheres). Esta articulação com as empresas privadas e com os recursos do governo federal é citada como necessária, para que a CUT possa desenvolver “... *um projeto social e solidário para a comunidade do Estado do Amazonas.*” (p. 8).

9. *EDUCAMPO* (Programa de Educação no Campo, vinculado á Universidade do Estado do Amazonas- UEA e ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA).

O Programa EDUCAMPO¹⁴⁷ é uma iniciativa Governo do estado do Amazoas, através da Pro- Reitoria de Extensão da Universidade do Estado do Amazonas, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), desde dezembro de 2005.

Tem como objetivos, fortalecer a educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para especificação do campo, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento rural sustentável.

Atua junto a 2.400 jovens e adultos com idade a partir dos 15 anos ou mais, não alfabetizados, trabalhadores e residentes nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária dos municípios da Apuí, Carauari, Fonte Boa, Lábrea, Manicoré, Novo Aripuanã e Parintins.

¹⁴⁷ Fontes: Texto “O Letramento através da Educação Ambiental. Um Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos nos Projetos de Assentamentos na Reforma Agrária no Estado do Amazonas (EDUCAMPO)”. Equipe da UEA, 2006 e <http://www.uea.edu.br/adm_superior.php?dest=extensao> (acessado em 15/08/2007).

Os cursos são realizados durante 10 meses e com uma carga horária de 400 horas. Os professores recebem uma formação de 120 h, sendo 30h inicial e 90h contínua, através das visitas mensais dos alunos bolsistas (universitários). O eixo do curso transita entre “A questão ambiental e desenvolvimento rural sustentável” e a estrutura administrativa consiste em uma coordenação geral (dois coordenadores, sendo professores da Instituição de Ensino, com responsabilidade a cada 1.200 alunos), estruturas pedagógicas com supervisores e professores, coordenações locais, estudantes universitários - bolsistas dos projetos e monitores.

Os alfabetizandos recebem um material, denominado “kit aluno” (15 itens); os monitores recebem uma bolsa no valor de R\$ 6260,00 mensais, kit professor com material didático e 1 camisa. O processo de certificação é conferido pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da UEA. As turmas funcionam em escolas, barracões, igrejas, associações, centros sociais, etc, dos assentamentos da Reforma Agrária do INCRA onde as condições de infra-estrutura deverão ser viabilizadas pelo INCRA e demais parceiros.

O projeto atende ao Amazonas, através dos municípios de: Parintins; Humaitá; Manicoré; Carauari; Fonte Boa; Apuí; Novo Aripuanã; Tefé; Jutaí; Borba; Canutama, com pretensão de atendimento a 2.077 assentados.

10. *Programa “Reescrevendo o Futuro”* (vinculado á Pro - Reitoria de Extensão da Universidade do Estado do Amazonas).

O programa¹⁴⁸ é descrito como “... *o mais ousado projeto de Alfabetização já implementado no País*”, considerando a demanda atendida no período de 2003 a 2006: 107.100 vagas, por todo o Amazonas. É o maior projeto em termos numéricos, pois abrange 61 municípios do estado, incluindo a capital e 633 localidades da zona rural e foi o 1º dos projetos do Amazonas a ser aprovado no 1º governo Lula, articulado ao Programa “Brasil Alfabetizado”.

Aponta como objetivos, “... *alterar o quadro existente: números alarmantes de iletrados, como no município de Itamarati, com maior índice de analfabetismo do País (60% de sua população com mais de 15 anos). (...) Além das sedes municipais, o projeto chegou a 633 localidades da zona rural.*”

¹⁴⁸ Fonte: <<http://www1.uea.edu.br/data/categoria/programa/download/503-1.doc>> (acessado em 15/08/2007).

Conforme dados do Programa, na fonte citada, na área urbana de 20 municípios houve conclusão dos processos de alfabetização, sendo a continuidade da formação de responsabilidade das administrações municipais.

Desenvolvido pela UEA e pelo Conselho de Desenvolvimento Humano (CDH) recebeu investimentos da ordem de R\$ 36, 7 milhões do Governo do Estado. O Governo Federal contribui com R\$ 10,4 milhões e é o responsável pelo repasse do pagamento dos alfabetizadores, todos os alunos ou ex-alunos do curso Normal Superior/Proformar da UEA, que em 2005 graduou 8.724 professores em todos os 62 municípios do Estado do Amazonas.

Os custos gerais do projeto, para o período de 2003 a 2006, estão postos para o montante de R\$ 47.273,940, sendo R\$ 36.793,027 de recursos estaduais e R\$ 10.480.913 do governo federal. O processo metodológico insere três fases: capacitação de alfabetizadores (30 h iniciais e 90 h de formação continuada); diagnóstico de entrada e acompanhamento; processo de aprendizagem nas aulas, com base nos estudos de Heloisa Vilas Boas, juntamente com as idéias filosóficas e epistemológicas de Paulo Freire, Emília Ferreiro e GEEMPA. A carga horária formativa é de 240 h.

Os alfabetizadores recebem a Bolsa/Alfabetizador no valor de R\$120,00 (cento e vinte reais) fixo e R\$7,00 (sete reais) por aluno em sala de aula. Os alfabetizandos, recebem uma bolsa no valor de R\$30,00 /mês (Bolsa - Alfa), oriunda do Governo do Estado do Amazonas, bem como alimentação e kit com 13 itens e fardamento. As aulas ocorrem aos sábados, das 08:00 às 18:00 h. Até 2006, o projeto divulgou o atendimento e a finalização do trabalho na zona urbana de 20 municípios, sendo estes: Alvarães, Apuí, Amaturá, Anori, Barcelos, Caapiranga, Careiro da Várzea, Guajará, Humaitá, Ipixuna, Japurá, Manicoré, Marã, Pres.Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, São Paulo de Olivença, São Sebastião do Uatumã, Silves, Tapauá e Tonantins.

Os dados abaixo foram transcritos do relatório do Programa e são significativos de sua amplitude no estado e pela abrangência dos grupos com os quais atuou e atua, desde as populações urbanas até os grupos indígenas.

Municípios cuja demanda atendida foi superior ao número de iletrados de acordo com o CENSO de 2000:

Nº	Municípios	Atendido pelo programa	IBGE 2000	Diferença
1.	Alvarães	2.357	1.551	806
2.	Amaturá	1.055	1.044	11
3.	Anamá	1.407	865	542
4.	Boa Vista do Ramos	1.532	622	910
5.	Guajará	3.742	3.369	373
6.	Itamarati	3.139	2.473	666
7.	Itapiranga	528	404	124
8.	Manaquiri	1.924	1.725	199
9.	Nhamundá	1.359	1.318	41
10.	São Sebastião do Uatumã	764	510	254
11.	Silves	789	498	291
12.	Uarini	1.771	1.684	87
13.	Urucurituba	1.230	878	352

Resultados:

2003 - 25.050 alunos atendidos

20.171 alunos alfabetizados

2004 - 32.000 alunos atendidos

21.693 alunos alfabetizados

2005 - 25.050 alunos atendidos

16.939 alunos alfabetizados

2006 - 25.000 alunos em alfabetização

Nossa pesquisa reconhece a importância de uma avaliação acadêmica e política rigorosa do “Reescrevendo o Futuro”, porém não será nosso objetivo neste estudo, devido aos critérios de seleção dos movimentos a serem aprofundados, bem como às dificuldades de acesso aos materiais do Programa, durante a coleta de dados em Manaus.

Trata-se de uma importante iniciativa pública que demandaria mais acurados esforços para sua avaliação em processo, correção de eventuais contradições e otimização de recursos, resultados e impactos sociais.

11. *Fórum de EJA*¹⁴⁹ (articulação de entidades e instituições de EJA no estado do Amazonas).

O Fórum é uma articulação informal de educadores, educadoras e entidades do poder público, universidades, organizações não-governamentais, movimentos sociais e de empresas privadas, interessados na formação de uma rede de práticas na EJA.

O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Amazonas foi instalado no dia 23 de junho de 2003, com 26 instituições que direta ou indiretamente atuam no campo da EJA. Posteriormente houve encontro temático, reunindo educadores do estado, com a participação de 150 profissionais e participação no ENEJA, realizado em Cuiabá.

A participação no ENEJA tem sido um dos objetivos do trabalho do Fórum ((2003, 2004, 2005), bem como existe a representatividade na Comissão Nacional dos Fóruns MEC/SECAD. Como ações do Fórum, são destacáveis:

- A elaboração de materiais e recursos didáticos de acordo com a realidade da região, refletindo sobre todo o cotidiano e experiências da clientela atendida;
- Grade curricular específica com os conteúdos voltados para a realidade e interesse dos educandos da EJA;
- Promoção de formação específica para os educadores que atuam e/ ou atuarão nesta modalidade de ensino.
- Implementação de uma política educacional, que ofereça maiores expectativas aos educadores da EJA.
- Incentivo e promoção de produção de relatos de experiências, como instrumento de pesquisa e reflexão da ação educativa;
- Garantir a formação inicial e continuada dos educadores da EJA.

Como enfatizamos no processo do texto, temos a intenção de proceder ao resgate de algumas destas experiências e guardadas as proporções, contribuir para a construção de um

¹⁴⁹ Informações coletadas no Relatório do I Seminário “Movimentos Sociais, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Emancipação: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos no Brasil e no Amazonas”. FACED/UFAM, julho de 2006.

estado da Arte da EJA e da EP no Amazonas, buscando “... condensar a recuperação crítica da literatura especializada sobre o tema (...) discutir os eixos estruturais em disputa epistemológica, histórica e política e a apontar tendências e desafios sobre o campo temático em questão” (NUNES, 2006, p. 1), o que pretendemos, nos próximos capítulos que relatam as diferentes etapas da presente pesquisa.

Capítulo III

EJA, Educação Popular e Emancipação: Diretrizes de um projeto emancipatório

O capítulo em questão tratará do delineamento de possíveis perspectivas para uma EJA emancipatória, tomando como norte os elementos apontados pela pesquisa com as experiências selecionadas, o aprofundamento do confronto entre os materiais coletados, fontes orais e documentais e as interlocuções com os autores, buscando contribuir para o debate das diretrizes de um projeto de EJA crítico para a região.

Retomará a discussão, partindo das categorias chave da pesquisa (Movimento, Emancipação e Educação Popular Emancipatória), pondo em tela as contribuições destas experiências, avaliando-as, através da construção de valores de resistência ao capitalismo, fortalecendo na EJA o núcleo da EP e em quais aspectos há predominância destas possibilidades emancipatórias.

O período de 1985-2006 e seus marcos histórico-sociais e ético-políticos serão enfocados, em contraposição às diretrizes para a EJA do século XXI e suas especificidades, propostas pela UNESCO¹⁵⁰ (2000), sobretudo pelos desafios para uma EJA emancipatória.

¹⁵⁰ La Educación de personas jóvenes y adultas em América Latina y El Caribe. Prioridades de acción em el siglo XXI. UNESCO- CEAAL- CREFAL-INEA. Santiago de Chile, Mayo, 2000.

3.1. Marcos históricos e diretrizes políticas dos projetos de EJA em Manaus (MEB, NEPE e CEMEJA)

Na seqüência, procedemos ao registro, através de fontes documentais, entrevistas e depoimentos, de alguns dos programas e projetos desenvolvidos pelas instituições do poder público e entidades da sociedade civil selecionadas na pesquisa, relativas á EJA no estado: (ações institucionais (SEMED/CEMEJA); movimentos sociais: iniciativas da Igreja Católica (MEB); ações de extensão e pesquisa universitária: (NEPE/UFAM)).

3.1.1. Sobre o MEB/AM, NEPE e CEMEJA: origens e diretrizes como movimentos de EJA no Amazonas

A apropriação da categoria “movimento” em sua dimensão filosófica é nossa intenção primeira para caracterizar o que intitulamos de “movimentos de EJA no Amazonas”- suas aproximações com as teses da dialética e do materialismo histórico, marcadamente as proposições de transformação social. Os estudos de Calado (1999) nos balizam nesta conceituação, quando o autor situa movimentos sociais como:

(...) organizações coletivas empenhadas na luta em defesa de seus interesses econômicos e sócio-culturais, buscando construir sua identidade, tendo como referência oposta a ser enfrentada a conduta dos que eles situam como adversários ou inimigos. (p. 22).

Partindo dessa configuração, os movimentos de EJA em Manaus aqui enfocados (MEB, NEPE e CEMEJA) não são eles próprios movimentos sociais¹⁵¹, embora suas constituições históricas derivem de esforços de alguns desses movimentos (movimentos católicos, movimentos docente e discente, movimentos sociais populares).

¹⁵¹ Uma breve abordagem histórica sobre a categoria “movimento” na história da Filosofia e de suas relações com os movimentos sociais pode ser encontrada em nosso capítulo I, partindo de autores clássicos sobre o tema.

Calado (1999) é importante interlocutor na caracterização do conceito, ao sublinhar os traços fundantes dos “movimentos sociais”, nos auxiliando a explicitar suas nuances nos movimentos de EJA abordados, através destes eixos:

- O esforço de construção de sua identidade (o caráter do novo, do anúncio e da proposta);
- A busca de definir seu campo adverso (obstáculos externos/estratégia para enfrentá-los);
- Formulação de um projeto ou de objetivos (o enfrentamento exige alternativas);
- Capacidade de organização e mobilização (meios e caminhos para chegar ao projeto).

Estas intenções dos movimentos sociais podem ser visualizadas, em maior ou menor grau, na trajetória dos movimentos de EJA no Amazonas, em suas relações com os movimentos sociais populares. Os elementos que constituem o conceito- movimentos sociais- são mais amplos que os movimentos sociais populares, considerando ainda a incipiente produção de estudos sobre a categoria, datando de meados do século XIX, ganhando espaços acadêmicos significativos no século XX, em articulação com as necessidades histórico-sociais do contexto.

Para explicitar a categoria, tomamos os argumentos de Scherer- Warren (1987), ao destacar o elemento da dimensão transformadora como eixo que define os movimentos sociais, caracterizando-os como grupos organizados em busca da libertação e das modificações sociais, neste sentido com alguns aspectos que os diferenciam dos movimentos sociais de caráter popular, como também destacou Calado (1999).

Os movimentos de EJA estudados, em seu nascedouro, partem desse ideário transformador que delinea os movimentos sociais, e em suas matrizes históricas alguns destes se aproximam das pautas dos movimentos sociais populares, definidos pelo caráter de classe explicitado nos eixos organizativos e na perspectiva da transformação radical da sociedade.

As preocupações com as dimensões cultural e educativa são, portanto, uma das esferas organizativas e de disputa hegemônica, mas não a única.

Consideramos que nesta direção, os três movimentos têm em suas origens os objetivos dos movimentos sociais, percorrem eixos das pautas dos movimentos sociais populares,

destacadamente na dimensão da educação e têm seus fundamentos no sentido filosófico da categoria “movimento”. É desta conceituação particular que partimos, buscando dimensionar, com os elementos heurísticos da pesquisa e os contributos teóricos, o caráter de predominância emancipatória ou compensatória em tais experiências.

Porém, do mesmo modo que os movimentos sociais enfrentam crises em seus processos de resistência e em torno de suas categorias fundantes (classe social, luta de classes), os movimentos que se aproximam desses elementos e a própria concepção de Educação Popular também sofrem as conseqüências da reestruturação produtiva, como analisaremos em um dos itens da pesquisa.

Apresentaremos a seguir um apanhado histórico dos três movimentos de EJA do Amazonas, especificamente de suas ações na capital do estado, considerando o período dos anos 1960 aos 2000.

a) Movimento de Educação de Base: (1961; retomado em 2004)

O MEB (Movimento de Educação de Base) se circunscribe nas experiências educativas da década de 1960 no país, fundadas na expressão *cultura popular*, por influência dos movimentos advindos da Europa (sobretudo a França) e nos países socialistas (de China a Cuba), que propunham a revolução cultural e a elevação da cultura para os grupos populares. No Brasil, as idéias ganharam força pelo contexto dos finais de 1950, quando tomam espaços as discussões sobre consciência, cultura, ideologia e projeto revolucionário.

Os anseios por uma educação para as camadas populares remontam as décadas de 1920 e 1930, cravadas nas experiências democráticas que o Brasil ansiava construir, embora o conceito estivesse centrado na garantia e extensão da escolaridade para os grupos populares, que neste contexto não tinham acesso à escola, sendo, portanto o conceito de EP sinônimo de lutas pelo ensino gratuito, obrigatório e universal, posto nas séries iniciais, alfabetização e supletivos noturnos, como bem marcaram os estudos de Paiva (1987) e Fávero (1983).

Estas lutas pela EP, que em cada contexto histórico adquirem um formato e uma concepção predominante, nas décadas de 1950 e 1960, ampliam suas dimensões e incorporam

as teses de uma EP para além da escola. Nos anos 1950, transplantada de outras experiências, a EP ganhou a configuração de extensão rural, desenvolvimento comunitário e EJA.

Começou então a despontar no meio católico, uma tendência progressista, sendo responsável pelo surgimento da esquerda católica no Brasil no final da década de 1950 e por um aprofundamento da aliança de setores da Igreja com os movimentos populares depois de 1964. No campo da educação, ela esteve presente, sobretudo no envolvimento de setores da Igreja com a EP e a cultura popular, do qual o Movimento de Educação de Base (MEB) constitui melhor exemplo.

O Movimento era composto, no início, pela atuação de escolas radiofônicas, que se espalharam pelo Brasil. Esta experiência de utilização de rádio, como instrumento de educação e também de educação de base, é anterior ao MEB, não só em termos de Brasil, mas em termos de América Latina.

As primeiras experiências nas quais o MEB se baseia, foram experiências realizadas na Colômbia, nos anos 1956-57 e o movimento partia da atuação e da utilização do rádio como instrumento de ação educativa. A partir de determinado momento, modificou sua perspectiva e começou a tratar de outro conceito, diferente do conceito de educação de base - o conceito de animação¹⁵². (HORTA, 2005).

O conceito de animação tem em sua origem os movimentos de resistência francesa, durante a II Guerra Mundial e da atuação de instituições francesas voltadas ao desenvolvimento comunitário na África, a partir do momento da descolonização, conceito que traduz a idéia de animação popular como um processo de estruturação das comunidades, a partir de seus elementos de liderança.

A animação popular se confronta com a tese do desenvolvimento comunitário, que foi forte em alguns projetos no Brasil, concepção anglo-saxônica de atuação no campo da

¹⁵² Para Fávero (2006), o MEB utilizava os pressupostos da animação, na tentativa de reafirmar seu conceito de educação e compromisso com os grupos populares, em 1965, em meio a crise econômica, política e financeira, buscando uma relação com as comunidades, para além da escola, assumindo a organização como eixo. Parte das experiências e teorizações da animação cultural, da África de língua francesa, nos anos 1960. O conceito de animação popular supera o de desenvolvimento comunitário, que era uma forma tradicional de intervenção comunitária. A animação popular partia da animação rural e é situada por Fávero (2006) como: "... a mobilização e a organização das camadas populares. (...) Os grupos organizados visavam às práticas concretas exigidas pela conscientização. (...) não há como separar conscientização e politização (...) em alguns sistemas, a animação popular reduziu-se às atividades próprias do desenvolvimento comunitário e, em outros, encaminhou-se para uma explícita prática de resistência e contestação." (p. 243; 235).

comunidade, e estas se embasam em duas vertentes teóricas: uma concepção funcionalista e uma dialética. Esta concepção de animação a partir da concepção dialética de totalidade se contrapõe à toda uma atuação anterior da Igreja no campo social, pautada fundamentalmente a partir das escolas de serviço social, na concepção de desenvolvimento comunitário. A concepção que o MEB trouxe, em suas origens, de atuação no campo da comunidade, chocou-se com a concepção predominante, no campo da Igreja naquele momento, que era a concepção de desenvolvimento comunitário. (HORTA, 2005).

O contexto foi também propício a questionamentos de toda sorte e a crítica à síntese da educação oficial, ganhou forma nos anos 1958 a 1964, através de debates, eventos nacionais e movimentos ideológicos e educacionais, que produziram a crítica a uma hegemônica educação tradicional, cunhada por Paulo Freire de “bancária”, representada pelas propostas oficiais e que propunham outra EP, contra a elitização, apontando ainda para os limites das campanhas populistas de alfabetização, desencadeadas naquele contexto.

Fávero (1983) define bem este movimento que congregava as críticas à educação oficial, excludente para as camadas populares e ao uso político das demandas destes grupos:

(...) o que se denominou cultura popular e que se definiu ora como movimento, ora como um instrumento de luta política em favor das classes populares surgiu fazendo a crítica não apenas da maneira como se pensava “folclórica”, “ingênua” a cultura do povo brasileiro, mas também e principalmente os usos políticos de dominação e alienação da consciência das classes populares, através de símbolos e dos aparelhos de produção e reprodução de uma “cultura brasileira”, ela mesma colonizada, depois internamente colonialista. (p. 8).

Como projeto político do país no contexto do início dos anos 1960, dois conceitos foram estruturantes: a cultura e a EP, como direções deste Brasil que seria revolucionário, através da tese de que um povo com domínio de sua cultura, e, por conseguinte, bem formado/escolarizado, poderia sustentar um processo revolucionário e autônomo para o país.

Uma das expressões presentes em intenções, escritos e projetos daqueles anos e em projetos que têm como eixo a transformação social, a *organização popular* surgiu como horizonte, através de diversos movimentos e experiências, traduzidos nos círculos de cultura, centros de cultura, praças, teatro popular, rádio, cinema, música, literatura, televisão e escolas radiofônicas (FÁVERO, 1983).

São deste autor também as produções mais significativas e históricas sobre o MEB (FÁVERO, 1983; 2006), textos inéditos sobre os sujeitos do movimento, sobre seus processos teórico-metodológicos e sobre a prática educativa deste movimento, tendo sido um dos assessores do MEB, em suas origens e acompanhado o projeto pós arbítrio. Também este aspecto do MEB é relevante, pois ele mesmo revela elementos da trajetória da Igreja católica no campo da EP no Brasil.

O contexto de 1958-64 congrega, portanto, o surgimento dos movimentos de educação e de cultura popular, que vão criar uma nova página para a EJA, em sua relação com a EP, à medida que os movimentos sociais ganham espaços e entendem a educação como processo de conscientização e de caminho para a conquista da emancipação dos grupos populares, tendo a cultura como eixo central, reunindo cristãos e marxistas, sob a inspiração gramsciana e em Paulo Freire.

O MEB nasce como instrumento de ação da Igreja Católica no campo educativo, sustentado também, em uma dimensão religiosa. Mas uma das maiores contribuições do movimento, a militância de seus educadores, não teve uma justificação teológica específica, o que levou a grande crise que o MEB e toda a militância de esquerda católica brasileira enfrentaram no final do período até o golpe de 1964.

No Estado Militar, dos movimentos de educação e cultura popular só o MEB persistiu, por suas vinculações com a Igreja Católica, embora com novas formas de organização e educadores. O contexto pós 1964 teve intensificadas as estratégias e iniciativas repressivas e a EJA ressurge com o formato da Cruzada ABC e do Mobral, nos finais da década de 1960 e início da década de 1970.

Especificamente sobre as ações do MEB no Amazonas, os registros são escassos, na literatura nacional. Fávero¹⁵³ (2006) nos informa que no estado foram implantadas as escolas radiofônicas, base do trabalho inicial do movimento, no período de 1961-1966, tendo em conta as dimensões continentais do Amazonas e bem especifica este processo, ao situar o processo de supervisão do movimento, no estado:

¹⁵³ Documento de registro do MEB, 28, p. 5-6. In: FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**. Análise da prática educativa do MEB- Movimento de Educação de Base (1961-1966). Campinas, SP. Autores Associados, 2006.

(...) A área do sistema de Tefé é imensa. Compreende os municípios de Tefé, Fonte-Boa, Carauari, Caitaú e Maraã, com mais de 200 escolas espalhadas pelas margens dos rios, igarapés, lagos e paranás, pois toda área fica situada na parte mais rendilhada de cursos d'água da Amazônia. Não há escolas em margem de estradas, pois não há estradas. Por causa desta situação o MEB/Tefé tem três centros: Tefé (sede), Fonte Boa (subsistema) e Carauari (subsistema). Tefé está dividido em dois setores de supervisão: Solimões acima, Solimões abaixo; Fonte – Boa, dois setores: Uati-Paraná e Solimões abaixo; Carauari, um só. Todas as viagens de supervisão são feitas de lanchas, que servem de hospedaria, escritório e dormitório. Em Tefé há duas lanchas que saem do dia 10 em diante de cada mês para supervisão. Em Fonte-Boa, há uma que, na primeira quinzena, sai Solimões abaixo e na outra sai para o Uati-Paraná. (...) Os supervisores, ao saírem para a viagem, levam tudo o que é necessário: máquina de escrever (quando há disponível), formulários de relatórios mimeografados, papel em branco para outras informações, outros formulários quando há outro serviço a fazer fora da supervisão, cadernos para anotações, material escolar para ser distribuído às escolas (...) e dinheiro. A duração é de 20 dias para cada um.

Tais situações e procedimentos são uma constante até os dias atuais na região, considerando que o MEB teve seu trabalho interrompido nos anos 1990 e retomado em 2004, já restrito às questões da alfabetização. Nos anos 1990 (1991-1992), a equipe do NEPE/UFAM foi convidada para assessoria e participação em dois encontros regionais do MEB/AM, situados em Tefé (1991) e Parintins (1992), momento em que houve a perspectiva de articulação do trabalho entre o NEPE e o MEB/Regional/AM, à época, disposto em dez departamentos, atendendo às micro-regiões locais.

O Movimento assim define seus pressupostos:

(...) O MEB é um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, constituído como sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro no Distrito Federal, tendo sido fundado em 21 de março de 1961. Tem por missão a promoção integral, humana e cristã de jovens e adultos, desenvolvendo programas de educação de base. Há 44 anos realiza ações diretas de educação de base em diversas regiões do Norte e Nordeste do país, nos estados do Amazonas, Roraima, Maranhão, Ceará e Piauí, através do Programa Saber, Viver e Lutar e presta assessoria pedagógica ao Programa Cidadão Nota Dez, uma iniciativa do governo estadual de Minas Gerais para as regiões norte e nordeste deste estado¹⁵⁴.

No Amazonas, o MEB retomou suas atividades de educação de base em 2005, com o apoio da Arquidiocese de Manaus e o objetivo de alfabetizar 1.096 pessoas em todo o estado, sendo que 678 pessoas seriam atendidas em Manaus. O processo de alfabetização de jovens e adultos funda-se na metodologia do “ver, julgar e agir”, sendo o trabalho alfabetizador

¹⁵⁴ Disponível em: <<http://www.meb.org.br/conhecaomeb>> (acessado em 16/08/2007).

compreendido nos seguintes eixos: formação de pessoal, produção de material específico, acompanhamento, avaliação e verificação de resultados.

A concepção de EP manifesta pelo MEB é assim expressa em seus documentos¹⁵⁵:

(...) uma verdadeira revolução nos conceitos e ação junto aos excluídos. O processo de educação de base visa formar homens e mulheres no que é essencial e mínimo indispensável para sua realização como pessoa e cidadão (ã). Nesse sentido o trabalho educativo deve ser desenvolvido em uma perspectiva de autopromoção do povo, criando condições aos seus líderes de dar continuidade aos processos pedagógicos, mesmo que findo o período de alfabetização.

Esta concepção de EP como autopromoção do povo, se articula aos princípios fundamentais do MEB e está centrada ainda no material pedagógico, o “Saber, Viver e Lutar”, instrumento para viabilizar os processos de educação de base e alfabetização de jovens e adultos. A concepção pedagógica do “Saber, Viver e Lutar” enfatiza o processo de promoção e libertação humana, a cidadania e se propõe a produzir uma crítica às concepções imediatistas, centradas em resultados expressos em termos exclusivamente quantitativos.

O material pedagógico utilizado pelo MEB/Amazonas é formado por um conjunto didático: (1). Texto de leitura: 26 lições que formam uma história, com diferentes temas geradores que serão a base do processo de alfabetização; (2). Cartaz gerador: acompanha cada lição e reflete o tema gerador proposto; (3). Componentes lingüísticos específicos de cada lição: famílias silábicas e outros componentes de nossa língua, introduzidos em cada lição; (4). Sugestões para debate: roteiro de perguntas que auxiliam o alfabetizador a estabelecer uma relação de diálogo sobre o tema gerador; (5). Fundamentação: análise de teor mais filosófico a respeito do tema gerador; (6). Justificação: dados, informações, notícias, aspectos legais, entre outros, que subsidiam o alfabetizador na discussão do tema gerador; (7). Sugestões de Atividades de Letramento e Matemática.

O material recebe um tratamento específico em cada região, processo que ocorre nas diferentes localidades de atuação do movimento, contando com a análise e avaliação das equipes (formadores, coordenadores e supervisores), seguindo a seguinte estruturação:

¹⁵⁵¹⁵⁵ Registrado no Relatório do I Seminário “Movimentos Sociais, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Emancipação”. FACED/UFAM, julho de 2006.

Versão 1: Piauí e Maranhão; Versão 2: Minas Gerais; Versão 3: Ceará; Versão 4: Amazonas e Roraima.

O *movimento* é constituído atualmente pelos agentes da educação de base, formados em cursos de qualificação, visando o trabalho em rede, com a seguinte composição: Formado (responsável pelos cursos fundados na metodologia adotada pelo MEB); Alfabetizador (responsável pelo processo de alfabetização); Supervisor (procede ao acompanhamento e desenvolvimento das turmas de alfabetização); Coordenador (elo entre as diversas facetas da rede, em âmbito diocesano); Alfabetizando (sujeito do processo de educação de base) e Articulador (estabelece as interfaces entre o MEB Nacional, Regional da CNBB, organismos, dioceses, paróquias e outros parceiros conveniados locais).

No item sobre a *potencialidade emancipatória* dos movimentos pesquisados, detalharemos o material específico coletado em Manaus, constituído de fontes documentais, entrevistas, questionários e roteiros de registro de experiências, tendo a perspectiva de serem estes materiais o substrato heurístico desta pesquisa.

b) Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais- NEPE (1989)

O Núcleo surgiu na FACED em 1989, em razão da necessidade expressa por professores e alunos de estabelecer uma articulação entre a formação acadêmica e as experiências educativas que ocorrem em outros cursos de formação do educador, dentro da Universidade, nas várias licenciaturas e com os movimentos sociais populares.

Em virtude do processo longo de reformulação e pelas exigências de encaminhamentos às demandas recebidas, foi se consolidando sem ser oficializado, através de suas práticas em Educação Popular, sobretudo nos dois anos iniciais (1989/1991).

Desde 1989, o NEPE tem participado de ações, através de assessorias, cursos, projetos e presença em eventos, articulados a entidades e instituições¹⁵⁶ e mais recentemente (1998),

¹⁵⁶ MEB/AM; Centro Magüta e Museu do Índio (entidades de assessoria às organizações indígenas do Alto Solimões/Benjamim Constant); FORAM (Fórum de Permanente de Debates sobre a Amazônia); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Associação dos Educadores Católicos (AEC); Conselhos Indigenista Missionário

desenvolvendo ações centradas em EJA, em projetos federais, como o PAS (Programa Alfabetização Solidária) e PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária).

Em sua fase institucional (a partir de 1992), passou a ser temático em Educação Popular, com as seguintes finalidades:

Artigo 1º. – O Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais – NEPE, vinculado à Faculdade de Educação, tem por finalidade constituir-se em instrumento articulador entre a Universidade do Amazonas, instituições, entidades e experiências nacionais e internacionais voltadas para a problemática da Educação Popular, concretizando as ações do Núcleo, que se darão primordialmente na Região Amazônica.

Artigo 2º. – O NEPE caracteriza-se por uma atuação orgânica e articuladora com órgãos sociais e comunitários no campo da Educação Popular, realizando pesquisas e sistematizando experiências educacionais, através de uma equipe interdisciplinar e multiprofissional.¹⁵⁷

As práticas em EJA tem sido a “pedra de toque” do NEPE, tendo as primeiras experiências sido realizadas, através de projetos de extensão, intitulados de “Alfabetização de Jovens e Adultos na Perspectiva da EP”, nos bairros periféricos¹⁵⁸ de Manaus. A partir de 1998, desenvolveu ações em EJA, articuladas aos projetos institucionais, como o PAS (Programa de Alfabetização Solidária; 1998-2005) e o PRONERA¹⁵⁹ (2001- em vigência), tendo em conta as limitações financeiras das Universidades Públicas, para manter seus projetos populares e ainda, o amadurecimento das reflexões, sobre o cerne das contribuições da Universidade: delinear a formação de professores/alfabetizadores.

Acentuou-se, durante os anos do trabalho em EJA, a necessidade de atuação no quadro formativo, já que a FACED não possui, em seu currículo atual, disciplinas ou recorte teórico

(CIMI); Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB); Conselho Indigenista do Vale do Javari (CIVAJA); CNBB; Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEDUC); Secretaria Municipal de Educação (SEMED); Instituto de Educação do Amazonas (IEA); Comissão dos Professores Tikuna Bilíngües; Movimento dos Estudantes Indígenas (MEI-AM); Associações dos bairros: São Lázaro, São Francisco, Compensa, Petrópolis, Glória, Cidade Nova e Organização de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (São Gabriel da Cachoeira).

¹⁵⁷ Regulamento do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais, de 1992.

¹⁵⁸ Compensa; Zumbi dos Palmares; Cidade Nova; Glória; São Lázaro. Nestes projetos, a UFAM atendia diretamente os grupos populares na capital, através de acompanhamento das ações pelos estudantes- bolsistas do Núcleo, Posteriormente, a atuação delimitou-se para a formação dos educadores de EJA em todo o estado do AM.

¹⁵⁹ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, de âmbito federal, desenvolvido pelo NEPE/INCRA/UFAM, em bases locais.

que dêem conta das demandas em EJA, limitando-se ao oferecimento de uma disciplina eletiva (EJA), pois o currículo, por força legal, demarca a formação de professores para a educação básica, formal e regular, pouco incorporando as demandas dos movimentos e da EJA, em específico, o que também revela um quadro nacional, de não priorização da profissionalização dos educadores de EJA.

Para atuar junto a estas demandas, o NEPE promovia os cursos de formação em EJA (alfabetização), fundados na concepção teórico-metodológica de Paulo Freire¹⁶⁰, baseada em uma pedagogia progressista, democrática e libertadora, exigindo formação permanente. Tais cursos tratavam da proposta alfabetizadora de Paulo Freire e atualmente, por processos avaliativos e novas demandas (educadores das áreas de assentamento do AM), vêm buscando relacionar os pressupostos em Freire, com as proposições metodológicas de Villas Boas (1988), incorporando a multiculturalidade da região, através do ensino das lendas, como temas geradores da prática alfabetizadora.

O uso das *lendas amazônicas* tem por intenção o reforço à identidade cultural dos povos da floresta, sendo mantidas na proposta as idéias-força de Paulo Freire. São realizados trabalhos com os grupos de educadores/alfabetizadores, na direção da reescrita de textos, com base nas lendas, o que vem exigindo novas investidas teóricas das equipes do NEPE, já que em áreas¹⁶¹ deste trabalho, não há bibliotecas e é crescente o fenômeno das classes multisseriadas, nos projetos de continuidade de estudos, sendo aspectos de preocupação, manifestados nas entrevistas com a equipe atual do Núcleo.

Enquanto Núcleo Temático em Educação Popular, o NEPE instituiu três linhas de atuação: Educação Pública, Educação de Adultos e Educação Indígena. A tematização do Núcleo reforçou a concepção de Educação Popular como fortalecimento do poder popular, como tentativa de democratização dos espaços e estabelecimentos de uma política, na Universidade do Amazonas, que contemplates os interesses dos excluídos.

A experiência do Núcleo, no campo da formação dos educadores em EJA em Manaus, pode ser sintetizada, através de suas “fases” heróica, de resistência, de institucionalização, de formação e de assessorias (de seus quadros e de grupos de educadores do estado).

¹⁶⁰ Eixos teóricos expressos em obras do autor, como: *Conscientização: teoria e prática da libertação: Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire* (1980); *Educação como prática da liberdade* (1987), dentre outras.

¹⁶¹ Projetos de Assentamento do INCRA/AM, nos municípios de Manaus; Careiro-Castanho; Itacoatiara, Manaquiri e Presidente Figueiredo.

De suas origens até a institucionalização (1989-1992) prevaleceu no NEPE a idéia, refletida por Chauí (1988) sobre a ideologização do termo “popular”, sem considerar o deslizamento de valores de uma cultura (a das elites) sobre a outra (popular), tendo em conta que a expressão cultural destes, aponta suas contradições. Para a autora, há um viés ideológico na cultura de grupos distintos, já antecipando críticas à concepção idealista do popular, que foi hegemônica no NEPE neste período. Assim situa Chauí (1988):

(...) concerne ao risco que poderemos correr se a encararmos romanticamente, isto é, se considerarmos que a cultura por ser do povo é imediatamente libertadora. O romantismo pode desembocar no populismo e prestar serviços inestimáveis aos dominantes. (p. 123)

As influências das metodologias de EP das décadas de 1960 e 1970, intituladas de propostas freireanas, foram marcantes no Núcleo, por limites teóricos do grupo, constituído em grande parte por professores e estudantes dos cursos de licenciaturas e de pedagogia, ou por estas metodologias também encontrarem reforço nos movimentos populares. Não estamos, com isto, desconhecendo o valor fundamental da pedagogia de Paulo Freire para os trabalhos em Educação Popular. Buscamos acentuar a necessidade de ampliação do conhecimento e alcance das contribuições de Paulo Freire, para além das ações em alfabetização, tomando-as como filosofia da educação com os grupos populares, incorporando suas idéias de interdisciplinaridade e o caráter multiprofissional, o exercício e o convívio das múltiplas formações, para o novo desafio do trabalho em Educação Popular no contexto em que nos situamos.

Saviani (2007) situa o pensamento de Paulo Freire, no campo das idéias pedagógicas da Escola Nova, com influências de sua formação católica, caracterizando-o como uma das versões da pedagogia humanista moderna. Vincular Paulo Freire no âmbito da história das idéias pedagógicas é relevante, considerando as contribuições teórico-metodológicas do autor para a educação e cultura popular brasileira, a partir dos finais dos anos 1950 e suas influências em uma concepção de Educação Popular, desenvolvida especialmente pelo MEB e pelos movimentos de educação e cultura popular, com repercussões até a atualidade.

(...) Se o movimento escolanovista se inspira fortemente no pragmatismo, o MEB e o Movimento Paulo Freire buscam inspiração predominantemente no personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Entretanto, pragmatismo e personalismo, assim como existencialismo e fenomenologia, são diferentes correntes filosóficas que expressam manifestações da

concepção humanista moderna, situando-se, pois, em seu interior. É lúcido, portanto, afirmar que sob a égide da concepção humanista moderna de filosofia da educação acabou por surgir também uma espécie de “Escola Nova Popular”, como um outro aspecto do processo mais amplo de renovação da pedagogia católica que manteve afinidades com a corrente denominada “teologia da libertação”. (p. 302).

O contexto nos deixou como legados as marcas do ideário católico nas iniciativas de EP e EJA, mesmo aquelas que se afastavam da hierarquia católica, se visualizarmos pontos comuns em tais iniciativas: a aposta no grau de mobilização popular, a defesa de uma educação para a autonomia, a ênfase no método ativo-dialogal (relações com o escolanovismo), visão contrária á educação formal, ideário existencialista cristão, críticas aos transplantes culturais, ênfase dada a uma educação extra-escolar.

É possível reconhecer matrizes do personalismo cristão e do isebianismo na obra de Freire e diálogos com a dialética e autores da Teologia da Libertação. O vínculo forte com a Igreja católica e os princípios do solidarismo cristão o inscrevem como um dos mais importantes pensadores de uma pedagogia progressista e de resistência no país, sem alinhá-lo ao campo marxista.

Suas teses em EP foram, em certa dimensão, incorporadas á história de modo reduzido ás questões da alfabetização de adultos, sendo esta uma interpretação parcial de suas reflexões, que perpassaram a defesa de uma educação para a libertação e pela vocação ontológica do sujeito. A educação sempre foi vista como o caminho para a elevação da consciência popular para a consciência crítica, através do salto qualitativo e é nesta perspectiva que se põe sua proposta alfabetizadora.

Estas ponderações são pertinentes, para posteriormente retomarmos as relações com certo idealismo que marca as ações em EP e EJA, embora reconhecendo a magnitude da obra de Freire, como sintetiza Saviani (2007):

(...) uma espécie de “Escola Nova Popular”. Alguns analistas viram nessa referência uma crítica negativa quando, em verdade, ela traduz o reconhecimento do caráter inovador e da importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educação brasileira. Com efeito, mais do que classificá-lo como escolanovista, destaca-se aí o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite. (...) (p. 332).

As concepções de Freire, sobre a EJA e a EP marcaram indelevelmente as ações do NEPE, também pela influência católica na trajetória dos movimentos locais e pela experiência em movimentos sociais, de membros de sua equipe de origem e constituição dos grupos que lhe deram sustentação. A partir dos anos 1992, o Núcleo envereda pelo investimento na formação de seus quadros, à medida que delinea convênios com outras instituições formadoras, realizando cursos livres para nortear ações em pesquisa e extensão, buscando dinamizar as linhas de atuação, postas pelo regulamento desde 1992. O período de 1989-1992 é situado como “heróico”, fundado em ações no campo da pesquisa na graduação, através do Programa Interinstitucional de Iniciação Científica e das ações em Extensão.

No ano de sua institucionalização¹⁶², o NEPE obteve aprovação em três projetos de iniciação científica. A experiência da Iniciação Científica no NEPE trouxe como possibilidade do novo a do exercício da pesquisa na graduação, o que antes do Núcleo (1990), era apenas pontual na FACED.

No âmbito da Extensão, o NEPE desenvolveu cinco projetos em bairros periféricos de Manaus, projetos estes, que nos demonstraram a complexidade e os desafios de uma extensão baseada na Educação Popular como propósito do Núcleo. Dentro das experiências em extensão, destacam-se sobremaneira as ações do NEPE em alfabetização de adultos. Inicialmente, estabeleceu vínculos com o professor responsável pelos cursos e passou a organizar grupos para participarem dos cursos de capacitação em “*Alfabetização de Adultos pelo Método de Paulo Freire*”.

Devido ao grande número de pessoas formadas nos cursos, pelo interesse desperto e pela necessidade da realização de trabalhos com grupos de analfabetos, bem como por solicitação de diversas Associações Comunitárias, o NEPE desenvolveu ações através de projetos de Extensão¹⁶³.

¹⁶² Consideramos o ano de 1992, por ter sido um período de transição, com aumento considerável na participação no Núcleo: 50 integrantes, dos quais 38 eram mulheres. Na fase institucional, o Núcleo aprofunda suas ações em EJA, através de assessorias e estudos ligados ao tema.

¹⁶³ Os bairros envolvidos foram os da Compensa e Zumbi dos Palmares II, bairros com histórias de luta semelhantes, frutos de ocupações e lutas pela terra na cidade de Manaus. Tinham estes projetos o propósito de aliar a alfabetização ao despertar da consciência para os direitos de cidadania dos adultos analfabetos, tomando por base a metodologia de Paulo Freire.

O trabalho de alfabetização de adultos, desenvolvido nesta comunidade, teve semelhanças com aquele marcante na década de 1960, ao propor os fundamentos da leitura e da escrita como forma de contribuição no processo organizativo/participativo dos trabalhadores na sociedade. A conjuntura atual é deveras diferenciada e mais que instrumentalizarem-se para a luta, os trabalhadores têm necessidade de empregos e de garantia das condições de sobrevivência. Inúmeras questões foram postas para a equipe e para a própria Associação de Moradores: que sentido teria a escolarização, a alfabetização para os trabalhadores, para além dos termos da empregabilidade?

O NEPE, ao atuar em alfabetização de adultos, teve como base as concepções de Educação Popular, fundadas na tese do exercício do pensamento crítico e desenvolvimento da cidadania, visando extrapolar o aprendizado da leitura e escrita, objetivando a autonomia dos sujeitos. Inicialmente o Núcleo não delineou claramente suas intenções de assessoria e formação de educadores para este viés, sendo tais possibilidades esclarecidas pelos embates de sua institucionalização e tematização (pós 1992).

É importante mencionar que o contexto internacional e nacional e as experiências em movimentos sociais dos integrantes do NEPE, foram definidores da ação prioritária em EJA nos anos 1990, sendo uma das contribuições primeiras os cursos fundados no “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos” (CHAGAS, 1998), sendo desenvolvidos 12 cursos neste período, dinamizando o eixo da EP na EJA.

Advindos destas ações, o Núcleo empreendeu projetos de iniciação científica, voltados à EJA, nos anos de 1991-1995¹⁶⁴, que para Chagas (1998) tiveram a característica de:

(...) contribuir na formação dos discentes estabelecendo a relação ensino-pesquisa, e, em segundo lugar surgiram para contribuir na discussão da temática da educação de jovens e adultos subsidiando a prática de extensão nessa área de atuação do NEPE. Mas essa articulação não se efetivou na prática do Núcleo. (p. 158).

¹⁶⁴ Projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC, destacadamente: “Brigadas de Alfabetização: Alternativas Metodológicas em Alfabetização de Adultos” (1991-1992); e “A Alfabetização de Adultos na perspectiva da Educação Popular como contribuição aos movimentos sociais”(1992-1993) .

No âmbito da extensão universitária, na fase de institucionalização e de formação de sua equipe, o NEPE desenvolveu 15 turmas de EJA, nos bairros periféricos de Manaus¹⁶⁵, tendo como intenções¹⁶⁶:

(...) a formação de uma consciência crítica das pessoas envolvidas e a organização e fortalecimento das ações comunitárias, buscando assim proporcionar às pessoas uma compreensão das causas da situação de “exploração”, “opressão” e “dominação” em que se encontravam e fornecer instrumentos que as ajudassem a se organizarem coletivamente a fim de superá-las.

A conjuntura político-econômica dos finais dos anos 1990, traduzida na redução dos recursos públicos nas Universidades para estas atividades, trouxe para o interior das mesmas o debate sobre a constituição de projetos autofinanciáveis, o que para o NEPE teve o impacto anotado por Martins (2002):

(...) Os projetos e ações elaborados e desenvolvidos pelo Núcleo, ao longo de doze anos de trajetória, estão voltados para a problemática da Educação Popular na Região Amazônica e através de seu Regulamento, em 1992, fixa competências para o fortalecimento do ensino, da pesquisa e da extensão. (...) década de 1990 (...) O Núcleo passou a ter maior dificuldade em receber financiamento através da aprovação de projetos de alfabetização de adultos para ser desenvolvido nas comunidades, como ocorreram nos seis anos consecutivos à criação do mesmo. A Pró-Reitoria de Extensão – PROEXT naquele momento salientava que projetos somente seriam aprovados se não demandassem ônus para a UA. (p. 15; 16, grifo nosso).

Este momento inaugura nas universidades públicas, a busca de recursos externos e não-estatais para o financiamento de suas atividades de pesquisa e extensão, ganhando destaque a tese da prestação de serviços e da “universidade operacional (Martins, 2002). É neste cenário que surge nacionalmente o “Programa de Alfabetização Solidária” (PAS), em 1996, como um dos eixos do Programa “Comunidade Solidária”, no governo de FHC, fundado na tese das campanhas de erradicação do analfabetismo, tendo como foco de suas ações as regiões norte e nordeste, sendo uma das ações deste governo para dinamizar as diretrizes internacionais e nacionais, no âmbito da EJA.

¹⁶⁵ Zumbi dos Palmares II (1992); Compensa (1992; 1993; 1994; 1995; 1996); São Lázaro (1993; 1994; 1995; 1996); Glória (1994; 1995; 1996); Colônia Antônio Aleixo (1996, com um grupo de 08 alfabetizando portadores de hanseníase) e Santo Agostinho (1996).

¹⁶⁶ Trecho dos Relatórios do Núcleo, no período de 1992-1996, comentados por Chagas (1998).

Considerando as dificuldades institucionais para a viabilização das demandas em EJA, acirradas neste contexto por divergências locais sobre as funções da Universidade neste setor (implantar cursos ou formar educadores-alfabetizadores?) e diante da assinatura de convênio entre a UFAM e o PAS (1997), o NEPE passou a atuar em 1998 na assessoria e acompanhamento de alguns dos municípios amazonenses¹⁶⁷, contemplados pelo PAS, pelos seus elevados índices de analfabetismo na população entre 15 e 17 anos¹⁶⁸ (dados do IBGE).

As ações de EJA no estado foram consideradas relevantes, porque o problema atingia cerca de 40% da população, em condições de analfabetismo. Atualmente, os dados da PNAD (2005) informam que o estado apresenta taxas de analfabetismo em torno dos 6,7%, distribuídos entre 5,2% na zona urbana e 12,4% na zona rural. Considerando as taxas de analfabetismo funcional, o Amazonas apresenta 20% (15,9% na zona urbana e 35,2% nas zonas rurais), o que ainda põe o estado no cenário das desigualdades regionais e objeto de ações e políticas no campo da EJA e do combate ao analfabetismo, embora ocupe uma posição importante no quadro da região. Posto nesse cenário, O PAS intencionava o trabalho com EJA, inserindo a alfabetização e a pós-alfabetização, em articulação com estados, municípios e as universidades do entorno, não se configurando em política pública, mas avançando em questões como a ação colegiada com outras instâncias sociais. Martins (2002) produz um estudo sobre os impactos do trabalho do NEPE, através das ações do PAS no estado¹⁶⁹, referindo que:

(...) O Programa Alfabetização Solidária, ao se constituir em instrumento mantenedor desta política de exclusão das classes subalternas, não pode ser considerado como política emancipatória capaz de resolver o problema do analfabetismo entre jovens e adultos, por se tratar de uma ação compensatória e discriminatória e principalmente por representar um modelo que não aceita críticas e por proclamar uma solidariedade que não implica na reestruturação das desigualdades sociais. (p. 117, grifo da autora).

As ações do NEPE ficaram, portanto limitadas aos projetos institucionais, sobretudo de cunho federal, a partir de 1998 e até o contexto atual. Os projetos desenvolvidos neste período têm o caráter de iniciativa federal, embora o Núcleo delineie algumas intenções teórico-metodológicas, em seu restrito espaço criativo, como ações de extensão.

¹⁶⁷ Carauari (janeiro/08), ampliando ações em julho e setembro do mesmo ano, incorporando os municípios de Canutama e Humaitá.

¹⁶⁸ Registro de Martins (2002) aponta que: "... Nos três municípios mencionados- Carauari, Canutama e Humaitá- em números genéricos, até dezembro de 2000, o atendimento aproximado foi de 2.000 alfabetizandos e a formação de 160 educadores-alfabetizadores." (p. 17).

¹⁶⁹ Nos municípios de Canutama, Carauari e Humaitá.

As atividades pela via do PAS, nos municípios enfocados por Martins (2002) demonstraram que o NEPE intensificou o viés de assessoria em seus trabalhos, através de cursos e ações de acompanhamento aos projetos, embora convivendo contraditoriamente com ações assistenciais e com o teor de campanhas, considerando a pouca contribuição no campo formativo dos grupos de jovens e adultos com os quais atuava:

(...) resultado das ações do PAS nos municípios de Canutama, Carauari e Humaitá que evidenciaram um aproveitamento de apenas 30% no processo de alfabetização. (...) No que se refere ao NEPE (...) ampliar a equipe do Núcleo com a participação de profissionais especializados em lingüística, para desenvolverem estudos capazes de produzir uma proposta para formação de professores que sistematize os vários anos de experiência acumulada no campo da alfabetização pelo Núcleo; desenvolver projetos em articulação com as várias instituições que já atuam na área de EJA (...) recuperando sua autonomia em realizar assessorias e projetos que se identifiquem com a sua essência de origem, voltada para os princípios de uma Universidade pública, gratuita e socialmente referenciada. (p. 118).

A partir de 2001 e fortalecendo o eixo das assessorias em EJA no estado, a Pró-Reitoria para Extensão e o NEPE, em articulação com o INCRA e FETRAGRI formalizaram convênio interinstitucional para o desenvolvimento do PRONERA¹⁷⁰ (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) no Amazonas.

O convênio objetivou¹⁷¹:

(...) dar continuidade à demanda de atendimento das populações do meio rural em situação de exclusão do processo de escolarização, considerando a diretriz central que insere propor a escolarização como eixo da formação para todos, tendo por base as deliberações internacionais sobre as necessidades básicas de aprendizagem destes grupos e especificamente na questão da Terra, que confere a este projeto uma referência a um trabalho com a perspectiva da inclusão e da emancipação social destes grupos.

A intenção inicial era a de realizar ações de alfabetização junto a 480 trabalhadores rurais entre jovens e adultos residentes nos Projetos de Assentamento de Tarumã-Mirim (Manaus), Panelão (Careiro Castanho), Iporá (Rio Preto da Eva e Itacoatiara), Canoas, Rio Pardo e Uatumã (Presidente Figueiredo), em 24 turmas de alfabetização (versão inicial do

¹⁷⁰ Assinado em 26 de novembro de 2001, teve suas atividades iniciadas no dia 03 de dezembro de 2001 e concluídas em 26 de agosto de 2003. O convênio prosseguiu com termo que incorporou ações a partir de 29 de dezembro de 2004, tendo suas ações iniciadas em 03 de janeiro de 2005 e seu encerramento em 29 de maio de 2006.

¹⁷¹ Projeto: Alfabetização de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural em áreas de assentamento no estado do Amazonas”. Relatório Final. (Volume 1). Manaus- junho de 2006.

convênio), sendo o NEPE responsável pelos cursos de formação dos professores-alfabetizadores e as ações de acompanhamento, através de elaboração de material específico para o trabalho, fundado na metodologia que congregasse as perspectivas da diversidade.

Como ação do NEPE que consolidou suas atividades de assessoria às experiências em EJA, o projeto articulado ao PRONERA trouxe de novo o trabalho nas áreas de assentamento, nos arredores da capital, demandando do Núcleo ainda o delineamento de uma proposta teórico-metodológica que congregou uma nova metodologia de alfabetização, com uma ampliação da proposta de Paulo Freire, unida aos princípios teórico-metodológicos da proposta de Heloísa Vilas Boas (1988) para a alfabetização, tendo como elemento norteador os fundamentos gerais da ciência da linguagem, situando o alfabetizador/educador como praticante de uma pedagogia fundamentada na visão dialética das relações sociais, valorizando a fala viva, como produto da interação social.

A proposta articulou as teses dos autores citados, com as narrativas dos alfabetizandos, através do uso das lendas amazônicas¹⁷² (lendas do Boto; dos rios amazônicos; do guaraná, da mandioca, entre outras). Do contingente de alfabetizandos, nos anos de 2005 a 2006, foram atendidas 402 pessoas. Ao final do projeto, o grupo atingido constitui-se de 41%, conforme dados do relatório, relativos aos alunos atendidos (PRONERA/INCRA).

Em relação às contribuições do NEPE no âmbito da formação dos professores, nas ações do PRONERA neste marco temporal, o relatório informa que do percentual de 100% dos professores, o NEPE procedeu ao acompanhamento formativo de 64%, através de processos de “nivelamento”, considerando que o grupo não detinha formação específica em magistério, centrando-se no ensino médio.

As contribuições formativas do NEPE ao grupo foram enumeradas no relatório nos seguintes aspectos: elaboração de material pedagógico para os professores-alfabetizadores;

¹⁷² “(...) As lendas amazônicas, enquanto narrativas míticas de origem que fazem parte da região traduziram-se num instrumento favorecedor do processo de produção do conhecimento, visto que suas temáticas tocavam socioculturalmente os envolvidos com elas. Tais narrativas relacionadas à região amazônica, temática intimamente vinculada à formação cultural dessas demandas, por fazerem parte de suas origens. (Projeto Alfabetização de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural em áreas de assentamento no estado do Amazonas. Relatório Final. (Volume 1). Manaus, junho – 2006. P. 18).

administração junto com o INCRA, dos recursos do projeto (pagamento de professores-alfabetizadores compra de mantimentos, transportes).

Sobre os impactos das ações do NEPE/PRONERA nos locais implantados e na dimensão de contribuir para a elevação das condições de escolarização destes grupos, o texto do Relatório destaca que:

(...) O processo de documentação e memória da história de ocupação das famílias nos projetos de assentamento, ainda em processo inicial, demonstrou a diversidade de tradições, cultura e de compreensão acerca da condução das organizações e movimentos presentes nas áreas trabalhadas, que refletiram positivamente no desenvolvimento do projeto, contribuindo para construir metodologias e conteúdos que contemplem as especificidades de cada projeto de assentamento.

No período de 2006 a 2007, o NEPE desenvolveu atividades em prosseguimento às intenções do PRONERA, através do projeto “Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural”: inclusão através da escolarização nas áreas de assentamento no Estado do Amazonas”, congregando as atividades de pós-alfabetização e séries iniciais, durante 24 meses e através do sistema presencial, com a finalidade de:

(...) planejar a implementação do projeto, abrangendo 536 trabalhadores rurais entre jovens e adultos residentes nos Projetos de Assentamento de Tarumã-Mirim (Manaus), Panelão (Careiro Castanho), Iporá (Rio Preto da Eva e Itacoatiara), Canoas, Rio Pardo e Uatumã (Presidente Figueiredo).¹⁷³

As atribuições do NEPE neste projeto corroboraram com o eixo de ações em EJA, assumidas pelo Núcleo desde sua criação e marcadamente, após sua institucionalização na FAGED (1992): formação de educadores alfabetizadores, assessorias, acompanhamento de atividades e apoio teórico-metodológico, em articulação com as entidades educativas municipais e a Secretaria Estadual de Educação, tendo em conta a certificação no processo formativo.

Os projetos de extensão, portanto, deram o norte das ações do NEPE, a partir do desmonte de recursos das universidades públicas (1994 em diante), sendo o eixo as atividades de assessoramento, reunidas em um único projeto, vinculado inicialmente ao PAS e posteriormente com recursos do PRONERA/INCRA.

¹⁷³ Extraído do Projeto Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural: inclusão através da escolarização nas áreas de assentamento no Estado do Amazonas. Relatório Final, Vol. 1, 2007. (p. 2).

Em relação ao PRONERA, em sua segunda fase, os trabalhos tinham a perspectiva de atender a 581 alunos, sendo finalizado com a certificação de 130 alunos. A avaliação sobre os impactos e contradições desta assessoria é atribuída a fatores como:

(...) A vulnerabilidade da demanda de atendimento do projeto, que hora ultrapassava a quantidade de turmas previstas inicialmente, hora diminuía frente à mudança dos parceiros/assentados para outras localidades ou por motivo do tratamento de doenças como hepatite, malária; leishmaniose. (...) Quanto aos princípios operacionais e metodológicos do Programa, previstos nos objetivos e metas do projeto, que incluem a parceria fundamental para o pleno exercício das ações, se deu ainda de maneira tímida com as prefeituras responsáveis pelas áreas onde estavam localizados os P.A'S. A parceria ainda é percebida apenas do ponto de vista do custo-benefício, ou seja, há uma preocupação por parte dos órgãos tanto públicos quanto privados com os gastos que a parceria lhes desencadeará, do que os impactos sociais e educacionais que as ações proporcionarão às populações envolvidas nos P.A'S, nos vários municípios, no que diz respeito à continuidade da escolarização.

Na trajetória do NEPE, desde sua constituição (1989) até os dias atuais, preponderam as idéias-força de Paulo Freire, presentes em suas obras, o que denota o alcance das reflexões filosóficas do autor, para além de seus contributos específicos para a EJA na América Latina e no Brasil e a universalidade¹⁷⁴ de seu pensamento nas experiências em EP, no contexto universitário.

Tem sido crucial para o Núcleo, a constituição de equipes interdisciplinares e multiprofissionais, sobretudo a partir de 1992, para atuar com demandas que envolvem conhecimentos de diferentes campos que perpassam, mas não se limitam ao universo da pedagogia. Este é um processo que o NEPE precisa reavaliar no contexto atual, quando tem priorizado em suas equipes, alunos e professores do curso de Pedagogia.

c) Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos- Professor Samuel Benchimol/CEMEJA (2003)

¹⁷⁴ Assim refere Gadotti (1992): (...) Creio que o futuro da obra de Paulo Freire está intimamente ligado ao futuro da educação popular enquanto concepção geral da educação. (...) Pouco mais de 20 anos depois da Pedagogia do Oprimido, a educação popular marcada por essa obra, continua sendo a maior contribuição que o pensamento latino-americano deu ao pensamento pedagógico universal (...). Paulo Freire é tributário desse movimento no qual ele está inserido e ao qual deu e continua dando uma enorme contribuição”.

Estudos sobre a educação brasileira, realizados pela UNICEF (2003) informam que no Amazonas, dos 62 municípios existentes, as taxas de analfabetismo superam os 30% em 11 municípios, considerando a população da faixa dos 12 aos 17 anos (SANTOS, 2006). A acentuada desigualdade regional persiste, como enfocamos em capítulo anterior sobre a educação no Amazonas, sendo a cidade de Manaus coetânea dos problemas do inchaço populacional, da migração de povos ribeirinhos e do subemprego, considerando que a capital congrega mais de 50% da população¹⁷⁵ do estado, constituindo-se de 1. 646.602 pessoas.

Este quadro nos auxilia a compreender a necessidade de instituição do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos - CEMEJA¹⁷⁶, localizado na zona leste da cidade de Manaus (bairro São José Operário), criado em 2003, objetivando proporcionar a continuidade dos estudos (5ª a 8ª) à jovens e adultos que interromperam sua trajetória de escolarização, propiciando espaço público para a retomada da escolaridade.

O CEMEJA está situado no bairro de São José Operário¹⁷⁷, mas atende á comunidades do entorno (zona leste de Manaus). O bairro teve origem na década de 1980, como um loteamento, derivado de um projeto da Prefeitura para entregar bairros com saneamento. Porém, tais áreas que constituíram a zona leste, foram objeto de ocupação e sofreram degradação ambiental.

São comunidades que desde as origens sofrem sem acesso ao saneamento básico, luz elétrica, transporte, escolas, etc. As pessoas que ocuparam estes bairros eram oriundas de outros municípios do Amazonas, ribeirinhos em busca de oportunidades na Zona Franca, e também da periferia da cidade. O bairro foi oficializado em junho de 1980, com uma tentativa de urbanização da primeira etapa do bairro, inserindo cerca de quarenta mil pessoas instaladas em lotes com o mínimo de infra-estrutura.

¹⁷⁵ Fonte: Contagem populacional. IBGE, 2007. Disponível em: <<http://www.censos2007.ibge.gov.br>> (acessado em 22/05/2008).

¹⁷⁶ Aqui enfocado com base nos estudos de Santos (2006) e Oliveira (2006).

¹⁷⁷ Fontes: Jornal do Comércio. Portal Amazônia. Disponível em: <http://portalamazonia.globo.com/artigo_amazonia_az.php?idAz=530>. NOGUEIRA, Ana Cláudia. SANSON, Fábio. PESSOA, Karen. A expansão urbana e demográfica da cidade de Manaus e seus impactos ambientais. Anais XIII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto, Florianópolis, Brasil, 21-26 abril 2007, INPE, p. 5427-5434. Disponível em: <<http://marte.dpi.inpe.br/col/dpi.inpe.br/sbsr@80/2006/11.14.17.45/doc/5427-5434.pdf>> (Acessado em 09/10/2007).

É marcado pelo conflito pela posse das terras que se estendeu ainda até setembro de 1986, quando o bairro já comportava praticamente um terço da população pobre da cidade de Manaus, com os moradores obtendo sua renda basicamente através do comércio ou da indústria local e economia informal. Situado nesse contexto, em suas origens do CEMEJA atendeu 530 alunos e atualmente, atuando nos três turnos, congrega 2150 alunos em cursos presenciais e semipresenciais.

Surgiu das discussões de equipe de pedagogos (2002), em debates com a comunidade e equipe de profissionais da educação da escola, traçando como linhas de atuação, a concepção sócio-construtivista de ensino e aprendizagem e pedagogia dialógica, na formação da consciência crítica. Seus documentos apontam como princípios norteadores, a valorização dos saberes prévios, buscando conforme situa Santos (2006), buscando:

(...) aprendizagem significativa, que implica a atribuição de sentidos e construção de novos significados, que o estudo tenha sentido para o educando. A equipe de educadores planeja o trabalho educativo e a tomada de decisões coletivamente, numa perspectiva de cooperação e socialização. (p. 4).

Como processos de organização do trabalho, para a consecução de tais objetivos, manifestam partir de um diagnóstico dos alunos, seguidos da identificação da comunidade da zona leste de Manaus, tendo como elementos teórico-metodológicos, os pressupostos de Paulo Freire. Esta reunião de informações e concepção de EP pretende contribuir com o processo de retomada dos estudos pelos alunos, para que melhor enfrentem suas dificuldades de continuidade e conclusão dos estudos de ensino fundamental. Santos (2006) enfatiza que:

(...) Os sujeitos das classes populares no contexto atual enfrentam maiores dificuldades de continuidade na sua trajetória de escolarização no momento de transição do primeiro segmento (1ª a 4ª) ao segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª), período este em que já se encontra em defasagem idade série, passando por uma fase de transformação etária, enfrentando conflitos familiares e econômicos na sociedade, contribuindo à baixa auto-estima dos alunos. (p. 5).

Outro procedimento estruturante do processo pedagógico do CEMEJA insere uma caracterização econômica da área (ocupações principais da população, condições de relação de trabalho- formal e informal e condições de consumo). Na comunidade da zona leste destacam-se como iniciativas as ocupações comerciais (lojas); o trabalho doméstico, as

diaristas, cabeleireiros, pedreiros, churrasqueiros, vigias, funcionários públicos, e em número reduzidos, operário de fábrica e outros. Vimos como se situam estas novas ocupações no quadro da cidade de Manaus, em tópico anterior.

São também pesquisadas as características políticas e culturais da comunidade, materiais que apóiam o trabalho pedagógico, estruturado em temas geradores e projetos interdisciplinares, como marca do trabalho novo realizado pelo CEMEJA.

O CEMEJA¹⁷⁸ é situado por Santos (2006) como *lócus* da educação formal e sistematizada, com objetivos de formar cidadãos, atendendo uma demanda de pessoas jovens e adultas de 15 anos ou mais, que buscam a retomada dos estudos do segundo segmento da educação fundamental, por motivações como a exigência pela escolaridade. A experiência institucional surge como resultado de ações públicas municipais e pela crescente demanda de EJA na zona leste de Manaus, em espaço construído para este fim, com instalações que congregam salas de aula, espaços didático-pedagógicos e auditório. A organização do trabalho pedagógico é descrita como modular, o que implicaria na redução do espaço disciplinar aos módulos de aprendizagem. O Centro atende jovens e adultos das proximidades (54%) e de outros bairros da capital e da zona leste (46%), sendo os alunos caracterizados por Santos (2006) como filhos de trabalhadores (77%, dos 15 aos 25 anos) e oriundos de estados circunvizinhos, como o Pará e o Ceará (23%).

A partir de 2006 o CEMEJA promoveu duas mudanças organizativas: ampliou para os 17 anos o ingresso/matrícula e instituiu os sistemas presencial e semipresencial¹⁷⁹, pela amplitude da demanda. Os grupos atendidos pelo Centro, em maioria, são de jovens, buscando a conclusão do ensino fundamental de modo aligeirado: em 2003 foram matriculados em torno de 600 alunos e em 2005, apenas no turno noturno, passaram de 3.111 alunos.

O aumento da demanda é atribuído às crescentes exigências do mundo do trabalho pela certificação, o que abordaremos na seqüência do estudo, avaliando as possibilidades emancipatórias na EJA e as diretrizes da reestruturação produtiva, que afetam diretamente

¹⁷⁸ Inicialmente denominado CAEB- Centro de Atendimento á Educação Básica e posteriormente CEMEJA, funcionando no bairro de São José Operário.

¹⁷⁹ Estudos semipresenciais são organizados em duas disciplinas, em três dias alternados, através do critério de eliminação destas, até a conclusão.

este viés formativo. Corroboram para estas contradições na formação, os processos de aligeiramento dos estudos, a redução do tempo para o estudo dos conteúdos das disciplinas, sendo questões recorrentes nas entrevistas com os professores.

Estes desafios conduzem Santos (2006) a caracterizar as ações do CEMEJA nestes termos:

(...) como uma escola formal, com uma rigidez de horários e normas a serem cumpridas pelos alunos, desenvolvendo uma organização curricular que torna o ensino de jovens e adultos semelhante ao desenvolvido nas escolas regulares; impedindo que o trabalho educacional contemple as especificidades dos sujeitos. Significa dizer que tal ensino não tem contribuído para superar os índices da evasão escolar e o desestímulo dos alunos, já historicamente excluídos em seus direitos de escolarização (p. 83).

As contribuições de Santos (2006) fornecem um quadro conjuntural do CEMEJA, em suas origens e partem da perspectiva dos sujeitos¹⁸⁰ da EJA, defendendo a formação cidadã como eixo da EJA institucionalizada, para além dos objetivos quantitativos. Oliveira¹⁸¹ (2006) discute as relações trabalho/educação na experiência do CEMEJA e nos apresenta elementos de interlocução, ao apontar as possibilidades e limites da EJA em uma concepção humanizadora do sujeito, partindo de suas contradições legais e institucionais, pois esta “... *pode ser vista como um meio para a ampliação da força produtiva ou para o desenvolvimento do processo emancipatório*” (p. 17). Sobre os problemas do aligeiramento da formação e redução dos conteúdos, produz críticas sobre a ampliação da demanda e os objetivos dos sujeitos e da instituição, neste retorno à escola, destacando que:

(...) Ao flexibilizar ao máximo a conclusão do curso, com a proposta de EJA, embora facilite a vida dos educandos, não permite que façam eles uma reflexão sobre os conteúdos e saberes necessários para o ingresso no mundo do trabalho. Além disso, mascara as precárias condições de aprendizagem, contribuindo para o aumento das estatísticas de analfabetismo funcional e da precarização da mão-de-obra dos trabalhadores. (...) percebe-se, entretanto, a preocupação dos educadores em trabalhar numa perspectiva dialógica, buscando desenvolver no educando uma consciência crítica a partir da reflexão e do desvelamento das suas reais condições de existência. (p. 22).

O CEMEJA parece transitar nestas contradições: em seus limites legais/institucionais e na busca de autonomia para o desenvolvimento de um projeto educativo de base ontológica,

¹⁸⁰ Pesquisa realizada com o universo de 40 alunos do CEMEJA, nos anos de 2005-2006, enfocando itens relacionados ao sujeito da EJA- os alunos: suas condições de vida e trabalho, família, escola/escolarização e a categoria “jovens”.

¹⁸¹ A autora desenvolveu pesquisa no CEMEJA, inserindo os estudos sobre trabalho/educação, com grupos de jovens na faixa etária dos 18 aos 24 anos, nos turnos vespertino e noturno, no ano de 2005.

humanista, o que prosseguiremos analisando, no capítulo que segue. Diante deste apanhado histórico preliminar, através do registro dos movimentos de EJA em Manaus, selecionados na pesquisa, consideramos significativo marcar que há muitas aproximações com o quadro nacional. Grande parte destes movimentos segue as determinações legais nacionais, como o CEMEJA, sobretudo, mas o MEB e o NEPE, em suas fontes de financiamento.

Tais iniciativas estão relacionadas às tentativas de contribuir para enfrentar a dívida social que o país acumula - a educação- que nunca foi prioridade no país. Marcadamente um projeto educativo voltado para a emancipação das camadas populares, pois este sempre foi um instrumento de ilustração das elites, de formação dos quadros garantidores dos interesses da aristocracia agrária, da aristocracia latifundiária, da burguesia mercantil, industrial e financeira. (NUNES, 2006).

O movimento social popular tem um papel fundamental no trabalho com estas demandas, se conseguir prosseguir autônomo, contribuindo para a manutenção dos valores resistentes da cultura brasileira. Estes são alguns dos elementos que iremos apreciar, no item que se segue, buscando as interfaces entre os movimentos de EJA pesquisados, representantes de diferentes facetas e expressões da EJA no país e no recorte local e suas perspectivas emancipatórias.

3.2. A potencialidade emancipatória dos movimentos de EJA pesquisados (MEB, NEPE e CEMEJA)

Este item tratará de apresentar os materiais da coleta de dados¹⁸², as especificidades destes registros e algumas considerações, generalizações e interlocuções preliminares, buscando realizar a apreciação de suas possibilidades emancipatórias, no contexto das categorias de análise da pesquisa.

A pesquisa, como explicitado em item do capítulo II, partiu da identificação das experiências em EJA realizadas em Manaus, tendo como base aquelas apresentadas durante o

¹⁸² Pautado nos registros e sistematizações dos questionários, entrevistas e roteiros documentais. Estes roteiros encontram-se nos anexos deste trabalho.

I Seminário “Movimentos Sociais, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Emancipação” (2006). Após este levantamento, foram construídos relatórios e catalogadas estas iniciativas¹⁸³, totalizando onze, expostas a título de registro nesse estudo.

Posteriormente e com base nos critérios explicitados, selecionamos três experiências, representativas das ações de base católica, das iniciativas não-formais e de âmbito institucional.

Para cumprir as intenções da pesquisa, foram selecionadas três entidades e instituições, representativas de cada segmento de EJA no estado: Movimento de Educação de Base/AM; Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos- CEMEJA e Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais- NEPE.

Após esta delimitação, utilizamos os instrumentais de coleta de dados, para prosseguir com os objetivos de mapeamento e avaliação qualificada das experiências, em busca de suas predominâncias emancipatórias.

Os instrumentais de coleta de dados foram constituídos de: questionários, roteiro de entrevistas e fichas de registro das experiências (anexos a este relatório). As questões norteadoras da pesquisa foram centradas nas categorias que constituíramos os elementos articuladores das entrevistas: *Emancipação*¹⁸⁴; *EP e EJA*¹⁸⁵ e *Movimento*¹⁸⁶, questões que articulam a análise dos materiais.

1) Os questionários:

Buscaram avaliar as predominâncias de uma proposta de EJA de identidade emancipatória, constando de sete questões abertas e fechadas, apresentadas posteriormente em gráficos. Os questionários consideraram os percentuais de mais de 50%¹⁸⁷ dos formadores de

¹⁸³ Reconhecemos que há outras experiências significativas, que não constam desse registro. Porém, pela amplitude dessas experiências, tomamos como critério partir do registro daquelas expostas durante o evento de âmbito estadual.

¹⁸⁴ Tendo como subitens: relações com a EP; perspectivas, entraves e desafios.

¹⁸⁵ Com os eixos: concepções, empregabilidade e precarização; formação; temporalidade.

¹⁸⁶ Desdobrados em: Estado/movimento; fóruns; elementos da luta.

¹⁸⁷ MEB (34, do total de 67); NEPE (11, da equipe de 13) e CEMEJA (9, do total de 18 professores).

EJA: As questões partiram das concepções de EP e EJA, aproximando-se do concreto, buscando pôr em foco os dados objetivos e não apenas as considerações subjetivas.

No que concerne às predominâncias de características definidas como emancipatórias das experiências, as questões foram sistematizadas a partir de quatro eixos: concepções de EP emancipatória; Os constituintes da EP na concreticidade da EJA; Constituintes Fundamentais¹⁸⁸ da Experiência de EJA no Amazonas e Concepções predominantes.

2) As entrevistas:

Partiram da amostragem¹⁸⁹ de mais de 30% destes grupos. As questões foram agrupadas em 3 eixos, de acordo com as categorias de análise: um item inicial sobre os processos de formação¹⁹⁰ dos entrevistados e três itens assim configurados: Emancipação; EP e EJA e Movimento, tendo como elemento articulador da sistematização, o aprofundamento das categorias de análise em sub-itens abordados na seqüência do relatório, tomando por base os desdobramentos:

- *Eixo I: Características¹⁹¹ do grupo;*
- *Eixo II: Emancipação* (Há EP na EJA?; perspectivas emancipatórias; matrizes; entraves e desafios);
- *Eixo III: EP e EJA* (concepções; empregabilidade e precarização; elementos da formação; temporalidade);
- *Eixo IV: Movimento* (Estado e movimento; fóruns e EJA: luta geral ou específica?).

¹⁸⁸ Foram dadas opções de 35 constituintes da EP, para serem escolhidos três considerados imprescindíveis á prática emancipatória.

¹⁸⁹ MEB (21 entrevistas); NEPE (9) e CEMEJA (7).

¹⁹⁰ Destacando informações sobre gênero e escolaridade.

¹⁹¹ Escolaridade, processos formativos, gênero.

3.2.1. Eixo I: Características do grupo

O item relacionado às características do grupo ¹⁹² objetivou elencar os níveis de escolaridade dos sujeitos dessas experiências, o tempo de atuação no campo da EJA, a faixa etária e avaliar experiências anteriores, tanto em movimentos sociais, quanto em iniciativas formais.

No item “*perfis dos grupos*”, o gráfico demonstra as características principais (figura 1):

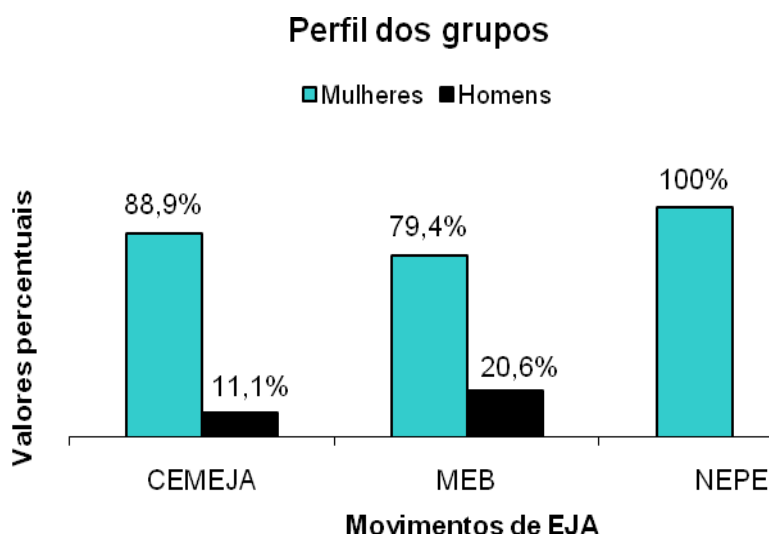


Figura 1- Perfis dos grupos¹⁹³

Em relação ao gênero, as três experiências têm a *condição feminina* como marca: Do grupo relativo aos questionários (9 pessoas, do total de 18 professores), o CEMEJA apresentou uma equipe de 8 mulheres e 1 homem; o MEB, dentre os 34 profissionais que responderam aos questionários, 27 são mulheres e 7 são homens; o NEPE possui atualmente uma equipe composta unicamente de mulheres: 11 mulheres responderam aos questionários.

¹⁹² Elementos advindos de questões tanto dos questionários, quanto dos roteiros de entrevistas (ver anexos).

¹⁹³ Partindo dos dados/questionários: CEMEJA (9 pessoas: 8 mulheres e 1 homem); NEPE (11 mulheres) e MEB (34 pessoas: 27 mulheres; 7 homens).

Tais informações reforçam a condição feminina como predominante, nos grupos selecionados, o que ratifica o campo da educação como espaço feminino, inclusive nas experiências de EJA enfocadas (RIBEIRO, 1993; FEITOZA, 1996). É importante demarcar a relação entre a feminização¹⁹⁴ do trabalho educativo em alguns níveis de ensino e questões como o acesso das mulheres ao ensino formal no país e a precarização do trabalho educativo.

Prosseguindo no eixo “formação”, os índices de escolaridade dos sujeitos apresentam diferenças importantes (Figura 2):

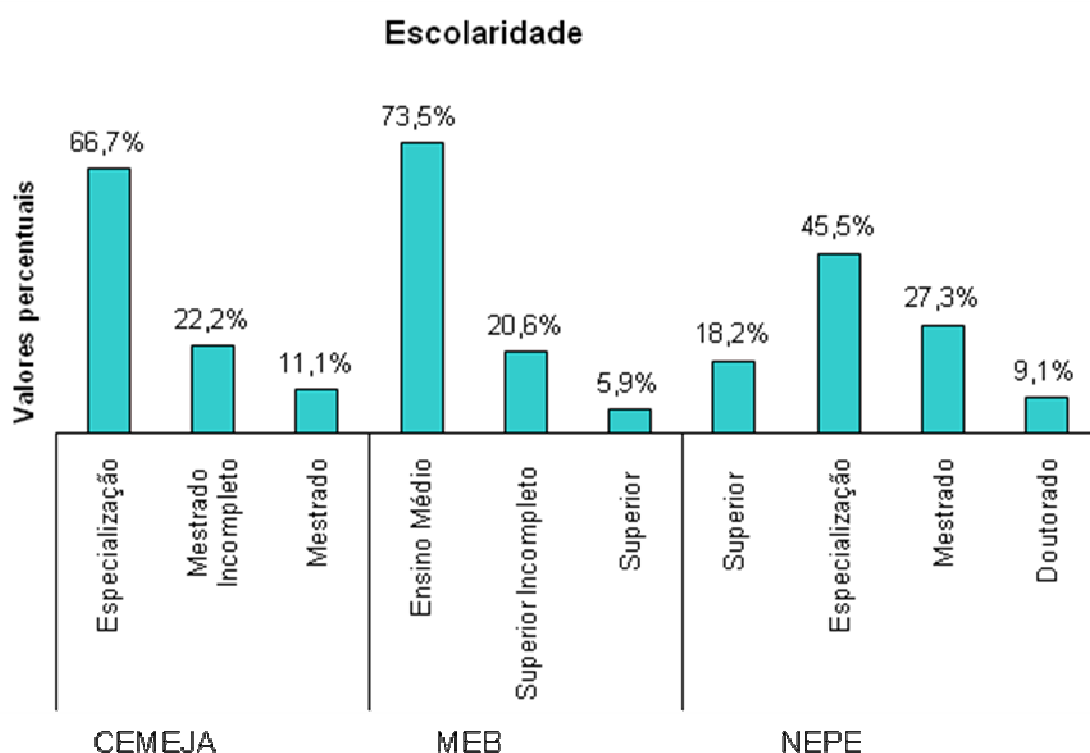


Figura 2- Formação/escolaridade

¹⁹⁴ O século XIX marca o início das instituições destinadas à educação feminina, através das escolas normais (magistério primário), possibilitando uma formação equivalente ao ensino médio e delineando também uma questão bastante acentuada: o magistério primário e a sua feminização.

Considerando o *locus* de trabalho como um dos elementos, identificaremos que o CEMEJA, por ser uma instituição formal de EJA, vinculada a uma ação específica do Estado (a escolarização do segundo segmento do ensino fundamental), há exigências sobre a escolaridade, demarcadas pela formação em nível superior, específico de cada disciplina integrante do currículo. Assim, o grupo constitui-se de 66% de professores com cursos de pós-graduação lato-sensu, alguns específicos no campo da EJA; 22% em cursos de mestrado na Universidade Federal do Amazonas (áreas de Letras e Geografia) e 11% com curso de mestrado na área de Educação. Daí depreende-se que a exigência de profissionalização auxilia no processo elevação da formação dos envolvidos com a EJA.

O MEB, por sua história ligada aos movimentos sociais e diretamente à Igreja Católica, está fundado na idéia do trabalho voluntário, contando em seus quadros, com índices altos de educadores/alfabetizadores com formação em nível médio (73,5%), sendo estes os responsáveis pelo processo de alfabetização dos jovens e adultos atendidos pelo programa. A história da EJA no país demonstra a recorrência do modelo de campanhas e ao mesmo tempo, a idéia de que uma formação mínima (por vezes menor que a de nível médio) pode garantir tais práticas, a exemplo do que recentemente vimos como critério, no PAS.

Apresentam níveis mais apurados de escolarização, os supervisores do MEB e seus interlocutores locais e regionais, representados nos índices de 20,6% (ensino superior incompleto) e 5,9% (superior completo). A questão do eixo do voluntarismo merece maior apreciação, quando do estudo dos constituintes significativos para o grupo.

O grupo do NEPE¹⁹⁵, por situar-se no espaço acadêmico, traz em si as condições para a elevação dos níveis formativos, representando os índices de maior escolaridade, dentre as experiências selecionadas na pesquisa e em certo sentido, assemelhando-se aos índices do CEMEJA: 45,5% do grupo possuem escolaridade em nível de pós-graduação lato-sensu (grupo composto majoritariamente pelas ex-estudantes/bolsistas que permanecem nos projetos, em novas colocações); 18,2% têm curso superior; 27,3% têm escolaridade em nível de mestrado e 9,1% de doutorado. As pessoas com cursos de mestrado e de doutorado são

¹⁹⁵ A formação de seus membros é um dos nexos do Núcleo: são estudantes do curso de Pedagogia; pedagogas com cursos de especialização concluídos; são docentes e estudantes, bolsistas ou “voluntários”, bem como servidores de funções técnico-administrativas em educação; com cursos de mestrado em educação, doutorandas e uma com doutorado concluído em Lingüística.

professoras e servidoras da instituição, desempenhando funções de coordenação geral, coordenação de projetos e orientação das alunas/bolsistas.

A faixa etária é outra característica considerável dos grupos: no CEMEJA, a equipe apresenta idades entre 24 a 45 anos; em relação à participação em movimentos sociais, 5 não destacaram experiências anteriores; uma professora destacou o MOAN (Movimento Alma Negra) e a pedagoga enfocou sua experiência anterior no NEPE/FACED-UFAM desde 1998.

No grupo entrevistado no MEB, a média de idades varia entre os 20 e os 57 anos. Há alfabetizadores com mais idade que coordenadores/supervisores; o que aponta para um critério do movimento, sobre a necessidade de uma experiência anterior acumulada para chegarem à condição de supervisores. Há participação anterior em movimentos sociais e militância em grande parte do grupo (18 pessoas), sendo esta em associações comunitárias, pastorais sociais da Igreja Católica e projetos de EJA.

No NEPE, a equipe varia entre 22 e 54 anos. O tempo de experiência em EJA varia entre 1 ano e meio e mais de 20 anos (8 pessoas têm experiências de até 5 anos; 3 possuem mais de 20 anos de atuação em EJA). Esta experiência vem alicerçada em participações em movimentos sociais: são ações vinculadas à Igreja Católica, voltadas à EP; trabalhos de educação comunitária; atividades sindicais; participação em associações comunitárias; experiências em outros movimentos de EJA (MOBRAL; Fundação EDUCAR); participação na direção de centros acadêmicos na FACED/UFAM ou em outras IES; militância partidária e, em menor grau – 4 pessoas- não declararam militância ou a acentuaram apenas através do NEPE.

3.2.2. *Emancipação Humana*

No percurso da pesquisa, partimos da *premissa* de que há perspectivas humanizadoras e emancipatórias nos movimentos de EJA em Manaus, em diferentes predominâncias, com contribuições significativas dos movimentos educacionais e populares, mas que os resultados estão ainda fundados no âmbito compensatório.

Para avaliar a hipótese da trajetória compensatória e as perspectivas para uma educação emancipatória, utilizamos os instrumentos de coleta de dados (questionários e entrevistas), através das questões norteadoras da pesquisa e a seguir apresentaremos considerações relevantes.

Para compreender estas dimensões, tomamos como norte o estudo da categoria “emancipação”, em seu recorte clássico, até as produções atuais, explicitando a concepção adotada, entendendo as contribuições da educação para o processo de emancipação humana. O conceito deriva do latim *emancipare*, relacionando-se ao processo, individual e coletivo, de considerar pessoas ou grupos independentes e representa o processo histórico, ideológico, educativo e formativo, de emancipar indivíduos, grupos sociais e países da tutela política, econômica, cultural ou ideológica (PIZZI, 2005).

Há uma noção clara do conceito, com as sociedades democráticas liberais, posto ainda próximo da idéia de cidadania jurídica e de liberdade, neste momento da história, embora não seja a concepção por nós adotada. Em Kant (apud RODHEN, 2004), a atitude crítica é o eixo definidor de uma pessoa livre e emancipada, com posições independentes e exame crítico apurado. Os seres humanos precisariam alcançar a maioridade e a autonomia, processualmente, já que Kant atribuía este sentido ao esclarecimento, o que só poderia ocorrer em situação de liberdade, propiciada pelo uso da razão e da linguagem, conceitos estruturais do contexto iluminista. Emancipada seria uma pessoa com o bom uso da consciência, onde liberdade e emancipação significariam agir em conformidade com a lei moral que nos outorgamos a nós mesmos.

As idéias de emancipação e educação têm fortes raízes na Revolução Francesa e no Iluminismo, porque neste momento a educação adquiriu papel social central, como mediadora dos processos sociais plurais e opostos, acentuando o aspecto da ideologia. Neste sentido é que Mialaret (1974) afirma que há somente duas *paidéias*, concebidas como ideal filosófico, congregando a dimensão ética e política e educacional, a *paidéia* de Platão e a *paidéia* de Rousseau. Como sínteses teóricas e disposições ideológicas de produção da hegemonia configuram a cosmovisão antiga, marcada pelas formações sociais e políticas derivadas do escravismo antigo e a mundividência moderna ou burguesa, marcada pelas sociedades de base capitalista.

Para o Iluminismo, crucial era a emancipação humana, dando o norte da ideologia liberal, para a qual, a libertação dos indivíduos conduziria à emancipação da sociedade em geral. Contudo, o Iluminismo não materializou sua ideologia, desencadeando o que Rousseau¹⁹⁶ definiu como limite entre uma idéia revolucionária e sua materialização (contradições).

As contribuições de Rousseau também são demarcadas pelas condições objetivas do século XVIII, quando a educação burguesa passa a ser controlada pelo Estado e suas proposições incorporam a tese de uma educação autônoma e criativa, como fundamento de seres humanos sociáveis e cidadãos. Daí a educação ter um sentido crucial, junto com as saídas individualistas, na disseminação de idéias e comportamentos que justificariam as desigualdades, baseando-se no saber racional, na noção de autonomia e nas relações de subordinação de classe, postos pelo capitalismo emergente, explicita Mészáros (2004):

(...) A nova tendência intelectual surgiu em uma sociedade pós-revolucionária, na qual não mais havia espaço para a idéia da emancipação humana universal - em qualquer sentido significativo do termo-sobre a base de classe original do movimento iluminista (p. 464).

O Positivismo deu sustentação a este modelo educativo, ao justificar a ordem capitalista e a acomodação pela via educativa, como forma de não desvelar a dominação de uma classe sobre a outra (*status quo*), através do uso da razão. Na atualidade o problema se acentua, à medida que temos as roupagens neoliberais deste discurso. Contrário ao ideal positivista, Hegel buscou explicar as contradições do ideário iluminista (e sua promessa emancipatória), com sua dialética histórica, que tinha como ápice o Espírito Universal e assim, defendeu o Estado germânico, como o estágio mais elevado da vida humana.

Portanto, a dialética histórica encontrava-se “estática”, contrariando as possibilidades de emancipação humana, já que a estas cabia serem instrumentos do espírito do mundo. Neste aspecto, o pensamento marxista se confronta com o hegeliano, ao afirmar que a emancipação era inconcebível dentro da estrutura do “absoluto na Terra” hegeliano. Para Marx, o próprio

¹⁹⁶ Rousseau (1712-1778) influenciou com seus escritos os teóricos do liberalismo e das revoluções do século XVIII, através de suas teses sobre a liberdade, individualidade e bondade, inerentes ao humano. Explicava a desigualdade pelo afastamento do ser humano de sua natureza (íntima e exterior), propondo um retorno a esta natureza.

Estado representava a alienação dos indivíduos sociais em relação ao poder mais abrangente de tomada de decisões. (MÉSZÁROS, 2004).

A tese dos interesses coletivos solaparem os individuais é rechaçada, o que torna os argumentos pós-estruturalistas obsoletos e infundados, já que no marxismo, autonomia individual e emancipação humana se complementam, demonstrando os distanciamentos entre o pensamento liberal e o pensamento marxista: o viés de classe social é um dos eixos estruturais do marxismo; a mão invisível do Estado e suas “mediações”, o argumento do liberalismo, para justificar as desigualdades. O liberalismo trata de indivíduos abstratos; o marxismo, de sujeitos concretos.

A concepção de emancipação humana que esposamos, está articulada às proposições de Marx em “A Questão Judaica” (1843), explicitando que só é possível a emancipação humana, com o fim do Estado burguês. Na vigência deste Estado, somente teremos os direitos de cidadania, não os direitos de hominização. Marx (1843) amplia a relação para além do que pensava Bauer- quem há de emancipar e quem deve ser emancipado- ao formular a questão: “... de que espécie de emancipação se trata” (p. 04). Sem negar a importância processual do exercício destes direitos de cidadania, enfatiza:

(...) Não há dúvida de que a emancipação política representa um grande progresso. Embora não seja a última etapa da emancipação humana em geral, ela se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana dentro do contexto do mundo atual. (...) Porém não nos deixemos enganar sobre as limitações da emancipação política. (p. 07, grifo nosso).

A emancipação proposta pelo marxismo incorpora os valores de sua ética, como a humanização e a *educação omnilateral*, tendo os grupos populares a missão histórica da auto-emancipação e da emancipação humana universal, que perpassa a cidadania jurídica e as conquistas dos consensos sociais da modernidade, mas que nisso não se esgota. Tendo em conta essa perspectiva, vejamos as compreensões de emancipação dos sujeitos da EJA pesquisados, tomando por base a identificação dos valores/constituintes que ensejam a emancipação, em suas ações.

Concepções de EP emancipatória

Em item específico dos questionários (sobre a emancipação), inquirimos sobre os constituintes norteadores de uma EP emancipatória, indicadores de suas ações, considerando a sugestão de 35 constitutivos¹⁹⁷. Os grupos do CEMEJA, MEB e NEPE manifestaram as seguintes concepções, comparativamente (Figura 3):

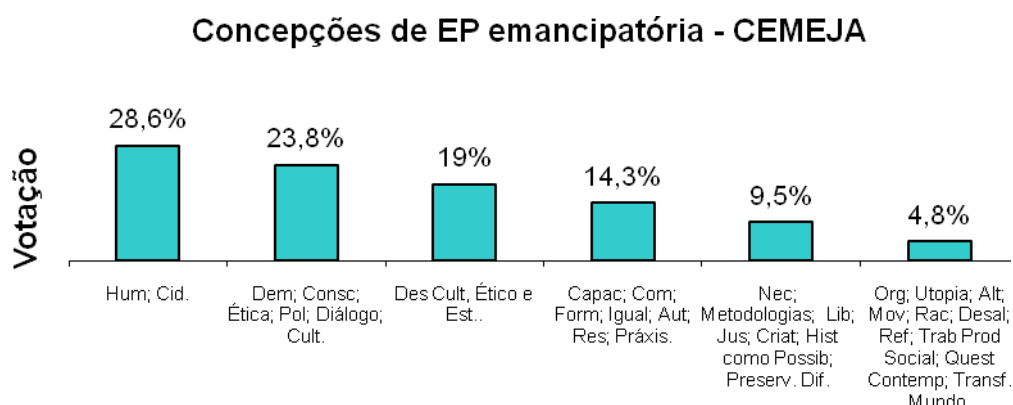


Figura 3- Concepções de Educação Popular Emancipatória- CEMEJA

Ao empreender suas considerações, o grupo do CEMEJA destacou como princípios orientadores de uma EP emancipatória, os constituintes da humanização e cidadania (28,65); da democracia, conscientização, ética, política, diálogo e cultura (23,8%); desenvolvimento cultural, ético e estético; capacitação, comunicação, formação, igualdade, autonomia, resistência e práxis (14,3%), de modo significativo, embora os percentuais indiquem escolha de constituintes entre 28,6% e 4,8%.

Relacionando com os indicados pelos sujeitos do MEB, destacamos (Figura 4):

¹⁹⁷ Conforme apontamos em tópicos anteriores, os constituintes foram selecionados a partir da leitura de textos clássicos e referenciais sobre a categoria emancipação, tendo em conta os termos pelos quais os autores identificavam o viés emancipatório (FREIRE, 1979; 1980; 1991; GRAMSCI, 1982; LESSA, 2007; MARX, 1843; NUNES, 2003; RODHEN, 2004; SOUSA SANTOS, 1994).

Concepções de EP emancipatória - MEB

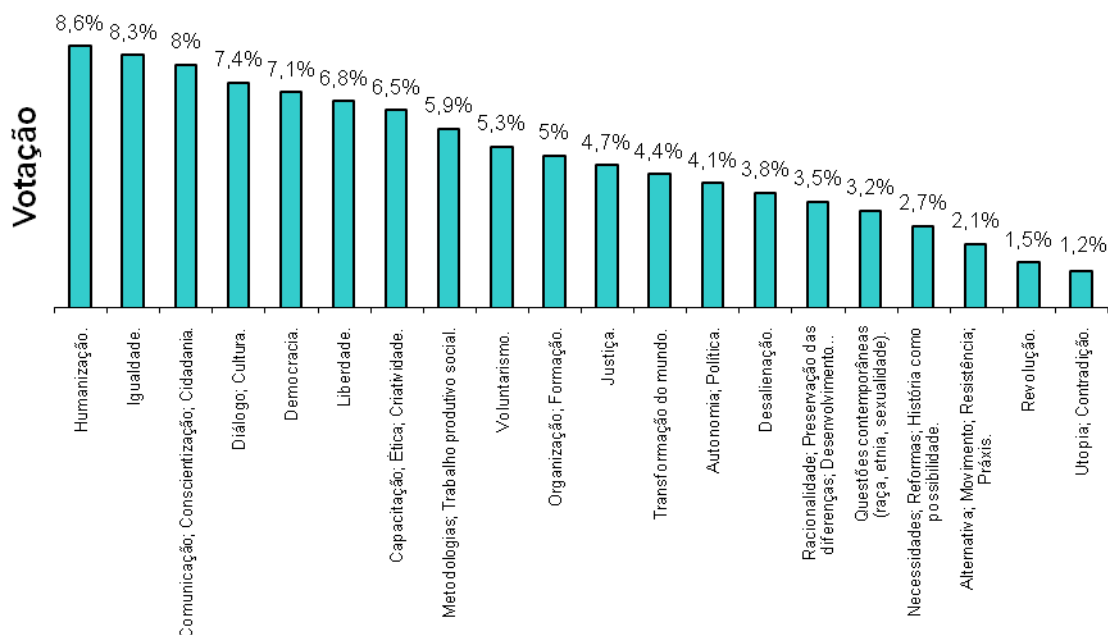


Figura 4- Concepções de Educação Popular Emancipatória- MEB

Tendo em conta o universo do grupo pesquisado junto ao MEB, ser quantitativamente maior que os demais (embora o critério da amostragem tenha sido mantido para os três grupos), as respostas sinalizam para diferentes indicações de constitutivos, em percentuais que percorrem entre 8,6% e 1,2%. Podemos inferir como relevantes para o grupo, como significante de uma EP emancipatória, valores como a humanização (8,65); a igualdade (8,3%); a comunicação, a conscientização e a cidadania (8%); o diálogo; a cultura (7,4%); a democracia (7,1%); a liberdade (6,8%); a capacitação, ética e criatividade (6,5%); as metodologias; o trabalho produtivo social (5,9%).

O grupo do NEPE (tabela 5) também traz como idéia-motriz a humanização (16,7%), seguido dos constituintes conscientização/formação (15,2%); autonomia, práxis, política, diálogo e cultura (13,6%); organização, liberdade, ética, transformação do mundo (12,1%); cidadania, movimento (10,6%); democracia, igualdade, desalienação (9,1%), dentre os mais destacados (Figura 5).

Concepções de EP emancipatória - NEPE

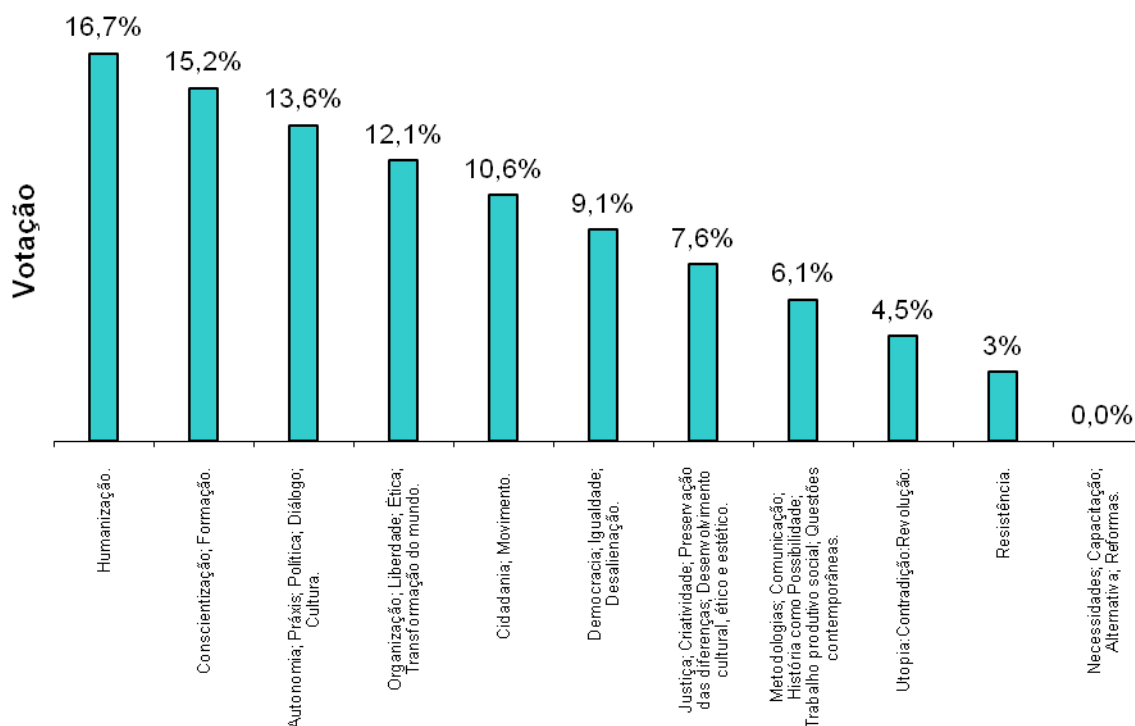


Figura 5- Concepções de Educação Popular Emancipatória- NEPE

As três experiências apontam como elementos orientadores das ações em EJA que realizam, elementos comuns como a humanização (primeiro elencado por todos os grupos), um dos eixos definidores da emancipação para Freire (1979...); Marx; Souza; Nunes; Gramsci. Na tentativa de explicitar a importância do termo para estes sujeitos, vejamos o que dizem, em trechos das entrevistas:

(...) se você não tiver essa aproximação com o aluno, se ficar só no quantitativo... aí, alunos que chegam às vezes e não falam nada em sala de aula? Tem que trabalhar a humanização, aqui nós somos muito humanos. (professora/CEMEJA).

Os educadores do CEMEJA destacaram que o trabalho com os saberes prévios, respeitando os conhecimentos anteriores dos jovens e adultos, era um dos vieses para o estímulo ao processo emancipatório e um dos elementos considerados na organização do trabalho pedagógico.

No MEB, o constituinte “humanização”, como elemento orientador tem uma dimensão de longo prazo, como explicita uma das supervisoras de núcleos:

(...) é pra se colher daqui a 10, 15 anos, não é agora de imediato. Mas a gente procura trabalhar a humanização, procurar trabalhar com esses valores. (supervisora do MEB/Manaus).

Para uma das educadoras do NEPE, trabalhar a humanização enseja ter como ponto de partida:

(...) experiências de EJA que valorizam o conhecimento (escolar ou não) como fundamentais para o crescimento humano (...) lançar mão e assegurar seus direitos, buscam a organização e agremiam-se em grupos, no coletivo, tem buscado a humanização do homem, tem no movimento e não na inércia sua forma de caminhar. (educadora do NEPE, ex-coordenadora de projetos).

Vimos que, em diferentes definições, o item “humanização” é um ponto de aproximação entre as três experiências, o que nos leva a perceber que os sujeitos do CEMEJA, MEB e NEPE relacionam a idéia de emancipação com o desenvolvimento do sujeito. Uma interlocução pertinente advém dos estudos de Iasi (2007), ao relacionar o problema da emancipação humana e da emancipação política, já posto por Marx em seus estudos clássicos em “A questão judaica” (1843).

Isto porque para defendermos a dimensão humana precisamos ter em foco os limites da sociedade burguesa (e de muitos dos constituintes aqui elencados na pesquisa) para a emancipação humana universal, considerando as contradições do modelo econômico no qual estamos engolfados. Estudos de Anderson (1994) e Iasi (2007) apontam como um dos nexos para as teses da alternativa única da democracia liberal, a derrota do nazifascismo na II Guerra e as crises do modelo socialista.

Como então se contrapor à democracia liberal e apontar a emancipação humana plena, como projeto social, considerando ainda certo embotamento de categorias clássicas como a luta de classes, classes sociais, revolução, no cerne dos movimentos? É crucial o entendimento de que os constituintes aqui enfocados podem ser processualmente desenvolvidos na democracia liberal, sem perder de vista seus limites dentro do “reino da necessidade”.

Como os entrevistados se manifestam a respeito dos demais constitutivos, orientadores de suas ações? Vimos que a força motriz advém de um ideário humanizador. Ainda buscando elementos de aproximação, podemos elencar: a conscientização, o diálogo; a cultura e a cidadania. Como dissemos, são elementos que para os sujeitos dos grupos entrevistados, significam o entendimento da EJA para a emancipação- o horizonte “teórico” do qual partem. O desenvolvimento de um trabalho que estimule a prática cidadã, fundada na igualdade, democracia, ética, diálogo e expressão de uma cultura desses grupos.

Como os sujeitos definem estes elementos complementares de um “pensar¹⁹⁸” emancipatório, pautado pela cidadania, igualdade, democracia, conscientização, ética, diálogo e cultura?

(...) Vai vir a partir da formação, que vai levar a conscientização, pra ele vir em busca dessa liberdade. A busca dessa cidadania, da autonomia em si, ele ser senhor de si. Muito do que nós temos nos encaminha na caminhada do MEB. (Supervisora do MEB).

(...) Não existe EP emancipatória, sem você pensar qual é a concepção de ética, de cidadania, de humanização, de sociedade, porque uma coisa está relacionada á outra. Eu não posso ser educador da EP, dizer que sou político e transformador, se na pratica, eu reproduzo as mesmas coisas que eu critico nos outros. (Professora do NEPE; ex-coordenadora).

(...) são temas que eu trabalho na sala de aula: Ética, Dignidade, eu já trabalhei os “Direitos Universais do Homem” (...) Qual o papel de um Presidente, de um Senador, de um Deputado, de um Vereador, de um Prefeito? (...) Uma coisa que a gente procura, eu, particularmente é motivá-los, fazer daquele aluno “neutro”, que tá ali só atrás de conceito, ação. Ação entendeu? E nessa ação eu trabalho o senso crítico deles, produção: produzam. Pensem e ajam. (Professor do CEMEJA).

Os elementos aqui postos situam-se dentro de um ideário humanizador, onde cidadania articula-se a autonomia, ética, desenvolvimento de um pensamento crítico. Há marcas da idéia da superação da minoridade em Kant, para que os seres humanos cheguem ao nível mais elaborado da consciência e uso da razão; a concepção de ética é próxima de justiça e igualdade e a cidadania, como plenitude dos direitos jurídicos, embora percebamos, no contexto de todos os depoimentos elencados, uma dimensão maior para a emancipação humana.

¹⁹⁸ Tendo em mente que nesta questão, o objetivo foi avaliar os elementos orientadores, as idéias-força na organização dos trabalhos em EJA por eles realizado.

Goergen (2001) situa a ética como “... *uma teoria da moral, não um código de normas*” (p. 08), que pode ser percebida pelo acúmulo e secularização de critérios, princípios e valores, que os humanos produziram, a partir de grandes questões da vida cotidiana. Que compreensão da ética é manifestada pelos sujeitos da EJA, eixo de nossa pesquisa? Como necessidade de constituição de princípios para a vida coletiva? Como impossibilidade para o Estado burguês, sendo necessário estarmos atentos á revolução, sem nos perdermos nas discussões conciliatórias e ao mesmo tempo, uma retomada do marxismo como horizonte?

Parece-nos que a compreensão ainda é a de princípios orientadores da vida social, limitada aos espaços da moral burguesa, á medida em que os termos valorizados na seqüência sejam os da democracia, igualdade e aqueles mais afeitos á EP, como a conscientização, o diálogo e a cultura. Todavia, dois termos merecem destaques, por sua relação direta com uma EJA emancipatória- - diálogo e cultura- estruturantes de outra compreensão valorativa. Partindo de Bosi (2003), o termo cultura compreende:

(...) o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir ás novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado do processo. (...). a cultura erudita cresce principalmente nas classes altas e nos segmentos mais protegidos da classe média: ela cresce com o sistema escolar. A cultura de massa, ou indústria cultural, corta verticalmente todos os estratos da sociedade, crescendo mais significativamente no interior das classes médias. A cultura popular pertence, tradicionalmente, aos estratos mais pobres, o que não impede o fato de seu aproveitamento pela cultura de massa e pela cultura erudita, as quais podem assumir ares popularescos ou populistas em virtude da sua flexibilidade e da sua carência de raízes. (p. 16; 326).

A possibilidade de apropriação das culturas pelos segmentos populares é uma das condições para a emancipação, cultura entendida como acúmulo, culto, trabalho humano sobre a natureza e em Gramsci, como crítica do senso comum e consciência da historicidade para forjar uma nova ordem cultural (BOSI, 2003). Entendida desse modo, as três experiências apresentam elementos emancipatórios em suas concepções de educação.

Freire (1983) traz uma dimensão de cultura no cerne de sua obra e como é o autor, inspirador de muitas das ações em EJA dos sujeitos entrevistados, é fundamental situar que para ele, cultura está associada ao processo de produção, em cada contexto histórico, acentuando a relação homem-mundo, sendo o homem construtor de sua existência. Cultura e diálogo se inter-relacionam, já que o homem expressa-se através da cultura e se torna sujeito

via diálogo- comunicação com o mundo, sendo incompatíveis com uma educação emancipadora as posturas do não-diálogo, como acentua nesse trecho:

(...) Não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não seria possível fazê-lo fora do diálogo. (p. 78).

O diálogo deve organizar o processo metodológico do trabalho educativo em EJA, permeado por uma pedagogia crítica, partindo do levantamento dos interesses dos grupos, de proximidade com a realidade, um diálogo comprometido com a promoção humana, conforme situa Melo Neto (2006):

(...) O diálogo presente no agir libertador freireano só pode ser entendido se historicamente situado. Não há qualquer tipo de ideologia asséptica em sua obra, e sim uma explícita opção de libertação do oprimido. Tanto na Pedagogia do Oprimido como na Educação como Prática da Liberdade, o *diálogo* é apresentado como possibilidade de sua realização entre diferenciadas culturas, marcadas, hoje, pela diversidade cultural. Há a perspectiva da não expressão de qualquer produto acabado, marcado pelo destino. Para ele, ninguém vive sem história e a educação é um fenômeno responsável por esse processo em que homens e mulheres se fazem gente e constroem o mundo. (...) a prática pedagógica de Freire contém uma teoria da educação que vislumbra uma permanente e ilimitada experiência *dialógica*, voltada à tarefa histórica, de que os oprimidos possam não só se libertarem como também libertarem os seus opressores. Essencialmente, um diálogo de emancipação. (p. 18-19).

Considerando os elementos apontados pelos sujeitos, podemos afirmar que ainda há um conceito restrito de “cidadania” e a tese de que tais constituintes sejam análogos, conforme situa Lessa (2002). Cidadania é aceita como plenitude de direitos civis, políticos e sociais, lealdade a um Estado- nação e participação na vida política, relacionando-se a democracia (princípios liberais).

Porém, no neoliberalismo, o conceito de cidadania situa-se no campo do Direito, muito mais voltado à idéia de emancipação política, que emancipação plena.

Sobre a emancipação humana, acentua também sua impossibilidade numa sociedade de classes, fundada no poder do homem sobre o homem. A existência da necessidade de políticas para mediar conflitos, significa o quão distantes estamos de uma sociedade emancipada. Novamente as teses marxianas nos auxiliam, pois Marx tratava da emancipação humana, asseverando os limites da emancipação política, diante do Estado liberal, apontando

para o problema do Estado como mediador: é este uma das etapas para a conquista emancipatória, mas não esqueçamos, não o fim da questão, como temos visto em muitos discursos, “inebriados” pelo canto das sereias da democracia liberal e suas importantes conquistas em lutas específicas, porém perdendo de foco um dos esteios do marxismo e que aparece como constituinte fundante das ações estudadas: o humanismo.

Mudar o contexto exige não só alterar a forma de Estado, mas “... a necessidade de transformar a sociedade a partir das relações sociais de produção e propriedade” (IASI, 2007, p. 53). A inversão da produção e reprodução material e espiritual da vida social é isso que nos levará a uma nova forma de organização social. Daí a importância dos valores de resistência ao capitalismo, postos no trabalho de EJA desses movimentos.

Os eixos da EP na concreticidade da EJA

Neste item, os sujeitos enfocaram quais os princípios orientadores de suas concepções, estavam presentes na concreticidade de sua ação (emancipatória). Vejamos como os grupos elencaram os constituintes (Figuras 6, 7, 8):

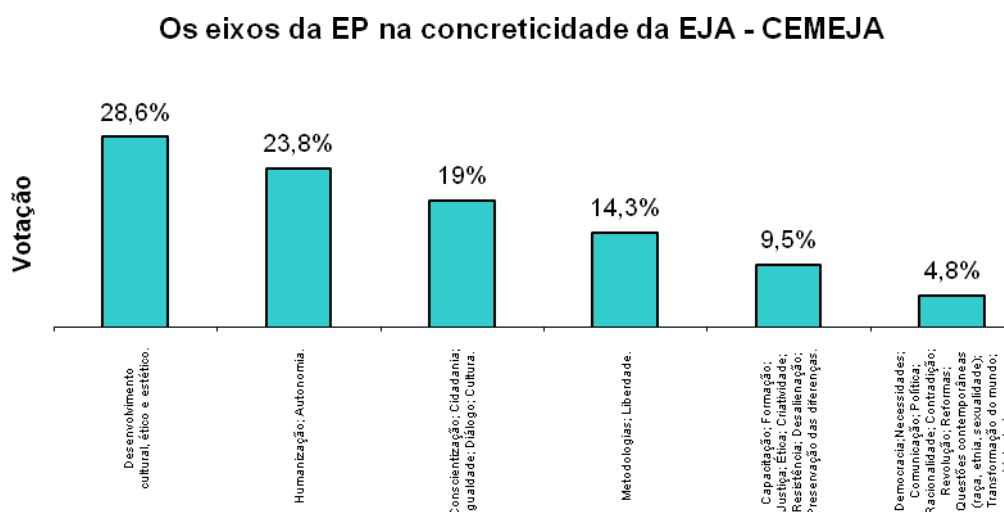


Figura 6- Os eixos da EP na concreticidade da EJA- CEMEJA

Os eixos da EP na concreticidade da EJA - MEB

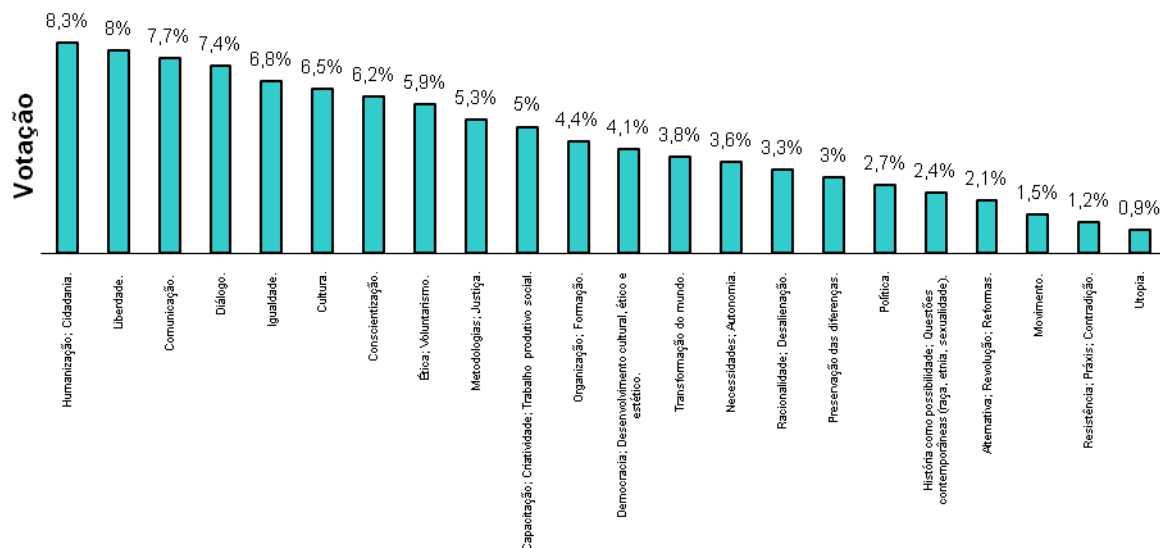


Figura 7- Os eixos da EP na concreticidade da EJA- MEB

Os eixos da EP na concreticidade da EJA - NEPE

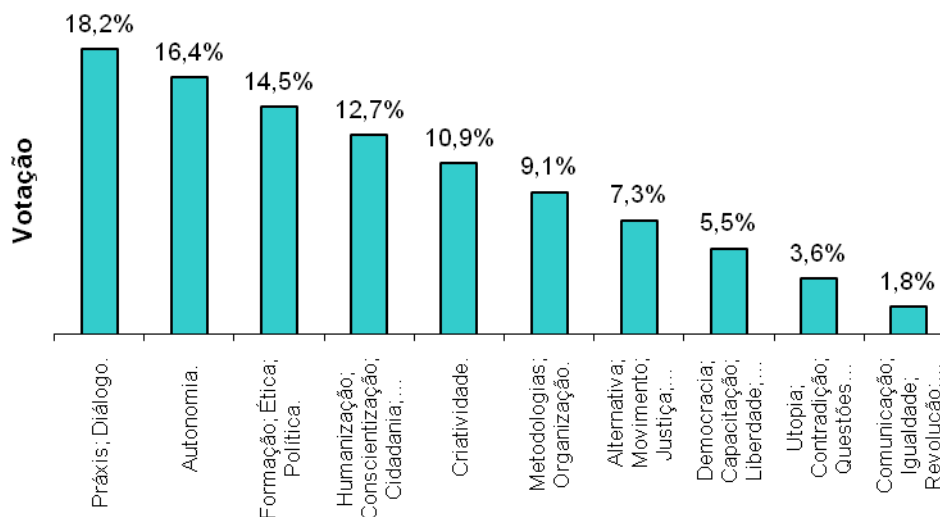


Figura 8- Os eixos da EP na concreticidade da EJA- NEPE

Se na questão anterior, buscamos identificar a teoria do conhecimento que embasa as intenções em EJA dos sujeitos, neste item pretendemos refletir sobre a concreticidade das experiências e em que sentido há predominância dos constituintes que os inspiram, em suas ações. Considerando que temos como fundamento o método dialético na pesquisa realizada, quando tratamos do concreto, partimos da realidade concreta, sendo a dialética este processo de construção do pensamento¹⁹⁹ com base no concreto real- partindo dos elementos abstratos que constroem este concreto. Assim explicita Sanchez Gamboa (2007):

(...) O concreto é concreto porque é a síntese, e a unidade do diverso é o resultado e não o ponto de partida. Para uma maior compreensão da dialética é importante distinguir o concreto real, que é o objeto real que se deve conhecer, e o concreto do pensamento, que é o conhecimento daquele objeto real (...). O concreto não é o dado empírico, é uma realidade articulada, construída e em construção. (p. 34-35).

Tendo como eixo no item o concreto real, a busca da síntese, podemos inferir que há muitas divergências entre os constituintes apontados como norteadores do “concreto do pensamento” e os itens que surgem aqui elencados.

Nas três experiências, a humanização era o constituinte comum; o que difere dos resultados atuais, onde este só aparece como primeiro elemento para os sujeitos do MEB (8,3%), junto ao item cidadania, com o mesmo percentual. Uma característica do MEB (figuras 4 e 7) marcante nos questionários foi a dos pequenos percentuais²⁰⁰ apresentados para cada constituinte, não havendo uma unanimidade em torno desses, o que pode ser explicado pela diversidade de formações e atividades em EJA do grupo selecionado (coordenadores, supervisores e alfabetizadores).

O CEMEJA (figuras 3 e 6) apresenta uma discrepância entre os constituintes orientadores do “pensamento” e dos eixos da concreticidade: em primeiro lugar (28,6%)

¹⁹⁹ Sanchez Gamboa (2007) remete a Saviani (1980) para expressar o concreto: “... A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico se passa pelo abstrato e se chega ao concreto. Diferentemente, pois, da crença que caracterizava ao empirismo, ao positivismo, etc., (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida senão o ponto de chegada do conhecimento. (p. 11).

²⁰⁰ No item anterior, variaram de 8,6% a 1,2% e no atual, entre 8,3% a 0,9%.

aparece o desenvolvimento cultural, ético e estético, que na questão anterior ocupava o 3º lugar; seguido da humanização e autonomia (23,8%) e da conscientização, cidadania, igualdade, diálogo e cultura (19%).

O NEPE (figuras 5 e 8) traz como elementos os itens mais articulados à visão política que orienta a concepção de EP manifesta pelo grupo: em 1º lugar, a práxis e o diálogo, com 18,2% (antes em 3º lugar); a autonomia (16,4%); formação, ética e política (14,5%), para citar alguns. Aqui a humanização, anteriormente a 1ª citada, ocupa o 4º lugar nos percentuais (12,7%), junto a outros itens como a conscientização e a cidadania.

Percebemos que há aproximações e distanciamentos entre o que orienta as ações e os elementos que compõem a concreticidade das experiências, tendo relações com as origens e constituição dos sujeitos e dos grupos com os quais atuam.

Para o MEB, fundado no cerne da fé católica, os constituintes relevantes ligam-se à EP, desde seus documentos de origem²⁰¹, que revelavam as pretensões de uma educação para a conscientização, onde “*educar, formando a pessoa humana, impõe sempre um dever de conscientizar, isto é, tornar a pessoa consciente do que é e do que deve ser*”. (LANDIM FILHO, 2001, p. 175).

A educação concebida pelo MEB é a que irá formar o homem, educação de base e integral, para propiciar o pleno desenvolvimento da dignidade dessa pessoa, fincada na conscientização, que é o processo de desvelamento do valor humano e sua transcendência: “... *Donde a conscientização é o início do próprio processo educativo que toma a pessoa como fundamento e a sua realização como fim*”. (LANDIM FILHO, 2001, p. 181).

Os eixos do documento norteador do movimento, de 1963, ainda refletem as pretensões atuais, conforme evidenciamos no trecho apresentado pelos educadores do MEB/Manaus²⁰², sobre o processo formativo:

(...) O MEB adota o conjunto didático “Saber, Viver e Lutar”, de acordo com a região. Paulo Freire é o inspirador da concepção de alfabetização do MEB,

²⁰¹ Consultar FÁVERO, Osmar (org). **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. 2. Ed. – Rio de Janeiro: Editora Graal, 2001.

²⁰² Trecho extraído do relatório final do I Seminário Estadual “Movimentos Sociais, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Emancipação: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos no Brasil e no Amazonas”. UFAM. Manaus, AM, 2006 (a) (mimeo).

mais que ler e escrever, mas ler a palavra e o mundo, a partir de temas geradores, decifrando os códigos. Algumas das preocupações expressas nos cursos de formação: será que o “método” Paulo Freire está sendo utilizado de forma equivocada? Qual o desafio de programar uma pedagogia libertária nos dias atuais? A metodologia de trabalho do MEB é fundada no “ver, julgar e agir”, atuando na base, dentro do problema. Realizamos o trabalho com temas geradores, temas relacionados á realidade local. (coordenadora do MEB).

Permanecem as teses da educação para a conscientização e a humanização como centro, como analisava Wanderley (1984), com uma carga valorativa na pessoa:

(...) No MEB, as noções básicas estavam intimamente ligadas e se reforçavam mutuamente: pessoa, conscientização, cultura, consciência histórica, comunidade, povo, animação popular, desenvolvimento. Se manifestamente nos documentos algumas destas comparecem com maior frequência, o núcleo se enraizava na noção de pessoa. Sua conceituação variava dentro de um espectro bastante amplo, entrelaçando uma concepção antropológica de homem, uma concepção teológica da dignidade da pessoa humana, uma referência histórica à sua evolução, e seu papel axial nas relações homem-natureza e homens-homens onde entravam meio de contrabando aspectos da concepção dialética. (p. 334).

Há no MEB esse movimento- de suas origens, do que foi duramente mantido e da nova configuração, no caso de Manaus e após 2004²⁰³. Apesar dos 45 anos de existência, o MEB tem seu retorno em 2004 e acumula inúmeras dificuldades, sobretudo na área pedagógica, como manifestaram os depoimentos. Todos os agentes formadores passam pelo processo de formação do movimento: “Ver, julgar e agir”, através de um processo local, apreciado pela coordenação de Brasília. Uma questão nova tem sido a dos trabalhos em “parceria”, sobretudo por conta dos recursos para desenvolver as ações, seja em âmbito local (SEMED) ou nacional (Programa Brasil Alfabetizado), o que impõe limites ao trabalho do MEB, para o conceito de EJA determinado pela LDBEN n. 9394/96. Sobre as intenções do MEB e as relações com os atuais projetos de EJA, este trecho é elucidativo:

(...) a gente tinha iniciado uma turma e do lado a SEMED criou outra, nós perdemos os nossos alunos pra SEMED e até hoje as aulas não começaram (...) em nenhum momento a gente fica com essa preocupação de ter a quantidade. Porque mesmo a gente não tem condições financeiras de suportar uma quantidade, a gente prima muito pela qualidade. (...) Porque a

²⁰³ O MEB retornou no ano de 2004, em Manaus, Tefé, São Gabriel da Cachoeira, em parceria com o governo federal, através de convênio com o Programa “Brasil Alfabetizado”, conceituando como desafio de alfabetizar adultos. Atualmente são 97 turmas em Manaus, cada coordenador representando cerca de 11 turmas, em todas as áreas periféricas de Manaus (Comunidade da CARBRÁS); Parque São Pedro; Jorge Teixeira I, II e III).

gente sabe que há essa necessidade de acompanhamento, essa necessidade de formação, o professor precisa. (coordenadora do MEB).

A expressão revela as tentativas de manter os eixos originários do movimento, frente aos desafios de sua autonomia, considerando que os recursos são provenientes de outras fontes. Pensando em termos institucionais, o CEMEJA revela preocupações com o desenvolvimento cultural, ético e estético, portanto, centra-se em questões contemporâneas, o que se explica pelo trabalho com os temas geradores e o levantamento de informações sobre a comunidade da zona leste de Manaus. Por influência de alguns de seus educadores e do ideário freireano na proposta, a humanização permanece com destaque (23,85%), seguido dos elementos marcantes na EJA, próxima da EP: a autonomia, a conscientização, a cidadania, a igualdade, o diálogo e a cultura. Podemos afirmar, assim, que há alguns elementos de EP na concreticidade das ações do CEMEJA, como já apontaram os questionários, destacados ainda em trecho deste depoimento:

(...) Eu congrego todos os meus conhecimentos e trago pra sala de aula: (...) a educação que tá no todo, eu observo os meus alunos, eu presto atenção nos problemas deles, eles vem á mim conversar. Eles conversam muito, partilham muito os problemas deles comigo e a partir daí, eu comecei a levar o teatro pra sala de aula. Eu comecei a perceber o seguinte: que é muito legal, aqui tem muito menino em situações de risco, os jovens aqui estão em maioria em situação de risco. Estão em pequenos furtos, droga e etc”. (Professora do CEMEJA).

O trabalho com os jovens em situação de risco remete aos resultados dos questionários, apontando os constituintes relevantes na ação do CEMEJA. Vemos ainda mais elementos em depoimento de outro entrevistado:

(...) a partir dos trabalhos pedagógicos (...) a gente seleciona temas (...) e busca fazer a interdisciplinaridade (...) procura desenvolver aquela parte da cidadania. (...) Então a gente participa com os alunos pra discutir a questão da emancipação. Então lá no CEMEJA a gente já consegue trabalhar a idéia da participação do aluno para a cidadania. Envolver pra melhorar as condições dele e no bairro, no lugar onde ele mora. E no CEJA a gente não consegue fazer isso. (professora do CEMEJA).

Retornam aqui os itens relacionados á valorização dos saberes prévios, o trabalho fundado na dialogicidade, mesmo nos limites institucionais e a cidadania como foco, bem como as comparações com outros espaços institucionais de EJA, postos como menos afeitos ao trabalho emancipatório.

E os sujeitos do NEPE, como se posicionam sobre a concreticidade? Sendo o NEPE um núcleo originário de uma concepção clássica da EP, nos moldes dos anos 1960, mesmo que nos espaços institucionais, revela uma idéia próxima do que Freire (2001) intitula de Educação Popular:

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

O Núcleo, em suas diversas “fases”, vem caminhando entre as contradições de ser um espaço acadêmico, que ensaja a cultura popular como nexos e de constituir-se em espaço formativo para os educadores de EJA, cumprindo suas funções acadêmicas e políticas. Encontramos nesse viés algumas explicações para os constituintes indicados na concreticidade: a práxis e o diálogo (18,2%); a autonomia (16,4%); formação, ética e política (14,5%) e a humanização (12,7%). Vejamos a análise de uma das entrevistadas sobre a questão:

(...) O NEPE não é mais o NEPE “heróico”, mas eu acho importante que a gente reescreva ou traga os princípios do NEPE. (...) O princípio da libertação das pessoas, do ser humano, ele tem que ser pra sempre. E aí que tá a consciência de quem tá no movimento popular, de entender isso. (...) pra quê que a gente tá alfabetizando na EJA? Eu vou responder que eu tô trabalhando a construção e o fortalecimento da sociedade civil, o poder de intervenção, tipo assim: você pode mover uma sociedade civil onde a gente, os fóruns, as entidades possam se valer, como já tá dizendo, né? (...) A EJA e a EP elas devem caminhar na direção do fortalecimento da sociedade civil como poder de intervenção. (educadora do NEPE; coordenadora, grifo nosso).

O conceito de práxis revelado pelo NEPE aproxima-se das conceituações de Vázquez (1977), em sua dimensão de atividade e como ação humana, intencional e objetiva, para mudar a realidade que se objetiva independente das vontades subjetivas, partindo do ser humano concreto, fruto das relações sociais. Desse modo, explicam-se os constituintes da autonomia, ética, política e humanização, tomados nessa direção:

(...) Então desde aí, a forma de se pensar e de se organizar a educação já era diferenciada, não era educação voltada apenas para a escolarização, mas era

uma educação voltada para além da escolarização, quer dizer, que o educando ele pudesse se enxergar como sujeito na sociedade. (educadora do NEPE; orientadora de projetos).

Práxis também é um conceito referenciado em Gramsci e Freire (MAYO, 2004), como central nas teses de aprendizagem- relação direta entre teoria e prática, entre consciência e ação (Gramsci) e em Freire, como ação e reflexão transformadora. O depoimento explicita o tipo de práxis que o NEPE intenciona- uma práxis que perpassa o eixo intelectual, mas que é práxis revolucionária: “... *Ela não apenas muda a consciência das pessoas, mas, sendo realizada em relação a um forte movimento social, contribui para a ação social e política.*” (MAYO apud LA BELLE, 1986).

As contradições e desafios de um trabalho para a autonomia, o diálogo, a ética, também são enfocados pelas entrevistadas, através de depoimentos como o seguinte:

(...) é uma contradição em relação á própria concepção que Paulo Freire coloca, de coletivo, de organização, de movimento, porque a gente só se junta na hora de fazer algumas coisas, mas não tem um trabalho contínuo, orgânico (...) ás vezes fica muito no trefismo, entendeu, porque tem que fazer, aí a gente se mobiliza pro momento, mas a gente não se organiza, não tem uma continuidade nessas relações, né? (educadora do NEPE; ex-coordenadora).

É importante enunciar esse depoimento, considerando que os objetivos de uma ação transformadora, de uma EP que vise a ação real, objetiva sobre a realidade (práxis) exige do grupo muitos condicionantes, como a formação multidisciplinar, o comprometimento com a proposta, vistas objetivamente, bem como o reconhecimento dos limites da ação educativa e a necessidade de uma ação articulada com outras entidades, instituições e segmentos, como enfoca a entrevistada. A questão da desarticulação, da justaposição de ações foi uma das preocupações que nos moveu á pesquisa e será melhor analisada, na seqüência desse relato.

Constituintes Fundamentais da EP na EJA

A questão inquiriu sobre os três constituintes com maior predominância emancipatória, para os entrevistados. Da listagem, deveriam ser escolhidos três considerados articuladores da ação de EJA por eles desenvolvida. Vejamos os indicadores (Figuras 9, 10 e 11):

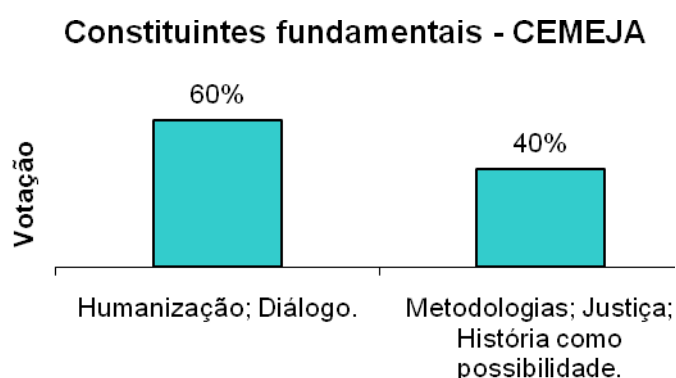


Figura 9- Constituintes Fundamentais- CEMEJA

A escolha livre dos três constituintes trouxe como síntese do CEMEJA cinco elementos: a humanização e o diálogo (60%); as metodologias, a justiça e a História como possibilidade (40%). Podemos inferir que, no percurso proposto nos questionários (pensamento, concreticidade e itens fundamentais):

- A humanização é conceito estruturante das ações do grupo, surgindo nos itens pesquisados com relevância;
- O diálogo é posto como eixo norteador, mas aparece indicado em menor grau, nos itens do pensamento e concreticidade;
- O constituinte “metodologias²⁰⁴” não aparece com destaque nos demais itens, mas é escolhido como estruturante, com 40% das escolhas referenciais;

²⁰⁴ No item I, aparecia com 9,5%; no item II, com 14,3%.

- O mesmo ocorre com a justiça, citada como fundamental na escolha de três (40%), mas contando com 9,5% no item I e 5,3% no item II.
- O eixo “ História como possibilidade”, cunhado na literatura por Paulo Freire, apresentava 9, 5% no item I e 2,4% no item II.
- Constituintes como a capacitação e a formação, bases para experiências institucionais, foram pouco citados;
- Cidadania e democracia, como fundamentos da legislação da EJA, também não aparecem;
- Conceitos clássicos da EP não aparecem: práxis; cultura; política; liberdade; ética;

Em suas justificativas para a escolha dos itens, os sujeitos destacam que o “diálogo” é eixo do trabalho educativo em EJA, para enfrentar as diferenças, questão contemporânea. Itens da EP, conhecidos através de Paulo Freire, aparecem (desalienação; conscientização, humanização; diálogo), citados como relevantes para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade. A formação humana é considerada norte de todo o processo pedagógico formativo, articulada a cidadania.

É importante situar um depoimento que traduz a valorização do processo de humanização na educação do CEMEJA:

(...) Que ele não saia daqui só com um “kit” de sobrevivência, um certificado pra ele tentar sobreviver em qualquer lugar, mas quem sabe com algum conhecimento, nas Letras, nas Artes, na Cultura, pra que ele possa também refletir a sua vida, a sua memória, a sua história. (...) aluno e professor, você tem que se relacionar com o seu aluno. Então essa minha visão com relação aos alunos, partiu da minha pesquisa (...) o fim da educação está no seu aluno. Lá onde vai se processar o conhecimento, é na relação professo-aluno, é aí que eles têm essa relação de conhecimento. (pedagoga).

A atenção dada ao aspecto metodológico é ressaltada pela necessidade dos professores dominarem uma metodologia de ensino própria para jovens e adultos e a dialética aparece como um dos eixos para esta prática dialogal e crítica. O uso do termo “metodologias” é atribuído no sentido das experiências, práticas sociais e saberes prévios dos sujeitos da EJA. O grupo do CEMEJA destaca preocupações com o processo formativo, como veremos na seqüência. O constituinte “justiça” surge, relacionado à idéia do direito à educação para todos.

Pensamos que, como experiência institucional, explicam-se as preocupações “metodológicas”; porém é importante destacar as relações entre teoria e método, para que não se exacerbe o viés tecnicista. As preocupações com o eixo humano dominam os depoimentos dos entrevistados no CEMEJA.

As preocupações com as metodologias transparecem neste trecho:

(...) O processo de organização em grupos, que vão prosseguindo assim até o final da disciplina. (...) É e eles gostam, porque no final vai todo mundo concluindo junto e eles falam: Vamos terminar juntos, fazer a festinha... Outra coisa que eles adoram é a festa de formatura deles. (...) Quando eu falo para as pessoas a realidade daqui, todo mundo fala: ah, essa é a escola dos sonhos. (...) porque não estender isso á todos? (...) ah, não temos livros. Nós não temos material, não tem material pra dar pros meninos, muitos não têm caderno e aí, como é que fica? Aqui a gente recebe material duas vezes ao ano: farda, caderno, tudo... livros. (professora do CEMEJA).

Prosseguindo na análise, vejamos os itens destacados pelo MEB: (Figura 10):

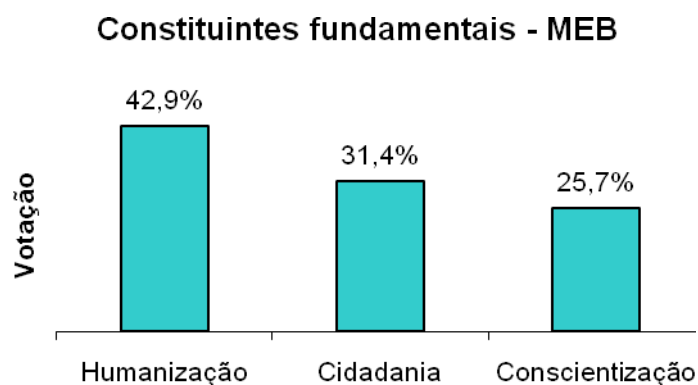


Figura 10- Constituintes Fundamentais- MEB

Como estava posto desde o início:

- A humanização articula o processo educativo do movimento, demonstrando coerência entre todos os itens, como o eixo já enfocado teoricamente e justificado pelos depoimentos e questionários.
- A tese da educação para a conscientização é amplamente referendada, tendo a cidadania como pedra de toque dos novos enfoques do MEB, nos anos atuais.

Os sujeitos do MEB justificaram suas escolhas acerca dos três constituintes básicos, enfatizando que o processo de humanização, ligado á comunicação, explicitando o entendimento que a educação humaniza os sujeitos, como vimos nos documentos originários do movimento, citados por Landim Filho (1963). A idéia da cidadania, como elemento articulador, aparece articulada á noção dos direitos e deveres - que os alunos terão se aprenderem a ler e a escrever- para os educadores do MEB, é a formação que os alunos e alunas de EJA adquirem que deve levá-los á conquista da cidadania ativa na sociedade: o trabalho do professor alfabetizador passaria por esta síntese: inclusão como esta possibilidade e a cidadania como o fim.

O depoimento de uma educadora do MEB acentua a humanização como centro:

(...) Muito se fala em EP, em educador popular. As pessoas confundem muito EP, elas se dizem educadores populares, mas precisam entender se buscam essa questão da humanização, da liberdade, o que seria essa liberdade? É o contrário de alienação, de ele ser senhor de si mesmo, não uma marionete. Vai vir a partir da formação, que vai levar a conscientização, pra ele vir em busca dessa liberdade. A busca dessa cidadania, da autonomia em si, ele ser senhor de si. Muito do que nós temos nos encaminha na caminhada do MEB. (supervisora do MEB; grifo nosso).

A compreensão da cidadania será por nós retomada, para que avaliemos suas dimensões diante de uma prática emancipatória. Há a idéia de que o trabalho de EJA “conscientiza”- eixo orientador do MEB em suas diretrizes básicas. Itens como a criatividade, as “metodologias” aparecem articulados ao desenvolvimento do processo pedagógico e como preocupação formativa para o grupo, considerando que o MEB organiza, a partir de diretrizes nacionais, a formação de seus professores. Há uma tentativa de articular o processo metodológico - ver, julgar e agir- ao desenvolvimento de outros constituintes da EP (a experiência com o método auxiliaria para práticas de justiça/igualdade como métodos de humanização).

A formação, como dissemos, é percebida como estruturante: os depoimentos a definem como continuidade e informação, sendo a formação definida como exigência para uma EJA emancipatória e na direção da qualificação de quem trabalha neste campo. A educação que o MEB desenvolve junto aos grupos de jovens e adultos é por eles qualificada como possibilidade de acesso á cidadania (quem estuda, lê e escreve, adquire autonomia).

Em relação à formação, como constituinte relevante para o grupo, o trecho é elucidativo:

(...) Eu percebi isso aqui, na nossa formação. Porque trabalharam, todo o material teórico, mas aí depois, vamos dar uma aula, vamos planejar? E aí complica né? A gente tem que trabalhar um pouquinho e a gente às vezes, devido... a gente não discute a metodologia, às vezes por não achar tão importante, mas a gente sabe que a metodologia, ela vem também de uma teoria. (...) preciso levar essas duas coisas, estar pegando também, porque as pessoas já vem até...mas e aí, como é que eu vou colocar isso na prática? Isso às vezes passa, o que a pessoa não registra, não coloca, às vezes a gente não tem essa preocupação, né, de estar trabalhando. (...) No início também, quando eu trabalhava uma apostila, eu pensava: eu vou colocar isso aqui, eu acho que a pessoa sabe né? Quando não, quando às vezes você coloca ali e vai servir pra que se tenha um melhor entendimento... (supervisora do MEB, grifo nosso).

Um elemento definidor do trabalho do MEB- a cultura- foi citado por apenas uma pessoa, ao definir os três constituintes fundamentais, relacionando-a à preocupação com as diferenças culturais- em que sentido o conceito não é mais central, na fase atual do MEB? Partindo para a identificação dos itens postos pelos sujeitos do NEPE, os três eixos valorativos foram os seguintes (Figura 11):

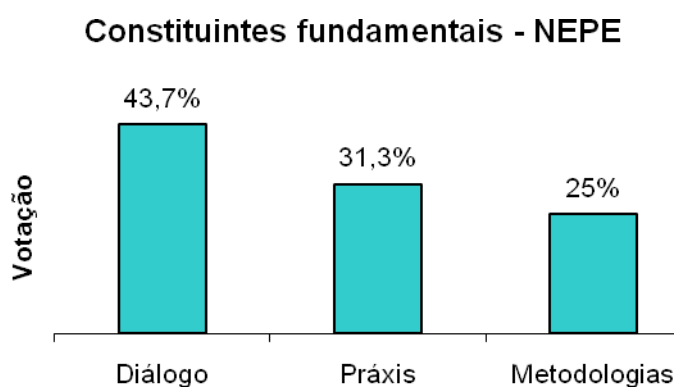


Figura 11- Constituintes Fundamentais- NEPE

O objetivo da questão foi o de proceder à aproximação entre o conceito- a idéia dos constituintes que seriam fundamentais para uma EJA emancipatória- na avaliação dos sujeitos

formadores e o concreto, os itens que realmente identificam, visualizam e praticam na experiência do NEPE. Por fim, dos 35 constituintes indicados para escolha, somente três poderiam alicerçar a escolha e demonstrariam os eixos que o grupo considera emancipatórios.

- *O diálogo*: é situado como eixo do processo educativo emancipatório, para conhecimento dos sujeitos do processo; o processo dialógico fundado na ação-reflexão, articulado á humanização, demonstrando o embasamento dos sujeitos do NEPE na pedagogia de Freire (idéia de troca entre sujeitos diferentes). Para o NEPE, é impossível emancipar sem diálogo e humanização; diálogo também entre diferentes perspectivas teórico-metodológicas, para alcançar os objetivos formativos, como vem sendo desenvolvido em suas dimensões teórico-metodológicas (Freire; Vilas Boas; lendas amazônicas).

Também nesse contexto é crucial percebermos o que diz uma das entrevistadas sobre como o diálogo se consolida na ação do NEPE:

(...) relação professor/aluno e o trato com os conteúdos, juntamente com a questão metodológica. (...) Arte pelo meio (...) a música, a pintura, a Educação Física, a grande saída é a Arte. (...) Cria-se uma relação afetiva. (...) auto-estima. (educadora do NEPE, orientadora de projetos).

- *Práxis*: reforçando a idéia de que os constituintes mais marcados são postos em articulação, em interdependência a práxis entendida como prática-; relação teoria/prática-concreticidade- interferência no mundo para transformá-lo. Práxis como relação social fundada em uma interferência concreta neste mundo, novamente remetendo às teses de Freire, ainda situada como tríade (teoria-prática-reflexão) que exige um método que conduz a transformação do mundo (este método é o dialético. A noção da práxis política é exposta nesse depoimento:

(...) de luta autêntica (...) É você se comprometer com um grupo, com um projeto e isso é a sua vida. (...) a luta por essa libertação, por um projeto emancipatório, é uma luta autêntica e essa luta autêntica, é a vida, são muitos anos. (...) É você se dedicar aquela causa. (educadora do NEPE; coordenadora, grifo nosso).

- *Metodologias*: indica a busca por novas metodologias para esta prática emancipatória, como uma das contribuições da EP para a EJA, situar o constituinte como fundante, indica a compreensão das entrevistadas mais jovens na prática da EJA (bolsistas do PRONERA), que destacam como desafio buscar esta novidade metodológica. As metodologias são apontadas na construção de novos caminhos (Paulo Freire; Heloísa Vilas Boas; lendas amazônicas...); como aprendizagem de novas práticas educativas: indicam a necessidade de criação de uma proposta alternativa para a EJA, fincada nos constituintes apontados.

Tendo em conta estes eixos orientadores, outros elementos aparecem como complementares ao trabalho para a emancipação, referidos em outros itens dos questionários, como tratamos neste registro: a humanização, como processo do próprio sujeito formador- é necessário que o educador se humanize e auxilie no processo de humanização dos sujeitos, bem como relacionado à transformação do mundo e ao que o circunda. A autonomia e a formação foram marcantes. Autonomia como termo similar a liberdade, ética e cidadania; como possibilidade do grupo de formadores do NEPE criar propostas para os grupos com os quais atua- o trabalho educativo deve ensejar a formação de sujeitos autônomos, históricos.

A formação foi apontada como necessidade para aqueles que neste campo atuam e entendida como capacitação do grupo para este trabalho, para formar também os professores dos projetos de assentamento (questão novamente mais apontada pelas educadoras mais recentes do NEPE).

Experiências de EJA emancipatórias

Um dos eixos investigativos da pesquisa tratou das experiências que os sujeitos da EJA consideravam apresentar predominância emancipatória, na dimensão de suas concepções da categoria “emancipação”. Objetivamos, durante todo o percurso da pesquisa, compreender as possibilidades emancipatórias, reconhecendo serem estas, no caso brasileiro e amazônico, momentos de resistência, períodos “contra-hegemônicos”, considerando que as diretrizes da EJA ainda apontam para o eixo compensatório. O esforço de registrar e analisar estas

trajetórias, nos remete ao que Saviani (2007) enfoca, citando Gramsci²⁰⁵: “... *para quem*” o erro no qual se cai frequentemente nas análises histórico-políticas consiste em não saber encontrar a justa relação entre o que é orgânico e o que é ocasional”. (p. 18).

Esse é o nosso compromisso: avaliar a justa relação entre o que é predominância emancipatória, o que se relaciona às origens dessas experiências e o que é episódico, ocasional e relacionado às conjunturas de cada modelo.

Neste trecho enfocaremos as possibilidades de emancipação humana universal, na dimensão posta por Marx, através das iniciativas suscitadas pelos sujeitos da EJA, relacionando as conquistas no campo da cidadania jurídica e da participação política, mas tecendo críticas aos seus limites, como atestava Marx (1843): “... *porque a emancipação política não é o modo radical e isento de contradições da emancipação humana*”. (p. 5).

Aqui é importante esclarecer que a idéia de emancipação humana, no pensamento marxiano, é vista como “... *a possibilidade de os seres humanos assumirem o controle da história de maneira consciente e planejada*” (IASI, 2007, p. 67), o que implica em ter a história como ciência, ou no entender de Paulo Freire, uma história como possibilidade e não em uma visão determinista. Assim, as bases materiais e históricas estão postas, mas os seres-sujeitos podem alterá-las, iniciando sua negação.

De modo articulado às concepções manifestas, os sujeitos da EJA explicitam suas compreensões (Figuras²⁰⁶ 12, 13, 14):

²⁰⁵ GRAMSCI, Antonio. Quaderni Del cárcere. Torino, Einaudi. 4. Vols. (Edizione critica dell’Istituto Gramsci a cura de Valentino Gerratana).

²⁰⁶ Aqui expressas em quantitativos de sujeitos para os quais os questionários foram utilizados (50% de cada grupo, como explicitado em item anterior).

Experiências de EJA emancipatórias - CEMEJA

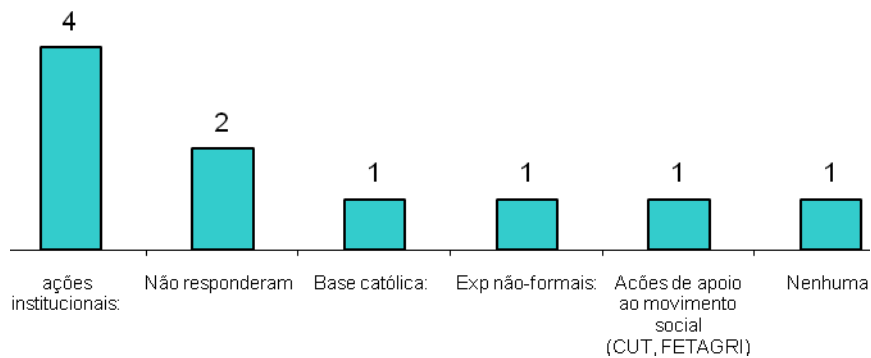


Figura 12- Experiências de EJA emancipatórias- CEMEJA

O CEMEJA aponta que têm predominância emancipatória as ações institucionais, como já mencionado no teor das entrevistas com este grupo e pelas ações por eles desencadeadas, representar o espaço institucional. É considerável também, como indicador desse resultado, o fato de que grande parte dos professores do CEMEJA, desenvolverem ações na esfera institucional, em outros horários de trabalho, sendo a experiência cotidiana utilizada como estes para avaliar as perspectivas emancipatórias.

Outro aspecto relevante relaciona-se a quantidade dos que não responderam ou que consideram que não é “nenhuma experiência emancipatória” (três pessoas). Como utilizarmos diferentes designações para agrupar as experiências, podemos perceber que há no CEMEJA uma tendência a valorizar as experiências de EP, se apreciarmos que 3 pessoas responderam que emancipatórias são as experiências de base católica, as não-formais e as realizadas como apoio ao movimento social. Vejamos um trecho elucidativo, que aponta as intenções emancipatórias, mas também registra as contradições de um trabalho nesta linha, diante das exigências formais:

(...) Pois é, não tem evasão aqui, uma turma como essa, eu vou te mandar os dados...”. “... São professores que estão estimulados a estudar, isso é bom, quando a gente vê que uns estão na especialização em EJA. Assim, se é emancipatório ou não, o nosso trabalho aqui no CEMEJA eu não sei, se ele é ou foi. (...) A minha finalidade de estar aqui no CEMEJA também ainda é acreditar, dentro de mim, que é possível e que é esse espaço que eu tinha e eu não poderia, às vezes eu chorava em casa, quando eu via certas atitudes de instituição, coisas pequenas e eu dizia assim: “meu Deus, eu não quero

me transformar nisso.(...) Eles dizem: “tu sonha muito, isso não vai acontecer, quando tu tiveres com 10 anos, trabalhando na instituição, tu vais se acostumar”. (...) Então eu tenho que estar sempre acreditando, é isso que nos move a criar novos objetivos, novas propostas. (pedagoga/CEMEJA).

Organizar o trabalho pedagógico, na direção dos objetivos emancipatórios, muitas vezes é uma dificuldade cotidiana, pensando em termos da EJA no espaço institucional, tendo em conta o aligeiramento dos anos de formação (e dos conteúdos fundamentais), as contradições em realizar uma formação fundada na humanização, convivendo ainda com as exigências de certificação dessa demanda.

São destacados como “entraves” para a educação emancipatória, questões como:

- A estrutura organizacional, com regras e processos avaliativos fixos;
- As preocupações quantitativas e de resultados;
- O relacionamento professor/aluno e equipe pedagógica (nos anos de criação do CEMEJA, destacando-se 2005);
- O processo de formação de professores (mais pessoal que institucional);
- Os melindres, vaidades, nos relacionamentos institucionais (SEMED), deixando ao largo a formação qualificada de alunos e alunas;
- A falta de relação e assessoria entre a sede (SEMED), o Núcleo de EJA e o CEMEJA; falta de formação mais apurada da equipe dirigente com a EJA;
- Falta de articulação entre as experiências de EJA (interinstitucional e com as outras experiências);
- A EJA tratada como educação de 2ª categoria: concepção de que os alunos são “burros, ignorantes, não sabem se expressar e mal educados”;
- Concorrência com a escola regular, pelo aligeiramento, sobretudo para os jovens;
- Falta relação mais orgânica entre a equipe do CEMEJA e seu entorno (comunidade da zona leste de Manaus);

- Não existência de cursos específicos para formação em EJA;
- Contratação de professores temporários para a EJA (descompromisso);
- A transição entre a saída do CEMEJA e o ingresso no ensino médio (SEDUC).

O registro dessas questões consideradas “entraves” objetiva trazer para o foco os problemas elencados pelos educadores dessa instituição e posteriormente, pensar processos formativos que contemplem estas demandas, recorrentes nos depoimentos, como atestam os trechos, tratando da formação e dos problemas de articulação entre SEMED e o Centro:

(...) Na minha área específica aqui também não tem uma formação específica, se eu quiser fazer alguma coisa só fora. Tenho que adaptar meus conhecimentos ao trabalho que realizo. (professora do CEMEJA, atestando necessidades de formação em EJA).

(...) Eu quero continuar nesse ritmo, mas não quero me desgostar da educação, entendeu? São entraves, eu quero produzir, juntar pessoas na escola pra produzir material, eu não culpo a escola nem a direção por faltarem recursos tecnológicos, materiais...nem o setor pedagógico. Por quê? Na verdade, é lá de cima. (...) explicaram pra gente que tinha que passar pelo distrito, pela SEMED e aí, meu Deus, acabou o evento. Não é necessário isso. Ao invés de descentralizar, acaba. (professor do CEMEJA, sobre desarticulação sede/núcleo/CEMEJA, grifo nosso).

Em busca desse caminho emancipatório, também foram elencados, nas entrevistas, o que os educadores consideram “desafios”, o que lhes parece novo e lhes exige a compreensão do que é orgânico na experiência:

- O registro da prática dos professores (experiência desenvolvida desde o processo de planejamento do trabalho, no início dos semestres letivos, sob a coordenação da equipe pedagógica);
- O trabalho com os temas geradores na EJA (compreensão dos professores; articulação do conteúdo ao tempo para a EJA; formação de grupo de estudos);
- Necessidade de domínio da especificidade do trabalho com os grupos populares na EJA;

- Não trabalhar no viés paternalista;
- Uma política educacional que considere a EJA como política pública;
- Coordenação das secretarias e entidades para “igualar” os níveis de atendimento na EJA;
- A constituição de mais centros de EJA: fortalecimento do trabalho coletivo e humanizatório nestes espaços, diferente das salas de aula isoladas, onde o professor não tem interlocutores;
- Perceber os jovens e adultos como trabalhadores;
- Necessidade de a SEMED inserir na EJA professores que entendam da modalidade.

Depoimentos corroboram com estes eixos:

(...) Desafios eu posso colocar como essa coisa da metodologia, nós sempre discutimos essa questão do tempo. Língua Portuguesa e Matemática demandam maior tempo para o aluno. Por que só Língua Portuguesa e Matemática? É porque ainda tem aquela comparação com a metodologia que é trabalhada no ensino regular. (...) Será que os alunos só merecem estudar Língua Portuguesa? Então essa questão das metodologias, elas devem ser mais discutidas (professora do CEMEJA, sobre os limites no ensino dos conteúdos pelo aligeiramento, grifo nosso).

(...) Lá na escola eu encontro duas salas de aula onde eles são olhados como uma “pizza apodrecida” entendeu? (...) São geralmente professores contratados, que não têm compromisso, que não vivem essa questão da educação, que não têm definições de emprego e ficam “pulando de galho em galho. (...) eu tenho que começar a documentar o meu trabalho, no sentido de recolher o que esses meninos escrevem. Eu trabalho muito com redação, depois disso daí tudo acontecido, aí eu penso e peço uma redação. O que você percebeu, o que você sentiu? Ele escreve, ele registra, entendeu? A gente vive da tradição oral, não tem registros, né? (professora do CEMEJA, tratando de visões preconceituosas sobre a EJA, o isolamento em salas de aula e o registro de experiências docentes, grifo nosso).

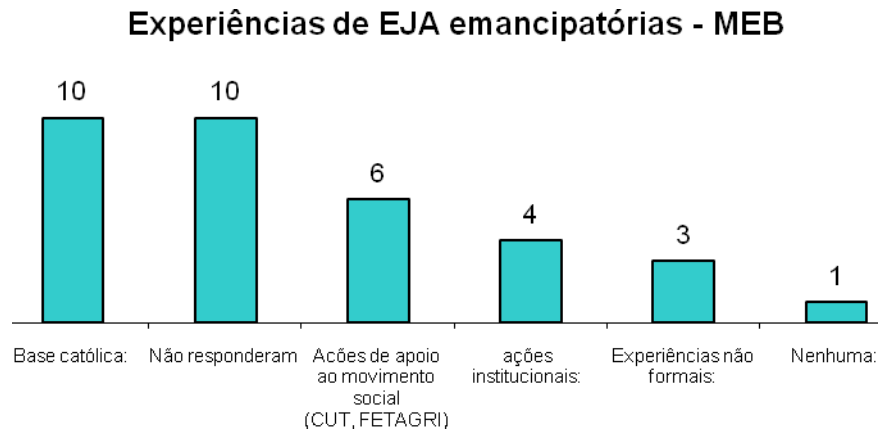


Figura 13- Experiências de EJA Emancipatórias- MEB

Os sujeitos do MEB (Figura 13), tratando da dimensão emancipatória das experiências em Manaus, procederam aos seguintes registros: há uma relação direta entre os grupos pesquisados e os resultados dos instrumentos. Sendo o MEB um movimento de base católica, houve indicações de dez pessoas quanto ao próprio MEB conter diretrizes emancipatórias em suas ações, citando ainda, no âmbito católico: a AEC e o RECID.

Na mesma direção quantitativa, dez pessoas deixaram de responder á questão, em alguns registros dos questionários, alegando elementos para a análise, por desenvolverem experiência centrada no MEB. Seis pessoas atribuíram ás ações de apoio ao movimento social, nominadas como as realizadas pela CUT e FETAGRI no campo da EJA, como de tendências emancipatórias. Quatro pessoas indicaram as ações institucionais, especificando o trabalho realizado pela UEA (PRONERA); a UFAM e o CEJA. Como experiências não formais, três pessoas lembraram o SESI e SESC/Ler e uma pessoa afirmou que nenhuma das experiências que conhece tem teor emancipatório em Manaus.

Alguns dos depoimentos de educadores (supervisores e alfabetizadores) são pertinentes, sobre o que indicaria emancipação no MEB:

(...) É preciso ver a questão da EP, porque se trabalha muito a questão da práxis e a práxis na minha concepção é: prática, teoria e prática. Então nesse primeiro momento de prática que prática que o MEB está passando, ainda não tá no futuro, ainda está trabalhando a teoria pra se transformar em práxis. A prática diferenciada, que é o que propõe a EP, isso tá sendo

construído pra gente poder atingir, é um processo. (supervisora do MEB, sobre a concepção de EP emancipatória no MEB, grifo nosso).

E neste trecho, a supervisora discute limites e possibilidades dessa ação emancipatória, analisando os objetivos do movimento, os processos formativos desencadeados e as dificuldades em consolidar uma proposta humanizadora:

(...) eu vou contradizer um pouco (...) esse é o nosso objetivo. Infelizmente, nós não conseguimos, na prática mesmo, na base, ter um retorno como nos esperávamos. Por quê? As pessoas são muito atreladas ao método tradicional, né e não conseguem se desvencilhar disto, por mais que a gente ofereça oficinas, converse e tente fazer de tudo, porque esse ano nós já oferecemos umas 3 oficinas, no sentido de letramento e matemática e na base, a gente percebe que pouco muda. Claro que existe um certo número de educadores, que se a gente for comparar assim com o todo, é o mínimo, que consegue isso realmente, que consegue trabalhar a questão da emancipação. Mas eu penso que é pouco ainda. Pra um projeto assim como o MEB, pro que se almeja, pro que se tem como objetivo maior, eu penso que a gente consegue pouco. (supervisora do MEB).

Como entraves para a justa predominância emancipatória, os educadores elencaram questões deste porte:

- Resistência à mudança (educadores);
- Desarticulação/ ausência de espaços para trocas de experiências;
- Disputa por alunos, pelos nichos de pobreza;
- desarticulação das entidades no uso dos recursos/pulverização;
- a formação de professores (andragogia);
- no âmbito institucional: Professores concursados com menores notas, são postos em salas de EJA e não há preparação posterior/qualificação:
- Faltam políticas estruturantes, em todos os níveis, para melhorar a qualidade da educação
- As condições objetivas para o exercício da profissão, precarização do trabalho.

Sobre o trabalho com os nichos de pobreza e a “disputa” por alunos, merece reflexão o contundente trecho de uma educadora do MEB:

(...) Há uma briga por alunos e não há necessidade disso. Pela pesquisa, há 300 mil analfabetos e então, essas pessoas ainda estão perdidas. Então se briga, dentro dos movimentos, dentro das instituições, porque há recurso... a gente sabe que existe recurso para as capacitações e quando há essa formação, as pessoas não sabem administrar direito. Tem que saber aí,

onde é que está este entrave, realmente. Porque é um desafio e um medo do novo, porque ficar na forma tradicional é mais conveniente. (coordenadora do MEB).

A questão dos “nichos” de pobreza nos remete á discussão da temporalidade da EJA, na dimensão compensatória que temos observado, no caso brasileiro e amazônico e merecerá análise, no capítulo que finaliza este estudo. Como enfatiza o depoimento da coordenadora do movimento e os registros do I Seminário de EJA (2006), a desarticulação e a pulverização de ações, bem como as disputas entre as entidades e instituições tem se configurado como um problema para um trabalho de dimensão emancipatória em Manaus.

Sobre a falta de trabalhos articulados e as ações episódicas, que já vimos elencados em depoimentos de sujeitos de outras experiências na pesquisa (do CEMEJA e do NEPE), os entrevistados do MEB enfatizam o aspecto, como registra o trecho que segue:

(...) E também, a gente que fala tanto em pobre, parece que todos estão falando a informação, mas é cada um isoladamente. Não existe aquela preocupação em estar se reunindo, sabendo se tu estás trabalhando com EJA, tanto a SEMED poderia estar contribuindo com o MEB, o MEB com o SESI, então... Trocando as experiências e não com essa questão, com um professor mais bem informado, ou com uma equipe de formação melhor. Não é essa a questão. Esses entraves aqui, esses desafios, é desafio pra gente tá se unindo, se encontrando, discutindo... (coordenadora do MEB, grifo nosso).

Como desafios para o sentido emancipatório, destacam:

- Pensar a EP na dimensão da mudança (teórico-metodológicas);
- Paulo Freire como justificativa nos projetos: o discurso que não ajuíza a prática;
- Especificidades da EJA no Amazonas: diferentes etnias, diferentes necessidades, alfabetização bilíngüe: pesquisa como exigência;
- A transição da alfabetização dos movimentos, para a escola formal (SEMED) e a resistência dos alunos em ingressar no ensino formal;
- A abrangência geográfica da região;
- Formação continuada;
- O trabalho voluntário.

Um elemento de aproximação entre os depoimentos do MEB, do CEMEJA e do NEPE, aparece na relação entre as bases teórico- metodológicas das ações. Há um recorrente discurso (proclamado e não proclamado) de que os fundamentos epistemológicos partem de Freire na maioria das experiências elencadas nessa pesquisa (dados gerais registrados no capítulo II), o que não assegura que os princípios da pedagogia emancipatória do autor tenham alguma efetividade no ato concreto da EJA, remetendo-nos ao que o próprio Freire ensina: o que ajuíza um discurso é a prática. Assim os educadores do MEB se pronunciam:

(...) Eu acho que o entrave é o que você colocava mesmo. Do compromisso...existe muito aquilo que o Paulo Freire colocava, né? O discurso não é coerente com a prática, né? Muitos dos que se dizem educadores populares, á frente de projetos aí, a gente sabe que também falta essa questão do compromisso. Existem projetos que a coisa assim já vem de cima, por quê? Porque falta esse compromisso. Aí são vários fatores que vão funcionar assim, vamos dizer, como uma desculpa, né? Não tem recurso, né? Quando nós sabemos, nós, que queremos essa mudança, que trabalhamos por emancipação, se cada um assim fizesse o mínimo, desse o mínimo de si, eu penso que a gente já teria mudado, né, assim alguma coisa. Aí vai chegar o momento em que essa “bomba” vai estourar. Porque existem vários projetos, todos dizendo: alfabetizei não sei quantos mil alunos, né? Eu fiquei preocupada, saiu até no “Reescrevendo” isso, que tinha alfabetizado todas as pessoas...E aquelas cartas, se você for...eu olhei assim rapidinho, mas por exemplo: uma pessoa que saiu do zero, que nunca sentou num banco de escola, mas que no final, ela consiga atingir essa criticidade que a gente busca, construir o seu texto, nós sabemos que não é perfeito. Vai faltar um “m”, vai falar um “s”...mas tem cartas, perfeitas. Perfeitas, que não falta uma vírgula. (supervisora e alfabetizadora do MEB, grifos nossos).

Aqui aparecem firmes críticas a projetos como o “Reescrevendo o Futuro”²⁰⁷, enfocado pela maioria dos entrevistados como o projeto de menor predominância emancipatória, centrado nos resultados compensatórios e quantitativos, sendo acentuados os problemas pela extensão de seu atendimento (todo o estado) e pela falta de articulação entre as experiências em fóruns, que seriam sujeitos educativos para o debate e controle social de experiências desta monta. Como citamos anteriormente, no quadro das experiências

²⁰⁷ Criado pela UEA em 2002 atua em todos os 62 municípios amazonenses. Pela amplitude da experiência e seus controversos resultados, mereceria estudos criteriosos, mas dadas as dificuldades de acesso a fontes específicas no decorrer de nossa pesquisa em Manaus, optamos por não selecioná-lo. Reconhecemos a urgência de pesquisas sobre sua trajetória, referendados pelos diversos depoimentos dos educadores com os quais tivemos contato e suas pertinentes críticas.

selecionadas na pesquisa e pela adequação aos critérios e acesso a fontes, não foi possível elencar o “Reescrevendo” em estudo específico, como era de nosso interesse.

Porém, resguardando o espaço da crítica e do levantamento de problemas sobre a EJA em nosso município, considerando os recorrentes depoimentos sobre esta experiência, faremos o registro de algumas das questões apontadas, intencionando contribuir para futuros estudos que o tenham como foco. Como limites principais, são citadas as disputas institucionais, a “briga” por alunos e recursos, a desconfiança quanto a qualidade da formação efetivada, em comparação com as iniciativas aqui estudadas, o controverso pagamento de bolsa aos alunos da EJA, a redução dos dias de aula nos núcleos de atendimento, dentre outros aspectos. Que falem os sujeitos da EJA:

(...) Eu penso que alguns, sim. Por exemplo, se a gente pensa naquele projeto que paga para o aluno estudar e aí a gente começa a questionar essa questão da emancipação, né? Qual a emancipação que eu quero trabalhar? Aqui no MEB eu sempre coloco essa questão, quando o alfabetizador vem e diz: olha, mas o MEB não vai dar material? (...) Nós fazíamos cota, fazíamos feira, eram eles que pagavam as cópias que tinham que tirar, eram eles que compravam materiais, porque eu sempre colocava desta forma: Não é possível que alguém seja tão pobre, mas tão pobre que não tenha 10, 20, 50 centavos pra colaborar em alguma coisa. Quer dizer que eu posso contribuir, porque se a gente começa dando, dando: não, eu consigo ali, como é que a gente vai trabalhar essa questão da emancipação? Então eu particularmente questiono alguns projetos, o projeto que dá a farda, o projeto que paga 30...(supervisora do MEB, grifo nosso).

Nos depoimentos do CEMEJA, também apareceram críticas marcantes ao “Reescrevendo”:

(...) O “Reescrevendo” não é emancipatório não; dentro das escolas não é emancipatório, eu creio que não seja, podem até existir algumas práticas e experiências isoladas, assim como acontece aqui no CEMEJA, porque no CEMEJA é uma experiência isolada, que está dentro da SEMED, que tem uma proposta emancipatória aqui, que tenta colocar a EJA como EP (...) . Esse “Reescrevendo o Futuro” não é emancipatório, de maneira alguma, porque é um programa pra mostrar índice de pessoas que estão lendo e escrevendo, pra não usar o termo “analfabeto”, pessoas que lêem e escrevem, é um programa pra “levantar bandeira” pra uma pessoa, um político qualquer, pra mim não tem emancipação nenhuma aqui. (pedagoga do CEMEJA).

A análise do NEPE corrobora com as impressões dos demais sujeitos sobre esta iniciativa, trazendo para o foco um dos depoimentos públicos, registrados durante o I Seminário de EJA da UFAM, sobre os alunos que estavam abandonando os núcleos, pois não “estudariam fiado”²⁰⁸:

(...) Eu vejo assim a diferença da presença do NEPE, em relação à SEMED, em relação ao “Reescrevendo o Futuro”, a questão (...) de quem está coordenando, aí faz a diferença certa. (...) Ainda é aquela concepção da diretora, de que quem não pensa igual vai embora, suspende professor, bota lá pra uma comunidade bem distante. É aquela concepção de uma pessoa que não tem uma concepção democrática. (...) Porque o “Reescrevendo” não vai ter condições de manter todo tempo esses 30 reais, isso a gente já comprovou, nós já fomos a comunidades que eles pagaram só três meses e depois saíram. Aí eles deixaram de estar no PRONERA e não foram mais “estudar fiado”, exatamente que é o que eles dizem. (coordenadora do NEPE, grifo nosso).

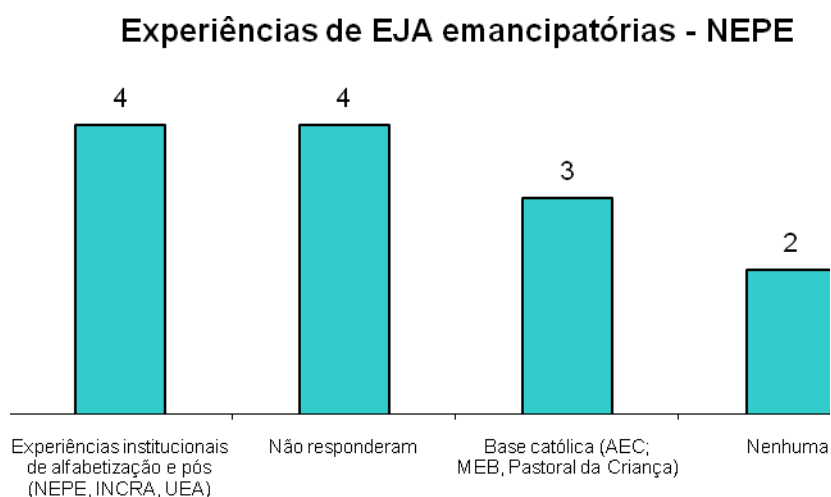


Figura 14- Experiências de EJA emancipatórias- NEPE

Prosseguindo nas apreciações sobre as experiências emancipatórias para o NEPE (Figura 14), percebemos o mesmo teor apontado nas outras experiências: a tendência a julgar emancipatório o que advém do mesmo segmento: para as entrevistadas, tem perspectiva emancipatória às iniciativas institucionais (como o NEPE, INCRA e UEA), neste caso, a UEA representada através do Projeto EDUCAMPO/PRONERA), sendo assinalados por quatro

²⁰⁸ Para atestar a concretude desse registro, consultar o Relatório do Seminário de EJA (UFAM, 2006), subscrito pelas entidades partícipes.

pessoas. Do mesmo modo que o MEB, uma grande quantidade de pessoas não respondeu, por considerar desconhecer experiências específicas; duas pessoas afirmaram que não há nenhuma experiência emancipatória e três pessoas apontaram as iniciativas de base católica, como as que mantêm os eixos da humanização e emancipação como nexos. Novamente deixemos que falem as educadoras do NEPE, acentuando as críticas à própria experiência do Núcleo:

(...) No momento inicial do NEPE (1989-2001), a gente teve uma perspectiva mais emancipatória do que atualmente. (...) nós tínhamos alunos mais maduros, mais envolvidos, mais dispostos, dentro da conjuntura econômica, na época, tinham mais disponibilidade para os projetos. Foram pessoas que inclusive depois voltaram à universidade para continuar suas formações. (...) Não existe EP emancipatória, sem você pensar qual é a concepção de ética, de cidadania, de humanização, de sociedade, porque uma coisa está relacionada à outra. Eu não posso ser educador da EP, dizer que sou político e transformador, se na prática, eu reproduzo as mesmas coisas que eu critico nos outros. (educadora do NEPE; ex coordenadora).

A tentativa de construir novas possibilidades teórico-metodológicas para as suas intervenções em Manaus é ressaltada como emancipatória por outra educadora, bem como o viés emancipatório no MEB:

(...) Eu tento enxergar na proposta do NEPE, no PRONERA, porque além de ter como base as idéias de Paulo Freire e agora mais esse acréscimo da proposta da Heloísa, que é uma proposta que ela fez voltada para crianças e com inserção das idéias de Paulo Freire também e a questão de trabalhar a linguagem das classes populares, de emancipação e de reconhecimento do valor da linguagem das camadas populares. (...) eu acredito que o MEB ele está ainda com o pé na essência dele, ele tem essa preocupação de trabalhar a emancipação. Essa preocupação é do movimento, acaba que a instituição não dá muita formação não. (educadora do NEPE; orientadora de projetos, grifo nosso).

Quanto aos entraves para a ação emancipatória, o grupo do NEPE elencou como eixos articuladores:

- Perda da autonomia na organização do trabalho (dependência do Núcleo de projetos governamentais);
- Ausência de articulação com o MST no Amazonas (PRONERA);
- Freire como “fundamento”, mas as práticas contradizerem isto;

- O trabalho com os nichos de pobreza (criação de relações de dependência aos projetos compensatórios); Disputas entre as entidades, pela “posse” dos alunos
- Justaposição de projetos;
- A resistência dos educadores em aprender o novo, como no caso das metodologias.
- Dificuldades de articulação entre Universidades, Prefeituras e Secretarias de Educação.
- Os desafios da imensidão regional (AM estado continental): percorrer locais, conformar dados, verificação de salas de aula, infra-estrutura...(prevenir de picada de cobra, malária, leishmaniose, dengue, hepatite);
- O voluntarismo como marca em projetos dos movimentos;
- Falta organicidade em relação aos projetos;
- A SEDUC quanto às SEMED's, não terem incorporado a EJA como uma perspectiva de continuidade, de formação;
- Mudança nas relações de trabalho, nas condições da Universidade, em termos de verbas, de políticas para a educação;
- O trefismo;
- Os descaminhos da EP no contexto atual: conceitos administrativos; essência pragmática da formação;
- Falta de repercussão da escolarização na vida dos alunos;
- Aprender a conviver com as diferenças (novos desafios da EJA); ampliar o diálogo no NEPE;
- Ausência de formação específica para o trabalho com EJA;
- Problemas com a escolarização em Manaus: não permanência (90%); fatores econômicos; curriculares; professores e infra-estrutura;
- Falta articulação local e nacional do NEPE, com outras experiências de EP e EJA;

- Resistência dos jovens e adultos da EJA em projetos de movimentos, a irem para a escola formal (permanência nos projetos dos movimentos);

Grande parte das questões citadas pelo grupo aparecem como entraves também para o CEMEJA e MEB, como os fundamentos em Freire e os descaminhos na “prática”; a pulverização de ações e os problemas de recursos; as ações com os nichos de pobreza e as contribuições para as relações “populistas”; a desarticulação entre as experiências em Manaus; a questão geográfica (“continentalidade” da região), dentre tantas. Aparecem limites específicos ao Núcleo, destacadamente a questão da redução de sua autonomia, na organização de seus projetos em EJA, a partir dos finais dos anos 1990, com a limitação de recursos da UFAM para projetos de extensão e o estabelecimento das “parcerias” com os projetos federais.

Este trecho enfoca os entraves percebidos pelo Núcleo, em sua trajetória de 19 anos na UFAM:

(...) será quer a gente não fica sempre trabalhando, pensando em dar continuidade aos nossos “projetinhos”, a gente não quer nunca que essas pessoas saiam. (...) A formação (...) nós fizemos num hotel (...) foi fora da realidade deles. (...) Eram alfabetizadores da cidade e era pra gente ver como era a vivência na área deles e numa área alagadiça, que é o Careiro da Várzea, aquelas casas todas suspensas, em palafitas, que a maioria é casa colada na casa, aquela área ali da Gutierrez, não foi na vila, foi na área da Gutierrez, onde existe mesmo um bolsão de pobreza ali. Ali a gente vê a miséria mesmo.(educadora do NEPE; sobre os nichos de pobreza e a falta de organicidade com as comunidades).

A falta de uma relação orgânica com as comunidades das áreas de assentamento é um aspecto relevante, pensando sobre o PRONERA. Em outros estados do país, há uma forte relação entre as entidades e instituições responsáveis (MST, INCRA, FETAGRI, Universidades e associações), mas no estado, não há organização em torno do MST e nem um trabalho articulado com as entidades, sendo as ações restritas ao âmbito administrativo e acadêmico (INCRA/NEPE), conforme atesta o depoimento.

Do mesmo modo que o sistema produtivo brasileiro, o trabalho pedagógico pode ser constituído de relações inorgânicas, tendo em conta nosso modelo colonizatório, de base escravocrata. Há um descompasso entre o trabalho realizado junto aos grupos/ demandas populares e o conhecimento e a vinculação mais profunda com suas necessidades e condições materiais.

Como elementos desafiantes da atuação emancipatória dos sujeitos e da conquista da emancipação humana plena, vejamos os itens citados pela equipe do NEPE:

- Respaldar as ações de EJA em estudos, discussões e sistematizações;
- Como nos reconhecemos amazônidas, no trabalho do NEPE com os grupos de assentados?
- Articular o trabalho com as lendas amazônicas aos conteúdos formais da EJA;
- Maior participação das entidades, no PRONERA (FETAGRI, por exemplo);
- Cuidar do contexto geográfico e regional, no planejamento dos projetos: assistência de saúde, pra quem pega malária, por exemplo;
- Contornos da Reforma Agrária na região: superar a idéia da mera distribuição de propriedades;
- Necessidade de comunicação e articulação entre os projetos;
- A questão da formação dos educadores para as áreas de assentamento;
- Perceber que a EJA não é parte isolada, mas faz parte da educação geral;
- Necessidade de registro, sistematização, documentação das experiências/a tradição oral da região;
- Necessidade de conhecimento do contexto/realidade dos grupos trabalhados;
- Diferenças entre projetos institucionais e comunitários: a formação, a organicidade;

Os depoimentos das educadoras do NEPE fazem alusão a estas questões, marcadamente sobre a necessidade do trabalho orgânico, dos desafios regionais e das exigências de registros sobre as experiências reflexas:

(...) superar o individualismo e assumir uma perspectiva mais coletiva; empreender na caminhada sempre um processo de ação-reflexão-ação (...) maior perseverança naquelas situações que exigem soluções desafiadoras. (ex-orientadora de projetos, grifo nosso).

As dimensões de um trabalho articulado para a região, citada como “continental”, bem como a necessidade de transpor a cultura da tradição oral, aparecem de modo recorrente nas entrevistas:

(...) a gente não tem, digamos assim, usufruído, separado um tempo pra gente se reunir, pensar e avaliar o que a gente tem feito e produzir, sistematicamente, documentos e bancos de dados, daquilo que a gente já fez. (ex-coordenadora do NEPE).

Buscando uma dimensão comparativa entre os entraves e desafios postos pelos educadores entrevistados, num esforço de sistematização para traçar perspectivas comuns e articulações futuras, podemos enfatizar que, são considerados entraves para os três grupos:

- A falta de articulação entre as experiências de EJA (inter institucional e com as outras experiências);
- Os problemas formativos: (não existência de cursos específicos; falta formação para trabalhar com os jovens e adultos);
- A resistência dos educadores para com o novo;
- Freire como “fundamento” em todas as propostas de EJA da capital: discurso não ajuizado pela prática;
- O trabalho com os nichos de pobreza (criação de relações de dependência aos projetos compensatórios);
- “Disputas” entre entidades, instituições pelos alunos da EJA;
- Ausência de registros da trajetória (reflexa): impera a tradição oral;
- A EJA tratada como educação de 2ª categoria.
- O trabalho voluntário.

Todas essas questões apontam para o que os educadores entrevistados percebem como dificuldades para o caminho emancipatório- em seu eixo de humanização- e as possíveis contribuições da educação, em conceito amplo e nos limites formais da escola. A pulverização de experiências foi um dos problemas descritos pelos grupos, somado ao

entendimento do trabalho com os nichos de pobreza, contribuindo para a acomodação em projetos compensatórios, sem desvelar o que gera os nichos e quem os mantém; quem dele se beneficia, com ações voluntaristas e espontaneístas. Os problemas formativos aparecem elencados como entraves e desafios, constituindo-se em uma das preocupações prioritárias dos educadores: em relação á necessidade de pesquisas e estudos sobre a região e suas especificidades.

Como vimos ao longo da exposição, a maioria dos projetos a que tivemos acesso, manifesta em seus referenciais, alusão ás idéias filosóficas de Paulo Freire, como referência das iniciativas, seja através de suas reflexões, seja através do que intitulam de “método”. Porém, os entrevistados trazem á tona o problema, considerando que o viés compensatório de alguns destes projetos, cria incompatibilidades com o ideário de Freire, que tem a educação crítica e a humanização como nexos.

Há indicações das fortes disputas entre os projetos e instituições, considerando a falta de consistência legal na EJA, o campo aberto para as iniciativas de toda natureza e o cenário atual do uso dos recursos (em projetos como o “Brasil Alfabetizado”). Em nossa compreensão, são urgentes dos estudos sobre as contradições do trabalho com os nichos de pobreza: ao mesmo tempo em que são importantes ações para a melhoria da qualidade de vida desses grupos, não podemos perder de vista que estes nichos foram criados pelas desigualdades do sistema econômico-social.

Sobre o trabalho voluntário e as necessidades de profissionalização, há um espaço que merece pesquisas posteriores, pois aqui temos um viés de idealismo, convivendo com a posição crítica de educadores que defendem a profissionalização específica em EJA, o que nos traz à tona as questões da EJA e sua temporalidade e inserção nas lutas pela educação geral, como contraponto. Sobre o trabalho voluntário, um dos esteios dos movimentos sociais populares neste campo, trataremos em tópico que segue.

Em relação aos desafios, acentuam os seguintes aspectos

- Necessidade de domínio da especificidade do trabalho com os grupos populares na EJA;

- As lutas pela constituição de uma política educacional que tenha a EJA como política pública;
- Perceber os jovens e adultos como trabalhadores;
- A compreensão das especificidades da EJA no Amazonas: a geografia continental da região; diferentes etnias, diferentes necessidades, alfabetização bilíngüe: pesquisa como exigência;
- Formação continuada;
- Respalda as ações de EJA em estudos, discussões e sistematizações : registro, documentação das experiências: enfrentar a tradição oral da região.
- Comunicação e articulação entre os projetos;
- Condução do processo de “transição” entre os projetos de alfabetização e pós-alfabetização nos movimentos e a ida para a escola regular: resistência dos alunos.

Pelo exposto, vimos as aproximações entre as compreensões dos três grupos, sobre os problemas e as exigências de enfrentamentos, em sua ação cotidiana na EJA, o que pôde ser comum a entidades e instituições de naturezas diferentes, nos âmbitos formais e não-formais de educação.

Num esforço de síntese, poderíamos inferir que o principal problema elencado pelos entrevistados, é a desarticulação entre as experiências, histórica, no caso do Amazonas e especificamente de Manaus. Pensando em termos mais gerais, sabemos que esta pulverização de experiências deve-se a ausência de políticas educacionais continuadas para a EJA, sempre objeto de ações episódicas e só bem recentemente, ocupando um espaço de pequena articulação, dentro da educação geral, regular, a partir da lei n 5692/71, com a instituição posterior do Ensino Supletivo. Temos ainda as discontinuidades, pela via da LDB atual, onde houve redução das conquistas, agravadas pela também redução da faixa etária de ingresso na EJA, concorrendo direta e negativamente com a escola regular e acentuando os níveis de aligeiramento, já apontados como entraves pelos educadores de EJA.

Algumas questões são postas ao mesmo tempo, como entraves e desafios: a formação; as necessidades de registros; os problemas relacionados às discontinuidades da política educacional e a transição das experiências de alfabetização, na esfera dos movimentos ou no âmbito formal (como no caso do NEPE e do CEMEJA) e o ingresso dos alunos em processos de certificação (escola regular ou ida para salas específicas na SEMED e SEDUC).

Pensando em termos dos indicadores apresentados, é necessário reforçar que para uma ação emancipatória na EJA, há a exigência de articulação entre teoria, reflexão e práxis, exigência de intencionalidade, objetivando partir do núcleo autêntico da EP e seus complexos valorativos, considerando como Nunes (2003), que a emancipação enseja:

(...) produzir autonomia crítica, cultural e simbólica, esclarecimento científico, libertação de toda forma de alienação e erro, de toda submissão, engodo, falácia ou pensamento colonizado, incapaz de esclarecer os processos materiais, culturais e políticos (...) significa coerência, autonomia, convicção e libertação política, a constituir-se em grupos e comunidades de pessoas esclarecidas pela ciência e motivadas pelos ideais e virtudes coletivas (p. 35-36).

Em que sentido as ações de EJA aqui enfocadas têm encontrado predominâncias emancipatórias? A EJA emancipatória deve ensejar oportunidades históricas de humanização, de formação qualificada e pautar suas intervenções no que propuseram os educadores amazonenses, reunidos em torno da “Carta de Manaus”²⁰⁹, delineando eixos de ações organizativas para os fóruns, grupos e sujeitos responsáveis pela EJA em Manaus, identificando uma concepção de EJA fundada nos valores clássicos da EP; a necessidade de articulação e avaliação das iniciativas em EJA locais; a responsabilidade do Estado para com a EJA e a afirmação da educação como direito; a intransigente defesa da escola pública socialmente referenciada e a humanização como horizonte de todas as nossas mobilizações. O trecho que segue apresenta algumas dessas proposituras:

(...) educação popular, centrada na concepção que reconhece os grupos sociais populares como sujeitos culturais e históricos, em vista das históricas matrizes de marginalização social e exclusão escolar de amplas camadas sociais brasileiras. (...) necessária uma amadurecida, criteriosa e propositiva avaliação estrutural das diversas iniciativas de Educação de Jovens e Adultos em nossa região, de modo a sincronizar um plano estadual e regional, a partir da realidade da Amazônia e seus desafios sócio-políticos, econômicos, étnico-culturais e ambientais, conservando as diversidades e identidades plurívocas dessas práticas e políticas institucionais (...)

²⁰⁹ Construída e aprovada durante o I Seminário de EJA/UFAM (Manaus, 2006). O texto da “Carta” pode ser encontrado nos anexos desta pesquisa.

compreensão da responsabilidade do Estado na provisão de políticas educacionais de Jovens e Adultos, na manutenção qualitativa de projetos e iniciativas de educação popular, preservadas as autonomias de cada movimento. (...) crença na condição humana, definimos nossa disposição para o enfrentamento político com os projetos excludentes de natureza neoliberal, expressamos nossa plena identificação com os movimentos populares libertadores, com os movimentos sociais solidários, e nesse momento revitalizamos nossas esperanças numa sociedade nova, no homem e na mulher esclarecidos, capazes de pensar, trabalhar, sentir e produzir a partir de matrizes éticas solidárias, respeitosas da diversidade, celebradores da vida e engendradores da felicidade real, coletiva e universal, democrática e humanizadora, possível de ser conquistada aqui e agora!

É desafio primordial formar gerações críticas, produzindo historicamente homens e mulheres “... *agentes transformadores da educação formal excludente numa trincheira popular de emancipação*” (NUNES, 2003, p. 107).

3.2.3. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos:

Neste item, ao tratarmos das perspectivas de EP e EJA expressas pelos sujeitos estudados, partimos das questões norteadoras da pesquisa, buscando prosseguir no debate sobre eixos históricos da EP e da EJA, perpassando as concepções predominantes na experiência local, os desafios da empregabilidade e precarização do mundo do trabalho, as necessidades de formação dos educadores, a temporalidade da EJA e a exclusão social no país, dentre alguns elementos.

As questões norteadoras foram construídas com base nas discussões históricas, incorporando as contribuições dos movimentos sociais, o papel do Estado e as diretrizes atuais, da educação como direito, aspectos que serão enfocados na seqüência. Como interlocutores neste percurso, desenvolvemos reflexões pautadas em Paiva (1987), no que concerne às conceituações da EP e da EJA, suas aproximações e especificidades, em diferentes momentos.

Para a autora, a EP pode ser compreendida em dimensões vinculadas ao processo educativo oferecido à toda a população, assegurados os princípios da gratuidade e obrigatoriedade e ainda, como educação específica dos grupos populares- instrução elementar

ao ensino técnico-profissional- educação para os excluídos, sendo o modelo marcante no Brasil, por influência dos ideais liberais, nos séculos XIX e XX. Na análise de Paiva (1987), EP e EJA se articulam quando centradas nas lutas por escolarização elementar e se distanciam quando a EJA busca sua especificidade, tornando-se alfabetização e educação de base.

EP e EJA como sinônimos persistem até a década de 1930, perdendo esta proximidade na década de 1940, quando são intensificadas as preocupações com o analfabetismo e iniciadas as campanhas de massa, ganhando a EJA um estatuto próprio. O ano de 1958 é posto como marco, pela realização do II Congresso de Educação, tendo como mote a denúncia da não efetividade das campanhas e pondo no centro a questão da EJA, influenciando a 1ª LDB brasileira (Lei n. 4024/61), em relação à educação pública.

O Congresso acentua a cisão entre católicos e liberais e acirra do debate sobre o público e o privado em educação, no seio do modelo populista, criando-se um cenário favorável à uma nova concepção de EP- através dos movimentos de educação e de cultura popular- e de reaproximação com a EJA, sendo a educação entendida como o processo de conscientização e emancipação dos grupos populares. A EP aprofunda-se como experiência informal e não-formal e a EJA vincula-se ao processo de alfabetização.

Com o arbítrio, apenas o MEB prossegue e em lugar das experiências de alfabetização, educação e cultura popular, em resposta às demandas de educação no país, são criadas a Cruzada ABC e o MOBREAL (finais da década de 1960 e década de 1970), sendo a EP instrumento ideológico do Estado Militar. Paiva (1987) situa então como marcantes para a EJA, os períodos de 1920 (educação como problema pedagógico) e 1960 (movimentos de educação e cultura popular), trazendo para o foco problemas recorrentes da EJA: EP e EJA podem relacionar-se em que medida? A EP é a luta pela escola regular dos excluídos e a EJA é o espaço formal de retomada da “escolarização perdida”? A educação como problema pedagógico exige que tipo de esforços das políticas públicas? Estes aspectos serão enfocados no item presente, em contraponto com os depoimentos dos entrevistados, perpassando temas recentes, como o debate sobre o trabalho como princípio educativo *versus* a empregabilidade e a certificação na EJA, questões enunciadas no debate internacional²¹⁰. Quais os limites e

²¹⁰ Presentes do documento: La Educación de personas jóvenes y adultas em América Latina y El Caribe. Prioridades de acción em el siglo XXI. UNESCO- CEAAL- CREFAL-INEA. Santiago de Chile, Mayo, 2000.

perspectivas para a EJA tornar-se problema da educação como um todo, sendo um dos eixos específicos da LDBEN?

Haddad (2000) situa o debate em torno da LDBEN, lembrando a concepção do então senador Darcy Ribeiro, de desqualificação da EJA e de centralidade do problema da educação brasileira à educação infantil e séries iniciais. A LDBEN atual reverteu conquistas de pelo menos cinquenta anos (dos anos 1920 aos anos 1970), marcadamente dos eixos da lei n. 5692/71, que instituiu o Ensino Supletivo, reconhecendo o direito à educação destinado às pessoas dos 7 aos 14 anos. A questão do direito à educação é tema crucial, considerando a exclusão dos direitos legais, conquistados até a Constituição de 1988.

O texto da LDBEN atual é problemático, porque atenta contra os demais direitos sociais e afasta ainda mais a EJA do cenário das políticas públicas. À medida em que se perdem direitos legais são instituídos programas compensatórios na década de 1990 e nos anos 2000, convivendo contraditoriamente com experiências predominantemente emancipatórias, em âmbito municipal.

Haddad (2000) chama a atenção para os perigos da deslegitimação, deixando-se a EJA ao sabor da filantropia e dos programas compensatórios, como formas substitutivas da obrigação do Estado, trazendo para nós outro eixo do debate- o espaço das políticas públicas, a EJA como direito à educação- e as contribuições da EP, sem enfraquecer as lutas por escola para todos.

Postas estas questões, vejamos algumas indicações dos dados coletados. Pensando em termos das matrizes históricas da EJA em Manaus, os questionários apontaram (Figuras 15, 16 e 17):

Concepções Predominantes da EJA em Manaus:

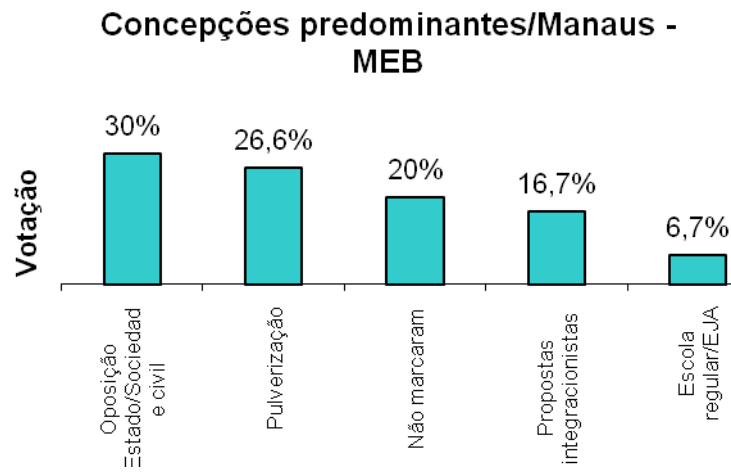


Figura 15- Concepções predominantes/Manaus-MEB

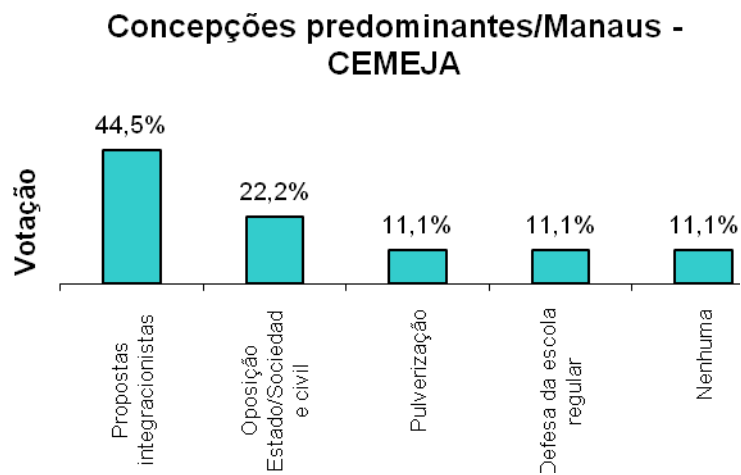


Figura 16- Concepções predominantes/Manaus-CEMEJA

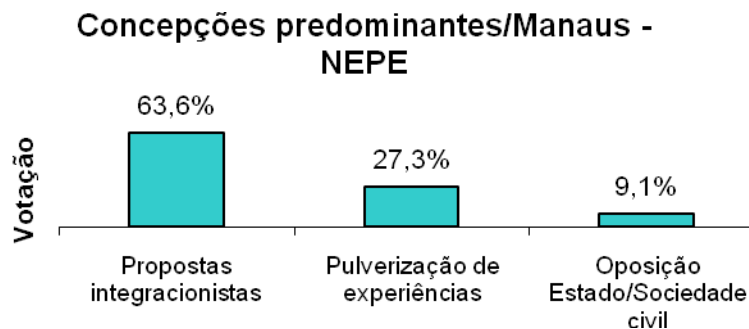


Figura 17- Concepções predominantes /Manaus-NEPE

Para o MEB, predominam as matrizes da oposição Estado- sociedade civil (30%), sobretudo por ter estas suas origens em movimentos de educação e conscientização na década de 1960, quando eram mais acentuadas as contribuições dos movimentos católicos, a educação/alfabetização no âmbito informal e não-formal, sendo o Estado, coadjuvante nas ações em EJA. Para o CEMEJA e o NEPE, representantes de vieses institucionais, embora com diferentes matrizes filosóficas em suas origens, predominam as propostas integracionistas, o que encontra argumentos, ainda, no contexto do surgimento dessas experiências: finais da década de 1980 e anos 2000, quando a EJA assume este percurso, de congregar eixos legais, ações de diferentes segmentos sociais, através de projetos nacionais de base compensatória.

Os depoimentos dos educadores revelam estas percepções sobre as tendências integracionistas como eixo:

(...) o Estado procura trabalhar a EJA, mas é claro que ainda existe muito como uma barreira, um pensar diferente. Não existe essa idéia da EJA como uma educação inovadora, isso não existe ainda, é apenas para mostrar números. Eu vejo isso na SEDUC. (professora do CEMEJA).

(...) duas perspectivas aqui. O que tem sido oferecido em nível de **educação formal pelo Estado**, pela prefeitura, pelo SESI e outras instituições que trabalham com EJA tem sido **compensatória**, disse a gente não pode fugir, né? **E também integracionistas**, porque todas buscam agora o discurso da parceria, que foi o que emplacou na **década de 90**, no final da década de 90. Já nos **movimentos populares**, com aqueles que a gente têm convivido, como o MEB, a AEC, as paróquias, as associações de bairro, têm sido **emancipatória** em que sentido? (educadora do NEPE; ex coordenadora, grifo nosso).

(...) eu acho que na história, a gente vivenciou um pouco de cada coisa. Eu penso que atualmente, são essas propostas integracionistas, já houve momento que era da escolarização regular e que foi muito forte, durante algum tempo, mas hoje o que a gente vê é essa proposta integracionista. Você vê pelo número de projetos que tem aí... (supervisora do MEB).

O CEMEJA aponta 44,4% de indicações para as propostas integracionistas e o NEPE, 63,6%. A pulverização de experiências, termo trazido à baila por Gadotti (2000), como síntese dos anos 1990 (experiências diversas, pulverização de recursos) é citado como matriz pelos sujeitos do MEB (22,2%) e NEPE (27,3%) e lembrado por 11% dos sujeitos do CEMEJA, sendo considerável no caso de Manaus, como demonstramos, com o levantamento inicial dessa pesquisa. Como a EJA não se articula aos eixos das políticas públicas de continuidade, considerando a história da educação no Brasil e em Manaus, diversos projetos, de diferentes feitios, intenções e instituições e entidades, surgem, com ou sem acompanhamento da sociedade civil, carreando recursos para sua implementação, tendo em conta ainda que a EJA viabiliza, secularmente no país, um campo de trabalho com os nichos de pobreza.

O item relacionado à defesa da EJA como escola regular, que traz a discussão da educação como direito, fica escamoteado neste item da pesquisa, sendo citado por apenas 6,7% dos questionários do MEB, sem constar das preocupações centrais do CEMEJA e do NEPE, o que nos faz pensar sobre o distanciamento da questão, do universo dos educadores de EJA pesquisados.

Os sujeitos do NEPE apontam que as matrizes têm sido as compensatórias, por isso predominam as concepções integracionistas, o trefismo e a desarticulação de experiências, muitas das vezes reunidas apenas em eventos locais e regionais, para preencher intenções estatísticas. As perspectivas emancipatórias ainda advêm dos movimentos sociais populares, embora existam contradições, como o voluntarismo e a pulverização/desobrigação do Estado:

(...) é compensatória, porque eu continuo achando que não é o objetivo desses projetos não é em si criar uma consciência política e emancipatória. É mais pra “fazer tudo pelo social. (...) Eu vejo muita acomodação. (educadora do NEPE, grifo nosso).

Para o CEMEJA, também predomina o viés compensatório nas matrizes da EJA em Manaus, porém defendem a idéia de que o CEMEJA pode contribuir para que a EJA formal seja menos compensatória, através de seu projeto pedagógico e proposta de ensino, pois reforçam que o trabalho de emancipação se dá em longo prazo:

(...) Vejo que são compensatórias, ainda não percebo nas ações dos agentes da EJA, esta modalidade enquanto veículo de emancipação do ser humano, como pregava Freire e como todos deveríamos conceber. (gestora de EJA na SEMED).

Para os três grupos selecionados, a matriz compensatória tem sido a linha da EJA em Manaus. O grupo do MEB, porém, acentua duas questões ao problema: a existência de resistências através de algumas dessas experiências, com maior predominância emancipatória e, ao mesmo tempo, produzem críticas ao fato de que, em maioria, as iniciativas fazem alusão á pedagogia de Freire, sem uma relação direta com suas idéias básicas no cotidiano das ações. Vejamos no depoimento do MEB:

(...) até mesmo nas visitas que eu já fiz, eu penso que tá mais pra parte compensatória, porque a gente alfabetizou no passado, pessoas que estavam preparadas pra ir pro CEMEJA e essas pessoas voltaram pra sala de aula do MEB, por quê? Pela falta de tato desses professores que estão na sala de aula (...) eles não têm “jogo de cintura” para manter o aluno, não procuram uma formação, eu não sei se por acomodação, não sei qual é o motivo. Então é aquela compensação só pra manter aquele número estatístico, eram matriculados tantos e a Central de Matrícula registra. Isso daí é computado, quando na realidade você vai ver, no final essa pessoa já não frequenta mais e existe um desestímulo muito grande. É que a gente houve os comentários, não é? O pessoal que tá na CUT reclama. Mas assim sobre essa ação emancipatória e compensatória, eu penso que em nível geral, é compensatória. . (...) Todo mundo trabalha ali a questão da metodologia freireana; a SEMED então, o material que eles trabalham é excelente, né? Se fosse utilizado como está ali no papel, aí o que eu questiono é que eu nunca tive oportunidade de participar da formação dos professores de EJA, pra saber por que eles não conseguem colocar em prática. (supervisora do MEB, grifo nosso).

Estas questões, como vimos, são elencadas pelos entrevistados, no quadro dos entraves e desafios para uma ação emancipatória em EJA, sendo um dos elementos de preocupações comuns, como reflexão e indicador de uma possível articulação entre as experiências: quem são os principais interlocutores de uma teoria para uma EJA emancipatória? Quais as linhas

do pensamento de Paulo Freire contempladas na concreticidade dessas ações? São algumas das exigentes a enfrentar, como sugerem os resultados das indicações dos pesquisados.

Empregabilidade e precarização:

A categoria “empregabilidade” surge no contexto neoliberal dos anos 1990, das reformas de ajuste e traz novas perspectivas na relação trabalho-educação, pautando-se no ideário da competitividade e nas justificativas individuais, de que só alguns obterão sucesso econômico e educacional. Se antes tínhamos a promessa integradora pela via da escola pública, agora temos: “... a possibilidade de que pessoas que, apesar de ter investido no desenvolvimento de suas capacidades “empregatícias”, não terão sucesso na disputa pelo emprego” (GENTILI, 2002, p. 55).

A escolaridade não garante o emprego, nem geração de renda, a expansão de vagas não garante permanência e qualidade, as oportunidades são desiguais, todos estes são desafios para a EJA, pois o grupo foco- os jovens e adultos- estão inseridos neste universo complexo. Sobre as transformações do mundo do trabalho, o que nos interessa para discutir a concepção de trabalho que a EJA deve apropriar-se, Antunes (2005) acentua como lócus os anos 1980, com o surgimento de novos processos produtivos, impulsionados pela automação e as mudanças organizacionais, a adoção da gestão da qualidade total e os processos de flexibilização e desregulamentação dos direitos dos trabalhadores. Não é o fim da sociedade do trabalho, assevera Antunes (2005), mas:

(...) em vez da substituição do trabalho pela ciência, ou ainda da substituição da produção de valores pela esfera comunicacional, da substituição da produção pela informação, o que vem ocorrendo no mundo contemporâneo é uma maior *inter-relação*, maior *interpenetração*, entre as atividades produtivas e as improdutivas, entre as atividades fabris e de serviços, entre as atividades laborativas e as atividades de concepção, que se expandem no contexto da reestruturação produtiva do capital, possibilitando a emergência de processos produtivos pós-tayloristas e pós-fordistas. Uma concepção ampliada de trabalho nos possibilita entender o papel que ele exerce na sociabilidade contemporânea neste limiar do século XXI (p. 223).

A relação trabalho-ser social é trazida por Antunes (2005) ao examinar as polêmicas entre Lukács e Habermas sobre a centralidade da categoria trabalho, o que nos orienta a pensar essa dimensão no contexto da EJA. Embora as três experiências selecionadas não situem suas ações para além do 2º segmento, adotamos as contribuições gramscianas sobre o trabalho como princípio educativo e da escola emancipadora, bem como reconhecemos o trabalho como categoria central, nos estudos sobre jovens e adultos no Brasil.

Daí as interlocuções com Antunes (2005), pois este assevera o trabalho, na acepção de Lukács, como central no processo de humanização do homem. Há uma ontologia, uma teleologia e uma ideação no processo do trabalho humano, que o diferencia dos demais seres:

(...) O trabalho, portanto, o elemento mediador introduzido entre a esfera da necessidade e da realização desta, dá-se “uma vitória do comportamento biológico consciente sobre a mera espontaneidade do instinto biológico quando o trabalho intervém como mediação entre necessidade e satisfação imediata” (idem: 41). Nesse processo de auto-realização da humanidade, de avanço do ser consciente em relação ao seu agir instintivo, bem como do seu avanço em relação à natureza, configura-se o *trabalho* como referencial ontológico fundante da *práxis social* (p. 139).

A relação trabalho/práxis social deve conduzir a formação em EJA, como foco da humanização, da relação entre diversos seres sociais com fins teleológicos (primários e secundários), dos quais a escola deve se ocupar. Porém, estudos de Habermas constroem críticas à centralidade do trabalho, ao enfatizar que este lugar foi ocupado pela centralidade da esfera comunicacional ou da intersubjetividade. Para este, na contemporaneidade as relações sociais são conduzidas pela esfera da intersubjetividade- o modo de vida. Põe no centro de sua visão analítica, as questões da linguagem e da cultura, considerando que parte de referenciais não marxistas para compreender o mundo.

A centralidade que a questão do trabalho ocupa na EJA, nos remete à condição real dos jovens e adultos, demandas dessas iniciativas. Vieira Pinto (1987), no clássico “Sete Lições sobre Educação de Adultos”, situa o problema, ao asseverar, que:

(...) o adulto é o homem na fase mais rica de sua existência, mais plena de possibilidades. Por isso, é o ser humano no qual melhor se verifica seu caráter de trabalhador. O trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida (da infância á velhice), mas é no período adulto

que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana (p. 79).

A participação dos adultos na sociedade se define pelo trabalho e é o trabalho que lhe proporciona instrumento de maior participação social- sua cidadania. Por isso a formação, pela via da educação, para estes grupos, precisa obter significados que lhe impulsionem- partindo do respeito às suas contribuições, ao seu ser sujeito- partindo do que o adulto ignora e o que necessita aprender, os métodos, a compreensão das causas sociais de sua condição de iletrado (VIEIRA PINTO, 1987). Diferentes motivações levam jovens e adultos ao retorno á escola, como identificamos nos depoimentos e nas interlocuções com os autores.

No contexto atual, jovens e adultos necessitam da escola formal, por exigência da empregabilidade. Neste recorte, identificaremos as ponderações dos educadores sobre o problema da certificação versus a formação para o mundo do trabalho. As indicações do grupo do CEMEJA trazem as especificidades do trabalho por eles realizado: o Centro é responsável pela formação no 2º segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), não tendo como obrigatoriedade a “profissionalização”. Partindo, contudo de uma concepção de trabalho numa dimensão ontológica, o trabalho é pólo fundamental do desenvolvimento humano e deve ser um dos eixos articuladores de uma escola com intenções emancipatórias. É nessa perspectiva que travamos o debate com o grupo, como atestam os depoimentos.

Considerando que parte dos alunos é de trabalhadores do Distrito Industrial de Manaus, a crise do emprego neste setor foi um dos elementos abordados pelo grupo, aliando novamente o retorno à escola e as exigências de certificação. As motivações de base pessoal, relacionadas aos desejos de voltar a estudar, têm pouca efetividade neste grupo. As questões do mundo do trabalho têm ficado restritas às necessidades de certificação, pois os jovens e adultos, empregados na economia formal e informal, procuram a conclusão dos estudos. Esta educadora tece relações entre as exigências da certificação e os perigos da prática assistencial, pelos professores, afirmando que o eixo da escola deve ser a instrução:

(...) tudo já é excludente. Passar a mão, coitadinho, porque eu também, quando eu tive meus filhos, eu fazia faculdade (...). É porque a escola, ela tem que instruir, não é só o paternalismo, né? A maioria vem por exigências de trabalho ou para conseguir trabalho. (...) eu vi duas alunas minhas vendendo bombom, na Praça do Caranguejo. (...) não significa que estão trabalhando assim formal, né? (...) O sonho deles ainda é pela melhoria de vida sim, é. (professora do CEMEJA, grifo nosso).

Especificamente sobre a certificação, a relação pragmática com a escola, é percebida nestes dois depoimentos:

(...) Eles têm direito à educação, só que eles não têm essa compreensão. Eles vêm aqui apenas para tirar um certificado, eles acham que... "ah, eu quero terminar os meus estudos"...terminar os estudos pra eles é conseguir terminar o ensino fundamenta. (pedagoga do CEMEJA, grifo nosso).

(...) eles estão no mercado de trabalho, tão inseridos, só que precisam de um documento chamado certificado de conclusão do ensino fundamental e mais tarde, o ensino médio. O que eles querem? Eles querem atropelar as matérias que tiverem, pra poder apresentar dentro da empresa, devido a promoções, a oferta de certos cargos. (...) a maioria dos alunos vêem isso aqui como algo rápido, só como "trampolim" para o ensino médio. (...) A maioria trabalha, mas são subempregos. Ou trabalham informalmente, ou têm profissões pouco rentáveis, que gera pouco dinheiro pra eles. (...) porque eles estão lá sem este certificado, né? A maioria trabalha, como domésticas, vendedor, feirante, comerciante ou ajudante na construção civil, a maioria é assim, entendeu? Poucos têm uma renda boa. Voltar a estudar é uma exigência do mercado. (professor do CEMEJA).

Como vimos no levantamento de entraves para EJA emancipatória, o aligeiramento e a estreita vinculação á certificação, impõem limites para o trato dos conteúdos e para uma educação para a humanização, sendo estas preocupações recorrentes: ter a instrução como foco, a valorização do domínio dos conteúdos, mesmo com a aceleração do tempo e humanização como norte:

(...) Desafios eu posso colocar como essa coisa da metodologia, nós sempre discutimos essa questão do tempo. Língua Portuguesa e Matemática demandam maior tempo para o aluno. Por que só Língua Portuguesa e Matemática? É porque ainda tem aquela comparação com a metodologia que é trabalhada no ensino regular. (...) Será que os alunos só merecem estudar Língua Portuguesa? Então essa questão das metodologias, elas devem ser mais discutidas. (professora do CEMEJA).

A questão de foco é a da precarização do mundo do trabalho na sociedade atual, como refere Antunes²¹¹ (2008), uma precarização estrutural, quando enfrentamos as teses que desconstroem a categoria trabalho no século XX e as mudanças na organização do trabalho

²¹¹ Reflexões apresentadas na Conferência de Encerramento do I POIETHOS- Simpósio Nacional sobre Política, Ética e Educação, como tema: "A Política do Trabalho e o Trabalho da Política: a nova morfologia do trabalho, as lutas sociais e a emancipação. Consultar: Anais do I POIETHOS. UNICAMP, FE, Paidéia.

capitalista, constituindo um trabalho frágil e supérfluo. Como tentativa de síntese, o capitalismo em sua vertente neoliberal aponta para termos como a empregabilidade e o empreendedorismo, escamoteando dois contrapontos: as relações com a reestruturação produtiva e as possibilidades da conquista de uma educação omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo.

Como a EJA se põe nesse particular? As diretrizes internacionais, sistematizadas no documento coordenado pela UNESCO e outras entidades latino-americanas (2000), aborda as relações da EJA para o mundo do trabalho, mas em nosso ver, reduz a avaliação, ao fazer uso da categoria “empreendedorismo” como uma das formas de inserir jovens e adultos no mundo do trabalho.

São enfocadas sete prioridades para a EJA no século XXI: Alfabetização; Educação e Trabalho; Educação, participação, cidadania e direitos humanos; Educação no campesinato e povos indígenas; Educação de Jovens; Educação e Gênero; Educação, Desenvolvimento Social e Sustentabilidade e vejamos como se circunscreve as indicações para o trato com a categoria *trabalho*. Podemos afirmar que a discussão é apresentada em duas áreas temáticas²¹², abordando a necessária vinculação ao trabalho e as questões do desenvolvimento local e sustentável, porém é um dos cerne de todo o documento. O texto aprovado com as diretrizes para o trabalho, parte de uma dimensão particular do trabalho na EDJAT²¹³: a melhoria das condições de vida da população excluída e perspectivas de inclusão (globalização *versus* processo de inclusão). Ao traçar as relações históricas, propõe a superação da ótica da teoria do capital humano, o reconhecimento dos níveis de pobreza da população e necessária vinculação da formação com a produção, atribuindo o fracasso de programas das décadas de 1950/60 a não vinculação com a vida produtiva/não vinculação trabalho e cotidiano.

Como problemática fundamental, estabelece o reconhecimento da inexistência de capacitação técnica nos grupos pobres, afirmando que uma educação para o desenvolvimento

²¹² Através de dois textos: Área Temática 2: Educación de Jóvenes y Adultos vinculada ao trabajo: (Pieck, Enrique) e Área Temática 7: Educación de Adultos, Desarrollo Local y Desarrollo Sustentable (Boggio, Maria Rosa). Aprofundar em: **La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el caribe: Prioridades de acción en el siglo XXI**. UNESCO- CEAAL- CREFAL- INEA. Santiago de Chile, 2000.

²¹³ Educação de Jovens a Adultos Trabalhadores.

deverá ter como natureza e razão o trabalho. Propõe a articulação entre educação básica e formação profissional, destacando o potencial produtivo destes grupos para causar impacto nas condições de vida. A intenção dos formuladores das diretrizes não é discutir a natureza do trabalho em uma sociedade de classes, mas propor políticas para os governos internacionais implantarem, garantindo emprego e renda para os jovens e adultos atendidos nos programas de EJA, tendo como objetivos o combate à pobreza no mundo, daí o uso do termo “capacitação técnica” e poucas referências à educação em sentido amplo.

A tese central é a da inclusão produtiva dos jovens e adultos, tendo em conta as modificações no mundo do trabalho/novas tecnologias e produção, tendo a EDJAT a incumbência de formação das competências e atitudes, destacando a inclusão produtiva no mercado de trabalho, para o sustento. A ausência de uma discussão de teor político-econômico é justificada em outros textos do documento, ao situar os desafios da EDJAT, enfatizando que as lutas políticas mais gerais estiveram ao encargo das décadas de 1960-1980, nos governos de cunho autoritário.

Embora discordemos destas teses, é importante termos em consideração este documento referencial escrito a partir de recomendações e debates internacionais. Entender as suas intenções nos trará elementos para melhor dispor a crítica sobre a ausência da centralidade da categoria trabalho num processo de humanização, como sugerem os estudos de Vieira Pinto (1987) e Antunes (2005).

O processo de globalização e o desenvolvimento tecnológico são postos como desafios para a formação dos jovens e adultos, na relação inclusão/exclusão e empregabilidade, considerando que a desigualdade social acentua a exclusão, causa pobreza, situando que 123 milhões de pessoas na América Latina vivem com 1 dólar ao dia; a formação básica deve estar articulada à formação para o trabalho/aprendizagem permanente, considerar sociedade do conhecimento/desenvolvimento da convivência democrática e empregabilidade nos processos de EDJAT (PIECK, 2000).

O uso de termos da pedagogia do neoprodutivismo (sociedade do conhecimento; empregabilidade; formação de competências e habilidades), situadas por Saviani (2007) como as pedagogias hegemônicas nos anos 1991-2001, o neo-escolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo, demonstram como a América Latina adequou-se às determinações dos organismos educacionais, em relação às políticas educacionais orientadas pelas reformas

neoliberais. No caso brasileiro, mais grave pelo apoio quase irrestrito que tais medidas receberam, das elites político-econômicas.

Parece que não há contradições em uma sociedade que muda seus processos de trabalho e organiza a escola e a formação das pessoas a partir das crises de um modelo econômico gerador de desigualdades. Nossa análise, porém, pauta-se na direção do que reflete Saviani (2007), ao indicar que são as crises dessa mesma sociedade (década de 1970) que trazem à escola novas bases econômico-pedagógicas: a reconversão produtiva, o neoprodutivismo e a “pedagogia da exclusão”. A substituição de um processo produtivo por outro - do fordismo ao toyotismo- vai movimentar as intenções educativas de uma sociedade concreta.

O fordismo congregou aspectos do taylorismo, ligados à racionalização do trabalho, com os elementos da produtividade e da competição, tendo a escola o papel de formar os trabalhadores com este perfil, como situa Saviani (2007):

(...) a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substancialmente alterado. (p. 427).

Com o fim do Estado de Bem Estar Social (anos 1990), a teoria do capital humano perde força e uma nova referência sobre a relação trabalho-educação ganha forma. Se antes a escola teria que formar mão de obra para um mercado que incorporava as pessoas, para o desenvolvimento econômico do país, nos anos 1990 os interesses privados sobrepujam os coletivos e a escola caberá a formação de capacidades e competências individuais, para as disputas no mercado.

A formação escolar não garante mais o pleno emprego e agora a palavra de ordem é a empregabilidade, sendo a educação ainda um investimento, no campo individual e quanto mais escolarização melhores condições de empregabilidade (SAVIANI, 2007; GENTILI, 2002). A teoria do capital humano dá sustentação a estas teses, com a nova roupagem, que é o neoprodutivismo (anos 1990) e para escapar do desemprego, deve-se “... *preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos*” (SAVIANI, 2007, p. 429).

Voltam a termo as críticas de Paulo Freire, na década de 1960, sobre a atribuição da exclusão à pessoa e não às condições objetivas de um modo de produção que produz violência de toda ordem.

Nossas críticas ao teor do documento dirigem à sua concepção de trabalho para a EDJAT, limitada às condições de empregabilidade e garantia de sustento, tem estas bases, da negação das contradições sociais e da inclusão no discurso internacional e nacional sobre a EJA, de novas bases pedagógicas, que não correspondem a uma educação para a emancipação. Para explicitar esse nosso entendimento, recorreremos mais uma vez à contundência de Saviani (2007), para tratar de onde vem a noção de empregabilidade que norteia o documento da UNESCO:

(...) O “aprender a aprender” liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade. Isso fica claro, por exemplo, no texto de um autor português, Vitor da Fonseca, significativamente intitulado *Aprender a Aprender*, publicado em 1998. Para ele a mundialização da economia exige a gestão do imprevisível. (...) Esta visão propagou-se amplamente na década de 1990, como se pode constatar pela sua forte presença no “Relatório Jacques Delors”, publicado pela UNESCO em 1996 (p. 430-431).

Tais bases pedagógicas influenciam diversos documentos internacionais e nacionais e políticas educacionais do país, como a constituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as ações educativas de diferentes ordens, sem maior rigor conceitual, constando em documentos como máximas e como marco de atualizações teóricas, o que de fato, denota a inconsistência da formação de educadores, que acatam acriticamente estes “ventos”, sem lhes questionar as origens. Do ponto de vista pedagógico, surgem o neoconstrutivismo e a “pedagogia das competências” e como bases administrativas, o neotecnicismo, a “qualidade total” e a pedagogia corporativa. Aqui não trataremos de aprofundá-las, pelos limites do trato com o objeto. O enfoque está posto em sua relação com a concepção de trabalho vigente nos anos 1990 e no século XXI, a inspirar os documentos e as ações em educação e em nossa análise, reduzindo o foco do problema da centralidade do trabalho, pela adoção dos pressupostos da pós-modernidade.

O documento da UNESCO aponta a educação para o trabalho como o caminho necessário para articular as exigências de desenvolvimento econômico e equidade social (p. 116), considerando as determinações da V CONFINTEA e Brasília (1997): o marco da desigualdade e exclusão seria combatido através de ações governamentais com vistas a:

- Reconhecer o direito ao trabalho e a uma educação de jovens e adultos vinculada ao trabalho (aprendizagens informais);
- Facilitar o acesso aos diferentes grupos sociais à educação de jovens e adultos vinculada ao trabalho (políticas públicas de apoio aos trabalhadores independentes; migrantes e mulheres; considerar gênero, cultura e idade);
- Diversificar o conteúdo da educação vinculada ao trabalho (agricultura, recursos naturais, segurança alimentar, direitos civis, formação empresarial, mulheres).

A economia informal foi reconhecida como um viés produtivo para o século XXI, sendo necessário à EDJAT assegurar a relação trabalho produtivo e economia informal/cotidiano, ultrapassando a visão “restrita” de emprego formal. O documento analisa as relações entre EDJAT e pobreza, referindo que uma das saídas é o fortalecimento das economias populares, como possibilidade nos contextos de pobreza, repensando as noções e práticas do trabalho e da empregabilidade. A reflexão sobre a EDJAT deve se realizar no contexto das múltiplas formas que o trabalho adota (precarização, feminização e infantilização do trabalho) nos setores da população que habitam em situação de pobreza.

Em outro trecho do documento, ressalta que A EDJAT nos setores de pobreza não deve privilegiar a formação para o mercado formal de trabalho, mas implicar na necessidade de desenvolver competências para a vida, atendendo a diversidade dos espaços de trabalho no espaço da vida cotidiana, na noção e na prática de uma “educação ao longo da vida” que se defina a partir desta realidade que caracteriza a grande maioria dos países latino americanos.

Com essas diferentes orientações, sendo predominantes as determinações legais e institucionais fincadas nas bases do neoprodutivismo, os profissionais da EJA caminham buscando definir suas compreensões sobre o tema do trabalho e da empregabilidade. Vimos os principais eixos elencados pelo CEMEJA: a certificação, o aligeiramento do tempo de estudos e os desafios de construir uma formação rigorosa, a relação pragmática que os alunos têm com a escola e o direito à educação.

O grupo do MEB trata o problema do trabalho e da empregabilidade, de acordo com o lugar de sua prática: os cursos de alfabetização, para jovens e adultos trabalhadores, em maioria. Trazem para o debate as questões sobre a preparação para o mercado de trabalho, as exigências dos avanços tecnológicos e a formação/escolaridade e a discriminação que os

alunos de EJA sofrem no mundo do trabalho, em relação aos que têm maior letramento. Percebemos que há uma ressonância dos temas contextuais nas preocupações dos entrevistados, como atestam os depoimentos.

A qualidade da formação que a EJA deve promover, mesmo nos limites da alfabetização, é acentuada como um dos elementos de articulação do trabalho do MEB:

(...) Os jovens, por não terem uma boa formação, tanto escolar como profissional, acabam sofrendo por não estarem bem preparados para o mercado de trabalho, assim como o adulto. (supervisora do MEB).

A categoria “jovem” é enfatizada, sendo estes uma demanda em ascensão na EJA, também pelas exigências de uma formação aliada ao mercado de trabalho, na concepção dos educadores do MEB. A idéia de que a formação deve estar alicerçada ao mercado, aqui, parece fundada nas teses clássicas da teoria do capital humano- investimento em demandas para assegurar as ofertas de empregos- embora apareçam às alusões a um mercado em mudança- tecnologias:

(...) Com o avanço da tecnologia, o mercado tem exigido profissionais mais qualificados estando difícil mesmo para quem tem estudo, colocando em precariedade os menos favorecidos. (alfabetizadora do MEB).

Há elementos de consciência ingênua, ao atribuir à escolarização, em grande sentido, a possibilidade de emprego e a alusão ao mercado, como definidor de uma formação que os jovens e adultos devem atender. Como já vimos, as novas exigências do capitalismo trazem à escola graves conseqüências, como afirma Gentili (2002), ao discutir o fim da teoria do capital humano na relação trabalho-educação. A cada nova roupagem do capitalismo, a escola atravessa modelos. O que era atribuído à escolaridade, marcadamente nos anos 1970, foi deslocado para o eixo da empregabilidade. O que antes assegurava impulso ao sistema educacional e valorização dos anos de escolaridade, muda de foco e passa a justificar o desemprego e a pobreza, pelas exigências da “modernização”.

Perdemos em ideário liberal, novamente antes de torná-lo consenso, o que desarticula a idéia da escola como instituição de integração social, que ainda aparece como uma concepção, expressa em depoimentos como o da alfabetizadora do MEB. A relação economia-educação é marcada pelas crises do capitalismo nos anos 1970- a formação para o pleno emprego, a formação de força de trabalho para o mercado em expansão, assegurando a competitividade do país, valorizando os processos de planejamento e a tecnocracia.

Gentili (2002) define de forma categórica o novo contexto pós-pleno emprego e as perspectivas para a formação escolar, contexto nem sempre compreendido pelos educadores de EJA:

(...) Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias ações, suas próprias escolhas que permitem (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar á difusão de uma nova promessa, agora sim de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade* (p. 51).

Que relações trabalho-educação devem nos orientar no campo da EJA? Temos visto que a inversão da questão trabalho-educação para a empregabilidade é perversa para os jovens e adultos, assim como para todos os níveis de ensino. As entrevistadas do NEPE trouxeram para o foco em seus depoimentos, a questão do trabalho como princípio educativo, como balizador da relação trabalho-educação, asseverando, porém que o retorno á escola tem por base a busca de empregos ou a garantia dos mesmos, sendo a certificação uma exigência. Neste particular, as compreensões do grupo do NEPE assemelham-se às do CEMEJA, embora as duas experiências tenham objetivos diferentes.

O NEPE atua em assessoria a programas e projetos em EJA, através da formação dos profissionais, em cursos que envolvem pretensões teórico-metodológicas, basicamente em trabalhos de alfabetização e séries iniciais da EJA. Em suas inferências, acentua a descontinuidade, no sentido de que bem poucos alunos dão continuidade (pela dificuldade em conciliar trabalho e estudos). No trabalho com os núcleos de assentados (PRONERA), pensando na relação trabalho-educação, enfatizam a pertinência da economia solidária, para a aproximação do saber escolar às necessidades dos grupos. É importante pensarmos em quanto essa possibilidade aproxima as educadoras do MEB, das proposições do documento sobre as diretrizes da EJA para o século XXI, considerando que o grupo aponta o trabalho informal como o de maior proporção, junto aos seus alunos dos projetos atuais de EJA do Núcleo.

As relações entre trabalho, empregabilidade e a Zona Franca de Manaus, como um dos espaços de trabalho para os jovens e adultos, são enfocadas pela educadora do NEPE, com estes argumentos, que retratam a necessidade da certificação:

(...) Agora um mercado cada vez mais excludente, porque muitos postos de trabalho, enquanto profissões se extinguiram, á medida em que a tecnologia foi avançando. Desde os bancos, até os setores mais desprovidos da

sociedade, porque agora quem não tem certificado, quem não tá diplomado, eu não digo nem formado, diplomado, né?, não tem um lugar ao sol. (...) exemplo disso é a própria expansão da Zona Franca de Manaus, através do Parque Industrial. (...) uma das bandeiras do Governo do Estado é que a produção da TV DIGITAL fosse feita aqui. (...) governo Eduardo Braga, ele afirma que isso foi uma conquista de seu governo/gestão na garantia de mais empregos para o Estado. (...) Quem planejou? Que vai produzir os componentes? Mão-de-obra, vinda de outros Estados (...) não possuímos quadros formados, nem em formação, para esse tipo de tecnologia (educadora do NEPE; ex coordenadora).

Que tipo de formação daria conta dessas necessidades, tendo em conta que a educadora trata do fim do pleno emprego, das condições para a empregabilidade e das oportunidades de emprego via ZFM? Há as contradições desse modelo, que no caso de Manaus, pouco contribuiu na formulação de tecnologias, sendo constituído de indústrias basicamente de montagem e a mão de obra local é aproveitada porque barata e pouco qualificada.

Como enfrentar o desafio das expectativas e necessidades de formação desses jovens e adultos, desde os níveis elementares da alfabetização, tendo como orientação a tese do trabalho como princípio educativo e não apenas uma formação para o mercado e para o emprego? Há ainda as necessidades demandadas pelos alunos, de uma formação que lhes garanta emprego e recursos para o sustento, como enfoca esta educadora:

(...) No CEJA, o objetivo deles é principalmente a questão do trabalho mesmo, porque é ensino médio e o objetivo deles é pegar um certificado, isso é muito claro. Ah, porque eles querem ter uma atitude perante a comunidade, movimentar um grupo, organizar uma associação, um sindicato, não é por isso. (...) que há diferença entre a educação da comunidade e a educação institucional, é que a gente, por exemplo, tem um lá que ele é analfabeto e ele dizia assim: que no trabalho dele não influenciava, ele conseguia fazer, porque ele é um mestre de obras (...) Exato, ele diz eu leio um projeto, eu sei ler uma planta arquitetônica, eu sei todos os traçados, quando vai colocar o 1, 2, 3 lá, ele não faz diferença entre um e outro, mas ele tem tudo aquilo memorizado. (...) Então, pra ele não é importante e também pra terceira idade, eu falo isso porque eu trabalhei muito pra terceira idade, então pra terceira idade, ele não tá lá estudando porque ele quer trabalhar, ele já tá aposentado, ele já é pensionista e ela já sabe que não vai voltar a estudar porque ele quer estudar pra ser um empregado. (...) Sobre a empregabilidade é isso, eu vejo que pra cada idade tem um por que, um objetivo diferente (...) O professor tem que saber que ele tá lidando com pessoas que são comprometidas, tem aquela questão de “honrar a palavra” né?. (educadora do NEPE, grifo nosso).

Estas reflexões trazem uma compreensão sobre os objetivos que movem os jovens e adultos, em seu retorno à escola, através da análise dos que retornam nos cursos de EJA na escola regular (CEJA/SEDUC), os que participam de projetos realizados pelos movimentos sociais populares, em específico, os ligados à Igreja Católica. A educadora reforça que os mais jovens procuram os cursos de EJA formais, para assegurar maiores possibilidades de certificação e empregos. Já as pessoas, em maior parte, adultos (idosos) que estão nos grupos de EJA organizados pela Igreja Católica e no NEPE, são aqueles enfocados por Vieira Pinto (1987), jovens e adultos que já desenvolvem um trabalho na sociedade, seja formal ou informal e deles tira seu sustento. Para estes, há que se responder: o que ele ignora, o que é necessário aprender? É importante essa avaliação da educadora, porque traz diferentes dimensões da formação necessária para diferentes demandas de EJA.

É certo que a discussão sobre trabalho-educação na EJA, considerando os jovens e os adultos e suas perspectivas de retorno à escola, traz à tona os problemas de uma sociedade de classes, que reduz o trabalho ao seu teor de precariedade e não contribui para a humanização. Uma EJA para a emancipação, não pode partir da ética utilitarista da empregabilidade, sobretudo para os grupos como os pesquisados, que apontam a humanização como o norte de suas ações, nem estimular a pedagogia das competências, justificando a exclusão em questões individuais. Nesta avaliação, corroboramos com o que refere Frigotto (2005) sobre o trabalho:

(...) No plano concreto da práxis, o desafio é a formação de um educando que seja, ao mesmo tempo, um técnico competente, com espírito e capacidade científica e senso crítico para integrar-se efetivamente, como cidadão, nos embates que definem a serviço de quem e de quanto está a ciência, a técnica e a produção. Trata-se de um processo educativo que tem uma perspectiva de desenvolvimento omnilateral do ser humano e que afirma as bases unitárias do conhecimento. Uma formação que concorra para formar sujeitos emancipados e protagonistas de novas relações sociais. (p. 178-179).

Formação dos educadores:

A formação dos profissionais da EJA não tem encontrado muitos espaços específicos na educação brasileira e local. Os processos formativos, de âmbito institucional, são

realizados nas universidades e no âmbito dos movimentos há os cursos de “capacitação”, de acordo com os pressupostos que cada entidade, segmento e movimentos professam.

Por não haver uma política nacional de formação desses profissionais, são seguidas as diretrizes legais, embora desde 1990 comecem a surgir, na UFAM, alguns cursos de formação de educadores de EJA, posteriormente oferecidos por outras entidades educativas.

A formação de profissionais é ainda objeto das diretrizes legais, segundo as indicações do MEC, pautando-se no estabelecido pela Constituição Federal de 1988, ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado, através do oferecimento de ensino fundamental obrigatório e gratuito, incluindo os jovens e adultos que não tiveram acesso em idade própria. Na legislação há referências específicas sobre a atribuição do oferecimento da EJA, nos diversos sistemas de ensino e o estabelecimento de limites de idades para o oferecimento de cursos e exames (Parecer 05/97; Parecer 12/97).

Os documentos relativos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA datam de 2000 e especificamente na Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, há um trecho sobre a formação dos profissionais da EJA (Art. 17), detalhando processos como: a formação inicial e continuada, que deverá partir das referências das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, médio, sendo a formação apoiada em seis itens específicos:

- I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Considerando que não há uma tradição de formação específica em EJA, uma das sugestões tem sido a formação continuada desses profissionais, como aponta o documento legal, a valorização dos saberes dos grupos, o estudo e domínio da história e perspectiva das políticas públicas e a participação qualificada nos movimentos sociais.

Os debates em torno da formação advêm também do âmbito internacional, marcadamente durante o fórum da V Confinteia (Hamburgo, 1997) e nos eventos nacionais,

preparatórios a VI Confinteia, que se realizará no Brasil (2009). Os registros das reuniões preparatórias a VI Confinteia, realizadas em Manaus (março/2008) seguiram indicações de temáticas nacionais, na organização do evento estadual: BRASIL – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida, tendo como temas articuladores: Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no Amazonas; Estratégias didático-pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos; Intersetorialidade da Educação de Jovens e Adultos; Educação de Jovens e Adultos no Sistema Nacional de Educação: gestão, recursos e financiamento.

O documento sobre o diagnóstico da EJA no AM é entusiasta da política econômica desenvolvida pelos governos estaduais locais, sem destacar as contradições do modelo ZFM, conforme aponta o trecho:

(...) Ao todo são mais de 500 mil empregos diretos e indiretos (fonte: SUFRAMA). Só em Manaus, são 120 mil empregos.²¹⁴ Em 2004, o PIB do Amazonas foi o maior da região Norte, chegou a R\$ 35.889.111,00, ultrapassando o Pará. Assim, o Amazonas é o estado mais rico da Amazônia e o terceiro mais rico das regiões Norte e Nordeste, ficando atrás apenas da Bahia e Pernambuco. O Amazonas ocupa a 11º posição dos estados mais ricos do país, assumindo enorme importância para o crescimento da economia nacional, por ser um estado com grandes relações econômicas internacionais e com constante crescimento. Em 2005, as indústrias do Pólo Industrial de Manaus, faturaram aproximadamente US\$ 18 bilhões o que representa o crescimento de 29% em relação a 2004, oferecendo 103 mil vagas de empregos diretos, ultrapassados as 91 mil vagas de trabalho direto de 2004²¹⁵. (p. 12).

A única referência aos profissionais da educação, consta do item final sobre as recomendações para consolidação da EJA como política pública, neste recorte: Elevar o IDH no Estado do Amazonas; Implementar programas visando alfabetizar jovens e adultos, para erradicar o analfabetismo no Estado do Amazonas; -Expandir o atendimento à clientela da modalidade de EJA; Assegurar programas permanentes de Formação Continuada para educadores da Educação de Jovens e Adultos.

²¹⁴ Fonte: SUFRAMA.

²¹⁵ Fonte: Jornal do Comércio.

No documento base nacional, intitulado “Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, os temas sugeridos²¹⁶ são abordados, destacando-se “... *concepção ampliada de educação de jovens e adultos, que entende educação como direito de aprender, de ampliar conhecimentos ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar.*” (item II). As teses centrais afirmam a educação como direito; o trabalho com a diversidade; o entendimento dos termos juventudes, vida adulta e velhices, ressaltando as questões étnicas, raciais e de gênero, destacando os povos indígenas, os quilombolas (que abordamos na pesquisa como questões contemporâneas da EJA); o direito das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais/educação inclusiva; indicando diretrizes para as políticas públicas. Há um forte apelo pela inserção da EJA no Sistema Nacional de Educação (gestão, recursos e financiamento.). Os itens 62 e 63 das recomendações²¹⁷ trazem alusões á formação dos profissionais, com estas indicações:

(...) No que tange aos recursos humanos, ainda há um grande desafio no Brasil em relação à formação de professores e gestores que atuam na EJA. Apesar de todo o esforço dos sistemas na formação continuada de professores de redes públicas, é tímido o resultado desse investimento. A formação inicial em nível superior apresenta uma enorme lacuna na formação de professores nas licenciaturas e, até mesmo na formação de pedagogos. Neste segmento, considerando o elevado número de cursos superiores existentes no país (mais de mil e quinhentos), são poucos aqueles que, sistematicamente, assumem a formação de educadores de jovens e adultos (menos de 2%). É de reconhecer as iniciativas pontuais e crescentes de vários desses cursos ao incluir disciplinas que abordam a EJA e/ou ao criar núcleos que dinamizam a prática e a formação específica desse educador. (...) Desde a década de 1990, a pós-graduação nas universidades vem-se empenhando no estímulo, no desenvolvimento e na formação de pesquisadores em EJA. Há que se destacar as contribuições aportadas aos Seminários de EJA no Congresso de Leitura do Brasil (COLE), ao Grupo de Trabalho de EJA (GT 18) na Associação Nacional de Pesquisa e Pós graduação em Educação (ANPEd) e os inúmeros trabalhos apresentados anualmente nas reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). A realização do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, em 2006, e sua continuidade em 2007 no II Seminário, demonstrou a intensificação do investimento em programas de pesquisa e formação de gestores e educadores de jovens e adultos com significativa contribuição das universidades públicas e da ANPEd. Também em 2006 o lançamento de edital para projetos de pesquisa e formação *stricto sensu* no âmbito do Programa de Educação Profissional Integrado ao Ensino

²¹⁶ Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no Amazonas; Estratégias didático-pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos; Intersetorialidade da Educação de Jovens e Adultos; Educação de Jovens e Adultos no Sistema Nacional de Educação: gestão, recursos e financiamento.

²¹⁷ Trecho do documento base, formulado pelo MEC para organizar os debates me torno da VI Confinteia.

Médio na modalidade EJA (PROEJA) pela CAPES/SETEC representa uma primeira iniciativa voltada especificamente para esse campo. Ainda a experiência do curso de *Educação na Diversidade* promovido pela SECAD/MEC, com mediação das TICs, também demonstrou as possibilidades de um ambiente novo e promissor para a formação.

Há explícita defesa de uma formação específica, partindo dos cursos de graduação (pedagogia e demais licenciaturas) e em pós-graduação, bem como abertura de campos para pesquisa, através das associações educativas e das iniciativas do MEC (PROEJA e SECAD). As recomendações não significam, exatamente, que exista efetividade em tais proposições, pois como é sabido, o que temos concretamente em alguns cursos de graduação, é o oferecimento de disciplinas com o conteúdo voltado para a EJA e linhas de pesquisas que começam a surgir em programas de pós-graduação no país. Vemos com certa preocupação a indicação do uso das tecnologias da informação, a educação à distância, como forma de potencializar a formação dos profissionais da EJA, tendo com tela as questões relacionadas à qualidade dos estudos e acompanhamento advindos dessa modalidade, manifestando-nos favoráveis aos cursos presenciais.

Sobre estes elementos, vemos o que os educadores entrevistados refletem. As entrevistas trataram de inquirir sobre os processos formativos aos quais tiveram acesso, antes e depois de iniciarem suas ações em EJA. O grupo do CEMEJA destacou que não houve formação específica, tendo em conta serem profissionais formados em cursos de licenciaturas. O acesso a seminários e eventos específicos no campo da EJA, tem ocorrido por em grande parte, por iniciativa dos educadores, embora no ano de 2006 a SEMED tenha proporcionado a duas professoras do CEMEJA, o acesso a curso de pós-graduação em EJA, desenvolvido por instituição educativa local²¹⁸. Sobre o processo formativo, destacam:

(...) aqui no CEMEJA já tivemos formações. Mas ainda não fui a nenhum curso ou seminário específico, só essa especialização que estou fazendo, pela SEMED. É um investimento em minha formação e por isso eu não perdi. (...) Mudou sim, porque você tem uma nova visão e enxerga diferente, porque enquanto você é leigo e leiga você não sabe, você escuta muito, sobre o pessoal que volta pra estudar. (...) lá na pós-graduação, ouvi uma colega levantar e dizer: é, porque no EJA eles são meio “tapadinhos”. Poxa, eles não são “tapados” não, foi uma discussão nesse dia, quem disse que eles são “tapados”? Pelo contrário. A bagagem deles é muito grande de conhecimentos. (professora do CEMEJA, cursando pós-graduação em EJA).

²¹⁸ CEFET/AM.

A formação, no caso do depoimento em tela, ajudou a mudar algumas concepções de EJA, através da reflexão qualificada sobre os sujeitos da EJA e a valorização dos saberes prévios, questão recorrente no discurso dos entrevistados do CEMEJA. Os processos de formação também ampliam a visão da EJA como política pública, como direito dos jovens e adultos trabalhadores e que esta possa ocorrer com perspectivas emancipatórias nos âmbitos formais:

(...) Um dos pontos assim que realmente marcou muito a minha formação, é essa questão de pensar muito assim no contexto histórico das pessoas, fazer uma análise assim não culpando ninguém, quem é o responsável, fazendo uma análise disso tudo, do contexto geral da sociedade que a gente vive toda a estrutura, sempre fazendo essa relação das coisas, eu nunca consegui em nenhum momento pensar: “olha, a culpada é você, os culpados são vocês. (...) antes eu via a EJA só nos movimentos, fora da escola porque era toda a minha experiência. Na verdade eu via a EJA em fóruns, em debates, em reuniões, em comunidades carentes, naquelas casas onde a escola era feita de palha, em locais assim, dentro de assentamentos onde a gente só tinha as palhas, não tinha paredes, não existia lousa. Em alguns locais que nós íamos só existia mata, nem tinha lousa, só existia o giz, uma tábua cortada assim e a professora dando aula. E pra mim a EJA era isso, então pra mim a EJA era pra essa população que estava nas comunidades, tinha um envolvimento, a gente trabalhava as categorias de Paulo Freire, a libertação, participação, conscientização, a gente trabalhava muito questões relacionadas á consciência crítica. (pedagoga do CEMEJA, grifo nosso).

A noção de que a exclusão é fruto das contradições sociais é um avanço que a formação proporciona, considerando que ainda persistem visões ingênuas do problema, a pautar práticas e ações governamentais, a exemplo das campanhas vigentes. A compreensão da EJA como direito á educação e da necessária articulação às demais políticas educacionais no país é indicador do conhecimento dos educadores sobre a história da EJA e suas perspectivas contemporâneas.

As iniciativas dos educadores em busca de formação, enquanto não conquistamos ações institucionais, é outro indicativo da pesquisa, referenciada nos depoimentos:

(...) Eu disse que vou voltar a estudar aos sábados, aí eles perguntam: aos sábados, professor? Vá descansar. Mas eu digo que ainda não tá bom e pra eles verem que é possível e que é necessário, por exigências da formação. (...) Não há uma formação específica para atuar na EJA, estou no CEMEJA desde março de 2005. Nunca participei de nenhuma atividade específica de formação em EJA e minha revolta é essa, que a gente não tem. Eu até já fui lá à SEMED, nós temos um centro. (...) eu sugeri estudos, eu queria uma biblioteca aqui pra gente, uma biblioteca como referência internet, criação de comunidades virtuais, eu tô lá direto. Criticando, sugerindo. Eu sou ávido por conhecimentos, tenho uma sede. (...) Eu leio, quando eu comecei a dar aulas aqui, eu ia procurando referências e publicações, não achei quase, da

minha matéria e do EJA, procurei, procurei até no orkut, mas achei pouca coisa e não me interessei por nada, porque não vi nada consistente. (professor do CEMEJA, cursando pós-graduação com recursos próprios; grifo nosso).

As reflexões do professor do CEMEJA são contundentes, revelando tanto a ausência de iniciativas institucionais direcionadas a EJA, bem como o enfrentamento dos desafios do concreto: se não há uma formação específica nas Universidades, nos cursos de licenciaturas, os profissionais buscam saídas individuais, através de cursos realizados em seus tempos livre (sábados), em pesquisas na rede de computadores, sem maiores orientações, partindo de sua curiosidade, até transformar-se em curiosidade epistemológica.

Para os sujeitos do MEB, as preocupações formativas partem dos seguintes elementos: da busca das relações teoria, prática e contexto popular; as compreensões do trabalho em EJA como elemento “sensibilizador” e formativo e deve reforçar as lutas pelos valores que a EP inspira. Sobre as mudanças nas ações em EJA, com a melhoria do processo formativo, o depoimento é elucidativo:

(...) Não diria uma mudança, mas sim, que agora saí da teoria e fui para a prática e vi de perto o sofrimento do povo, que antes conhecia de forma superficial, mas agora aprendi junto com eles/elas e tenho ainda mais motivo para lutar. (supervisora do MEB, cursando graduação em Pedagogia).

A relação teoria-prática parece um dos elementos que merecem aprofundamento, pois ainda há a tendência a dicotomizar a relação, como se nos cursos fossem aprendidas teorias, que dariam melhores condições de entendimento da “prática”. É importante ter claro que a teoria advém de um problema da prática e que, em uma concepção dialética, há uma articulação entre teoria-prática-práxis, não sendo estes momentos estanques do processo pedagógico, pois aqui há quase um antagonismo entre teoria e prática, o que é concepção comum entre os educadores. O depoimento traz a reflexão sobre a necessária relação dos educadores com os grupos populares, como indica Gadotti (2000), sobre a importância de o professor juntar-se a dor do povo, inserido no contexto de sua ação, ainda que em processos formais de educação.

Aqui os estudos de Giovanetti (2006) são pertinentes, ao inserir as dimensões da prática e a dimensão teórica, a reflexão e ação e a intencionalidade da ação educativa, buscando passar ao largo do espontaneísmo e do ativismo. A autora corrobora a idéia de que

há marcas identitárias da EP na EJA brasileira, considerando a origem social popular dos sujeitos e as concepções de educação como humanização predominantes, sendo este legado da EP no processo formativo da EJA, como também aponta a nossa pesquisa.

A EJA realizada pelas três entidades e instituições pesquisadas, traz em seu interior, processos formativos próprios, de acordo com as orientações filosófico-políticas e teórico-metodológicas das origens de cada experiência. O MEB organiza-se através de cursos de qualificação, promovidos pelo movimento, para “... *capacitar adequadamente os agentes do MEB de EP para trabalhar em “REDE”*”²¹⁹.

Os sujeitos dos processos formativos são assim intitulados: Formador (capacitado para ministrar cursos segundo a metodologia adotada pelo MEB); Alfabetizador (capacitado para conduzir o processo de alfabetização, propriamente dito, baseado na metodologia adotada pelo MEB); Supervisor (acompanhar o desenvolvimento das turmas de alfabetização); Coordenador (estabelecer e manter elos de ligação entre as diversas facetas da rede, em âmbito diocesano); Alfabetizando (principal sujeito do processo de educação de base) e Articulador (responsável por estabelecer interfaces entre o MEB Nacional, Regional da CNBB, organismos, dioceses, paróquias e outros parceiros conveniados locais).

O NEPE organiza processos formativos próprios, através de cursos vinculados à pedagogia de Paulo Freire (desde 1991) e a partir de sua regulamentação (1992), iniciou assessorias a educadores de jovens e adultos, em cursos de capacitação, marcadamente fundados em Freire, voltados ao trato com as questões teórico-metodológicas da EJA e posteriormente, ao vincular-se a projetos federais (Alfabetização Solidária e PRONERA), desenvolveu cursos de formação de educadores, produzidos por seus educadores²²⁰ e com base ainda no material pedagógico da ONG Ação Educativa.

As reflexões das entrevistadas do NEPE, sobre seus processos formativos, perpassam a idéia de que a formação deve ter a EP como norte; trabalhar na perspectiva da humanização, sendo a leitura e escrita elementos desse processo; ampliação da visão antropológica dos

²¹⁹ Extraído do Relatório do I Seminário de EJA. Manaus, 2006.

²²⁰ Materiais que compõem, por exemplo, o caderno “Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural em áreas de assentamento no estado do Amazonas.”, constituído de textos sobre o pensamento filosófico de Paulo Freire (SANTOS, 2005); elementos para a leitura e escrita (LIMA, 2005); Alfabetização Matemática (COSTA, 2005); EJA e impactos no Amazonas (MARTINS, 2002).

sujeitos da EJA, tendo ainda um aspecto particular: a EJA é elemento formativo de parte da equipe do Núcleo, como atestam os depoimentos:

(...) contexto do NEPE, onde atuei nos últimos 16 anos, mudei e muito. (...) desde a especialização até o início do Doutorado (...) processo de formação não esteve desvinculado do exercício acadêmico no campo do ensino, da extensão e da pesquisa. (...) influenciadas pela experiência que tive no campo da EJA. (...) e o maior, na minha opinião, é que por maior que seja o avanço teórico de uma proposta metodológica, ela não vai obter sucesso se, antes, não estabelecermos uma relação orgânica com as populações a serem beneficiadas por nossas ações. (...) Por que Sr. João não consegue aprender? Por que o Sr. Manoel desistiu? Por que o professor não trabalha com a proposta do jeito que ela foi trabalhada no curso de formação? São algumas das perguntas que ficam sem respostas quando não conhecemos a realidade ou quando não conseguimos dialogar com o educador que está lá na ponta do trabalho. (educadora do NEPE; ex-coordenadora, grifo nosso).

O tempo dedicado à formação em EJA (16 anos) é elemento articulador da trajetória reflexa da educadora, através de suas experiências em pesquisas, trazendo para o centro da reflexão a necessidade da formação partir de uma relação orgânica com os grupos de EJA envolvidos nas ações com o NEPE- a concreticidade da experiência deve ser o ponto de partida, para pautar as mediações do trabalho pedagógico. Como não há uma “formação formal” para a EJA, mesmo no interior da Universidade, uma educadora ressalta que a formação se faz na práxis, durante os cursos realizados pelo NEPE, junto aos grupos com os quais atua:

(...) Formação de EJA eu nunca tive, né? A não ser na graduação, que eu tive aquela disciplina de EJA, né? Aí a minha formação foi mesmo a da participação no NEPE, nos Seminários, tanto é que quando eu comecei na Alfabetização Solidária eu me sentia assim incapaz, fui assim com a “cara e a coragem”. (...) Eu participei até do 4º Seminário de EP (...) Já participando dos cursos promovidos pelo NEPE, né, tanto é que eu tenho um monte de certificados pelo NEPE, como formadora e quando a gente fazia os cursos aqui. Porque a gente não fazia tantos cursos pra comunidade. Eu acho que é isso que falta, porque os cursos sempre foram pra atender aos educadores dos programas que estavam envolvidos com os projetos (...) eu queria e ainda quero fazer, um curso de pós-graduação em EP, porque eu acho assim, a EJA pode até acabar, mas a EP eu sei que não vai acabar. (...)É, quando gente vai formar a gente finda também se formando porque o que a gente aprende, o que eu mais gostava do Alfabetização Solidária, o que eu sinto mais falta é essa possibilidade de aprendizagem com “n” culturas, né? Porque a gente tava em Canutama, era um tipo de cultura, apesar de ser dentro do mesmo estado, mas são pessoas diferentes, que têm outro tipo de vivência, aí quando tava em Lábrea já era outro tipo de vivência, quando tava em Coari, eu findei indo em Coari. (educadora do NEPE).

Os profissionais de EJA, em geral, encontram qualificação, à medida em que desenvolvem seus trabalhos, ao estudar para atuar, aprendem os conteúdos mais elementares do trabalho. No caso do NEPE, por inserir-se no contexto universitário, há a possibilidade de participação em cursos e eventos que atendem certa especificidade, mas que não dão conta dos desafios do trabalho em uma região como a amazônica, aqui enfocada pela educadora como “possibilidade de aprendizagem de “n” culturas”.

Soares (2006) realizou pesquisa sobre a atuação dos educadores de EJA, egressos de cursos de Pedagogia, com habilitação específica em EJA, partindo da avaliação sobre os possíveis impactos da formação específica, largamente proposta pelos educadores em debates nacionais, através da proposição da formação inicial e continuada da pesquisa e extensão como elementos de apoio. A pesquisa partiu da idéia da formação específica, como propõe Arroyo (2006):

(...) Se caminharmos no sentido de que se reconheçam as especificidades da educação de jovens e adultos, aí sim teremos de ter um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores.” (p. 21).

A pesquisa tomou como horizonte o estudo dos cursos de Pedagogia no país, responsáveis por habilitações em EJA, seguindo orientações do INEP (2005), que indicaram 1698 cursos de Pedagogia no Brasil, em 612 IES, das quais 15 possuíam habilitação de EJA em 27 cursos: 7 na região Sul (19 cursos com a habilitação); 4 na Sudeste (4 cursos) e 4 na Nordeste (4 cursos), totalizando 1,59% de cursos de Pedagogia com oferecimento da habilitação: as regiões norte e centro-oeste não apresentaram registro (SOARES, 2006).

Ao tratar da formação de educadores de jovens e adultos, Ribeiro (1994) enfatiza que as pesquisas sobre as práticas em EJA apontam para um distanciamento entre as e a necessidade de condições de formação docente correspondentes às exigências da Educação de Jovens e Adultos. Mesmo os conhecimentos produzidos pelas Universidades, têm sido insuficientes sobre as práticas e a formação docente EJA, por isso é crucial que a EJA articule-se à educação básica e se firme como campo de produção científica, para que se estabeleçam:

(...) nesse sistema de estímulos recíprocos entre a prática educativa e a produção de conhecimentos, as condições para que se acumulasse um corpo de saberes práticos e teóricos passível de ser organizado como conteúdo da formação inicial dos educadores e fonte para seu aperfeiçoamento profissional por meio da formação contínua (p.4).

Há nos autores que se ocupam da problemática da EJA (HADDAD, 2000; ARROYO, 1999, 2001; SOARES, 2006; RIBEIRO, 1994) uma orientação no sentido da necessária formação específica, no corpo de uma política educacional que tenha a EJA como parte da educação geral. Laffin (2006), em suas reflexões sobre a constituição da docência na EJA, reflete que:

(...) Temos, assim, uma docência que se constitui ao mesmo tempo em que promove a constituição de um estatuto próprio de EJA, na produção e acúmulo de saberes teórico-metodológicos como potencialidade de consolidação de um campo pedagógico e de pesquisa. Defende-se, assim uma formação que contemple suas particularidades e um campo de conhecimentos e saberes teórico-metodológicos próprios, que permitam pensá-la como área de estudo fundamental nos cursos de formação de docentes em nível superior. (p. 14, grifo nosso).

Tais questões são objeto de preocupações, considerando que a falta de profissionalização do educador de EJA é uma evidência histórica, conforme explicitam Haddad e Di Pierro (1994):

(...) Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes” (p. 15).

Mesmo tendo em conta as iniciativas de alguns cursos de Pedagogia no Brasil, especialmente nas regiões sul, sudeste e nordeste, a formação em EJA ainda é precária e restrita a esses locais, bem como os profissionais destinados ao trabalho com a EJA, não são os formados na especificidade, pela concepção predominante da EJA como ação compensatória e episódica, como reforçam os estudos de Soares (2006):

(...) o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica. O próprio campo de atuação do profissional de EJA, por ser amplo e pouco definido, parece dar aos egressos a sensação de

que sua formação inicial, embora necessária, não é essencial. Essa amplitude e “porosidade” da área dificultam, por outro lado, a própria ação da universidade que, através de algumas reformas curriculares, busca aproximar a formação inicial do educador de EJA às demandas do campo de trabalho e, ao mesmo tempo, às necessidades colocadas, para a área, pelas pesquisas que vêm sendo realizadas. (p. 15).

Romão (2000) enfatiza como elemento fundamental da atuação pedagógica, a dimensão educativa, que cabe aos educadores, comprometidos com a EJA, desenvolverem: *“...parecem pequenos e frágeis os ombros do Professor, face às dimensões, ao peso e à complexidade do fardo a suportar: tirocínio político, capacidade gerencial e competência pedagógica- agravada com a responsabilidade educativa”* (p. 61). O autor atribui ao professor a dimensão de educador, pois advoga que o saber sistematizado pode ser adquirido em cursos, treinamentos e capacitações, mas o saber do educador incorpora esta densidade epistemológica e acrescenta a teia das relações historicamente determinadas.

A temporalidade da EJA e a exclusão social no país:

Para Soares (2002) o contexto do século XXI sinaliza um período de transição para a EJA- da legislação do Ensino Supletivo às ações mais centradas na EJA como direito á educação de qualidade, com o reconhecimento por parte dos jovens e adultos de seus direitos e as lutas para que o Estado cumpra seu dever em prover educação para todos. Do ponto de vista das iniciativas, os eventos internacionais (V Confinteia, 1997), os encontros nacionais e os fóruns de EJA são importantes marcos, pois contribuem para pôr a EJA na ordem do dia e propiciam espaços de articulação entre as experiências.

O principal documento sobre EJA- as Diretrizes Curriculares Nacionais- incorporou algumas contribuições destes fóruns em sua versão final, comprovando a importância das organizações dos educadores. A LDB 9394/96 não contempla estes avanços, trazendo como novidade a mudança de nomenclatura do Ensino Supletivo para a EJA, o que para Soares (2002) é um pequeno avanço, considerando a ampliação do termo “ensino” para o termo “educação”.

O grande eixo do documento das Diretrizes, organizada em dez²²¹ tópicos, é a centralidade da EJA como direito á educação destes grupos, na direção de afirmar sua manutenção na legislação e a garantia de obrigatoriedade e gratuidade no oferecimento, nos sistemas estaduais e municipais de educação. É importante ressaltar este quadro histórico-legal, para avaliarmos como se constrói a discussão sobre e temporalidade da EJA, no campo teórico e na compreensão dos grupos entrevistados.

Do ponto de vista legal, a EJA parece ter perenidade, pelos registros mais recentes, como podemos aferir do tópico X das Diretrizes Curriculares²²², que afirma:

(...) A nova concepção de EJA significa, pois, algo mais do que uma norma pragmática ou um desejo piedoso. A sua forma de inserção no corpo legal indica um caminho a seguir. A EJA é educação permanente, embora enfrente os desafios de uma situação socioeducacional arcaica no que diz respeito ao acesso próprio, universal e adequado de crianças em idade escolar. (...) A superação da discriminação de idade diante dos itinerários escolares é uma possibilidade para que a EJA mostre plenamente seu potencial de educação permanente relativa ao desenvolvimento da pessoa humana face à ética, à estética, à constituição de identidade, de si e do outro e ao direito de saber. Quando o Brasil oferecer a esta população reais condições de inclusão na escolaridade e na cidadania, os “dois brasis”, ao invés de mostrarem apenas a face perversa e dualista de um passado ainda em curso, poderão efetivar o princípio de igualdade de oportunidades de modo a revelar méritos pessoais e riquezas insuspeitadas de um povo e de um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e democrático. (p. 130; 131-132, grifo nosso).

A idéia presente no texto das Diretrizes é fruto de acúmulo teórico sobre a EJA, que busca ultrapassar o viés compensatório e do suprimento de escolaridade, heranças históricas e eixo geral da legislação específica sobre o Ensino Supletivo, através de três funções, explicitadas por Soares (2002): a função reparadora, como recuperação de direito á educação; a função equalizadora, que propõe igualdade de oportunidades para acesso e permanência na escola e a função qualificadora, atualização e aprendizagem contínuas, educação ao longo da vida, seguindo as indicações da UNESCO.

Quais os contrapontos entre esta intenção legal, que ainda sofre regulamentações através dos Planos estaduais e municipais de educação e acompanhamento dos conselhos e

²²¹ Introdução; Fundamentos e Funções da EJA; Bases Legais; A EJA hoje; Bases Históricas; Iniciativas públicas e privadas; Alguns indicadores estatísticos; Formação docente; As Diretrizes Curriculares de EJA; O Direito á Educação.

²²² Parecer do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, aprovado pela Câmara de Educação Básica em 10 de maio de 2000.

fóruns locais, que aponta para a EJA como direito e educação permanente e o tempo de sobrevivência da EJA compensatória, de suplência e suprimento de estudos não concluídos em idade própria? Aqui se acentua o problema da temporalidade, pois exige dos envolvidos com essa modalidade da educação, o reconhecimento de suas relações com os processos de exclusão social, acentuados no capitalismo em sua roupagem atual. Também é imperativo destacar que há relações diretas entre a qualidade da escola formal, suas condições de acesso e permanência, com a possibilidade da EJA, com este formato, deixar de existir.

Sobre estas relações- temporalidade ou perenidade da EJA- vejamos o que apontam os depoimentos. O grupo do CEMEJA situa a EJA, com o formato que temos como síntese de uma proposta de formação dos excluídos no capitalismo e neste sentido, a EJA excludente deve acabar, bem como os modelos de atendimento das turmas de EJA em salas de aula isoladas, substituídas pelos modelos de “centros”, como destaca o depoimento:

(...) Lá na escola que eu estou inserido do dia, á noite funciona a EJA (...) as turmas começam com mais ou menos mais de 40 e terminam com menos de 10, né? Então mostra que as pessoas elas estão se matriculando, mas estão abandonando. (...) não estão dando continuidade. (...) Aí eu olho pra cá pro nosso centro (...) temos ido os momentos de interdisciplinaridade. (...) um torneio de futebol. (professor do CEMEJA).

As salas de aula isoladas não têm a organicidade que o Centro de formação específica produz, com grupos de professores reunidos em torno da EJA e a possibilidade de organização de um processo pedagógico mais criativo, mesmo dentro dos limites das turmas presenciais e semipresenciais. O próprio CEMEJA apresentou modificações significativas no trabalho pedagógico, com a constituição de turmas e o fim das disciplinas isoladas como forma de conclusão dos estudos.

É claro para o grupo que a EJA, por não possuir estatuto próprio, não se constitui em política pública e evidencia o descaso dos governos em produzir-lhe com outro formato e desse modo, é perene. Porém defendem as lutas para barrar a EJA como educação de segunda categoria e sua continuidade, mas em um formato não compensatório:

(...) Porque hoje em dia a escola de EJA é uma escola diferenciada, quer dizer, não tem importância nenhuma. Tira por um aluno da escola de EJA, terminou aqui e vai concorrer a uma vaga com um aluno da escola normal, ele é colocado de lado, porque ele veio da EJA. (...) eu acho que não vai acabar, não. (...) Sempre existem pessoas que vão deixar pra depois os

estudos, mais tarde vão precisar e vão voltar pra escola. Eu acho assim que vai ser uma escola melhor. (professora do CEMEJA, grifo nosso).

Apontam a necessidade de um redimensionamento da escola de EJA, considerando a grande presença da categoria “jovem” nos grupos atendidos:

(...) em virtude de não conseguirem ser aprovados nas turmas de Ensino Fundamental, e como castigo, são “jogados” nas turmas de EJA para ficarem ali até cansarem ou se acharem e, o que seria melhor, avançarem com sucesso. (gestora de EJA/SEMED).

Os sujeitos do CEMEJA, portanto, trazem em sua análise a noção da EJA atual como compensatória e em suprimento a questão da exclusão escolar, que é consequência da exclusão social. Porém não manifestam compreensões de que há uma temporalidade nesse formato, que deve perdurar por tempos e processualmente, ser constituída uma EJA como educação permanente. Não há uma alusão maior sobre como se constituem as demandas de EJA e como poderiam ter um “fim”.

Os educadores do MEB se posicionaram, em maioria, contrariamente a uma temporalidade na EJA, entendendo que ainda há necessidade do atendimento às demandas, mesmo que de base compensatória, devido às condições gerais do país. Em significativa menor proporção, dizem que somente com o fim do analfabetismo e a constituição de um projeto de educação crítica a EJA pode ter fim, relacionando tais possibilidades, á vontade política dos governos e a necessária inserção da EJA no quadro das políticas públicas. Em alguns depoimentos, manifestam o desejo de que o MEB, atuando nos grupos de alfabetização, tenha “fim” e que a experiência possa ocupar-se de outros aspectos da educação.

A EJA teria uma temporalidade, se constituíssemos um projeto de educação nacional crítica, onde a experiência do próprio MEB pudesse ter outro significado, para além da alfabetização:

(...) Esse é o nosso sonho, que todos saibam ler e escrever e mais, ser um ser crítico, articulado, participativo, consciente, um verdadeiro cidadão. É como falamos no MEB, sonhamos que um dia ele acabe, pois será sinal que não haverá mais analfabetos. Mas aos poucos estão encerrando, pena que por outros interesses. (supervisora do MEB, grifo nosso).

Essa compreensão das relações econômico- sociais, construindo a exclusão escolar, é expressa em outro depoimento, que também assevera as possibilidades do MEB ter fim, no viés da alfabetização, quando o Estado assumir plenamente a educação como prioridade:

(...) O MEB ele tem isso, a gente sempre fala nas nossas aulas iniciais, dizendo assim: o sonho dos “mebianos” é que o MEB deixe de existir um dia. Porque aí nós vamos ter a certeza de que o Estado está dando aquilo que é de obrigação e aquilo que é de qualidade, né? Porque dizer que estão dando, estado e prefeitura sempre dizem que tem um curso aqui e ali que atende como EJA. (...) Agora a qualidade vai lá pra baixo e por outro lado, também não é pra todos e nós temos um grande problema, que é como você pegar e dar qualidade pra isso tudo, com escola mal estruturada, professores mal remunerados, onde nós temos turmas com certeza o Estado não quer ir, o estado e a prefeitura não querem ir? Por quê? É um buraco que eles não querem entrar que dá trabalho, que isso e aquilo. Então nessa questão eu acho: educação de qualidade é tudo o que todos nós defendemos e queremos.

Agora, em relação ao que se tem dos movimentos, eu falo com honestidade. Eu queria mais é poder pescar, eu queria aquilo que o Marx dizia, queria pescar e sonhar, do que estar lutando dia a dia contra a falta de recursos, contra a falta de apoio, contra a falta e suprir algumas necessidades, se é função do Estado. (coordenador do MEB, grifo nosso).

O depoimento contundente do coordenador do MEB traz os limites da ação dos movimentos e as obrigações do Estado, em prover educação socialmente referenciada para todos e a lucidez em saber que o trabalho da alfabetização está circunscrito às condições de uma sociedade excludente. Uma vez vencidas estas questões, o movimento toma outro sentido na sociedade. Porém, a maioria dos entrevistados manifestou a compreensão de que estamos longe do fim da EJA compensatória.

Em alguns depoimentos há, inclusive, uma defesa da EJA como espaço específico, o que nos preocupa, na direção do que já tratamos do trabalho com os nichos de pobreza, considerando que a permanência da EJA, como educação a parte do sistema geral, como esfera fora do Estado, é um limite para a emancipação, como vimos. Os depoimentos dos alfabetizadores²²³ reforçam a perenidade da EJA:

(...) Vai permanecer, pois existe muita gente que precisa de chance para estudar e trabalhar. (alfabetizadora do MEB).

²²³ Preservamos a transcrição dos depoimentos com a linguagem dos educadores.

(...) Absolutamente não. Temos que incentivar as pessoas que por algum motivo deixou de entrar numa sala de aula, pois necessita de baixar o índice de analfabetismo. (alfabetizador do MEB).

Para o grupo do NEPE, a EJA não deveria assumir características de educação permanente, mas articular-se à educação institucional, no quadro das políticas públicas. O acesso, permanência e continuidade da escolaridade levariam ao fim do modelo de EJA compensatório, tendo como eixo a tese do direito à educação. Alguns desses aspectos foram manifestos nos depoimentos:

A EJA ainda é perene, por conta dos problemas sociais do país:

(...) Eu acho que não, com essa sociedade que a gente tem, não vai nunca acabar (...) o Cristóvam Buarque (...) a questão do analfabetismo era uma questão de tempo. (...) Mas eu discordo: porque não se trabalha a base. (...) Eu me baseio no mapa do analfabetismo pra região norte (...) Porque que o governo resolveu colocar isso? porque tinha alguém que queria se sair bem e começou a dizer que a educação tinha que ser o “carro chefe. (educadora do NEPE).

A EJA como filão para grupos que trabalham com nichos de pobreza e que vivem dos projetos compensatórios, de base populista, devem ter fim, embora não haja um prazo definido:

(...) Hipoteticamente existe um tempo para ele acabar. Afinal, podemos ver o EJA como sendo para sempre compensatório. Mas não vejo isso a médio prazo. É um grande filão os programas compensatórios, neles as pessoas tem uma data para entrar mas não existe um prazo de estada, nem uma data para saída. (...) O EJA terá a sua data final carimbada, quando a sociedade verificar o quanto a questão dos programas compensatórios acabam destoando, realmente, do que é ser cidadão. (ex-bolsista do NEPE; grifo nosso).

A defesa da melhoria da educação em todos os níveis dá o tom dos depoimentos, para vislumbrar um possível novo caminho para a EJA, mesmo que em longo prazo, os depoimentos, em maioria, reconhecem que a EJA, de formato compensatório, contribui para práticas assistenciais, sendo necessárias mudanças estruturais na sociedade e a mobilização da sociedade civil:

(...) pra gente conseguir acabar com a EJA, pra todo mundo ser incorporado, e essa idéia da exclusão e da escolarização acontecer, a gente precisava, sim, melhorar a formação em todos os níveis. (...) É um sonho da gente que acabe, né? (...) Concordo. Mas, para isso é preciso observar/levar em conta (...) contexto econômico, empregabilidade, educação regular ao alcance de todos e com qualidade, professores bem preparados e bem remunerados. (...) políticas públicas. (educadora do NEPE; ex-coordenadora, grifo nosso).

Percebemos que as três iniciativas manifestam diferentes opiniões sobre a temporalidade da EJA, embora possamos afirmar que todas relacionam, em maior ou menor grau, o formato compensatório da EJA, com os problemas estruturais da sociedade brasileira: para o MEB, o seu trabalho no campo da alfabetização deve ter um fim, não datado, quando o Estado assumir de forma mais efetiva a responsabilidade com a educação dos excluídos da escola.

Porém há resistência, em alguns depoimentos, no reconhecimento da temporalidade, embora manifestem compreensões sobre os problemas que constroem as condições de exclusão no país. As origens sociais do movimento “falam” novamente, considerando a trajetória na EP do país, as contribuições e as dificuldades em reconhecer os limites dessas contribuições para a emancipação humana.

O CEMEJA, com o seu viés institucional e aparato legal, reflete sobre a importância do formato do Centro, em oposição às salas de aulas isoladas, como um espaço formativo no âmbito dos cursos de EJA em Manaus. Defendem, contudo a permanência da EJA, embora com outro formato, de educação permanente, como abordam os estudos de Soares (2002). Para o NEPE, uma vez relacionada à educação regular e garantida como direito para todos, a EJA compensatória perderá espaços e este deve ser o objetivo dos educadores críticos, embora defendam que há um espaço específico de contribuições das experiências não formais, no quadro da educação no país.

3.2.4. A categoria “Movimento”

A categoria “Movimento” é enfocada neste estudo, como já evidenciamos, em suas dimensões filosóficas e aproximações com a Dialética Materialista Histórica, como forma de

aproximação com a realidade e intencionalidade de transformá-la. Quando enfocamos os movimentos de EJA, entendemos nesse recorte- movimentos como iniciativas com intenções de mudança e transformação. Consideramos os conceitos clássicos dos movimentos e dos movimentos sociais populares, já abordados em trecho anterior, mas aplicado às experiências estudadas, “movimento” tem ainda a dimensão de focar as predominâncias deste conceito, na concreticidade das iniciativas estudadas.

Alguns destes movimentos de EJA estudados relacionam-se, direta ou indiretamente com movimentos sociais de origem popular em Manaus- são iniciativas articuladas á Igreja Católica, como no caso do MEB; ligados de algum modo ás pautas dos movimentos urbanos, como as associações comunitárias, organizações de professores, sindicatos, entidades de apoio ao movimento popular (CEMEJA e NEPE). Não são eles próprios movimentos sociais, porque entendemos que a educação é um dos elementos de luta dos movimentos, mas não tem sido a causa primeira.

A relação EJA- Movimento é enfocada nos estudos de Mayo (2004), buscando os contrapontos entre as contribuições de Paulo Freire e Antônio Gramsci, considerando que os dois autores devotam importância à constituição de movimentos fortes, para as lutas contra-hegemônicas. Freire afirmava que não cabia à educação de adultos a transformação da sociedade, embora creditasse relevante papel às organizações para uma ação transformadora não isolada e Gramsci entendia que a formação de um bloco histórico, através da organização em torno de várias lutas gerais, poderia contribuir para as transformações sociais. Dissemos que os movimentos de EJA estudados trazem em si alguns dos elementos das pautas dos movimentos que lhes inspiraram, aqui devidamente atestados, através do levantamento dos constituintes fundamentais para uma EJA emancipatória, na compreensão dos sujeitos.

A questão dos movimentos e suas relações com a EJA aparecem imbricadas na história da educação brasileira, considerando que em grande parte-somente após os anos 1930-, as contribuições formativas para os grupos populares advinham dos movimentos. Somente com a mudança no modelo econômico e a implantação do capitalismo e suas pretensões de industrialização, é que as camadas médias e populares começam a ter espaços na educação do país. A EP passou a significar educação para as séries elementares, posteriormente preocupação específica dos movimentos católicos, nos finais da década de 1950 e anos 1960, com a instituição dos movimentos de educação e cultura popular.

Os movimentos sociais seguiram protagonistas das ações junto aos grupos populares, por suas contribuições teórico-metodológicas e embora nos alinhemos pela defesa da responsabilidade do Estado na provisão de políticas educacionais de Jovens e Adultos, “... *compreendemos a importância da na manutenção qualitativa de projetos e iniciativas de educação popular, preservadas as autonomias de cada movimento, com dispositivos de financiamento, gestão democrática e finalidades emancipatórias*”²²⁴.

Os movimentos sociais populares das décadas de 1980 incorporam as demandas por educação e são responsáveis, em parte considerável, pelos debates e algumas conquistas de base legal, como o recente tema do direito à educação. Quais as possibilidades identitárias entre os movimentos de EJA estudados e a categoria movimento, em sua dimensão filosófica? Quais as contribuições dos movimentos sociais populares, para a EJA que se dá na esfera pública? Há valores genuínos da EP realizada pelos movimentos, que ocupam espaços nas ações dos grupos entrevistados?

Em que direção se põe a função do Estado em prover educação como direito público para os jovens e adultos e ao mesmo tempo, respeitar a autonomia das experiências não institucionais? Como se circunscreve a questão do uso de recursos públicos na EJA, como tratar com os nichos de pobreza, sem alimentar uma perenidade para a EJA, que não contribui para as intenções emancipatórias? São questões que nortearam a pesquisa e foram objeto de investigações junto aos três grupos selecionados.

É importante, nesta discussão, retomarmos os elementos apontados por Calado (1999) sobre o que caracteriza os movimentos sociais populares, para buscar as aproximações e influências nas experiências investigadas:

- Onde está o caráter do novo, cerne de uma proposta com identidade de “movimento”?
- Quais os grupos que a ele se opõem e quais os principais entraves/ desafios?
- Que alternativas são formuladas para o enfrentamento dos desafios: projetos;
- Como se organizam para viabilizar suas propostas de intenções emancipatórias?

²²⁴ Trecho do item 5 da “Carta do I Seminário Estadual “Movimentos Sociais, Educação de Jovens e Adultos e Emancipação”. Manaus, 2006.

O MEB, o CEMEJA e o NEPE nos proporcionam um apanhado histórico dos momentos chave para a EJA e a EP no Brasil: O MEB surge no contexto dos anos 1960, nascedouro dos movimentos de educação e cultura popular, quando a educação era compreendida em uma dimensão de transformação social- educação e conscientização como o mote. O NEPE tem suas origens nos finais dos anos 1980, com a efervescência dos movimentos sociais populares, as lutas pelas Diretas Já e pela democratização do país, após anos de arbítrio. Traz consigo o ensejo da educação como um dos pilares da transformação, no cerne da cultura. O CEMEJA circunscreve-se ao século XXI, representando a consolidação de algumas lutas, como a do direito à educação, apresentando-se em um cenário pós-reinvidicatório, quando um dos focos da discussão sobre a EJA insere a perspectiva da EP no campo institucional.

As questões norteadoras perpassaram três itens: a relação Estado, Movimento e ações de EJA no Amazonas; Emancipação: movimento ou ações estatais e a EJA como luta geral ou especificidade dos movimentos. Trataremos da compreensão dos entrevistados na seqüência.

Estado, movimento e ações em EJA no AM:

Considerando as matrizes históricas da EJA no Brasil e no Amazonas, sabemos das contribuições originais dos movimentos. Na pesquisa buscamos identificar quais as concepções de EJA predominantes nos tempos atuais e de acordo com as três experiências, vimos que, para o MEB, prevalece a oposição Estado- sociedade civil; para o CEMEJA e o NEPE, são predominantes as propostas integracionistas.

Em uma análise detida nos depoimentos, o CEMEJA pontua que os movimentos têm um trabalho mais apurado com os saberes prévios e que as políticas estatais ainda não dão conta das demandas de forma qualificada:

(...) Porque o movimento têm mais sensibilidade para o atendimento desta demanda:..Porque, em minha opinião, a Escola não está preparada para atender as mulheres idosas, ou jovens que não podem estudar a noite, pescadores ou trabalhadores braçais que têm vergonha de sentar nos bancos escolares, etc. Assim, os Movimentos Sociais conseguem abranger essa

demanda formando turmas nas igrejas, sindicatos, com horário e atividades voltados para suas especificidades. (ex-gestora de EJA/SEMED, grifo nosso).

Sobre as contribuições do CEMEJA neste quadro, partindo das compreensões de que predominam as propostas integracionistas, podemos destacar:

(...) eu não conseguia separar, só conseguia tentar colocar na minha cabeça que na instituição também é possível. (...) O grupo novo (...). Eu comecei a dialogar com eles (...) algumas propostas freireanas e o nosso pensamento (...) mas fazendo um diagnóstico da realidade dos alunos e como inserir pra eles os temas que envolvem a comunidade. não conseguimos o que eu estava pretendendo na verdade, mas “arranhamos” um pouco a metodologia de trabalhar com temas geradores, mas isso me fortaleceu muito, o grupo me fortaleceu, os professores que entraram (pedagoga do CEMEJA, grifo nosso).

O MEB aponta a oposição Estado -sociedade civil como marco, nos tempos recentes, conforme atestam os depoimentos. Os movimentos têm intenções emancipatórias delineadas e o Estado demonstra menor preocupação com qualidade:

(...) Eu penso que além de ser porque o Estado não dá conta, ele também não quer trabalhar com essa questão da emancipação, a gente presencia isso no dia a dia da sala de aula e até porque a gente presencia isso nas discussões, na sala de aula e até mesmo nessa preocupação de estar encaminhando essas pessoas pro ensino formal. (...) porque a gente sabe que o poder público ele tem toda uma vantagem na frente dos movimentos, mas na realidade é bem gritante essa diferença aí de eles não quererem. E fora isso, nós temos outros objetivos com certeza, trabalhar essa emancipação, justamente pra que a gente não esteja no mesmo nível de educação do ensino formal, senão não teria nenhum sentido. (coordenadora do MEB; grifo nosso).

O cerne do trabalho dos movimentos sociais é a Educação Popular, os movimentos partem da formação para a humanização. Além disto, há comprovações históricas da insuficiência das ações estatais na EJA:

(...) A Educação Popular ela consegue envolver um pouco de tudo, se insere na vida dos jovens do adulto, tudo o que a educação formal não consegue abranger. Ela tá ali mais pra ensinar a ler, a escrever, o básico. A EP ela vai

tentar um pouco mais interagir no mundo de cada um que tá ali. (supervisora do MEB, grifo nosso).

As entrevistadas do NEPE também discutem a predominância dos projetos integracionistas, dos anos 1990 ao século XXI e atribuem à ação histórica dos movimentos, a ausência de políticas educacionais continuadas para a EJA, reconhecendo as contribuições teórico-metodológicas dos movimentos para a EJA, marcadamente da Igreja Católica e acentuam que os movimentos contribuem significativamente para a ampliação dos conceitos, com as reflexões sobre a leitura de mundo e a formação de sujeitos ativos. Há destaque para as contribuições de base católica:

(...) o Estado se colocou muito ausente mesmo durante várias décadas. Aí como o movimento popular veio com Paulo Freire naquela época, na década de 50, década de 60, que a Igreja também nessa época ela estava mudando, por causa de Medellín e depois Puebla. (...) Isso aí fez com que a Igreja se vinculasse ao movimento popular, porque ela também estava no processo de fazer a opção preferencial pelos pobres. Então eu vejo que a Igreja teceu uma grande contribuição, porque ela foi mudando por dentro também as suas ações, os seus objetivos, o quê que ela queria mesmo com o povo, que não era mais só pregar a conversão da espiritualidade, através da alma, mas era fazer a opção pelos pobres, no sentido de ser concreto e fazer um trabalho concreto com as comunidades. (...) Aí também se iniciou o trabalho com as comunidades eclesiais de base, eu entrei por aí, eu entrei pelas comunidades eclesiais de base. (educadora do NEPE; orientadora de projetos).

(...) Além das políticas não darem conta, eu acho que o movimento tem aquela preocupação de formar o indivíduo pra estar ativo na sociedade que ele está inserido. (...) o movimento tem essa preocupação de preparar aquelas pessoas para estarem sempre desenvolvendo as atividades de interesse da Igreja. (...) Eles têm que preparar os “ministros da palavra”. Então esse ministro, ele tem que ter um grau mínimo de estudos, eles trabalham com pastoral e para estar á frente, eles têm que ter um mínimo de educação e também pra atender a estes interesses. (ex-bolsista do NEPE).

Uma questão relevante e nova, apenas lembrada pelo NEPE, trata da conflituosa relação Estado -movimentos sociais. Como o Estado permaneceu por anos ausente da condução da política educacional de EJA, proliferaram-se ações intituladas de “movimentos”, com poucas intenções emancipatórias, agravando-se ainda pela pulverização no uso de recursos públicos. O controle da sociedade, através dos Conselhos, é algo recomendável, segundo este depoimento:

(...) porque a própria CUT, por exemplo, tá alfabetizando, não é pra dar uma nova leitura... A alfabetização da CUT já é pra reforçar e fortalecer o Estado. (coordenadora do NEPE).

Há destaque para as contribuições de ordem pessoal, nos projetos realizados pelo NEPE em suas origens, mais articulado aos movimentos e a fase atual, relacionada a projetos institucionais:

(...) quem ficou hoje no projeto sem bolsa, é porque tem interesse. Não que a gente diga que as pessoas têm que fazer sacrifício, tenham que ser voluntaristas, porque eu não gosto do voluntarismo, mas quem tem compromisso com a formação, que quer dar continuidade, que quer amadurecer, quer refletir sobre o que faz, é um indicador. (...) Então hoje a gente não tem, apesar da gente ter feito algumas inovações metodológicas, a gente não tem o aluno da pedagogia, com aquele perfil que a gente tinha antes. E a vida da gente também, pra dar esse acompanhamento, era diferente. Naquele contexto, quando a gente não tinha filho, as condições de trabalho eram melhores, a gente ficava o dia inteiro na instituição, né, acompanhava os projetos de extensão á noite, no Zumbi, na Compensa, chegava em casa 11 horas da noite, viajava muito, então era outro contexto. (ex-coordenadora do NEPE).

Em relação às contribuições dos movimentos sociais, há críticas quanto ao voluntarismo presente nos projetos atuais, sendo inclusive recomendação em alguns destes, o trabalho com os não profissionais, o que traz problemas quanto às lutas por uma EJA emancipatória.

Emancipação: movimentos ou ações estatais?

Na questão que segue, inquirimos sobre as predominâncias emancipatórias. Onde os educadores percebem melhor delineados os elementos de uma EJA para a emancipação? Para o CEMEJA, há predominância emancipatória nas ações de base institucional; o MEB aponta a si próprio, experiência de base católica e o NEPE, as iniciativas institucionais, de teor não formal (como o próprio NEPE, INCRA e PRONERA/UEA), bem como as ações de base católica.

Os sujeitos entrevistados do CEMEJA afirmam ter pouco conhecimento das experiências dos movimentos, com exceção das experiências de base católica e apontam algumas dificuldades de um trabalho emancipatório na via institucional:

(...) ela é como se fosse uma “forma”, em que todos têm que se enquadrar. Ela é um sistema, não tem como tu fugires daquelas regras básicas, daquelas amarras, muitas amarras. (...) os projetos que envolvem a Igreja Católica, eles têm uma perspectiva emancipatória, ficam um pouco apegados às questões religiosas, se voltam mais pra essa questão assim, uma vez ou outra você observa que eles se voltam pra essa questão da religião, do catolicismo, da evangelização, eles não fogem disso. (pedagoga do CEMEJA, grifo nosso).

Para o MEB, as ações católicas ainda são as de maior teor emancipatório, porque buscam a formação para a cidadania. Percebem intenções emancipatórias no campo da formação, referindo que o movimento preocupa-se com a formação do educador e não apenas com o professor. Há um viés idealista, pois a profissionalização não limita o limitasse o compromisso político- social, mas aparece como indicador de emancipação, no depoimento da educadora:

(...) Com certeza, a gente tira pelos professores que estão em sala de aula, tanto que a gente diferencia muito o professor do educador popular. Porque o professor tá ali, muitos tão ali só pela questão financeira e poucos são aqueles que estão realmente interessados e compromissados na questão de tá emancipando, de tirar o povo daquela alienação. (...) São poucos, enquanto que o movimento social, a EP não, ela já vem mais com esse foco, o foco especial dela já é esse, de esclarecer, de criar uma visão um pouco mais crítica, então com certeza é muito diferente. (supervisora do MEB, grifo nosso).

As entrevistadas do NEPE acentuam que os movimentos no AM são tênues, há importantes contribuições dos movimentos sociais, mas o contexto histórico é um pouco diferente dos impactos nacionais. No Amazonas a presença marcante é a do MEB, como legado dos anos 1960. De todo modo, consideram que os movimentos têm maior predominância emancipatória. O Estado é mais estatístico. Contudo, nem toda experiência dos movimentos sociais é emancipatória, devido ao alto grau de voluntarismo. As contribuições dos movimentos estão centradas em metodologia específica e processos e a ausência do Estado exacerba o assistencialismo e as ações das ONG'S, conforme aponta Leher (2005).

Os limites dos movimentos de EJA no Amazonas, em comparação com as trajetórias do nordeste, são lembradas como entraves para uma EJA emancipatória:

(...) Isso aí, indiscutivelmente, né? Que foi muito longe. O movimento, principalmente na década de 70, mesmo nos anos 60, de Freire, da criação dos CPC'S, eles tomaram como referência o nordeste, né? Porque o movimento foi diferente, ampliou, inclusive ampliou a visão e os conceitos mesmo, ampliou os modos de fazer e ampliamos novos conceitos. (...) claro que no Amazonas ainda é muito pouco, nem se chega próximo do que há no nordeste. (...) os movimentos são muito tênues, então a EJA, ligada aos movimentos, ela é vítima desses movimentos. (...) O Amazonas, até pela identidade regional, talvez não fosse exigido tanto isso, né? E ele acompanha o ritmo do movimento e o movimento aqui ainda é muito tenro o movimento social, muito pouco mesmo. E aí, A EJA, como produção e resultado desse movimento, ela também ainda tem muito pouco, ela ainda não chegou assim a um impacto, vamos dizer, o movimento pela EJA não tem tido tanto efeito. (coordenadora do NEPE, grifo nosso).

EJA: luta geral pela educação pública ou luta específica?

Uma das questões centrais no debate sobre a EJA na contemporaneidade, que envolve compreensões político-conceituais, trata das lutas em torno da EJA como parte da educação pública, sendo necessário garantir seu estatuto dentro das políticas públicas, dentro da tese da EJA como direito (SOARES, 2002, 2006; HORTA, 2005; ARROYO, 2002; FÁVERO, 2004; LEHER, 2007; SAVIANI, 2007). Embora seja esta uma tendência hegemônica, temos as visões de menor influência, que advogam que a especificidade da EJA deve resguardar sua relação genuína com os movimentos sociais, concepção que ocupa espaço fora do debate acadêmico, mas ainda presente no cotidiano das experiências e de seus sujeitos, sobretudo no âmbito dos movimentos populares, marcados pelas dualizações da década de 1960 (Estado *versus* movimento).

Na pesquisa junto aos três movimentos de EJA, percebemos que para o CEMEJA, há necessidade de reconhecimento do direito á educação, sendo a luta pela melhoria da qualidade da EJA, incorporada nas lutas pela educação de qualidade em todos os seus níveis, reforçando a tese de que a melhoria da escola regular traria, processualmente, o fim da EJA. Há um reconhecimento de que a EJA tem especificidades a serem consideradas, mas que sua efetividade se dará quando for incorporada como política pública:

(...) seria a educação de um modo geral, desde a educação infantil até o ensino superior. Lutar pela educação de qualidade, aí sim aquela história da EJA deixar de existir. (...)É, porque se ele passasse a ter uma educação de 1ª a 4ª com uma base suficiente pra ele ter dado continuidade aos estudos, porque ele iria parar na 4ª série e dizer: ah, eu não tô a fim de estudar, vou desistir. É até uma forma dele pensar assim: ah, tem a EJA ali, eu vou desistir e lá eu pego em um ano e seis meses e conluo. (professora do CEMEJA, grifo nosso).

A questão trata das principais concepções de EJA e de EP, a visão de que há lutas específicas pela EJA, que devem ser capitaneadas pelos movimentos e a outra vertente, que defende as lutas para garantir a escola pública, como forma de também garantir a qualidade da EJA. O MEB se posiciona como luta geral, que deve congrega movimentos e Estado, pois é pelas lacunas do Estado que o movimento tornou-se protagonista.

(...) Eu acredito que é a primeira questão, que é uma luta pela educação de qualidade em todos os níveis, inclusive agora nestes debates entre o Lula e o Alckmin, houve um momento em que o Alckmin colocou que iria investir na educação básica e eu por mim, assim até comentei e na hora fiquei até meio que revoltada, né? Eu digo, mas nossa, de novo isso? será que o brasileiro só precisa da educação básica? E os outros níveis? É o mesmo que estar dizendo: olha, então basta que os brasileiros tenham apenas o básico. Eu penso que é uma luta mesmo da educação de qualidade, deve ser uma luta de todos os níveis. (supervisora do MEB, grifo nosso).

Para o NEPE é uma luta permanente, em maioria, a EJA seria a modalidade da educação, inspirada nos valores clássicos da EP e este núcleo autêntico da EP, deveria ocupar a escola pública. O Estado deve responder por seu papel específico, no trato com os recursos e acompanhamento, mesmo sendo luta geral, há um olhar específico para a viabilização de uma EJA emancipatória, que passa necessariamente pela formação dos profissionais. Todos os segmentos organizados da sociedade devem preocupar-se com as lutas pela educação:

(...) uma coisa não exclui a outra. Porque se a gente não trabalhar esse contingente agora, ele vai continuar sendo parte das estatísticas e aí não vai deixar de existir a EJA nunca, né? Porque se não tem professor bem formado, o aluno desiste, o aluno vai embora, o aluno ta cansado, o professor não sabe como abordar o assunto. (ex-coordenadora do NEPE).

O Seminário de EJA em Manaus (2006) tomou como um dos problemas esse debate: a luta, a bandeira da EJA não era uma luta só dos movimentos, pois cabe a todos nós a luta educação pública de qualidade, incorporando a EJA. Em nossa compreensão, não há

dualidade, mas especificidades. A melhoria da qualidade da escola regular, a consolidação do acesso, permanência, qualidade e sucesso na educação, trarão conseqüências positivas para a EJA. Porém, em séculos de exclusão, as lutas pela EJA estão subsumidas e precisam de foco, como no caso dos debates atuais sobre o direito à educação, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e em seus desdobramentos estaduais e municipais. Estas questões, próprias dos processos organizativos, dos limites e perspectivas dos anos 1990 e início deste século XXI, serão retomadas no item seguinte.

3.3. A EJA na era da globalização: 1985-2006 (balanço e perspectivas)

As considerações de Saviani (2007) nos auxiliam a compreender o exigente contexto da educação atual, sobretudo em sua análise dos períodos mais recentes, como dos anos 1980-1991, quando se intensificam as pedagogias críticas, o que o autor caracteriza como períodos contra-hegemônicos, intensificando os espaços de contestação da pedagogia oficial, desde a década de 1970-1980:

(...) à intensa mobilização da sociedade civil teria correspondido um reflexo na política educacional. (...) nas ações do Estado no campo educativo (...) a grande mobilização do campo educacional verificada nos anos 1980 se explica exatamente pela ausência de medidas efetivas no âmbito da política educacional (p. 404).

No período de 1976-1982, o governo federal não implementa muitas de suas políticas, passando tais responsabilidades aos estados e municípios, sobretudo as iniciativas em educação das crianças e jovens, mesmo com as descontinuidades, características da cultura brasileira. No campo das pedagogias contra-hegemônicas, considerando a circulação de idéias e as conquistas da democracia do período, houve limitações relacionadas à transição democrática e à heterogeneidade de pessoas e propostas.

Os objetivos da transição democrática- a conciliação pelo alto- eram defendidos pelas elites conservadoras e as pedagogias de esquerda propunham dois aspectos centrais: a defesa do saber popular, sua autonomia em espaços escolares ou não-escolares, a defesa da educação escolar, como forma de acesso das maiorias ao saber sistematizado.

Estas tendências tiveram influências de educadores como Paulo Freire, de setores da Igreja Católica ligados à “Teologia da Libertação” e do PT e dos teóricos mais afinados ao

marxismo, visões do liberalismo e do PMDB e PT (escola pública como eixo). As duas tendências, ligadas à autonomia popular e ao conceito de classe, articulam-se a quatro linhas pedagógicas: as pedagogias da EP, as pedagogias da prática, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica.

Para a primeira, a categoria explicativa é o povo, para a segunda, o conceito chave é o de classe social, a terceira funda-se na primazia dos conteúdos escolares e a quarta, tem a concepção do materialismo histórico como nexo, pedagogias que situam experiências e debates do contexto da década de 1990 e se orientam mais ou menos próximas do debate entre a educação formal e as possibilidades da escola pública emancipatória. Considerando os eixos teórico- metodológicos desta pesquisa, faremos uso das considerações de Saviani (2007), para explicitar os objetivos da pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico na educação (p. 420), explicitando nossas intenções:

(...) é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (p. 420, grifo nosso).

Tendo em conta nossas vinculações às pedagogias contra-hegemônicas, marcadamente ligadas ao materialismo histórico, interessa-nos registrar que estas não foram predominantes, pela sucessão de governos neoliberais e neoconservadores no Brasil. No cenário posto por Saviani (2007), estas tendências sofreram revezes dos ditames conservadores. As pedagogias ligadas à EP manifestam-se nas experiências das prefeituras municipais de base progressista, como “Escola Cidadã” e no contexto neoliberal e pós-moderno, com vinculações ao clima cultural dos temas multiculturalistas.

As pedagogias da prática surgem nas experiências da “Escola Plural” e “Escola Cidadã” e aproximam-se do viés multiculturalista e pós-moderno da EP. A pedagogia crítico-social dos conteúdos perde o fôlego e a pedagogia histórico-crítica “... *permaneceu atuante, ainda que na forma de resistência á onda neoconservadora revestida de roupagem ultra-avançada em virtude do apelo ufanista às novas tecnologias*” (SAVIANI, 2007, p. 422).

A resistência destas pedagogias contra-hegemônicas, sobretudo aquelas fundadas no materialismo histórico encontra obstáculos no contexto de 1991-2001, marcado pelo

neoprodutivismo e suas vertentes, o neo-escolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo. Os anos 1990 chegaram com o clima cultural pós-moderno e a política neoliberal, contrapondo as macro-análises (metanarrativas) às visões da linguagem e implementando reformas educacionais, para dar consistência a estas intenções.

Para a educação, forjou-se um discurso contra o Estado e o seu dever de gerir a educação pública, recebendo apoio das elites locais, na direção da defesa da iniciativa privada, fortalecido pela desestruturação dos movimentos sociais e populares neste período. Saviani (2007) explicita que o entendimento destas variantes exige o conhecimento do que lhes é fundante: o neoliberalismo e o pós-moderno.

Os anos 1990 merecem destaque, pelos desafios político-sociais, sobretudo por esposarmos das análises de Saviani (2007), de que esta não foi uma década perdida, mas efetiva em resistências, embora as tendências emancipatórias não tenham sido hegemônicas. No contexto internacional, as preocupações com a desescolarização eram marcantes, movendo a UNESCO a organizar Conferências Internacionais decenais, campanhas e debates, culminando com a organização de um “Ano Internacional da Alfabetização” (1990), mobilizando países e sujeitos envolvidos com a EJA, para pensar ações em educação básica, inserindo a EJA.

Houve uma sucessão de eventos internacionais²²⁵ para dar fundamento a estas pretensões, antecedendo a constituição do “Ano Internacional da Alfabetização”. Em 1990 foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, promovida por organismos internacionais, onde foi aprovada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, com ênfase no documento “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem: uma visão para a década de 1990”. Em 1993 a Declaração de Nova Delhi tratou do problema do analfabetismo, consolidando o “Grupo dos Nove”²²⁶, países populosos e com problemas acentuados quanto à universalização da educação básica e a EJA, que deveriam traçar políticas públicas de ação efetiva. No quadro dos eventos internacionais, a V

²²⁵ Gadotti (2000) aborda a evolução do conceito da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, tomando como marco as Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (1949, 1963, 1972), até as determinações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), quando a educação de adultos conquista o patamar de 1ª etapa da educação básica

²²⁶ Inserindo o Brasil, Indonésia, China, Bangladesh, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

Confinteia (Hamburgo, 1997) tratou do tema da aprendizagem dos adultos como chave para o século XXI.

A importância dessas iniciativas marca a década como uma das mais intensas no debate em EJA, como acentua Chagas (1998):

(...) desde a Conferência de Jomtien até a Conferência de Hamburgo a área de educação foi considerada como um dos temas centrais nesta década. A problemática do analfabetismo foi constantemente mencionada em todos esses eventos com ênfase em sua erradicação. Apesar disto, a situação mundial em relação ao analfabetismo - mais acentuada em alguns países, em especial os que estão fora do eixo central do desenvolvimento capitalista- continua sendo uma problemática grave, e as perspectivas, a nosso ver, não são otimistas, pois as “mudanças” propostas pela nova organização do capital trazem consigo a exclusão, repercutindo nos índices de analfabetismo. Os documentos por certo não deram conta dessas contradições. (p. 52).

As reflexões de Chagas (1998) são pertinentes, considerando as contribuições legais e trazendo uma apreciação crítica para a ausência de um registro maior sobre as contradições econômico-sociais, já no contexto do avanço neoliberal e suas conseqüências para a EJA e a exclusão escolar, de um modo geral.

A projeção dos índices de analfabetismo mundiais para o ano 2000- cerca de um bilhão de pessoas- trouxe para os países da África, Ásia e América Latina a incumbência de tratar especificamente da EJA, situando-se o Brasil neste desfavorável cenário, com altos índices no nordeste e norte do país, o que ainda ocorre nos dias atuais. As pressões internacionais e as mobilizações locais, em torno das lutas pela constituição, contribuíram para que fosse inserida nessa lei maior, compromissos para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo, garantindo os princípios da obrigatoriedade e gratuidade, dando os primeiros passos na luta pelo direito à educação. Entre os objetivos proclamados e a efetividade dos princípios houve grandes lacunas, pois no contexto do governo Collor (1989-1992) poucas foram as iniciativas para dar conta desse comprometimento.

Para Haddad e Di Pierro (2000) a retomada dos governos civis no Brasil, a partir de 1985 trouxe consigo o alargamento de alguns direitos sociais, dentre estes, a educação, aprofundando os argumentos sobre a década de 1990 como de organicidade e institucionalidade para os movimentos sociais de base popular. Tais iniciativas resultaram em

conquistas como a da Constituição Federal de 1988, as constituições estaduais e leis orgânicas municipais, elementos da via jurídica que começaram a abrir espaços para a EJA, porém sem resolver a contradição entre o plano jurídico a esfera das políticas públicas.

A extinção do MOBRAL, no governo Sarney (1985) retoma o fosso entre Estado/Educação de Adultos. É criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), diferenciando-se daquele, em suas relações com os programas de educação (assessorias/descentralização), mas carecendo de recursos para a continuidade, sendo extinta no governo Collor (1990). A criação da Fundação EDUCAR (1985) com diretrizes político-pedagógicas vinculadas à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do MEC, tendo a atribuição de *“articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos (...) fomentar o atendimento nas séries iniciais de 1º grau, promover a formação e aperfeiçoamento de educadores...”* (HADDAD e Di PEIRRO, 2000, p. 22), trouxe como novos elementos a organização de forma descentralizada, fornecendo fomento e apoio técnico para projetos e programas municipais, estaduais e de organizações da sociedade civil, no campo da EJA, com o objetivo de que paulatinamente, as atividades de EJA fossem assumidas pelas Secretarias estaduais e municipais de educação, sendo esta uma de suas diferenças em relação ao MOBRAL: a descentralização administrativa para fomento de projetos e a subordinação ao MEC. A Fundação Educar foi extinta no governo Collor (1990), sem que nenhuma outra iniciativa tivesse o mesmo teor neste governo.

Nesse contexto foi apresentado o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, que não sai do papel, revelando as intenções de um governo excludente, ao deixar a tarefa de educar jovens e adultos aos estados e municípios. Ainda assim, os finais dos anos 1980 e os anos 1990 contribuíram para a revitalização da EJA, conforme explicitam Haddad e Di Pierro, no tocante ao direito à educação, sendo este um dos legados para a EJA na era da mundialização:

(...) Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988. Além dessa garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo. (p. 23, grifo nosso).

Estas intenções legais não foram efetivamente postas em prática, mesmo com as determinações internacionais, advindas do Ano Internacional da Alfabetização (1990) e da Conferência Mundial de Educação para Todos, organizados pela ONU. O processo de efetivação dos direitos conquistados não foi pleno, marcadamente pelo contexto de ajuste neoliberal, trazendo novas configurações para a relação trabalho- educação e conseqüentemente, para o formato de escola e de EJA. Em um esforço de situar estas tendências dos anos 1990 e até os dias atuais, que seguem como entraves para o avanço das perspectivas contra-hegemônicas e de uma educação emancipatória, Saviani (2007) situa que, para o neoliberalismo, educação é investimento, numa reedição da teoria do capital humano (década de 1970), se aprofundando questões como a pedagogia da exclusão, onde importa “... preparar os indivíduos para mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos”. (p. 429).

Justificam-se pela via da educação as categorias inerentes ao modelo econômico que se tornou automatizado em seu processo pedagógico, que exige o máximo de produtividade com os menores gastos- o discurso ideológico de que a qualificação profissional garantirá empregabilidade é inconsistente, sobretudo se pensarmos sobre a EJA e as perspectivas da certificação, um dos eixos analisados nesta pesquisa. A reedição do escolanovismo (neo-escolanovismo) trouxe para o centro o aprender a aprender, desqualificando e deslocando o papel do professor como coadjuvante do aluno na relação pedagógica.

Em contexto diferente do escolanovismo, o neoescolanovismo surge na esfera da empregabilidade e da mundialização e busca pela educação, justificar a exclusão como evolução de um mundo em expansão. Tem suas raízes nos conceitos do escolanovismo, mas agregado a outro contexto, a concepção organiza um arcabouço teórico-metodológico e a produção de documentos²²⁷, para pôr no eixo a questão da “gestão do imprevisível”, sendo elucidativo recorreremos à ênfase de Saviani (2007):

(...) Tais práticas se manifestam com categorias *light*, espalhando-se nos diferentes espaços, desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não-governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências

²²⁷ Relatório Jacques Delors (UNESCO, 1006); Reformas educacionais do governo FHC (PCN's, LDB 9394/96).

de precisão conceitual e rigor teórico, bem, a gosto do clima pós-moderno (p. 432).

Nesta linha das inconsistências pedagógicas dos finais dos anos 1990 e início do século XXI, surge um neoconstrutivismo e o discurso da “pedagogia das competências”, a tomar espaços no debate pedagógico. O construtivismo reconfigurado influencia os PCN’S, vira retórica reformista e pós-moderna, funciona como novos e soltos “ventos” e aponta para um pragmatismo sem bases conceituais. A “pedagogia das competências” relaciona-se ao “aprender a aprender” e propõe ajustes na formação para as novas exigências da sociedade, pondo a responsabilidade destas práticas nos indivíduos e não em processos coletivos.

O neotecnicismo, a “qualidade total” e a pedagogia corporativa relacionam-se às bases pedagógico- administrativas e também somam esforços para os ajustes dos indivíduos às exigências da economia, pela via da educação. Agregam termos como eficiência e competência para contrapor a idéia da desqualificação. Nos anos 1990 o neotecnicismo propõe como relata Saviani (2007): “... a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas privadas do setor público” (p. 436).

É neste contexto de descentralização do financiamento de serviços, de políticas públicas vinculadas ao ajuste macroeconômico, que a EJA perde espaços nas lutas por estatuto dentro da educação básica e proliferam-se ações de instituições privadas, ONG’s e iniciativas do governo federal, através de projetos e programas de base compensatória, diferentemente do que nos anos 1990, sinalizava o MEC. Há um “...recuo do Ministério da Educação no exercício de suas funções de coordenação, ação supletiva e redistributiva na provisão da educação básica de jovens e adultos”. (HADDAD e Di PIERRO, 2000, p. 24), o que causou a dispersão de programas federais fora da esfera do MEC, em outras instâncias do governo, como legado dos anos 1990.

O contexto político- econômico adora termos como “parcerias”, a redefinição do papel do Estado e da sociedade civil, assumindo responsabilidades estatais, como alguns dos focos, fazendo uso de elementos do toyotismo, como a flexibilização do processo, o controle pela via de exames e provas para avaliação da eficiência e a produtividade. A pedagogia da “qualidade total” exacerba o conceito de produtividade, da satisfação do cliente, trazendo para

o espaço pedagógico termos como gerência e cliente, através da adoção do modelo empresarial na educação.

Na esteira dessas inconsistências, três programas federais²²⁸ foram constituídos no campo da EJA, fora da supervisão do MEC e desenvolvidos na lógica das “parcerias”: O PAS (Programa de Alfabetização Solidária), foi instituído em 1997, chegando a atender 776 mil alunos, com resultados em torno de menos de um quinto de aprendizagem da leitura e escrita, devido ao exíguo tempo para a alfabetização; o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), demanda do MST, numa articulação com o CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), instituído em 1998, *objetiva “... introduzir uma proposta de política pública de educação de jovens e adultos no meio rural no âmbito das ações governamentais de reforma agrária”* (HADDAD e Di PIERRO, 2000, p. 25) e o PLANFOR (Plano Nacional de Formação do Trabalhador), constituindo-se em proposta de qualificação profissional de trabalhadores, como formação complementar, financiado com recursos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), dentro do controverso espaço da “empregabilidade”.

O governo FHC (1994-97), às vésperas da aprovação da LDBEN nº. 9394/96 utilizou-se de um de seus mecanismos antidemocráticos, medidas e emendas, para reformar a educação brasileira. Considerando os limites da LDBEN aprovada, com base no projeto de Darcy Ribeiro e a eutanásia pedagógica²²⁹, a EJA perdeu a oportunidade de ver inserido o termo “trabalhadores”, reduzindo-se a legislação a cópia da anterior, não excluindo o sistema paralelo e tratando a educação como de segunda categoria, com projetos de curta duração, mantendo-a com caráter compensatório (ROMÃO, 2000). Para este autor, a EJA deveria inscrever-se como *Educação Popular*, dentro das lutas pela democratização da escola pública e ampliação do acesso, como parte do sistema regular de ensino, respeitando as necessidades de formação.

²²⁸ O PAS e o PRONERA, por suas relações com o NEPE, foram tratados nos capítulos II e III.

²²⁹ Termo cunhado por ROMÃO (1995) ao contestar argumentos do projeto de Lei de Diretrizes e Bases do senador Darcy Ribeiro, no que concerne ao problema da educação de pessoas jovens e adultas. Diz o autor: “... retirar todo apoio à educação de adultos [leia-se hoje “jovens e adultos”], canalizando-o para a elementar [leia-se hoje “ensino fundamental regular”], significa deixar à morte a incumbência de dar cabo dos adultos analfabetos e “deseducados” como solução natural. Solução natural e rápida, dada a curta expectativa de vida dos estoques demográficos geradores de iletrados e incultos, acrescentam os defensores dessa verdadeira eugenia cultural.

Pensando em termos das possibilidades emancipatórias da EJA para o século XXI, podemos afirmar que no Brasil, os consensos sociais mínimos ainda não produziram o entendimento de que a EJA deva ser prioridade, muito embora se destaquem as lutas internacionais para o reconhecimento deste direito e sua importância para a satisfação das necessidades básicas da população mundial (cidadania/cultura/ melhoria das condições de vida/escolarização).

Embora tenhamos entusiastas das possibilidades do direito à educação consolidar-se no campo da EJA, os passos ainda são tímidos, considerando as diretrizes do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2006) para a EJA. Instituído em 2003 como ação de EJA no governo Lula, o Programa Brasil Alfabetizado apresenta pretensões de representar “... *um portal de entrada na cidadania, articulado diretamente com o aumento da escolarização de jovens e adultos e promovendo o acesso à educação como um direito de todos em qualquer momento da vida*²³⁰”. Propõe mudanças na organização do trabalho pedagógico/turmas de alfabetização, como contraponto ao modelo anterior- O PAS- embora a existência de um não tenha significado a extinção do outro. Em seu portal, informa que pretende ampliar o período de alfabetização de seis para oito meses; aumentar os recursos em 50% para a formação dos alfabetizadores; estabelecer piso para bolsa de alfabetizador, para ampliar atendimento em periferias urbanas e regiões de baixa densidade populacional; processos de acompanhamento do programa e continuidade de estudos para os jovens e adultos, com aumento de recursos de 42% para 68% para estados e municípios.

Outra ação do governo intitula-se “Programa Fazendo Escola”²³¹, de apoio a estados e municípios para a EJA, tendo como intenção: “... *contribuir para enfrentar o analfabetismo e baixa escolaridade em bolsões de pobreza do País onde se concentra a maior parte da população de jovens e adultos que não completou o Ensino Fundamental*”. Circunscreve-se no plano das “parcerias” entre governo federal, estados, municípios e sociedade civil, para institucionalizar a EJA como política pública no país, através de assessoria técnico-financeira

²³⁰Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=45&Itemid=169>> (acessado em 16/06/2008)

²³¹ Consultar: <<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=45&Itemid=169>> (acessado em 16/06/2008).

do MEC a 2015 municípios, a partir de 2003, atingindo ainda nove estados de microrregiões brasileiras com IDH menor ou igual a 0,500 (PNUD, 1998).

Estes dois exemplos de ações no âmbito da EJA demonstram o distanciamento destas do cerne das políticas públicas, a despeito de toda a expectativa dos educadores críticos, quando da implantação de ações em EJA: a extinção do PAS e das perspectivas de campanhas era dada como certa, porém, o “Brasil Alfabetizado” mantém a característica de isolamento da problemática, sendo um bolsão de recursos para viabilização de programas compensatórios, sem maior controle dos fóruns EJA e da sociedade civil organizada.

Como asseveram Saviani (2007), Haddad e Di Pierro (2000) e Fávero (2004) há um descaminho ainda, entre as pequenas conquistas no plano legal e sua realização, acentuando-se uma história de negação de direitos, consolidando um percurso compensatório. As lições dos anos 1950 aos atuais ensinam sobre a não efetividade das campanhas episódicas, da relação da exclusão escolar com os problemas estruturais da sociedade capitalista e em consequência, produzindo uma escola básica que não propicia continuidade de estudos.

Embora os anos 1990 tenham trazido a promessa e os governos tentem cristalizar o discurso da universalização da educação básica e do enfrentamento do analfabetismo, sabemos que o viés estatístico campeia mais ainda se considerarmos as dimensões continentais da região amazônica, de difícil acesso e quantificação. O acesso à escola pública é uma conquista para as camadas populares, mas sua permanência e continuidade de estudos precisam de um aparato legal e social de maior monta, tendo em vista os dados apresentados ao longo dessa pesquisa, sobre o tempo de escolaridade média de três anos, sobre os problemas do analfabetismo funcional, persistindo as desigualdades nas regiões norte, nordeste e centro-oeste.

As campanhas episódicas e os cursos aligeirados, o crescimento da categoria “jovem” na EJA, as propostas teórico-metodológicas, os ranços do idealismo e do voluntarismo, as limitações da formação docente, a descontinuidade nos processos escolares, as disputas entre os projetos, a pulverização de experiências, a falta de uma coordenação nacional para a EJA, capitaneada pelo MEC, a ausência de articulação entre as ações, a proliferação das “parcerias”, como consequência da desobrigação do Estado em prover esse direito para os jovens e adultos, são alguns dos entraves e desafios da EJA, no contexto do século XXI, com todas as suas contradições.

As inconsistências pedagógicas dos finais dos anos 1990 e início do século XXI, como situa Saviani (2007), a edição de um neoconstrutivismo e o discurso da “pedagogia das competências”, a tomar espaços no debate pedagógico, também são fatores de explicitam sobre como a retórica reformista e pós-moderna, funciona junto aos educadores, propensos aos novos e soltos “ventos”, apontando para um pragmatismo sem bases conceituais. A assunção de um discurso (legal e pessoal) fundado na “pedagogia das competências”, no “aprender a aprender”, propõe ajustes na formação para as novas exigências da sociedade, pondo a responsabilidade destas práticas nos indivíduos e não em processos coletivos.

A educação para o século XXI transita por estes caminhos controversos: do neoprodutivismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo, expresso em um sistema educacional de base quantitativa, para dar conta das exigências do mercado, consolidando uma “exclusão incluyente” e uma “inclusão excluyente” (KUENZER, 2005): por um lado, excluído do trabalho formal, exige-se qualificação do trabalhador para este retorno; por outro lado, inclui-se no sistema escolar sem melhorias na qualidade e sucesso educacional, o que em termos da EJA é marcante, considerando a predominância de ações compensatórias, contribuindo no quadro geral para a inconsistência na formação dos professores e alunos jovens e adultos, como assevera Saviani (2007):

(...) Grande parte dos professores também não ficou imune ao canto de sereia das novas pedagogias nomeadas com o prefixo “neo”. (...) a escola foi sendo esvaziada de sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados. A descrença no saber científico e a procura de “soluções mágicas” do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes vêm ganhando a cabeça dos professores. Estabelece-se assim, uma “cultura escolar”, para usar uma expressão que também se encontra em alta, de desprestígio dos professores e dos alunos que querem trabalhar seriamente e de desvalorização da cultura elaborada. Nesse tipo de “cultura escolar”, o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade. (p. 447).

Há necessidade de novas mobilizações dos movimentos sociais populares, das entidades e instituições vinculadas à educação pública, para que a política educacional implementada siga outro curso, pois também no governo Lula (2003-2006) vimos ações em desacordo com a luta dos educadores e suas entidades, como a não retirada aos vetos do PNE, pois as ações em educação têm seguido as linhas de governos anteriores, com pequenas iniciativas de teor populista, sendo fundamental a reorganização dos movimentos sociais e

populares na defesa dos eixos de luta pela escola pública, gratuita e para todos, questões que permeiam a educação brasileira desde os primórdios, como vimos neste apanhado histórico.

As lutas por uma perspectiva de EJA de configuração emancipatória e humanizadora, centrada em potencialidades libertadoras e constituintes igualitários inserem-se no processo histórico de acúmulo político para galvanizar novas práticas sociais e criar novas relações entre homens e mulheres, grupos e classes sociais.

Capítulo IV

Trajetórias dos movimentos de EJA no Amazonas: tendências ou perspectivas emancipatórias?

Neste capítulo buscaremos tratar das perspectivas e identificar eventuais tendências para a prática social de EJA no século XXI, suas potencialidades emancipatórias e os principais embates teóricos que norteiam este campo na atualidade, fruto das indicações da pesquisa junto às experiências investigadas e resultante das interlocuções com os autores clássicos, estudiosos do problema da desescolarização e da exclusão escolar no Brasil. Abordaremos a tese da EJA como espaço social de conquista de direitos, considerando que a educação não é o lócus para a emancipação humana universal, mas que há contribuições no campo da cultura, para a legitimação e deslegitimação de práticas humanas emancipatórias.

Na mesma linha de análise, discutiremos as possibilidades de a EP contribuir com seu núcleo autêntico, valores e processos pedagógico-culturais, para um *ethos*²³² que advém dessa intenção humanizadora, para o delineamento de uma ética para a EJA, na dimensão emancipatória, bem como buscaremos as relações destas intenções com o debate crítico sobre os limites e contribuições da EP para a emancipação, a questão da ética e suas dimensões em uma sociedade eivada de contradições.

²³² Na acepção de *morada humana*, abrigo, proteção, forma de viver no mundo, hábitos e costumes construídos socialmente.

A EP como espaço de luta e disputa hegemônica, no cerne da escola pública brasileira, é o eixo que encerra o debate do capítulo, buscando articular as questões iniciais da tese, de que há trajetórias e concepções diversas das “diretrizes emancipatórias”, nos projetos desenvolvidos nos âmbito institucional e dos movimentos sociais populares e que estas produzem resultados compensatórios e não emancipatórios para a EJA.

A direção emancipatória é para nós entendida, como a possibilidade de subsunção da EJA na constituição orgânica de uma escola pública democrática, popular e socialmente referenciada, quando a EJA for incorporada ao campo das políticas públicas continuadas, perfazendo o caminho dos objetivos proclamados à conquista de direitos efetivos, compreendendo a necessidade das lutas pelas mudanças estruturais da sociedade, como um dos pilares das possibilidades emancipatórias, pela via da educação.

4.1. Movimentos de EJA como espaço social de conquista de direitos

Temos visto que a educação brasileira caminha, em sua história e matrizes, distante da dimensão emancipatória que ensejamos, pois o modelo de escola hegemônico tem sido aquele centrado nos eixos do capitalismo: o lucro, os índices quantitativos, o eixo compensatório. Apesar de genuínas experiências de educação para a humanização, a predominância é de uma escola modeladora, separada das dimensões emancipatórias humanas.

Se defendemos uma EJA articulada a uma política educacional nacional, de continuidade e que enfrente os desafios de educar jovens e adultos desescolarizados, partindo da premissa de que este fenômeno do analfabetismo e da exclusão tem suas raízes no modelo econômico perverso, precisamos sinalizar para um conceito de educação que sintetize estas pretensões e que delineie os espaços dos movimentos de EJA, como caminho de conquista de direitos, até a sociedade plena.

Entendemos educação em seu sentido lato, como descreve Nunes (2001):

(...) um fenômeno humano e social, com suas determinações históricas. Educar é produzir o homem, construir sua identidade ontológica, social, cultural, étnica e produtiva. A educação é o campo da ação humana e,

conseqüentemente, toda a sociedade ou qualquer grupo social é uma agência educadora. Não se reduz unilateralmente educação à escolarização ou instrução. (...) Assim, a Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento *omnilateral* da personalidade, subjetiva e social, envolvendo a formação de qualidades humanas- físicas, morais, intelectuais, estéticas- tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. (p.22; 03, grifo nosso).

A educação como produção social do homem e processo de hominização, tomada em seu sentido lato, nos orienta para pensar os espaços de atuação dos movimentos sociais organizados, tendo a educação humanizadora como horizonte, mas a educação escolar, formal como meta, entendida em seu sentido restrito, como escolarização, espaço institucional produzido pelos homens para a transmissão de sua cultura e legado. Os movimentos que em suas origens e objetivos, inspiram as experiências de EJA estudadas, pode apresentar-se como campo de conquista de direitos, uma das etapas da emancipação plena, à medida em que nele se exercitarem os modos próprios de viver fundados nos constituintes estudados nessa pesquisa e validados pelos educadores como os fundantes de sua ação, bem como quando a escolarização tornar-se plenamente direito público e subjetivo para todos, incluindo os jovens e adultos que a ela não tiveram acesso em idade própria.

Parece importante adentrarmos pelo debate do direito à educação como um dos motes da luta dos movimentos de EJA, sendo essa uma das principais recomendações internacionais, advinda dos eventos e conferências, firmada em compromissos entre os países mais pobres, percebendo-se ainda, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990), a necessária vinculação da educação à políticas educativas integrais, sociais, político e econômicas. A qualidade social da educação escolar estaria então articulada à resolução de necessidades básicas humanas, como serviços de saúde, habitação, boa qualidade da água.

A tese da universalização da educação atrelada ao acesso aos serviços básicos prevaleceu e um aparato legal fez-se urgente, para a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem²³³” de crianças, jovens e adultos, sendo um avanço nas ações em EJA, influenciando o contexto do “Plano Decenal de Educação para Todos”, aprovado pelo Brasil

²³³ NEBA: definida como o desenvolvimento das capacidades humanas, seu conhecimento, atitudes e valores para melhorar sua capacidade de vida e aprendizagem. (CHAGAS, 1998).

em 1993. A valorização da educação básica como processo de desenvolvimento humano traz para o centro a idéia da educação humanizadora, sendo fundamental nesta proposta que os jovens e adultos tivessem acesso à leitura, escrita e cálculo e que sua formação enfrentasse os dilemas das novas tecnologias e da inclusão neste campo.

Em que sentido houve desdobramentos destas conquistas, em âmbito nacional? Vimos que após a Conferência Mundial de Educação para Todos, os países deveriam organizar suas ações em torno dos pressupostos assumidos, para desencadear a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. No Brasil, em 1993 foi aprovado o Plano Decenal de Educação para Todos, divulgado internacionalmente na Conferência Internacional em Nova Delhi (1993), tendo como parâmetros a Constituição Federal de 1988 e as indicações já conhecidas, de erradicação do analfabetismo e universalização da educação básica, com o objetivo de, em dez anos, possibilitar às crianças e jovens o acesso aos conteúdos mínimos para as suas necessidades básicas de aprendizagem.

Para dar conta desses objetivos, o Plano fundou-se em sete eixos, dos quais destacamos os mais vinculados à EJA²³⁴:

- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do “mundo do trabalho”;
- Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
- Ampliar os meios e o alcance da educação básica;
- Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso;
- Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação.

²³⁴ Aqui expostos com base nas sistematizações de CHAGAS (1998).

Como se aplica a um documento produzido no cerne do ajuste neoliberal, a linguagem e os objetivos traduzem estas motivações: o desenvolvimento das competências e as parcerias, como já amplamente analisado por Saviani (2007), como tendência dentro do conceito geral da “pedagogia das competências”, do lema pedagógico do “aprender a aprender”. O próprio termo- a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem- alardeado como avanço internacional nas compreensões de educação, tendo sem dúvidas o mérito de tirar a educação do espaço de isolamento, como questão meramente pedagógica, sofre as críticas de Saviani (2007), as quais compartilhamos, para que não esqueçamos das relações entre as determinações dos organismos internacionais, as deliberações nacionais e os interesses do modo de produção capitalista, nesta roupagem.

Prosseguindo, foram realizados desdobramentos através das “Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos” (1994), documento que teve como cerne a defesa da educação continuada de jovens e adultos, através de formas flexíveis de atendimento, como a educação à distância e o uso de multimeios, considerando que esta seria a “resposta” a compreensão de que o aluno de EJA é um estudante trabalhador e necessita de processos pedagógicos diferenciados.

Por fim, dando seqüência às iniciativas legais para pôr em voga as determinações internacionais sobre o lugar da EJA na atualidade, foi instituída a LDBEN n. 9394/96, que como vimos em outros espaços, fez permanecer a idéia da EJA como educação supletiva e de segunda categoria, considerando que para Haddad (2000) há um desserviço no que tange a EJA como um direito, que já vinha sendo reconhecido paulatinamente, desde os anos 1930, incentivado pela via contraditória, mas efetiva das campanhas nas décadas de 1940-1950, no cerne dos movimentos de educação e cultura popular dos anos 1960 e com as ações do arbítrio, como o MOBREAL, da Fundação Educar na Nova República.

Nos anos 1990 há um *retrocesso* em relação a este sentido de direito, como bem afirma Haddad (2000):

(...) a nova LDB vem completar este movimento de transformar a educação de pessoas jovens e adultas em uma educação de segunda classe. Evidentemente, isto não se expressa aos olhos de um leitor desavisado, que não vem acompanhando a conjuntura em que a lei foi produzida, podendo ser enganado com pelo menos dois fatores: o fato de a lei considerar uma seção para a Educação de Jovens e Adultos e a sua aparente flexibilidade. (...) É verdade que a LDB não deixa de tratar da temática da educação de

jovens e adultos. Trata-a, mas de maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado, que prioriza a educação fundamental das crianças em detrimento dos outros níveis e grupos sociais. (...) há que se considerar que a nova LDB não dedicou um artigo sequer à questão do analfabetismo. (p. 117-118).

A supressão das garantias constitucionais (art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988) trouxe a lacuna legal na LDB, quanto ao destino dos continentes de jovens e adultos sem acesso à escola e mesmo ao instituir a “Década da Educação”, a lei deixa de fora qualquer referência sobre o analfabetismo, palavra de ordem em todos os eventos internacionais mencionados anteriormente e a despeito de todas as recomendações de documentos internacionais assinados. Ao mesmo tempo em que a garantia do direito às necessidades básicas de aprendizagem ganhou força internacional e algum sopro local, não houve desdobramentos posteriores aos anos do governo FHC.

É importante que ressaltemos que não houve continuidade entre as pequenas conquistas para a EJA como direito e a consequência legal, no âmbito das políticas públicas. Outro aspecto trata das próprias concepções legais sob a inspiração dos organismos internacionais, que como atenta Saviani (2007), em certo sentido desvia as atenções para os fins primeiros da escola: a instrução e o acesso aos conhecimentos acumulados e socialmente validados. Se não houve extensão dos pleitos legais para a realidade educacional do país, percebemos que ainda há muitos espaços de atuação para os movimentos, na direção de consolidar estes consensos sociais mínimos. Daí a questão feita aos entrevistados, sobre o lugar específico da EJA: como luta dos movimentos sociais populares, pela sua especificidade ou como demanda de toda a sociedade, no quadro da melhoria da educação escolar de um modo geral?

Ou dito de outro modo: o que cabe aos movimentos de EJA, para a conquista das perspectivas emancipatórias? Que contribuições os movimentos de demanda por educação tem ao seu encargo, nas lutas pelos direitos? Aqui voltamos às questões sobre a concepção de emancipação: é esta uma possibilidade plena numa sociedade de classes, marcada pela exploração do homem pelo homem? Ou há espaços no campo da cidadania, que sinalizam para a emancipação?

È importante que se estabeleçam algumas interlocuções, que nos coloquem o problema tanto na ótica dos propositores das perspectivas emancipatórias, no terreno da disputa dentro

do Estado capitalista, perpassando a idéia da EJA como direito e o que cabe aos movimentos sociais populares e dos próprios “movimentos” de EJA que a implementam, como denominamos e ainda, o contraponto sobre as contradições de pensar a emancipação no contexto desumanizante da vertente neoliberal.

Para tratar da educação como campo de conquista de direitos e das contribuições dos movimentos de EJA, teremos necessariamente que discutir o tema da emancipação, emancipação plena, como referimos nos estudos clássicos de Marx, temática onde se debruçam marxistas contemporâneos, tratando da ética, da ontologia e do marxismo como um humanismo (Gramsci, 1982; Lessa, 2002, 2007; Leher, 2005; Souza, 2007; Guimarães, 1998; Nunes, 2006; Iasi, 2007), sendo este nosso referencial.

Reconhecendo, porém a necessidade de proceder a interlocuções com estudiosos de outros campos traremos para o debate as contribuições de Sousa Santos (1995), que na década de 1990 procedeu à críticas sobre o que cunhou como limites da Modernidade, da ciência e de suas instituições, inferências que ganharam adeptos no campo do pós- estruturalismo, ao tratar das relações entre subjetividade, cidadania e emancipação. O autor aborda, como um dos pilares das crises da Modernidade, os conflitos entre regulação e emancipação, tendo predominância no contexto do Estado Moderno, a regulação.

Sousa Santos (1995) afirma que vivemos um momento de transição de paradigmas, porque os pilares da Modernidade estão em crise: o pilar da regulação é apresentado em três princípios (o Estado, o mercado e a comunidade); a emancipação é regida pela racionalidade estético- expressiva da arte e literatura; pela racionalidade – moral - prática da ética e do direito e pela racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica. Ressalta que há articulação entre estes pilares e que se processam historicamente em três períodos do capitalismo: o capitalismo liberal no século XIX; o capitalismo organizado (finais do século XIX, com ápice na II Guerra) e o capitalismo desorganizado dos anos 1970 em diante.

Assevera o autor que a modernidade entra em crise quando são desvendadas as contradições de que suas promessas não foram cumpridas, acentuadamente no pós-1970 e aí defende uma necessária organização da sociedade, para reinventar a emancipação social. O projeto de modernidade entra em crise, pelo desenvolvimento de conquistas da cidadania civil e política no capitalismo liberal, de modo ambíguo- o mercado cresce e a comunidade se atrofia, com o choque de valores do modelo (solidariedade/ identidade, justiça/ autonomia e

igualdade/liberdade); no campo da emancipação houve as buscas pela vocação utópica da realização plena da subjetividade; pela realização dos ideais de autonomia, identidade, solidariedade e subjetividade. No 2º período, exacerba-se a regulação através da cidadania social, em confronto com os princípios do mercado, com o acirramento das organizações de classe e por emancipação, o período traduz os princípios da arte, o afastamento do Estado dos cidadãos e das várias epistemologias positivistas (OLIVEIRA, 2006).

O período atual é intitulado de “capitalismo desorganizado”, com o predomínio dos princípios do mercado, pelo ajuste neoliberal e Sousa Santos (1995) advoga o enfraquecimento das práticas de classe e o surgimento dos “novos movimentos sociais”, tendo o Estado perdido substancialmente o seu papel regulador. Critica os excessos de regulamentação jurídica, pelo “esmagamento” do sujeito, mas percebe como positivo o surgimento de novos direitos: direitos humanos, direito à autodeterminação dos povos, direitos de solidariedade (OLIVEIRA, 2006). Sua crítica à modernidade concentra-se nas incapacidades emancipatórias e na exacerbação da regulação. O novo paradigma epistemológico e político, advindo dessa crise, deveria partir da crítica a três marcos modernos: a subjetividade, a cidadania e a emancipação e suas relações com a regulação no Estado Moderno.

Defende que a emancipação seria o ponto de equilíbrio entre as tensões da subjetividade individual e individualista e a cidadania direta ou indireta reguladora e estatizante. Sua crítica ao marxismo advém desta, entre outras questões: da noção de emancipação atrelada ao fim do Estado, pelo que define como redução das especificidades do sujeito. Obviamente Sousa Santos (1995) parte dos marcos do modelo capitalista e não propõe transformações estruturais, pois finca seus argumentos no princípio da democracia, embora critique a teoria liberal, por atribuir a esta os desequilíbrios da emancipação, creditando grande espaço à democracia participativa, para a produção desta nova síntese- a sociedade democrática, reforçando que no campo político da modernidade, a cidadania tomou o lugar da democracia participativa.

Ao que nos interessa, a noção do direito em educação, Sousa Santos (1995) defende a ampliação do conceito de cidadania, “*para além do princípio da reciprocidade e simetria entre direitos e deveres*” (p. 276). A cidadania não estaria atrelada unicamente à existência de direitos e deveres, mas ao princípio de comunidade, base de sua proposta de democracia

social. Há aqui um espaço que mereceria aprofundamentos- a questão marxismo e democracia- mas resguardamos os limites de nossa análise, para registrar apenas as reflexões de Guimarães (1998), sobre as críticas à razão liberal, mesma dimensão tomada por Sousa Santos em sua alusão ao esgotamento do marxismo como pensamento e método de transformação.

Guimarães (1998) enfatiza que as críticas são pertinentes enquanto pautadas na compreensão de um dos caminhos do marxismo, o determinismo histórico, mas descontextualizadas, insuficientes e inconsistentes, ao não enfocarem a visão praxiológica da História, proposta por Gramsci, um crítico do marxismo por dentro, considerações as quais esposamos, na linha do que refere o autor:

(...) a partir de uma visão praxiológica da história fecha-se o espaço lógico para uma relação instrumental da revolução com a democracia. O conceito de hegemonia solda o sentido democratizante do processo com o próprio objetivo emancipatório. Em Gramsci, há a exigência máxima de uma maturação subjetiva para a revolução. É necessário apenas que os de cima não consigam mais governar e que os de baixo não queiram mais ser governados: é preciso que os de baixo saibam também governar. Isto é, além das novas instituições estatais e econômicas, o processo de transição para o socialismo tem que ser capaz de construir uma cultura qualitativamente mais democrática. (...) podemos afirmar que o campo teórico sintetizado por Gramsci cria o espaço potencial para a superação do impasse teórico da relação do marxismo com a democracia. A obra de Gramsci, no entanto, não configura em seu conjunto- e isto seria até contraditório com o seu próprio método- uma resposta acabada e contemporânea a este desafio. (...) Uma teoria da hegemonia socialista teria que ser completamente renovada á luz dos desafios contemporâneos da sociedade capitalista e da própria história da crise do marxismo. (p.265, 266).

Reconhecer os diferentes contextos e vieses do marxismo parece uma posição teórica mais adequada, bem como ter como norte o horizonte histórico e as intenções de plenitude emancipatória e democrática. Tratando de emancipação, Sousa Santos (1995) explicita que:

(...) não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social conforme estabelecido na nova teoria democrática (p. 277).

Ao enveredar pelas críticas à Modernidade e sua tessitura social, o autor propõe o reforço da democracia social, como nova síntese trazida pelos “novos movimentos sociais” e assim definidos por Oliveira (2006), ao situar o pensamento do autor:

(...) os exemplos de processos sociais que vêm contribuindo para o desenvolvimento formal e real dessa idéia de democracia social também são muitos, embora ainda incipientes na sua interferência sobre as realidades insuficientemente democráticas ainda dominantes. Assistimos, hoje, ao crescimento de iniciativas que buscam redefinir saberes, valores e práticas em todos os espaços estruturais nos quais nos inserimos. Movimentos que combatem as especificidades do sistema social de dominação nos diferentes espaços-tempos estruturais e buscam criar e tornar visíveis alternativas ao modelo dominante. São movimentos de mulheres, de defesa dos seus direitos e da equalização das relações homem-mulher; movimentos de criação e implantação de novos modos de produção não-capitalista e fundamentados em perspectivas outras que não a da exploração; novas perspectivas de consumo, fundamentadas em necessidades mais reais e menos fetichizadas que a ideologia do consumismo vem consagrando; novas formas de integração social no seio das comunidades que buscam negociar com suas lideranças internas, entendendo a diversidade como um potencial e não como um problema; a criação de formas mais democráticas na interação entre o Estado e os cidadãos, ampliando a participação social na gestão da “coisa pública”; e finalmente, a busca de inúmeras organizações transnacionais por uma redefinição das relações entre os Estados e os povos no contexto mundial. (p. 153-154).

Para Sousa Santos (1995) o espaço dos direitos é um dos pilares da democracia social, mas nele não se esgota como forma de emancipação e deve ter a participação como elemento constitutivo, para contrapor às práticas de regulação. Os “novos movimentos sociais” são a aposta do autor para a emancipação, sendo importante considerarmos que em suas formulações há duas naturezas de movimentos: os reivindicativos ou populares e os novos movimentos, propriamente ditos, traduzidos nas lutas por direitos sociais, sexuais, étnicos, dentre outros.

Nunes²³⁵ (2006) caracteriza os contraditos no pensamento de Sousa Santos, de certo modo mitologizados, se pensados para o Brasil, por partirem de uma matriz européia,

²³⁵ “Movimentos Sociais e Educação de Jovens e adultos: Perspectivas emancipatórias?”. Manaus, 2006 (mimeo).

contrária à visão de que as revoluções na América Latina e no Brasil adviriam do acúmulo de avanços qualitativos, inclusive no campo jurídico, promovendo a transformação qualitativa. Considerando que o processo colonizatório e a matriz cultural brasileira nos divorciam do acesso às conquistas da Modernidade, nossa análise corrobora o pensamento de Nunes (2006), ao enfatizar que estas teses não respondem às condições objetivas do país, cujas leis não apresentam continuidade e nos limites do século XXI, ainda lutamos para efetivar a educação como direito social, garantindo acesso, permanência, sucesso e qualidade social.

No recorte latino-americano, brasileiro e amazônico temos como fundamentais os vieses legais, pois não produzimos os consensos sociais mínimos. As preocupações com a subjetividade, a regulação pela via da cidadania ou de um Estado mediador, a não democratização das relações sociais devem estar no bojo de um projeto de transformação social, mas não podem ser ainda o foco de nossas intenções, diante de um contexto de desigualdades estruturais não resolvidas.

Nesta mesma direção, Netto (2004) produz críticas ao que denomina de leitura *simplória* do marxismo, efetivadas por Sousa Santos (1995), ao propor a necessária revisão ou abandono do materialismo histórico-dialético, circunscrevendo-se no pós-modernismo inquietante ou de oposição e apontando para uma nova vertente paradigmática. O próprio conceito de paradigma é discutido por Netto (2004), ao rememorar as ponderações de Habermas (1988) sobre ser um conceito restrito para a análise nas ciências sociais.

O *marxismo determinista* é apresentado por Sousa Santos (1995) como uno, como se fossem creditadas as transformações estruturais da sociedade ao esgotamento do capitalismo, de modo a-histórico, o que não podemos atribuir à Marx ou a todo o pensamento marxista, pois para o próprio Marx era crucial a organização da vontade política dos proletários, como indispensável para a transição socialista (NETTO, 2004). Não há uma defesa de uma passagem natural e espontânea do capitalismo ao socialismo, portanto, a organização, as conquistas de base legal e a construção histórica da transição são determinantes. Embora Sousa Santos (1995) engrosse a fileira dos críticos do marxismo e tenha lugar para situar suas inferências, do mesmo modo podemos nos somar aos que contrapõem estas argumentações.

Há na tradição sociológica e por parte dos críticos do marxismo um excessivo apelo às teses do determinismo, evolucionismo e reducionismo econômico, desconsiderando as produções e estudos críticos dentro do próprio marxismo, onde se destacam as proposições

gramscianas, para citar um expoente. Contudo, ao explicitar suas críticas ao esgotamento das promessas modernas, Sousa Santos não o faz sem contradições, ao criticar o Estado capitalista, por seu teor de regulação, também propõe que a emancipação se dê neste espaço, como bem demonstra Netto (2004):

(...) Todavia, e como se verifica em praticamente toda a literatura que tematiza a Modernidade de um ponto de vista pós-moderno, Sousa Santos tem as maiores dificuldades para explicitar concretamente tais “desenvolvimentos contraditórios”: no plano crítico-analítico, acaba por caucionar um “paradigma da Modernidade” inteiramente enquadrado pela lógica do capital- assim é que, considerando os contemporâneos “problemas com que nos defrontamos” (conversão dos problemas ético-políticos em problemas técnicos, legitimidade da propriedade privada independentemente do seu uso, obrigação política vertical do cidadão frente ao Estado, crença produtivista no progresso), Sousa Santos não vai à caça das mediações que propiciem articulá-los à dinâmica e à lógica do capital, mas vê na “base” dos problemas...”quatro axiomas fundamentais da modernidade”! (idem: 321). A tensão irresoluta nessa concepção de Modernidade é indescartável: de uma parte, teoricamente, Sousa Santos substancializa o Projeto da Modernidade, autonomizando-o das concretas conexões que mantém com a ordem do capital e, de outra, analiticamente, termina por estabelecer entre Modernidade e capitalismo uma relação unívoco-funcional. (p. 241).

Dito deste modo, as ponderações de Sousa Santos (1995) ganham caráter histórico, pelo espaço ocupado no campo acadêmico e no pensamento e orientação de alguns “novos movimentos sociais”, têm um sentido de nos oferecer uma alternativa à análise da categoria “emancipação” e proceder a crítica aos limites da democratização do Estado burguês, mas não nos servem de norte para a situação brasileira e os desafios históricos de nossos caminhos no campo educativo.

Na dimensão da defesa do direito à educação, contemplando a EJA e sendo esta uma das possibilidades dos movimentos, abordaremos a análise de seus principais estudiosos (FÁVERO, 2004; SOARES, 2002; ARROYO, 2002; HADDAD, 2000) e em que limites se circunscreve essa defesa. Que propostas sustentam, o que há para superar e o que se constitui em avanços? A EJA passa a ocupar espaços como problema nacional, sabemos, no cerne da discussão sobre o analfabetismo, marcadamente nas décadas de 1940-1950, embora tenha pautado os debates nacionais, de forma pontual, na Colônia e Império. Porém é com a inserção do país efetivamente no capitalismo mundial, de base industrial, que a educação e a

escola, a formação das camadas médias e populares passa a ser objeto de preocupações dos governos. Na década de 1940, os índices²³⁶ de analfabetismo chamaram atenção internacional, atingindo cerca de 55% da população, com índices mais elevados no norte e nordeste (cerca de 72%).

O cenário internacional, com a criação da UNESCO e o processo de redemocratização do Brasil, pós Estado-Novo, constroem as bases para que o Estado implemente a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, 1947). Seguiu a linha da educação de base, partindo dos pressupostos de que jovens e adultos eram analfabetos por escolhas e condições individuais, nos marcos de uma sociedade que se urbanizava. A CEAA trouxe, contudo, a articulação entre alfabetização e cidadania, pois mais jovens e adultos puderam votar, após esse processo. Na trajetória do direito à educação, a centralidade na alfabetização não significava avanços, a não ser pela possibilidade do voto. Fávero (2004) visualiza avanços, embora restritos, porque “*as campanhas significaram um movimento positivo do Estado e da sociedade brasileira, no atendimento às necessidades educacionais da população adolescente, jovem e adulta mais pobre*” (p. 17).

Os anos 1950 pautaram-se pelos embates da 1ª LBD (lei n. 4024/61), no cerne do nacionalismo-desenvolvimentista, trazendo propostas do MEC/INEP para a regularização das matrículas de crianças (7 a 10 anos); classes de emergência para adolescentes sem acesso ou fora da escola e classes de alfabetização para jovens e adultos, com preocupações marcantes com a formação de professores e de material didático. Este período é lembrado por Fávero (2004) como o que se propôs a “*secar as fontes do analfabetismo*”, pelo veio do ensino regular.

A década foi fecunda em congressos e movimentos em torno da educação e cultura popular, com a participação da Igreja Católica e seu principal representante, Paulo Freire, referindo que a educação de adultos e o analfabetismo são marcas dos problemas socioeconômicos e da exclusão da escola regular, o que era bastante vigoroso para os tempos em que foi anunciado. Os movimentos de educação e de cultura popular acentuaram esta crítica sobre a escola tradicional em relação às camadas populares e contribuíram para que,

²³⁶ Extraídos de Fávero, Osmar. **Lições da história:** os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês, PAIVA, Jane. (org). Educação de Jovens e Adultos. DP& A Editora. RJ: 2004.

pela primeira vez a educação e a EJA ocupassem espaços no projeto nacional hegemônico, pois para o nacionalismo- desenvolvimentista a educação operava como preparadora das mudanças sociais. Foi também o período em que a EJA caminharia na contramão das perspectivas oficiais das campanhas, tendo como intenção a defesa desta como acentua Fávero (2004):

(...) um direito a ser concretizado, para que a população considerada analfabeta dele se apropriasse como passo primeiro e fundamental de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática. (p. 23).

A defesa do direito à educação era um passo para a democracia social, impulsionada pelo desejo de transformação do país- a educação fazia parte do projeto social transformador e deveria primar pela descentralização em organização e métodos. Durante o arbítrio (1964-1985), o direito à educação perde espaços, pelo cerceamento das possibilidades democráticas. As experiências originais são extintas e instituiu-se a Cruzada ABC (1964) e posteriormente o MOBREAL (1967). O MOBREAL teve como objetivo prover a alfabetização de jovens e adultos, através da certificação, desenvolvendo ainda o PEI (Programa de Educação Integrada), com as quatro séries do ensino fundamental. Para Fávero (2004) as lições do MOBREAL para o quadro da EJA foram duas: a idéia de continuidade dos estudos (pós-alfabetização), até hoje um problema não resolvido e a idéia da universalização do ensino fundamental, para conter os contingentes de jovens e adultos.

Reitera contudo a noção de que campanhas não solucionam o analfabetismo, questão posta desde a década de 1940 e até hoje atualíssima. Para o cenário atual, temos problemas recorrentes: as campanhas; a desescolarização; o ensino sem qualidade social; a categoria jovem como crescente demanda; o nome de Paulo Freire usado indevidamente, para designar projetos compensatórios; problemas formativos; o voluntarismo. Como perspectiva para os movimentos, que têm a educação e a EJA como norte, Fávero (2004) propõe com argúcia que há sinalizações exitosas, na direção emancipatória:

(...) não só no Brasil como em outros países da América Latina, que precisam ser retomados. E é preciso voltar corajosamente ao momento mais rico do trabalho com a educação de jovens e adultos: os movimentos de cultura e educação popular dos primeiros anos da década de 1960. Como repor a motivação ideológica e o compromisso político como se tinha naqueles anos? Falta-nos ainda um projeto histórico-que acreditamos possa vir a ser construído nos próximos anos. Temos, no entanto, um movimento social dinâmico e combativo que pode dar as bases para um trabalho sério e

conseqüente de educação de jovens e adultos, e de crianças e adolescentes também. (p. 28).

Aqui Fávero (2004) sinaliza para a EJA no cerne da educação básica brasileira, embora os anos 1990 tenham contradito esta expectativa, com a instituição do PAS, reeditando as campanhas, cerca de dez anos após a extinção da Fundação Educar. O MOBREAL e PAS, destacam Galvão e Soares (2005) têm em comum se constituírem em estruturas paralelas ao MEC, sem a garantia da continuidade dos estudos de pós-alfabetização, o que nos conduziu ao século XXI com taxas de analfabetismo grandiosas, considerados o analfabetismo absoluto ou funcional. No contexto atual, temos como maior destaque o Programa Brasil Alfabetizado, ainda com teor de campanha, com tempo mínimo para a alfabetização (seis meses), fundado no voluntarismo e na tese da “erradicação” do mal do analfabetismo.

Porém para estes autores, há dimensões emancipatórias nessa proposta, acentuadas desse modo:

(...) O Programa tem sido colocado como uma das prioridades do governo federal e, desse modo, dá margens, principalmente através do estabelecimento de parcerias, à estruturação de projetos mais consistentes e mais duradouros. Por ter uma estrutura flexível, não-padronizada e estar diretamente vinculado ao Ministério da Educação, possibilita uma relação mais permanente com as redes de ensino, pressionando-as para que garantam a continuidade do processo educacional e, desse modo, a efetiva conquista do direito à educação. A alfabetização inicial é apenas um primeiro passo. (p. 55, grifo nosso).

É importante reconhecermos esta retomada de caminhos para a EJA como direito, através das determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais e em alguns aspectos do “Brasil Alfabetizado”, como o da vinculação ao MEC, embora as “parcerias” ainda carreguem o teor de desobrigação do Estado, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, podem sinalizar para o encaminhamento processual do atendimento desta demanda, pela via das Secretarias de Educação, estaduais e municipais. Porém, de modo objetivo, podemos afirmar que a EJA ainda é um campo aberto, sem uma trajetória consolidada na legislação, no âmbito da produção acadêmica e da formação de seus educadores.

Para Arroyo (2006) a EJA como espaço de direitos e como campo de pesquisa vem ganhando proporções, a partir do trabalho das Universidades, através das funções de ensino, pesquisa e extensão vinculados á EJA; pela produção contínua do GT EJA na ANPED e pelo fato de processualmente, o Estado vir assumindo sua função de prover educação pública e gratuita no campo da EJA, através do MEC e da SECAD²³⁷, por sua incorporação ao FUNDEB e envolvimento das secretarias municipais e estaduais de educação com a problemática. O autor infere que há uma preocupação renovada com os jovens e adultos desescolarizados, mobilizando os segmentos da sociedade civil, de viés não assistencialista, sendo importantes articuladores os fóruns de EJA nacional, estaduais e municipais. As demandas de jovens na EJA trazem a urgência na implementação de políticas de consolidação de direitos e contribuem para o reconhecimento da garantia do direito à educação para jovens e adultos e para sua reconfiguração.

A EJA precisa de reconhecimento de sua especificidade, embora articulada ao projeto de educação nacional, no conjunto das políticas públicas brasileiras. É preciso garantir o fim da EJA como educação supletiva e circunscrevê-la como política pública, garantindo aos jovens e adultos seu protagonismo como sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado (Arroyo, 2006). A EJA deve ocupar espaço junto às lutas por direitos humanos e este deve ser um dos motes dos movimentos de EJA, comprometidos com a emancipação humana, como explicita Arroyo (2006):

(...) A EJA somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública, se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos. Esses avanços exigem clareza por parte dos diversos atores que intervêm nesse campo tão aberto e indefinido. Esses diversos atores sociais que historicamente tentam a educação dos jovens e adultos populares terão de abandonar orientações supletivas, compassivas, preventivas e moralizantes e redefinir suas ações reconhecendo em cada jovem ou adulto um sujeito de direitos e conseqüentemente pressionar o Estado para que assuma seu dever de garantir esse direito. Essa empreitada não exclui os diversos atores sociais que historicamente se fazem presentes no campo da EJA, porém exigirá um horizonte público, de direitos e deveres. Exigirá uma definição mais precisa desse campo: não fechá-lo a diversas sementeiras, porém todas marcadas pelo reconhecimento da educação desses jovens-adultos como um direito e conseqüentemente como um dever público. De Estado. (p. 27, grifo nosso).

²³⁷ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Caminhamos, portanto por este percurso: onde o Estado assumiu a educação como um direito e dever, houve avanços, como no caso do ensino fundamental, dos 7 aos 14 anos. Onde o Estado ausentou-se, multiplicaram-se as ações pela via dos movimentos, assumindo encargos ético-políticos e obrigações públicas, porque o país fundou-se no reconhecimento do direito à escola para as séries do ensino fundamental, deixando em situação marginal, os jovens e adultos, quando atendidos, pela via da suplência.

Arroyo (2006) atribui a estreiteza do trato com a EJA, ao fato de apenas as crianças terem seu direito à educação garantidos, enquanto as fases da vida jovem e adulta são negadas, por isso propõe o “... *alargamento dessa estreita concepção dos direitos sociais, humanos. A história mostra que o direito à educação somente é reconhecido (...) na legitimação da totalidade dos direitos humanos*”. (p. 28).

Educar para a humanização é a proposta dos movimentos de EJA enfocados na pesquisa, pautados na defesa da especificidade da EJA e ao mesmo tempo, no reconhecimento de sua pertinência à educação básica, questões que traduzem alguns dos eixos do debate atual. Assim se configura o papel destes movimentos: na defesa da escola pública gratuita, universal e de qualidade, de uma EJA respeitando a especificidade de jovens e adultos que dela se afastaram ou que nunca ingressaram em suas fileiras, tendo a educação este potencial de contribuir para uma das faces emancipatórias, a do acesso a cultura e às significações humanas, adquiridas pela via da escolarização.

Com esta crença nas possibilidades históricas da EJA, alicerçada nas conquistas de âmbito jurídico, percebemos alguns espaços emancipatórios na sociedade brasileira, como dimensiona Nunes (2006). Os movimentos que congregam estas lutas trazem em seu bojo ou em sua linha de ação prioritária, as demandas por educação. Como refere o autor, estes espaços emancipatórios, construídos pelo acúmulo de forças históricas e pela conquista de direitos, é um dos espaços exitosos para a consolidação de outro projeto social, onde a escola pode contribuir com a humanização, como afirma com veemência Nunes (2006):

(...) A importância da escola ainda precisaria ser afirmada em nossa cultura com mais densidade e determinação. (...) A humanização da educação e da escola passa pela construção de uma nova cultura, baseada em parâmetros éticos e estéticos emancipatórios. (...) Nos últimos anos construímos algumas coordenadas históricas que podem ser fundamentos de uma nova ética, mais do que a base de novas estruturas jurídicas. Num país marcado pelo estigma das relações escravocratas, pela tragédia da ética da resignação, pelo elogio

da vassalagem e da submissão, pela cultura da obediência e comiserção, pela produção de estruturas institucionais injustas, opressoras, excludentes e marginalizadoras, ousamos desafiar a tradição repressiva e tragicamente perversa para propor, ainda que somente a propositura, a possibilidade de uma modernização, racionalização, esclarecimento, das formas de pensar, organizar, produzir e agir em nossa sociedade. Novos sujeitos emergem desta cultura de resistência e refundação. (...) a disposição de uma nova forma de organizar a sociedade em múltiplas e milhares de ONG's, promotoras, organizadoras e reivindicativas de novos direitos e sujeitos sociais, na trilha da luta pela Anistia, das marchas pelas Diretas-Já, pela Constituição Cidadã de 1988, pela LDBEN, entre tantos movimentos de lutas e conquistas sociais e políticas que já são novas marcas da cidadania emancipatória em curso no Brasil. (...) Esta é a nova corrente que deve alimentar a Educação, a Saúde, o Trabalho (...) são alguns dos direitos humanos modernos inalienáveis que devem estar projetados no horizonte da cidade justa e harmoniosa. Nesta direção, as condições objetivas da educação, do ensino, da cultura e da formação ética de nossos alunos deverão estar organicamente vinculadas a esta vertente histórica e social. (p. 15), grifo nosso).

A reconfiguração da EJA depende do reconhecimento desses direitos humanos, para pessoas concretas, os jovens e adultos que precisam ser considerados em suas trajetórias humanas, para além das carências educativas fundadas na exclusão social, valorizando o retorno deles à escola, com essa carga de experiências e incorporando a idéia, defendida por Arroyo (2006), de valorizar a juventude e a vida adulta como tempos de direitos, distante do que vemos atualmente, mas para o caminho emancipatório “... *teremos de começar por reconfigurar a estreiteza com que vem sendo equacionado o direito à educação em nossa tradição política e pedagógica. A reconfiguração da EJA estará atrelada a essa legitimação*”. (ARROYO, 2006, p. 28).

O direito à educação ainda é uma contínua luta a ser travada, embora tenhamos as regulamentações da Constituição de 1988 (artigos 205 e 208) e uma produção acadêmica incessante. A EJA é predominantemente supletiva, pois a tese de que jovens e adultos são portadores de direitos não se consolidou até os tempos atuais, de forma efetiva. Vivemos sob as bases de uma EJA compensatória, como vimos nos indicadores dessa pesquisa, questão sobejamente enfocada pelos estudiosos do campo (SOARES, 2006; ARROYO, 2000; HADDAD, 2000; BRANDÃO, 1984; FÁVERO, 2004).

A formação de professores para a EJA, a garantia de continuidade dos estudos, para além das formas compensatórias, são campos de luta para os movimentos de demanda por educação. Soares (2006) caracteriza com precisão os desafios para esta consolidação:

(...) Entre os desafios colocados para a EJA, está a configuração de seu campo de estudo e atuação, e como parte dessa configuração, situa-se a formação do educador de jovens e adultos. É necessário, portanto, estender a formação do educador de jovens e adultos para além do curso de pedagogia, pois é comum ouvirmos: “Qualquer um que saiba ler sabe e pode alfabetizar”. Com as origens fincadas nas ações de educação popular e em sintonia com as formulações das conferências internacionais, espera-se que os educadores e estudiosos do tema contribuam com a configuração dessa área para que ela não continue, segundo Arroyo (2004), como “lote vago”, “terra sem dono”, onde tudo se pode e qualquer um põe a mão. (p. 287).

O conceito de direito à educação, trazido pelo art. 205 da Constituição Federal de 1988 dispõe as responsabilidades do Estado em prover educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, para o pleno desenvolvimento humano, sua cidadania e trabalho, sob inspiração da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), que em seu artigo 26 define que:

(...) Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que diz respeito aos ensinos elementar e fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve ser assegurado a todos, em plenas condições de igualdade, em função do mérito.

(...) A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. Ela deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, assim como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Precisamos avançar para a ampla concepção do direito à educação, no âmbito da EJA, como acesso a leitura, escrita, cálculo, mas tendo como meta dispor as condições objetivas para o pleno desenvolvimento da pessoa, daí nos aproximariamos do cerne das preocupações da EP: a humanização. É importante lembramos que, para que esse direito se consolide, dois princípios fundamentais são exigidos: o da gratuidade e da obrigatoriedade. A gratuidade é disposta na Constituição Federal de 1988, através do art. 206, inciso IV, como gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, ainda restrita aos ensinos fundamental e progressivamente ao ensino médio, pelo princípio da universalidade. A garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito é uma conquista, considerando que a Constituição põe em foco os problemas nacionais, destacando-se o do analfabetismo.

Garantir a extensão efetiva do parágrafo 1º do art. 208 da CF sobre o ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, com o controle da sociedade civil deste cumprimento para a EJA. Porém, como vimos em Haddad (2000), houve um retrocesso com a aprovação da LDBEN 9394/96, em relação às propostas de ampliar a concepção de educação de jovens e adultos, para além da reposição da educação regular, pois nesse caso, há uma necessidade de ação direta do Poder Público. Embora tenha sido mantido o princípio da gratuidade da EJA²³⁸ “... *mas suprimiu a obrigatoriedade de o poder público oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular*”. (HADDAD, 2000, p. 114).

O Plano Nacional de Educação²³⁹, a despeito das disputas em torno dos projetos de educação e de sociedade- organizações de educadores, associações, fóruns que lhe acompanharam o processo- poucas contribuições trouxe para a EJA, sobretudo pelos vetos que o governo FHC efetuou no que concerne a atribuição de recursos. A sociedade civil, desde então, vem mobilizando-se no sentido de reverter os vetos, através de mecanismos como a “Campanha Nacional pelo Direito à Educação”, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, Fóruns de EJA, Grupos de Trabalho sindicais (GTPE/ANDES), sindicatos, partidos políticos afeitos ao tema da educação pública, para citar alguns, mas ainda convivemos com os resquícios da política educacional do governo FHC, no atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que manteve os vetos.

Ter o direito à educação no patamar dos direitos humanos fundamentais é um dos horizontes da luta dos movimentos, porque a EJA tem mostrado, em sua trajetória, sua fragilidade legal, em função das discontinuidades dos governos e da ausência de uma política educacional que a contemple. Constando do plano do direito universal, no recorte da educação, a EJA retrocedeu após a Constituição de 1988, com a “*destituição de direitos e a deslegitimação (...) como política pública e gratuita (...) por uma crescente visibilidade dos programas compensatórios.*” (HADDAD, 2000, p. 126). Pôr a EJA em oposição aos investimentos em educação regular tem sido um dos modos do Estado deslegitimizar o

²³⁸ A nova redação do texto do projeto de lei n. 92/96 dispõe, em seu artigo 208, que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I. ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria.”

²³⁹ Houve a formulação do Plano Nacional de Educação- proposta da sociedade brasileira, porém em 2001 o Congresso aprovou um plano distante das proposições advindas dos movimentos e organizações da sociedade civil, como tem ocorrido nos processos de disputa no campo da legislação educacional do país.

campo, agravando os problemas, pois acentua a idéia de que não há o que fazer com os contingentes de jovens e adultos, formados pela exclusão social e escolar que vivemos. Mas há o que fazer como dizem alguns dos depoimentos dos entrevistados, ilustrativos desses argumentos de resistência e luta pelos direitos desses grupos:

(...) Quando eu passei a conhecer realmente as condições deles, eu percebi que eles não tinham a compreensão desse direito, as pessoas acham assim: “tá pegando é um boi”. Ele tem o direito de não ser discriminado porque ele é pobre ou porque ele desistiu 2, 3 anos. (...). Escuta a pessoa, conhece o teu aluno, porque os professores, na sua maioria, eles vão para a sala de aula e não conhecem os seus alunos. Não conversam: escuta o teu aluno. (...) A educação vem no sentido de o que é possível se dar pra eles. O direito à educação para as classes populares não é o mesmo direito à educação, para as elites. Eles têm direito á educação de qualidade, eles têm direito ao professor que os respeite que tenha compreensão da sua vida, eles têm todos os direitos, mas eles desconhecem. (pedagoga do CEMEJA, grifo nosso).

Percebe-se que a noção do direito à educação é mais acentuada nos espaços institucionais, como no caso do CEMEJA, por parte de educadores que têm antes uma trajetória nos movimentos sociais populares. A concepção do espaço público como possibilidade de continuidade da formação é uma das indicações da pesquisa, visualizada nos depoimentos do NEPE e MEB, embora haja uma séria preocupação quanto a este processo de passagem, das experiências de alfabetização, uma das etapas do direito, para a pós – alfabetização, o ingresso nas séries iniciais, onde a certificação é um dos nortes, mas sem que se percam as possibilidades de um trabalho para a humanização, mais facilmente identificado no interior das experiências dos movimentos de base católica e os “não -formais”. O depoimento dessa educadora enfoca a vinda de alunos de outros projetos para o MEB, pela resistência ao ingresso na escola formal:

(...) Alguns já vieram de outros projetos, até do ensino formal, tem pessoas que cursaram até a 8ª série, trabalhando com a gente. E elas não se sentem seguras, elas voltaram e dizem mesmo: professora, eu não vou entrar no ensino médio, porque eu vou passar constrangimento, nem escrever corretamente. Pra você ver, uma pessoa que foi até a 8ª série, ela querer fazer um curso de alfabetização, é porque tem alguma coisa de errado, né? (coordenadora do MEB, grifo nosso)

A questão da “transição” dos núcleos de alfabetização dos movimentos, para a escola formal também é uma agravante, no corpo dos desafios para efetivar o direito à educação:

(...) Tá, os alunos conseguiram, alcançaram o objetivo, ler e dominar as quatro operações e foram pra escola. E é aí que vem o impasse, que a metodologia não é a mesma e aí eles voltam: olha, professora, eu não vou continuar lá porque não é a mesma coisa e tudo. (...) Porém, nós não temos como dar uma outra alternativa pra eles, porque também nós não podemos retroceder, porque mantê-lo na turma de alfabetização, também não é a proposta. A proposta é dar o “pontapé inicial” pra que eles continuem. Então como é que foi feito? Eu disse: gente vamos ter um pouquinho mais de paciência, ainda mais que foi no período que houve o concurso e que os professores foram contratados e tudo, aí eu disse: Olha, a SEMED deve oferecer aí um curso para os professores trabalharem com vocês, então vamos ter um pouquinho de paciência e ver se muda alguma coisa. Então existe uma preocupação assim com esta transição, quando você sai do movimento popular, pra ir pra escola formal. Eu até sugeri pra ver se a gente não podia fazer uma exposição pro MEB nacional pra ver se a gente não podia trabalhar as outras etapas, pelo menos até ali na 3ª etapa? (supervisora do MEB).

São questões atuais que se circunscrevem nos desafios da EJA e neste percurso do direito à educação pensado para os jovens e adultos concretos que temos, considerando que a análise destes vieses nos parece crucial, para que a garantia da continuidade da escolarização avance dos níveis supletivos, para a qualidade social que estes grupos têm direito. Para o NEPE, o problema tem o recorte da relação com entre o governo federal, estados e municípios, para esta garantia efetiva:

(...) A EJA, sempre foi a “prima pobre”, independente de ser ...o quê que acontece? Não fica definido um percentual. (...) quando o Estado não ocupa esse espaço, abre-se a “possibilidade” de estabelecer “parcerias” que o façam. (...) com o “fome zero”, “Brasil Alfabetizado” e outras políticas focalizadas, desenvolvidas em grande parte por ONG’s em parceria com o Estado, dividindo fatias do FUNDEF, FAT e outros recursos públicos. (...) eu lamento, é que, em algumas cidades, tanto a SEDUC quanto às SEMED’s, não terem incorporado a EJA como uma perspectiva de continuidade, de formação, pensando inclusive no desenvolvimento do município. Porque o município que as pessoas não têm expectativa de estudo e nem de emprego, elas estacionam ali e ficam desestimuladas. Pra quê estudar, se não tem emprego? (ex-coordenadora do NEPE, grifo nosso).

A garantia do direito à educação, no quadro dos direitos da pessoa humana é um dos pilares, que nos demonstrariam que a EJA que temos caminha em direção à emancipação. Sobre estas possibilidades e contradições, seguiremos esta análise.

4.2. Ressonâncias éticas presentes nas vivências e lutas de EJA no Amazonas

Tratar da ética²⁴⁰ e dos valores originais da EP exige que partamos de uma discussão preliminar sobre a ética e suas possibilidades, numa sociedade fundada na exploração do humano. Algumas questões se põem, para adentrarmos aos valores “éticos” da EP: É possível tratarmos de uma *ética*, diante do Estado capitalista, que nega eixos valorativos fundamentais e se funda no individualismo burguês? Para tratar da ética, Vázquez (2007) adverte que comumente há uma compreensão equivocada dos termos ética e moral, demarcando que:

(...) por moral entendemos uma forma específica do comportamento humano, individual ou coletivo, que se dá realmente, ou que se propõe que deveria dar-se. E por ética entendemos a atenção reflexiva, teórica à moral em um ou outro plano- o fático ou o ideal- que não são para ela excludentes. Vale dizer: à ética interessa a moral, seja para entender, interpretar ou explicar a moral histórica ou social realmente existente, seja para postular e justificar uma moral, que não se dando efetivamente, considera-se que deveria dar-se (p. 287).

A moral tem um sentido normativo e a ética constitui-se como uma possibilidade de avaliação crítica da moral, no caso do marxismo, proposto por Vázquez (2007), pela sua vinculação à necessidade de pensar o mundo para transformá-lo. Trataremos da ética marxista na seqüência. Ocupemo-nos agora das possibilidades de pensarmos uma ética na dimensão proposta por Vázquez (2006), como norteadora de um novo projeto social. Para o autor, a ética se ocupa do estudo da moral, trazendo para o debate que a ética sempre está vinculada a um contexto social e histórico, por isso quando tratamos de ética no Brasil, tratamos da sociedade capitalista e seus determinantes. Conforme nos orienta Lombardi (2005):

(...) Sendo uma criação humana, tal qual a justiça, também a *ética* reflete as condições materiais de existência dos homens, seu processo de desenvolvimento e das relações existentes entre os homens e a natureza e entre os próprios homens. Assim sendo, os conceitos morais mudam, da mesma forma que mudam as condições materiais de existência do homem, suas forças de produção e suas relações produtivas. (...) Somente quanto a exploração do homem pelo homem for abolida e toda a humanidade trabalhar pelo interesse comum de todos os homens, a ética existente será transformada em algo que se encontre além de toda possibilidade de simples especulação mental. Somente então a sociedade irá ser regida pelo princípio:

²⁴⁰ Para Lombardi (2005), ética “... deriva do grego *ethos* e significa, por um lado, modo de ser que é construído historicamente pelos homens, mas o principal sentido indica estudo ou análise dos costumes, da conduta humana”. (p. 41-42).

“De cada um segundo suas possibilidades; a cada um segundo suas necessidades”. (p. 47-48).

Partindo desses pressupostos, em que sentido a EP pode apontar estes valores para a escola formal, para a EJA e assim, contribuir para a construção deste novo horizonte social? Há mesmo essa possibilidade? Quais as limitações da educação nesta direção? Quais os eixos da EP, que apontam para um novo *ethos* para a educação escolar em geral e a EJA, neste particular?

Caminhando na retomada histórica do conceito, as reflexões clássicas nos remetem à ética de Aristóteles²⁴¹, fundada em sua convicção de que a vida valeria pela busca do bem supremo, traduzido em sua tese de felicidade, alicerçada na existência consagrada à excelência moral. A atualidade de seu pensamento²⁴² é percebida pelos temas abordados há milênios atrás, como a vida em sociedade, o sentido da Política como espaço para congregar a vida plena, amistosa e ética dos cidadãos, bem como as contradições destas trajetórias e o afastamento destas possibilidades de felicidade. A Ética em Aristóteles ganha o estatuto de ciência, pelo emprego da racionalidade, seguido da Ética Medieval; da Idade Média para a Modernidade (em Kant e Rousseau), alcançando as questões atuais, sobre o multiculturalismo, relativismo, solidariedade e dialogicidade.

Aristóteles tece estreitas relações entre a Ética e a Política, enunciando que a ética é “*parte da ciência política*” (p. 11), buscando explicitar qual é o bem supremo para a vida humana- a felicidade e que finalidade tem esta vida- a contemplação. Como o homem é um ser de relações, necessita para ser feliz, de um espaço público que contemple esta extensão do viver bem aos seus concidadãos, daí as exigências de um bom governo, de uma boa política, para a vida plena. Apesar dos limites dos registros que temos acesso, a “Ética a Nicômacos” tem o mérito de registrar para a humanidade as preocupações com a ética como ciência e

²⁴¹ Aqui pautadas no clássico: Aristóteles. **Ética a Nicômacos**. /Aristóteles; tradução de Mário da Gama Kury-Brasília: Editora Universidade de Brasília, c1985, 4. Ed, 2001.

²⁴² Sobre o tema da Ética, escreveu: “Ética a Nicômacos; Ética a Êudemos e Ética Maior”, sendo a “Ética a Nicômacos” a maior em extensão e a seguramente autêntica, tendo a característica de anotações de aulas, provavelmente dos discípulos, para preservar os ensinamentos do mestre. “Ética a Nicômacos” foi escrita através de reflexões em torno do que nortearia o bem supremo e há informações de que teria sido escrita para o filho, morto jovem, em combates.

demonstrar a atualidade de suas ponderações- a idéia de que o ajuizamento do discurso advém da prática.

A obra de Aristóteles nos apresenta elementos para pensarmos o conteúdo dos valores originais da EP, que têm contribuído para que a educação em geral e a EJA, em particular, tenham o projeto emancipatório como horizonte. Aristóteles faz um apelo ao sentido da educação na formação humana, ao enfatizar que o conhecimento deve estar a serviço da ação, considerando a experiência, a autonomia e a racionalidade como fundamentais para esta formação qualificada.

Um dos eixos contemporâneos da EP e que apareceram com destaque na pesquisa junto às experiências de EJA em Manaus- o tema a justiça, também é objeto de preocupação na ética de Aristóteles. A justiça e seu contraditório- a injustiça, aparecem no livro V, tendo como norte sempre a busca do meio termo- o equilíbrio das ações humanas. A justiça é *“a disposição da alma graças á qual elas se dispõem a fazer o que é justo, a agir justamente e a desejar o que é justo”* (p. 91)- questões vinculadas às disposições da alma. Ser injusto significa infringir as leis e ser iníquo; ser justo é alcançar a excelência moral plena em relação às outras pessoas, pela prática de bons atos e pelo distanciamento dos maus atos. Ser justo é aproximar-se do proporcional e ser injusto é violar a proporcionalidade. (p. 92).

Defende como primordial, além do entendimento da excelência moral e intelectual, que as pessoas possuam e pratiquem estas disposições para o bem supremo, pois palavras não bastam para que a justiça se constitua, palavras auxiliam no encorajamento e estímulo, mas só a nobreza de caráter e a prática da excelência moral são formadoras destas características de sua ética. Por fim, reforça que todos estes estudos, leis e estas práticas devem servir para melhorar a vida em comum, em torno da felicidade definida como o ápice da vida humana em sociedade.

As noções de ética na Modernidade nos direcionam ao pensamento kantiano, onde ética e autonomia se articulam, relacionando-se à finitude humana. Por ser finito, o sujeito questiona sua vida através de uma razão ativa e reflexiva, em permanente revolução. Destaca que a autonomia da vontade deve ser o princípio fundante das leis morais- a liberdade como sentido de todas as máximas, demonstrando a importância desta categoria em sua ética. Põe assim, em sua obra, o problema da empiria- a relação objeto-arbítrio; as leis práticas e as condições materiais; acentuando que uma regra universal não deve conter o elemento

empírico para afirmar-se. Propõe uma ética fundada nas proposições morais da glorificação de Deus, do que é considerado sagrado em suas leis, partindo da concordância com estes princípios (uso de liberdade e autonomia).

O legado de Kant revela as preocupações com o autoritarismo presente no pensamento científico situado na razão, de certo modo antevendo as contradições que a razão (em seu viés instrumental) viveria, no desenvolvimento do pensamento moderno. Pensamos que os postulados da ética kantiana, marcaram e marcam profundamente o modo de viver contemporâneo.

Buscando coerência com as concepções teórico- metodológicas e ético-políticas que professamos, abordaremos os eixos fundamentais da ética marxista, no exigente contexto do desmonte dos movimentos sociais organizados, nos finais do século XX e início do século XXI, quando vemos intensificados os recortes subjetivos, em confronto com a organização em torno de lutas gerais e projetos emancipatórios. Significa, antes de tudo, uma afirmação e uma crença em um projeto de sociedade humanizatório diverso do atual. Pensamos que a EP funda-se em alguns dos elementos desta ética, como proposição para a construção de uma sociedade nova, socialista, fundada em uma concepção de homem concreto, social, histórico, enfatizando o lugar da educação como uma das formas de intervenção para a transformação desta realidade desumanizante.

Nesta investidura, Souza (2007) põe no centro do debate conceitos articuladores da ética marxista, como a consciência humana, a emancipação, a liberdade, a necessidade, entendendo os desafios humanos concretos, o homem como ser da práxis e por isto mesmo, reafirmando as possibilidades de transformação radical das condições de exploração postas pela sociedade capitalista, através desta mesma práxis humana, crítica, criadora e por isto, capaz de propiciar autonomia e humanização e conseqüentemente, a emancipação humana universal. Uma das principais contribuições do autor está em situar o lugar da educação crítica e omnilateral, neste processo de “*emancipação humana e universal*” (p. 04), como forma de superação da educação alienante, técnico- profissional do capitalismo:

(...) como produção de homens conscientes e livres, capazes de conhecer, compreender e dominar o processo de produção material e espiritual e poder se apropriar dos bens produzidos (...) uma educação que possibilite ao trabalhador ter consciência de sua situação efetiva de alienação e exploração, ter conhecimento crítico dos mecanismos do modo de produção dominante e

agir sobre as condições histórico-sociais determinadas, como possibilidade de exercer sua missão histórica transformadora. (p. 04-05).

Mais ainda, ao situar a educação com este caráter, aprofunda a pertinência da educação como um dos elementos revolucionários, produzindo críticas aos determinismos e idealismos que permeiam as idéias pedagógicas e reafirmando proposituras fundamentais, como a crença no socialismo como projeto histórico-social, no fim do Estado capitalista como base para a constituição da sociedade socialista e do “homem novo”, na construção de um novo modo de produção, na defesa do humanismo fundante da ética marxista e no “*marxismo como filosofia viva e até o nosso tempo histórico insuperável, por expressar, no tempo atual, a problemática própria da época que a suscitou*” (p. 06).

Aponta as contradições de um século (XX) e sua extrema produção material e os índices de exclusão deste desenvolvimento (20% da população mundial é excluída do crescimento e do consumo), demonstrando as dualizações de uma sociedade desigual²⁴³: os ricos têm expectativa de vida superior aos 77 anos; os pobres de 59 anos; os índices de analfabetismo entre os ricos são menores que 5% e entre os pobres, em torno de 50%. Ainda não atingimos a universalização da educação básica e nem garantimos permanência, sendo a exclusão um fato, conseqüentemente, exclusão do mundo do trabalho.

A análise de Souza (2007) perpassa estes cenários, enfatizando que a síntese para este futuro “desconhecido e problemático” (p. 25), não se dará pelo viés determinista ou idealista: não há que esperarmos um inexorável fim do capitalismo (leis naturais), pelo extremo de suas contradições, sem intervenção humana e menos ainda, não podemos ser depositários de um espontaneísmo, mas nos cabe “*agir antes que seja tarde demais*” (p. 25), tendo como horizonte que o “*modo de produção capitalista não é o último e nem a mais elevada forma de organização econômica e social da história*”. (p. 30).

Daí o papel da ética marxista, na constituição de novas formas de organização social e em conseqüência, de novos eixos valorativos e culturais, para orientar a vida dos homens e mulheres emancipados. Considerando as proposições de uma ética marxista, Souza (2007) sugere uma reflexão sobre a possibilidade de uma ética capitalista. Para tal intento, parte de categorias de análise articuladoras: uma concepção dialética da ética; uma teoria ética como investigação crítica do processo histórico-social de produção da totalidade das ações humanas

²⁴³ Dados da PNUD, 2003- 2004.

e parte de uma concepção de homem como ser concreto e histórico. Traçadas estas categorias, enfatiza as impossibilidades de uma “ética capitalista”, considerando que esta não objetiva a emancipação humana universal, mas que é “*cínica, pois justifica a subordinação de todos os valores humanos à produtividade, ao lucro, à competição*” (p. 34).

Lessa (2002) argumenta que por conta dos atos humanos e de sua concreticidade (seres historicamente determinados), vão se construindo os complexos valorativos (ética, moral, dentre outros). As relações sociais no capitalismo reproduzem a lógica mercantil e trazem consigo valores próprios, como a afirmação da propriedade privada, a liberdade individual e há sempre uma tensão entre os valores genéricos da condição humana e as condições do individualismo burguês. Este autor corrobora com o pensamento de Souza (2007), ao afirmar que não há uma ética possível na vigência do capitalismo. Contudo, a luta por uma causa geral- o fim do Estado- perde espaços e os movimentos sociais atomizam-se, sem denunciar a barbárie humana, criada pelo mesmo Estado capitalista.

A ética marxista só terá sentido numa sociedade emancipada e para tanto, Lessa (2002) aponta para a revolução como possibilidade histórica de uma nova síntese. Não defende um determinismo econômico nem um monismo materialista: trata da revolução na história, uma história que se abre como campo de possibilidades transformadoras, sendo o marxismo, portador desta nova concepção de ética e moral. O marxismo, enraizado na história, traz esta dimensão, pois se efetivará pela superação do Estado burguês.

Percebemos as aproximações nos argumentos de Souza (2007) e Lessa (2002), pois a lógica do modo de produção capitalista é incompatível com o pensamento crítico e emancipatório, fundado que está em relações sociais desumanizadas- é uma “*ética dos privilégios*”²⁴⁴. A ética marxista produz ainda críticas à natureza idealista-religiosa, tratando da polêmica e histórica relação Estado/Igreja, enfatizando os argumentos de Marx²⁴⁵ sobre a necessidade de superação dos limites das concepções religiosas, para a emancipação humana universal. A ética marxista é uma ética da práxis, pois sua potencialidade se dá pela intervenção transformadora. É propósito e práxis.

²⁴⁴ DOWBOR, Ladislau. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Á sombra da mangueira**. São Paulo: Olho d água, 2000.

²⁴⁵ Em “**A Questão Judaica**”. 1843. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1843/questaojudaica.htm>> (acessado em 20/10/2005).

Em relação às discussões sobre o tratamento que a ética marxista confere aos interesses individuais e às críticas liberais sobre esta questão, entendemos que o modo de produção capitalista nega as necessidades individuais, à medida em que seu eixo é a coisificação, sendo as individualidades e subjetividades subsumidas por estes interesses mercantis. Há um reconhecimento das individualidades e das necessidades do sujeito, na ética marxista, pelo reconhecimento de que homens e mulheres estão historicamente situados, apregoando a necessidade de constituição do “homem novo”- humanizado e emancipado- combatendo a alienação (de si; da atividade que desenvolve; da espécie humana e dos outros).

Um modo de produção que prima pela satisfação do capital, não tem as carências e necessidades humanas como eixo, não propicia o desenvolvimento estético e ético dos sujeitos, o inferioriza e o toma como objeto, em relação externa com o seu trabalho e o afasta das condições de emancipação humana universal.

Em relação ao trabalho, o capitalismo acentua o estranhamento do homem com a atividade e seus pares- há uma inorganicidade na relação homem/trabalho, o que Nosella (1996) intitulou de estigma do não-trabalho. Poder-se-ia dizer que, mesmo no capitalismo, seriam possíveis relações mais “éticas”, entre grupos antagônicos, como frequentemente propõem os defensores do pacto social ou da “teoria da ação comunicativa”? Não há como propor reformismos, pois é crucial o fim do Estado capitalista, para que se constitua efetivamente a ética marxista, como também corrobora Lessa (2002).

E em que sentido pode contribuir a educação, a EP, para trazer estes valores para a escola formal? Através do acesso aos bens culturais, um dos elementos apontados por Gramsci para a elevação intelectual das camadas subalternas, ao mesmo tempo, um dos campos primordiais de atuação dos educadores- o campo da cultura, sendo eixo da educação omnilateral. A educação *omnilateral* privilegia o desenvolvimento do valor estético dos objetos para o humano, à medida em que os indivíduos sociais apropriam-se das coisas e com elas se relacionam. A dimensão ética da educação marxista, parte do homem concreto, considerando que a ética tem caráter social, histórico e de classe, como estudo do efetivo comportamento humano. Não há como haver uma ética no capitalismo, defendida por classes que se antagonizam, sendo a ética a reflexão da ação dos homens, sob circunstâncias históricas.

Esta educação é uma “educação para além do capital”, que congrega a função técnica e política, onde a “*função técnica é sempre subsumida por uma função política*” (SAVIANI, 2002, p. 212). É uma educação para a humanização, estimuladora da liberdade e da função criadora do trabalho, é uma educação para a emancipação. Em que sentido a educação pode ser emancipatória e contribuir para o processo de hominização, como prática de resistência e emancipação, diante do mundo excludente e globalizado?

Vázquez (2007) recupera os eixos desta possibilidade ética, ao enfatizar os pressupostos marxistas, da interpretação e a transformação do mundo, imbricados: *Não se aponta, portanto, toda a teoria, mas sim a que se limita a interpretar; vale dizer; que ao não se integrar no processo de transformação, deixa o mundo como está*” (p. 292). Daí a centralidade da práxis na ética marxista, elemento constitutivo da EP, também largamente focado como contribuições para a EJA. Trazemos estas considerações, por entendermos como o autor, que o marxismo apresenta-se como um dos campos teóricos mais propícios à fundamentar as possibilidades emancipatórias da sociedade, eixo de nossas preocupações e tentativas de relacionar o original da EP para a EJA, a partir das interlocuções e do heurístico trazido pela investigação em Manaus.

O marxismo sustenta-se em quatro pilares, enfocados por Vázquez: constitui-se em uma crítica do capitalismo existente, em seus problemas estruturais; funda-se em um projeto, idéia, utopia de emancipação social e humana, em contraposição aos males trazidos pelo capitalismo- o socialismo, anunciando possibilidades de libertação, igualdade e dignidade humanas; é conhecimento do capitalismo, de suas possibilidades de transformação, identificando as forças sociais e meios para fazer o projeto realidade; tem vinculação direta com a prática e com os objetivos de transformação social, através de atos efetivos fundados na prática política para alcançar a emancipação humana plena.

Vázquez afirma a atualidade da ética marxista nesta dimensão:

(...) sim, que há um lugar para a moral no marxismo, mas precisando imediatamente que existe se o marxismo se interpreta não em um sentido cientificista, determinista ou objetivista, mas como “filosofia da práxis”. Isto é, se for concebido com os quatro aspectos mostrados: crítica do existente, projeto alternativo de emancipação, conhecimento da realidade e vocação prática, em sua unidade indissolúvel e articulados em torno do eixo central: a prática transformadora, pois uma vez mais- como diz Marx: “trata-se é de transformar o mundo”. (p. 296).

Arroyo (2000) trata da dualização que existe entre EP e educação escolar, afirmando que a educação escolar secularizou-se com as atribuições do ensino de metodologias, conteúdos, processos e teorias de aprendizagem e a EP, no trabalho com os constituintes, os valores fundados nos ensinamentos de Paulo Freire, traduzidos na idéia do sujeito encarnado na História e suas possibilidades de humanização. Advoga, como também pensamos, que a EP traz em suas experiências teorias pedagógicas que podem melhorar a qualidade social da escola formal que temos, embora pouco tenha sido legitimado nesta relação. A EP pode contribuir com a escola regular através da teoria pedagógica que a constitui- a humanização como projeto.

O *ethos* da EP, ocupando a escola formal, poderia advir desses pressupostos: ter o ser humano como nexo da ação pedagógica, diferentemente do que vem acontecendo com a escola formal, onde há lugar para os problemas técnico-pedagógicos, escamoteando-se o ser sujeito para o qual a escola deve existir. Ter o humano como centro requer o trato com os conteúdos, o respeito á sua formação, o bem ensinar e a centralidade no cerne da escola, que é a instrução. Porém, o trabalho pedagógico deve ser organizado para a promoção do sujeito, o que significa trazer para a escola um dos pilares da EP, sendo este o constituinte mais lembrado pelos educadores entrevistados, para definir os nexos de seu trabalho.

Um outro aspecto posto por Arroyo (2000) nesta tentativa de identificar os pilares da refundação da escola formal, com as contribuições da EP e na direção do que nossa pesquisa apontou, é a pedagogia dialógica: “...*Todo ato educativo é um ato de interação entre humanos, isso é uma das coisas mais radicais em Paulo Freire, é uma das matrizes mais presentes do pensamento pedagógico desde a Paidéia*” (p. 2).

À escola caberia instruir as gerações mais novas, através do conhecimento acumulado historicamente, o que nos remete a outro eixo articulador da EP, trazido por Arroyo (2000) e destacado na investigação: a cultura, entendida como memória, trabalho do humano em sua relação com a natureza, como transmissão das práticas, técnicas, símbolos e valores de gerações umas ás outras, pela via da educação (BOSI, 2003). A dimensão da cultura e suas relações com a EJA são retomadas por Mayo (2004), ao identificar as relações de aproximação e distanciamento entre Freire e Gramsci, na dimensão da ação transformadora. Para Gramsci, a educação e a formação cultural dos adultos eram fundamentais para a contra-hegemonia e para Freire, o eixo era a defesa dos elementos da cultura popular, como

possibilidades emancipatórias. Gramsci partiu da crítica sobre a cultura dominante e da necessária apropriação crítica da cultura pelas camadas populares, enquanto Freire acenava para a ação cultural para a liberdade²⁴⁶.

Este eixo da cultura é um dos elementos da EP que vem sinalizando intenções emancipatórias para a EJA. Gramsci relaciona cultura à estruturas ideológicas da sociedade: a cultura erudita, validada pelas instituições e a cultura popular, fundada no senso comum, na experiência de vida. Mas qual destes vieses da cultura deve ser apropriado pela escola, na dimensão da humanização que ensejamos? Bosi (2003) adverte que seria mais pertinente tratarmos de culturas brasileiras e que poderíamos, grosso modo, agrupá-las em duas frentes: a cultura erudita, ensinada nas escolas e nas universidades e a cultura popular, geralmente iletrada e ligada aos valores materiais e simbólicos do homem rústico, de base folclórica. Há ainda outros desdobramentos, que não tomaremos como foco (a cultura criadora e a cultura de massas).

Diz o autor que importa para o capitalismo, trazer para as instituições a cultura erudita e deixar ao largo a cultura criadora e a cultura popular. Sobre as manifestações destas no contexto social brasileiro, assim pondera Bosi (2003):

(...) Quanto às potencialidades de expansão de cada uma dessas faixas da *cultura brasileira*: a cultura erudita cresce principalmente nas classes altas e nos segmentos mais protegidos da classe média: ela cresce com o sistema escolar. A cultura de massa, ou indústria cultural, corta verticalmente todos os estratos da sociedade, crescendo mais significativamente no interior das classes médias. A cultura popular pertence tradicionalmente, aos estratos mais pobres, o que não impede o fato de seu aproveitamento pela cultura de massa e pela cultura erudita, as quais podem assumir ares popularescos ou populistas em virtude da sua flexibilidade e da sua carência de raízes. (p. 326).

A cultura que interessa à EP e a que tenha o homem como sujeito, partindo dessa concepção de homem real para organizar o seu processo de conhecimento. A escola formal precisa apreender estes eixos valorativos da EP, como propõe Arroyo (2000):

(...) A escola não dá conta dos processos de humanização, a escola tem se que entender como parte dos grandes processos educativos. A escola tem que entender que há outros tempos, outros espaços, outras relações, tão

²⁴⁶ Diz Freire (1980): "... Enquanto a ação cultural para a liberdade se caracteriza pelo diálogo e seu fim principal é conscientizar as massas, a ação cultural para a dominação se opõe ao diálogo e serve para domesticá-las." (p. 91).

fortes na construção dos seres humanos quanto ela. E mais, a escola tem que entender que não são apenas livretes, por um lado; se aprendem a ser humanos, por outro lado, aprendem conhecimento. A pedagogia é a mesma da escola, da família, do Bairro, da fábrica, do clube, do religioso, é a mesma... Não se trata nem de saberes diferentes e nem de processos diferentes, se trata das mesmas matrizes. A Escola precisa saber que não há saberes estanques. Aprende-se na escola e na vida. (...) Vamos evitar que o movimento social da educação vire um tema para alguns que gostam de pesquisar num altar, acender uma vela, dizer “mas fica quieto aí e não me incomode, que é melhor nós continuarmos pensando na pedagogia escolar como se fossem coisas separadas”. Eu insisto que temos muitas lições a aprender com a pedagogia da educação popular, dos movimentos sociais, enquanto pedagogia, enquanto teoria pedagógica, não só enquanto método enquanto experiências. Eles nos puxam para o subsolo, o que há de mais permanente nos ofícios de mestres. Eu diria que nos falta chegarmos aí, nos faltam as artes do nosso ofício e esse ofício é algo mais insólito. É por aí que eu estou pensando e é por aí que a educação se deve puxar. (p. 3-4).

Os fundamentos ético-políticos e teórico-metodológicos, inspirados nos estudos de Freire, também são alardeados pelos registros das experiências e no discurso dos entrevistados, sendo ainda mais um dos valores da EP, que podem “escorrer” para a EJA, quando a escola reconhecer que jovens e adultos vivem situações de desumanização e que precisam construir processos humanizatórios, mesmo diante de uma sociedade apartada da ética, como vimos nos estudos de Lessa (2002) e Souza (2007). Porém, como afirmaram os educadores entrevistados, há uma dissonância entre os registros documentais e a concreticidade das experiências, que nem sempre se fundam nos princípios filosóficos de Freire, no diálogo, na concepção de cultura popular, na crença nas possibilidades ontológicas humanas.

Buscando a síntese possível sobre os valores da EP que podem contribuir na refundação de uma EJA emancipatória e que historicamente são identificados como contribuições das experiências não-institucionais, partindo da experiência analisada- as três experiências de Manaus- podemos dizer que as ressonâncias éticas partem do trabalho que tem a humanização como horizonte, o ser humano, em sua plenitude como foco. Do ponto de vista das aproximações entre estas iniciativas, podemos afirmar, com base nos estudos de documentos que lhes dão origem, resultados dos questionários e depoimentos, parcialmente expostos neste registro, que a idéia de que a EJA deve se pautar na conscientização, no diálogo, na valorização da cultura popular e no estímulo à cidadania, são os contributos

principais. De modo particular, ao elegerem os três²⁴⁷ elementos fundamentais em suas ações, apontaram a *humanização*, o *diálogo*, a *conscientização*, a *cidadania*, a *práxis* e as *metodologias*.

De modo análogo, percebemos que estes elementos são legados da EP que foram construídos nas ações dos movimentos de educação e cultura popular no país, nos finais dos anos 1950 e até os anos 1960, como amplamente focado neste trabalho. Lembremos do que dizem Arroyo (2000) e Fávero (2004), de que os movimentos de EJA devem aprender com o legado histórico do “... *momento mais rico do trabalho com a educação de jovens e adultos*” (FÁVERO, 2004), debruçando-nos nos estudos sobre a pedagogia que advém destas experiências, como matrizes para a compreensão de uma EJA emancipatória, partindo de seu núcleo autêntico.

De modo semelhante ao que dissemos sobre os percursos da EJA para assegurar o direito à educação, consideramos importantes as contribuições que advém dos movimentos, dos sujeitos, dos grupos, experiências exitosas a partir dos eixos valorativos da EP e que começam a aparecer no cenário da educação brasileira. Neste sentido as reflexões de Goergen (2005) sobre a ética e a escola são pertinentes e nos trazem elementos para avaliar o tema no contexto das experiências que estudamos:

(...) não se deve exagerar esquecendo o movimento dialético que coabita as nessas tendências da cultura contemporânea. Paralelamente aos grandes movimentos de individualização e esmaecimento dos ideais coletivos registra-se, também, a tendência oposta: os comportamentos de orientação social continuam presentes e, arriscaria dizer, até crescem em setores das atividades humanas. O exemplo mais visível talvez seja o da ecologia, o qual emerge claramente uma nova ética do cuidado, mas poderíamos lembrar também outros como a consciência de gênero, a luta pela terra, o direito à educação, à saúde e assim por diante. Se, de um lado, o capitalismo neoliberal conseguiu enfraquecer o Estado e provocar seu afastamento das atividades sociais, de outro, crescem o engajamento das ONG's, das associações contra a violência, dos movimentos contra as guerras e agressões, das reivindicações de respeito pelo diferente, da responsabilização social dos setores produtivos. (p. 92).

O autor traz ainda importantes elementos à discussão, ao situar certa primazia à valorização da cultura hedonista, no contexto atual, do culto aos interesses individuais, postos

²⁴⁷ Partindo dos constituintes geradores da pesquisa, os grupos foram instados a eleger três fundamentais. Houve aproximações quanto a humanização e o diálogo; os demais foram pontos de distanciamento nas escolhas, melhor apreciados em tópico específico deste capítulo.

pelo debate pós-moderno, em contraposição às preocupações humanas coletivas. Nos interessa muitíssimo, porque entendemos que o *ethos* da EP se circunscreve neste viés das práticas solidárias, do culto à justiça e autonomia, da consciência coletiva e exercício de cidadania, dentre alguns elementos valorativos que a pesquisa pontuou como predominantes nas experiências.

Como vimos na abordagem dos direitos humanos e do direito à educação, nosso processo colonizatório nos deixou devedores de problemas sociais estruturais, por isso qualquer alusão ou tendência às saídas individualistas, nos parece distante de um projeto emancipatório. A ética que a EP experencia e que se apresenta como matriz pedagógica humanista pauta-se na valorização dos princípios transcendentais e universais. E como buscamos ao longo deste capítulo, a escola pode aprender com as experiências de EP, que partem de disposições político-filosóficas para melhorar a qualidade ético-política da EJA.

O *ethos* da EP pode refundar a escola que temos, numa tentativa emancipatória? Na mesma linha de Goergen (2005) pensamos que este *ethos* só se pronuncia efetivamente em um contexto que valorize a dimensão humana, em seus desdobramentos coletivo e social, daí as relações com a Antiguidade Clássica, entre *pólis* e *ethos*, Política e Ética, a vida em comunidade como eixo do bem supremo, como propôs Aristóteles.

Mas como valorizar estes elementos, num contexto que prima pelo individualismo e afasta-se do caráter público? No entender de Goergen (2005) este é um desafio que a escola pode contribuir, porque:

(...) A emergência do individualismo está diretamente ligada à deserção da *res-publica*. Narciso busca apenas a si próprio, renuncia a qualquer militância, seja ela religiosa ou política, adere à moda, busca as vantagens pessoais. O narcisismo significa a proeminência do tempo presente, da relação consigo mesmo e com seu corpo, sem compromisso com valores sociais e morais. Significa a despolitização em proporções nunca antes vistas, o fim da esperança revolucionária e da contra-cultura, o fim do *homo politicus* e o advento do *homo psicologicus* e do *homo economus*. Sem projetos capazes de atrair as energias, a *res-publica* desvitaliza-se e as grandes questões políticas e éticas despertam, na melhor das hipóteses, uma curiosidade similar a de algum evento qualquer. (p. 72-73).

A deserção das causas coletivas, a atomização dos movimentos sociais, o isolamento social, o culto ao hedonismo, nos parecem incompatíveis com as dimensões humanas plenas, ensejadas pelas experiências dos movimentos aqui elencados. E o que cabe à educação, neste

contexto? Se pautada nos valores do capitalismo, cabe instrumentalizar as pessoas para a competição, bem ao gosto das determinações do ajuste neoliberal. Somente uma ação que parta da dialética, contrapondo-se às concepções pós-modernas, situadas na lógica individual, pode contribuir para os caminhos emancipatórios na educação, através da recuperação dos “*ideais de natureza social e coletiva, fundamentais para a vida feliz de todos*” (GOERGEN, 2005, p. 92). A tarefa da EP e da EJA é a da resistência, contribuindo para o processo de hominização, através da valorização das categorias do núcleo popular, na disputa pela hegemonia.

4.3. A subsunção da EJA na original constituição da escola pública democrática e popular (emancipatória)

Enfocar o tema da *subsunção* da EJA no projeto de escola pública, popular e emancipatória nos remete a afirmar que pretendemos pensar sua temporalidade como escola compensatória e supletiva e nos somarmos aos que a defendem como escola crítica, de continuidade, exigente no ensino dos conteúdos, como direito e como respeito as especificidades dos jovens e adultos, trabalhadores, suas demandas potenciais.

Um novo modelo de EJA, como enfocada em Arroyo (2005, 2008), Soares (2002, 2006), Fávero (2004), Nunes (1997, 2006); Di Pierro e Haddad (1994, 2000), dentre alguns. O próprio termo *subsunção* é tomado aqui próximo à acepção kantiana, definindo a relação entre particular e geral, ocorrendo somente se as representações forem homogêneas entre si, de forma que o conceito contenha aquilo que é representado no objeto. (KANT, 1999). A EJA assim pode ser subsumida pela escola pública emancipatória, que congrega valores da pedagogia da EP, mas nela não perde sua originalidade. Em Marx, *subsunção* traduz a relação trabalho-capital, como nos ensina Antunes (2004), “*expressa que a força de trabalho vem a ser, ela mesma, incluída e como que transformada em capital*” (p. 10). A *subsunção* formal torna-se real, trabalho e capital consolidam-se socialmente. Não é apenas submissão, lembra Antunes (2004), há uma relação dialética na *subsunção* á lógica do capital, há um elemento de subjetividade nesta relação.

A *subsunção* da EJA deve recuperar este espaço dialético, em que uma incorpora elementos da outra- EP, EJA, escola pública- tornando-se educação pública, democrática, popular e emancipatória, consagrando princípios filosófico-históricos e ético-políticos de suas trajetórias e constituições.

Partimos da tese da defesa dos valores emancipatórios que advém das experiências exitosas de EP, embora reconheçamos que estas não são hegemônicas nas escolas brasileira e amazônica e tenhamos adotado o termo “predominância” para situar tais possibilidades nas experiências enfocadas na pesquisa. Buscando situar como a EJA fundada nesses valores, deve ocupar espaços para refundar a escola pública em original escola pública popular, procuraremos interlocuções para explicitar tais possibilidades.

Fernandes (1989), durante pronunciamento na II CBE²⁴⁸, ao analisar o tema “Educação: Perspectivas na Democratização da Sociedade”, afirmou que a transformação depende das mudanças estruturais da sociedade e que à educação cabe contribuir, através de experiências e lutas pela democratização das políticas educacionais, que visem a transformação estrutural, ressaltando que há uma totalidade histórica entre educação e democratização social. No contexto dos anos 1980, cerne da análise do autor, o Brasil aprofundava a dependência econômica, política e cultural às nações capitalistas centrais e junto a isso, recebia influências na cultura, dos efeitos dessa “modernização”, afetando diretamente a autonomia do país e a acentuando a submissão de nossa educação aos ditames externos.

As medidas legais e todo o aparato institucional durante o Estado Militar atingiram frontalmente a escola brasileira e seu projeto democrático, como situa Fernandes (1989):

(...) Sob a capa do “planejamento educacional”, da “administração racional” e da “privatização democrática”, assistiu-se a uma pavorosa destruição do sistema oficial de ensino, à introdução de técnicas verticalistas de imposição de decisões e à fascistização dos procedimentos de atribuição e execução dos papéis sociais nas instituições educacionais. Ao mesmo tempo, provocava-se a implosão quantitativa de todo o sistema de ensino, para desorientar os educadores, os estudantes e os grupos de intelectuais críticos, que poderiam desmascarar o que ocorria. (p. 15).

²⁴⁸ Realizada em Belo Horizonte, 1982.

Todas essas medidas construíram o desmonte do aparato público, travestidas da ideologia do “milagre educacional”, pois eram veiculados dados quantitativos da expansão escolar, sem questionar-se a qualidade. O Estado enfraqueceu seu papel de mediação e durante o Estado Militar, fundou-se na tecnocracia e militarização. Os anos 1980, contudo, trouxeram grandes mobilizações nacionais, nos impulsionando a “*pensar este último quartel do século vinte como uma época de oportunidades inesperadas*” (FERNANDES, 1989, p. 16).

Naquele contexto o autor inquiria sobre que educação serviria à formação crítica das camadas populares- trabalhadores urbanos e rurais- para sua humanização e emancipação. Isto porque atribuía grande valor às classes trabalhadoras²⁴⁹, ainda hoje a demanda original da EJA, embora perversamente relegada, em considerável número, ao trabalho informal: os trabalhadores constituem o maior contingente da sociedade civil, mas não usufruem dos direitos em plenitude, não exercem o poder desta força. Num trecho de lucidez memorável, Fernandes (1989) assevera que:

(...) A história do século XXI está começando agora, aos nossos olhos, pelas mãos calosas dos operários e dos trabalhadores agrícolas. Elas estão deslocando a base social da República- levando inicialmente a República Institucional à falência e, sem seguida, fazendo-nos aproximar, pela primeira vez, de uma experiência coletiva autenticamente republicana e democrática. (p. 17).

Daí a educação ter um sentido histórico de caminhar junto à essas possibilidades de transformação, na revitalização de processos histórico-sociais- a educação contribui, mas não determina as transformações estruturais- tendo as transformações como eixo da reflexão-ação pedagógica, pondo no centro “*o operário, o trabalhador agrícola e o homem pobre- em síntese, os oprimidos- como sujeito principal do processo educacional*” (FERNANDES, 1989, p. 17). Voltar os olhos para os oprimidos, organizar a escola consciente das necessidades psicológicas, culturais e políticas dos trabalhadores, em suma, este é o projeto humanizador da educação para o século XXI- a formação emancipatória das camadas populares, a democratização dos espaços escolares.

²⁴⁹ Situa Antunes (2004): “ (...) é preciso partir de uma concepção ampliada de trabalho. (...) totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, (...) a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário. (Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> (acessado em 20/06/2008).

O discurso de Florestan Fernandes durante o processo constituinte (1988) atesta a atualidade de suas proposições, 20 anos após. Dizia ele ser a educação o maior problema social do país, mesmo diante da fome, do desemprego, a carência absoluta do acesso aos bens culturais, acentuava as desigualdades no país, assim: “*Ensino gratuito deve ser para esses pobres miseráveis, condenados ao analfabetismo*” (FERNANDES, 1989, p. 125), o que não seria possível sem o combate à concentração social, racial e regional de renda e poder. As desigualdades regionais são um problema concreto para explicar a exclusão e para que repensemos a escola pública popular e para todos, por isso a educação adquire centralidade no projeto emancipatório:

(...) Isso nos mostra que a educação é o mais grave dilema social brasileiro. A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais, pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitem a tomar consciência da sua condição, dos meios de aprender a resistir a essa situação. Portanto, pode representar um fator de difusão da ignorância e do atraso cultural. Com esses mecanismos e um sistema escolar injusto e inócuo, há reprodução do sistema de desigualdade, da concentração de riqueza, do poder e de dominação. (p. 126-127).

Na história da educação brasileira, permanecem os privilégios, a educação adquire valor de mercadoria, agravada pelo neoliberalismo, embora tenhamos perspectivas de resistência em iniciativas como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), os movimentos de educação e cultura popular (anos 1950-1960) e as pedagogias contra-hegemônicas (anos 1980-1990), para citar movimentos no campo político-pedagógico. A escola pública popular, que processualmente precisa congrega o projeto de EJA emancipatória, deve organizar-se com base nas proposições de Fernandes (1989), sobre o legado, princípios e desafios para consolidar-se como direito de todos:

(...) Era preciso, portanto, fazer uma revolução no topo, através da educação, para acabar com essa mentalidade do privilégio, e fazer uma revolução na base, de maneira a ter uma situação diferente dessa que prevalece até hoje, de modo que toda a massa pobre da população tenha acesso ao sistema de ensino. Era preciso articular essas duas transformações- esse dilema geral. A ele se juntam três conjuntos de prioridades pedagógicas. A mais importante diz respeito à garantia da igualdade de oportunidades educacionais- garantia de fato, não em termos de retórica. A segunda diz respeito ao enfoque dado à escola, visto como valor social, e a uma nova visão do professor, do aluno e do funcionário. Houve, no passado, um culto à escola- esse culto desapareceu. (...) A terceira tarefa prioritária consiste na auto- emancipação pedagógica. O repúdio à colonização de nossa cabeça. (...) Portanto, precisamos de uma autonomia escolar que esteja relacionada dialeticamente com a independência econômica, com a emancipação nacional e com a

revolução democrática. Esses elementos são interagentes reiterativos. Não podem ser separados. (p. 130-131, grifo nosso).

Essa escola, brasileira e amazônica, popular e democrática, precisa de alguns elementos ligados à nossa nacionalidade, forjada em nossa história e colonização, sendo necessário garantir legal e institucionalmente os direitos humanos básicos, dos quais se destaca o acesso à educação, a construção de uma pedagogia original, a garantia de princípios como os de gratuidade e obrigatoriedade para a EJA, garantindo-a no campo dos direitos plenos da pessoa.

Para discutirmos os caminhos da escola pública popular, como defendemos, é necessário partirmos das premissas de Fernandes (1989), ter a educação pública como horizonte das formações dos desvalidos, como também enfatiza Leher (2005), afirmando que duas décadas após os estudos de Florestan, ainda não atingimos os patamares do público e mais grave, houve um “*afastamento dos sindicatos e dos movimentos sociais não diretamente ligados à educação das lutas pela escola pública*” (LEHER, 2005, p. 1), o que se aplica ao caso de Manaus.

Se pensarmos em termos de efetivos movimentos sociais populares e da frágil existência destes, no caso estudado, teremos que corroborar as idéias de Leher (2005), excetuando-se os movimentos de professores e estudantes indígenas no Amazonas²⁵⁰, forte nos locais onde há maior concentração de povos indígenas e os movimentos ambientalistas, mas que nem sempre carregam em sua pauta primeira a educação escolar e a EJA como motes. O mesmo aplica-se ao movimento sindical (metalúrgico)²⁵¹, e seu protagonismo nas

²⁵⁰ Trata-se de um movimento crítico, ideologicamente fundado sob bases emancipatórias e culturais próprias. O vigor do movimento conta dos registros de SILVA (1998): “A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre a partir de seus encontros anuais”. Tese de doutorado, USP. 1998.

²⁵¹ Há ainda os vieses de como se constitui este trabalhador e suas lutas, no contexto amazonense, desde a época de “soldados da borracha”, passando o trato com a terra, na decadência do modelo extrativista e sua relação com o Distrito Industrial, tornando-se trabalhador/operário metalúrgico, como situa Ribeiro (1987): Este modo de vida começa a ser violentamente desestruturado, arrancando as novas raízes desses agricultores/pescadores, a partir da década de 70, com a introdução de novas relações capitalistas de produção no Amazonas, através de projetos agropecuários e industriais subvencionados pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA) e Banco da Amazônia (BASA), através de mineradoras, especialmente a Paranapanema; da Petrobrás, de hidrelétricas como a Balbina; de madeireiras como MANASA, GHETAL, APLUB, de barcos pesqueiros e de projetos de colonização.

lutas sociais da década de 1980, como pontuou Ribeiro²⁵² (1987), movimento este abalado pela fragmentação das lutas e pelo pragmatismo sindical. Centrais sindicais como a CUT²⁵³, têm desenvolvido projetos em torno da alfabetização, como registramos neste estudo, em nossa avaliação, ocupando espaços em que o Estado deveria atuar e afastando-se das lutas em defesa da escola pública popular, que eram cerne de suas reivindicações anteriores. Leher (2005) é enfático ao caracterizar o momento:

(...) A fragmentação das lutas educacionais nos micro nichos da vaporosa sociedade civil avançou na última década de modo desconcertante. Em vez das lutas universais, cada vez mais têm prevalecido alternativas focalistas e particularistas, encaminhadas a partir das “entidades da sociedade civil”. (p. 1).

É bem verdade que as décadas de 1980 e 1990 foram inspiradoras dos movimentos sociais populares, sendo a educação uma das pautas aglutinadoras das lutas mais vigorosas. Nacionalmente um marco foi a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (1988) e dos fóruns estaduais no processo constituinte, nas discussões sobre a LDBEN e no acompanhamento e proposições ao PNE-proposta da sociedade brasileira. Do mesmo modo, sindicatos como o ANDES²⁵⁴, através do GTPE (Grupo de Trabalho sobre Política Educacional), tem sido efetivo espaço nas lutas pela educação pública, gratuita e socialmente referenciada. No Amazonas, o movimento de professores públicos teve expressiva participação nos movimentos de demanda por educação, conforme registram os estudos de Mourão (2003).

Fruto dessa articulação nacional nas décadas anteriores, ocorreram os Congressos Nacionais de Educação (CONED’S), até o ano de 2005, quando as entidades partícipes divergiram de sua condução, pela impossibilidade de compatibilizar uma agenda nacional. No cenário dos movimentos sociais, não diretamente voltados à educação, esta luta perde espaços. Assim, a questão do público, cerne desse debate, do direito de todos à educação

²⁵² ²⁵² RIBEIRO (1987): “De Seringueiro a Agricultor-Pescador a Operário Metalúrgico: Um estudo sobre o processo de expropriação/proletarização/organização dos trabalhadores amazonenses”. Dissertação de Mestrado (UFMG).

²⁵³ Projeto “Com todas as letras”, financiado com recursos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), criado para arcar com despesas do seguro-desemprego, tem financiado formação profissional e projetos de EJA da entidade.

²⁵⁴ Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior, agora estatutária e institucionalmente transformada em Sindicato, por força das prescrições jurídicas derivadas da CF de 1988. Criada em 1981 como Associação, conquistou estatuto de sindicato em 1988 e representa a luta dos docentes do ensino superior brasileiro, buscando relacionar a realidade acadêmica às grandes questões nacionais, desenvolve trabalho articulado sobre a educação brasileira, através do GTPE (Grupo de Trabalho em Política Educacional).

pública e sobre a escola que queremos, para viabilizar este projeto, passa ao largo, agravado pelo avanço do privado em termos de educação e sua transformação em objeto de consumo, aparecendo aqui outro viés problemático para a EJA-, a questão do financiamento de ações, projetos e programas, considerando a descontinuidade das políticas no segmento.

Sabemos que o PNE da sociedade brasileira propunha o aumento do PIB dos 3, 8% para 7,0% e posteriormente, em dez anos, para 10%, trecho vetado por FHC e veto mantido no governo Lula. Para a EJA, esta situação é devastadora, porque há uma tendência em fortalecer iniciativas públicas não-estatais ou privadas, em detrimento de consolidar uma política nacional de educação que congregue a EJA. A atomização dos movimentos sociais agrava esta situação, pois a tese de que a criação de uma esfera de direitos pela via do Estado-que defendemos, foi secundarizada pelas causas segmentadas. Há uma forte tendência ao abandono das políticas universais, da possibilidade de construção de uma esfera pública de direitos sociais, onde a educação está circunscrita, orquestrada pelo avanço neoliberal e pela ideologia pós-moderna, centrada na defesa dos direitos segmentados.

Mas como pensarmos então, apontamentos para a escola pública popular, pautados em outro projeto social- o socialismo, nesta contracorrente? Leher (2005) apresenta elementos da Comuna de Paris (1871), para assinalar a possibilidade de uma escola pública socialista, tendo como princípios gerais itens da Reforma de Ensino da experiência de Paris (1871): a igualdade social para todos; a instrução integral como direito e a aprendizagem e o exercício profissional por gostos e aptidões. A garantia da instrução científica e literária- função precípua da escola- é anunciada, tendo como inspiração as teses de Marx, apresentadas na Associação Internacional dos Trabalhadores (1866-1867). Portanto, diz Leher (2005) o anúncio da educação pública e universal, laica e profissional, ocorre aqui, antes da burguesia, que em verdade sempre teve clareza do projeto de escola para o povo- restrita aos conhecimentos elementares, para o trabalho alienado, síntese do capital.

A grande contribuição desta experiência, dizimada em 72 dias, foi a preservação do projeto de escolas no entendimento de que:

(...) uma revolução verdadeira passa pela transformação cultural do povo. (...) as sementes do conceito de escola pública, gratuita, laica e que assegure a educação integral igual de meninos e meninas foram plantadas e germinadas. Nos Conselhos, nos sovietes e nas escolas do MST essas mensagens estavam (estão) vivas. Ideais e valores humanistas para serem concretizados (...) teriam de resultar da negação do capitalismo. (p. 7).

Em Gramsci também há destacada a defesa do socialismo, ligado a um projeto cultural e de instrução pública, como vimos em alguns trechos importantes deste estudo, consolidado em um projeto de escola humanística, buscando desenvolver as potencialidades da classe trabalhadora: “... por isso, situou o problema da educação como um problema de classe. (...) sustenta a necessidade do Estado garantir esse direito, mas também aqui, não qualquer Estado, mas o “Estado ético” (LEHER, 2005, p. 8). Uma escola para a classe operária, com a questão de classe social demarcada, sob a ótica dos interesses dessa classe, bem próximo do que trataram Fernandes (1989), Leher (2005), Nunes (2006), Saviani (2007), Souza (2007).

Gramsci é interlocutor primeiro, porque teceu relações entre cultura e revolução, propôs uma escola fundada na investigação, articulando teoria e prática, tendo o estudo como nexos, para que a classe trabalhadora tivesse consciência da necessidade de formação vigorosa para enfrentar as lutas sociais, orientando nessa direção: “*Instruí-vos porque necessitamos de toda a nossa inteligência; agitai-vos porque necessitamos de todo o nosso entusiasmo e organizai-vos, porque necessitamos de toda a nossa força*”²⁵⁵. A escola emancipatória proposta por Gramsci²⁵⁶ deveria partir de um sistema educacional mais homogêneo, atingindo que foi pela divisão social do trabalho. Esta escola nova deveria desvincular-se do controle das classes dominantes, sendo escola humanística e escola única e nascer da conexão entre intelectuais e povo, como postula Gramsci (1984):

(...) O elemento popular ‘sente’, mas nem sempre compreende ou sabe: o elemento intelectual ‘sabe’, mas nem sempre compreende e, muito menos, ‘sente’. Os dois extremos são, portanto, por um lado, o pedantismo e o filistinismo, e por outro, a paixão cega e o sectarismo. Não que o pedante não possa ser apaixonado, até pelo contrário; o pedantismo apaixonado é tão ridículo e perigoso quanto o sectarismo é a mais desenfreada demagogia. O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa SABER sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também

²⁵⁵ Ordine Nuovo. Extraído de LEHER, Roberto. **O público como expressão das lutas e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública**. Disponível em: <<http://www.outrobrasil.net>> (acessado em 28/10/2005).

²⁵⁶ Diz Leher (2005): (...) Pensada como aparelho de hegemonia, Gramsci situa a escola nas trincheiras da sociedade civil, ao mesmo tempo vinculada e desvinculada do Estado. As lutas de classes é que fazem avançar o seu caráter universal, pois o esforço estratégico na sociedade civil é lutar contra o particularismo burguês. Isso requer a crítica radical ao modo de vida e aos fundamentos contidos no bloco histórico que está sendo combatido e, ao mesmo tempo, um consistente trabalho de organização da cultura e da escola que forjam o porvir da sociedade do futuro expressa pelo novo bloco histórico. Por isso a centralidade da função educadora.

pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, assim, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente às leis da história, a uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada, que é o ‘saber’, não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação. (p. 138, grifo nosso).

De modo análogo, a escola pública popular pode fundar-se nesta relação pedagógica professor-aluno, nos eixos da escola unitária, omnilateral, humanizadora, livre, para uma nova ordem societal. Os princípios que nos são caros- a educação pública, gratuita, laica, integral e de qualidade social, são os orientadores da escola atual que precisamos consolidar.

A *subsunção* da EJA pela constituição da escola pública original só será possível se partirmos da idéia gramsciana da educação como espaço de disputa hegemônica, parte da luta política, contrária ao conceito restrito de escola como formação elementar e técnico-científica. A EP, fundada nos constituintes coletivos, expostos nesta pesquisa, vem caminhando a passos lentos, mas firmes na direção do diálogo com a escola pública, pois podemos vislumbrar estes percursos, desde os finais da década de 1970, de modo mais vigoroso no pós-arbítrio, com a instituição de alguns projetos de escola populares pelos governos municipais eleitos, advindos de partidos de base popular (década de 1990 em diante).

Essa caminhada vem sendo combatida pela ofensiva neoliberal, pela redução dos espaços de mediação do Estado no pós 1990, através dos governos que se sucedem no país, mais ou menos propensos à reprodução das recomendações dos organismos internacionais. Neste momento, a concepção de EP que disputa hegemonia, é a que surge dos movimentos latino-americanos, diante das contradições das políticas de ajuste estrutural, como aposta contra o avanço do produtivismo em educação e das concepções pós-modernas. Diz Leher (2007):

(...) o movimento de renovação da educação popular está indissolúvelmente relacionado com a necessidade de uma nova episteme que sugere as perspectivas eurocêntricas. (...) a educação popular está no âmago da estratégia de luta pelo socialismo- como acentuou Gramsci a propósito da cultura e da formação política- e por isso, a sua força ou fraqueza tem uma relação direta com a correlação de forças e com o estado da auto - organização das forças populares. (p. 20).

O autor afirma que a EP é parte da estratégia da luta de classes, da luta pela hegemonia, sendo fundamental no contexto vivido, para orientar uma educação para as maiorias, contra o projeto educativo das massas, instituído no capitalismo: uma educação precarizada, fundada na formação elementar e no restrito acesso ao conhecimento. A EP orienta-se dos nexos entre educação, capitalismo e classe e tem como centro a defesa da formação científica e cultural para os grupos populares. A EP tem voltado para o centro da agenda da educação e dos movimentos, porque a ideologia neoliberal tem sido devastadora dos processos humanos, trazendo consigo a noção do conformismo e da inevitabilidade da globalização. Mas acreditamos que há formas de resistência e a educação pública pode ser refundada, sendo um dos campos de disputa hegemônica. Não são as teses emancipatórias idéias anacrônicas e nem a organização em torno das lutas sociais.

Pensamos na direção contrária, que a educação para todos, pública e popular, emancipatória, omnilateral, centrada no trabalho e na humanização é a síntese de resistência ao desmonte e através dela vemos as experiências formativas, escolares e não-escolares, no Brasil e no Amazonas e nos países latino-americanos, como afirmam Leher (2007) e Mészáros (2006).

Esta escola “para além do capital” vem surgindo como movimento, política e organização, relacionando cultura e educação (princípios legados da EP, no caso do Brasil). No Amazonas e no recorte das experiências estudadas, observamos esta resistência através das iniciativas como a do MEB, nas periferias da capital e no interior do estado, com os seus processos formativos próprios, produção de materiais e práticas solidárias, baseadas nos constituintes valorativos para o grupo de base católica (humanização, conscientização, cultura); no CEMEJA, a resistência que surge às classes isoladas, nas lutas pela constituição de um processo pedagógico coletivo, que se insurge contra o aligeiramento dos estudos, valorizando os saberes prévios, cotejando os temas geradores, trazendo para a esfera formal os valores da EP (humanização, diálogo, cidadania, para citar alguns), na experiência de seus profissionais e alunos. No NEPE, “celeiro” do pensamento freireano no contexto universitário, congregando diferentes concepções de EP desde suas origens, através da constituição de seus processos formativos, dos percursos teórico-metodológicos, do enfrentamento à diversidade cultural, nas ações com os grupos de jovens e adultos dos assentamentos.

Experiências repletas de contradições e desafios: do voluntarismo como concepção de trabalho (ações católicas); do aligeiramento nos processos de estudos (viés institucional), da falta de organicidade com as suas demandas (experiências acadêmicas), mas todas iniciativas vigorosas, nos mais de 40 anos de história da EP e da EJA que buscamos enfocar, na construção de uma práxis que se quer emancipatória. Anderson (2003) postula que vivemos o tempo da necessária “batalha de idéias”, para o enfrentamento no campo da cultura, palco de nossas contribuições como educadores e educadoras críticos. Essas iniciativas cumprem este papel.

O debate da *subsunção* da EJA à escola pública popular não é ponto de convergência entre os estudiosos, senão por algumas questões centradas na necessária especificidade do campo, ligadas às causas de sua existência e à sua temporalidade. Arroyo (2000, 2006) situa a EJA como um “campo de direitos e de responsabilidade pública”, apontando para a descontinuidade de ações no âmbito das políticas públicas, para o voluntarismo, pela ausência de projeto nacional de formação de seus profissionais e para as dificuldades quanto à sua especificidade. Para lidar com estes desafios, propõe a reconfiguração da EJA, através de processos formativos nas Universidades, da consolidação como campo de pesquisa, da valorização das diversas intervenções pedagógicas históricas (dos movimentos e poder público) e da construção de um projeto que tenha o ser humano como centro, daí sua reflexão sobre as contribuições pedagógico-políticas dos movimentos de educação e cultura popular da década de 1960.

Propõe que a EJA supere sua concepção supletiva e se insira nas lutas por direito à educação, como política pública, merecedora de financiamento próprio, do reconhecimento do direito destes jovens e adultos, de todos os direitos sociais, inclusive à escolarização, afirmando que temos um percurso histórico que nos permite aprender sobre a EJA, do qual destaca seis itens, para realçar sua especificidade: partir de uma visão realista dos jovens-adultos; o diálogo e respeito ao saber popular; a EJA como campo de inovações pedagógicas (marcadamente em Paulo Freire); a recuperação do foco na educação (como educabilidade humana); a tensa relação entre os saberes escolares e as trajetórias de jovens e adultos; a EJA como instigação política.

Sobre sua relação com o sistema escolar, classifica como tensas: a suposta informalidade da EJA x as regras excessivas da escola formal, sobretudo porque a EJA teve

uma trajetória no Brasil, com iniciativas advindas dos movimentos sociais, igrejas e fazendo a crítica à escola formal. Porém Arroyo (2006) advoga a importância dessa *subsunção*, resguardadas as especificidades, porque há um legado da educação formal que qualificaria a EJA: “... a ênfase no conhecimento a ser transmitido, o ordenamento dessa transmissão, as didáticas para sua aprendizagem, a capacitação do corpo profissional para o ofício de ensinar, aprender” (p. 43).

Essa escola pública e popular, contudo, precisa ser refundada, em suas formas de organização do trabalho, nos modos de organização e ensino dos conhecimentos, para barrar a seletividade e rigidez, considerando inclusive as contribuições da EP e da EJA. A defesa do direito social à educação ganha adeptos e passa pela inclusão da EJA no sistema escolar. Embora reconhecendo a pertinência dessa pauta, é mais que isso o que defendemos, pois a defesa do direito à educação de jovens e adultos como dever do Estado é um dos passos, bem como a sua inserção no sistema escolar, dentro do quadro dos direitos sociais e das lutas pela transformação dessa escola.

A resistência à consolidação da EJA no sistema escolar advém em grande parte dos movimentos e entidades não-formais e informais de educação de jovens e adultos, que vêm empecilhos às suas ações, se esta for a concepção adotada pelo Estado. Este debate é aberto, tem ocupado espaço nos fóruns nacionais, estaduais e locais de EJA. Arroyo (2006) assim se situa no debate:

(...) O diálogo entre o sistema escolar e a EJA será possível e mutuamente respeitoso. (...) Temos de inventar alternativas corajosas, assumindo que as formas como se cristalizou a garantia pública à educação não são estáticas. (...) avançaremos se nos aproximarmos da história da EJA, reconhecendo essa história como parte da história da educação. Não negando, mas incorporando o seu legado. Reinventando formas possíveis de garantir o direito à educação na especificidade das trajetórias vividas pelos setores populares. A EJA não foi inventada para fugir do sistema público, mas porque neste não cabiam as trajetórias humanas dos jovens e adultos populares. O Movimento de Educação Popular foi sensível a esses impasses. (...) As tentações de garantir o direito à educação nessas perversas condições não são menos sérias nessas décadas na EJA do que no sistema escolar. (p. 46-47).

Fica claro o que dissemos de forma recorrente neste estudo: a necessária transformação do modelo de escola, a constituição da escola pública e popular, considerando as diferentes experiências e contribuições da EP e da EJA neste percurso de democratização. Daí afirmamos ser mais que uma mera incorporação da EJA, mas a sua *subsunção*, nos

termos que o conceito aponta. Arelaro e Kruppa (2002) defendem uma política de EJA que incorpore a definição de formas de financiamento e sua excelência como ato político-cultural, destacando as dificuldades de inserção da EJA na escola formal, pois “*É preciso não esquecer que EJA não “combina” com os espaços burocratizados da escola formal*” (p. 104), sendo necessário garantir a sua especificidade.

Haddad (2000) reforça o coro sobre a EJA como política pública, retomando a trajetória histórica desta como direito universal à educação e apontando as contradições no contexto atual, do resguardo deste direito. O perigo deste afastamento, diz o autor, traduz-se na expansão dos programas compensatórios e sem controle da sociedade, pelo avanço da filantropia e do populismo, em iniciativas como o PAS, pelo ressurgimento das campanhas e por “*transformar direitos sociais universais em políticas compensatórias*” (HADDAD, 2000, p. 126). A falta de uma necessária coordenação nacional do MEC, destas iniciativas, fez crescerem os projetos de base compensatória (filantrópicos e mercadológicos). No início do século XXI o autor vislumbrava as iniciativas no campo municipal, como auspiciosas, tanto pela defesa do direito à educação, quanto pela possibilidade de universalização do acesso escolar, opondo-se à tendência efetivada no governo FHC, de centralidade de investimentos no ensino fundamental regular e deslegitimação da EJA.

Como tempo de criação histórica e palco de convulsão de idéias que nos servem de aprendizado, para pensar este outro projeto de escola, Scocuglia (2001) sugere a análise dos recentes anos 1960, através dos movimentos de educação e cultura popular, como também asseveraram Fávero (2004) e Arroyo (2006):

(...) Com efeito, caso se pretenda buscar na contemporaneidade brasileira tempos de criação, de imaginação, de construção de um novo imaginário social- Brasil moderno, desenvolvido, nacional, povo educado-e, ao mesmo tempo, de controle do instituinte no pós-1964, em paralelo às recentes manifestações artístico-culturais de resistência a esse controle, deve-se pensar na década de 1960. (...) Não se consegue identificar outro período em que a educação tenha estado tão próxima de influir decisivamente na própria construção da história do Brasil. (p. 29-30).

Vimos algumas considerações sobre as relações entre EJA e sistema formal de ensino, EJA como direito à educação, como política educacional continuada, as exigências quanto ao respeito á especificidade e às suas contribuições históricas para a educação em sentido amplo, bem como a tensa relação entre EJA instituída e a EJA dos movimentos e as perspectivas de diálogo, dos anos 1980 em diante. Parece-nos claro que a *subsunção* da EJA perpassa estes

elementos e exige de nós o delineamento das concepções do projeto de educação que defendemos, emancipatório e humanista, em contraposição aos ditames da lógica do capital.

Para tratar desta *subsunção* da EJA pela educação em sentido lato e da escola, no âmbito institucional, um debate fundamental advém dos estudos de Mészáros (2005), sobre o projeto de educação para “além do capital”, uma educação para um outro mundo possível, tendo o ser humano como foco e se insurgindo contra a lógica desumanizadora do capital- a educação para a emancipação. Este é o eixo de análise de Mészáros (2005): de que as mudanças e reformas na educação são inconcebíveis sem uma transformação social, como já vimos em Fernandes (1989), pois de modo contrário, aceitaremos pequenas reformas e ajustes restritos à educação como alentadores da melhoria desta qualidade.

Em outras palavras, para termos a educação emancipatória, temos que alterar as regras gerais, considerando que as determinações fundamentais do sistema capitalista são irreformáveis: *“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”* (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Assim como Lessa (2002), Mészáros é imperativo quanto à necessidade de romper com a lógica do capital, para as mudanças estruturais- apenas este dá mais crédito à educação neste processo. Interessantes as observações do autor sobre as impossibilidades de mudança qualitativa na educação, mesmo pela boa vontade histórica e subjetiva²⁵⁷ de muitos (caso de representantes da burguesia iluminista), que propuseram reformas, acreditando que era possível limitar uma mudança educativa dentro do mesmo espírito capitalista. Não há como criarmos a educação emancipatória, a EJA continuada, valorizando os tempos de formação de jovens e adultos, uma escola regular pública, gratuita, integral, laica, senão diz Mészáros com:

(...) o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consciente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda s ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (p. 35).

E que fique explícito: esta é uma posição profundamente dialética, não reprodutivista. As críticas ao modelo educativo atual são pautadas na original defesa da contra-hegemonia,

²⁵⁷ Mészáros (2005) ilustra estas intenções subjetivas, com os exemplos de Adam Smith e sua teoria sobre a necessária correção pela via da escola, para os grupos populares e de Robert Owen, que atribuía às mudanças educativas à razão e ao esclarecimento.

dos projetos exitosos que partem de valores de resistência à mundialização excludente. E a educação regular, institucionalizada, pública, conquistada como direito de todos, sendo o grande espaço socializador e formativo das camadas populares, tem servido predominantemente à legitimação dos valores do capital, que aos fins emancipatórios e humanistas. Historicamente a escola para o povo foi compensatória, como propunha Locke, uma escola de oficinas²⁵⁸, corretiva, para os pobres, uma escola de formação profissional, fundada na coerção e nos trabalhos forçados, diferentemente do que propunha para os “homens da razão”.

Este é um exemplo de que o projeto de escola que serve aos interesses do capital vem mudando na superfície apenas, porque o desenvolvimento capitalista assim exige, mas sua base continua sendo a exploração do homem pelo homem. E estas reformas/mudanças ocorrem em função das metamorfoses do capital- afetando nossas vidas particulares, o projeto de educação geral e a educação escolar em especial, qualificada a escola por Mészáros (2005) como espaço de internalização pelos indivíduos das regras do capital.

Gentili (1995) tratou desta questão, ao focar as estratégias culturais que a ofensiva neoliberal faz uso, para apagar de nossas mentes a própria idéia dos direitos sociais, onde se insere a educação, através do recurso da desintegração cultural desta possibilidade. Acreditando nas possibilidades de disputa hegemônica, Gentili (1995) situa o espaço de resistência que temos:

(...) Nosso desafio deve (não apenas, ainda que fundamentalmente) situar-se também no terreno da disputa cultural. Devemos projetar e tratar de pôr em prática propostas políticas coerentes que defendam e ampliem o direito á uma educação pública de qualidade. Mas também devemos criar novas condições culturais sobre as quais tais propostas adquiram materialidade e *sentido* para os excluídos que, em nossas sociedades, são quase todos. Ambos os elementos são fatores indissolúveis em nossa luta pela reconstrução de uma sociedade fundada nos direitos democráticos, na igualdade e na justiça. (p. 250).

As disputas no campo da cultura são apontadas por Gentili (1995) como um dos caminhos contra-hegemônicos pela emancipação. Mészáros (2005) discute o papel das instituições formais de educação, de legitimação e internalização destes contra-valores e situa estas possibilidades, no âmbito das ações coletivas. Construir a educação e a escola “para

²⁵⁸ Ver em Mészáros (2005), a excelente alusão à esta visão coercitiva da escola. (p. 41).

além do capital” exige que partamos de uma análise dialética da sociedade- a escola formal foi instituída para a reprodução ideológica burguesa e concordamos com o autor, ela por si só não produz “*uma alternativa emancipadora radical*” (p. 45).

Não se pode esperar uma transformação radical por parte da própria instituição criada para a legitimação - mas a escola necessária para as camadas populares, de base humanizadora, deve “*abarcara totalidade das práticas educativas da sociedade estabelecida*”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 45). Como já dissemos sobre o direito à educação, não podemos nos perder do caminho emancipatório, iludidos pelo “canto das sereias” da cidadania jurídico-política. Quais as possibilidades da educação e do conhecimento em efetivamente contribuir para a emancipação humana, considerando não ser este o modelo de escola hegemônico? Que “instrumentos de pressão” podem pôr fim à lógica mistificadora do capitalismo?

Inicialmente, há que se ampliar o debate sobre as concepções de educação e a função de intelectuais orgânicos de cada classe, trazido por Gramsci (1982), para firmar as tarefas da escola, considerando que em todas as atividades humanas, exercemos trabalho intelectual²⁵⁹ (homo faber/homo sapiens), como referimos em espaços anteriores. A concepção gramsciana nos é particularmente cara, ao reforçar o papel de todos os humanos no plano do pensamento- inserindo os jovens e adultos- pensamento este que pode ser fundado na conservação ou na transformação da vida em sociedade.

É nesta dimensão que reside uma das possibilidades de transformação e refundação da escola, contra o capital- a mudança histórica se dará pela ação coletiva destes humanos. E Mézáros (2005) especialmente acredita que vivemos um momento em que a concepção alternativa de mundo e de educação pode ser hegemônica. Esta predisposição à mudança, sem a qual a educação não pode constituir-se originalmente popular, está posta e cabe às forças sociais em disputa, estabelecer os pêndulos.

²⁵⁹ Diz Gramsci (1982): “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. (...) Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar” (p. 07-08).

Sobre a *subsunção* da EJA também extraímos elementos das reflexões do autor, à medida em que parte de uma concepção de educação como aprendizagem ao longo da vida, nas esferas formais, não formais e informais. Suas duras críticas à educação formal situam-se no campo da manipulação e controle desta, articulada à lógica do capital. Em termos de espaço ocupado pela EP no Brasil, na re-significação de valores éticos e estéticos, há aproximações com o que valoriza ao autor, sobre as aprendizagens fora do espaço formal de educação, com vistas à humanização.

Considerando o que cabe à escola, deixemos que Mészáros (2005) explicita:

(...) temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal. De fato, de maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda *ex-officio e autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma *conformidade universal* não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim. (...) Necessitamos, então, urgentemente, de uma atividade de “contra-intervalização”. (p. 55-56).

A “contraconsciência”²⁶⁰ é a proposição de Mészáros (2005) para a educação emancipatória, congregando a apropriação da cultura e a educação pelos grupos populares, desatando a educação formal da lógica do capital e vinculando-a a práticas culturais abrangentes, tendo em conta o processo de educação formal e não-formal como aprendizagens de toda a vida, assim a educação formal dará “*contribuição vital, para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo*” (p. 59).

A escola emancipadora precisa partir da universalização da educação e da concepção de trabalho como princípio educativo, enfrentando e extinguindo os processos sociais e econômicos que geram o analfabetismo (a exemplo do que fez Cuba), investindo em níveis elevados de pesquisa científica, formando bem seus professores, congregando os princípios da educação *omnilateral*, superando a igualdade formal pela igualdade real, pela defesa de uma

²⁶⁰ Termo cunhado por Renato Constantino, em seu livro “A identidade nacional e a contraconsciência” (1978).

nova ordem societal, garantindo a sustentabilidade e as condições de qualidade de vida humana, estendendo-se para toda a vida, respeitando as fases e exigências da vida humana.

No Brasil, esta *contraconsciência* tem predominância no campo da educação, através das pedagogias críticas dos anos 1980 em diante, na tentativa de analisar a educação, em suas relações econômico-sociais e de propor um projeto de escola que se contrapõe ao modelo oficial. Embora não tenham sido hegemônicas, contribuíram para a problematização, representando “*ganhos na década perdida*” (SAVIANI, 2007). Tais tendências (as pedagogias da EP; as pedagogias da prática; a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico- crítica) propunham alternativas à pedagogia oficial e nem sempre rupturas com a lógica do capital, o que pode ser atribuído às suas origens, no contexto da “transição democrática”, diante ainda da heterogeneidade de participações e proposições.

De todo modo houve influências no país, através da implantação de propostas como a da Escola Cidadão e da Escola Plural (SP e MG) e pela vigorosa produção acadêmica da pedagogia histórico-crítica até os dias atuais, sendo esta a principal “*forma de resistência à onda neoconservadora revestida de roupagem ultra-avançada em virtude do apelo às novas tecnologias*” (SAVIANI, 2007, p. 422).

Tendo em tela a trajetória da escola pública brasileira, da República aos dias atuais, podemos destacar que convivemos com a escola leiga, embora nunca tenhamos superado o ideário católico, presente nas disciplinas escolares e na tradição dos movimentos de EJA. O movimento renovador da década de 1930 trouxe as bases para a instituição de um sistema público, até adquirir perfil tecnocrático nos anos 1970, durante o Estado Militar. Como contraposição a estas idéias, tivemos os movimentos de educação e cultura popular (década de 1960), produzindo a crítica à excessiva elitização de nosso modelo formal de educação, chamando a atenção para os problemas sociais, como o do analfabetismo.

Diferentes concepções vem se alternando, sem haver superação destas tendências. Nos anos 1980, os movimentos sociais populares fortalecem as lutas em defesa da escola pública e popular, perdendo espaços na década seguinte, com o ajuste estrutural e suas respectivas reformas educacionais. O século XXI surge com algumas conquistas no campo legal (promulgação de uma LDBEN, do PNE e do FUNDEB), um novo governo- Luiz Inácio Lula da Silva- sem grandes rupturas na educação e sem que a EJA ganhe estatuto na política educacional.

Neste quadro, seguimos alicerçando o projeto de escola pública aqui defendido, buscando construir na atividade teórico-prática, na práxis cotidiana, a escola de qualidade para todos, através da universalização do acesso, da democratização dos processos de organização do trabalho, das lutas pela EJA no quadro da ampliação e consolidação dos direitos, garantidas suas especificidades, disputando espaços para transformar a escola formal que temos, em escola para a emancipação que haveremos de consolidar.

A educação que defendemos no campo do EJA deve, por razões éticas, antecipar a sociedade justa, igualitária, humanista, pública, isto é, voltada para todos, produzida *pela* e *para* a dimensão coletiva e socialista e, por isso, intrinsecamente nova, original e revolucionária.

Considerações Finais

Tendo com conta que a pesquisa é uma ação que nasce da inquietação com a existência, pautada na crença de que é possível mudar, partimos do “*sábio discurso do método: pessimismo teórico e otimismo prático, tudo o que existe e se diz do mundo coloca-se no cadinho da pesquisa, com a intenção de ver atravessado pela crítica histórica*” (NUNES, 2006, p. 1). Em nosso percurso investigativo, partimos dos estudos interpretativos sobre as iniciativas histórico-políticas e institucionais das três experiências selecionadas (MEB, NEPE e CEMEJA), buscando compreender suas matrizes, marcos conceituais e tendências como movimentos de EJA situados em Manaus, tendo como mediação as categorias do Movimento e da Emancipação.

Nossa tese afirmava que estes movimentos de EJA, em suas ações, desenvolvem trajetórias e concepções diversas e que as tendências dessas experiências têm produzido resultados *compensatórios* e não *emancipatórios*, ressaltando que os movimentos de EJA de base popular, melhor oferecem contribuições para a EJA, na dimensão da aproximação emancipatória, pela vivência dos valores contrários à lógica do capital.

Ao fim dos estudos, podemos afirmar, com alguma propriedade (calcada nos eixos teórico-metodológicos que nos guiaram, no trato dos materiais empíricos da pesquisa) que há mesmo diferentes *predominâncias emancipatórias* nas iniciativas de EJA investigadas, porque entendemos, pelas categorias de Gramsci, que há movimentos orgânicos e conjunturais, bem como nas contribuições de Saviani (2007), que na história da educação brasileira e neste caso, amazônica, vivenciamos a *predominância* de determinadas idéias, sem que isso significasse a não-existência de idéias e experiências não-hegemônicas.

As iniciativas de EJA que estudamos, podem ser definidas como *movimentos* pela sua aproximação com os eixos valorativos e políticos dos movimentos sociais populares, identificados no caráter de classe (defendem os excluídos da escolarização formal, os pobres, jovens- homens e mulheres trabalhadores), nos eixos organizativos (idéia de que a cultura e a

educação auxiliam no processo organizativo e emancipador) e manifestam intenções de transformação social (mais ou menos radical, de acordo com as origens históricas de cada iniciativa). São *movimentos* pela dimensão filosófica do conceito, pois manifestam relações com a Dialética Materialista Histórica, em seus objetivos de atuar na realidade para transformá-la. Embora não se constituam eles próprios em *movimentos sociais*, articulam-se às pautas dos movimentos diretamente vinculados às demandas por educação, de entidades e instituições que produzem iniciativas no campo da educação ou se originaram destas.

Seus marcos históricos traduzem a plenitude de períodos intensos na sociedade e educação brasileira, aprofundando os eixos aqui abordados: as tendências *emancipatórias* ou *compensatórias*, considerando que o MEB surge no ápice dos movimentos de cultura e educação popular no Brasil, no contexto da década de 1960, considerada pelos estudiosos do campo (FÁVERO, 2004, 2006; ARROYO, 2000, 2006; FREIRE, 1992; SAVIANI, 2007; SCOCUGLIA, 2004, 2005; NUNES, 2003, 2006; LEHER, 2007; CALADO, 1999, 2004.) como o mais fecundo para a educação crítica e emancipatória, deixando-nos legado de uma teoria pedagógico-política.

O NEPE advém dos finais dos anos 1980 e da revitalização dos movimentos sociais populares, após o arbítrio e como proposta de democratização das universidades brasileiras, da aproximação destas com as demandas de educação das camadas populares, que nem sempre à ela têm acesso. A tendência ao envolvimento mais direto com a problemática sócio-histórica brasileira e os graves problemas dela demandados, como o analfabetismo e a desescolarização, trouxeram ao contexto universitário algumas perspectivas de aproximação com os movimentos orgânicos de EP e EJA, traduzidos em ações no campo da extensão e da pesquisa, para as quais as Universidades se constituem.

O CEMEJA surge quando a EJA enfrenta os dilemas da efetivação de conquistas no campo legal, tendo como horizonte as lutas pelo direito à educação, no corpo dos demais direitos sociais básicos, ao mesmo tempo em que vive-se o refluxo das possibilidades anunciadas nacional e internacionalmente- a educação para todos, o “combate” ao analfabetismo- diante do que estudiosos como Gentili (1995) referem como a “ofensiva neoliberal”. As reformas do ajuste estrutural atingiram frontalmente o campo social, marcadamente a EJA, ainda sem o estatuto de política pública, nacional e continuada.

Se em seu nascedouro estes *movimentos* manifestam algumas aproximações- o ensejo da EJA em suas relações com a cultura e com as intenções de humanização- em seus percursos estas intenções acentuam aproximações e produzem distanciamentos. No estudo da valorização dos constitutivos da EP na organização de suas ações, há uma clara alusão à compreensão da educação em sentido amplo e da EJA como dimensão de trabalho com os excluídos e por isso, tendo a *humanização* como princípio norteador de suas práticas. Tanto no que concerne ao que lhes orienta, quanto à avaliação da concretude das experiências, os sujeitos das três experiências afirmam a educação para a humanização o horizonte da EJA emancipatória que pretendem consolidar.

As iniciativas também perpassam e se engolfam em todos os grandes desafios da EJA nestes pouco mais de 40 anos de trajetória- do MEB ao CEMEJA, como vimos na trajetória empírica: revelam as dimensões do envolvimento dos movimentos sociais populares, marcadamente os de base católica, no trato com as demandas de EJA, informando onde o Estado deixou de atuar; apresentam as contradições desta delicada relação que origina as experiências de EJA (movimentos e Estado), através da predominância de concepções de oposição entre estes espaços, chegando aos vieses integracionistas do século XXI, bem afeitos à deslegitimação da EJA, como responsabilidade desse Estado mediador.

Apresentam os eixos das lutas pela defesa da EJA no campo dos direitos humanos, como direito público e subjetivo à educação institucionalizada e ao mesmo tempo, os descompassos entre as concepções, que por vezes se antagonizam, como registram os fóruns nacionais e locais de EJA no país: quais os limites da EJA figurar como política pública e ser assumida inteiramente pela esfera pública? Há acúmulo de experiências que apontam para as tendências emancipatórias ou a EJA assumida pelo Estado representa regulação social, conflito com os demais sujeitos que a desenvolvem, nestes anos de trajetória? Traduzem aqui os problemas da falta de coordenação nacional de uma política de educação emancipatória para o país, onde a EJA deve circunscrever-se e a proliferação de ações tendo a EJA como trabalho com os nichos de pobreza, alimentando iniciativas de teor *compensatório*, fundado nas campanhas episódicas e na retomada do viés populista que caracteriza traços dessa história.

Diante deste quadro, proliferam experiências pautadas no voluntarismo, como eixo organizador de suas ações, destacadamente nas experiências advindas dos movimentos de

base católica, pelo enraizamento de uma tendência católica, mais voltada à evangelização que à emancipação e que dá o norte de parte dessas iniciativas, a partir da constituição da AEC, quando a Igreja volta as suas preocupações para o campo privado, em sua atuação educativa, através da educação nas escolas católicas. Os discursos dos sujeitos envolvidos com as experiências de base católica ou originários destas, em suas formações, acentuam esta compreensão de que o trabalho com a EJA exige *voluntarismo*, dedicação, sensibilidade, elementos que iriam além da profissionalização. Nisto vemos manifestas diferentes concepções de emancipação, entendidas em sua relação com a cidadania jurídica e com a conquista de direitos, o que para nós, é uma das tarefas, mas não a que define o conceito.

Entendemos *emancipação* como a plenitude da vivência das possibilidades humanas, em sua necessária dimensão política, como revelamos neste estudo, compreendendo, em um viés materialista histórico, suas impossibilidades plenas diante da lógica capitalista e a necessidade de não perdermos de vista o horizonte da nova sociedade-socialista, que ensejamos construir. Para os sujeitos da EJA, nossos interlocutores, a *emancipação* advém de inúmeras compreensões dos elementos valorativos, simbolizadas como humanização, cidadania, democracia, reconhecimento das questões contemporâneas (éticas, étnicas, de gênero), conscientização, liberdade, igualdade, movimento, justiça, trabalho e ética.

Nas experiências estudadas, podemos afirmar que para as circunscritas à academia, o eixo da *práxis* política é citado como articulador das transformações sociais que devem constar de um projeto educativo e emancipatório, enquanto que para as iniciativas institucionais, a consolidação de direitos, a profissionalização docente em EJA e as questões organizativas do trabalho pedagógico (valorização dos saberes prévios e o trato com os temas geradores) é o desafio para um caminhar emancipador. As ações de base católica ainda respondem pela dimensão da educação para a conscientização, como marco de seu trabalho em EJA, consolidando suas matrizes e origens de educação centrada no humano.

Considerando que as três experiências não respondem diretamente pelas questões da profissionalização de jovens e adultos, desenvolvendo ações em alfabetização e nas séries iniciais e intermediárias do ensino fundamental (1^a a 4^a e 5^a a 8^a), a questão do *trabalho* aparece como um dos desafios a enfrentar, exigindo estudos para a compreensão de suas *metamorfoses* como situa Antunes (2006). As dificuldades em lidar com o problema do *trabalho* como uma das dimensões da EJA, destacadamente de uma EJA para a emancipação,

revela as dualizações de nosso processo educacional e escolar, como se o trabalho fosse restrito aos limites do ensino médio (para os pobres) e às Univesidades (para os que a ela tiverem acesso).

Esta questão nos preocupa muitíssimo, por entendermos o *trabalho como princípio educativo* e a educação *omnilateral*, como elementos fundantes de uma EJA emancipatória. Diante dos problemas da empregabilidade, reconhecida pelos educadores como a questão de foco, que move a necessidade da maioria dos jovens e adultos que iniciam seus processos formativos ou retornam à escola, perde-se o foco da *centralidade do trabalho*, como categoria interpretativa e definidora dos jovens e adultos que demandam educação pela via da EJA.

Os limites da *certificação*, como horizonte formativo, têm descortinado o eixo do *trabalho* como articulador da produção humana crítica, de sua criação e recriação no contexto das sociedades humanas e temos absorvido uma de suas dimensões, o trabalho como labor, tripalium, sofrimento, uma das dimensões acentuadas na lógica do capital, mas não a única possível, como não podemos perder de vista, a despeito do comprometimento de qualquer intenção emancipatória. Defendemos que não há como pensar a EJA, com jovens e adultos concretos, respeitando as suas fases específicas de vida, seus direitos sociais, dentre os quais a educação de qualidade, sem compreendermos que este jovem e adulto se manifesta pelo seu *trabalho*, desenvolvido seja em esferas formais ou informais, no contexto do agravamento da exclusão social e da reestruturação produtiva.

As principais questões que desafiam o campo da EJA, como espaço educativo emancipatório, foram objeto de nossas preocupações no percurso da pesquisa e buscamos enfrentá-las, mediados pelas categorias de análise- *Emancipação* e *Movimento*- para apurar as perspectivas ou tendências *compensatórias* ou *emancipatórias*. Com base nas categorias das predominâncias e nos movimentos de teor conjuntural ou orgânico, podemos inferir que as iniciativas em EJA, empreendidas pelo MEB/Manaus, pelo NEPE/UFAM e pelo CEMEJA/SEMED, não podem ser compreendidas, estudadas, analisadas e desenvolvidas sem que consideremos suas profundas relações com os campos econômico, político e social que as engendram.

Destacamos nestas iniciativas, elementos constitutivos da matriz pedagógica clássica, advindos do legado da EP em nossa história da EJA, manifestos através de potenciais constituições éticas, estéticas e políticas, que buscam condensar, estruturar, materializar e

legitimar o reconhecimento de uma concepção de educação e de sociedade fundada na humanização, eixo valorativo que aglutina as iniciativas, todos estes com diferentes predominâncias, em suas constituições e contribuições específicas para a EJA e da dimensão de uma educação plena, humanizadora, de qualidade social, que deste modo se definiria como *emancipatória*.

Convivem com este cenário as dimensões *compensatórias*, nestas e em outras iniciativas aqui não aprofundadas, seja pela potencial perda de autonomia da condução dos projetos atuais (caso do NEPE e do MEB), pela inserção no campo das “parcerias”, diante das propostas integracionistas que hegemonomizam a condução da EJA no país, no governo Lula. Instituições e entidades de origens e naturezas distintas, mais ou menos voltadas à educação como foco de seu trabalho, vem desenvolvendo ações no campo, através de projetos como o PAS, o PRONERA e o “Brasil Alfabetizado”. Pensamos que há que se enfrentar teórica e politicamente estas novas conformações, para que o eixo compensatório, quantitativo e assistencial não tome os espaços da dimensão educativa ou da, por vezes alardeada, base em Paulo Freire, percebida em projetos marcadamente compensatórios, como evidenciamos neste estudo, na interlocução com os autores e com os sujeitos da pesquisa.

O debate sobre a EJA e os espaços de uma atuação efetivamente emancipatória e humanizadora, que parece sintetizar um dos eixos do pensamento educacional sobre o campo, apresenta-se aberto, em relação às produções acadêmicas que vem ganhando fôlego, nos mais diversos desdobramentos da investigação científica. Porém, como enfatizamos ao longo do estudo, o campo da EJA exige, antes de tudo, determinação ético-política e talvez este seja um dos elementos de sua especificidade teórico-prática e político-pedagógica. Trabalhamos com os jovens e adultos, demandas da exclusão social das mais agudas, hoje acentuada pela mundialização e seus efeitos, como acentua Bauman (1999) pois movemo-nos divididos e temos diferentes acessos às conseqüências globais.

Diante deste complexo contexto é que nos situamos, a defender um projeto de educação e de sociedade que contradite o messianismo idealista e o populismo real e que se constitua com a *subsunção* da EJA, nos limites que expusemos, na original construção de uma escola pública de base popular, crítica, humanizadora, *omnilateral*, pautada numa visão dialética da história e da política, comprometida com os valores éticos e estéticos humanos e com o exigente e rigoroso ensino dos fundamentos culturais que a humanidade vem

produzindo. Essa é a concepção de sociedade, ciência e de educação que professamos, reconhecendo a provisoriedade histórica e a densidade política de nossos embates, mas pautados no esforço da disciplina intelectual e na determinação em conhecer. Dessa forma afirmamos nossa esperança no esclarecimento científico-histórico, para a compreensão dos caminhos para a transformação e buscamos encetar práticas e horizontes que nos alinhavem na direção emancipatória.

Referências

ANDERSON, Perry. Idéias e ação política na mudança histórica. **Margem esquerda-** ensaios marxistas. São Paulo: Boitempo, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho:** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. – 7. Ed. SP: Boitempo Editorial, 2005.

ANTUNES, Ricardo, ALVES, Giovanni. **As Mutações no Mundo do Trabalho na era da Mundialização do Capital.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004 335. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> (Acessada em 20/06/2008).

AMMANN, Safira Bezerra. **Movimento Popular de Bairro.** De frente para o Estado, em busca do parlamento. – São Paulo: Cortez, 1991.

AMIN, Samir. Capitalismo, imperialismo e mundialização. In: SEONE, José; TADDEI, Emilio (orgs). **Resistências Mundiais:** de Seattle a Porto Alegre.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** São Paulo: Autêntica, 2006.

_____. **A Atualidade da Educação Popular.** In: Educação Popular: paradigmas e atores. UFMT, 2000. Disponível em: <http://WWW.Ufmt.br/revista/arquivo/rev19/Arroyo_1.htm> (Acessada em 19/06/2008).

_____. **Ciclos do desenvolvimento humano e formação de professores.** Educação & Sociedade, Campinas, v.20, n. 68, p. 143-162, dez.1999.

_____. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão.** Revista de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo, n.11, abr. 2001.

BARBOSA, Wilmar do Valle. O Materialismo Histórico. In: REZENDE, Antônio (org). **Curso de Filosofia:** para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação. – 12. Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

BARRETO, V. L.L. **Falando de educação popular na Associação de Educação Católica do Amazonas.** Revista de Educação AEC. Ano 33 outubro/dezembro de 2004. N. 133. Editora Salesiana, Brasília, DF: 2004.

BORNHEIM, Gerd. **Dialética: teoria, práxis:** Ensaio para uma crítica da fundamentação ontológica da Dialética. Porto Alegre, Globo; São Paulo: EDUSP, 1983.

BORON, Atílio. A nova ordem imperial e como desmontá-la. In: SEONE, José; TADDEI, Emilio (orgs). **Resistências Mundiais:** de Seattle a Porto Alegre.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização.** – 4. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BOSI, Ecléa. **Cultura de Massa e Cultura Popular.** Leituras de Operárias. – 5. ed. Ampliada. Petrópolis, Vozes, 1981.

BOTTOMORE, Tom. (ed). **Dicionário do Pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. **Pensar a prática.** São Paulo: Loyola, 1984.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Movimentos Sociais Populares: Qual Cidadania? Qual Educação?** (mimeo), 2004.

_____. **Encruzilhada Brasil: Dilemas, Apostas e Responsabilidades.** (mimeo), 2004.

_____. **Memória Histórica e Movimentos Sociais:** ecos libertários de heresias medievais na contemporaneidade. – João Pessoa: Idéia, 1999.

CARNEIRO, Geraldo Marques. Dialética -considerações (dos gregos a Kant). In: **Dialética.** Melo Neto, José Francisco. (org). – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil.** O Longo Caminho. – 5.ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

CASTRO, J. A.; DUARTE, B. D. **Panorama da Educação nos Estados que compõem a Amazônia Legal.** Texto para discussão n. 872. Rio de Janeiro, IPEA, abril de 2002.

CHAGAS, Lilane Maria de Moura. **Alfabetização de Jovens e Adultos: Trajetória Histórica de uma Experiência- NEPE/UFAM (1989-1996).** Florianópolis, 1998. (UFSC, Dissertação de Mestrado).

CHAUÍ, Marilena. **Cultura do Povo e Autoritarismo das Elites.** In: VALLE, Edênio, JOSÉ J (orgs). **A Cultura do Povo.** – 4. Ed. – São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1988.

COSTA, Heloísa L. C (coord). **A situação da criança no Amazonas**. Resumo. Manaus: UFAM, 1992.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: Um estudo sobre seu pensamento político. 2. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CUNHA, C. R. C da. **As Políticas Públicas e a Qualificação dos Trabalhadores**: Programa SESI/AM Educação do Trabalhador (2000-2002). Manaus, 2004 (Dissertação de Mestrado, UFAM).

D´ARAÚJO, Maria Celma. **O Estado Novo**. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edt., 2000.

DI PIERRO, Maria Clara, JOIA, Orlando, RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Políticas Públicas e Educação**. Cadernos CEDES 55.- 1. Ed. Campinas, SP: 2001.

FARIA FILHO, Luciano. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta, FARIA FILHO, Luciano, VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. – 3. ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**. Análise da prática educativa do MEB- Movimento de Educação de Base (1961-1966). – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. (org). **Cultura Popular. Educação Popular**. Memória dos anos 60. – 2. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

_____. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês, PAIVA, Jane. (org). **Educação de Jovens e Adultos**. DP& A Editora. RJ: 2004.

FEITOZA, Ronney. **Educação Popular e Emancipação Humana: Matrizes Históricas e Conceituais na busca pelo reino da liberdade.** 28ª reunião da ANPED, GT 6 Educação Popular, 2005.

_____. **A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Popular no Amazonas: Matrizes Históricas e Conceituais (1965-1998).** PPGE/UFPB/ANPAE Novembro de 2004.

_____. **Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro e amazônico: Considerações Histórico-Conceituais.** 17º EPENN. GT Movimentos Sociais e Educação. Belém, PA, 2005.

_____. **A utopia freireana no contexto universitário: Anotações sobre as contradições e desafios do Núcleo de Educação Popular (NEPE) da Universidade Federal do Amazonas.** V Colóquio Internacional Paulo Freire. Centro Paulo Freire. Recife, PE: 2005.

_____. **Movimentos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas na perspectiva da Educação Popular no Amazonas: Eixos Introdutórios.** 18º EPENN. GT Educação de Jovens e Adultos. Maceió, Alagoas, 2007.

FEITOZA, R. S.; COSTA, L. G. da. **Trajetórias e Perspectivas na construção da Educação Popular.** A luta por uma educação que atenda aos interesses das camadas populares. Manaus: F.S.D.B, 2006.

_____. **MAFRA, I. S. Trabalho e Educação: Algumas considerações sobre políticas públicas e concepções norteadoras do ensino médio em Manaus: 1985-1996.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Amazonas. Ano 3. Vol. 1-2. Manaus, AM, 1998.

_____. **SOUZA, A.S.D; LOURENÇO, J.C.R; CHAGAS, L.M.M. Pensamento Pedagógico de Paulo Freire: Uma aproximação com as práticas de Alfabetização de Jovens e Adultos em Manaus (1993-1998).** Amazônida. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Amazonas. Manaus-AM- 1999-2000. Ano 4/5. N. 1-2.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Ensaio de Interpretação Sociológica. -5. Ed.- São Paulo: Globo, 2006.

_____. **O Desafio Educacional**. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FISCHER, Nilton Bueno. **Uma política de educação pública de jovens e adultos**. In: Brasília: Em Aberto, v. 11, n. 56, p.68-73, out.-dez. 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. – 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

_____. **Educação de adultos, hoje**. Campinas: NIMEC: UNICAMP, 1992.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, Trabalho e Ética: Desafios e Perspectivas**. In: LOMBARDI, José Claudinei, GOERGEN, Pedro (orgs). **Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas**. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos: Correntes e tendências**. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da Escola Cidadã; v. 5).

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Estado e educação popular na América Latina**. Campinas: Papirus, 1992.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. SOARES, Leôncio José Gomes. História da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz. (org). **A alfabetização de jovens e adultos: Em uma perspectiva de letramento.** – 2. Ed- Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval, SANFELICE, José Luís. (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

GIOVANETTI, Maria Amélia. A formação dos educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In: SOARES, Leôncio, Giovanetti, Maria Amélia, GOMES, Nilma (orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** – 2. Ed- Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação.** – 2. ed. revista- Campinas, SP: Autores Associados, 2005.- (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 79).

_____. Ética e Educação. O que pode a escola? In: LOMBARDI, José Claudinei, GOERGEN, Pedro (orgs). **Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas.** – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **História dos Movimentos e Lutas Sociais.** A Construção da cidadania dos brasileiros. 3. Ed.- Loyola, 2003.

_____. (org). **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003 (a).

_____. **Movimentos sociais e educação.** – 6. Ed. revista.- SP: Cortez, 2005.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e Cultura**. – 2. ed. – Tradução de Luiz F. Cardoso, Carlos Néilson Coutinho e Giseh Konder. – RJ: Paz e Terra, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. (v. 48).

_____. **Concepção dialética da história**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. (v. 12).

GUIMARÃES, Juarez. **Democracia e Marxismo: crítica à razão liberal**. – SP: Xamã, 1998.

GUTIERREZ, Gustavo. **A força histórica dos pobres**. Trad. Alvaro Cunha. Petrópolis: Vozes, 1981.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de La acción comunicativa**. Madrid, Taurus, I, 1988.

_____. **O Discurso Filosófico da Modernidade: Doze lições**. Tradução Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. – São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HADDAD, Sérgio. **Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília: REDUC: INEP, 1987.

_____. A Educação de pessoas Jovens e Adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 3. ed. SP: Cortez, 2000.

_____. (Coord.). **Educação de jovens e adultos (1986-1998): versão preliminar**. Brasília: MEC/INEP: COMPED, 2002. (Estado do Conhecimento).

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de Documentos 1985/94**. São Paulo, ago.1994.

_____. **Escolarização de jovens e adultos.** In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo. n. 14, mai.-ago. 2000.

HOBBSAWN, Eric. **A Era dos Extremos: O Breve Século XX: 1914-1991.** SP: Companhia das Letras, 1996.

HORTA, J. S. Baía. **Igreja Católica e educação escolar no Brasil:** as ambigüidades da educação libertadora. In: Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Ano 10, n. 2- jul/dez. 2005.

IANNI, Otávio. **O Cidadão do Mundo.** In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs). Capitalismo, Trabalho e Educação. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação.** – 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2007.

JAEGER, Werner. **Paidéia: A Formação do Homem Grego.** Trad. de Arthur M. Parreira. – 2. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JANUZZI, Gilberta Martino. **Confronto Pedagógico: Paulo Freire e o MOBRAL.** – 5. ed.- SP: Cortez e Moraes, 1979.

JAPIASSU, Hilton. & MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** – 3. Ed. Revista e ampliada. _ Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1996.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática.** Tradução com introdução e notas de Valério Rohden baseada na edição original de 1788.- São Paulo: Martins Fontes, 2002. – (Clássicos).

_____. **Crítica da Razão Pura.** SP: Nova Cultural, 1999.

LANDIM FILHO, Raul. **Educação e Conscientização.** Rio de Janeiro, MEB (Mimeo), 1963.

_____. Educação e Conscientização. In: FÁVERO, Osmar (org). **Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60.** – 2. Ed. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A Constituição da Docência da Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes30/trabalhosGT18-2847--Int.pdf>> (acessado em 14/06/2008).

LEHER, Roberto. **O público como expressão das lutas e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública.** Disponível em: <<http://www.outrobrasil.net>> (acessado em 28/10/2005).

_____. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na educação e no trabalho.** - São Paulo: Cortez Editora. CLACSO, 2001.

_____. Educação Popular como Estratégia Política. In: JEZINE, Edineide, ALMEIDA, Maria de Lourdes. (org). **Educação e Movimentos Sociais: novos olhares.** – Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

LESSA, Sérgio. **Marxismo e Ética.** In: Revista Crítica Marxista, n. 14, 2002. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/D_SLessa.pdf> Dossiê Marxismo, ética e política revolucionária (acessado em 09/08/2007)

_____. **István Mészáros (Beyond Capital).** Resenha. In: Revista Crítica Marxista, n. 6, 1998. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/sumario6.html>> (Acessado em 04/09/2007).

_____. **Lukács. Ética e Política:** observações acerca dos fundamentos ontológicos da ética e da política. – Chapecó: Argos, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. Ética, Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Algumas Reflexões Histórico- Filosóficas. In: LOMBARDI, José Claudinei, GOERGEN,

Pedro (orgs). **Ética e Educação**: reflexões filosóficas e históricas. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

MALISKA, Marcos Augusto. **O Direito á Educação e a Constituição**. Sergio Antonio Fabris Editor. Porto Alegre: 2001.

MARTINS, Ana Cristina Fernandes. **As Políticas Públicas em Educação de Jovens e Adultos**: reflexões sobre as ações do Programa Alfabetização Solidária desenvolvidas através da Universidade Federal do Amazonas (1998-2000). UFAM. Manaus, 2002. (Dissertação de Mestrado).

MARX, Karl. **A Questão Judaica**. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1843/questaojudaica.htm> (Acessado em 06/07/2005).

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Carvalho Bruni. (et al.). – 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores)

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**, 1º capítulo: seguido das teses sobre Feuerbach; [tradução Sílvio Chagas]. São Paulo: Centauro, 2002.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a Educação de Adultos**. Possibilidades de uma ação transformadora.; trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares- Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO, M. L. de; MOURA, H. de. **Migrações para Manaus**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 1990.

MELO NETO, José Francisco. **Heráclito**: Um Diálogo com o Movimento. – Editora Universitária João Pessoa: 1996.

_____. **Dialética-Uma visão marxista.** In: Melo Neto, José Francisco. (org). – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

_____. **Extensão Universitária, Autogestão e Educação Popular.** João Pessoa: editora Universitária/UFPB, 2004.

_____. **O Diálogo como Matriz Pedagógica da Educação Popular** – uma visão freireana. In: I Seminário Estadual “Movimentos Sociais, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Emancipação: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos no Brasil e no Amazonas”. UFAM. Manaus, AM, 2006 (mimeo).

_____. **Educação Popular nos movimentos sociais-** perspectivas emancipatórias. In: I Seminário Estadual “Movimentos Sociais, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Emancipação: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos no Brasil e no Amazonas”. UFAM. Manaus, AM, 2006 (mimeo).

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado e Sociedade: A consolidação da República oligárquica. In: LINHARES, Maria Yeda. **História Geral do Brasil.** Rio de Janeiro, Campus, 1990.

MÉSZÁROS, István. Ideologia e Emancipação. In: **O Poder da Ideologia.** Tradução Paulo César Castanheira. – São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **Para além do capital.** Rumo á uma teoria da transição. Tradução: Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. – São Paulo: Boitempo Editorial, 1995.

_____. **A Educação Para Além do Capital.** Tradução de Isa Tavares.- São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico:** o socialismo no século XXI. Tradução Ana Cotrim; Vera Cotrim.- São Paulo: Boitempo, 2007.

MIALARET, G; DEBESSE, M. **Tratado das Ciências Pedagógicas**. São Paulo: Ed. da UNESP/EDUSP, 1974, vol. I.

MIRANDA, A. A. S de. **Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas**. – Manaus: EDUA, 2003.

MONTEIRO, Hamilton de Mattos. Da República Velha ao Estado Novo. O Aprofundamento do regionalismo e a crise do modelo liberal. In: LINHARES, Maria Yeda. **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro, Campus, 1990.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Movimento de professores de 1o. e 2o. Graus: Uma análise crítica. FAGED, UFAM (1990). Dissertação de Mestrado.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. – São Paulo, EPU, Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NETTO, José Paulo. **Marxismo Impenitente**: contribuição á história das idéias marxistas. – São Paulo: Cortez, 2004.

NOGUEIRA, Adriano. **INEP: Linha Educação Popular**. Instituto Paulo Freire, 2004.

NOSELLA, Paolo. **A Modernização da Produção e da Escola no Brasil**- O Estigma da Relação Escravocrata. Revista da Faculdade de Educação, PUCCAMP, Campinas, V. I, ano 1, p. 22-33. Agosto/1996.

NUNES, César. **Educar para a Emancipação**. – Florianópolis, SC: Sophos, 2003.

_____. **Matrizes e perspectivas históricas da educação popular no Brasil**: práticas de resistências e emancipação frente ao processo de exclusão do mundo globalizado. In: II Seminário de Educação Popular do Amazonas, Manaus, 1997, Amazonas: UFAM, 1999 (mimeo).

_____.Filosofia, Educação e Emancipação: fundamentos éticos para uma prática política transformadora na sociedade brasileira do século XXI. **Revista de Educação-** Vol. IV, n. 04- Novembro, SP: 2001.

_____.A Educação como trincheira da emancipação política e cultural. In: I Seminário Estadual “**Movimentos Sociais, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Emancipação: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos no Brasil e no Amazonas**”. UFAM. Manaus, AM, 2006 (a) (mimeo).

_____.Economia, Educação e Sociedade: Matrizes Políticas e Estigmas Culturais da Administração Escolar no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 36–53, ago. 2006 (b)- ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art6_22e.pdf> (Acessado em 03/07/2007).

NUNES, César e FEITOZA, Ronney. Os Movimentos sociais e as Políticas Educacionais diante da questão da Emancipação Humana: **As tendências reais e as novas ilusões repostas.** Campinas: SP, 2008 (mimeo).

OLIVEIRA, Franklin. **Origens e Estigmas da Cultura Brasileira.** Cadernos de Cultura, São Paulo, 1984.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação.** – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Maria Sônia. **Trabalho e Educação:** Um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Relação com o Mundo do Trabalho. Dissertação de Mestrado. FAGED, UFAM: Manaus, 2007.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos.** SP: Edições Loyola, 1987.

PIECK, Enrique. Educación de Jóvenes y Adultos vinculada ao trabajo: In: **La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el caribe:** Prioridades de acción en el siglo XXI. UNESCO- CEAAL- CREFAL- INEA. Santiago de Chile, 2000.

PIZZI, Jovino. **O desenvolvimento e suas exigências morais**. Disponível em <<http://www.ucpel.tche.br/filosofia/vol1/desenvolvimento.pdf>> (Acessado em 19/03/2005).

PRADO, C. P. J. **História Econômica do Brasil**.- 22ª. edição. SP: Editora Brasiliense, 1976.

REALE, Giovanni. (trad. de Marcelo Perine). **História da Filosofia Antiga**. Vol. I- SP: Loyola, 1993.

REZENDE, Antônio (org). **Curso de Filosofia**: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação. – 12. Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

RIBEIRO, M. **A Universidade vai ao povo ou o povo vai á Universidade?** Um estudo sobre a crise da universidade moderna e de alternativas para uma Universidade brasileira democrática e competente. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

_____. **De Seringueiro a Agricultor-Pescador a Operário Metalúrgico**: Um estudo sobre o processo de expropriação/proletarização/organização dos trabalhadores amazonenses”. Dissertação de Mestrado (UFMG), 1987.

RIBEIRO, M.; MELLO, C. D. S. **Catálogo Preliminar de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais no Estado do Amazonas**. NEPE, Manaus, out.1992. Pesquisa financiada pelo INEP (1989-1992).

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. IN: **Formação de profissionais da educação**: políticas e tendências. Campinas/SP: Educação e Sociedade, V. 68, CEDES, Dez/1999.

_____. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa com jovens e adultos. São Paulo: Ação Educativa: Papyrus, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. (et al.).- São Paulo: Atlas, 1999.

RODHEN, Valério. O Criticismo Kantiano. In: REZENDE, Antônio (org). **Curso de Filosofia:** para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação. – 12. Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-73).** 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.

SANCHEZ GAMBOA, Sílvio. A Dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 5. ed. SP: Cortez, 1999.

_____. **Fundamentos para la investigación educativa.** Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

_____. (org). **Pesquisa Educacional:** quantidade- qualidade. – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42).

_____. **Pesquisa em Educação.** Métodos e Epistemologías. Chapecó: Argos, 2007.

_____. (org). **Epistemología e Teorias de Educação no Brasil:** balanço e perspectivas. Revista Pro-Posições. – Campinas, SP, v.18, n. I (52),jan/abr.2007.

SANTOS, R. P. **A Educação de Jovens e Adultos na Cidade de Manaus:** Compartilhando experiências e propostas de ensino da Secretaria Municipal de Educação. Texto aprovado. ENEJA, 2006.

_____. **Trajatórias de Escolarização de Jovens de Classes Populares:** elementos para uma análise da relação sociedade, educação e trabalho. Manaus, junho de 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

SALAZAR, J. P. **O novo proletariado industrial de Manaus e as transformações sociais possíveis**: estudo de um grupo de operários. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção Memória da Educação).

SCHERER- WARREN, Ilse. **Movimentos Sociais**: Um Ensaio de Interpretação Sociológica. _ 2. Ed. Florianópolis: ed. da UFSC, 1987.

SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira. Exclusão Social e Educação Popular no Brasil- 500. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira. MELO NETO, José Francisco de. **Educação Popular**: Outros caminhos. – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

_____. **Aspectos fundamentais da Política Educacional no Brasil (1961-1970)**. UFPB, 2005 (mimeo).

_____. **Educação de jovens e adultos**: histórias e memórias da década de 60. SP: Autores Associados, 2004.

SERÁFICO, José; SERÁFICO, Marcelo. **A Zona Franca de Manaus e o capitalismo no Brasil**. Estud. av. vol.19 no. 54.- São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142005000200006&script=sci_arttext> (Acessado em 31/07/2007).

SILVA, Marilene Corrêa. **As metamorfoses da Amazônia**. Manaus, Ed. da UFAM, 2000.

SOARES, Leôncio. **O Educador de Jovens e Adultos em Formação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes29/ratrabalhostrabalhoGT18-2030--Int.pdf>> (Acessado em 15/06/2008).

_____. **Educação de Jovens e Adultos.** Diretrizes Curriculares Nacionais.– Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. (org) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** – 2. Ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Leôncio, GALVÃO, Ana Maria. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana, LEAL, Telma Ferraz (orgs). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** – 2. Ed- Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA SANTOS, Boaventura. (org). **Produzir para viver:** os caminhos da produção não capitalista. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1995.

SOUZA, João Francisco de. **Educação e movimentos sociais.** In: Memória do IV Seminário Internacional Universidade e Educação Popular. Anais. Paraíba: UFPB: 1995.

SOUZA, Márcio (a). **O Empate contra Chico Mendes.** São Paulo: Marco Zero, 1990.

_____. **A expressão amazonense.** Do colonialismo ao neocolonialismo. São Paulo: Alfa-ômega, 1977.

SOUZA, Antônio Carlos de. **Fundamentos da Ética Marxista:** A Crítica Radical da Sociedade Capitalista e as Mediações Políticas para a construção da Emancipação Humana. Universidade Estadual de Campinas, 2007 (Tese de doutorado).

TORRES, Rosa Maria. **Discurso y práctica en educación popular**. Textos n. 9. Ciudad: Quito, 1988.

TOURAINÉ, Alain. **La la voix et le regard**. Paris, Editions Du Seuil, 1978.

_____. **O Pós Socialismo**. Porto: Edt. Afrontamento, 1981.

TRIVINÓS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução á pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. – São Paulo: Atlas, 1987.

VALE, Edênio (org). **A Cultura do Povo**. – 4. Ed- São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1988.

VARES, Luiz Pilla. **Rosa, a Vermelha**: Vida e Obra de Rosa Luxemburgo. – 2. ed. revista e aumentada. – SP: Busca Vida, 1988.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. 4. Ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Ética e Marxismo**. In: BORON, Atilio, AMADEO, Javier, GONZÁLEZ, Sabrina (orgs). **A Teoria Marxista hoje: problemas e perspectivas**. – 1. Ed- Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- CLACSO, São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. SP: Cortez, 1987.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educar para Transformar**. Educação Popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. RJ: Petrópolis, Vozes, 1984.

WEIGEL, V. A. C; CAVALCANTE, L. I. P. **Educação na Amazônia**: oportunidades e desafios. Disponível em: <http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivo/sti/publicacoes/futAmaDilOportunidades/futAmazonia_04.pdf> (Acessado em 21/06/2007)

WOOD, Ellen Meiksins. Trabalho, classe e estado no capitalismo global. In: SEONE, José; TADDEI, Emilio (orgs). **Resistências Mundiais:** de Seattle a Porto Alegre. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

Documentos consultados

La Educación de personas jóvenes y adultas em América Latina y El Caribe. Prioridades de acción em el siglo XXI. UNESCO- CEAAL- CREFAL-INEA. Santiago de Chile, Mayo, 2000.

Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Departamento de Políticas e Programas Educacionais. Gerência da Educação de Jovens e Adultos. Estrutura e Funcionamento dos Centros de Educação de Jovens e Adultos- CEJA'S. Manaus, Amazonas, 2004.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Departamento de Políticas e Programas Educacionais. Gerência da Educação de Jovens e Adultos. Educação de Jovens e Adultos. Proposta Curricular: 1º segmento Ensino Fundamental. Manaus-AM, 2004.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Departamento de Políticas e Programas Educacionais. Gerência da Educação de Jovens e Adultos. Estruturação e Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos na capital e interior do estado. Ensino Fundamental e Médio. s/d.

Resolução n. 114/02- CEE/AM, de 24.09.2002: Estruturas Curriculares da EJA.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (11/2000).

SESC Ler. Divisão de Programas Sociais. (DPS). Gerência de Educação e Ação Social (GEA). Proposta Pedagógica do SESC Ler. Rio de Janeiro, setembro de 2000.

Pastoral da Criança. Aprendendo e Ensinando. Ensinando e Aprendendo. Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, 2005 (Alfabetização de Jovens e Adultos).

Relatório do I Seminário “Movimentos Sociais, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Emancipação: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos no Brasil e no Amazonas”. FAGED/UFAM, julho de 2006.

Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural em áreas de Assentamento no estado do Amazonas. Formação de Educadores para a Alfabetização de Jovens e Adultos. NEPE, UFAM. Manaus, 2005 (mimeo).

Documentos eletrônicos

<<http://www.coiab.com.br/jornal.php?id=267>> (Acessado em 08/07/2005)

<<http://www.emtempo.com.br/index.php>> (Acessado em 08/07/2007).

<<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/01/01/materia.2007-01-01.8164850851/view.>> (Acessado em 31/07/2007.)

<<http://www.seplan.am.gov.br/downloads/LOA%202006%20-%20MENSAGEM.pdf>> (Acessado em 12/08/2007).

<<http://www.elton.com.br/formcont.pdf>> (Acessado em 12/08/2007).

<<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/eeia.pdf>> (Acessado em 12/08/2007).

<http://www.uea.edu.br/adm_superior.php?dest=extensao>Acessado em 15/08/2007).

<<http://www1.uea.edu.br/data/categoria/programa/download/503-1.doc>> (acessado em 15/08/2007)

<<http://www.meb.org.br/conhecaomeb>> (acessado em 16/08/2007).

<http://portalamazonia.globo.com/artigo_amazonia_az.php?idAz=530> (Acessado em 20/09/2007).

<<http://marte.dpi.inpe.br/col/dpi.inpe.br/sbsr@80/2006/11.14.17.45/doc/5427-5434.pdf.>> (Acessado em 09/10/07).

<<http://www.censos2007.ibge.gov.br>> (Acessado em 22/05/2008).

<<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=45&Itemid=169>> (acessado em 16/06/2008)

Anexos

1. Roteiro/ Questionários
2. Roteiro/Entrevistas
3. Roteiro de registro de experiências
4. Roteiro de sistematização das entrevistas
5. Termo de consentimento livre e esclarecido

Questionário

O objetivo deste instrumento é de identificar quais as intensidades reconhecidas por você, dos constituintes descritos abaixo, nas experiências de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas, para que se constituam como **Educação Popular Emancipatória**.

I. Dados de Identificação:

Nome completo: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Escolaridade: () Nível Médio () Superior Completo () Superior Incompleto

() Mestrado () Outros/ Qual: _____

Estado Civil: () Solteiro () Casado () Divorciado

() Outros/ Qual: _____

Ingresso na experiência de EJA (ano): : ____/____/____

Atuação na experiência como: _____

Participação em Movimentos Sociais Populares/ Militância Política:

Trabalho atual: entidade/ instituição: _____

II. Dentre os itens abaixo, marque os que melhor demonstram, em seu entendimento, a Educação Popular Emancipatória:

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Humanização | <input type="checkbox"/> Democracia | <input type="checkbox"/> Necessidades |
| <input type="checkbox"/> Metodologias | <input type="checkbox"/> Organização | <input type="checkbox"/> Capacitação |
| <input type="checkbox"/> Comunicação | <input type="checkbox"/> Conscientização | <input type="checkbox"/> Utopia |
| <input type="checkbox"/> Alternativa | <input type="checkbox"/> Cidadania | <input type="checkbox"/> Formação |
| <input type="checkbox"/> Liberdade | <input type="checkbox"/> Movimento | <input type="checkbox"/> Igualdade |
| <input type="checkbox"/> Autonomia | <input type="checkbox"/> Desalienação | <input type="checkbox"/> Justiça |
| <input type="checkbox"/> Ética | <input type="checkbox"/> Criatividade | <input type="checkbox"/> Contradição |
| <input type="checkbox"/> Resistência | <input type="checkbox"/> Práxis | <input type="checkbox"/> Política |
| <input type="checkbox"/> Diálogo | <input type="checkbox"/> Revolução | <input type="checkbox"/> Cultura |
| <input type="checkbox"/> Reformas | <input type="checkbox"/> Voluntarismo | <input type="checkbox"/> Racionalidade |
| <input type="checkbox"/> História como possibilidade | | |
| <input type="checkbox"/> Trabalho produtivo social | | |
| <input type="checkbox"/> Questões contemporâneas (raça, etnia, sexualidade) | | |
| <input type="checkbox"/> Preservação das diferenças | | |

Desenvolvimento cultural, ético e estético

Transformação do mundo

III. Dos constituintes listados, assinale os que você relaciona como mais marcantes em sua experiência de Educação de Jovens e Adultos:

Humanização Democracia Necessidades

Metodologias Organização Capacitação

Comunicação Conscientização Utopia

Alternativa Cidadania Formação

Liberdade Movimento Igualdade

Autonomia Desalienação Justiça

Ética Criatividade Contradição

Resistência Práxis Política

Diálogo Revolução Cultura

Reformas Voluntarismo Racionalidade

História como possibilidade

Trabalho produtivo social

Questões contemporâneas (raça, etnia, sexualidade)

Preservação das diferenças

Desenvolvimento cultural, ético e estético

Transformação do mundo

IV. Marque 3 (três) itens que mais se destacam, em sua experiência de Educação de Jovens e Adultos no Amazonas:

Humanização Democracia Necessidades

Metodologias Organização Capacitação

Comunicação Conscientização Utopia

Alternativa Cidadania Formação

Liberdade Movimento Igualdade

Autonomia Desalienação Justiça

Ética Criatividade Contradição

Resistência Práxis Política

Diálogo Revolução Cultura

Reformas Voluntarismo Racionalidade

História como possibilidade

Trabalho produtivo social

Questões contemporâneas (raça, etnia, sexualidade)

Preservação das diferenças

Desenvolvimento cultural, ético e estético

V. Justifique a escolha dos três constituintes da questão anterior:

VI. Em sua experiência de EJA, qual destas concepções tem prevalecido?

a) () a oposição Estado/ sociedade civil (projetos desenvolvidos pelas instituições educativas X projetos dos movimentos sociais).

b) () a pulverização destas experiências (cada entidade/ instituição desenvolve projeto específico).

c) () a defesa da EJA como escola regular (formal).

d) () as propostas integracionistas (financiamento com recursos do Estado, em parceria com entidades e instituições).

VII. Você observa alguns dos constituintes da Educação Popular Emancipatória nos projetos de EJA desenvolvidos atualmente no Amazonas? Quais?

Obrigada.

Entrevista:

O objetivo deste instrumento é de registrar suas impressões sobre a trajetória reflexa da Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida em sua experiência, tomando por base três eixos temáticos: movimento, emancipação e Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos.

I. Dados de Identificação:

Nome completo: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Escolaridade: () Nível Médio () Superior Completo () Superior Incompleto

() Mestrado () Outros/ Qual: _____

Estado Civil: () Solteiro () Casado () Divorciado

() Outros/ Qual: _____

Ingresso na experiência de EJA (ano): : ____/____/____

Atuação na experiência como:

Participação em Movimentos Sociais Populares/ Militância Política:

Trabalho

atual:

entidade/

instituição:

Questões:

I. Emancipação:

1. Os trabalhos em EJA, desenvolvidos por você em seu espaço de atuação, vêm contribuindo para a construção de experiências democráticas, a partir de novas interações político-pedagógicas? De que forma?

2. Como você avalia os atuais projetos de EJA implantados no Amazonas? Há perspectivas emancipatórias?

3. As matrizes que constituíram a EJA no Amazonas, têm maior intensidade emancipatória ou compensatória?

4. Quais os principais entraves e desafios para que a EJA caminhe na direção emancipatória (em níveis micro e macro)?

II. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos:

5. Que concepções de EP você considera mais fortes na história da EJA no Amazonas: a tendência á defesa da escolarização regular; a oposição Estado/sociedade civil ou as propostas integracionistas? Por quê?

6. Comente sobre empregabilidade e precarização do mundo do trabalho na formação de jovens e adultos.

7. Mudou algo em sua compreensão de EJA, a partir das experiências de formação? Se houve mudanças, em quais aspectos foram?

8. Você concorda que há um tempo para a EJA acabar, considerando que esta modalidade só existe em função da sociedade excludente?

III. Movimento:

9. Por quê historicamente, no Brasil e no Amazonas, o movimento social popular incorpora as demandas de formação de pessoas jovens e adultas? Há com isto, uma ampliação do conceito ou a constatação da insuficiência das políticas estatais?

10. Tem razão afirmar que as iniciativas em EJA no Amazonas, desenvolvidas pelos movimentos sociais populares, têm maior intensidade emancipatória que as ações estatais?

11. Que contribuições podem ser atribuídas aos fóruns de debates sobre EP e EJA no Amazonas, nos finais de 1990 e na fase atual? Há influência nas políticas públicas, como era intenção?

12. A luta pela EP e pela EJA passa pela conquista de uma educação pública de qualidade em todos os níveis ou é uma luta específica para os movimentos sociais populares?

Roteiro para registro de experiências de EJA no Amazonas

1. Título:
2. Instituição ou entidade responsável:
3. Local:
4. Ano de implantação:
5. Responsável (responsáveis) pela experiência:
6. Atendimento:
7. Tipo e área de educação: (formal; não formal; informal):
8. Metodologia do trabalho:
9. Resumo/Relato da experiência:

Roteiro para registro das entrevistas

Eixo I: Processo de formação:

Eixo II: Emancipação:

- Há EP na EJA do movimento?
- Perspectivas emancipatórias:
- Matrizes:
- Entraves e Desafios:

Eixo III: EP e EJA:

5. Concepções de EP e EJA: justaposição (ver em Gadotti):
6. Empregabilidade e precarização:
7. Formação: antes e depois da exp/EJA:
8. A temporalidade da EJA e a exclusão social no país:

Eixo IV: Movimento:

9. Estado, movimento e ações em EJA no AM:
10. Emancipação: movimentos ou ações estatais?
11. Fóruns de EJA: sujeitos educativos?
12. EJA: luta geral pela ed. pública ou luta específica?

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Projeto: **Movimentos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas na perspectiva da Educação Popular no Amazonas:** Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos

Pesquisadora Responsável: Profa. MSc. Ronney da Silva Feitoza

Faculdade de Educação /Departamento de Administração e Planejamento da Universidade Federal do Amazonas

O projeto de pesquisa em tela, objetiva refletir sobre as matrizes históricas, marcos conceituais e resultados políticos da *EJA* no Amazonas, resgatando historicamente as contribuições dos movimentos sociais, discutindo as diferentes intensidades emancipatórias destas iniciativas.

Dentro da especificidade da condição amazônica, o debate a ser enfrentado, se traduz no argumento central da tese – identificar as intensidades emancipatórias presentes nas iniciativas em *EJA* no Amazonas – considerando a matrizes histórico-sociais e os desdobramentos do projeto econômico brasileiro, a partir de 1930, até o contexto atual.

O percurso empírico busca comprovar que há trajetórias e concepções diversas das “diretrizes emancipatórias”, nos projetos desenvolvidos nos âmbito institucional e dos movimentos sociais populares.

Os instrumentos de coleta de dados, para o alcance dos objetivos, serão os questionários e as entrevistas: O questionário terá como intenção recolher informações do grupo pesquisado, acerca de suas compreensões sobre a EJA, analisando sua experiência específica, de grupo e algumas das principais iniciativas atuais no estado.

A técnica das entrevistas será a semi-estruturada, com questões organizadas a partir de categorias de análise, fundadas na teoria que orienta a pesquisa, com espaços para o desenvolvimento do tema pelos entrevistados.

Tendo em conta a legislação em vigor (Res. nº 01/2001- UFPB e Res. nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde), que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos, são assegurados nesta pesquisa os direitos dos sujeitos da investigação, destacadamente através dos itens de:

1. recebimento de resposta a qualquer questionamento e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros aspectos, relacionados á pesquisa;
2. retirada deste consentimento a qualquer momento e saída da participação na pesquisa, se houver descumprimento de alguma das atribuições da pesquisadora, nos limites das resoluções correlatas;
3. não identificação e caráter confidencial das informações relacionadas á privacidade dos sujeitos;
4. ter acesso aos esclarecimentos junto ao Comitê Central e Sub-Comitês de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba.

Eu, _____,

declaro estar ciente dos termos expostos e permito o uso de minhas informações para a consecução desta pesquisa.

Manaus, _____ de _____ de 2007.

Nome do sujeito (questionário/entrevistado) (a):

Assinatura: _____

Eu, _____, declaro ter fornecido as informações necessárias para o desenvolvimento do projeto, ao participante.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)