

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS MOVIMENTOS SOCIAIS: ALGUNS APONTAMENTOS

A Youth and Adults Education and social movements: some notes

REZENDE, Roberto Márcio Gomes de¹

RESUMO

Este trabalho visa analisar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para além de sua redução a uma modalidade de ensino, bem como discutir seu caráter marcadamente legal e oficial. Realiza-se uma crítica segundo a qual a EJA é sempre vista pela oferta educacional propiciada pelo Estado. Neste texto procuramos superar a concepção de EJA, em que ela é vista de forma fragmentada; EJA nas escolas, no campo, como formação profissional e outras. Sustentamos neste artigo como a EJA se constitui, a partir da sua relação com os movimentos sociais, como o conjunto de formas de aprendizagem que se dão no interior da produção e reprodução da existência. Nesse sentido, a EJA deve ser vista, no âmbito da sociedade civil, na perspectiva de que os diversos locais de prática social se constituem em espaços de educação-formação de jovens e adultos. Sinalizamos uma visão ampliada do fenômeno educativo, ancorada na busca da unidade entre as ações de mobilização e organização dos setores oprimidos e de todas as expressões de luta por uma nova hegemonia na sociedade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Movimentos sociais; Formação Humana.

ABSTRACT

This study aims to analyze the Youth and Adults Education beyond its reduction to a teaching modality as well as discuss your legal frame work. It takes place a criticism that the Youth and Adults Education is always seen by the educational offerings provided by the state. In this paper we seek to overcome the design of this education where her is seen piecemeal: Youth and Adults Education in schools, in the field, for training, etc. We argue that this education must be seen in its relationship with the social movements and in all areas of production and reproduction of life. In this sense, Youth and Adults Education should be seen as part of civil society, signaled a broader view of the phenomenon of education anchored in the search for unity between the actions of mobilization and organization of the oppressed sectors and all expressions of struggle against hegemonic society.

Keywords: Youth and Adults Education; Social Movements; Human Formation.

¹ Mestrado em Educação, Historiador e Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Centro de Extensão, Observatório da Educação do Campo. E-mail: <rob.rezende53@hotmail.com>.

INTRODUÇÃO

Este ensaio é fruto da reflexão acerca da constituição do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (NEPEJA) por parte de alguns professores da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE/UEMG), cuja proposta consistia em atuar em diferentes espaços educativos, investigando e pesquisando o tema “A educação de jovens e adultos”.

A participação no Fórum Mineiro de Educação permitiu reconhecer que os problemas apontados são de várias ordens, a começar pelas dificuldades de financiamento, sobretudo a partir da legislação pertinente, que cada vez mais reduz a liberação de verbas destinadas à educação de jovens e adultos. Dessa forma, pôde-se perceber que grande parte dos encontros realizados, mensalmente, destina-se a esclarecer e discutir os entraves que os municípios vêm encontrando e a engenharia política necessária à solução destes problemas, em face da constante redução das responsabilidades do Governo Federal em relação ao direito à educação das camadas populares.

O Núcleo teve a oportunidade de acompanhar o processo de consolidação de um projeto desenvolvido no bairro Palmital, na cidade de Santa Luzia, organizado a partir da constituição de uma rede de educadores populares nas cidades de Betim, Contagem e Neves, da grande Belo Horizonte, com o objetivo de atender a uma parcela da população de jovens e adultos excluídos do ensino regular.

As atividades do Núcleo se estendem, também, à participação no projeto Educação Campo Consciência Cidadã, ligado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que hoje se encontra na sua quarta versão, cujo objetivo consiste em alfabetizar jovens e adultos e capacitar os educadores residentes em assentamentos e acampamentos da reforma agrária em várias regiões do estado.

Sua principal característica prende-se ao fato de ser interinstitucional e multirregional, uma vez que se organiza a partir da parceria envolvendo a FaE/UEMG, Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (FAFIDIA/UEMG), o Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (DPE/UFV), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais (FETAEMG), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Essa parceria se consolida com base no esforço coletivo e na articulação política para superar os desafios enfrentados nos assentamentos e os processos de educação, alfabetização e conscientização que ali vão se construindo.

Tal projeto dá visibilidade a uma demanda cada vez maior pela expansão da EJA, que abre espaço para projetos que se situam numa lógica mais ampla de educação, com vistas a rever a realidade concreta dos assentados e acampados, com o olhar voltado para o desenvolvimento integral da pessoa humana na busca da valorização de sua história, sua cultura, sua cidadania, seu equilíbrio econômico e de justiça social.

A participação nesse projeto, em que pese à demanda dos movimentos sociais por um processo de escolarização, permitiu ao Núcleo observar

algumas especificidades que o diferenciam do ensino ministrado nas escolas do sistema educacional do País.

Dada a sua natureza, os pressupostos teórico-metodológicos, a discussão permanente do programa curricular, visando adequá-lo às necessidades do homem e da mulher do campo, a busca por uma gestão coletiva e a definição de espaços-tempos específicos de formação consubstanciados no que se nomeou como “tempo comunidade” e “tempo institucional”, ou “tempo escolar”, o projeto rompe com a estrutura rígida da escola, na medida em que exige um novo formato e uma nova configuração, totalmente diferenciada da estrutura escolar institucionalizada.

A experiência nesses diferentes espaços proporcionou ao Núcleo os elementos para se pensar os rumos, as expectativas e as tensões colocadas para a Educação de Jovens e Adultos. Apesar de nos depararmos com a demanda por escolarização, percebemos que grande parte do trabalho do Núcleo situa-se nos espaços fora da instituição escolar, a partir de uma proposta de EJA caracterizada pelo que se poderia chamar de uma “educação popular”. Tudo isso conduz a alguns questionamentos, problematizados no interior do Núcleo: *O que se está chamando de Educação de Jovens e Adultos? Como lidar com diferentes práticas educativas relativas à EJA? Quais seriam os pressupostos que estariam embasando as diferentes práticas educativas com as quais nos deparamos? Em que medida essas práticas educativas situadas no âmbito da educação popular podem ser incorporadas ao sistema formal sem perder seus objetivos e sua lógica interna?*

A tais questionamentos seguiram-se outros relativos à institucionalização da EJA: *Como tem sido pensada a EJA no interior das escolas? Como pensar a superação de práticas educativas ainda centradas numa lógica escolar marcada pela influência do ensino fundamental destinado a crianças e adolescentes? Como equacionar projetos de educação não formal realizados em diferentes espaços-tempos, marcados por uma lógica própria aos movimentos sociais com a educação formal, realizada no interior das escolas?*

Diante desse cenário, o Núcleo começou a se questionar sobre a sua concepção de educação de jovens e adultos e sobre a necessidade de apurar os pontos de convergência e os de divergência entre os pressupostos da educação desenvolvida nos movimentos sociais e os da educação escolar institucionalizada. Antes, porém, passou a se questionar sobre o conceito de educação. Nesse sentido o retorno a uma breve revisão histórica nos ajudou a refletir sobre estas questões: *Por onde tem passado a História da Educação? Quais são os seus objetos de pesquisa? Como a educação de jovens e adultos tem se constituído no interior da História da Educação?*

UMA BREVE RETOMADA HISTÓRICA

Por muito tempo a história da educação foi marcada pela influência positivista, pelo viés da filosofia, ocupando-se, sobretudo, com a história dos sistemas de ensino e com o pensamento pedagógico. Sob a influência da historiografia típica do século XIX, a educação passou a ser vista como a pedagogia do cidadão. Responsável, como apontam Veiga e Fonseca (2003),

pela elaboração de projetos escolarizadores, a educação visava ordenar as mentes para um projeto civilizatório. Assim, passou a ser vista como um instrumento necessário à consolidação do sentido de nação, de pátria, na tentativa de homogeneizar uma sociedade marcada pela desigualdade social, de modo a atender aos interesses das classes dominantes.

Como a historiografia da educação do século XIX esteve predominantemente marcada pelos valores nacionais, priorizando as fontes político-administrativas, passou a recair nas leis, nas reformas, nos regulamentos de ensino. Como aponta Lopes e Galvão (2001), a história da educação tinha como principal objeto as sucessivas mudanças no sistema de ensino na perspectiva do Estado. No que se refere à educação brasileira, pode-se dizer o mesmo. Tal enfoque permite visualizar todo um conjunto de regras destinadas a definir procedimentos e ações cujos objetivos se ligam à formação do Estado brasileiro nos diferentes contextos históricos.

O que se percebe da análise da historiografia é uma infinidade de textos legais destinados a normatizar e estabelecer o arcabouço jurídico institucional do Estado, de modo a fazer a população obedecer e instruir as classes subalternas.

Em que pese ao alerta de Faria Filho (1998) sobre a visão mecanicista acerca da legislação educacional no Brasil, que, grosso modo, a entende como expressão exclusiva dos interesses das classes dominantes, não se pode deixar de perceber uma marca muito forte da tradição jurídico-legislativa brasileira no campo da educação. Marcada pelo caráter legal e oficial, a história da educação foi associada, muitas vezes, com o processo de escolarização, a institucionalização do espaço escolar e o vir a ser da instrução elementar. Enfim, era vista como instrumento capaz de contribuir com a consolidação do Estado nacional.

Em tempos mais recentes, a concepção marxista, a nova história e a nova história cultural têm trazido à tona novas perspectivas de análise. Assim, novos objetos, novas fontes e novas abordagens vêm contribuir para o avanço da história da educação. Passa-se a descobrir novos sujeitos, e os marginalizados da história podem, finalmente, reclamar o direito à voz. Por muito tempo, informam Lopes e Galvão (2001), não se perguntou sobre a educação dos negros, dos indígenas e das mulheres. A contribuição de outras disciplinas, como a sociologia e a antropologia, na descoberta do outro, continuam as autoras, reclama pela presença de outra história, em que diferentes sujeitos possam adquirir uma nova visibilidade.

Diante do exposto, pode-se retornar à história da educação para debater sobre as perguntas: *Como tem se desenvolvido a história da educação de jovens e adultos? Qual tem sido a tônica dos estudos sobre a educação de jovens e adultos no Brasil? Qual tem sido a memória resgatada nos estudos relativos à EJA?*

Arrisca-se aqui a dizer que a maior parte da produção teórica neste campo se desenvolveu à sombra da história da escolarização, no rastro da exclusão – uma evidência que se deve combater – do acesso à escolarização, à educação básica. Grande parte da problematização da EJA tem-se caminhado no sentido de se assegurar a escolarização dos adultos.

Pode-se perceber que a historiografia progressista, muitas vezes, caminha no sentido anteriormente descrito, filiado à lógica da negação do direito pelo Estado no âmbito da denúncia e na explicitação das representações das camadas excluídas quanto à importância e à demanda por uma educação escolar.

A análise contida no estado da arte realizada por Haddad (2000) confirma o que foi dito anteriormente. Na análise da produção realizada no período, constata-se que:

[...] embora o levantamento tenha procurado compreender estudos relativos à educação formal ou informal, escolar e extraescolar, contemplando não só os textos que tratam dos processos de escolarização básica há um claro predomínio de estudos que tratam de processos de escolarização, sendo francamente minoritária (inferior a 20% do total) a produção acadêmica relativa a práticas de educação política, sindical ou comunitária. Mesmo quando os agentes são movimentos sociais ou organismos da sociedade civil, as práticas focalizadas são, em sua maioria, de alfabetização ou elevação de escolaridade (HADDAD, 2000, p.12).

A historiografia aqui esboçada procurou demonstrar a luta pela inclusão da população jovem e adulta no direito à educação, sempre pelo viés das políticas públicas; ou seja, como a exclusão é combatida na perspectiva do atendimento a esse direito – evidentemente legítimo – pelo Estado. A partir do exposto, passa-se a questionar: *Que tipo de concepção de educação tem sido demandado? Qual é a concepção de educação que o Estado tem negado ou atendido? Qual tem sido a ênfase adotada?*

A educação de jovens e adultos se confunde com a luta contra a negação do direito à educação, entendida como escolarização e com os mecanismos necessários para a garantia do acesso dos adultos à educação. Acentuam-se os estudos destinados a identificar a ação do Estado, consubstanciada nos diferentes mecanismos legais, cujo objetivo seria garantir ou negar a escolarização a essa massa de excluídos.

Segundo Arroyo (2007), o pensamento educacional sempre esteve muito atrelado à consciência e ao saber e, ao seu contrário, a ignorância esteve atrelada aos valores culturais, em detrimento das formas materiais da existência. Assim, acredita-se mais, prossegue o autor, “no peso da ideologia ou do acesso às letras sobre o comportamento humano em geral e sobre o comportamento político em particular, do que no peso da base material e das condições de existência” (p.73). Por esse motivo, a qualquer tentativa de mudanças proposta no interior da sociedade, insiste-se em agir sobre as consciências, utilizando o instrumento da instrução, mas deixando intactas e intocadas as condições materiais e as relações de produção e de poder.

Arroyo (2007) reitera que o conceito de exclusão encontra-se deturpado. Pode-se dizer que ocorre uma inversão ideológica, na medida em que se coloca o acento na exclusão como decorrente do não atendimento à escolarização e à participação em uma modalidade de ensino articulada como uma etapa do ensino fundamental. Para o autor, a exclusão é decorrente da condição existencial e tem a sua base na realidade social. Os trabalhadores são excluídos enquanto oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, e não a partir do *quantum* de escolarização, de participação no ensino formal. É em função dessa concepção de história e de visão da realidade que ocorre uma constante busca pela análise das políticas públicas, da ação do Estado

na formação das camadas populares em detrimento de uma formação buscada pelos diferentes atores da sociedade. Assim, conforme aponta Arroyo (2007), esta visão de mundo legada pela burguesia de que a persistência da pobreza e da ignorância prevalece porque ainda persiste um atraso na constituição de um Estado moderno e eficaz que não consegue ainda educar as classes consideradas subalternas. O pensamento pedagógico hegemônico aposta na instrução e no acesso ao saber para a instalação de uma nova ordem mais justa e igualitária.

As ações e a luta das camadas populares, sobretudo no âmbito da educação popular, têm trazido contribuições importantes para superar concepções arraigadas sobre a educação e, sobretudo, para a história da educação. Segundo Arroyo (2001), a concepção de história presente na pedagogia moderna, apoiada na reconfiguração do conceito de cidadania/educação, passa necessariamente pela análise dos processos de constituição da luta destes sujeitos e dos processos reais de constituição de sua identidade, visando entender os mecanismos, as noções, as concepções e as táticas por eles empregados nesta empreitada.

Sob esse prisma, amparada em uma lógica hegemônica na qual outras formas e processos educativos são silenciados, a educação de jovens e adultos se constitui a partir dos interesses dos representantes políticos das camadas dirigentes. Sua história começa já na constituição do Estado brasileiro. Pode-se dizer que a configuração da história da EJA privilegia um dos polos da contradição presente no seio da sociedade brasileira e reflete a distinção básica apontada por Paludo (2001) entre a educação do povo e a educação popular. Nesse sentido, a educação se constitui numa:

[...] prática política social constituída historicamente. Esta prática social e histórica se faz mediada por sujeitos políticos e recursos que articulam em torno de si diferentes campos de forças políticas e culturais. Estas forças disputam entre si a direção das práticas educativas e articulam de forma orgânica com a perspectiva de determinados direcionamentos (projetos) econômico, político e cultural da sociedade no seu conjunto (PALUDO, 2001, p.65).

A concepção hegemônica de educação presente se liga, segundo a autora, a “pedagogias e práticas tradicionais e liberais”, de forma contundente a partir da consolidação de “uma nova ordem econômica política e cultural”, compreendida como a construção do projeto de modernidade brasileiro, momento em que conviviam a pedagogia tradicional e pedagogia nova. Segundo afirma, tais práticas e concepções de educação se colocavam a serviço da manutenção das estruturas de poder vigente, da constituição de uma mão de obra e da exploração desta mesma força de trabalho e do domínio cultural.

Pode-se perceber que este olhar sobre a educação de jovens e adultos é anterior a esse período. Assim, verifica-se a maneira como a presença do Estado e a legislação têm sido constituídas na garantia ou na negação da instrução a esta massa de marginalizados. Tal normatização, apesar da ineficiência, já se manifesta na educação de jovens e adultos, segundo Paiva (1983), ainda no período colonial, momento em que os jesuítas, paralelamente à catequese infantil, procuravam, a partir da criação das classes de ensino profissional, ensinar as artes de ofício de ferraria, tecelagem e marcenaria aos adultos.

Gonçalves (2003) destaca o abandono a que foi relegada a população negra durante o período imperial no que se refere ao papel do Estado na universalização da educação. Em meio ao descaso, afirma, podem-se perceber algumas iniciativas, esparsas, para a educação dos adultos como a criação de cursos noturnos, pelo Decreto 7.031, de setembro de 1878.

É curioso notar que o início do século XX, momento extremamente importante da história brasileira, foi marcado por lutas políticas características de uma sociedade dividida e com profundas contradições, decorrentes de um incipiente processo de industrialização.

Embora os movimentos operários e revolucionários tenham emergido, sobretudo com o anarco-sindicalismo e, em seguida, com os comunistas em 1922, que se propunham a desenvolver um esforço educativo com os trabalhadores para despertar as camadas trabalhadoras para as desigualdades trazidas pelo capitalismo, esta fase da história, apesar de se verificarem alguns trabalhos apontados no estado de arte, por Haddad, quase passa despercebida pela história da educação de adultos.

A grande maioria da produção teórica a respeito da educação de jovens e adultos praticamente desconsidera este período como relevante para a elucidação dos problemas vividos pelas classes populares que lutam por uma educação condizente com suas expectativas e interesses. Será que a reduzida ação do Estado em sua ação normativa em face da educação de jovens e adultos neste período significa a ausência de uma história?

Nos anos de 1920, ocorreram inúmeras propostas de reforma de ensino e de renovação pedagógica, movimento este conhecido como “escolanovismo”. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros traz consigo a ideia de modernização do país. Segundo Rezende (2005, p.21), em um cenário de desenvolvimento da industrialização, urbanização e concentração populacional nos centros urbanos, a educação de adultos passou a ser vista como um mecanismo necessário à integração dessa massa no desenvolvimento capitalista em curso: “A educação de adultos começa a ser vista como resposta a certas necessidades da sociedade brasileira ou de determinadas classes e setores, ainda que nem sempre dos próprios analfabetos.” Contudo, percebe-se um silenciamento acerca dos movimentos de educadores, que, como aponta Rezende, já desde os anos de 1920, tinham a educação como um instrumento de mudança social.

Nessa linha de raciocínio, a história da educação de adultos no século XX inicia-se a partir da década de 1930, com a criação do sistema público de educação elementar, sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde. Porém, somente começa a ganhar corpo, afirma a autora citada, a partir da reivindicação e das propostas de elevação da escolaridade da população adulta, o que já aparecia na Constituição de 1934.

Na década de 1940, com o processo de redemocratização, a necessidade de equilibrar o poder político, com vistas ao controle do Estado, a alfabetização de adultos passa a ser mais valorizada, uma vez que apenas os alfabetizados tinham direito ao voto.

Nesse contexto, com o objetivo de se conseguir a sustentabilidade eleitoral das elites e de, segundo Rezende (2005, p.23), “integrar e qualificar a

população de migrantes rurais ou de imigração estrangeira como mão-de-obra para sustentar o crescimento industrial”, é que se realizam o I Congresso Nacional de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos, cujo objetivo era levar a “educação de base” a todos os brasileiros residentes na cidade ou no campo.

O período de 1950/1960, marcado por profundas transformações sociais e por uma nova orientação na educação de jovens e adultos, constitui uma exceção no momento em que, conforme aponta Rodrigues (1987), o processo de acumulação capitalista sob a égide do Estado entra em colapso, devido à agudização das contradições inerente ao pacto populista.

Desde os anos de 1950, a partir de uma divisão interna da Igreja, setores mais progressistas no seu interior, representados, sobretudo, pelo movimento jovem da Ação Católica, começam a perceber a necessidade de promover mudanças radicais, percebendo que as contradições capitalistas deixavam emergir as injustiças e o quanto o Brasil estava dissociado do sentido da mensagem do evangelho.

A miséria da população, sobretudo a nordestina, a presença das grandes massas de excluídos nas regiões urbanas e o poder dos latifundiários e do imperialismo estrangeiro, sobretudo americano, eram vistos como impeditivos para uma mudança em direção a uma sociedade mais justa. Além disso, no seio das classes populares, novas forças políticas como as ligas camponesas, por exemplo, o Movimento Sindical Operário, os estudantes e os intelectuais, situados, sobretudo, nos centros urbanos, procuram um protagonismo na cena política, inaugurando uma nova fase: a educação de adultos passa a ter um caráter de educação popular, cujo objetivo se ligava a uma ação transformadora da sociedade.

Toda essa massa se inseria numa aliança populista com setores menos radicais da sociedade, como os militares nacionalistas e anticomunistas, e grupos econômicos nacionalistas que sustentavam as ações do então presidente João Goulart. Havia, segundo Rezende (2003), um sentimento por parte das camadas populares de que seria possível uma mudança da sociedade com a ajuda do Estado, principalmente do Governo Federal.

É com esse espírito que surge o Programa Federal de Reformas de Base, do qual faziam parte os programas de alfabetização desenvolvidos no Nordeste, em Pernambuco e Rio Grande do Norte, cuja receptividade atingiu milhares de jovens, os movimentos cristãos e as classes populares.

Essas experiências foram se desenvolvendo paralelamente a outro tipo de movimento educativo, gestado nos espaços populares, em que se buscava a conscientização da população sobre a sua realidade, inaugurando, sobretudo com as ideias de Paulo Freire, uma perspectiva educacional libertadora.

De primordial importância nesse sentido foram os Centros Populares de Cultura, criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que se espalharam por todo o país, constituindo o que viria a ser a “educação popular”.

O golpe militar de 1964 destruiu todas as instituições construídas e demonstrou os limites de uma aliança com o Estado e com grupos de interesses antagônicos.

Na década de 1970, durante o governo militar, com o objetivo de enfrentar o alto índice de analfabetismo, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), de proporções nacionais, que pretendia erradicar o analfabetismo no Brasil.

Haddad (1997) analisa a importância das leis e diretrizes e bases da educação no que se refere ao tratamento dado ao ensino supletivo. Destaca que tal legislação, a partir da lei 5.692/71, reconhecia a educação de adultos como um direito de cidadania. Segundo o autor, é a primeira vez que, na história da legislação educacional no Brasil, aparece um artigo exclusivamente destinado ao ensino supletivo.

A Constituição de 1988 também se configura como um amplo objeto de estudos e análises na medida em que buscou ratificar o dever do Estado de garantir a escolaridade básica, independentemente da idade, a todos os cidadãos brasileiros. Grande parte dos estudos e questionamentos refere-se à definição dos recursos e às orientações no tocante à gestão das verbas públicas. A Constituição de 1988, segundo Haddad (1997), trouxe uma novidade fundamental, na medida em que o Estado passa a ter uma atitude indutora, convocatória, criando as condições necessárias para que ocorresse a educação dos jovens e adultos trabalhadores, reconhecidos como sujeitos de direitos idênticos aos do restante da população.

Interroga-se, mais recentemente, sobre o retrocesso das políticas públicas, manifestado por meio de medidas restritivas no governo de Fernando Henrique Cardoso, ao suprimir o art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal, referente ao compromisso com o fim do analfabetismo.

Outro documento oficial analisado exaustivamente é “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”. Em que pese a sua importância e contribuição para o diagnóstico do contexto científico e tecnológico e a reorganização do mundo do trabalho sob a globalização, não se pode deixar de notar o caráter oficial e o apego das ações governamentais e demais políticas públicas relativas à educação, em especial a EJA, à direção proposta pelos organismos internacionais, originados já no pós-guerra.

Conforme aponta Canário (2000, p.12), a partir da Segunda Guerra Mundial ocorre “um incremento da educação de adultos, em que, de modo deliberado e sistemático, ela deixa de estar reservada a um pequeno número e confinada a determinadas categorias sócio-profissionais para ser estendida a todos”. A I Conferência Internacional de Educação de Adultos, patrocinada pela Unesco, que tem por objetivo encorajar a tolerância entre as nações, a defesa de uma paz duradoura e a difusão da democracia nos países, ilustra, prossegue o autor, “a dimensão planetária desta expansão da educação de adultos”.

Da mesma forma, a II Conferência Internacional de Educação de Adultos, sediada na cidade de Montreal, no Canadá, em 1960, sublinha, como aponta Canário (2000, p.12), a importância da educação de jovens e adultos para o

“desenvolvimento econômico, seja no plano nacional, seja no plano internacional”.

A V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, reiterou a importância e a necessidade de se pensar esta modalidade de educação em face das novas exigências de um mercado globalizado e de novos processos produtivos, a exigir o rearranjo e a qualificação dos jovens e adultos

Sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desenvolve-se o esforço de reunir e codificar práticas educativas diversas, assentadas na lógica da educação permanente, a partir de uma suposta humanização do desenvolvimento.

Segundo Canário (2000), a Unesco, ao enfatizar a educação de jovens e adultos como movimento social destinado a “humanizar a civilização”, seguindo uma concepção neutra da ciência e tecnologia, não consegue perceber seu caráter contraditório. É, portanto, neste quadro da sociedade do conhecimento, que se percebem a superavaliação da escola e a expansão das políticas públicas destinadas à EJA, bem como sua filiação às diretrizes colocadas pelos organismos internacionais.

Conforme aponta Canário (2006, p.11-13),

o século XX marcou o triunfo decisivo da escolarização, cujo desenvolvimento foi suportado e acompanhado por um conjunto de promessas que tem origem no século das luzes e que associam escola, razão e progresso. [...] a instituição escolar foi, progressivamente, tornando-se o único ponto de referência de toda a ação educativa.

A história da educação está associada à luta pela escolarização, bem como às ações do Estado e das forças dominantes empenhadas em negar ou garantir o seu acesso. A história da EJA não se constitui numa exceção. Ela é marcada pela lógica da escolarização e é vista a partir do arcabouço jurídico necessário à sua institucionalização. Assim, ao privilegiar a EJA na perspectiva do Estado e das políticas públicas e ao centrar-se na leitura da luta pelo acesso, pela negação e conformação de um modelo institucional de educação, outras histórias são silenciadas.

Verifica-se, tal como ocorreu na institucionalização da instrução elementar às crianças, um processo de deslegitimação de outros espaços formativos. Assim, ao privilegiar, conforme salienta Arroyo (1990), a teoria tradicional de educação, que se funda em aspectos marcadamente idealistas na escola, como o filosofar e o pensar o mundo das ideias em detrimento do mundo do trabalho, dos ofícios e da materialidade, a família, a rua, a igreja, os movimentos sociais e a luta dos trabalhadores rurais e urbanos foram sendo estigmatizados como espaços deformadores.

EM DIREÇÃO A UMA NOVA CONCEPÇÃO: A EJA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

A história da EJA deve ser vista não apenas como a marginalização e exclusão do acesso à escolarização, do ponto de vista seja das ações do Estado, seja da luta pelas classes marginalizadas pelo acesso à escolarização, mas como um fenômeno muito mais abrangente: a luta pela superação das condições de miserabilidade e opressão no seio da

sociedade, por meio das quais as classes “oprimidas” se formam e se educam.

Torna-se necessário desenvolver uma nova configuração da EJA, capaz de ser pensada a partir dos processos educativos presentes na luta pela emancipação das classes marginalizadas, não apenas em relação ao direito à educação, entendida como escolarização, mas também pelo conjunto dos direitos civis, políticos e sociais dos quais a educação e a escolaridade fazem parte.

Deve-se estar atento a novos referenciais que permitam não apenas entender a EJA como modalidade de ensino, mas que também apontem para uma teoria da formação humana capaz de auxiliar a entender as formas pelas quais os adultos constroem em suas práticas cotidianas e em suas vivências, por meio de suas experiências, as estratégias de aprendizado e os conhecimentos necessários ao enfrentamento dos problemas concretamente vividos.

A esse respeito, uma contribuição importante consideraria, como apontou Faria Filho (2008), as análises de Thompson em relação à educação das classes populares. Ao analisar o período da formação da classe operária europeia, Thompson procura demonstrar que os processos de aprendizagem se constituem no “fazer-se”, a partir do conflito e da relação com o outro. Nesse sentido, a formação da classe operária, afirma, não surgiu de imediato: “A classe operária não surgiu como o sol numa hora determinada.” Ela estava presente no seu próprio “fazer-se”, no momento em que se constitui em uma classe.

Ainda com base nas afirmações de Faria Filho (2008), ao descrever a formação da classe operária, tal como proposta por Thompson, tem-se: “A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história.” Assim, ao tratar do aprendizado no movimento da história, Thompson oferece como referencial de análise a noção de “experiência”. Segundo afirma, é pela experiência que os sujeitos se constituem. Ao ressaltar sua perspectiva historiográfica, afirma que

[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...]. Elas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, como valores ou (através de formas elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas (THOMPSON, 1984, p.171, apud FARIA FILHO, 2008).

Tais conhecimentos, elaborados em processos não escolares na maioria das vezes, formulados no espaço do trabalho produtivo ou dentro de “comunidades de práticas”, ou seja, nos diferentes espaços e grupos sociais e culturais, tal como afirmam Fávero, Rummert e Vargas (1999), precisam ser resgatados como ponto de partida para a elaboração dos fundamentos teórico-metodológicos de roupagem nova, destinada à elaboração desta nova historiografia, necessária às classes trabalhadoras e excluídas.

Torna-se necessário reconhecer que a multiplicidade de ações educativas e os processos formadores, exercidos em diferentes espaços/tempos, próprios da teoria da formação humana ainda não foi incorporada às produções recentes sobre a EJA. Essas propostas não conseguiram o espaço

necessário para impregnar a cultura escolar nem as propostas educativas demandadas no âmbito das políticas públicas.

Apesar do esforço realizado por determinadas administrações públicas mais progressistas em garantir o acesso e o direito à educação para as camadas marginalizadas da sociedade, as práticas educativas e as representações acerca da educação de jovens e adultos se caracterizam por uma lógica educativa centrada em processos escolares semelhantes à educação elementar e formal.

Vários autores têm demonstrado a necessidade de superar as representações arraigadas na EJA a partir da infantilização dos adultos. Segundo Fávero, Rummert e Vargas (1999, p.43),

[...] a educação de jovens e adultos é vista como algo que deve ser adaptado ou mesmo reproduzido a partir das ações desenvolvidas junto à população infantil; o jovem e o adulto desescolarizado seria alguém que deixou de cumprir, por deficiência própria, a tarefa que lhe cabia na infância: estudar.

Tais representações são fruto de toda uma concepção de história e de sociedade que concebe a escola e o processo de escolarização como a panaceia de todos os males. Na sociedade moderna, a escola se transforma no agente principal de formação e socialização das pessoas. A ideia de se “compensar” o tempo perdido é, portanto, historicamente construído.

Conforme aponta Arroyo (2001), a educação de jovens e adultos, ao se institucionalizar, corre o risco de se autonomizar e de se distanciar da sociedade, criando uma cultura escolar específica. Ela se estrutura, ainda, num processo de escolarização, segundo o qual a distribuição dos tempos escolares, a definição da carga horária, a distribuição dos tempos dos professores e a enturmação dos alunos se articulam na lógica dos conteúdos disciplinares. As competências e habilidades requeridas no seu interior, os exames e a verificação dos rendimentos, assim como o excessivo controle no que toca à frequência exercido sobre os educandos, estão vinculados a esta lógica.

Tal como afirma Arroyo, a história da EJA se dá na contramão da história oficial. Ela está colada à educação popular. Nasce, portanto, das lutas e dos projetos de educação ligados aos movimentos populares, quer seja na cidade ou no campo. Para o autor, a herança popular é muito mais forte do que as políticas oficiais. Ela se constitui, historicamente, na luta pela superação da exclusão e da miséria, na luta pela posse da terra e na luta pelo trabalho. A possibilidade de incorporá-la às diretrizes oficiais e às políticas públicas exige, por sua vez, a redefinição radical da cultura escolar e da formação ministrada aos profissionais que atuam no interior da escola, alterando os conteúdos, os tempos e os espaços destinados à formação dos seus usuários.

A educação de jovens e adultos que tenha como princípio o fortalecimento do poder político das camadas populares precisa incorporar uma concepção ampliada de educação e desenvolver uma visão totalizante do jovem e adulto como um ser social, cultural e ético.

A incorporação dos fundamentos da educação popular não pode acontecer nos limites dos regimentos escolares, da grade curricular. Não se pode,

portanto, encaixá-la em um modelo rígido e na concepção formal da educação.

A história da educação de jovens e adultos precisa resgatar uma concepção de formação humana que tenha a cultura como a matriz da educação. Segundo Arroyo, os seres humanos se constituem como humanos, sociais, culturais e cognitivos, em diferentes tempos, espaços e relações. Dessa forma, a luta por uma educação humanizadora, apontada por Freire, leva ao diálogo com os diferentes sujeitos, em diferentes espaços/tempos e processos formadores, quer seja no campo ou na cidade. Nesse sentido, é de fundamental importância redirecionar o olhar no sentido de resgatar outra história da EJA para além da perspectiva atual, mais centrada na luta pela escolarização e nos limites da legislação e das estratégias conduzidas pela classe dominante e ou na luta pela escolarização levada a efeito pelas classes marginalizadas.

Em outra lógica, é preciso ampliar o olhar das pesquisas e estudos, e procurar mecanismos que permitam identificar os processos pelos quais os excluídos, os marginalizados, inseridos na luta pela emancipação real, busquem processos educativos fora do âmbito escolar destinados a garantir e viabilizar o acesso aos direitos fundamentais.

A memória da educação popular se torna um campo excepcional para se identificar tal processo. Fernandes Enguita (1989), ao analisar a gênese da escola de massas, fornece indícios da possibilidade de se ampliar o entendimento acerca dos processos históricos de educação da classe trabalhadora. Conforme o autor, toda a historiografia sobre a educação é construída por atores internos à educação. Além do mais, considerando que o pensamento educacional hegemônico foi escrito pelos vencedores, o que se pretendeu demonstrar é como a escola foi evoluindo através dos tempos, numa lógica essencialmente evolutiva, caracterizada pela noção de progresso. O autor, ao se contrapor à linha hegemônica, refere-se ao movimento de autoinstrução levado a efeito pelos operários, constituído em redes informais de educação. Os operários organizavam sociedades ilustradas, academias, escolas de iniciativa popular, em que não faltavam inquietações culturais. Todas essas ações destinavam-se a unificar a teoria e a prática, de modo a incorporar a ciência ao seu trabalho produtivo, visando melhorar o seu *status* e subverter a ordem social. O processo de autoinstrução acabou sendo suprimido pela escolarização instituída pelo Estado. Segundo o autor, torna-se imprescindível a desmistificação da história da educação, bem como as narrativas realizadas pelas classes dominantes destinadas a encobrir o processo de domesticação.

Fiel à linha de raciocínio apontada por Fernandes Enguita (1989), Paludo (2001, p.2) reforça a necessidade de se realizar um resgate “de momentos importantes pelos quais passou a concepção de Educação Popular no Brasil”, de modo a compreender as concepções e as práticas educativas desenvolvidas pelas classes marginalizadas na sociedade.

Nessa perspectiva, outro momento importante a ser analisado e pesquisado refere-se ao período da constituição da classe operária brasileira, no momento em que se consolida o processo de industrialização e urbanização no País. Paludo (2001, p.3) demonstra como

[...] as práticas educativas dos socialistas, anarquistas e comunistas, que podem ser identificadas com a gênese da concepção da Educação Popular no Brasil, remetiam a processos formais e não formais de Educação, a partir de uma concepção educativa que tinha elementos de diferenciação, tanto da Pedagogia Tradicional quanto da Pedagogia da Escola Nova.

O movimento anarquista é extremamente rico, na medida em que possibilita a análise dos processos educativos empreendidos, sobretudo por meio da imprensa anarquista, destinados à formação operária, bem como as diversas iniciativas de construção de escolas para os trabalhadores. Paludo indica que a luta levada a efeito pelos libertários neste período não se pautava pela defesa do ensino público, gratuito e universal, tal como defendido pela Pedagogia Liberal. Segundo afirma,

[...] os anarquistas, inspirados em Ferrer, desenvolveram a “Educação Racionalista” cujas iniciativas iam da discussão pedagógica à fundação da Universidade Popular, criação de Centros de estudos Sociais e fundação de dezenas de Escolas Modernas que foram auto-sustentadas, orientadas por princípios de educação integral, racional, mista e solidária (PALUDO, 2001, p.3).

Outra contribuição importante nesse sentido é dada por Gonçalves (2003), em seu estudo sobre o negro e a educação no Brasil, que se inicia no período colonial, passando pelo período imperial, no qual analisa o abandono da educação popular pelo Estado, sobretudo da população negra. Uma vez que o Estado se desobriga dessa tarefa, nos perguntamos: Por onde passa o processo educativo da população negra no Brasil? Quem se torna responsável pela sua educação? Como os negros se organizam na luta pela educação?

Segundo o autor, diante da negação do Estado em atender aos direitos básicos da população negra, esta se organiza a partir das irmandades. São, nesses espaços, associações de caráter mutualista ou corporativistas criadas originalmente pelo Estado, mas aos poucos apropriadas pelos negros, que se dá a sua educação.

As irmandades no Brasil não desenvolveram um caráter de escolarização e tampouco possibilitaram a aquisição da leitura e da escrita pela população negra, mas a concepção de educação presente no seu interior proporcionava a estes a possibilidade de incorporar elementos da cultura africana e de resgatar seus valores e hábitos. Elas tiveram um papel preponderante na educação para a vida associativa, para formar o comportamento e preparar o negro para a vida comunitária. Tal proposta permitiu aos negros se conscientizar da necessidade da resistência negra e da luta pelos seus direitos, da reivindicação das exigências dos direitos sociais.

Percebe-se, portanto, a necessidade de se rever a história da educação brasileira, procurando reexaminar a historiografia atual, ainda filiada à leitura da classe dominante, de cunho oficial e centrada na perspectiva da escolarização. A esse respeito, Gonçalves oferece uma boa orientação na medida em que se coloca a questão de se buscar novas perspectivas de pesquisa:

Ao fazer o balanço da situação educacional dos negros no Brasil, concentramos nossas observações naquilo que se referia à escolarização (graus, níveis de educação escolar). Mas sabíamos que operávamos em limites assaz estreitos. Como muitos outros pesquisadores, compartilhamos da idéia de que educação não se restringe à aquisição da escrita, menos ainda ao saber exclusivamente escolar.

Colocaremos aqui o acento nos processos de educação para a cidadania. Foi por meio deles que os negros brasileiros aprenderam a lutar contra o preconceito e a discriminação racial, incluindo em seu ideário reivindicações que visavam romper com o abandono exigindo direitos sociais e iguais oportunidades de educação e trabalho (GONÇALVES, 2003, p.334).

A utilização da história da educação e sua releitura numa perspectiva mais alinhada aos interesses dos excluídos tornam-se fundamentais, na medida em que permitem uma nova orientação no sentido de buscar espaços e tempos educativos das classes marginalizadas.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

A experiência indicada no início deste texto, que aponta para a lógica de parcerias entre os diferentes sujeitos e atores do movimento social, constitui-se em um indicador fundamental para o entendimento da educação de jovens e adultos, articulada à mobilização social e à busca de ações políticas no sentido de transformação social.

Para além da reconstituição de uma história da EJA e visando contribuir para sua reformulação, cujo compromisso seja a superação de uma lógica marcadamente acadêmica e o fortalecimento da educação popular, apoia-se aqui na contribuição de Gramsci, com base nos conceitos de sociedade política e sociedade civil, hegemonia e bloco histórico, entre outros. Busca-se respaldo nas análises de Mayo (2004, p.38) a respeito da importância do conceito de hegemonia de Gramsci para a educação de jovens e adultos. Segundo esse autor, seguindo as pegadas do educador italiano, “toda relação hegemônica é essencialmente uma relação educativa”. Nesse sentido, o Estado se ampara em diferentes instituições, tais como o sistema educacional, a lei, os meios de comunicação e a Igreja, concebidas como “um sistema poderoso de fortalezas e trincheiras”, que se constituem como base de sustentação dos interesses dos grupos sociais mais poderosos, cujo objetivo fundamental se encontra na cimentação do consenso, a partir de uma lógica da “aprendizagem”, na implantação do ideal de consentimento por parte das classes subalternizadas.

Segundo Martins e Groppo (2010), objetivando a reprodução do sistema de vida hegemônico, o capitalismo tende a conformar um “bloco histórico” de forma a garantir a hegemonia da classe dominante economicamente e dirigente no âmbito ético-político.

Para Portelli (1997), citado por Martins e Groppo (2010, p.109), o conceito de bloco histórico se constitui como uma formulação importante na tarefa de desvelar as relações sociais sob o capitalismo. Nesse sentido, tal conceito permite “compreender que a dinâmica societária institui-se na relação dialética que se estabelece entre estrutura e superestrutura”. Dessa forma, prossegue o autor,

a classe dominante no nível estrutural, isto é, dominante economicamente, procura assegurar por diferentes meios – como os da sociedade civil e da sociedade política – que seus interesses prevaleçam nas relações sociais, tornando-se hegemônicas. [...] O bloco ideológico aí formado torna possível à classe dominante ser dirigente do ponto de vista ético-político, do que resulta que seus interesses e visões de mundo tornam-se universais. [...] Quando isto acontece diz-se que se configurou um bloco histórico (PORTELLI, 1997 *apud* MARTINS, 2010, p.109).

Contudo, considerando a questão do protagonismo das classes oprimidas e o fato de a hegemonia não poder se dar de forma estática e completa, abre-se a possibilidade de um espaço para a contestação.

Segundo Gramsci, citado por Mayo (2004), a luta pela transformação social para a transformação do Estado burguês exigia a instituição da “guerra de posição”, mecanismo por meio do qual se conseguiria a organização social e cultural de espectro mais amplo. Mayo (2004) aponta a importância da contribuição de Gramsci para a evolução da concepção da educação de adultos, evidenciando a evolução do pensamento do educador italiano a partir do seu conceito de guerra de posição como uma “ofensiva cultural em todas as frentes”. Assim, segundo o autor, as propostas educativas de Gramsci seriam concebidas tendo em vista a perspectiva de um movimento ou alianças de movimentos.

Ao analisar a experiência em torno dos conselhos de fábrica, constata-se que sua debilidade se deu em virtude do isolamento. Pode-se inferir, portanto, que, visando à superação desses limites, este movimento educativo “deveria ser amplo o bastante para estender as suas atividades para várias esferas da vida social e para além das localidades em questão” (MAYO, 2004, p.45). De acordo com o autor, Gramsci se apercebe de que, embora o processo educativo no interior das unidades produtivas fosse muito importante, seria fundamental que ele se articulasse aos centros e círculos de cultura. A constante preocupação de Gramsci era com a “criação de uma associação cultural para os trabalhadores que tivessem um espaço onde pudessem debater tudo que fosse de interesse do movimento operário” (MAYO, 2004, p.46), denotando uma preocupação com a ideia de que a educação transformadora pode ocorrer em diferentes locais ou lugares da prática social.

A defesa de Gramsci da “guerra de posição” visa a uma ofensiva cultural em todas as frentes de luta. Segundo ele, todos os espaços, como clubes literários, círculos de cultura e associações ligadas ao movimento operário poderiam se tornar locais de organização das classes subalternas – portanto, também espaços de educação de jovens e adultos.

O que se pode inferir da análise de Mayo (2004) a respeito dos escritos gramscianos é que as iniciativas de educação, marcadas pela ação dos movimentos sociais, se mostram débeis quando realizadas isoladamente. Assim, os textos desenvolvidos pelo autor italiano indicam que os diversos locais de prática social poderiam se constituir em espaços de educação de jovens e adultos, e de ações educativas voltadas para os grupos sociais subalternos, tendo em vista a construção de uma nova hegemonia.

Refletindo sobre o conceito de bloco histórico, pode-se perceber o quanto Gramsci possuía uma visão ampliada do fenômeno educativo ao propor a unidade entre as ações de mobilização e organização dos trabalhadores da indústria e os camponeses.

Conforme Welton (1993), citado por Mayo (2004), tais ações educativas devem se inserir no interior do movimento social, ele próprio, entendido como lugar de aprendizagem social revolucionário.

Ao analisar, nos dias atuais, a articulação dos movimentos sociais em rede, Garcia (2000) auxilia na compreensão deste fenômeno. Nesse sentido, a

perspectiva de Gramsci pode ser ampliada, ao se propor uma aliança de grupos sociais, sobretudo se aplicada no contexto atual da globalização do capital e da fragmentação dos movimentos de contestação da sociedade, em direção à constituição de um novo bloco histórico.

As transformações operadas no campo estrutural, sobretudo a partir da reestruturação produtiva desenvolvida no período denominado “pós-fordista”, assinala a autora, trouxe vários problemas, entre eles a precarização dos trabalhos, a terceirização e o enfraquecimento do papel dos sindicatos e a fragilidade diante das novas formas de gestão desenvolvidas pelo capital. Contudo, embora se tenha assistido a uma orquestração em torno do esvaziamento das categorias ligadas ao materialismo dialético, tal como aponta Frigotto (2009), as categorias de classe social e a luta de classe ainda são muito importantes.

Assim, articulado a essas questões, deve-se considerar o papel de mobilização realizado pelos sindicatos, bem como seu caráter educativo. Não se pode rejeitá-lo como coisa do passado. “As organizações das classes trabalhadoras, como o sindicato, ainda têm um papel a desempenhar na defesa dos interesses das classes trabalhadoras” (GARCIA, 2000).

Para além de uma articulação entre operários e camponeses, proposta por Gramsci, num período histórico determinado, têm-se hoje uma complexidade muito maior da sociedade e o surgimento de novos atores. Um desafio fundamental posto a todos aqueles interessados em um processo educativo marcado pelos movimentos sociais consiste em entender a maneira pela qual questões afetam a raça, gênero, etnia e tantas outras formas de opressão sobrepõem-se à classe.

Acreditamos não ser incompatível um diálogo entre os chamados velhos movimentos sociais e os novos movimentos sociais (NMSs) que, segundo Boaventura Santos (2005), se caracterizam pela heterogeneidade e por uma identidade apenas parcial entre eles.

Segundo o autor, os NMSs trazem uma novidade na medida em que fazem uma crítica tanto à regulação capitalista quanto à emancipação socialista, visto que apontam para novas formas de opressão que não se limitam às relações de produção.

Dessa forma, prossegue o autor,

Os NMSs denunciam os excessos da regulação da modernidade. Atingem não só o modo como se trabalha e se produz, mas também o modo como se descansa e se vive; a pobreza e as assimetrias das relações sociais são a outra face da alienação e do desequilíbrio dos indivíduos; não atingem especificamente uma única classe social e sim grupos sociais transclassistas (SANTOS, 2005, p.177).

Nessa perspectiva, o autor aponta que a novidade trazida pelos NMSs sinaliza em direção a estratégias de luta que, sem perder de vista as velhas opressões, objetivem transformar o cotidiano das vítimas da opressão no aqui e agora. A emancipação não pode ser projetada em um futuro distante.

Uma contribuição importante nesse sentido é dada por Garcia (2000), em sua análise sobre o ressurgimento no Brasil dos novos movimentos sociais na década de 1980. Segundo a autora, assiste-se à reorientação da forma de sua atuação no sentido de uma participação em redes mais amplas de

pressão e resistência. Assim, segundo a autora, verifica-se a multiplicação de diferentes atores ou sujeitos sociais que atuam coletivamente no sentido de atender a seus interesses particulares. Tal multiplicidade de atores possibilita no interior dos movimentos sociais a “articulação dos movimentos sociais de forma diversificada, que vão desde a cooperação regional [...] possibilitando um pluralismo organizacional e ideológico no qual as concepções ideológicas e partidárias convivem na mesma organização ou rede” (GARCIA, 2000, p.33).

A ação em rede, continua a autora, possibilita aos sujeitos sociais intervir em diferentes espaços/tempos, pois estes percebem a realidade a partir das relações vividas e de uma nova subjetividade coletiva.

Pode-se, ao desenvolver uma cartografia do movimento social no País, identificar uma infinidade de ações e grupos sociais que se articulam e buscam lutar pela superação de seus problemas. Assim, têm-se o Movimento dos Sem Terra, o Movimento pelos Atingidos pelas Barragens, o Movimento Indígena, o Movimento Quilombola, ações dos grupos ligados às diferenças étnico-raciais, movimentos ecológicos, movimentos pela paz, movimentos feministas e muitos outros. Conclui-se que a opressão assume muitas faces.

Segundo Mayo (2004), uma aliança ou redes de resistência podem desenvolver-se a partir do reconhecimento das diferentes formas de opressão existentes e da necessidade de se criar uma sociedade radicalmente democrática caracterizada pela distribuição equitativa do poder em termos de classe, gênero, raça e etnia.

O reconhecimento de múltiplas formas de opressão, continua o autor, fará com que elas sejam expostas à pressão e a ideias que emanam de vários movimentos sociais que lutam por justiça social.

Com o objetivo de formar uma sociedade democrática, os movimentos sociais diferentes poderiam se engajar solidariamente uns com o outros, criando um efetivo bloco contra-hegemônico.

CONCLUSÃO

É importante assinalar que a educação de jovens e adultos, em busca de uma resignificação, para além de uma concepção exclusivamente escolarizada, pode se inserir e estar sustentada pelo movimento social. Cada esfera do movimento deverá se articular e sustentar os esforços contra-hegemônicos, num leque ou numa rede de ações de vários setores da sociedade civil, mesmo em sua heterogeneidade e amparados em bases teóricas diferenciadas, em uma diversidade de agências.

Deve-se salientar que a escola, como um campo específico, mas inserida no interior do que Gramsci chama de “guerra de posição”, deve estar aberta e articulada com os problemas e as questões postas no interior do movimento social.

Assim, seguindo a exortação de Freire, apontada por Mayo (2004, p.124), “um pé dentro do sistema e outro fora”, os movimentos sociais e a escola incluída podem e devem empenhar um importante papel para pôr em execução as atividades contra-hegemônicas mesmo dentro do sistema.

Contrariando a lógica da reprodução, pode-se afirmar que esta nunca

é completa, visto que comporta resistências e reapropriações. Os educadores, vistos não como funcionários do Estado, mas próximos da orientação proposta por Gramsci, como intelectuais orgânicos, estariam dentro e contra o Estado (MAYO, 2004, p.125).

Em suma, alinhados com Paulo Freire (1999), acredita-se que uma mudança significativa da orientação da educação de jovens e adultos exige do educador, mesmo dentro dos aparatos oficiais do Estado, o desenvolvimento da pedagogia da autonomia.

Segundo Mayo (2004), a educação de jovens e adultos, como um espaço de formação e constituição da sociedade civil, poderia desempenhar um papel fundamental, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de uma perspectiva contra-hegemônica na medida em que se constitui em espaço constituído por diferentes sujeitos, numa rede “humanizadora e libertadora”, unificando as lutas camponesas no campo e o emaranhado de lutas emancipatórias presentes no âmbito da cidade.

Ao reorientarmos seu olhar, ciente de que a produção teórica é um espaço de disputa política, o pesquisador deve verificar que a educação de jovens e adultos sempre esteve articulada aos movimentos sociais e, como tal, se destinou à formação de coletivos sociais.

Nesse sentido, com apoio na crítica realizada por Arroyo (2001), a pesquisa sobre a EJA, suas práticas, bem como a sua história, não pode ser vista tal como é percebida na historiografia atual, como uma luta pela escolarização apenas, como uma modalidade de ensino, como uma fração do sistema educacional oficial. Deve, sim, ser percebida como um processo contínuo de luta, como um instrumento de formação humana mais ampla, no qual a escola e, mesmo, as lutas pela escolarização se inserem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. O princípio educativo: O trabalho ou a resistência ao trabalho? **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.1, 1990.

_____. A Educação de Jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, n.11, abr. 2001.

_____. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paulo. **Educação e Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2007.

CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos: Um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 2000.

_____. **Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências**. Lisboa: Educa, 2005.

_____. **A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: DUARTE, Regina Horta *et al.* (Org.). **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Pensadores sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FÁVERO, Osmar; RUMMERT, Sonia Maria; VARGAS, Sônia Maria de. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.30, dez. 1999.

FERNANDES ENQUITA, Mariano. **A face oculta da Escola: Educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação para a “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sonia Maria (Org.). **Mundos do Trabalho e Aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009.
- GARCIA, Regina Leite (Org.). **Aprendendo com os movimentos sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Os negros e a educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive; FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- HADDAD, Sergio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. (Coord.). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MAYO, Peter. Gramsci, Freire e a Educação de Adultos: **Possibilidade para uma ação transformadora**. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MARTINS, Marcos Francisco; GROPPPO, Luís Antonio. **Sociedade civil e educação: fundamentos e tramas**. Campinas, SP: Autores Associados; Americana, SP; Unisal, 2010.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.
- PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático Popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.
- PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 *apud* MARTINS, Marcos Francisco; GROPPPO, Luís Antonio. **Sociedade civil e educação: fundamentos e tramas**. Campinas, SP: Autores Associados; Americana, SP; Unisal, 2010.
- REZENDE, Maria Valéria Vasconcelos. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil - Visão Histórica. In: CUNHA, Maria Antonieta Antunes *et al.* **Veredas - Formação Superior de professores: Módulo 7**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2005. p.15-47.
- RODRIGUES, Neidson. **Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Os novos movimentos sociais. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana (Org.). **Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 2005.
- VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Data da submissão: 08/01/2013

Data da aprovação: 09/05/2013