

MEMÓRIAS DE PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DESENVOLVIDAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Maria Luiza Ferreira Duques¹
Cláudio Eduardo Félix dos Santos²

Resumo: Este estudo enfoca propostas de EJA desenvolvidas em universidades brasileiras na década de 1980 e objetivou analisar, mediante as memórias de educadores, as concepções formativas presentes nas propostas desenvolvidas na Universidade Federal de São Carlos-UFSCar e na Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG. O estudo buscou uma aproximação com o método materialista histórico, cujas análises se estruturaram por entrevistas e análises de documentos. Os resultados apontam que ambas as propostas foram gestadas para oportunizar escolarização para os funcionários das universidades em estudo, o que evidencia uma perspectiva de formação concatenada às especificidades dos alunos de EJA, geralmente trabalhadores. As propostas apresentaram concepções pedagógicas específicas para a EJA, oportunizando uma construção científica em íntima relação com a prática. Em razão do período histórico em que as iniciativas emergiram, marcado por resistência, as memórias dos educadores sinalizam o impacto da dimensão política na educação. Sem desconsiderar as peculiaridades de cada proposta inferimos que elas conservam relações dialógicas, tendo o respeito aos saberes dos educandos como esteio para a ação pedagógica. As memórias dos educadores oportunizaram o entendimento da relevância das iniciativas e o alcance que elas possuem tanto para as universidades quanto para a reconfiguração da EJA no Brasil.

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

1 Introdução

Desenvolver estudos no âmbito da EJA significa reportar a trajetória de uma proposta de educação atrelada às demandas populares, essencialmente por ser gestada com os grupos histórica e socialmente excluídos e oprimidos. Após um longo período em que a EJA ocupou um lugar marginal no âmbito das políticas educacionais, o movimento a favor da modalidade retoma sua relevância, inscrevendo-a nas agendas das políticas públicas nacionais e evidenciando novas formas de construir propostas voltadas aos jovens e adultos alijados dos processos de escolarização, em razão desses sujeitos, por muito tempo, permanecerem isentos de muitos direitos, dentre os quais o direito a educação. Depreende-se, pois, que o espaço

¹ Doutoranda em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB. Bolsista FAPESB. Vitória da Conquista-BA, Brasil. E-mail: luizaduques@hotmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia-UFBA. Professor adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Vitória da Conquista-BA, Brasil. E-mail: cefelix2@gmail.com.



destinado à EJA nas políticas públicas, se confunde com o lugar endereçado aos setores populares da sociedade, essencialmente, quando “os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos” (ARROYO, 2001, p. 10).

Enquanto modalidade da educação básica direcionada aos indivíduos que não tiveram oportunidade de estudar no tempo tido como adequado, a EJA, assegurada pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96 (BRASIL, 1996), deve considerar as especificidades dos alunos e suas trajetórias de vida, na maioria das vezes, marcada pelo trabalho e por exclusão social.

No sentido mesmo de ser a EJA uma modalidade historicamente marginalizada, muitos grupos sociais vêm atuado em defesa dessa modalidade, a exemplo de educadores universitários vinculados a movimentos populares que aceitaram o desafio de se apropriarem dos fundamentos da modalidade educativa para desenvolverem projetos dentro das universidades. Diante da existência de Programas de EJA em universidades públicas brasileiras, desenvolvidos mediante o engajamento de educadores sensíveis às lutas no âmbito da educação de adultos, este estudo, em andamento, se concentra nas experiências de EJA desenvolvidas por duas universidades públicas brasileiras. Com base no histórico, no impacto na área e na relevância para os envolvidos, foram eleitas as propostas de educação de adultos que tiveram início na década de 1980 na Universidade Federal de São Carlos-UFSCar e na Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG.

Enfocar os episódios envolvendo as universidades durante o início da década de 80, período ainda marcado pela ditadura militar, é uma maneira de evidenciar um universo de muitas lutas, mas que também logrou conquistas para o país. Muito embora o regime militar tenha se mantido pelo forte poder autoritário de suas lideranças, acabou desenvolvendo importantes políticas, muitas vezes contraditórias (MOTTA, 2014), mas cujo legado segue prestando contribuições. No âmbito da universidade, reformas, financiamentos em pesquisas e cursos de pós-graduação marcaram um período envolto em paradoxos que permanece vivo, seja pela via da historiografia, seja através das memórias de quem vivenciou tão intenso momento da história nacional. Foi nesse período que, em algumas universidades brasileiras, iniciativas de EJA floresceram, demonstrando que o projeto de governo que perdurou nas décadas de 70 e 80, ao mesmo tempo em que devastou, conseguiu ser reformador. Ao mesmo tempo em que impôs, abriu espaços para o surgimento de grupos contra hegemônicos, a exemplo dos educadores que inseriram a EJA nas pautas das universidades.

A dimensão política da universidade e também da educação de adultos, as colocam numa perspectiva de realidades contraditórias, no entanto, os projetos desenvolvidos por educadores universitários acabam sendo alguns dos espaços em que a universidade pode articular um processo de transformação social. Essas percepções não vieram apenas por evidências teóricas, mas analisando as formulações pedagógicas necessárias à promoção da consciência crítica dentro das universidades percebemos a importância de buscar, pela via dos educadores, as memórias de iniciativas que floresceram nessa articulação entre universidades e projetos de EJA. Considerando o legado deixado por alguns programas de educação de adultos desenvolvidos nos anos 1980, o objetivo do estudo foi analisar, mediante as memórias de educadores universitários, as concepções de formação presentes nas experiências de EJA desenvolvidas na UFSCar e na UFMG.

Uma das motivações que nos incitou a desvelar as iniciativas de EJA desenvolvidas pela UFSCar e pela UFMG foi o anseio por entender essas relações entre universidades e experiências de educação voltadas às classes populares, já que historicamente as universidades se consagraram como instituições destinadas aos interesses burgueses, o que parece contraditório que dentro delas nasçam projetos voltados às classes populares, a exemplo dos Programas da UFSCar e da UFMG, ambos direcionados à alfabetização dos funcionários que atuavam naquelas instituições e cujos processos de escolarização, quando não elementares, eram inexistentes.

Consideramos interessante focar as experiências de educadores cujas trajetórias se imbricam com os movimentos de resistência e transformação social. Para isso, é preciso considerar a memória desses educadores, no sentido de retomar a atuação e militância junto aos jovens e adultos de camadas populares. Como afirmou Freire (1998, p.33), “carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós”. Realizar esse estudo visando encontrar o legado das experiências na atualidade da EJA, possivelmente nos possibilitará entender a história das lutas sociais que implicaram e, ainda implicam, nos processos educativos desenvolvidos com a população de jovens e adultos.

2 Procedimentos Metodológicos



O desenvolvimento do estudo nos direcionou a uma aproximação com o método materialista histórico, nos oportunizando a constatação de que, tal como anunciado por Marx (1980), todo o começo é difícil em qualquer ciência. Diante das dificuldades em iniciar os estudos e buscar a compreensão de processos históricos firmados em períodos cujo acesso a dados e informações se fez desafiador pela própria característica do momento, ainda marcado por certo controle, fomos impelidos a buscar mecanismos que nos permitissem escavar as informações relevantes ao estudo de modo a manter os cuidados éticos inerentes à investigação. As análises empíricas se estruturaram através de entrevistas e estudos de documentos, de modo a explorar os referenciais teórico-metodológicos disponíveis em consonância com o retorno das memórias dos educadores.

Adotamos, para este estudo, a memória formulada mediante a interação entre sujeitos sociais, realizando, pois, um esforço de aproximação com a memória social, desenvolvida por Halbwachs em 1925, em seus “Quadros Sociais da Memória” (2004), e compreendida como a reelaboração de vivências ou experiências reconhecidas pelos grupos sociais.

Avançando na perspectiva da memória social, a fim de analisar o contexto em que as propostas de EJA foram implantadas, trazemos a memória numa perspectiva materialista histórica dialética que acolhe o princípio de que os indivíduos e os grupos constroem suas memórias como produto do mundo material em que estão situados.

Ao pensar a produção do conhecimento científico numa concepção materialista histórica especialmente nas ciências humanas, é preciso buscar captar a lógica própria do objeto. Através desse método é possível compreender e analisar a história, as lutas e as evoluções econômicas e políticas, achados que este estudo possui potencial de viabilização. Como observou Marx (1980), a pesquisa tem que captar detalhadamente a matéria, analisar suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor o movimento real.

As experiências da UFSCar e da UFMG, retomadas mediante as memórias dos educadores, apresentaram significativo destaque no período de reabertura política e mesmo no momento atual, como é o caso da proposta da UFMG que continua efetiva e prestando sua contribuição social para jovens e adultos até então alijados do direito à educação.

3 Ampliando olhares sobre as propostas de EJA das universidades



Após um longo período em que as atividades voltadas aos analfabetos se mantiveram longe das prioridades das iniciativas políticas, sendo progressivamente abandonadas pela União (BEISIEGEL, 1997), o movimento em prol da EJA resgata sua relevância, inserindo-a nas agendas das políticas públicas. De acordo Haddad (2007, p. 15), esse momento tem se traduzido em avanços que apontam pistas de uma nova maneira de fazer EJA.

Avançar numa nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas, independentemente de sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo.

Não é difícil perceber, diante do entendimento que se vem alcançando sobre a EJA, que essa modalidade de educação tem suas especificidades (ARROYO, 2006) e que a depender do momento histórico em que iniciativas de EJA são gestadas, as marcas de atuação podem se apresentar de maneiras bastante distintas. O fato deste estudo se concentrar em iniciativas que emanaram em universidades públicas, através da ação de educadores comprometidos com a educação de adultos de classes populares, denota nosso desejo sobre determinadas formas de fazer a educação de adultos em estreita preocupação com as especificidades dos sujeitos trabalhadores.

O desenvolvimento de propostas que reconheçam as especificidades dos sujeitos da EJA e que se forjam mediante as necessidades desse público, perpassa por aspectos como a elaboração de propostas curriculares que reconheçam as peculiaridades dos educandos trabalhadores das classes populares, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços, a construção de instrumentais didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos e, sobretudo, o empenho, por parte de seus mentores, pela transformação das realidades sociais desses educandos. Esses foram alguns apontamentos que nos fizeram investigar os Programas de EJA da UFSCar e da UFMG.

O Programa de Alfabetização de Funcionários da UFSCar-PAF nasceu em um período em que as experiências no âmbito da educação de adultos estavam ganhando corpo na sociedade civil e sendo discutidas em instituições como as universidades. Contudo, naquele período, o envolvimento das universidades com a EJA, em suas pouquíssimas ocorrências, ocorria pelos projetos de extensão, mas a EJA ainda não era reconhecida como direito e o seu oferecimento se dava sem que a modalidade fosse tomada como uma política pública.



As discussões sobre a necessidade de criação do PAF se iniciaram com a abertura política de 1978, mas o início das atividades do Programa se deu em 1980. O PAF foi gestado visando o atendimento das solicitações dos funcionários que atuavam na UFSCar e que por motivos vários, não tiveram oportunidade de escolarização no tempo tido como certo. A organização dos funcionários em prol da busca por alfabetização visava alcançar, junto aos processos formativos, conseguir melhores condições de trabalho. O Grupo de Alfabetização foi criado na UFSCar em 1980, em decorrência da motivação imediata da eleição para reitor, quando se descobriu a existência de um número bastante considerável de servidores não-alfabetizados. Diante dessa constatação, educadores com engajamento político e pedagógico no âmbito das lutas por educação de adultos e sensíveis à problemática daqueles que não liam e nem escreviam se mobilizaram na formulação do Programa de Alfabetização, atendendo inicialmente a 40 funcionários.

O PAF emerge em um período em que a proposta de alfabetização de adultos de bases freirianas trazia discussões sobre a importância da dimensão política da educação e sobre o real papel da escola na socialização do conhecimento historicamente produzido. Desse modo, o PAF se constituiu num espaço privilegiado de amadurecimento dessas ideias ao promover a experimentação de um processo de alfabetização em que a participação efetiva dos alfabetizandos propulsionava a aprendizagem desses, ao passo que o trabalho pedagógico desenvolvido assegurava a formação dos educadores. O Programa implementado na UFSCar desempenhava, pois, uma dupla função em que à proporção que seus mentores focavam na formação dos educandos, cumpria-se também o objetivo da formação dos educadores.

O Programa emergiu, portanto, com o escopo de oferecer aos funcionários da UFSCar que não tiveram a condição de frequentar a escola no tempo tido como adequado, a oportunidade de alfabetização, mas não apenas se buscava no PAF a garantia dos rudimentos do “ler e escrever”, a proposta continha, também, um caráter de formação de consciência crítica e política. Atrelado a esses intentos estava o objetivo da realização de pesquisas e estudos no âmbito da educação de adultos. Dessa forma, desde o começo dos trabalhos, a coordenadora Betty Oliveira se empenhou junto aos pesquisadores e graduandos dos cursos de licenciatura da UFSCar, no sentido de garantir a produção científica e a divulgação sistematizada daquela experiência de educação de adultos.

Desenvolvendo um trabalho numa perspectiva de valorização dos saberes dos educandos, o PAF se construiu pelas ideias e palavras de alfabetizandos, alfabetizados e

alfabetizadores, num movimento de valorização das experiências e dos conhecimentos trazidos pelos educandos. Ao longo de sua vigência (1980-1985), foram realizadas atividades como o Seminário de Aperfeiçoamento dos Trabalhadores, promovido em 1981; oficinas com o protagonismo dos educandos; debates; encontros; além da produção do material didático como os Livros de Leitura 1 e 2, ancorados nos textos dos alfabetizandos e posteriormente revisados e organizados pela coordenação, mediante orientação daqueles que prestavam assessoria ao PAF, a exemplo de Paulo Freire, Elza Freire, Dermeval Saviani, dentre outros educadores que contribuíram com a experiência da UFSCar. Mediante a experiência do PAF, foi desenvolvido o Programa de Educação de Adultos-PEA, que se constituiu na organização integrada de todas as atividades de educação de adultos desenvolvidas na UFSCar. Foi também através do PAF que se desenvolveu um trabalho bastante inovador na área da matemática cuja propulsão se deu com o empenho do professor Newton Duarte que conseguiu unir teoria e prática na confecção e exploração de ábacos em tamanhos ampliados. Pela perspectiva crítica assumida pelo Programa, houve a produção coletiva do Jornal Participando, produto da participação efetiva dos educandos que traziam as situações de suas vivências para as discussões, vindo após os debates, a compor os textos do Jornal.

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

A iniciativa de EJA da UFMG nasceu com a denominação “Projeto Supletivo do Centro Pedagógico” pela via da extensão universitária na década de 1980, uma década cujo atendimento público da educação de adultos era bastante reduzido. Foi nessa conjuntura que, em 1985, a Associação dos Servidores da UFMG buscou, junto aos órgãos gestores da instituição, o oferecimento do curso de ensino fundamental para os trabalhadores, o que acabou culminando no surgimento do Projeto Supletivo da UFMG.

O Projeto foi criado em 1985 por um grupo de professores da Faculdade de Letras da UFMG que desenvolvia uma pesquisa com o objetivo de analisar o processo de alfabetização pelo viés da linguística. Esse grupo trabalhou com as primeiras turmas de Jovens e Adultos funcionários da UFMG. (SOARES, 2011, p. 310).

Em uma perspectiva que já nasceu diferente dos demais Cursos Supletivos existentes no período, o Projeto da UFMG obteve reconhecimento e autorização no Conselho Estadual de Educação – CEE (SOARES, 2019) em 1989, e antes mesmo da conclusão dos estudos da primeira turma, o Ministério da Educação autorizou o Centro Pedagógico da UFMG a realizar a certificação. Com isso o Projeto conquistou o direito à avaliação no processo, o que desembocou na certificação e conseqüentemente na elaboração de um currículo com prerrogativas interdisciplinares.

O Projeto emerge com o escopo de oferecer aos funcionários da UFMG que não tiveram a condição de frequentar a escola no tempo tido como adequado, a oportunidade de escolarização. Atrelado a esse intento, está o objetivo da realização de pesquisas no âmbito da EJA, assim como a formação de educadores para atuar junto aos jovens e adultos. Dessa forma, desde o começo dos trabalhos, grupos de pesquisa acompanhavam o cotidiano do Projeto visando identificar as especificidades dos alunos e romper com a fragmentação, buscando assim, um trabalho interdisciplinar.

Após atravessar o período de sua implantação, o Projeto de EJA da UFMG sofreu uma interrupção no ano de 1989, sendo retomado anos depois pela Faculdade de Educação, sob a coordenação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA – e do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – CEALE. (SOARES, 2011).

Em 1996, anos após as atividades do Projeto da UFMG serem retomadas, houve a promulgação da LDBEN 9.394/96, e foi justamente com a LDB de 1996 que a expressão Ensino Supletivo se tornou verdadeiramente Educação de Jovens e Adultos. Junto às modificações anunciadas pela LDB 9394/96, o Projeto de Ensino Supletivo da UFMG recebeu uma nova formulação e passou a se chamar Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - PROEF, abarcando o primeiro segmento e o segundo seguimento, e compondo, juntamente com o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos-PEMJA, o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG.

Junto à reformulação do Projeto de EJA da UFMG vieram algumas alterações, sem contudo, modificar o escopo da proposta, que desde o começo visava o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com condições de oferecer escolarização básica a jovens e adultos de modo a valorizar as vivências pessoais e sociais dos educandos. Atrelado a esse intento, estava o de conferir aos estudantes das licenciaturas da UFMG uma oportunidade de formação profissional, teórico-prática, como educadores de jovens e adultos.



Para operacionalização das ações previstas pelo PROEF, a coordenação, desde a primeira formatação do Projeto, atuou/atua na elaboração e divulgação dos materiais didático-pedagógicos adotados, sendo também incumbência da gestão, a formação dos profissionais que atuam junto ao projeto. Daí advém a assunção da responsabilidade da universidade com a produção e divulgação do conhecimento no âmbito da EJA (DINIZ-PEREIRA; LEÃO, 2008).

Contando com uma organização que assegura escolarização de educandos jovens e adultos, produção científica e formação de educadores, o PROEF se estrutura num formato que acopla uma série de reuniões com fins à coerência e organicidade do trabalho desenvolvido. De acordo Diniz-Pereira e Leão (2008), semanalmente ocorrem as “reuniões de turmas” através de encontros das equipes multidisciplinares que atuam nas turmas; também ocorrem toda semana as “reuniões de áreas” em que os professores-monitores de cada área se reúnem com seus coordenadores. Nas sextas-feiras, por não haver atividades letivas no Projeto, ocorrem as formações dos educadores de EJA. Mensalmente são realizadas as “reuniões gerais” com a participação de professores-monitores, coordenadores e representantes dos estudantes. Além dessas reuniões, acontece quinzenalmente a “reunião de coordenadores”, com o objetivo de planejar as ações do Projeto e avaliar o andamento das atividades implementadas.

As linhas de ação do Projeto buscam considerar as experiências, saberes, opiniões e necessidades dos jovens e adultos, oportunizando, aos educandos, orientação crítica e construção de conhecimentos. A busca por linhas metodológicas que assegurem a interdisciplinaridade e a construção coletiva das propostas curriculares se apresenta como um aspecto já consolidado nos programas de EJA da UFMG.

Durante as análises, evidenciou-se que além dos aspectos relacionados ao trabalho cotidiano no interior da UFMG, o Programa tem realizado, periodicamente, discussões com a comunidade acadêmica, com a sociedade, com líderes de movimentos sociais e profissionais das redes públicas e privadas, visando refletir sobre o alcance social do trabalho pedagógico desenvolvido nos Programas de EJA da UFMG.

Após essa rápida apresentação das duas propostas de EJA desenvolvidas nas universidades, é possível perceber algumas convergências entre ambas, já que as duas experiências nasceram praticamente no mesmo período, no início da década de 1980. O contexto do período foi de resistência, de lutas e de conquistas que marcaram o movimento da sociedade a favor da redemocratização, tendo como auge a Constituição de 1988.



Diante das lutas por direitos, os educadores das universidades que perseguiram o direito à educação para as classes trabalhadoras presentes naquelas instituições, buscaram meios que, mesmo contrariando estruturas, foram capazes de considerar a enorme desigualdade entre as classes sociais, preservando as especificidades das condições de existência dos jovens e adultos e garantindo a eles o direito à formação. Segundo Giovanetti (2005), a EJA é caracterizada pela presença de jovens e adultos de origem popular, marcados por processos de exclusão social, marginalização cultural e exploração econômica. Os jovens e adultos trabalhadores que frequentam a EJA são, em sua maioria, sujeitos expropriados pelo capital e que não possuem nenhuma condição de usufruto da riqueza que ajudam a produzir. São sujeitos de direitos que não gozam de direitos.

Os alunos da EJA, ao vivenciarem, pelo viés da exclusão social, o agravamento das formas de segregação – cultural, espacial, étnica, bem como, das desigualdades econômicas –, experimentam, a cada dia, o abalo de seu sentimento de pertencimento social, o bloqueio de perspectivas de futuro social (FREIRE, 2000, p. 254).

As propostas aqui estudadas têm como referência a educação voltada aos educandos trabalhadores das classes populares e, por isso mesmo, são focadas no resgate da “humanidade roubada”. Considerando que quando falamos em sujeitos que estabelecem relações sociais no contexto de um modo de produção capitalista estamos falando de relações entre sujeitos de origens e posições de classe, os sujeitos da EJA aos quais as propostas das universidades se endereçaram eram sujeitos de classe e, como tal, se constituíram nos confrontos e embates das relações sociais e, por isso mesmo, relações também de pensamentos e consciência. Nos processos educativos empreendidos pela EJA, existem, no bojo dessas relações sociais, situações desafiadoras de ordens e naturezas bastante variadas. No enfrentamento consciente dessas situações é possível alcançar o movimento prático da formação de sujeitos críticos, políticos e epistemológicos capazes de, não somente entender suas realidades, mas para além disso, transformá-las.

4 Análises das propostas estudadas

Ao analisar as concepções de formação presentes nas experiências de EJA desenvolvidas na UFSCar e na UFMG, alguns aspectos se mostraram evidentes, mesmo que ainda careçam de maior aprofundamento. Vamos dispor os nossos achados, considerando tanto

os aspectos em que as duas propostas pesquisadas se encontram, quanto os aspectos em que elas se afastam.

Como já dito, as experiências aqui estudadas são produtos de um mesmo período histórico – década de 1980 – um momento de luta e de resistência da sociedade em prol da redemocratização. Esse evento já é revelador de que muitas concepções e pensamentos dos educadores que se preocupavam com essa pauta possuíam ressonância nos mesmos princípios.

Os sujeitos jovens e adultos das propostas pesquisadas apresentavam as mesmas especificidades: funcionários das universidades e carentes de escolarização. Dessa condição emanaram as propostas com fins à formação voltada ao aluno trabalhador. Em razão dessa especificidade, ambas as experiências se detiveram a pensar em uma organização curricular associada à realidade dos sujeitos concretos. Por serem os alfabetizandos da EJA sujeitos sociais que, em quase sua totalidade, constroem suas existências pela lógica das relações de produção econômica, suas vidas acabam por se constituir na contradição das relações sociais.

“O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. (MARX, 1996, p. 52). A situação econômica que circunscreve a vida dos educandos trabalhadores da EJA se apresenta, pois, como a base, mas os diversos fatores da superestrutura que se erguem sobre ela, também influenciam o curso das suas lutas e é nesse sentido que os sujeitos da EJA, por pertencerem a uma classe expropriada dos bens e serviços que ajudam a produzir, demandam processos de escolarização que, como dito em outros termos por Marx (1999a), não se limitem a interpretar o mundo, mas que cumpram o mais importante que é transformá-lo.

A preocupação com o desenvolvimento de condições que conferissem aos educandos essa capacidade de transformação de suas realidades desdobrou-se, em ambas as propostas pesquisadas, em especial atenção aos recursos didáticos para atendimento das potencialidades dos educandos. Os materiais utilizados para a alfabetização dos jovens e adultos foram produzidos coletivamente com os educandos, externando-pois, as situações concretas das realidades sociais daqueles sujeitos.

No exercício da construção dos materiais didáticos, na organização curricular e na preparação para as atividades em sala de aula, consolidavam-se as questões centrais das propostas. As experiências da UFSCar e da UFMG enfocaram a escolarização de jovens e adultos; a formação de educadores licenciandos dos cursos ofertados nas universidades e o



incentivo à pesquisa no âmbito da educação de adultos. A coerência entre esses aspectos fez/faz as perspectivas formativas de cada uma das propostas, conservando em cada uma delas suas especificidades e suas matrizes de constituição.

Os dados analisados dão conta de evidenciar que o PAF/UFSCar já nasceu numa perspectiva de educação voltada às bases freirianas, vindo no decorrer do seu desenvolvimento, a agregar os pressupostos de uma educação histórico-crítica em que junto com a escolarização promoveu a elevação da consciência crítica dos educandos. Um dos pressupostos formativos do Programa da UFSCar era a consideração do conhecimento da realidade do aluno como elemento para o processo educativo. Com isso, o PAF foi estruturado com o diálogo entre a sua organização formativa e a experiência social dos educandos.

Das análises empreendidas acerca da experiência de educação de adultos desenvolvida pela UFSCar, um ponto bastante evidente foi a assunção da dimensão política (OLIVEIRA, 1983) entranhada na ação pedagógica e o conseqüente comprometimento da ação pedagógica na transformação da sociedade. Nas palavras de Oliveira (1985, p. 52), “o modo de produção da sociedade, produz/determina o modo de pensar e agir de qualquer indivíduo. No entanto, essa determinação não é absoluta”. Posto dessa maneira é possível, mediante ação de educadores comprometidos com as classes populares, desenvolver uma atuação que seja capaz de contribuir com a modificação dessa sociedade. Eis nessa interpretação a atualidade da experiência da UFSCar que, mesmo estando fincada em um momento histórico (1980-1985), continua apresentando relevância, considerando que as análises dos produtos emanados das experiências envolvendo a EJA contribuem para o entendimento das atuais estruturas, desencadeando necessárias lutas, muitas vezes, já “apagadas” da memória.

Assim como a experiência do PAF, os pressupostos formativos do atual PROEF denotam haver a consideração dos saberes trazidos pelos educandos como elementos para o processo educativo. Outro importante pressuposto adotado pelo Projeto desde a implantação e que persiste no momento atual é a busca pelo conhecimento do percurso cognitivo dos educandos. É dessa busca que emana a valorização dos saberes da experiência dos educandos, já que os educadores consideram a bagagem cultural construída ao longo da vida dos estudantes jovens e adultos.

Com isso, o diálogo entre os saberes curriculares e a experiência social dos educandos estruturou o Projeto de Ensino Supletivo da UFMG e continua a apontar horizontes para o atual PROEF. A proposta de escolarização interdisciplinar empreendida pelo PROEF se calca no

planejamento coletivo com fins à valorização dos saberes dos educandos e na consequente divulgação do trabalho realizado, se consolidando, pois, como um espaço de formação e produção de conhecimentos voltados à educação de adultos.

O PROEF também se consagra pela formação de educadores, além de se consolidar como um espaço de produção de conhecimentos voltados à EJA.

A constatação de que o PAF/UFSCar priorizava, além da escolarização, o desenvolvimento de uma consciência política capaz de transformar as estruturas da sociedade e de que o PROEF/UFMG priorizava/prioriza as questões relacionadas ao aprendizado, não destitui nenhuma das propostas de uma perspectiva de formação calcada na valorização humana dos sujeitos sociais trabalhadores. Mantendo as particularidades de cada proposta, percebemos, em ambas, aspectos que entendemos ser influências do pensamento freiriano, como foi o caso das relações horizontalizadas de diálogos entre educador e educando, tomando como ponto de partida e de chegada, para o trabalho pedagógico, o respeito pelos conhecimentos dos sujeitos.

Dentre os aspectos constatados no PAF/UFSCar e no PROEF/UFMG, a perspectiva de formação capaz de incutir nos educandos jovens e adultos a criticidade que lhes permitam perseguir a garantia do direito à EJA aparece como uma maneira de fazer educação muito importante para a classe de educandos trabalhadores, já que esse pressuposto formativo aponta horizontes para políticas públicas no campo da educação de adultos. Como argumenta Fávero (2009, p. 91),

Não apenas uma segunda oportunidade de escolarização, em termos do que se critica como uma “educação pobre para os pobres”, mas outras formas de educação que venham a instrumentalizar indivíduos e grupos para, dizendo novamente: entender e criticar a realidade em que vivem e, em consequência, propor alternativas para sua transformação. Não mais meras e repetitivas campanhas de alfabetização, nem ofertas facilitadas do ensino copiado do sistema regular, mas ações educativas que preparem para a vida, para uma nova vida, ao longo de toda a vida.

O anseio perseguido pelos educadores para que os educandos conseguissem entender e criticar a realidade em que viviam/vivem e, conseqüentemente, buscar alternativas para transformá-la, aparece como aspectos latentes. As memórias dos educadores trouxeram em relevo o sentimento de uma dívida social para com os sujeitos isentos dos processos de escolarização. Os alfabetizando jovens e adultos participantes dos Programas de EJA da UFSCar e UFMG, em função das limitações impostas, sobretudo, pelo mundo do trabalho, foram vítimas de um sistema que lhes expurgaram das oportunidades de acesso à escolarização

formal, daí deriva a preocupação dos educadores com uma formação política capaz de desencadear a consciência crítica dos sujeitos frente à transformação da realidade.

5 Considerações Finais

As concepções de formação presentes nos Programas de EJA da UFSCar e da UFMG, desenvolvidos durante a década de 80, se apresentam como calcadas nas concepções horizontais de diálogo e participação em que as ações se mostraram, pelo que a memória foi capaz de salvaguardar, sensíveis às especificidades dos educandos, de modo a reconhecê-los como sujeitos históricos e sociais alijados das oportunidades de escolarização. Nesse sentido, ao revelar que os processos formativos desenvolvidos pelas iniciativas pesquisadas consideram as referências legitimadoras da vida adulta como educação, trabalho e cultura, o estudo também evidencia que os mentores dos Programas eram dotados de um entendimento da educação de adultos para além da teoria e que, por militarem junto à modalidade por melhores condições de vida e de formação para os educandos, foram capazes de implantar propostas que nasceram pela necessidade de alfabetização dos sujeitos jovens e adultos e se ampliaram para uma ação preocupada com as questões das classes sociais.

O reconhecimento dos educandos da EJA como sujeitos de direito à educação e à humanidade, muitas vezes perdida, perpassa pelo entendimento desses sujeitos como construtores de cultura, como portadores de experiências de vida. Como afirma Arroyo (2005), nos programas de formação, uma das questões que deve ser nuclear é a constante indagação acerca de quem são esses jovens e esses adultos com quem se vai trabalhar. Essa especificidade da situação social, étnica, cultural e econômica dos educandos, pelo que os dados puderam revelar, foi perseguida tanto pelo PAF quanto pelo PROEF e é essa especificidade que precisa ser referência para a atual construção da EJA.

Referências

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil**. 5.^a ed.; Petrópolis/RJ: Vozes, 1984, p. 52-181.

ARROYO, Miguel. A EJA em tempo de exclusão. **Revista Alfabetização e Cidadania – Rede de Apoio à Ação Educadora do Brasil**, n. 11, abr. 2001.

_____. Educação de Jovens e Adultos - um campo de direitos e de responsabilidade pública in: SOARES, L. et ali (orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: **Seminário Nacional Sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BEISIEGEL, Celso Rui. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997. p. 239-241.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

DINIZ-PEREIRA, J. E; LEÃO, G. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e poder: análise crítica, fundamentos históricos**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FAVERO, Osmar. **Alfabetização de educação de jovens e adultos no Brasil de 1947 a 1963**. Revista Cultural. Rio de Janeiro: SINPRO, Ano IV, n. 5 novembro/2003.

_____. Educação de jovens e adultos: passado de histórias, presente de promessas. In: **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**. São Paulo: Moderna, 2009.

_____; SIQUEIRA, Elisa Motta de Souza. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. Memória e História. In: RIBEIRO, Ana de Almeida (org.). **Estudos e práticas em EJA: ampliando olhares**. Rio de Janeiro: Caetés, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GIOVANETTI, Maria Amélia. A formação de educadores de EJA. **Diálogos na EJA**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

HALBWACHS, M. **Los Marcos Sociales de La Memoria**. Barcelona: Anthropos, 2004.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo, Abril Cultural, v.1, p. 81-257, 1980.

_____. **Para a crítica da economia política.** São Paulo: Abril Cultural, 1996.

_____. **A ideologia Alemã.** São Paulo: Hucitec, 1999a.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar:** cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Aprendendo a ser educador “técnico + político”. **Revista Educação e Sociedade.** São Paulo, nº 15, p. 20-31, Ago, 1983.

_____. A socialização do saber sistematizado e a dimensão política da prática especificamente pedagógica. **Em aberto.** Brasília, ano 4, nº 26, abr/jun, 1985.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1983.

SOARES, Leôncio. O Direito à Educação. **Cadernos Ensinar,** Centro Pedagógico. Escola de Ensino Fundamental da UFMG. Belo Horizonte, nº. 3, p. 71-76, jun, 1997.

_____. As especificidades na formação do educador de Jovens e Adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista,** BH, Vol. 27, nº. 02, p. 303-327, ago, 2011.

_____. **Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.