

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRO REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

RELATÓRIO FINAL
PIB-SA-0049/2011
MOVIMENTOS DE EJA EM MANAUS: MATRIZES HISTÓRICAS E
CONSTITUTIVOS ÉTICOS (2000-2010)

Bolsista: Lenize de Oliveira Martins, CNPq

Orientadora: Prof. Dr. Ronney da Silva Feitoza

MANAUS

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRO REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

RELATÓRIO FINAL
PIB-SA-0049/2011
MOVIMENTOS DE EJA EM MANAUS: MATRIZES HISTÓRICAS E
CONSTITUTIVOS ÉTICOS (2000-2010)

Bolsista: Lenize de Oliveira Martins, CNPq
Orientadora: Profa. Dra. Ronney da Silva Feitoza

MANAUS

2012

RESUMO

Esta pesquisa buscou tratar de reflexões sobre a EJA na cidade de Manaus, pondo em tela os recorrentes problemas da desescolarização, analfabetismo e descontinuidade de políticas educacionais, através do registro, análise e inferências sobre a mesma, no tempo político de 2000 a 2010. Teve-se por objetivo refletir sobre as matrizes históricas e conceituais das iniciativas de EJA em Manaus, resgatando historicamente as contribuições institucionais e dos movimentos sociais, discutindo os impactos políticos destas práticas nas dimensões emancipatória ou compensatória. Tomou-se como problema de pesquisa se havia razão em afirmar que há trajetórias e concepções diversas das “diretrizes emancipatórias”, nos projetos de EJA desenvolvidos no âmbito institucional e dos movimentos sociais populares e se estas produziam resultados compensatórios e não emancipatórios. Para se alcançarem as respostas ao problema proposto, utilizou-se a abordagem crítico-dialética, partindo da contextualização do problema da EJA, em seus desdobramentos nacionais, locais, vinculados às determinações econômicas e das conjunturas político-sociais. De cunho documental e bibliográfico, a pesquisa teve como fonte de análise arquivos fornecidos pelas três instituições analisadas: ADECAM, CEMEJA E NEPE. Em seus escritos, as ações afirmam possuir constituintes da educação popular, pautada nas obras de Paulo Freire e que contribuem para a formação de uma educação de jovens e adultos voltada para a humanização, emancipação, criticidade e ação-reflexão.

Palavras-chave: Movimentos; EJA; Emancipação Humana.

SUMÁRIO

| | | |
|-------|--|----|
| 1. | INTRODUÇÃO..... | 5 |
| 2. | Fundamentação Teórica..... | 7 |
| 3. | Desenvolvimento..... | 10 |
| 3.1 | Movimentos de EJA em Manaus: uma aproximação com as experiências selecionadas..... | 10 |
| 3.1.1 | Origens e diretrizes como movimentos de EJA em Manaus: NEPE, CEMEJA e ADECAM..... | 11 |
| 3.2 | Dialogando com as categorias de análise..... | 22 |
| 3.2.1 | Movimento..... | 22 |
| 3.2.2 | Emancipação..... | 25 |
| 3.2.3 | Educação Popular..... | 27 |
| 3.2.4 | Educação de Jovens e Adultos..... | 32 |
| 3.3 | Elementos Constitutivos das categorias de análise nas experiências de EJA estudadas..... | 43 |
| 4. | Considerações Finais..... | 55 |
| 5. | Fontes e Referências..... | 60 |
| 6. | Cronograma..... | 64 |

ANEXOS

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa, intitulada “Movimentos de EJA em Manaus: Matrizes Históricas e Constitutivos Éticos” (2000-2010) buscou cumprir alguns dos objetivos postos pelo enunciado, ensejando contribuir para a reflexão sistemática dos problemas da educação e escolarização efetivados na dinâmica produtiva e social do Brasil, através do exame criterioso dos principais desafios postos por essa articulação, como o da exclusão destes grupos do acesso aos bens culturais da modernidade.

O estudo resultou de um processo de aprofundamento da análise dos movimentos de EJA selecionados, após o primeiro levantamento de experiências (registrados no relatório parcial) e os impactos e potencialidades das categorias clássicas nestas ações (Movimento; Emancipação; Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular).

A pesquisa identificou, dentre outras questões, que os movimentos educacionais e populares não se definem por si mesmos nem são compreendidos numa perspectiva supra-histórica ou além do campo político, econômico e social. Daí a necessidade do estabelecimento de categorias, para abordarmos as potenciais constituições éticas, estéticas e políticas que legitimam o reconhecimento de uma concepção de educação e de sociedade que projeta perspectivas humanizadoras e emancipatórias, em diferentes predominâncias, para a educação de jovens e adultos e para a educação e escola brasileira.

Na proposição da pesquisa, tínhamos como horizonte a perspectiva de refletir sobre as matrizes históricas e marcos conceituais da EJA em Manaus, contribuindo para o resgate histórico de algumas iniciativas. Nessa direção, organizamos os estudos, pautados nos seguintes desdobramentos metodológicos:

- Mapeamento das ações em EJA, em entidades do movimento social popular e em instituições do poder público, considerando o tempo de existência e continuidade das iniciativas;
- Avaliar as predominâncias emancipatórias destas experiências, através dos registros documentais e do estudo dos impactos das categorias de análise;
- Identificar concepções de EP e de EJA predominantes no contexto estudado;
- Identificar alguns dos sujeitos, grupos, entidades e instituições responsáveis pelo desenvolvimento de projetos em Manaus, de acordo com os recortes conceituais propostos.

O horizonte reflexivo sobre a EP e a EJA remete a questões que merecem reflexão neste novo século e inserem pensar as suas aproximações e distanciamentos, bem como os desafios para o contexto atual.

Os registros nacionais acentuam a pulverização e descontinuidade de experiências e a dicotomia Estado/sociedade civil e os desequilíbrios estruturais da sociedade brasileira remetem para o urgente envolvimento do poder público com estas demandas e a participação da sociedade civil organizada, para o enfrentamento desta dívida social. Recuperando algumas das discussões gerais em Manaus, através de fontes documentais, buscamos enfatizar que os debates afirmam que a EJA, em suas matrizes históricas, se apresenta muitas das vezes, como oposição às propostas do Estado¹ ou como esforço dos movimentos sociais, caminhando através de ações fragmentadas, em função da insuficiência das políticas de gestão, pela retração do Estado e falta de continuidade das políticas, gerando a pulverização de ações no âmbito da sociedade civil.

Quando buscamos tratar da EJA numa perspectiva de EP, buscamos identificar as bases conceituais e valorativas que respaldam a matriz social que define a identidade da práxis destes movimentos. Tal intenção supõe que o debate enfrentado se traduz no argumento central da pesquisa – identificar as *predominâncias emancipatórias* presentes nos registros das iniciativas em EJA. O percurso investigativo buscou comprovar que há trajetórias e concepções diversas das “diretrizes emancipatórias”, nos projetos desenvolvidos nos âmbito institucional e dos movimentos sociais populares e que estas produzem resultados compensatórios e não emancipatórios.

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

A história da educação brasileira e da EJA, de modo específico, nos permitem observar que há *predominância* ou *hegemonia* de projetos, iniciativas e ações institucionais e

¹ O declínio do Estado de Bem Estar Social, não consolidado no Brasil, agrava o acesso à educação para as maiorias. A não ingerência do Estado, a ausência de mediações assegura a reprodução da hegemonia das classes privilegiadas e destina às maiorias as políticas assistenciais e compensatórias, pela via das ONG's, fartamente no campo da EJA no país.

populares, pois em cada período ideias predominam e promovem as diferenças entre cada contexto.

Chegamos ao século XXI com a lição de que campanhas não foram exitosas para lidar com o problema social do analfabetismo; as questões da exclusão da escola regular perduram e produzem os contingentes de jovens e adultos, demandas para os projetos compensatórios que se apresentam com mais vigor.

2. Fundamentação teórico-metodológica

Como afirmamos anteriormente, o eixo teórico-metodológico da pesquisa, partiu do estudo de elementos conceituais clássicos: as categorias (“movimento”; “emancipação humana”; “educação de jovens e adultos” e “educação popular”), para a análise das três experiências selecionadas. É importante ressaltarmos que, antes deste estudo, procedemos à coleta de dados sobre as experiências atuais de EJA, no eixo temporal de 2000-2010, já registradas no relatório parcial.

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

Tivemos como fundamentação epistemológica as premissas crítico-dialéticas, expressando uma concepção de ciência (SANCHEZ GAMBOA, 1999), traduzida como produto da ação do homem, tida como uma categoria histórica, um fenômeno em contínua evolução, inserido no movimento das formações sociais.

Nessa dimensão, considera-se que as abordagens crítico-dialéticas se fundam nos referenciais do materialismo histórico, buscando entender a especificidade da educação, em inter-relação dinâmica com os entornos, o que revela princípios básicos da Dialética: o da contradição, o da totalidade e o da negação da negação.

Para dar suporte ao estudo de 10 anos sobre a EJA em Manaus, tomamos como referência as diretrizes postas por Saviani (2007), para as pesquisas em história da educação, que tenham como elemento teórico-metodológica o estudo de períodos históricos “longos”,

trazendo à tona categorias de Gramsci (1975)² na definição das periodizações (movimentos orgânicos e conjunturais), elementos que tomamos como orientação nesta pesquisa, buscando:

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

Tendo em conta estas diretrizes, utilizamos para a definição do que intitulamos de “tempo político” da pesquisa (2000-2010) e após a coleta de dados, destacamos, a partir de critérios estabelecidos, as experiências a serem analisadas.

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

A recuperação dos processos de construção do fenômeno (Movimentos de EJA em Manaus) nos auxiliaram a refazer o caminho do todo às partes e das partes ao todo. Para tais percursos foram construídos instrumentais de coleta de dados, considerando como elementos fundantes da pesquisa, as fontes documentais, através do acesso aos registros destas experiências.

A investigação caminhou na direção de analisar as experiências desenvolvidas na cidade de Manaus, por entidades do movimento social popular e instituições formais, no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no tempo político de 2000-2010, buscando identificar os constituintes éticos que norteiam as iniciativas exitosas no município, através das categorias de análise citadas anteriormente (Movimento; Emancipação Humana; EJA e Educação Popular).

Na construção da pesquisa, buscamos responder às seguintes questões notadoras:

- Os movimentos de EJA em Manaus, em suas ações, desenvolvem trajetórias e concepções diversas e os resultados políticos dessas experiências têm produzido resultados compensatórios e não emancipatórios?
- Que concepções de movimento; emancipação; EJA e Educação Popular, manifestas nos projetos estudados, marcam as experiências de EJA em Manaus?

² In SAVIANI, Dermeval (2007). História das Idéias Pedagógicas (p. 04).

- Convivem com o cenário emancipador as dimensões compensatórias, nestas e em outras iniciativas, pela potencial perda de autonomia da condução dos projetos atuais ou pelas propostas integracionistas com os governos atuais?
- Há constitutivos da Educação Popular na EJA desenvolvida pelos movimentos estudados?

Balizando os estudos, tivemos como problema de pesquisa:

- Tem razão afirmar que há trajetórias e concepções diversas das “diretrizes emancipatórias”, nos projetos de EJA desenvolvidos nos âmbito institucional e dos movimentos sociais populares e estas produzem resultados compensatórios e não emancipatórios?

Na fase da investigação, produzimos a coleta dos dados documentais, organizamos o quadro-roteiro e resumo das experiências, como forma de contribuir com os registros críticos sobre a EJA local e produzimos a análise das três experiências selecionadas.

Para tanto, adotamos como critérios de definição dos movimentos: a organicidade; as indicações temporais; o acesso às fontes e o registro de experiências institucionais e de movimentos sociais. As categorias de análise foram estabelecidas durante a construção dos instrumentos de coleta de dados (Movimento; Emancipação Humana; EJA e Educação Popular), tomando por base os registros coletados através do Seminário de EJA promovido pela UFAM, em julho/2006 e os estudos de Feitoza (2008; 2010).

A sistematização das fontes documentais relativas às entidades e instituições, cumpriu as disposições do cronograma, nos auxiliando na definição dos grupos investigados. No relatório parcial, apresentamos os registros de **15** (quinze) experiências de movimentos de Educação de Jovens e Adultos em Manaus (2000-2010), bem como a definição das três experiências a serem aprofundadas.

Nesse contexto, a sistematização das fontes documentais das entidades e instituições, e a utilização dos princípios da metodologia da pesquisa, nos levou à redefinição dos grupos investigados, em dois eixos: o primeiro inseriu o acesso a registros de 15 (quinze) experiências de movimentos de Educação de Jovens e Adultos atualmente, materiais que comporão um quadro histórico sobre a EJA no Amazonas. O segundo constitui-se a partir das categorias investigadas em sua dinâmica de presença/ausência nos discursos e disposições dos próprios movimentos.

A definição dos movimentos orgânicos de EJA estudados mais especificamente, também se pautou por estas indicações temporais, caracterizadas pelas três experiências selecionadas: o NEPE (Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais da Universidade Federal do Amazonas), criado em 1989; o CEMEJA (Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos Professor Samuel Benchimol), institucionalizado em 2003 e a ADECAM³, criada em 2007.

No caso de nossa pesquisa sobre a EJA em Manaus, as fontes documentais foram o fundamento. Na sequência deste relatório, apresentaremos os registros mais contextuais sobre as três experiências selecionadas, algumas das matrizes históricas da EJA e, em seguida, caracterizaremos as categorias de análise, buscando respostas ao problema de pesquisa proposto.

A intencionalidade dessa investigação segue a determinação política de contribuir para a reflexão crítica sobre a educação brasileira e amazônica, reconhecendo na escola pública e popular a ser consolidada, a possibilidade de proporcionar às maiorias, os referenciais necessários para sua ação como sujeitos históricos e políticos (NUNES, 2003).

A EJA é, em muitos sentidos, a explicitação da ausência do Estado no provimento da educação para todos os níveis, a demonstração viva de um Estado que deixa ao largo os jovens e adultos trabalhadores, que não têm sido objeto de interesses dos projetos econômicos implantados na região. Os movimentos sociais têm suas diferentes constituições: há aqueles que delineiam diretrizes populares e emancipatórias, que apontam para novas formas de compreender a sociedade, a educação e a própria pedagogia, os que nos interessam nesta pesquisa.

3.Desenvolvimento:

3.1. Movimentos de EJA em Manaus: uma aproximação com as experiências selecionadas

Neste item, procedemos ao registro, através de fontes documentais, das três experiências selecionadas durante a pesquisa, relativas à EJA em Manaus, assim configuradas: ações institucionais (CEMEJA); movimentos sociais (ADECAM) e ações de

³ A escolha desta entidade deve-se ao fato de, no contexto atual, congregar os educadores de EJA, que atuam em ações não –formais, intitulados de “leigos”. Grande parte destes educadores advém do antigo MEB/Amazonas. A ADECAM possui, ainda, articulação com os movimentos sociais populares no estado, fazendo parte do Fórum de EJA do Amazonas e da Agenda territorial.

extensão e pesquisa universitária: (NEPE/UFAM). Abordaremos as iniciativas, de acordo com a cronologia: NEPE (1989); CEMEJA (2003) e ADECAM (2007).

3.1.1. Origens e diretrizes como movimentos de EJA em Manaus:

- **Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais- NEPE (1989)**

O NEPE surgiu na FAGED em 1989, em razão da necessidade expressa por professores e alunos de estabelecer uma articulação entre a formação acadêmica e as experiências educativas que ocorriam em outros cursos de formação do educador, dentro da Universidade, nas várias licenciaturas e com os movimentos sociais populares. Em virtude do processo longo de reformulação e pelas exigências de encaminhamentos às demandas recebidas, foi se consolidando sem ser oficializado, através de suas práticas em Educação Popular, sobretudo nos dois anos iniciais (1989/1991).

Desde 1989, tem promovido ações, através de assessorias, cursos, projetos e eventos, articulados a entidades e instituições⁴ e mais recentemente (1998), desenvolvendo ações centradas em EJA, em projetos federais, como o PAS (Programa Alfabetização Solidária) e PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e em projetos institucionais de pesquisa (iniciação científica) e extensão universitária. Em sua fase institucional (a partir de 1992), passou a ser temático em Educação Popular, com as seguintes finalidades:

Artigo 1º. – O Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais – NEPE, vinculado à Faculdade de Educação, tem por finalidade constituir-se em instrumento articulador entre a Universidade do Amazonas, instituições, entidades e experiências nacionais e internacionais voltadas para a problemática da Educação Popular, concretizando as ações do Núcleo, que se darão primordialmente na Região Amazônica.

Artigo 2º. – O NEPE caracteriza-se por uma atuação orgânica e articuladora com órgãos sociais e comunitários no campo da Educação

⁴ MEB/AM; Centro Magüta e Museu do Índio (entidades de assessoria às organizações indígenas do Alto Solimões/Benjamim Constant); FORAM (Fórum de Permanente de Debates sobre a Amazônia); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Associação dos Educadores Católicos (AEC); Conselhos Indigenista Missionário (CIMI); Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB); Conselho Indigenista do Vale do Javari (CIVAJA); CNBB; Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEDUC); Secretaria Municipal de Educação (SEMED); Instituto de Educação do Amazonas (IEA); Comissão dos Professores Tikuna Bilíngües; Movimento dos Estudantes Indígenas (MEI-AM); Associações dos bairros: São Lázaro, São Francisco, Compensa, Petrópolis, Glória, Cidade Nova e Organização de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (São Gabriel da Cachoeira).

Popular, realizando pesquisas e sistematizando experiências educacionais, através de uma equipe interdisciplinar e multiprofissional.⁵

As práticas em EJA tem sido a “pedra de toque” do NEPE, tendo as primeiras experiências sido realizadas, através de projetos de extensão, intitulados de “Alfabetização de Jovens e Adultos na Perspectiva da EP”, nos bairros periféricos⁶ de Manaus. A partir de 1998, desenvolveu ações em EJA, articuladas aos projetos institucionais, como o PAS (Programa de Alfabetização Solidária; 1998-2005) e o PRONERA⁷ (a partir de 2001- em vigência), tendo em conta as limitações financeiras das Universidades Públicas, para manter seus projetos populares e ainda, o amadurecimento das reflexões, sobre o cerne das contribuições da Universidade: delinear a formação de professores/alfabetizadores.

Para atuar junto a estas demandas, o NEPE promovia os cursos de formação em EJA (alfabetização), fundados na concepção teórico-metodológica de Paulo Freire⁸, baseada em uma pedagogia progressista, democrática e libertadora, exigindo formação permanente. Tais cursos tratavam da proposta alfabetizadora de Paulo Freire e atualmente, por processos avaliativos e novas demandas (educadores das áreas de assentamento do AM), vem buscando relacionar os pressupostos em Freire, com as proposições metodológicas de Villas Boas (1988), incorporando a multiculturalidade da região, através do ensino das lendas, como temas geradores da prática alfabetizadora.

Enquanto Núcleo Temático em Educação Popular, o NEPE instituiu três linhas de atuação: Educação Pública, Educação de Adultos e Educação Indígena. A tematização do Núcleo reforçou a concepção de Educação Popular como fortalecimento do poder popular, como tentativa de democratização dos espaços e estabelecimentos de uma política, na Universidade do Amazonas, que contemplasse os interesses dos excluídos.

A experiência do Núcleo, no campo da formação dos educadores em EJA em Manaus, pode ser sintetizada, através de suas “fases” heróica, de resistência, de institucionalização, de formação e de assessorias (de seus quadros e de grupos de educadores do estado).

⁵ Regulamento do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais, de 1992.

⁶ Compensa; Zumbi dos Palmares; Cidade Nova; Glória; São Lázaro. Nestes projetos, a UFAM atendia diretamente os grupos populares na capital, através de acompanhamento das ações pelos estudantes- bolsistas do Núcleo, Posteriormente, a atuação delimitou-se para a formação dos educadores de EJA em todo o estado do AM.

⁷ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, de âmbito federal, desenvolvido pelo NEPE/INCRA/UFAM, em bases locais.

⁸ Eixos teóricos expressos em obras do autor, como: Conscientização: teoria e prática da libertação: Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire (1980); Educação como prática da liberdade (1987), dentre outras.

No ano de sua institucionalização⁹, o NEPE obteve aprovação em três projetos de iniciação científica. A experiência da Iniciação Científica no NEPE trouxe como possibilidade do novo a do exercício da pesquisa na graduação, o que antes do Núcleo (1990), era apenas pontual na FAGED.

No âmbito da Extensão, o NEPE desenvolveu cinco projetos em bairros periféricos de Manaus, projetos estes, que nos demonstraram a complexidade e os desafios de uma extensão baseada na Educação Popular como propósito do Núcleo. Dentro das experiências em extensão, destacam-se sobremaneira as ações do NEPE em alfabetização de adultos.

Considerando as dificuldades institucionais para a viabilização das demandas em EJA, acirradas neste contexto por divergências locais sobre as funções da Universidade neste setor (implantar cursos ou formar educadores-alfabetizadores?) e diante da assinatura de convênio entre a UFAM e o PAS (1997), o NEPE passou a atuar em 1998 na assessoria e acompanhamento de alguns dos municípios amazonenses¹⁰, contemplados pelo PAS, pelos seus elevados índices de analfabetismo na população entre 15 e 17 anos¹¹ (dados do IBGE).

O PAS intencionava o trabalho com EJA, inserindo a alfabetização e a pós-alfabetização, em articulação com estados, municípios e as universidades do entorno, não se configurando em política pública, mas avançando em questões como a ação colegiada com outras instâncias sociais.

As ações do NEPE ficaram, portanto limitadas aos projetos institucionais, sobretudo de cunho federal, a partir de 1998 e até o contexto atual. Os projetos desenvolvidos neste período têm o caráter de iniciativa federal, embora o Núcleo delineie algumas intenções teórico-metodológicas, em seu restrito espaço criativo, como ações de extensão.

A partir de 2001 e fortalecendo o eixo das assessorias em EJA no estado, a Pró-Reitoria para Extensão e o NEPE, em articulação com o INCRA e FETRAGRI formalizaram

⁹ Consideramos o ano de 1992, por ter sido um período de transição, com aumento considerável na participação no Núcleo: 50 integrantes, dos quais 38 eram mulheres. Na fase institucional, o Núcleo aprofundou suas ações em EJA, através de assessorias e estudos ligados ao tema.

¹⁰ Carauari (janeiro/08), ampliando ações em julho e setembro do mesmo ano, incorporando os municípios de Canutama e Humaitá.

¹¹ Registro de Martins (2002) aponta que: "... Nos três municípios mencionados- Carauari, Canutama e Humaitá- em números genéricos, até dezembro de 2000, o atendimento aproximado foi de 2.000 alfabetizando e a formação de 160 educadores-alfabetizadores." (p. 17).

convênio interinstitucional para o desenvolvimento do PRONERA¹² (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) no Amazonas.

O convênio objetivou¹³:

(...) dar continuidade à demanda de atendimento das populações do meio rural em situação de exclusão do processo de escolarização, considerando a diretriz central que insere propor a escolarização como eixo da formação para todos, tendo por base as deliberações internacionais sobre as necessidades básicas de aprendizagem destes grupos e especificamente na questão da Terra, que confere a este projeto uma referência a um trabalho com a perspectiva da inclusão e da emancipação social destes grupos.

A intenção inicial era a de realizar ações de alfabetização junto a 480 trabalhadores rurais entre jovens e adultos residentes nos Projetos de Assentamento de Tarumã-Mirim (Manaus), Panelão (Careiro Castanho), Iporá (Rio Preto da Eva e Itacoatiara), Canoas, Rio Pardo e Uatumã (Presidente Figueiredo), em 24 turmas de alfabetização (versão inicial do convênio), sendo o NEPE responsável pelos cursos de formação dos professores-alfabetizadores e as ações de acompanhamento, através de elaboração de material específico para o trabalho, fundado na metodologia que congregasse as perspectivas da diversidade.

As contribuições formativas do NEPE ao grupo foram enumeradas no relatório nos seguintes aspectos: elaboração de material pedagógico para os professores-alfabetizadores; administração junto com o INCRA, dos recursos do projeto (pagamento de professores-alfabetizadores compra de mantimentos, transportes).

No período de 2006 a 2007, o NEPE desenvolveu atividades em prosseguimento às intenções do PRONERA, através do projeto “Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural”: inclusão através da escolarização nas áreas de assentamento no Estado do Amazonas”, congregando as atividades de pós-alfabetização e séries iniciais, durante 24 meses e através do sistema presencial, com a finalidade de:

(...) planejar a implementação do projeto, abrangendo 536 trabalhadores rurais entre jovens e adultos residentes nos Projetos de Assentamento de

¹² Assinado em 26 de novembro de 2001, teve suas atividades iniciadas no dia 03 de dezembro de 2001 e concluídas em 26 de agosto de 2003. O convênio prosseguiu com termo que incorporou ações a partir de 29 de dezembro de 2004, tendo suas ações iniciadas em 03 de janeiro de 2005 e seu encerramento em 29 de maio de 2006.

¹³ Projeto: Alfabetização de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural em áreas de assentamento no estado do Amazonas”. Relatório Final. (Volume 1). Manaus- junho de 2006.

Tarumã-Mirim (Manaus), Panelão (Careiro Castanho), Iporá (Rio Preto da Eva e Itacoatiara), Canoas, Rio Pardo e Uatumã (Presidente Figueiredo).¹⁴

As atribuições do NEPE neste projeto corroboraram com o eixo de ações em EJA, assumidas pelo Núcleo desde sua criação e marcadamente, após sua institucionalização na FAGED (1992): formação de educadores alfabetizadores, assessorias, acompanhamento de atividades e apoio teórico-metodológico, em articulação com as entidades educativas municipais e a Secretaria Estadual de Educação, tendo em conta a certificação no processo formativo.

Os projetos de extensão, portanto, deram o norte das ações do NEPE, a partir do desmonte de recursos das universidades públicas (1994 em diante), sendo o eixo as atividades de assessoramento, reunidas em um único projeto, vinculado inicialmente ao PAS e posteriormente com recursos do PRONERA/INCRA.

Nos anos de 2008 a 2009, o NEPE deu continuidade às ações de extensão, por meio de projetos como “Encontros temáticos em EJA: abordagens teórico-metodológicas e processos de ensino/aprendizagem do adulto na educação popular”, tendo como objetivo principal a realização de atividades, estudos e ações formativas em EJA, juntamente aos educadores do CEMEJA (cerca de 10 educadores), estabelecendo relações com a formação qualificada e emancipatória de sujeitos envolvidos com a problemática da EJA no âmbito institucional de Manaus, além de contribuir na discussão dos constitutivos da EJA no cerne da educação popular.

Ainda neste período, outro projeto intitulado “O resgate do pensar na perspectiva do cotidiano com a escola: uma experiência reflexiva na escola comunitária José Patriolino Pontes” foi realizado com o intuito de promover discussões que proporcionassem um pensar melhor, com base no diálogo investigativo capaz de despertar o interesse pelo trabalho educativo. Por meio do diálogo com a comunidade, realizaram-se discussões acerca da educação popular e do método Paulo Freire, agregando a leitura de mundo à leitura das palavras, além de promover o estudo de filosofia nas séries iniciais da rede pública de ensino da cidade de Manaus, atendendo um público alvo de 70 alunos durante a realização do projeto na comunidade.

Em 2009-2010 foram realizados os projetos: “Projeto de Leitura e escrita para pessoas idosas e adultas no Bairro Alvorada”, com o objetivo de proporcionar acesso à leitura

¹⁴ Extraído do Projeto Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural: inclusão através da escolarização nas áreas de assentamento no Estado do Amazonas. Relatório Final, Vol. 1, 2007. (p. 2).

e escrita para pessoas que não tiveram condições de estudar em idade própria por meio da leitura utilizando a metodologia freireana. “Catalogação de estudos, experiências e pesquisas na educação de jovens e adultos no município de Manaus”, teve como objetivo a catalogação de estudos, pesquisas e experiências de educação de jovens e adultos desenvolvidos no município de Manaus, compreendendo o processo histórico de constituição e institucionalização da educação de jovens e adultos a partir dos dados coletados nas instituições.

Nesse período ainda realizou-se o projeto intitulado “Encontros temáticos em Educação de Jovens e Adultos: abordagens teórico-metodológicas”, prosseguindo os estudos junto a um grupo de educadores do CEMEJA (10 educadores), tendo como eixo a discussão da formação qualificada e a emancipação no processo formativo desses educadores, considerando as diretrizes para a EJA no âmbito institucional de Manaus.

Tem sido crucial para o Núcleo, a constituição de equipes interdisciplinares e multiprofissionais, sobretudo a partir de 1992, para atuar com demandas que envolvem conhecimentos de diferentes campos que perpassam, mas não se limitam ao universo da pedagogia. Este é um processo que o NEPE precisa reavaliar no contexto atual, quando tem priorizado em suas equipes, alunos e professores do curso de Pedagogia.

- **CEMEJA** (Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos Professor Samuel Benchimol).

Estudos sobre a educação brasileira, realizados pela UNICEF (2003) informavam que no Amazonas, dos 62 municípios existentes, as taxas de analfabetismo superavam os 30% em 11 municípios, considerando a população da faixa dos 12 aos 17 anos (SANTOS, 2006). Estas constatações foram um dos elementos a criar condições para o surgimento da experiência do CEMEJA (2003).

A acentuada desigualdade regional, em Manaus, cidade que centraliza os problemas do inchaço populacional, da migração de povos ribeirinhos e do subemprego, considerando que a capital congregava mais de 50% da população¹⁵ do estado, constituindo-se de 1.646.602 pessoas.

¹⁵ Fonte: Contagem populacional. IBGE, 2007. Disponível em: <<http://www.censos2007.ibge.gov.br>> (acessado em 22/05/2008).

Este quadro nos auxilia a compreender a necessidade de instituição do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos - CEMEJA¹⁶, situado no bairro de São José Operário¹⁷, na zona leste de Manaus (Rua J, s/n, etapa B, no bairro São José II). Foi inaugurado em 11 de fevereiro de 2003 iniciando suas atividades em sala de aula, em 14 de abril do mesmo ano com alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. O Centro objetivava proporcionar a continuidade dos estudos (5ª a 8ª) a jovens e adultos que interromperam sua trajetória de escolarização, propiciando espaço público para a retomada da escolaridade.

Atende a comunidades do entorno (zona leste de Manaus), comunidades que desde as origens sofreram sem acesso ao saneamento básico, luz elétrica, transporte e escolas. As pessoas que ocuparam estes bairros eram oriundas de outros municípios do Amazonas, ribeirinhos em busca de oportunidades na Zona Franca, e também da periferia da cidade.

O bairro de São José Operário nasceu do conflito pela posse das terras que se estendeu ainda até setembro de 1986, quando já comportava praticamente um terço da população pobre da cidade de Manaus: moradores que subsistiam do comércio ou da indústria local e da economia informal. Situado nesse contexto, o CEMEJA atendeu 530 alunos e atualmente, atuando nos três turnos, congrega aproximadamente 3000 alunos em cursos presenciais e semipresenciais.

A partir de 2006 o CEMEJA promoveu duas mudanças organizativas: ampliou para os 17 anos o ingresso/matricula e instituiu os sistemas presencial e semipresencial¹⁸, pela amplitude da demanda. Os grupos atendidos pelo Centro, em maioria, são de jovens, buscando a conclusão do ensino fundamental de modo aligeirado: em 2003 foram matriculados em torno de 600 alunos e em 2005, apenas no turno noturno, passaram de 3.111 alunos, número esse que se altera a cada nova oferta de matrícula.

O Centro visa atender as disposições legais para a Educação de Jovens e Adultos, conforme explícito em seu Projeto Político Pedagógico

¹⁶ Aqui enfocado com base nos estudos de Santos (2006) e Oliveira (2006).

¹⁷ Fontes: Jornal do Comércio. Portal Amazônia. Disponível em: <http://portalamazonia.globo.com/artigo_amazonia_az.php?idAz=530>. NOGUEIRA, Ana Cláudia. SANSON, Fábio. PESSOA, Karen. A expansão urbana e demográfica da cidade de Manaus e seus impactos ambientais. Anais XIII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto, Florianópolis, Brasil, 21-26 abril 2007, INPE, p. 5427-5434. Disponível em: <<http://marte.dpi.inpe.br/col/dpi.inpe.br/sbsr@80/2006/11.14.17.45/doc/5427-5434.pdf>> (Acessado em 09/10/2007).

¹⁸ Estudos semipresenciais são organizados em duas disciplinas, em três dias alternados, através do critério de eliminação destas, até a conclusão.

O centro atende o disposto no Art. 37 da LDBEN n°. 9394/96, oportunizando aos jovens e adultos com dificuldades de inserção na rede escolar de ensino por ausência de documentação de escolaridade, e exames referentes às séries iniciais do ensino fundamental. Os exames relativos ao 1º segmento do ensino fundamental têm como objetivo classificar os jovens e adultos na etapa correspondente aos conhecimentos apresentados, orientando-os dessa maneira no procedimento da matrícula e efetivação dos estudos¹⁹.

Assim, o CEMEJA busca atender os jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização em idade apropriada e propiciando aos mesmos a certificação de escolaridade por meio de exames que podem ser marcados na própria escola. Por meio de sua proposta metodológica, oferece ensino fundamental público e gratuito, independente de classe socioeconômica, gênero, etnia, convicção religiosa, política e cultural.

Em seus valores, visa cultivar a solidariedade, o respeito, a honestidade, a criticidade, a sensibilidade, a criatividade, que se tornam indispensáveis à formação dos cidadãos enquanto atuantes na sociedade em que vivem, contribuindo para a valorização do ser humano. O CEMEJA considera também que todo trabalho pedagógico deve ser fundamentado em concepções teóricas, buscando estabelecer uma prática educativa diferenciada, onde se transforme o modo de pensar e agir.

Trabalha com três abordagens: Libertadora, de Paulo Freire, por meio da produção de conhecimento através do diálogo; Crítico Social dos conteúdos, destacada por Dermeval Saviani, mostrando conteúdos aliados à realidade do aluno e Sócio-interacionista, concebida por Vigotsky tendo em vista o conhecimento construído por meio das relações humanas. Desse modo o CEMEJA diferencia sua metodologia dos demais sistemas de ensino e busca formar um cidadão mais críticos.

- **ADECAM: Associação dos Educadores Comunitários do Amazonas (2007)**

Criada por meio da necessidade dos educadores do Movimento de Educação de Base-MEB, extinto em 2006, traz em seus objetivos, expressos nos documentos base do movimento, o propósito de “continuar a luta pela educação para todos”. Assim, os educadores continuaram suas ações por meio desse movimento, buscando articular as conquistas pela escolarização (pela via da EJA), com as lutas por direitos como moradia e emprego.

¹⁹ Extraído do Projeto Político Pedagógico do CEMEJA (2010).

Tem por objetivos: promover encontros de educadores, visando o fortalecimento de habilidades políticas na perspectiva da conquista da autonomia do sujeito, desenvolvendo suas capacidades potencializadoras; criar comissões de educadores para abranger o quantitativo máximo de pessoas em consonância com a lei da universalização da educação como direito público subjetivo, possibilitando a educação emancipadora baseada no pensamento freireano.

Estabelece parcerias com escolas, associações, sindicatos de trabalhadores; conselhos de educação e comunidades, buscando estabelecer debates propositivos e deliberativos com as esferas do poder público, no sentido de sensibilizá-las para a necessidade de ampliação e do subsídio/ elementos necessários para todas as etapas da EJA, contemplando também a educação popular na diversidade, promovendo diálogo aberto com a sociedade, com os representantes pela educação e administração pública.

Ao longo de sua existência, firmou parceria com a Universidade do Estado do Amazonas-UEA, durante a realização do programa “Reescrevendo o Futuro²⁰”, que abrangeu municípios do estado do Amazonas e a capital, Manaus. Firmou ainda parcerias com o Centro Integrado de Ensino Superior do Amazonas- CIESA, atuando em cursos de formação de educadores, com a Rede de Educação Cidadã- RECID, além de SEMED e SEDUC e com a UFAM, através do NEPE (em projetos de extensão universitária e participação em eventos formativos).

Encontra-se representada na Agenda Territorial, no Fórum de EJA e no Movimento Nacional de Luta pela moradia-MNLM, tendo em tela a ideia da educação como direito, sendo um destes, o acesso à moradia.

Os educadores comunitários atuam nas comunidades, trabalhando com a educação de jovens e adultos e alfabetização de crianças, tendo em vista as necessidades das comunidades em que estão inseridos. A ADECAM busca oferecer a seus associados suportes para o trabalho nas comunidades, como por exemplo, livros, materiais escolares, carteiras e até mesmo o espaço onde as aulas são realizadas. Contam também com o apoio da Igreja Católica, ao realizarem alfabetização em espaços cedidos pela arquidiocese. Os educadores

²⁰ Programa desenvolvido pela Universidade do Estado do Amazonas –UEA e pelo Conselho de Desenvolvimento Humano-CDH, nos anos de 2003 a 2010. Considerado um dos maiores projetos em termos numéricos, pois abrangeu 61 municípios, incluindo a capital Manaus, foi um dos primeiros projetos aprovados no governo Lula, articulado ao Programa “Brasil Alfabetizado”. A partir do ano de 2011, o projeto foi reformulado, passando a ser coordenado pela SEDUC e intitular-se “Amazonas Alfabetizado”.

não recebem apoio financeiro e atuam de forma voluntária. Assim, trabalham durante um turno em empresas, escolas, onde são remunerados e em outro turno realizam o trabalho voluntário, ministrando aulas para aqueles que não puderam estudar por dificuldades diversas e são excluídos do processo formal de escolarização.

O lema fundamental da associação é a representatividade nos movimentos sociais e suas lutas, tendo seu trabalho pautado no social, visando formar cidadão críticos, despertando do sistema de opressão. A instituição acredita e defende a educação libertadora, pautada nos princípios freireanos, formando um cidadão sujeito, discutindo sobre a política e contribuindo para o processo de desalienação, acreditando que seu papel enquanto formadora de educandos não é somente alfabetizar, mas conscientizar para a libertação. Tem ainda por objetivos: criar momentos de estudos e reflexão da atual conjuntura política e social, fornecer formação continuada aos educadores, desenvolver atividades como conferências, seminários e circuitos de palestras, expandir a educação popular para todos os municípios do estado do Amazonas, promover esporte, cultura e lazer, priorizando a formação integral do cidadão.

Possui 18 coordenações, cada coordenação possui de 7 a 10 professores. Em sua proposta atual, tem como meta a educação carcerária, participando da elaboração do plano de educação nas prisões e visando formar duas turmas de alfabetização no Complexo Penitenciário Anísio Jobim, com 2 professoras alfabetizadoras.

Como vimos expresso nos eixos gerais da ADECAM, esta entidade surge da necessidade de congregar os educadores que atuavam no MEB e que, pela sua extinção no estado do Amazonas, se reuniram em outro formato organizativo. Entender os limites e possibilidades da ADECAM, exige que pautemos a análise em alguns dos fundamentos do MEB, embora este tenha sido um movimento clássico e orgânico para a EJA no Brasil e no Amazonas e a ADECAM, pela trajetória recente, não possa expressar, em sua trajetória, toda a força do MEB.

O MEB (Movimento de Educação de Base) se circunscreve nas experiências educativas da década de 1960 no país, fundadas na expressão *cultura popular*, por influência dos movimentos advindos da Europa (sobretudo a França) e nos países socialistas (de China a Cuba), que propunham a revolução cultural e a elevação da cultura para os grupos populares. No Brasil, as ideias ganharam força pelo contexto dos finais de 1950, quando tomam espaços as discussões sobre consciência, cultura, ideologia e projeto revolucionário.

O Movimento era composto, no início, pela atuação de escolas radiofônicas, que se espalharam pelo Brasil. Esta experiência de utilização de rádio, como instrumento de

educação e também de educação de base, é anterior ao MEB, não só em termos de Brasil, mas em termos de América Latina.

Uma das expressões presentes em intenções, escritos e projetos daqueles anos e em projetos que têm como eixo a transformação social, a *organização popular* surgiu como horizonte, através de diversos movimentos e experiências, traduzidos nos círculos de cultura, centros de cultura, praças, teatro popular, rádio, cinema, música, literatura, televisão e escolas radiofônicas (FÁVERO, 1983).

Especificamente sobre as ações do MEB no Amazonas, os registros são escassos, na literatura nacional. Fávero²¹ (2006) nos informa que no estado foram implantadas as escolas radiofônicas, base do trabalho inicial do movimento, no período de 1961-1966, tendo em conta as dimensões continentais do Amazonas e bem especifica este processo, ao situar o processo de supervisão do movimento, no estado:

(...) A área do sistema de Tefé é imensa. Compreende os municípios de Tefé, Fonte-Boa, Carauari, Caitaú e Maraã, com mais de 200 escolas espalhadas pelas margens dos rios, igarapés, lagos e paranás, pois toda área fica situada na parte mais rendilhada de cursos d'água da Amazônia. Não há escolas em margem de estradas, pois não há estradas. Por causa desta situação o MEB/Tefé tem três centros: Tefé (sede), Fonte Boa (subsistema) e Carauari (subsistema). Tefé está dividido em dois setores de supervisão: Solimões acima, Solimões abaixo; Fonte – Boa, dois setores: Uati- Paraná e Solimões abaixo; Carauari, um só. Todas as viagens de supervisão são feitas de lanchas, que servem de hospedaria, escritório e dormitório. Em Tefé há duas lanchas que saem do dia 10 em diante de cada mês para supervisão. Em Fonte-Boa, há uma que, na primeira quinzena, sai Solimões abaixo e na outra sai para o Auti- Paraná. (...) Os supervisores, ao saírem para a viagem, levam tudo o que é necessário: máquina de escrever (quando há disponível), formulários de relatórios mimeografados, papel em branco para outras informações, outros formulários quando há outro serviço a fazer fora da supervisão, cadernos para anotações, material escolar para ser distribuído às escolas (...) e dinheiro. A duração é de 20 dias para cada um.

Tais situações e procedimentos são uma constante até os dias atuais na região, considerando que o MEB teve seu trabalho interrompido nos anos 1990 e retomado em 2004, já restrito às questões da alfabetização. Nos anos 1990 (1991-1992), a equipe do NEPE/UFAM foi convidada para assessoria e participação em dois encontros regionais do MEB/AM, situados em Tefé (1991) e Parintins (1992), momento em que houve a perspectiva de articulação do trabalho entre o NEPE e o MEB/Regional/AM, à época, disposto em dez departamentos, atendendo às micro-regiões locais.

²¹ Documento de registro do MEB, 28, p. 5-6. In: FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**. Análise da prática educativa do MEB- Movimento de Educação de Base (1961-1966). Campinas, SP. Autores Associados, 2006.

No Amazonas, o MEB retomou suas atividades de educação de base em 2005, com o apoio da Arquidiocese de Manaus e o objetivo de alfabetizar 1.096 pessoas em todo o estado, sendo que 678 pessoas seriam atendidas em Manaus. O processo de alfabetização de jovens e adultos funda-se na metodologia do “ver, julgar e agir”, sendo o trabalho alfabetizador compreendido nos seguintes eixos: formação de pessoal, produção de material específico, acompanhamento, avaliação e verificação de resultados. Após a paralisação de suas atividades, os educadores do MEB passam a atuar junto a ADECAM.

Diante deste apanhado histórico, através do registro dos movimentos de EJA em Manaus, selecionados na pesquisa, consideramos significativo marcar que há muitas aproximações com o quadro nacional. Grande parte destes movimentos segue as determinações legais nacionais, como o CEMEJA e a ADECAM, sobretudo e o NEPE, em suas fontes de financiamento.

3.2. Dialogando com as categorias de análise: Movimento; Emancipação; Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular.

Neste item, procederemos a um estudo preliminar sobre as categorias chave da pesquisa, para posteriormente analisar as contribuições das experiências, avaliando-as, através da construção de valores de resistência ao capitalismo, fortalecendo na EJA o núcleo da EP e em quais aspectos há predominância destas possibilidades emancipatórias.

3.2.1. Movimento

O estudo da categoria “movimento” em sua dimensão filosófica é nossa intenção primeira para caracterizar o que intitulamos de “movimentos de EJA no Amazonas”- suas aproximações com as teses da dialética e do materialismo histórico, marcadamente as proposições de transformação social. Refletem os objetivos de caracterização das origens do conceito *movimento*, para posteriormente, delinear suas relações com o fenômeno proposto, traduzindo-se em situar o caráter educativo e emancipatório dos movimentos de EJA.

Num recorte histórico, situar a categoria *movimento* exige um reconhecimento de seu nascedouro, na filosofia da Antiguidade Clássica (séc. VI a C. a 529 d. C) e suas relações diretas com o estudo da dialética, como forma de conhecer e posteriormente, como método de entendimento e possíveis intervenções no real. Nesta busca de entendimento do real, a

categoria *movimento* era seu cerne, intensamente desde os pré-socráticos, que tinham a *physis* como motor de explicação do mundo.

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

Afirmamos nossa convicção no materialismo histórico e dialético como filosofia que propicia instrumentais teórico-metodológicos para a compreensão da sociedade em transformação e para as prementes demandas humanas emancipatórias, já que traz em si, o viés humanista, ideológico, político, dentro de uma concepção de liberdade para todos e todas, na perspectiva da construção de novas estruturas sócio-políticas, como afirma Nunes (2003):

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

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

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

Sua análise avança na direção de explicar, através da teoria sociológica, a produção da sociedade por ela mesma, a ação dos movimentos sociais com vistas às liberdades sociais, tomando como norte as teses de Marx e de marxistas clássicos, como Lênin, Lukács e

Gramsci, que se detiveram sobre a ação política e a organização social para a emancipação humana.

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

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

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

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

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

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

Os estudos de Calado (1999) nos balizam nesta conceituação, quando o autor situa movimentos sociais como:

(...) organizações coletivas empenhadas na luta em defesa de seus interesses econômicos e sócio-culturais, buscando construir sua identidade, tendo como referência oposta a ser enfrentada a conduta dos que eles situam como adversários ou inimigos. (p. 22).

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

contemporâneas. Os movimentos de EJA em Manaus apresentam quantas destas características?

A ideia da defesa de projetos coletivos, da articulação em torno de lutas emancipatórias mais gerais, dos princípios de uma pedagogia criativa, crítica, do trabalho como princípio articulador das formações, nos informam sobre algumas destas diferenciações de pressupostos entre estes movimentos. Partindo dessa configuração, os movimentos de EJA em Manaus aqui enfocados (MEB, CEMEJA e ADECAM) não são eles próprios movimentos sociais²², embora suas constituições históricas derivem de esforços de alguns desses movimentos (movimentos católicos, movimentos docente e discente, movimentos sociais populares).

Calado (1999) é importante interlocutor na caracterização do conceito, ao sublinhar os traços definidores dos “movimentos sociais”, nestes aspectos:

- O esforço de construção de sua identidade (o caráter do novo, do anúncio e da proposta);
- A busca de definir seu campo adverso (obstáculos externos/estratégia para enfrentá-los);
- Formulação de um projeto ou de objetivos (o enfrentamento exige alternativas);
- Capacidade de organização e mobilização (meios e caminhos para chegar ao projeto).

Estas intenções dos movimentos sociais podem ser visualizadas, em maior ou menor grau, na trajetória dos movimentos de EJA em Manaus, em suas relações com os movimentos sociais populares. Os elementos que constituem o conceito- movimentos sociais- são mais amplos que os movimentos sociais populares, considerando ainda a incipiente produção de estudos sobre a categoria, datando de meados do século XIX, ganhando espaços acadêmicos significativos no século XX, em articulação com as necessidades histórico-sociais do contexto.

3.2.2. Emancipação

Para o estudo da categoria “emancipação”, tomaremos seu recorte clássico, até as produções atuais, explicitando a concepção adotada, entendendo as contribuições da educação

²² Uma breve abordagem histórica sobre a categoria “movimento” na história da Filosofia e de suas relações com os movimentos sociais pode ser encontrada em nosso capítulo I, partindo de autores clássicos sobre o tema.

para o processo de emancipação humana. O conceito deriva do latim *emancipare*, relacionando-se ao processo, individual e coletivo, de considerar pessoas ou grupos independentes e representa o processo histórico, ideológico, educativo e formativo, de emancipar indivíduos, grupos sociais e países da tutela política, econômica, cultural ou ideológica (PIZZI, 2005).

Há uma noção clara do conceito, com as sociedades democráticas liberais, posto ainda próximo da ideia de cidadania jurídica e de liberdade, neste momento da história, embora não seja a concepção por nós adotada.

As ideias de emancipação e educação têm fortes raízes na Revolução Francesa e no Iluminismo, porque neste momento a educação adquiriu papel social central, como mediadora dos processos sociais plurais e opostos, acentuando o aspecto da ideologia. Neste sentido é que Mialaret (1974) afirma que há somente duas *paidéias*, concebidas como ideal filosófico, congregando a dimensão ética e política e educacional, a *paidéia* de Platão e a *paidéia* de Rousseau. Como sínteses teóricas e disposições ideológicas de produção da hegemonia configuram a cosmovisão antiga, marcada pelas formações sociais e políticas derivadas do escravismo antigo e a mundividência moderna ou burguesa, marcada pelas sociedades de base capitalista.

Para o Iluminismo, crucial era a emancipação humana, dando o norte da ideologia liberal, para a qual, a libertação dos indivíduos conduziria à emancipação da sociedade em geral. Contudo, o Iluminismo não materializou sua ideologia, desencadeando o que Rousseau²³ definiu como limite entre uma ideia revolucionária e sua materialização.

A concepção de emancipação humana que tomaremos como norte, encontra-se em “A Questão Judaica” (1843), quando Marx afirma que só é possível a emancipação humana, com o fim do Estado burguês. Na vigência deste Estado, somente teremos os direitos de cidadania, não os direitos de humanização. Sem negar a importância processual do exercício destes direitos de cidadania, enfatiza:

(...) Não há dúvida de que a emancipação política representa um grande progresso. Embora não seja a última etapa da emancipação humana em

²³ Rousseau (1712-1778) influenciou com seus escritos os teóricos do liberalismo e das revoluções do século XVIII, através de suas teses sobre a liberdade, individualidade e bondade, inerentes ao humano. Explicava a desigualdade pelo afastamento do ser humano de sua natureza (íntima e exterior), propondo um retorno a esta natureza.

geral, ela se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana dentro do contexto do mundo atual. (...) Porém não nos deixemos enganar sobre as limitações da emancipação política. (p. 07, grifo nosso).

A emancipação proposta pelo marxismo incorpora os valores de sua ética, como a humanização e a *educação omnilateral*, tendo os grupos populares a missão histórica da auto-emancipação e da emancipação humana universal, que perpassa a cidadania jurídica e as conquistas dos consensos sociais da modernidade, mas que nisso não se esgota. Tendo em conta essa perspectiva, vejamos as compreensões de emancipação dos sujeitos da EJA pesquisados, tomando por base a identificação dos valores/constituintes que ensejam a emancipação, em suas ações.

Especificamente, temos como horizonte de análise as contribuições de Nunes (2003), ao acentuar que a ação emancipatória é efetiva quando articula teoria e prática, reflexão analítica, ação consistente, metódica e intencionalidade propositiva e política. A educação emancipatória que buscaremos identificar nos registros sobre a EJA se funda na necessidade de:

(...) produzir autonomia crítica, cultural e simbólica, esclarecimento científico, libertação de toda forma de alienação e erro, de toda submissão, engodo, falácia ou pensamento colonizado, incapaz de esclarecer os processos materiais, culturais e políticos. (...) significa também a prática da autonomia ética, o ideal e o propósito de constituir valores que justifiquem nossas condutas morais, indica ainda a responsabilidade social pelas escolhas e opções que fazemos, até constituir-se num ideal de elevação estética. (...) Por fim, **emancipação significa coerência, autonomia, convicção e libertação política, a constituir-se em grupos e comunidades de pessoas esclarecidas pela ciência e motivadas pelos ideais e virtudes coletivas.** (p. 35-36).

Nessa dimensão, buscaremos identificar algumas tendências e possibilidades emancipatórias ou compensatórias, nas experiências investigadas.

3.2.3. Educação Popular

Para os estudos sobre a Educação Popular e suas articulações com a EJA, teremos por base os estudos de Melo Neto (1999, 2006), Freire e Nogueira (2001), Rodrigues (1999) e Feitoza (2008).

Para compreendermos o que é Educação Popular é necessário explicitar o que significa educação e popular. A educação pode ser entendida como uma das instituições básicas, ao lado da família, economia, política, religião e lazer, tendo como funcionalidade

fazer jovens e crianças apropriarem-se de cultura, habilidades e costumes, aperfeiçoando-se ao longo do tempo (RODRIGUES, 1999, p. 12). Popular é o termo utilizado para definir o que diz respeito ao povo, que se destina ao povo.

Assim, Educação Popular (EP) pode ser entendida como um conjunto de experiências que fundamentam ações educativas, relacionadas entre si e que se refletem em ações que possibilitam de alguma forma a mudança de pensamento e realidade dos que atuam nessa perspectiva de educação. Melo Neto (1999) explicita que podemos entender a educação popular como “um sistema aberto de trabalho educacional detentor de uma filosofia que, por sua vez, pressupõe uma: teoria de conhecimento, metodologias dessa produção de conhecimento, conteúdos e técnicas de avaliação sustentada por uma base política” (p. 54).

Nesse sentido não podemos entender que por se tratar de EP, seja algo descompromissado sem qualquer orientação metodológica e sustentação filosófica e política. A EP encontra-se pautada no trabalho humano, buscando humanizar e naturalizar o homem como ser humano através da prática concretizada nas formas de atuar, nas atitudes e nos comportamentos. Os conteúdos a serem trabalhados provêm da própria realidade dos alunos, devendo estes, estarem de acordo com o contexto dos mesmos, orientando a prática pedagógica e o trabalho docente, respeitando as peculiaridades de cada local onde está sendo colocada em prática a EP.

Para Feitoza et al²⁴ (2008), a Educação Popular que deve inspirar a Educação de Jovens e Adultos, numa dimensão emancipatória, pode ser conceituada como:

(...) um fenômeno de apropriação (trabalho) dos produtos culturais, expresso por um sistema aberto, constituído de uma teoria do conhecimento referenciada na realidade, com metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas, com conteúdo e técnicas de avaliação processuais, permeado de uma base política emancipadora de transformações sociais e orientada por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

Portanto, fazer uma educação para pessoas jovens e adultas para a emancipação humana, é realizar processos educativos que alimentem uma teoria pedagógica, cujos vetores político-humanistas estejam voltados à conquista coletiva da emancipação, liberdade, igualdade, da justiça e da felicidade.

²⁴ Conceito construído coletivamente durante a disciplina “Teoria da Educação Popular”, no curso de Doutorado em Educação (UFPB), 2005 e publicado em: ROSAS, Agostinho. Melo Neto, José Francisco. **Educação Popular: Enunciados Teóricos**. Editora Universitária da UFPB, 2008.

Freire e Nogueira (1992) reforçam a tese da estreita relação da EP com a vida política, com a prática política, em graus diferentes de apresentação. É neste momento que a Educação Popular incorpora a Educação de Adultos, transformando suas dimensões pelos desafios da realidade.

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

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

Rodrigues (1999) afirma que o que distingue a EP das outras variações de educação seria a sua “natureza sócio-transformadora, proposta e práxis direcionadas para a efetiva transformação do homem, da Sociedade e do Estado” (p. 21). Tendo em vista essa perspectiva, torna-se possível vislumbrar a EP como uma educação que visa à transformação do homem, para que ele se torne atuante em seu contexto, que não se conforme com a realidade em que se encontra e que busque mudanças em sua vida, seja no campo político, social, educacional, da saúde e que passe a ser entendido como cidadão e não como mero executor de tarefas impostas pelo sistema.

No campo da EP, temos por base a superação do discurso pela prática, como afirma Rodrigues (1999) “desacompanhadas das realidades que deveriam representar, ou de seus significados reais, nada valem as palavras” (p. 22). A EP é entendida como um suporte para que os homens possam enxergar a realidade e transformá-la, sendo capazes de promover mudanças, tanto na forma de pensar como de agir.

Rodrigues (1999) destaca pelo menos três características da EP: práxis, ubiquidade e democracia. A **práxis**, por seu objeto de pesquisa e vivência encontrar-se na práxis, na realidade vivida, nas relações interpessoais entre os indivíduos envolvidos nas experiências dos grupos, entre professores, alunos, funcionários e administradores de escolas; a

ubiguidade por seu projeto de investigação ser encontrado em qualquer lugar onde se reúnam pessoas com certa frequência. Nesse processo destaca-se a interação transformadora, que pode se desenvolver na educação formal, informal, em comunidades e nos movimentos sociais. Por fim, temos a **democracia**, que é imprescindível para a convivência dos grupos: devem desenvolver-se numa perspectiva democrática, manifestando-se por meio de ações, posturas e atitudes, visando à oposição ao autoritarismo.

Desse modo, compreendemos a EP como sendo de natureza prática, democrática e que pode ser realizada em qualquer local. Ainda é possível afirmar que a EP visa a transformação de seus participantes para que possivelmente possam transformar sua realidade, por meio de ações se não somente pelo discurso, concretizando o verdadeiro sentido da educação transformadora.

Como celeiros da EP, temos os movimentos sociais que, por suas trajetórias de lutas, promoveram debates em torno de uma educação que visasse por vezes questionamento quanto à forma de pensar a política, as formas de organização social e a superação da visão do homem como servente ao mercado de trabalho, sendo utilizado como ferramenta não pensante, capaz de servir e não participante da sociedade. Na construção de uma EP transformadora, utiliza-se a concepção dialética adotada por Paulo Freire, que basicamente compreendia em sua fundamentação a compreensão do diálogo e da cultura. Assim,

(...) o pensamento dialético na pedagogia freireana exige uma fundamentação também dialética. Isto é, precisa se apresentar na reflexão filosófica de sua relação filosófica de sua relação com a prática e de seu enraizamento, indo para além de formulações proposicionais para a educação, ao demarcar esse fenômeno de ‘poderamento’ cultural das pessoas como fenômeno de libertação humana (MELO NETO, 2001, p. 2).

A EP pensada por Freire vai para além da construção de uma nova forma de educação: busca a formação do homem para sua transformação, desalienação e libertação, ou seja, educar para uma nova visão, propondo que esse modo pudesse ser incorporado nas escolas, sem precisar destruí-las. O diálogo torna-se essencial para que os homens possam superar a ideologia dominante e tomar consciência dos fenômenos sociais. Outro ponto relacionado à educação popular se refere à liberdade. Melo Neto (1999) assim afirma que

(...) Educação popular expressa, ainda, a busca de sua utopia que é a busca pela liberdade. Liberdade no sentido político, cujo exercício se espelha no respeito aos direitos dos outros, mas contendo o germe do rompimento, através da ação política, de regras desumanas. Liberdade no sentido ético, que possibilita o direito de agir das pessoas, sem necessariamente estarem prisioneiros de determinações externas. Liberdade no sentido filosófico, que

mostra as condições e limites do exercício dessa própria liberdade. Por fim, liberdade de pensamento, que torna o indivíduo capaz de dizer o que deseja (p. 68).

O autor nos remete a um amplo pensamento do seja a liberdade, que ela tão somente deve ser utilizada para apropriação de valores pelos homens, que por sua vez, devem fazer da liberdade seu instrumento de lutas, para apropriação do saber, da cultura e para manifestação de suas vontades, rompendo com as normas impostas pelo sistema e buscando de forma efetiva o respeito dos direitos e possivelmente deveres dos seres humanos, constituintes da sociedade. A liberdade aqui explicitada é constitutivo essencial para que a educação popular se afirme como tal e se configure como prática social.

Freire e Nogueira (2001) reforçam essa afirmação ao explicitarem que a educação popular pode ser entendida como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Desse modo mais uma vez, compreendemos que não deve ser educação sem conteúdos organizados, sem metodologias, ao contrário, deve ser uma educação que prepare o cidadão para suas lutas, sejam elas das diferentes esferas. Deve possuir conteúdos e metodologias baseadas nas experiências significativas para o grupo a qual se destina.

Os autores ainda argumentam sobre o fato de existirem diferentes níveis de educação popular: a relação dos sonhos de um determinado grupo pode não ter qualquer relação com os ensejos da sociedade em geral. Também a atenção de que, mesmo que em um grupo não haja proposta pedagógica, há sempre o ato de ensinar, uma vez que os próprios componentes do grupo ensinam uns aos outros.

Há também diferentes tipos de lutas: luta pela sobrevivência, pela resistência à dominação dos grupos hegemônicos, enfim, luta por melhoria em suas vidas. Em cada luta há um sentido, as soluções apontadas, as discussões e propostas, formam o conjunto do que se pode chamar de prática.

Na sequência dos estudos, buscaremos discutir as possibilidades de a EP contribuir com seu núcleo autêntico, valores e processos pedagógico-culturais que advém dessa intenção humanizadora, para o delineamento de uma ética para a EJA, na dimensão emancipatória, bem como buscaremos as relações destas intenções com o debate crítico sobre os limites e contribuições da EP para a emancipação. Daí ser fundamental proceder a um registro sobre a trajetória conceitual e histórica da EJA.

3.2.4 Educação de Jovens e Adultos

Tomada como oposição às propostas do Estado ou como esforço dos movimentos sociais, a EJA vem caminhando através de ações fragmentadas, em função da insuficiência das políticas de gestão, pela retração do Estado e falta de continuidade das políticas, gerando a pulverização de ações no âmbito da sociedade civil (GADOTTI, 2000).

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

Numa dimensão histórica, Gadotti (2000) situa que o conceito de EJA evoluiu no contexto internacional desde a 2ª Guerra²⁵ Mundial, enfatizando a tese da escola formal para *todos* e nos eventos posteriores, relativos à formulação de políticas para a formação de jovens e adultos, vai sendo acentuada ou alternando a dualidade Estado/sociedade civil²⁶.

Gadotti (2000) aborda a evolução do conceito da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, tomando como marco as Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (1949, 1963, 1972), até as determinações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), quando a educação de adultos conquista o patamar de 1ª etapa da educação básica. Para ele, são três os períodos significativos destas iniciativas: de 1946–1958: campanhas nacionais oficiais, cruzadas e o estigma da “erradicação”; 1958–1964: II Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde são expostas as teses de Paulo Freire e ganham espaços nacionais, entendida a Educação de Adultos em suas relações com o analfabetismo.

Nos marcos da década de 1990 e no início do século XXI, para o autor, podemos situar no Brasil duas tendências principais: a maniqueísta, que não admite o Estado como parceiro da Educação Popular e a integracionista, que propõe a colaboração entre Estado, Igreja, empresariado, sociedade civil, traduzida em dois eixos: como extensão da escola das elites para toda a população e outra que quer nova qualidade para a escola pública popular. Entendemos ser importante a defesa e construção de uma escola pública popular, considerando que o sistema público deva oferecer a extensão da escolaridade para todos,

²⁵ Paiva (1987) destaca um período anterior, como marco das preocupações nacionais com a EP e EJA: o contexto da 1ª Guerra.

²⁶ Conferências Internacionais de Educação de Adultos: 1949 (Dinamarca) e 1963 (Tóquio).

garantindo pelos mecanismos democráticos a permanência e a qualidade da educação, integrando a comunidade com os movimentos sociais populares na defesa das identidades dos grupos socialmente excluídos.

Tratar das questões históricas da EJA no Brasil remete-nos continuamente ao diálogo com Haddad²⁷ (apud DURANTE, 1998), quando este conceitua o processo, como forjado por dois tipos de movimentos: um deles, constituído pelos demandatários dessa educação – excluídos dos processos de escolarização – e o outro, pelos movimentos de educadores, entidades de apoio, órgãos públicos e privados. “... Não é um movimento articulado nas suas práticas e concepções. Mas é um movimento articulado na vontade política de corrigir uma injustiça social.” (p.07).

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

Neste aspecto, articula-se à EP, dentro do viés da seletividade do sistema de ensino. Assim também na história da educação brasileira, até o final do Estado Novo, a EJA era tratada como parte da EP. Entender a trajetória da EJA no Brasil enfatiza Paiva (1987) enseja uma análise apurada dos caminhos da EP no país, buscando os liames entre a educação do povo e os projetos governamentais.

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

A educação, por si só, não teria a capacidade de produzir as mudanças, mas a esta caberia a preparação crítica, a potencialização de instrumentos formativos para as massas, como forma de contribuir para o enfrentamento nas situações de crise. Nestes contextos, a educação dos grupos populares ganha papel central, elemento de disputa política e de iniciativas governamentais. Paiva (1987) assim situa o período:

²⁷ Trecho extraído de prefácio In: DURANTE, Marta. Alfabetização de Adultos: Leitura e Produção de Textos. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

Apresenta alguns dos conceitos para a EP, como aquela destinada a toda a população, sendo seus eixos a gratuidade e obrigatoriedade. Pode ser também a específica aos grupos populares, fundada na instrução elementar e até o ensino técnico-profissional, sendo uma educação caracterizada para os grupos subalternos. Esta última conceituação (educação para os desvalidos) ganhou forma no Brasil, sobretudo por influência dos ideais liberais que tomaram espaços na Europa e “respingaram” no Brasil (até mesmo durante todo o século XX), com estas limitadas características.

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

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

Esta é inclusive uma discussão presente à época da formulação da LDBEN nº 9394/96, através do pensamento de Darcy Ribeiro, próximo àquele que tudo atribuía à difusão do ensino elementar. No contexto de 1946, entretanto, houve uma separação mais clara entre EP e EJA, com a destinação de recursos específicos para o setor (25% do FNEP²⁸), investidos em campanhas para a EJA.

Os anos 1940 a 1950 contribuem para o distanciamento da EP e EJA, através dos programas de massa e campanhas contra o analfabetismo. Nos finais da década de 1950, movido por contribuições de técnicos e teóricos da educação, surgem as primeiras recomendações de caráter internacional para a EJA, com iniciativas como a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA, em 1956), o ideário do desenvolvimentismo no governo JK, entre outras ações.

Contudo, é no ano de 1958 que a EJA aparece como problema educativo, reunindo pessoas e grupos interessados em seu enfrentamento. O II Congresso aponta o colapso das

²⁸ Fundo Nacional do Ensino Primário.

campanhas, trazendo como horizonte o estímulo às experiências locais, influenciando alguns princípios da LDBEN em tramitação²⁹, buscando uma orientação nacional para a educação.

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

Fávero (2004) destaca informações sobre as ações de EJA em 60 anos (1940-2000), questionando e analisando propostas atuais, buscando compreender avanços, perspectivas e retrocessos. Parte do conceito de analfabetismo e de analfabeto, presentes nos anos 1940-1950, destacando-os como problemas nacionais desde 1940 (índices em torno de 55% de analfabetismo, que põem o Brasil em descompasso político-social). No contexto da chamada “redemocratização” (1937-1945), na Era Vargas, reforça como impactos para a EJA, a criação da UNESCO e as campanhas, marcadamente a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos- (CEAA: 1947). Acentua que as campanhas tinham objetivos eleitorais, para criar uma “fábrica de eleitores”, com a intenção de ampliação dos quadros eleitorais, sendo que os analfabetos não tinham direito ao voto. Houve redução em 5% dos analfabetos entre 1940 e 1950 e de 11% entre 1950 e 1960 (mortalidade da população e campanhas).

A EJA no campo do direito à educação não tinha espaços no período, pois as campanhas tinham objetivos assistencialistas e compensatórios, havia pouco reconhecimento da relação entre escolas primárias e analfabetismo e predominava a ação supletiva do Estado. Como aspectos positivos da CEAA, Fávero (2004) destaca: articulações entre governos estaduais e municipais para as ações em EJA e apoio da sociedade civil organizada (Estado começa a prover a EJA e sociedade civil participa o que se inverte nos anos 1960). Outro aspecto importante, que permanece para os dias atuais, é a ação do voluntariado na EJA (prossegue a ausência de formação continuada ou específica para educadores de EJA).

Buscando proceder a uma análise geral dos anos 1940-1950, tendo como foco as ações em EJA, Fávero (2004) acentua que:

1. A educação de adultos desde os primórdios foi vista como uma ação ampliada, não restrita à alfabetização, mesmo que a ação da CEAA tenha a ela se restringido;

²⁹ Que veio a se constituir na LDB nº 4024/61.

2. As campanhas pioneiras foram lançadas pela União, propondo uma ação integrada com os governos estaduais e municipais e contando com a colaboração de organizações da sociedade civil;
3. Mesmo partindo de um conceito extremamente limitado de analfabeto e trabalhando com um conceito restrito de analfabetismo-alfabetização, as campanhas significaram um movimento positivo do Estado e da sociedade brasileira, no atendimento às necessidades educacionais da população adolescente, jovem e adulta mais pobre;
4. A ação educativa tendia a concretizar-se em ações práticas, vistas no que se entendia naqueles anos como desenvolvimento de comunidades.

Durante os anos 1950-1960, as discussões tratam da relação educação-desenvolvimento e sobre planejamento educacional, buscando traçar perspectivas para a educação básica e para a EJA (ideia de reestruturar o sistema municipal de ensino; a matrícula das crianças de 7 a 10 anos; classes de emergência para adolescentes e de alfabetização para jovens e adultos). Há experiências piloto pelo país, em várias regiões: Leopoldina (MG); Timbaúba (PE); Benjamin Constant (AM); Santarém (PA) e Júlio de Castilhos (RS): escolas radiofônicas para “secar as fontes do analfabetismo”, com pouca duração.

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

São consideráveis as contribuições das teses de Paulo Freire no II Congresso, em articulação à Igreja Católica de base progressista. Como ação católica ocorre também a criação do MEB (Movimento de Educação de Base) pela CNBB, em 1961, pautando-se em ações através da educação radiofônica e da educação de base, pretendendo alfabetizar 500 mil pessoas e em 1962 se redefine e incorpora a educação sindical rural.

Em 1962 ocorre a criação do Movimento de Cultura Popular (MCP, Recife), tendo a cultura como elemento aglutinador e se delineia, no Serviço de Extensão Rural do Recife, o Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, tendo como eixo a alfabetização como 1º passo para a EJA (conscientização).

Como lições do período, é ainda Fávero (2004) que pontua:

1. A EJA como projeto nacional hegemônico: 1950 “remava a favor da corrente”, manutenção das estruturas sociais; 1960: “remava contra a corrente”: educação de adultos como direito, alfabetização como apropriação pela classe trabalhadora de um processo de libertação para a sociedade democrática;
2. Mobilização da sociedade civil para a consolidação do projeto nacional hegemônico e pela transformação da realidade brasileira;
3. Descentralização da ação educativa: regionalização; métodos próprios.

Durante o Estado Militar (1964-1985) a EJA “remou a favor da corrente”: houve intensa desmobilização dos movimentos sociais populares, sobrevivendo apenas o MEB até 1966, em seus eixos da animação popular, até que se intensificam a crise e censura. As escolas radiofônicas foram fechadas e sobreviveram algumas estruturas na Amazônia, deslocadas de seu perfil. Em 1968 foi instituído o AI-5, pondo fim à resistência do MEC e de núcleos ligados a Freire, sendo estas experiências extintas e seus idealizadores exilados.

Durante o regime de arbítrio foi criado ainda o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, porém apenas em 1970 transforma-se em fundação, sendo o maior movimento de educação de adultos do país, desenvolvendo alfabetização e certificação e o PEI (Programa de Educação Integrada, para as 4 séries iniciais. O MOBRAL afirmava mais ainda a tecnificação em EJA, sendo executor dos pressupostos do governo.

O Movimento fazia restrições às teses de Freire e propunha uma ação educativa, dentro dos limites da ordem estabelecida, apresentando as funções de legitimação dos anseios populares (um projeto de educação para os grupos populares de adultos); o aspecto político (via novos contingentes eleitorais) e a tentativa de melhorar a imagem do governo. Para Fávero (2004): “... o problema não é o analfabetismo, e alfabetizar não é a solução” (p. 26).

No quadro dos anos 2000, o autor acentua que:

- Campanhas e movimentos de massa não resolveram e não resolverão o problema do analfabetismo da população jovem e adulta (raízes nas desigualdades sociais e regionais);
- Persiste a ausência e insuficiência de escolas e políticas de EJA;
- Não tivemos universalização de escolas fundamentais de qualidade;

- EJA é processo amplo de formação (alfabetização e articulação com o ensino fundamental completo);
- Surge como novo sujeito social os jovens (diferentes aspirações e experiências para o ensino; trabalho com as diferenças), porém ainda há reprodução de práticas de ensino de crianças para os jovens e adultos;
- Predominam experiências compensatórias, embora em seus objetivos proclamados, sugiram ter base em pedagogias freireanas e métodos dialógicos; prevalece o voluntarismo; não há profissionalização na EJA;

Fávero (2004) argumenta que há necessidade de valorização das experiências exitosas, de uma retomada dos eixos dos movimentos de cultura e educação popular da década inicial de 1960³⁰, para buscar a motivação ideológica, em um novo projeto histórico.

Após o Estado Militar, podemos destacar as ações em EJA nos 1990. No âmbito governamental, foi apresentado o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania que não saiu do papel, revelando as intenções de um governo excludente, ao deixar a tarefa de educar jovens e adultos aos estados e municípios. O ano de 1990 foi posto pela UNESCO como o “Ano Internacional da Alfabetização”, exigindo dos governos mundiais, ações contundentes para o enfrentamento do problema social. Contraditoriamente, o governo Collor extingue a Fundação EDUCAR, constituindo-se em retrocesso ao frágil processo de iniciativas em EJA no Brasil, considerando que não tivemos políticas de educação continuadas para o setor.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000) somente em 1993 o governo federal retomou as intenções assumidas desde 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, através da aprovação apressada do Plano Decenal de Educação (1994), nos finais do governo, tendo como propostas o acesso e progressão ao ensino fundamental, para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos com escolarização incompleta. O 1º governo FHC (1994-97) não consolidou este Plano e às vésperas da aprovação da LDBEN nº. 9394/96 utilizou-se

³⁰ Destacadamente: Os *CPC* constituíram-se em projetos teatrais, publicação de poesias, livros e material de alfabetização, através da União Nacional dos Estudantes (UNE) – volante, percorrendo o país com a arte de conteúdo político. O *MEB*, implantado em 1961, destinava-se a promover a conscientização, instrução e respeito à cultura das camadas populares. Os *MCP*, iniciados em 1958 no Recife, para a conscientização das massas através da alfabetização e educação de base, tendo como referência a proposta de Paulo Freire de Educação de Adultos, influenciando as práticas em Educação Popular até hoje.

de um de seus mecanismos antidemocráticos, medidas e emendas, para reformar a educação brasileira.

Considerando os limites da LDBEN aprovada, com base no projeto de Darcy Ribeiro e a eutanásia pedagógica³¹, a EJA perdeu a oportunidade de ver inserido o termo “trabalhadores”, reduzindo-se a legislação à cópia da anterior, não excluindo o sistema paralelo e tratando a educação como de segunda categoria, com projetos de curta duração, mantendo-a com caráter compensatório.

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

A década de 1990, com todas as responsabilidades históricas, realizou bem pouco, seja no plano oficial ou dos movimentos, devido ao não estabelecimento deste consenso sobre a EJA, também como direito, acentuando-se como posição marginal, na política educacional brasileira (HADDAD & DI PIERRO, 2000). Do ponto de vista oficial, destacaram-se três programas, na lógica das parcerias (tom neoliberal) e fortalecendo o que Gadotti (2000) traduz como tendência integracionista, sem que o MEC os adotasse como norte de sua política para o setor.³²

As matrizes históricas aqui enfocadas têm o sentido de fornecer uma compreensão histórica inicial da trajetória das experiências em EJA no Brasil, procurando evidenciar as

³¹ Termo cunhado por ROMÃO (1995) ao contestar argumentos do projeto de Lei de Diretrizes e Bases do senador Darcy Ribeiro, no que concerne ao problema da educação de pessoas jovens e adultas. Diz o autor: “... retirar todo apoio à educação de adultos [leia-se hoje “jovens e adultos”], canalizando-o para a elementar [leia-se hoje “ensino fundamental regular”], significa deixar à morte a incumbência de dar cabo dos adultos analfabetos e “deseducados” como solução natural. Solução natural e rápida, dada a curta expectativa de vida dos estoques demográficos geradores de iletrados e incultos, acrescentam os defensores dessa verdadeira eugenia cultural”.

³² Programas Federais para a Educação de Jovens e Adultos: Programa Alfabetização Solidária (PAS), implementado em 1997 e coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), efetivado em 1998, numa articulação entre o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e representações do Movimento dos Sem Terra (MST), mas instituído pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Ministério Extraordinário da Política Fundiária e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), organizado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho, desde 1995.

conjunturas em que houve predomínio de uma concepção de EP, nos termos discutidos preliminarmente. Isto porque, como Haddad e Di Pierro (2000) entendemos que:

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

A década de 1990 foi marcada pela ausência de ações delineadas como políticas públicas, no campo da EJA. Derivados destes problemas seculares, se agudizam as dificuldades na formação de profissionais da educação; a diminuição de espaços de ação de EJA, por parte do Estado e o conseqüente aumento de participação das empresas privadas e das ONG'S, prevalecendo o discurso das “parcerias neoliberais”, o que Gadotti (2000) definiu como ações integracionistas, tendência da década de 1990.

Dentre as medidas junto aos nichos de pobreza, o governo FHC criou o Programa Comunidade Solidária³³, com três ramificações, dos quais nos interessa o “Programa de Alfabetização Solidária” (PAS), criado sem debates com a sociedade civil e grupos consolidados de EJA no país. O PAS apresentava, como intenção proclamada, promover a redução dos níveis de analfabetismo na população de 15 anos ou mais, que à época atingiram 12,4% dos jovens e adultos de 15 a 19 anos.

Durante o governo Lula (2003-2010), as autoras compreendem que houve maior número de iniciativas no âmbito da EJA, porém do ponto de vista conceitual e do que intitulamos de perspectivas emancipatórias (FEITOZA, 2008), há um abismo: o eixo das ações deste governo funda-se na ampliação da certificação (conclusão do ensino fundamental e formação profissional, com pouco estímulo ao ensino médio e superior), tendo como exemplos as ações do PROJOVEM, PROEJA e Programa Brasil Alfabetizado³⁴, que são considerados novos projetos com as mesmas concepções compensatórias, dos moldes da década de 1940 no país. Rummert e Ventura (2007) asseveram que:

³³ Criado através da Medida Provisória n 813, de 01/01/1995, para prestar “o atendimento da parcela da população que não dispõe de meios para prover suas necessidades básicas, em especial o combate à fome e à pobreza” (art. 12).

³⁴ Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM; Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – PROEJA e Programa Brasil Alfabetizado.

(...) Na realidade, destaca-se o papel regulador da educação, uma vez que, sob o imperativo de manutenção da ordem social, os programas educacionais, como os destacados neste artigo, se inscrevem na lógica de propiciar aos mais pobres alguma forma de uma pretensa “inclusão social”. Especificamente, no que se refere às ações no âmbito da EJA, a estratégia de gestão com base na focalização das ações de governo. (...) No processo de análise do movimento contraditório do real, faz-se necessário considerar a educação situada na materialidade da sociedade de classes, uma vez que na disputa político-ideológica “por qual escola” encontra-se, simultânea e dialeticamente, a disputa por qual sociedade. Consideramos que, a partir da análise empreendida, seja possível identificar razões estruturais que reiteram, sistematicamente, a subalternidade da educação de jovens e adultos trabalhadores (p. 42-43).

Persiste como uma das ações de EJA até os nossos dias, não se configurando em política educacional emancipatória, reduzindo-se a ações compensatórias e discriminatórias, proclamando um discurso da solidariedade, que descartou a reestruturação das desigualdades sociais, base dos problemas de exclusão escolar em nosso país.

No primeiro governo Lula (2003-2006), eram fortes as utopias de que as lutas históricas pela implantação de uma política educacional continuada de EJA fossem implementadas, através de diretrizes nacionais. O que vimos, foi novamente a reedição da tônica das campanhas- o *Brasil Alfabetizado*³⁵- traduzido em preocupações estatísticas e quantitativas, utilizando como referência quase os moldes do PAS.

Diante deste quadro teórico, parece consensual a tese de que a escolarização de jovens e adultos deva obedecer às especificidades e ao modelo de formação cidadã, assegurada como direito para todos, pelo Estado, incorporando contribuições teórico-práticas dos movimentos sociais. Uma questão que se põe, neste eixo, é a do futuro da EJA, considerando as mudanças radicais na natureza da produção, os processos de mundialização/regionalização da economia e as diferenças de acesso, que vem acentuando as formas de exclusão.

Partindo de um conceito amplo de educação, não é possível pensar a melhoria das condições de escolarização, sem políticas sociais estruturantes, que inserem a saúde, o saneamento básico, a habitação e as demais dimensões educativas. Considerando o contexto econômico-social do estado e da cidade de Manaus, de grande dependência do modelo da ZFM, tais desafios se avolumam.

³⁵ Programa vinculado ao MEC, criado em 2003 para “... capacitar alfabetizadores e alfabetizar cidadãos com 15 anos ou mais que não tiveram oportunidade ou foram excluídos da escola antes de aprender a ler e escrever”. É o programa oficial do MEC no governo Lula para a EJA, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC).

Em relação às especificidades da condição amazônica, em que sentido podemos nos aproximar deste modelo de educação, nas experiências locais mais gerais?

Uma escola e uma EJA emancipatórias ensejam a autodeterminação, contribuindo para o processo de hominização, como prática de resistência, dentro do espaço escolar, como exercício nos demais espaços sociais. Especificamente sobre a EJA no Amazonas, podemos destacar aproximações com o quadro nacional, considerando que os principais projetos derivam das recomendações da legislação federal. Tendo em conta os escassos registros sobre a história da EJA no estado, partiremos das produções de teses e dissertações sobre o tema (MIRANDA, 2003; MARTINS, 2002; CHAGAS, 1998; FEITOZA, 1996; CUNHA, 2004; SANTOS, 2004).

Do ponto de vista das ações não-formais e informais, existem no Amazonas e em Manaus, foco do estudo, as experiências de base nacional, em entidades e instituições que embora não sendo estritamente educativas, desenvolvem ações dentro de um conceito amplo de educação.

No contexto amazonense, identificamos movimentos radicados na dinâmica do Estado, outros consorciados com Igrejas, associações civis, políticas públicas de educação e práticas sociais, alternando-se na história política de nossa organização social e cultural. Estes revelam práticas e projetos de assistência, integração, escolarização, mediações de consenso, tutela e organização política, com existência de mais de um século em nossa frágil tradição republicana.

Persistem as iniciativas pela via das campanhas, embora os estudos e pesquisas tenham demonstrado sua ineficiência e a necessária constituição de políticas públicas que invistam na educação regular, básica e de qualidade, inserindo a EJA neste conceito. As bases do extrativismo, como modo de organização da produção, seguidos de uma violenta inserção da região nos grandes projetos capitalistas, como a ZFM, trazem problemas históricos, conceituais e sociais, pois esta passagem não se dá articulada aos interesses regionais, pondo a população trabalhadora a reboque das necessidades de formação para as indústrias de montagem.

Como tempo de criação histórica e palco de convulsão de ideias que nos servem de aprendizado, para pensar este outro projeto de escola, Scocuglia (2005) sugere a análise dos recentes anos 1960, através dos movimentos de educação e cultura popular, como também asseveraram Fávero (2004) e Arroyo (2006):

(...) Com efeito, caso se pretenda buscar na contemporaneidade brasileira tempos de criação, de imaginação, de construção de um novo imaginário social- Brasil moderno, desenvolvido, nacional, povo educado-e, ao mesmo tempo, de controle do instituinte no pós-1964, em paralelo às recentes manifestações artístico-culturais de resistência a esse controle, deve-se pensar na década de 1960. (...) Não se consegue identificar outro período em que a educação tenha estado tão próxima de influir decisivamente na própria construção da história do Brasil (p. 29-30).

A Educação de Jovens e Adultos não deve ser vista como suplência; como formadora de eleitores; elevador de números para aumento de verbas ou como um favor prestados aos incompetentes e incapazes de aprenderem em tempo adequado, a educação não é instrumento casual, utilitário e passageiro na vida das pessoas.

Para Paulo Freire (2000), a EJA significa o homem como sendo o sujeito consciente e a mudança como projeto, destacando a educação para emancipação: educação libertadora, mostrando ser contrária aos objetivos da maioria das campanhas, projetos e programas criados para a educação de jovens e adultos.

3.3. Elementos constitutivos das categorias de análise nas experiências de EJA estudadas:

Neste momento, empreenderemos esforços no sentido de pôr em foco as relações entre as categorias de análise e suas implicações, nas experiências estudadas, buscando ainda respostas à questão-problema, apresentada nesta pesquisa: Tem razão afirmar que há trajetórias e concepções diversas das “diretrizes emancipatórias”, nos projetos de EJA desenvolvidos nos âmbito institucional e dos movimentos sociais populares e estas produzem resultados compensatórios e não emancipatórios?

Em relação à categoria “movimento”, podemos destacar, como já apontamos, há dimensões filosóficas e aproximações com a Dialética Materialista Histórica, como forma de aproximação com a realidade e intencionalidade de transformá-la. Quando enfocamos os movimentos de EJA, entendemos nesse recorte- movimentos como iniciativas com intenções de mudança e transformação. Consideramos os conceitos clássicos dos movimentos e dos movimentos sociais populares, aplicado às experiências estudadas, “movimento” tem ainda a dimensão de focar as predominâncias deste conceito, na concreticidade das iniciativas estudadas.

Alguns destes movimentos de EJA estudados relacionam-se, direta ou indiretamente com movimentos sociais de origem popular em Manaus- são iniciativas articuladas à Igreja

Católica, como no caso do MEB, que gerou a ADECAM; ligados de algum modo às pautas dos movimentos urbanos, como as associações comunitárias, organizações de professores, sindicatos, entidades de apoio ao movimento popular (CEMEJA e NEPE). Não são eles próprios movimentos sociais, porque entendemos que a educação é um dos elementos de luta dos movimentos, mas não tem sido a causa primeira.

A relação EJA- Movimento é enfocada nos estudos de Mayo (2004), buscando os contrapontos entre as contribuições de Paulo Freire e Antônio Gramsci, considerando que os dois autores devotam importância à constituição de movimentos fortes, para as lutas contra-hegemônicas. Freire afirmava que não cabia à educação de adultos a transformação da sociedade, embora creditasse relevante papel às organizações para uma ação transformadora não isolada e Gramsci entendia que a formação de um bloco histórico, através da organização em torno de várias lutas gerais, poderia contribuir para as transformações sociais. Dissemos que os movimentos de EJA estudados trazem em si alguns dos elementos das pautas dos movimentos que lhes inspiraram, aqui devidamente atestados, através do levantamento dos constituintes fundamentais para uma EJA emancipatória, na compreensão dos sujeitos.

A questão dos movimentos e suas relações com a EJA aparecem imbricadas na história da educação brasileira, considerando que em grande parte-somente após os anos 1930-, as contribuições formativas para os grupos populares advinham dos movimentos. Somente com a mudança no modelo econômico e a implantação do capitalismo e suas pretensões de industrialização, é que as camadas médias e populares começam a ter espaços na educação do país. A EP passou a significar educação para as séries elementares, posteriormente preocupação específica dos movimentos católicos, nos finais da década de 1950 e anos 1960, com a instituição dos movimentos de educação e cultura popular.

É importante, nesta discussão, retomarmos os elementos apontados por Calado (1999) sobre o que caracteriza os movimentos sociais populares, para buscar as aproximações e influências nas experiências investigadas:

- Onde está o caráter do novo, cerne de uma proposta com identidade de “movimento”?
- Quais os grupos que a ele se opõem e quais os principais entraves/ desafios?
- Que alternativas são formuladas para o enfrentamento dos desafios: projetos;
- Como se organizam para viabilizar suas propostas de intenções emancipatórias?

O CEMEJA, a ADECAM e o NEPE nos proporcionam um apanhado histórico dos momentos chave para a EJA e a EP no Brasil: O NEPE tem suas origens nos finais dos anos 1980, com a efervescência dos movimentos sociais populares, as lutas pelas Diretas Já e pela democratização do país, após anos de arbítrio. Traz consigo o ensejo da educação como um dos pilares da transformação, no cerne da cultura. O CEMEJA e a ADECAM circunscrevem-se ao século XXI, representando a consolidação de algumas lutas, como a do direito à educação, apresentando-se em um cenário pós-reinvidicatório, quando um dos focos da discussão sobre a EJA insere a perspectiva da EP no campo institucional.

Em seus documentos originais o NEPE “caracteriza-se por sua atuação orgânica e articuladora com órgãos sociais e comunitários no campo da educação popular³⁶”, mostrando que é possível articular-se com movimentos e instituições na intenção de expandir os debates sobre a EJA produzindo inferências sobre os sistemas de ensino que a oferecem, sejam eles institucionais ou não.

O CEMEJA, por se tratar de uma experiência de EJA dentro do viés institucional, não manifesta em seus escritos a articulação com os movimentos sociais, porém, visa “Oportunizar a jovens e adultos a reconstrução da trajetória escolar, a ampliação da participação social e ainda o resgate da cidadania, contribuindo assim para a organização de uma sociedade democrática e solidária³⁷”, assim, propõe formação aos alunos contemplando princípios básicos como solidariedade, democracia e participação ativa na sociedade na qual encontra-se inserido.

A ADECAM por sua vez, encontra-se imersa dentro do campo do movimento desde sua origem. O MEB deixou na associação, as raízes dos movimentos sociais populares que hoje lutam por educação, trabalho e moradia, além da trajetória baseada nos princípios cristãos, que visavam à igualdade, valorização do ser humano, cidadania, criticidade e desalienação.

Os movimentos de EJA estudados, em seu nascedouro, partem desse ideário transformador que delineia os movimentos sociais, e em suas matrizes históricas alguns destes se aproximam das pautas dos movimentos sociais populares, definidos pelo caráter de classe explicitado nos eixos organizativos e na perspectiva da transformação radical da sociedade.

As preocupações com as dimensões cultural e educativa são, portanto, uma das esferas organizativas e de disputa hegemônica, mas não a única. Consideramos que nesta direção, os três movimentos têm em suas origens os objetivos dos movimentos sociais, percorrem eixos

³⁶ Regulamento do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais, de 1992.

³⁷ Projeto Político Pedagógico CEMEJA-2010.

das pautas dos movimentos sociais populares, destacadamente na dimensão da educação e têm seus fundamentos no sentido filosófico da categoria “movimento”. É desta conceituação particular que partimos, buscando dimensionar, com os elementos heurísticos da pesquisa e os contributos teóricos, o caráter de predominância emancipatória ou compensatória em tais experiências.

Porém, do mesmo modo que os movimentos sociais enfrentam crises em seus processos de resistência e em torno de suas categorias fundantes (classe social, luta de classes), os movimentos que se aproximam desses elementos e a própria concepção de Educação Popular também sofrem as conseqüências da reestruturação produtiva.

Considerando as matrizes históricas da EJA, sabemos das contribuições originais dos movimentos. Na pesquisa de acordo com as três experiências, podemos destacar:

- O CEMEJA³⁸ é situado por Santos (2006) como *lócus* da educação formal e sistematizada, com objetivos de formar cidadãos, atendendo uma demanda de pessoas jovens e adultas de 15 anos ou mais, que buscam a retomada dos estudos do segundo segmento da educação fundamental, por motivações como a exigência pela escolaridade.
- A experiência institucional surge como resultado de ações públicas municipais e pela crescente demanda de EJA na zona leste de Manaus, em espaço construído para este fim, com instalações que congregam salas de aula, espaços didático-pedagógicos e auditório. A organização do trabalho pedagógico é descrita como modular, o que implicaria na redução do espaço disciplinar aos módulos de aprendizagem. O Centro atende jovens e adultos das proximidades (54%) e de outros bairros da capital e da zona leste (46%), sendo os alunos caracterizados por Santos (2006) como filhos de trabalhadores (77%, dos 15 aos 25 anos) e oriundos de estados circunvizinhos, como o Pará e o Ceará (23%).
- O aumento da demanda foi atribuído às crescentes exigências do mundo do trabalho pela certificação. Corroboram para estas contradições na formação, os processos de aligeiramento dos estudos, a redução do tempo para o estudo dos conteúdos das disciplinas, sendo questões recorrentes nas entrevistas com os professores.

³⁸ Inicialmente denominado CAEB- Centro de Atendimento á Educação Básica e posteriormente CEMEJA, funcionando no bairro de São José Operário.

Estes desafios conduzem Santos (2006) a caracterizar as ações do CEMEJA nestes termos:

(...) como uma escola formal, com uma rigidez de horários e normas a serem cumpridas pelos alunos, desenvolvendo uma organização curricular que torna o ensino de jovens e adultos semelhante ao desenvolvido nas escolas regulares; impedindo que o trabalho educacional contemple as especificidades dos sujeitos. Significa dizer que tal ensino não tem contribuído para superar os índices da evasão escolar e o desestímulo dos alunos, já historicamente excluídos em seus direitos de escolarização (p. 83).

As contribuições de Santos (2006) fornecem um quadro conjuntural do CEMEJA, em suas origens e partem da perspectiva dos sujeitos³⁹ da EJA, defendendo a formação cidadã como eixo da EJA institucionalizada, para além dos objetivos quantitativos. Oliveira⁴⁰ (2006) discute as relações trabalho/educação na experiência do CEMEJA e nos apresenta elementos de interlocução, ao apontar as possibilidades e limites da EJA em uma concepção humanizadora do sujeito, partindo de suas contradições legais e institucionais, pois esta “... *pode ser vista como um meio para a ampliação da força produtiva ou para o desenvolvimento do processo emancipatório*” (p. 17).

O NEPE, em suas diversas “fases”, vem caminhando entre as contradições de ser um espaço acadêmico, que enseja a cultura popular como nexos e de constituir-se em espaço formativo para os educadores de EJA, cumprindo suas funções acadêmicas e políticas.

Reafirmamos que o NEPE se configura como um “movimento” em sua dimensão filosófica, como organização institucional que busca contribuir para as lutas em direção a transformação social. Há no NEPE, em sua trajetória e constituição, elementos dos movimentos católicos, movimentos docente e discente, movimentos sociais populares.

A ADECAM se aproxima dos movimentos sociais por se envolver com questões como as lutas por educação e moradia, trazendo a perspectiva de “uma educação emancipadora e libertadora vivificando o “ser mais” Freire conduzindo a possibilidades de fazer história e transformá-la se for necessária”.

Os três movimentos estudados apresentam, em suas pautas, objetivos emancipatórios, mas enfrentam crises em seus processos de resistência e em torno de suas

³⁹ Pesquisa realizada com o universo de 40 alunos do CEMEJA, nos anos de 2005-2006, enfocando itens relacionados ao sujeito da EJA- os alunos: suas condições de vida e trabalho, família, escola/escolarização e a categoria “jovens”.

⁴⁰ A autora desenvolveu pesquisa no CEMEJA, inserindo os estudos sobre trabalho/educação, com grupos de jovens na faixa etária dos 18 aos 24 anos, nos turnos vespertino e noturno, no ano de 2005.

categorias fundantes (classe social, luta de classes, trabalho). Destacando que o CEMEJA, pelo seu viés institucional, é o que menos se aproxima da categoria movimento.

Emancipação:

Estudos de Feitoza (2008) apontam que o CEMEJA, em seus documentos-base, apresenta como concepção de uma educação emancipatória, aquela que apresenta como princípios orientadores: a humanização e cidadania; a democracia, conscientização, ética, política, diálogo e cultura; o desenvolvimento cultural, ético e estético; capacitação, comunicação, formação, igualdade, autonomia, resistência e práxis.

Nos registros do NEPE, destacam-se como elementos emancipatórios: a humanização; a conscientização, a formação, a autonomia, práxis, política, diálogo e cultura, organização, liberdade, ética, transformação do mundo, cidadania, movimento, democracia, igualdade, desalienação.

A ADECAM, em suas relações com o MEB/AM, pontua como elementos emancipatórios de uma práxis em EJA: humanização; a igualdade; a comunicação, a conscientização e a cidadania; o diálogo; a cultura; a democracia; a liberdade; a capacitação, ética e criatividade; as metodologias; o trabalho produtivo social. As três experiências apontam como elementos orientadores das ações em EJA que realizam, elementos comuns como a humanização (primeiro elencado por todos os grupos), um dos eixos definidores da emancipação para Freire (1979); Nunes (2003) e Gramsci (1975). Vimos que, em diferentes definições, o item “humanização” é um ponto de aproximação entre as três experiências, o que nos leva a perceber que os sujeitos do CEMEJA, ADECAM e NEPE relacionam a ideia de emancipação com o desenvolvimento do sujeito.

Os elementos aqui postos situam-se dentro de um ideário humanizador, onde cidadania articula-se a autonomia, ética, desenvolvimento de um pensamento crítico. Tendo em conta estes eixos orientadores, outros elementos aparecem como complementares ao trabalho para a emancipação: autonomia e formação. Autonomia como termo similar a liberdade, ética e cidadania; como possibilidade do grupo de formadores do NEPE criar propostas para os grupos com os quais atua- o trabalho educativo deve ensejar a formação de sujeitos autônomos, históricos.

Aqui é importante esclarecer que a ideia de emancipação humana, no pensamento marxiano, é vista como “... a possibilidade de os seres humanos assumirem o controle da

história de maneira consciente e planejada” (IASI, 2007, p. 67), o que implica em ter a história como ciência, ou no entender de Paulo Freire, uma história como possibilidade e não em uma visão determinista. Assim, as bases materiais e históricas estão postas, mas os seres-sujeitos podem alterá-las, iniciando sua negação.

Nos registros de Feitoza (2008), em seus estudos sobre a EJA em Manaus, podemos destacar, sobre os limites para uma EJA emancipatória, os seguintes aspectos:

- Para o CEMEJA: A estrutura organizacional, com regras e processos avaliativos fixos; as preocupações quantitativas e de resultados; o relacionamento professor/aluno e equipe pedagógica (nos anos de criação do CEMEJA, destacando-se 2005); o processo de formação de professores (mais pessoal que institucional); os melindres, vaidades, nos relacionamentos institucionais (SEMED), deixando ao largo a formação qualificada de alunos e alunas; a falta de relação e assessoria entre a sede (SEMED), o Núcleo de EJA e o CEMEJA; falta de formação mais apurada da equipe dirigente com a EJA; falta de articulação entre as experiências de EJA (interinstitucional e com as outras experiências); a EJA tratada como educação de 2ª categoria: concepção de que os alunos são “burros, ignorantes, não sabem se expressar e mal educados”; concorrência com a escola regular, pelo aligeiramento, sobretudo para os jovens; falta relação mais orgânica entre a equipe do CEMEJA e seu entorno (comunidade da zona leste de Manaus); não existência de cursos específicos para formação em EJA; contratação de professores temporários para a EJA (descompromisso); a transição entre a saída do CEMEJA e o ingresso no ensino médio (SEDUC).

Em busca desse caminho emancipatório, também foram elencados, os “desafios”:

- O registro da prática dos professores (experiência desenvolvida desde o processo de planejamento do trabalho, no início dos semestres letivos, sob a coordenação da equipe pedagógica);
- O trabalho com os temas geradores na EJA (compreensão dos professores; articulação do conteúdo ao tempo para a EJA; formação de grupo de estudos);

- Necessidade de domínio da especificidade do trabalho com os grupos populares na EJA;
- Não trabalhar no viés paternalista;
- Uma política educacional que considere a EJA como política pública;
- Coordenação das secretarias e entidades para “igualar” os níveis de atendimento na EJA;
- A constituição de mais centros de EJA: fortalecimento do trabalho coletivo e humanizatório nestes espaços, diferente das salas de aula isoladas, onde o professor não tem interlocutores;
- Perceber os jovens e adultos como trabalhadores;
- Necessidade de a SEMED inserir na EJA professores que entendam da modalidade.

Quanto aos entraves para a ação emancipatória, Feitoza (2008) acentua, nos registros sobre o NEPE:

- Perda da autonomia na organização do trabalho (dependência do Núcleo de projetos governamentais); ausência de articulação com o MST no Amazonas (PRONERA); Freire como “fundamento”, mas as práticas contradizerem isto; o trabalho com os nichos de pobreza (criação de relações de dependência aos projetos compensatórios); disputas entre as entidades, pela “posse” dos alunos; justaposição de projetos; a resistência dos educadores em aprender o novo, como no caso das metodologias; dificuldades de articulação entre Universidades, Prefeituras e Secretarias de Educação; os desafios da imensidão regional (AM estado continental): percorrer locais, conformar dados, verificação de salas de aula, infra-estrutura...(prevenir de picada de cobra, malária, leishmaniose, dengue, hepatite); o voluntarismo como marca em projetos dos movimentos; falta organicidade em relação aos projetos; a SEDUC quanto as SEMED’s, não terem incorporado a EJA como uma perspectiva de continuidade, de formação; mudança nas relações de trabalho, nas condições da Universidade, em termos de verbas, de políticas para a educação; o tafetismo; os descaminhos da EP no contexto atual: conceitos administrativos; essência pragmática da formação; falta de repercussão da escolarização na vida dos alunos; aprender a conviver com as diferenças (novos desafios da EJA); ampliar o diálogo no NEPE; ausência de formação específica para o trabalho com EJA; problemas com a escolarização em Manaus:

não permanência (90%); fatores econômicos; curriculares; professores e infraestrutura; falta articulação local e nacional do NEPE, com outras experiências de EP e EJA; resistência dos jovens e adultos da EJA em projetos de movimentos, a irem para a escola formal (permanência nos projetos dos movimentos);

Grande parte das questões elencados nos registros do NEPE, aparecem como entraves também para o CEMEJA e o então MEB (que posteriormente deu origem a ADECAM): fundamentos em Freire e os descaminhos na “prática”; a pulverização de ações e os problemas de recursos; as ações com os nichos de pobreza e as contribuições para as relações “populistas”; a desarticulação entre as experiências em Manaus; a questão geográfica (“continentalidade” da região), dentre tantas. Aparecem limites específicos ao Núcleo, destacadamente a questão da redução de sua autonomia, na organização de seus projetos em EJA, a partir dos finais dos anos 1990, com a limitação de recursos da UFAM para projetos de extensão e o estabelecimento das “parcerias” com os projetos federais.

Como elementos desafiantes da atuação emancipatória dos sujeitos e da conquista da emancipação humana plena, vejamos os itens citados pelos documentos do NEPE:

- Respaldar as ações de EJA em estudos, discussões e sistematizações;
- Como nos reconhecemos amazônidas, no trabalho do NEPE com os grupos de assentados?
- Articular o trabalho com as lendas amazônicas aos conteúdos formais da EJA;
- maior participação das entidades, no PRONERA (FETAGRI, por exemplo);
- Cuidar do contexto geográfico e regional, no planejamento dos projetos: assistência de saúde, pra quem pega malária, por exemplo;
- Contornos da Reforma Agrária na região: superar a idéia da mera distribuição de propriedades;
- Necessidade de comunicação e articulação entre os projetos;
- A questão da formação dos educadores para as áreas de assentamento;
- perceber que a EJA não é parte isolada, mas faz parte da educação geral;
- Necessidade de registro, sistematização, documentação das experiências/a tradição oral da região;
- Necessidade de conhecimento do contexto/realidade dos grupos trabalhados;
- Diferenças entre projetos institucionais e comunitários: a formação, a organicidade.

Como vimos ao longo da exposição, a maioria dos projetos a que tivemos acesso, manifesta em seus referenciais, alusão às ideias filosóficas de Paulo Freire, como referência

das iniciativas, seja através de suas reflexões, seja através do que intitulam de “método”. Porém, considerando que o viés compensatório de alguns destes projetos, cria incompatibilidades com o ideário de Freire, que tem a educação crítica e a humanização como nexos.

Num esforço de síntese, poderíamos inferir que um dos principais limites, é a desarticulação entre as experiências, histórica, no caso do Amazonas e especificamente de Manaus. Pensando em termos mais gerais, sabemos que esta pulverização de experiências deve-se a ausência de políticas educacionais continuadas para a EJA, sempre objeto de ações episódicas e só bem recentemente, ocupando um espaço de pequena articulação, dentro da educação geral, regular, a partir da lei n 5692/71, com a instituição posterior do Ensino Supletivo. Temos ainda as descontinuidades, pela via da LDB atual, onde houve redução das conquistas, agravadas pela também redução da faixa etária de ingresso na EJA, concorrendo direta e negativamente com a escola regular e acentuando os níveis de aligeiramento, já apontados como entraves pelos educadores de EJA.

Pensando em termos dos indicadores apresentados, é necessário reforçar que para uma ação emancipatória na EJA, há a exigência de articulação entre teoria, reflexão e práxis, exigência de intencionalidade, objetivando partir do núcleo autêntico da EP e seus complexos valorativos, considerando como Nunes (2003), que a emancipação enseja:

(...) produzir autonomia crítica, cultural e simbólica, esclarecimento científico, libertação de toda forma de alienação e erro, de toda submissão, engodo, falácia ou pensamento colonizado, incapaz de esclarecer os processos materiais, culturais e políticos (...) significa coerência, autonomia, convicção e libertação política, a constituir-se em grupos e comunidades de pessoas esclarecidas pela ciência e motivadas pelos ideais e virtudes coletivas (p. 35-36).

Em que sentido as ações de EJA aqui enfocadas têm encontrado predominâncias emancipatórias? A EJA emancipatória deve ensejar oportunidades históricas de humanização, de formação qualificada e pautar suas intervenções no que propuseram os educadores amazonenses, reunidos em torno da “Carta de Manaus”⁴¹, delineando eixos de ações organizativas para os fóruns, grupos e sujeitos responsáveis pela EJA em Manaus, identificando uma concepção de EJA fundada nos valores clássicos da EP; a necessidade de articulação e avaliação das iniciativas em EJA locais; a responsabilidade do Estado para com a EJA e a afirmação da educação como direito; a intransigente defesa da escola pública

⁴¹ Construída e aprovada durante o I Seminário de EJA/UFAM (Manaus, 2006). O texto da “Carta” pode ser encontrado nos anexos desta pesquisa.

socialmente referenciada e a humanização como horizonte de todas as nossas mobilizações. O trecho que segue apresenta algumas dessas proposituras:

(...) educação popular, centrada na concepção que reconhece os grupos sociais populares como sujeitos culturais e históricos, em vista das históricas matrizes de marginalização social e exclusão escolar de amplas camadas sociais brasileiras. (...) necessária uma amadurecida, criteriosa e propositiva avaliação estrutural das diversas iniciativas de Educação de Jovens e Adultos em nossa região, de modo a sincronizar um plano estadual e regional, a partir da realidade da Amazônia e seus desafios sócio-políticos, econômicos, étnico-culturais e ambientais, conservando as diversidades e identidades plurívocas dessas práticas e políticas institucionais (...) compreensão da responsabilidade do Estado na provisão de políticas educacionais de Jovens e Adultos, na manutenção qualitativa de projetos e iniciativas de educação popular, preservadas as autonomias de cada movimento. (...) crença na condição humana, definimos nossa disposição para o enfrentamento político com os projetos excludentes de natureza neoliberal, expressamos nossa plena identificação com os movimentos populares libertadores, com os movimentos sociais solidários, e nesse momento revitalizamos nossas esperanças numa sociedade nova, no homem e na mulher esclarecidos, capazes de pensar, trabalhar, sentir e produzir a partir de matrizes éticas solidárias, respeitosas da diversidade, celebradores da vida e engendradores da felicidade real, coletiva e universal, democrática e humanizadora, possível de ser conquistada aqui e agora!

É desafio primordial formar gerações críticas, produzindo historicamente homens e mulheres “... *agentes transformadores da educação formal excludente numa trincheira popular de emancipação*” (NUNES, 2003, p. 107).

EP e EJA:

Neste item, ao tratarmos das perspectivas de EP e EJA, partiremos das questões norteadoras da pesquisa, buscando prosseguir no debate sobre eixos históricos da EP e da EJA. Para Paiva (1987) a EP pode ser compreendida em dimensões vinculadas ao processo educativo oferecido à toda a população, assegurados os princípios da gratuidade e obrigatoriedade e ainda, como educação específica dos grupos populares- instrução elementar ao ensino técnico-profissional- educação para os excluídos, sendo o modelo marcante no Brasil, por influência dos ideais liberais, nos séculos XIX e XX.

Na análise de Paiva (1987), EP e EJA se articulam quando centradas nas lutas por escolarização elementar e se distanciam quando a EJA busca sua especificidade, tornando-se alfabetização e educação de base. EP e EJA como sinônimos persistem até a década de 1930, perdendo esta proximidade na década de 1940, quando são intensificadas as preocupações com o analfabetismo e iniciadas as campanhas de massa, ganhando a EJA um estatuto

próprio. O ano de 1958 é posto como marco, pela realização do II Congresso de Educação, tendo como mote a denúncia da não efetividade das campanhas e pondo no centro a questão da EJA, influenciando a 1ª LDB brasileira (Lei n. 4024/61), em relação à educação pública.

O Congresso acentua a cisão entre católicos e liberais e acirra do debate sobre o público e o privado em educação, no seio do modelo populista, criando-se um cenário favorável à uma nova concepção de EP- através dos movimentos de educação e de cultura popular- e de reaproximação com a EJA, sendo a educação entendida como o processo de conscientização e emancipação dos grupos populares. A EP aprofunda-se como experiência informal e não-formal e a EJA vincula-se ao processo de alfabetização.

Com o arbítrio, apenas o MEB prossegue e em lugar das experiências de alfabetização, educação e cultura popular, em resposta às demandas de educação no país, são criadas a Cruzada ABC e o MOBREAL (finais da década de 1960 e década de 1970), sendo a EP instrumento ideológico do Estado Militar. Paiva (1987) situa então como marcantes para a EJA, os períodos de 1920 (educação como problema pedagógico) e 1960 (movimentos de educação e cultura popular), trazendo para o foco problemas recorrentes da EJA: EP e EJA podem relacionar-se em que medida? A EP é a luta pela escola regular dos excluídos e a EJA é o espaço formal de retomada da “escolarização perdida”?

Haddad (2000) situa o debate em torno da LDBEN, lembrando a concepção do então senador Darcy Ribeiro, de desqualificação da EJA e de centralidade do problema da educação brasileira à educação infantil e séries iniciais. A LDBEN atual reverteu conquistas de pelo menos cinquenta anos (dos anos 1920 aos anos 1970), marcadamente dos eixos da lei n. 5692/71, que instituiu o Ensino Supletivo, reconhecendo o direito à educação destinado às pessoas dos 7 aos 14 anos. A questão do direito à educação é tema crucial, considerando a exclusão dos direitos legais, conquistados até a Constituição de 1988.

O texto da LDBEN atual é problemático, porque atenta contra os demais direitos sociais e afasta ainda mais a EJA do cenário das políticas públicas. À medida em que se perdem direitos legais são instituídos programas compensatórios na década de 1990 e nos anos 2000, convivendo contraditoriamente com experiências predominantemente emancipatórias, em âmbito municipal.

Haddad (2000) chama a atenção para os perigos da deslegitimação, deixando-se a EJA ao sabor da filantropia e dos programas compensatórios, como formas substitutivas da obrigação do Estado, trazendo para nós outro eixo do debate- o espaço das políticas públicas, a EJA como direito à educação- e as contribuições da EP, sem enfraquecer as lutas por escola para todos.

Os documentos consultados, apontam para a predominância das matrizes da oposição Estado- sociedade civil nas ações de EJA, sobretudo por ter estas suas origens em movimentos de educação e conscientização na década de 1960, quando eram mais acentuadas as contribuições dos movimentos católicos, a educação/alfabetização no âmbito informal e não-formal, sendo o Estado, coadjuvante nas ações em EJA. Para o CEMEJA e o NEPE, representantes de vieses institucionais, embora com diferentes matrizes filosóficas em suas origens, predominam as propostas integracionistas, o que encontra argumentos, ainda, no contexto do surgimento dessas experiências: finais da década de 1980 e anos 2000, quando a EJA assume este percurso, de congregar eixos legais, ações de diferentes segmentos sociais, através de projetos nacionais de base compensatória.

4. Considerações finais:

Em nosso percurso investigativo, partimos dos estudos interpretativos sobre as iniciativas histórico-políticas e institucionais das três experiências selecionadas (NEPE, CEMEJA e ADECAM), buscando compreender suas matrizes, marcos conceituais e tendências como movimentos de EJA situados em Manaus, tendo como mediação as categorias Movimento, Emancipação, EP e EJA.

Após os estudos desenvolvidos, podemos inferir que, os movimentos de EJA, em suas ações, desenvolvem trajetórias e concepções diversas e que as tendências dessas experiências têm produzido resultados *compensatórios* e não *emancipatórios*, ressaltando que os movimentos de EJA de base popular, melhor oferecem contribuições para a EJA, na dimensão da aproximação emancipatória, pela vivência dos valores contrários à lógica do capital.

As iniciativas de EJA que estudamos, podem ser definidas como *movimentos* pela sua aproximação com os eixos valorativos e políticos dos movimentos sociais populares, identificados no caráter de classe (defendem os excluídos da escolarização formal, os pobres, jovens- homens e mulheres trabalhadores), nos eixos organizativos (ideia de que a cultura e a educação auxiliam no processo organizativo e emancipador) e manifestam intenções de transformação social (mais ou menos radical, de acordo com as origens históricas de cada iniciativa). São *movimentos* pela dimensão filosófica do conceito.

Seus marcos históricos traduzem a plenitude de períodos intensos na sociedade e educação brasileira, aprofundando os eixos aqui abordados: as tendências *emancipatórias* ou *compensatórias*, considerando que o NEPE advém dos finais dos anos 1980 e da revitalização dos movimentos sociais populares, após o arbítrio e como proposta de democratização das universidades brasileiras, da aproximação destas com as demandas de educação das camadas populares, que nem sempre à ela têm acesso.

O CEMEJA surge quando a EJA enfrenta os dilemas da efetivação de conquistas no campo legal, tendo como horizonte as lutas pelo direito à educação, no corpo dos demais direitos sociais básicos, ao mesmo tempo em que se vive o refluxo das possibilidades anunciadas nacional e internacionalmente- a educação para todos, o “combate” ao analfabetismo- diante do que estudiosos como Gentili (1995) referem como a “ofensiva neoliberal”. As reformas do ajuste estrutural atingiram frontalmente o campo social, marcadamente a EJA, ainda sem o estatuto de política pública, nacional e continuada.

A ADECAM ainda possui em sua matriz as origens do movimento, traduzindo-se como sobrevivente do extinto MEB, congregando educadores que contribuem para o processo de inserção da educação como fator de transformação da sociedade. A associação ainda busca

formas propositivas que façam surgir elementos novos para o bem viver em coletividade, criando possibilidades da comunhão na interação do ser, vivificando aspectos humanizantes nos diversos espaços da cidadania, entendidos aqui como “espaço de gente”, gente que ama, que luta, que trabalha....gente que sonha, que busca um mundo de possibilidades para si e para o outro⁴².

No estudo da valorização dos constitutivos da EP na organização de suas ações, há uma clara alusão à compreensão da educação em sentido amplo e da EJA como dimensão de trabalho com os excluídos e por isso, tendo a *humanização* como princípio norteador de suas práticas. Tanto no que concerne ao que lhes orienta, quanto à avaliação da concretude das experiências, os sujeitos das três experiências afirmam a educação para a humanização o horizonte da EJA emancipatória que pretendem consolidar.

As iniciativas apresentam os eixos das lutas pela defesa da EJA no campo dos direitos humanos, como direito público e subjetivo à educação institucionalizada e ao mesmo tempo, os descompassos entre as concepções, que por vezes se antagonizam, como registram os fóruns nacionais e locais de EJA no país: quais os limites da EJA figurar como política pública e ser assumida inteiramente pela esfera pública? Há acúmulo de experiências que apontam para as tendências emancipatórias ou a EJA assumida pelo Estado representa

⁴² Documento fornecido pela coordenadora da ADECAM.

regulação social, conflito com os demais sujeitos que a desenvolvem, nestes anos de trajetória?

Entendemos *emancipação* como a plenitude da vivência das possibilidades humanas, em sua necessária dimensão política, como revelamos neste estudo, compreendendo, em um viés materialista histórico, suas impossibilidades plenas diante da lógica capitalista e a necessidade de não perdermos de vista o horizonte da nova sociedade-socialista, que ensejamos construir. Nas experiências estudadas, podemos afirmar que para as circunscritas à academia, o eixo da *práxis* política é citado como articulador das transformações sociais que devem constar de um projeto educativo e emancipatório, enquanto que para as iniciativas institucionais, a consolidação de direitos, a profissionalização docente em EJA e as questões organizativas do trabalho pedagógico (valorização dos saberes prévios e o trato com os temas geradores) é o desafio para um caminhar emancipador.

As principais questões que desafiam o campo da EJA, como espaço educativo emancipatório, foram objeto de nossas preocupações no percurso da pesquisa e buscamos enfrentá-las, mediados pelas categorias de análise- *Emancipação* e *Movimento*- para apurar as perspectivas ou tendências *compensatórias* ou *emancipatórias*. Com base nas categorias das predominâncias e nos movimentos de teor conjuntural ou orgânico, podemos inferir que as iniciativas em EJA, empreendidas pelo NEPE/UFAM, pelo CEMEJA/SEMED e pela ADECAM, não podem ser compreendidas, estudadas, analisadas e desenvolvidas sem que consideremos suas profundas relações com os campos econômico, político e social que as engendram.

Há, nestas ações, elementos constitutivos da matriz pedagógica clássica, advindos do legado da EP em nossa história da EJA, que buscam materializar e legitimar o reconhecimento de uma concepção de educação e de sociedade fundada na humanização, eixo valorativo que aglutina as iniciativas, que deste modo se definiria como *emancipatória*.

Convivem com este cenário as dimensões *compensatórias*, nestas e em outras iniciativas aqui não aprofundadas, seja pela potencial perda de autonomia da condução dos projetos atuais (caso do NEPE e da ADECAM), pela inserção no campo das “parcerias”, diante das propostas integracionistas que hegemonomizam a condução da EJA no país, no governo Lula. Instituições e entidades de origens e naturezas distintas, mais ou menos voltadas à educação como foco de seu trabalho, vem desenvolvendo ações no campo, através de projetos como o PAS, o PRONERA e o “Brasil Alfabetizado”.

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

- Estes grupos objetivam o acesso aos instrumentos da cultura, para seu “empoderamento” (hegemonia), pois é a *práxis*⁴³ social a grande fonte de seu processo reflexivo-educativo (a escola precisa cumprir também tais intenções);
- Há um grande descompasso entre a escola formal e as práticas de Educação Popular; a EP ainda guarda as matrizes da teoria clássica, que orientam a educação para a humanização e emancipação;
- O ser humano é o cerne do problema pedagógico da educação realizada pelos movimentos sociais populares;
- É pela EP que se tem aprendido a conviver com os diferentes saberes, com base em seus constituintes: autonomia, humanização, liberdade, emancipação, práxis, criatividade, igualdade, cultura; estes saberes necessitam ocupar espaços nas matrizes ético - políticas da educação formal;
- Os movimentos sociais e a EP têm se pautado na perspectiva idealista e nos finais do século XX e início do século XXI, tais perspectivas têm intensificado os recortes subjetivos, em confronto com a organização em torno de lutas gerais e projetos emancipatórios.

O *ethos* da EP pode refundar a escola que temos, numa tentativa emancipatória? Na mesma linha de Goergen (2005) pensamos que este *ethos* só se pronuncia efetivamente em um contexto que valorize a dimensão humana, em seus desdobramentos coletivo e social, daí as relações com a Antiguidade Clássica, entre *pólis* e *ethos*, Política e Ética, a vida em comunidade como eixo do bem supremo, como propôs Aristóteles.

⁴³ Partimos do conceito de *práxis* em Vázquez (1977), considerando que toda *práxis* congrega atividade, mas nem toda atividade é *práxis* e que há diferentes formas de *práxis*: produtiva, revolucionária e *práxis* total humana. Teoria e prática têm um a relação indissolúvel; a teoria é *práxis* quando se materializa e funciona como alavanca da ação revolucionária. Em Vázquez (1977), *práxis* é ação humana, intencional e objetiva, para mudar a realidade, que se objetiva independente das vontades subjetivas: “... A *práxis* produtiva é assim a *práxis* fundamental porque nela o homem não só produz um mundo humano ou humanizado (...) como também no sentido de que na *práxis* produtiva **o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo** (...) *práxis* é atividade prática material, adequada a finalidades, que transforma o mundo natural e humano” (p. 198; 204).

Mas como valorizar estes elementos, num contexto que prima pelo individualismo e afasta-se do caráter público? No entender de Goergen (2005) este é um desafio que a escola pode contribuir, porque:

(...) A emergência do individualismo está diretamente ligada à deserção da *res-publica*. Narciso busca apenas a si próprio, renuncia a qualquer militância, seja ela religiosa ou política, adere à moda, busca as vantagens pessoais. O narcisismo significa a proeminência do tempo presente, da relação consigo mesmo e com seu corpo, sem compromisso com valores sociais e morais. Significa a despolitização em proporções nunca antes vistas, o fim da esperança revolucionária e da contra-cultura, o fim do *homo politicus* e o advento do *homo psicologicus* e do *homo economus*. Sem projetos capazes de atrair as energias, a *res-publica* desvitaliza-se e as grandes questões políticas e éticas despertam, na melhor das hipóteses, uma curiosidade similar a de algum evento qualquer. (p. 72-73).

A deserção das causas coletivas, a atomização dos movimentos sociais, o isolamento social, o culto ao hedonismo, nos parecem incompatíveis com as dimensões humanas plenas, ensejadas pelas experiências dos movimentos aqui elencados. E o que cabe à educação, neste contexto? Se pautada nos valores do capitalismo, cabe instrumentalizar as pessoas para a competição, bem ao gosto das determinações do ajuste neoliberal. Somente uma ação que parta da dialética, contrapondo-se às concepções pós-modernas, situadas na lógica individual, pode contribuir para os caminhos emancipatórios na educação, através da recuperação dos “ideais de natureza social e coletiva, fundamentais para a vida feliz de todos” (GOERGEN, 2005, p. 92). A tarefa da EP e da EJA é a da resistência, contribuindo para o processo de hominização, através da valorização das categorias do núcleo popular, na disputa pela hegemonia.

5. Fontes e Referências:

Fontes:

BARRETO, V. L.L. **Falando de educação popular na Associação de Educação Católica do Amazonas.** Revista de Educação AEC. Ano 33 outubro/dezembro de 2004. N. 133. Editora Salesiana, Brasília, DF: 2004.

CASTRO, J. A; DUARTE, B. D. **Panorama da Educação nos Estados que compõem a Amazônia Legal.** Texto para discussão n. 872. Rio de Janeiro, IPEA, abril de 2002.

CHAGAS, Lilane Maria de Moura. **Alfabetização de Jovens e Adultos: Trajetória Histórica de uma Experiência- NEPE/UFAM 91989-1996.** Florianópolis, 1998. (UFSC, Dissertação de Mestrado).

CUNHA, C. R. C da. **As Políticas Públicas e a Qualificação dos Trabalhadores: Programa SESI/AM Educação do Trabalhador (200-2002).** Manaus, 2004. (Dissertação de Mestrado, UFAM).

FEITOZA, Ronney. **Movimentos de Educação de pessoas jovens e adultos na perspectiva da educação popular no Amazonas: Marcos históricos, matrizes conceituais e impactos políticos.** Universidade Federal da Paraíba, julho de 2008. (Tese de Doutorado).

_____. **A Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil e no Amazonas: marcos conceituais, históricos e potencialidades emancipatórias.** (mimeo, 2011).

_____. **A utopia freireana no contexto universitário: Anotações sobre as contradições e desafios do Núcleo de Educação Popular (NEPE) da Universidade Federal do Amazonas.** V Colóquio Internacional Paulo Freire. Centro Paulo Freire. Recife, PE: 2005.

_____. **Educação Popular e Emancipação Humana: Matrizes históricas e conceituais na conquista do reino da liberdade.** In: ROSAS, Agostinho da Silva; MELO NETO, José Francisco (orgs). Educação Popular: Enunciados Teóricos. Vol. 2. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

FEITOZA, R. S.; COSTA, L. G. da. **Trajetórias e Perspectivas na construção da Educação Popular.** A luta por uma educação que atenda aos interesses das camadas populares. Manaus: F.S.D.B, 2006.

FERREIRA, 2011. Maria da Conceição Monteiro. **Aceleração da aprendizagem para jovens e adultos: um olhar sobre o projeto tempo de acelerar em Manaus.** Universidade Federal do Amazonas, novembro de 2011. Dissertação (Mestrado em Educação).

MARTINS, Ana Cristina Fernandes. **As Políticas Públicas em Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre as ações do programa Alfabetização Solidária desenvolvidas através da Universidade Federal do Amazonas (1998-200).** UFAM. Manaus, 2002. (Dissertação de Mestrado).

MELO NETO, José Francisco. **O Diálogo como Matriz Pedagógica da Educação Popular – uma visão freireana.** In: I Seminário Estadual “Movimentos Sociais, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Emancipação: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos no Brasil e no Amazonas”. UFAM. Manaus, AM, 2006 (mimeo).

_____. **Educação Popular nos movimentos sociais-** perspectivas emancipatórias. In: I Seminário Estadual “Movimentos Sociais, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Emancipação: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos no Brasil e no Amazonas”. UFAM. Manaus, AM, 2006 (mimeo).

MIRANDA, A. A. S de. **Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas.** – Manaus: EDUA, 2003.

NUNES, César. **Educar para a Emancipação.** – Florianópolis, SC: Sophos, 2003.

_____. **Matrizes e perspectivas históricas da educação popular no Brasil:** práticas de resistências e emancipação frente ao processo de exclusão do mundo globalizado. In: II Seminário de Educação Popular do Amazonas, Manaus, 1997, Amazonas: UFAM, 1999 (mimeo).

_____. A Educação como trincheira da emancipação política e cultural. In: I Seminário Estadual “**Movimentos Sociais, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Emancipação:** Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos no Brasil e no Amazonas”. UFAM. Manaus, AM, 2006 (a) (mimeo).

NUNES, César e FEITOZA, Ronney. **Os Movimentos sociais e as Políticas Educacionais diante da questão da Emancipação Humana:** As tendências reais e as novas ilusões repostas. Quaestio (UNISO), v. 10, p. 71-94, 2008.

OLIVEIRA, Maria Sônia. **Trabalho e Educação:** Um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Relação com o Mundo do Trabalho. Dissertação de Mestrado. FAGED, UFAM: Manaus, 2007.

RIBEIRO, M. **A Universidade vai ao povo ou o povo vai á Universidade?** Um estudo sobre a crise da universidade moderna e de alternativas para uma Universidade brasileira democrática e competente. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

_____. **De Seringueiro a Agricultor-Pescador a Operário Metalúrgico:** Um estudo sobre o processo de expropriação/proletarização/organização dos trabalhadores amazonenses”. Dissertação de Mestrado (UFMG), 1987.

RIBEIRO, M.; MELLO, C. D. S. **Catálogo Preliminar de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais no Estado do Amazonas.** NEPE, Manaus, out.1992. Pesquisa financiada pelo INEP (1989-1992).

SALAZAR, J. P. **O novo proletariado industrial de Manaus e as transformações sociais possíveis:** estudo de um grupo de operários. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, 1992.

SANTOS, R. P. **Trajatórias de Escolarização de Jovens de Classes Populares:** elementos para uma análise da relação sociedade, educação e trabalho. Manaus, junho de 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas.

WEIGEL, V. A. C; CAVALCANTE, L. I. P. **Educação na Amazônia:** oportunidades e desafios. Disponível em: <http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivo/sti/publicacoes/futAmaDilOportunidades/futAmazonia_04.pdf> (Acessado em 21/06/2011).

Documentos Consultados:

BOLETIM MOVA-BRASIL. São Paulo. v. 2, ano 1, jul. 2011.

PROJETO IGARITÉ. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Disponível em: <<http://www.semed.manaus.am.gov.br/projetos-e-programas>>. Acesso em: 22 novembro 2011.>

Relatório do I Seminário Estadual “Movimentos Sociais, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Emancipação: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos no Brasil e no Amazonas”. UFAM. Manaus, AM, 2006 (mimeo).

Diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos – estado do Amazonas. Departamento de Políticas e Programas Educacionais. Gerência da Educação de Jovens e Adultos. Manaus, AM: 2008.

Referências:

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2006.

_____. **A Atualidade da Educação Popular**. In: Educação Popular: paradigmas e atores. UFMT, 2000. Disponível em: <http://WWW.Ufmt.br/revista/arquivo/rev19/Arroyo_1.htm> (Acessada em 19/06/2008).

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Pensar a prática**. São Paulo: Loyola, 1984.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos: Leitura e Produção de Textos**. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**. Análise da prática educativa do MEB- Movimento de Educação de Base (1961-1966). – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês, PAIVA, Jane. (org). **Educação de Jovens e Adultos**. DP& A Editora. RJ: 2004.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

_____. **Educação de adultos, hoje**. Campinas: NIMEC: UNICAMP, 1992.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: Correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e**

proposta. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da Escola Cidadã; v. 5).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. SOARES, Leôncio José Gomes. História da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz. (org). **A alfabetização de jovens e adultos: Em uma perspectiva de letramento.** – 2. Ed- Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HADDAD, Sérgio. A Educação de pessoas Jovens e Adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 3. ed. SP: Cortez, 2000.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de Documentos 1985/94.** São Paulo, ago.1994.

_____. **Escolarização de jovens e adultos.** In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo. n. 14, mai.-ago. 2000.

IRELAND, Timothy. **A Política Pública de EJA: Da Sexta Conferência Internacional de Educação ao Plano Nacional de Educação (PNE 2011 a 2020).** Mesa Redonda no XII ENEJA. Salvador, 2011. Disponível em: < <http://forumeja.org.br/ba/node/280>> (Acessada em 28.09.2011).

MACHADO, M. M. **A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21. 1998, Caxambu. Trabalhos apresentados. ANPED, 1998.

_____. **A Política Pública de EJA: Da Sexta Conferência Internacional de Educação ao Plano Nacional de Educação (PNE 2011 a 2020).** Mesa Redonda no XII ENEJA. Salvador, 2011. Disponível em: < <http://forumeja.org.br/ba/node/280>> (Acessada em 28.09.2011).

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos.** SP: Edições Loyola, 1987.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-73).** 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola.** Educar, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção Memória da Educação).

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos.** SP: Cortez, 1987.

6. Cronograma

| Descrição | Ago 2011 | Set | Out | Nov | De z | Jan 2012 | Fe v | Mar | Ab r | Mai | Ju n | Jul | Ag o | Set |
|---|-------------|-----|-----|-----|---------|-------------|---------|-----|---------|-----|---------|-----|---------|-----|
| Revisão da literatura/levantamento de referências sobre a investigação. | X | X | | | | | | | | | | | | |
| Mapeamento das ações em EJA: experiências de caráter comunitário, público não-estatal e institucionais. | | X | X | X | X | X | | | | | | | | |
| Elaboração do instrumental de coleta de dados. | X | X | | | | | | | | | | | | |
| Registro documental das experiências vigentes de EJA em Manaus: (marco: Feitoza (2008); Fórum de EJA e Agenda Territorial). | | | X | X | X | X | | | | | | | | |
| Aprofundamento e sistematização dos eixos documentais (marco temporal: 2000-2010). | | | | | X | X | | | | | | | | |
| Análise do eixo: Movimentos de EJA em Manaus: tendências emancipatórias ou | | | | | | X | X | X | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| compensatórias? | | | | | | | | | | | | | | |
| Discussão dos dados da pesquisa. | | | | | | X | X | X | X | | | | | |
| - Elaboração do Resumo e Relatório Final (atividade obrigatória) | | | | | | | | | | X | X | X | | |
| - Preparação da Apresentação Final para o Congresso (atividade obrigatória) | | | | | | | | | | | X | X | X | X |

ANEXOS

Roteiro para registro de experiências de EJA no Amazonas

1. Título:
2. Instituição ou entidade responsável:
3. Local:
4. Ano de implantação:
5. Responsável (responsáveis) pela experiência:
6. Atendimento:
7. Tipo e área de educação: (formal; não formal; informal):
8. Metodologia do trabalho:
9. Resumo da experiência: