

EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

Edna Graça Scopel

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; Pedagoga do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes; Membro do Núcleo I da Rede de Pesquisa UFG/UBES/UnB do Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES). E-mail: egscopel@yahoo.com.br

Edna Castro de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Fluminense - UFF; Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; Membro do Núcleo I da Rede de Pesquisa UFG/UBES/UnB do Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES).

E-mail: oliveiraedna@yahoo.com.br

RESUMO

Numa perspectiva histórica, o texto explora algumas experiências de educação popular (EP) desde suas origens e a partir da construção teórica do campo no contexto latino-americano, bem como da recuperação da memória de práticas educativas populares na afirmação das lutas por justiça social. No contexto brasileiro, busca discutir a EP como uma das matrizes que influenciaram diversas experiências educativas oriundas das lutas dos trabalhadores, com vistas à proposição de políticas públicas de formação voltadas para seus interesses de classe. Investiga-se, a partir da questão problema, como os princípios da EP gestados nessas experiências têm sido apropriados nas diferentes propostas de formação de trabalhadores, em contextos mais recentes do século XXI, em específico no Proeja. O estudo recorre a fontes histórico-documentais, a bases teórico-metodológicas da EP e sua fundamentação epistemológica. Na interlocução com Mejía Jiménez (2013), Paludo (2001), Fávero (2013), Brandão (2008); Ghiraldelli Jr. (1987), Torres Carrillo (2013) dentre outros, as experiências educativas na formação de trabalhadores são exploradas, nas suas dimensões histórica, política e prática. A retomada do movimento histórico das experiências de educação popular, presentes nas lutas dos trabalhadores e sua efetivação em proposições e práticas mais recentes, permite-nos inferir a apropriação que tem sido feita desses princípios, em propostas como a do Proeja, na sua perspectiva de formação humana integral.

Palavras-chave: Educação popular; Formação do Trabalhador; EJA; Proeja.

EXPERIENCES AND PRACTICES OF POPULAR EDUCATION TO THE WORKERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT

In a historical perspective, this study explores experiences of popular education since its origins, from the theoretical construction of the field in Latin American context, as well as from the recovery of the memory of popular educational practices towards the struggles for social justice. In the Brazilian context, it aims to discuss this education as one of the matrices that have influenced several educational experiences derived from the workers' struggles, in order to propose public professional

development policies based on their class interests. It is investigated, considering the following question: How did the principles of this education, generate through these experiences, have been appropriated by different workers' professional development proposals, in the recent contexts of the 21st century, specifically at Proeja? The study uses historical and documentary sources. Its theoretical and methodological bases are grounded in popular education and its epistemological foundation. In the interlocution with Mejía Jiménez (2013), Paludo (2001), Fávero (2013), Brandão (2008); Ghiraldelli Jr. (1987), Torres Carrillo (2013), among others, the educational experiences to the workers professional development are explored in their historical, political and practical dimensions. The resumption of the historical movement of popular education experiences, presented in the struggles of the workers and their implementation in more recent propositions and practices, allow us to infer that the appropriation of these principles has been materialized in different proposals such as Proeja, focusing its perspective of integral human education.

Keywords: Popular education; Worker's professional development; EJA; Proeja.

EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN POPULAR EN LA FORMACIÓN DEL TRABAJADOR

RESUMEN

En una perspectiva histórica, el texto explora algunas experiencias de educación popular (EP) desde sus orígenes y por medio de la construcción teórica del campo en el contexto latinoamericano, así como la recuperación de la memoria de prácticas educativas populares en la afirmación de las luchas por justicia social. En el contexto brasileño, se busca discutir la EP como una de las matrices que influyeron diversas experiencias educativas oriundas de las luchas de los trabajadores, con la mirada a las proposiciones de las políticas públicas de formación vueltas hacia sus intereses de la clase. Se investiga, a partir de la cuestión problema, como los principios de la EP gestados en estas experiencias, han sido apropiados en las distintas propuestas de formación de trabajadores, en contextos más recientes del siglo XXI, en específico en el Proeja. El estudio hace un recorrido, a partir de las fuentes histórico-documentales, de las bases teórico-metodológicas de la EP y su fundamentación epistemológica. En la interlocución con Mejía Jiménez (2013), Paludo (2001), Jiménez (2013), Brandão (2008); Ghiraldelli Jr. (1987), Torres Carrillo (2013) de entre otros, las experiencias educativas en la formación de los trabajadores que son explotados, en sus dimensiones histórica, política y práctica. La retomada del movimiento histórico de las experiencias de educación popular, presentes en las luchas de los trabajadores y su efectivación en proposiciones y prácticas más recientes, nos permite inferir la apropiación que han sido hecha de esos principios, en propuestas como a lo del Proeja, en su perspectiva de formación humana integral.

Palabras-clave: Educación popular; Formación del Trabajador; EJA; Proeja.

Introdução

A educação popular tem sido construída, historicamente, como uma *práxis* política e pedagógica de resistência à dominação e ao pensamento hegemônico neoliberal, de forma comprometida com a emancipação humana das classes trabalhadoras. Como resultado dessa construção, encontramos uma densa bibliografia que discorre sobre suas práticas e sinalizam as mudanças ocorridas nas últimas décadas, tais como demonstram Paludo (2001), Torres Carrillo (2013), Fávero e Freitas (2011), Brandão e Streck (2006), Beisiegel (1979), Paiva (2003) e Mejía Jiménez (2013), o que configura o alargamento de suas concepções como poderemos observar de dentro das experiências e práticas que serão abordadas neste texto.

A educação popular é apontada por Paludo (2001) como uma alternativa presente nos processos educativos de construção social coletiva - como movimentos e organizações sociais - e nos espaços de educação formal - como a escola e a universidade. Sem desconsiderar a importância dos espaços de educação formal, a ênfase da educação popular, neste texto, se volta para explorar as experiências e práticas no âmbito das lutas dos movimentos dos trabalhadores por escolarização e formação profissional.

Com suas raízes na América Latina, a educação popular, ao longo dos tempos, foi constituindo um acúmulo próprio, produzido em suas lutas que objetivam construir uma sociedade pautada pela busca da justiça social. Mejía Jiménez (2013; 2016) reconhece que a educação popular chegou ao século XXI, baseada em processos de diálogo de saberes, de confrontação de saberes e conhecimento, e de negociação cultural, construindo um quefazer pedagógico que busca romper com a separação entre a educação formal e informal e que aposta na construção da educação em diferentes espaços, com um caráter emancipador. Evidencia, também, que toda a relação educativa é uma mediação na qual os diferentes saberes dialogam, compartilham-se e são negociados como parte de uma cultura, que produz novos conhecimentos no âmbito do exercício político e pedagógico.

Dessa forma, pretende-se focar, a partir das experiências, o acúmulo de conhecimento produzido pela educação popular, como uma proposta educacional oriundas das lutas dos trabalhadores, com seus fundamentos conceituais, políticos, pedagógicos, metodológicos e epistemológicos, que permite a qualificação das práticas por meio do reconhecimento da diversidade que a enriquece e se constitui como fruto dos interesses populares, tendo como horizonte a transformação das condições de opressão. É consenso

nesse campo, conforme Torres Carrillo (2013), o reconhecimento do potencial emancipatório das práticas e dos saberes gerados sobre elas, resultante das experiências educativas populares, das lutas e movimentos no continente latino-americano, em específico no Brasil. São algumas dessas experiências de escolarização de trabalhadores que buscamos explorar.

A estruturação deste texto está assim organizada: No primeiro momento, abordamos as origens da educação popular no contexto europeu e latino-americano. No segundo momento, no contexto brasileiro, exploramos as experiências do Movimento Operário e a conseqüente influência das contribuições dos socialistas, anarquistas e comunistas nas suas propostas e concepções de educação. O terceiro momento, dá lugar à experiência de Pachoal Lemme, no Distrito Federal, buscando refletir sobre o trabalho desenvolvido e os aspectos por ele destacados, que são recorrentes ainda hoje, na organização de estratégias para oferta da educação de jovens e adultos. A seguir, focamos nos movimentos de educação e cultura popular da década de 1960, que caracterizam o momento auge da educação popular no Brasil e sua influência a partir das experiências de Paulo Freire nas práticas educativas junto aos grupos populares. Para finalizar, abordamos experiências de formação de trabalhadores no contexto do século XXI e suas vinculações ao legado da educação popular na perspectiva libertadora. Ainda nesse item, o Proeja é destacado como uma das proposições para a formação de trabalhadores em que podemos situar apropriações de princípios e fundamentos das experiências de educação popular exploradas.

Explorando as origens da Educação Popular

Dentre os educadores populares e estudiosos do campo Mejía Jiménez (1989) situa as origens da educação popular no projeto da Reforma Protestante (1528), quando se debatia a respeito da instrução universal, para que todos os fiéis aprendessem a ler e interpretar as Sagradas Escrituras. Entretanto, foi precisamente em 1789, na Assembleia Nacional Constituinte Francesa, que se recuperou a ideia de educação como instrução universal sendo proposta a concepção de acesso a uma educação gratuita e obrigatória aos grupos populares. A busca por uma escola para todos, a partir da construção da igualdade social, foi a base do que se chamou de “educação popular” na época.

No continente latino-americano, a ideia de educação popular retoma o ideário francês de universalidade, gratuidade e obrigatoriedade, e ganha novos contornos a partir das lutas de independência. Mejía Jiménez (2013) aponta cinco marcos para seu desenvolvimento.

No primeiro marco, destaca-se a influência dos pensadores das lutas de independência. Simón Rodríguez (1769-1854) foi quem mais abordou explicitamente a educação popular neste período, com a defesa de que essa educação buscava formar americanos inventores e não repetidores; educar para não subserviência; e formar pessoas capazes de exercer uma profissão e garantir seu sustento (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013).

No segundo marco, aponta-se para as "tentativas de construção de universidades populares ao longo da primeira metade do século XX, na América Latina" (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 371, tradução nossa). Dentre elas destacam-se:

As do Peru, El Salvador e México. Educavam os trabalhadores e para isso, requeria dos sujeitos destinatários, mudar o conteúdo, os tempos e a maneira de realizar o processo educativo; proporcionavam a consciência sobre seu lugar e seu papel na história; construam e orientavam acerca de uma organização que defendia os interesses desses grupos (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 371, tradução nossa).

No terceiro marco, são ressaltadas as experiências em que se buscou construir uma escola própria, ligada à sabedoria indígena, cujos fundamentos se pautam por uma prática educativa própria dos grupos indígenas e de sua cultura baseada numa pedagogia do trabalho, tendo "a comunidade como extensão e arquitetura de sua proposta educativa" (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 371, tradução nossa). Uma das que mais se destacou foi a escola Ayllu de Warisata, na Bolívia.

O quarto marco foi o Movimento Fé e Alegria. Esse nasce tendo como proposta uma escola da educação popular integral que buscava construir projetos educacionais para grupos mais desprotegidos da sociedade. Partia das seguintes proposições: "educação para romper as cadeias mais fortes da opressão popular mediante uma educação cada dia mais extensa e qualificada; a democracia educacional deve preceder à democracia econômica e à democracia social" (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 371, tradução nossa).

Por fim, o autor situa que a década de 1960 do século passado surgiu como o quinto marco que originaria uma série de processos. Esses seriam denominados "Educação Popular, Educação Libertadora, Pedagogia do Oprimido, Educação Emancipadora, Pedagogias crítico-sociais, Pedagogias comunitárias, das quais Paulo Freire, membro do Movimento de Cultura Popular, no Recife, seria seu expoente mais ilustre" (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 371, tradução nossa). O auge da educação popular aconteceu nessa mesma década, em nível teórico-prático, coincidindo com um momento muito específico da América Latina, no qual ocorreram várias construções conceituais e práticas, como a crítica à forma da cultura.

Como já indicado, a educação popular foi se constituindo, ao longo do tempo, com a construção de um pensamento próprio que se diferencia das formas eurocêntricas de olhares e leituras para a América Latina, o que gerou linhas de ação e de pensamento que foram se organizando e dando sentido a esta realidade (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013).

Vale destacar que uma das características da educação popular, como concepção pedagógica e prática social é a sua centralidade nos contextos políticos, sociais e culturais em que se desenvolve. Com uma prática permanente de questionamentos e resistências às realidades injustas, incorpora a realização de leituras críticas dos contextos locais, nacionais e continentais de onde atua, em articulação com as lutas e movimentos populares (TORRES CARRILLO, 2013).

Educação Popular: emergência e influências do ideário do Movimento Operário no Brasil

Como mencionado anteriormente, voltamos nosso olhar neste item para os estudos acerca da educação popular que, conforme Paludo (2001) situam também o afloramento desta concepção no Brasil, no período anterior à Proclamação da República, simultaneamente ao movimento das lutas pela abolição do trabalho escravo e nas práticas do Movimento Operário, no início das nossas primeiras experiências republicanas.

Segundo Ghiraldelli Jr. (1986), a partir de 1870, entre a transição do Império para Primeira República, o Brasil iniciou um razoável processo de urbanização, em que suas principais cidades passavam a assumir características semelhantes às metrópoles europeias. Nesse mesmo contexto, o país "passou por um rápido período de florescimento da indústria nacional". Ocorre também, a efetivação do "regime de trabalho assalariado, do emprego de mão de obra imigrante, do apogeu e colapso da economia baseada na exportação de café, [acontecimentos que se tornam] a gênese da classe operária no Brasil" (GHIRALDELLI JR., 1986, p. 31).

De acordo com Saviani (2011) o desenvolvimento do Movimento Operário "nesse período se deu sob a égide das ideias socialistas, na década de 1890, [das ideias] anarquistas (libertárias), nas duas primeiras décadas do século do século XX, e [das ideias] comunistas, [a partir] da década de 1920".

Ainda de acordo com Ghiraldelli Jr. (1986) os socialistas sempre deram ênfase à questão educacional em seus programas partidários. Enquanto na Europa reivindicavam qualidade no ensino, no Brasil, diante do quadro dramático de analfabetos, a luta dos

socialistas foi outra. Consistia na efetivação do direito à alfabetização, na efetivação da escola de “ler, escrever e contar”, como se pode observar no excerto da publicação do Jornal Echo Operário, de 09/10/1898, que nos traz esse indicativo:

Causa dó ver tantos milhões de analfabetos que povoam a terra. No nosso desgraçado país [...] três milhões de habitantes, nada conhecem, estão excluídos de entrar no banquete da vida, três milhões de infelizes, que vegetam na mais degradante miséria: três milhões de explorados, nos seus mais sagrados direitos [...] E são esses desgraçados que fabricam toda a riqueza, edificam os mais luzidos palácios, tecem as melhores sedas e morrem na mais degradante miséria! Maldita sociedade! (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 88).

Os socialistas lançaram-se com toda a garra pela batalha em favor da educação dos trabalhadores e reivindicavam o “ensino técnico-profissional, laico, gratuito e com a extensão do ensino básico, [com ênfase na] formação política embalada pela perspectiva de construção da justiça social, distribuição de riqueza e igualdade” (PALUDO, 2001, p. 82-83). Como bandeiras históricas, essas são reivindicações que ainda hoje no século XXI, prevalecem como referências para as lutas dos movimentos sociais, em específico no campo da educação e, de forma especial, no campo da educação profissional, como ideais não atingidos.

Dentre as realizações dos programas partidários do Movimento Operário, no âmbito da educação popular, importa destacar as propostas defendidas. Por exemplo, no Rio Grande do Sul destacaram três questões: “o ensino integral, secular e profissional’ além da propagação do ensino público em todos os âmbitos da República” (Jornal Echo Popular, de 1890 apud GHIRALDELLI JR., 1986, p. 33); no Rio de Janeiro, o programa se propunha a “apresentar as leis imprescindivelmente urgentes para melhorar a educação dos filhos dos operários e criar escolas teóricas e práticas a fim de ajudar as classes a adquirirem conhecimentos profissionais” (Jornal Echo Popular, de 1890 apud GHIRALDELLI JR., 1986, p. 33).

A defesa dessas reivindicações dos operários socialistas ganha corpo nas ações efetivas em que suas ideias se concretizam com a criação da organização sindical. É a partir dessa ação que eles conseguiram “fundar escolas para adultos e crianças, estabelecimentos esses que abrigaram o germe de uma pedagogia socialista no Brasil” (GHIRALDELLI JR., 1986, p. 33). Essas escolas, chamadas de “escolas operárias” tiveram suas experiências em vários Estados no país, a exemplo da de Santos/SP, com a Escola Barnabé, uma escola para trabalhadores; e na Bahia, o Centro Operário abriu escolas para o proletariado.

Ainda segundo Ghiraldelli Jr. (1986, p. 33), as escolas operárias tinham como proposições fundamentais: “a possibilidade de construção de uma nova tendência pedagógica

ligada à união do saber elaborado, o saber científico, aos conhecimentos embutidos na prática do trabalhador". Outra de suas realizações foi a de terem complexificado a discussão político-pedagógica, ao pautarem as seguintes questões: “como educar” e “quais conteúdos privilegiar”, dentre outras discussões inerentes ao fazer curricular da escola (GHIRALDELLI JR., 1987).

A partir da realização do I Congresso Operário Brasileiro, em 1906, os libertários, ou os anarquistas e anarco-sindicalistas passaram a ter hegemonia no seio do Movimento Operário brasileiro, influenciando-o consideravelmente. Vale distinguir, em linhas gerais, que o movimento socialista vinha de lutas sociais desenvolvidas no período monárquico, enquanto que os libertários, principalmente no grupo composto por segmentos de imigrantes, possuíam mais laços com as lutas sociais europeias do que com os fatos ocorridos na América Latina.

Os libertários, por sua vez, também se preocuparam com as muitas dificuldades provocadas pelo analfabetismo generalizado dos trabalhadores e acreditavam na importância da instrução como requisito para a sobrevivência do Movimento Operário, como podemos verificar no jornal “O Baluarte”, publicado em 15/10/1907:

Companheiros, nada mais triste, nada mais desagradável e repugnante, do que um povo sem instrução [...] Um povo sem instrução não vive, vegeta. Instruí-vos, pois, companheiros, dentro da nossa associação de classe, para poderes reivindicar os nossos direitos, porque só a instrução é que nos poderá ensinar o caminho que devemos seguir [...] (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 102).

A concepção de educação popular, adotada pelos libertários, mostrava-se contrária à influência do Estado na educação, assumindo uma postura contrária ao ensino público, e que assim se expressava: “[...] contra o Estado, contra o capital, contra a Igreja e a favor da liberdade [...]” (PALUDO, 2001, p. 83). Nesse contexto, eles esboçavam os princípios que sustentavam as práticas educativas e se fundavam em uma “[...] educação integral – desenvolvimento do ser humano por inteiro; racional – fundada na razão e não na fé; mista – para ambos os sexos; solidária – formação de homens livres e respeitadores da liberdade alheia [...]” (PALUDO, 2001, p. 83-84).

Os anarquistas e anarco-sindicalistas acreditavam na luta por uma educação popular inserida no contexto das demais batalhas que se desencadeavam, no sentido de recuperar a atuação social, elemento que historicamente esteve monopolizado pelas classes dirigentes (GHIRALDELLI JR., 1987).

Na dinâmica da prática social daquele contexto, um fato que provoca a vanguarda operária a repensar o papel da escola diz respeito ao fechamento delas, em 1919, por repressão dos militares em função da movimentação grevista, o que fez com que esse grupo

passasse a observar a importância da “[...] função social da educação e sobre a não neutralidade da escola [...]” (PALUDO, 2001, p. 84). A partir desse momento, percebeu-se que as propostas liberais de alfabetização, desenvolvidas pela Liga Nacionalista¹, caracterizadas como “entusiasmo pela educação”², não tinham o mesmo significado que lhe atribuía o Movimento Operário, para a educação popular.

Vale ressaltar que, além da discussão pedagógica pela imprensa operária, os libertários realizaram experiências no âmbito da educação, com "a fundação da 'Universidade Popular', no Rio de Janeiro, a criação de inúmeros 'Centros de Estudos Sociais' e a propagação de dezenas de 'Escolas Modernas' para o Ensino Racionalista" (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 33).

Já as contribuições dos comunistas para a questão da educação popular emergem de seu posicionamento em relação à política educacional, defendendo quatro pontos básicos: “ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes meios [...] para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares” (SAVIANI, 2011, p. 183). Também lutaram pela formação de quadros e pela educação política.

Temas como o da “escola unitária“, da “união do ensino com o trabalho produtivo” e da “administração da escola com a participação dos trabalhadores” passavam a fazer parte da luta pela educação. Buscava-se integrar todas as classes sob uma única forma de ensino, bem como compreender o verdadeiro significado da integração do ensino com o trabalho produtivo (GHIRALDELLI JR., 1987).

Temos aqui fortes conexões entre as ideias defendidas pelos comunistas, para a educação dos trabalhadores, e as proposições de integração da formação básica e profissional, defendida na proposição de política educacional, vislumbrada pelo Proeja³. Ou seja, uma proposição na perspectiva da escola unitária e de uma educação politécnica, que prosseguem ainda hoje não efetivadas em função da persistente dualidade estrutural entre capital e trabalho, além da necessidade da reafirmação da educação como mediação para “o

¹ Organização fundada em dezembro de 1916, por Olavo Bilac, tinha como sua principal plataforma: a luta e defesa nacional, o serviço militar obrigatório, a educação primária e profissional e a educação cívica patriótica (GHIRALDELLI JR., 1987).

² Vale ressaltar que as primeiras décadas do século XX se caracterizaram pelos debates das ideias liberais. A partir da ideia central da vertente leiga de concepção tradicional, buscava-se transformar, a partir da escola, os indivíduos “ignorantes” em cidadãos esclarecidos (SAVIANI, 2011).

³ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA, que tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica.

cumprimento da justiça social e acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho” (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

Nesta perspectiva, podemos afirmar que os socialistas, os anarquistas e os comunistas configuram três forças políticas que, de certo modo, foram decisivas no transcorrer da Primeira República, além de em outros momentos históricos do Brasil, na gestação de propostas de formação voltadas para e com a participação dos trabalhadores. Ressalta-se que os comunistas priorizaram o debate político-partidário, a partir da ideia que a educação era necessária para a politização das massas. Essa prática de certa forma esvaziou o debate cultural e pedagógico do Movimento Operário, do início da República.

Vale destacar, como interesse do objeto de estudo deste texto que, os comunistas ao reafirmar a defesa do ensino público pela extensão e obrigatoriedade do ensino primário e das escolas profissionais de ambos os sexos, eles estavam defendendo uma política educacional e não "uma rede paralela de ensino destinada aos pobres" como a política do governo republicano à época pretendia: tornar as escolas profissionais como "asilos" aos desvalidos da sorte (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 151). Portanto, não se pensava um ensino voltado para as “artes manuais”, mas sim a introdução de um modelo de educação voltado para a “educação politécnica”, com base nos princípios marxianos⁴ (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 36).

A partir das aproximações feitas ao movimento histórico, pensamos em consonância com Paludo (2011, p.85) que a emergência da concepção de educação popular no Brasil, está relacionada,

[...] ao fato de as classes populares existirem e às suas condições de vida, às opções que as elites tiveram de rumos para o desenvolvimento do Brasil, ao movimento internacional dos trabalhadores; às ideias pedagógicas predominantes num determinado período, ao desejo e esperança de construção de um mundo melhor, e às possibilidades, via educação, de contribuir para a emancipação das classes subalternas e para a sua entrada no cenário político.

As práticas do Movimento Operário neste período indicavam uma “[...] leitura crítica da realidade, uma compreensão da educação inserida no contexto sociopolítico e a compreensão do papel da educação para a formação humana e para a construção de um mundo melhor [...]” (PALUDO, 2001, p. 85-86). O Movimento Operário intensificou seus esforços na direção da configuração de um projeto de sociedade no qual a educação teria

⁴ Marx, em 1868, nas Instruções dos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), afirmava que a “combinação de trabalho produtivo pago, com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica, elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (MARX; ENGELS, 2011, p. 86).

papel imprescindível nos trabalhos de base e de formação da consciência de classe dos trabalhadores:

[...] Percebe-se que, de alguma forma, essas práticas já associavam a educação escolar ou extraescolar – informal, não formal ou alternativa – com muitas das discussões sobre as quais se debruçam os estudiosos e a sociedade hoje. Por exemplo, a educação era associada aos delineamentos do projeto de sociedade que orientavam a intervenção teórico-prática dos agentes de mediação; à esfera do trabalho; à melhoria da qualidade de vida; à dimensão organizativa dos trabalhadores; à ação social reivindicatória e/ou transformadora das classes subalternas; à instrução; à necessidade de mudanças na esfera da política e da economia, além da cultural; aos métodos de ensino; à formação humana e com a possibilidade de construção de uma sociedade onde, além da liberdade, se tivesse justiça social. Enfim, a construção de um projeto de sociedade que se diferenciava daquele que ia se configurando (PALUDO, 2001, p. 86).

Conforme salienta Saviani (1999, p. 64), a partir de 1930, o Movimento Operário que conclamava “o povo a se organizar e reivindicar a criação de escolas para os trabalhadores perdeu a vez, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista”. Retomando as ideias pedagógicas “não hegemônicas” (SAVIANI, 2011) do Movimento Operário, suas diferentes iniciativas constituíram-se, no início do século XX, em embriões das lutas propostas pela educação popular, que buscavam a formação dos trabalhadores.

A Educação Popular na experiência do Distrito Federal: Paschoal Lemme

Nesta seção, dando prosseguimento à ênfase nas experiências de formação dos trabalhadores, centramos nossa atenção no trabalho coordenado por Paschoal Lemme no Distrito Federal, na cidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 1933 e 1935, com a implantação dos cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidades⁵, na administração de Anísio Teixeira, como diretor da Instrução Pública da capital federal.

Apesar de restrita à capital do país, essa “foi uma experiência emblemática do que poderia significar uma política de educação de adultos levada a sério em função da formação do trabalhador [...]” (AMORIM, 2016, p. 35). Em 1938, o citado educador defendeu uma proposta nessa perspectiva, sob a forma de monografia, intitulada “Educação Supletiva,

⁵ Os cinco primeiros cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidades, instalados nas escolas técnicas secundárias, ofereceram os seguintes cursos: 1. Escola Amaro Cavalcanti (mista) – Português, Francês, Inglês, Matemática, Contabilidade, Datilografia, Estenografia; 2. Escola Souza Aguiar (masculina) – Português, Francês, Inglês, Matemática, Ciências, Desenho, Mecânica e Eletricidade; 3. Escola João Alfredo (masculina) – Português, Francês, Inglês, Matemática, Ciências, Geografia, Desenho, Mecânica e Eletricidade; 4. Escola Visconde de Cairu (masculina) – Português, Francês, Matemática, História, Geografia, Ciências, Desenho, Tecnologia (madeira); 5. Escola Orsina da Fonseca (feminina) – Português, Francês, Inglês, Matemática, Desenho, Puericultura, Chapéus, Costura, Malharia, Flores, Bordados, Rendas e Estenografia (LEMME, 2004).

Educação de Adultos”, quando de sua participação no concurso para técnico de educação, do Ministério da Educação e Saúde. O estudo foi fundamentado em experiências de países desenvolvidos e da sua prática com a educação de adultos nos cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidades. Fica latente a preocupação do educador quanto à formação dos trabalhadores. Tal documento passou a ser reconhecido como um dos primeiros voltados para a educação de adultos no país (FÁVERO, 2005).

A oferta dos cursos já mencionados, que tinha por objetivo as instruções básicas e a formação profissional, foi marcada pela precariedade de recursos financeiros, o que não impediu que se atentasse para a necessária formação dos docentes envolvidos, com vistas ao atendimento das necessidades dos educandos. A importância de tal experiência para a história da educação no Brasil dá-se pelo fato de ter rompido com os padrões tradicionais da organização educacional vigentes naquele momento histórico. Seu cunho evidentemente político permitiu que o processo de ensino e aprendizagem transcendesse o processo de alfabetização, externando traços voltados para uma educação popular, que logo veio a ser lapidada para o atendimento ao grande capital (PAIVA, 2003; LACERDA, 2016). O autor reconhece que:

Toda essa obra de educação popular assistemática, isto é, fora da rigidez dos quadros escolares, especialmente dirigida ao adulto que não teve nenhuma oportunidade escolar ou a teve insuficiente, está inteiramente por fazer, entre nós, a desafiar a ação do Estado, num programa que, a ser levado a efeito, redundaria em benefícios de tal monta que todos os recursos empregados teriam uma produtividade verdadeiramente maravilhosa, uma compensação extraordinária de todos os sacrifícios realizados. Tal obra glorificaria, por si só, o governo que se dispusesse a empreendê-la, arrostando todos os óbices que por certo a entravariam (LEMME, 2004, p. 67).

Lemme defendia que a educação de adultos pode ser caracterizada por um tríptico conteúdo:

- a) educação sistemática escolar, para os indivíduos que atingiram a maturidade, no sentido de lhes dar os instrumentos considerados necessários para o desempenho de sua atividade social, no mais amplo sentido;
- b) educação sistemática complementar, que corrige essa ação escolar e fornece os elementos que a escola não pode proporcionar, no sentido de uma melhor adaptação às condições sociais do indivíduo, não consideradas antes e também a novas formas de atividade;
- c) educação supletiva, para os indivíduos que, por qualquer circunstância, não puderam sofrer a ação das instituições consideradas normais e fundamentais e que necessitam adquirir técnicas elementares, continuar seu aprendizado ou se aperfeiçoar em qualquer forma de atividade (LEMME, 2004, p. 45).

No cenário da época, apenas 4,8%, da população, que correspondia a 2.071.437 de brasileiros, tinha acesso à escola, todavia, apenas 49.132 eram adultos (LEMME, 2004).

Apesar dos números serem desconcertantes, a educação de adultos, naquele período, não era prioridade para o Estado. O autor ainda relata:

Mesmo entre as pessoas que têm certo trato com os problemas de educação e de ensino é comum verificar-se um completo desconhecimento da importância e da significação hoje emprestadas ao problema da educação de adultos. Por isso mesmo, pouca coisa é possível alinhar como verdadeiras realizações neste terreno quer no plano da ação oficial, quer no que se refere à iniciativa particular. Os próprios cursos noturnos de alfabetização que constituem a forma mais elementar na solução da questão, onde existem com razoável extensão, funcionam com incipiência verdadeiramente lastimável, à míngua de recursos, de assistência técnica e mesmo de atenção esclarecida dos responsáveis pela sua manutenção (LEMME, 2004, p. 65).

Observa-se que os problemas apontados na década de 1930 pelo educador, ainda hoje se fazem presentes nas práticas de gestão da política de EJA. O distanciamento entre quem pensa as políticas e o contexto de sua efetivação, bem como os sujeitos a serem beneficiados por essas políticas, persiste como um desafio da política educacional.

A partir de uma proposta de oferta que se preocupava com os sujeitos, Lemme, como coordenador da Superintendência de Ensino Elementar do Rio de Janeiro, sistematizou pelo veio da extensão, os fins⁶, a organização e condições de oferta da educação de adultos, como podemos verificar:

Ensino de Extensão

[...]

b) Organização e condições – Cursos de preferência noturnos, sem limite de idade, sem formalidades especiais de matrícula, sem seriação especial de matérias. Cursos de duração variável, segundo as condições dos alunos. Cursos criados segundo as solicitações e os interesses dos candidatos (LEMME, 2004, p. 75).

Pode-se observar, na forma de organização das condições de oferta dos cursos de extensão, elementos que caracterizam práticas de EJA e de educação popular, também vigentes no atual contexto, como: oferta noturna, oferta sem formalidade de matrícula, sem seriação, segundo interesses, desejos e reivindicações ao interesse dos educandos, e sem limite de idade. Essas propostas se confrontam com a perspectiva da legislação vigente no que concerne à escolarização e que, de certa forma problematizam o sentido do exercício do direito à educação. Para que houvesse as condições necessárias à materialização dessa proposta, o autor considera a importância da formação do professor para atender às demandas dos cursos, uma vez que os sujeitos apresentavam “[...] interesse real [...] em lograr progresso

⁶ a) Fins – Ministrar ensino de instrumentos essenciais a adolescentes e a adultos que não tiveram nenhuma oportunidade escolar no tempo próprio ou a tiveram incompleta. Ministrando variados cursos práticos de artes e ofícios a quantos desejem neles ingressar. Organizar cursos de aperfeiçoamento para os que já abraçaram determinadas profissões e desejem progredir nas mesmas, pela sua eficiência. Oferecer cursos de oportunidade, segundo os interesses de grupos de alunos e as oportunidades de empregos e atividades existentes no momento (LEMME, 2004, p. 75)

rápido nas suas condições culturais ou técnicas, no sentido de obter geralmente uma melhoria imediata de ordem econômica, e para isso sacrificam, quase sempre, suas já reduzidas horas de repouso ou recreação” (LEMME, 2004, p. 76). O autor ainda relata a necessidade de divulgação e o empenho no convencimento do estudante adulto para que este volte à escola e enfrente os preconceitos e as barreiras da exclusão social:

Era preciso utilizar, para isso, processos adequados, de forma a atingir os indivíduos para quem os cursos especialmente se destinavam: pessoas de condições econômicas e culturais reduzidas, operários e comerciários, [...]. Chamar a atenção desses grupos, vencer neles a natural desconfiança em relação a tais iniciativas, o esgotamento quase total em que vivem em consequência das próprias atividades, a que se dedicam, as preocupações provenientes dos encargos de família que não lhes permite dar uma atenção continuada ao aperfeiçoamento pessoal deliberado, aquele acanhamento resultante do temor do ridículo, de que fala Thorndike, tal era a tarefa a realizar com o emprego de uma propaganda hábil e sugestiva. Utilizamos para isso os meios principais: a imprensa diária e o apelo às associações de classe, a quem nos dirigimos através de cartas e circulares (LEMME, 2004, p. 76-77).

Ao final do primeiro ano letivo dessa experiência foram aplicados questionários para os estudantes, sendo que mais de mil responderam. Os educandos avaliaram como experiência exitosa apesar de suas limitações, o que fortaleceu a “convicção de que seu sucesso estava plenamente assegurado, e que competia, agora, ao Governo Municipal, proporcionar cada vez maiores recursos para que pudesse prosseguir, melhorando sempre e ganhando cada vez maior extensão” (LEMME, 2004, p. 78).

A segunda etapa, em 1935, inicia-se com a ampliação de vagas e o aumento do recurso para continuidade da expansão da educação de adultos. No aprimoramento da oferta, os diretores iniciaram um trabalho de orientação vocacional, na busca por resolver os problemas pessoais, relacionados com as necessidades de aperfeiçoamento cultural e profissional. Vale ressaltar que um traço marcante nessa experiência foi a auto-organização dos estudantes, que se estendeu aos sindicatos e associações de classe. Lemme relata:

Atividades extraclasse foram introduzidas pela própria iniciativa dos alunos, que se agremiavam fundando clubes e associações, onde faziam realizar palestras e conferências de cultura geral, sessões de cinema educativo e tentando também o teatro de amadores. E dessa forma, num ambiente verdadeiramente empolgante de vida e entusiasmo, as matrículas em quase todos os cursos passaram a ser disputadas, subindo de 1.366, em 1934, para 5.174, em 1935 (LEMME, 2004, p. 79).

Paiva (2003, p. 199) reafirma a importância da experiência do Distrito Federal não só para a educação de adultos, mas para a história da educação brasileira, por ter rompido com os padrões educacionais tradicionais da época e pelo seu caráter político⁷.

⁷ Em 1936, Lemme é preso, acusado de ter organizado cursos para a União Trabalhista.

As novas condições políticas forçavam a todos a refletir e interpretar a nova realidade social. Paiva (2003) ainda reafirma que foi a primeira vez que se fazia uma intervenção no sistema educativo por motivos ideológicos, com isso, tornou-se mais evidente que a educação no Brasil passou a não ser mais apenas um campo de luta pela recomposição do poder político dentro dos pressupostos da ordem vigente, bem como a partir de novos pressupostos que buscavam a transformação da sociedade. “Passávamos do momento de utilização da educação como instrumento da luta entre grupos dominantes pela hegemonia para o momento da disputa ideológica dentro do terreno educacional” (PAIVA, 2003, p. 200).

Movimentos de educação e cultura popular

Ao revisitar as ações, movimentos de educação e cultura popular no Brasil, na segunda metade dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, buscamos apreender sua importância naquele contexto e seus impactos para a EJA na atualidade.

Fávero e Freitas (2011) situam este período e destacam o “amadurecimento do processo democrático”, desvelado nas eleições de 1958, bem como nas experiências na área da cultura e os debates sobre educação, na segunda metade dos anos de 1950; na promulgação da LDB - Lei nº 4.024, em 1961; e na aprovação do PNE, em 1962. Em contrapartida, tem-se o enfraquecimento das campanhas nacionais de alfabetização, causado pelas inúmeras críticas à sua ineficácia, o que possibilitou novas condições para práticas de educação de adultos e diante disso, a redefinição do conceito de alfabetização, que apontava para uma visão restrita, em que o educando aprenderia apenas a ler, escrever e contar. Este momento é reconhecido como uma ruptura com a forma institucionalizada que até então era proposta à educação de adultos.

Vale ressaltar que, em 1958, a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, possibilitou uma mobilização intelectual e a intensificação da luta política e ideológica em busca de uma nova perspectiva educacional para a área, presente nas 210 teses discutidas (PAIVA, 2003). Foi no momento da relatoria de Paulo Freire que se apresentou a possibilidade da superação do conceito de alfabetização enquanto decodificação, e foi criticada a visão a respeito do analfabeto como ignorante, uma “gaveta vazia” na qual o educador depositava conhecimentos. Foi proposta, então, uma educação de adultos:

[...] em que homens e mulheres fossem considerados possuidores e produtores ativos da cultura, numa proposta dialógica de educação, compreendendo a produção de conhecimentos como ato coletivo e processual, pautada em conteúdos vivos, dinâmicos, inseridos no cotidiano dos sujeitos envolvidos. Uma ação educativa que não negasse a cultura das classes populares, mas que a valorizando e aprendendo

novos conhecimentos, através do diálogo, favorecesse a passagem da consciência ingênua ou intransitiva, que os homens possuem, para a consciência crítica, necessária ao engajamento ativo para a transformação social (RODRIGUES, 2008, p. 79).

Entre os anos de 1958 a 1964, no contexto brasileiro, observa-se a ocorrência de um período histórico mais denso para os movimentos de educação e cultura popular, momento em que as “classes populares urbanas e rurais ganham força reivindicatória pelos seus direitos e por mudanças estruturais de base” (PALUDO, 2001, p. 89). Ao lado de diversas organizações populares, tais como: Ligas Camponesas do Nordeste⁸, Movimento Agrário no Rio do Grande do Sul e Comando Geral dos Trabalhadores, emergiram novas forças políticas populares e uma série de experiências educativas. Muitas delas procuraram articular-se com o movimento de educadores, associações de moradores, universitários, religiosos, universidades e sindicatos, com vistas a desenvolver a alfabetização de adolescentes e adultos, a organização de base e a cultura popular (PALUDO, 2001).

Na efervescência do contexto histórico da realidade brasileira, vários movimentos⁹ de educação e cultura popular¹⁰ foram implantados. Esses movimentos voltavam-se à promoção da cultura popular na busca pela superação das visões “ingênuas e folclóricas” (FÁVERO, 1983) como se pensava a cultura do povo brasileiro, mas também, e principalmente, sobre os usos políticos da dominação e alienação da consciência das classes populares. Contra isso, houve um empenho para “fazer convergirem para o processo educativo as tensões sociais e políticas” (BEISIEGEL, 1979, p. 88), buscando refletir a própria condição de existência no processo histórico na relação com o mundo. Partia-se do diagnóstico da realidade, para através da reflexão, elaborar e desenvolver práticas de transformação social.

Conforme pontua Fávero (2009, p. 62), esses movimentos operaram “um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo

⁸ Foram associações de trabalhadores rurais, criadas inicialmente no estado de Pernambuco e posteriormente na Paraíba, no Rio de Janeiro, Goiás e em outras regiões do Brasil, que exerceram intensa atividade no período que se estendeu de 1955 até 1964.

⁹ Dentre eles, destacam-se: o Movimento de Cultura Popular (MCP), de Recife, a partir de 1960; o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), estabelecido em 1961, com o patrocínio do Governo Federal; os Centros Populares de Cultura (CPC), órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a coordenação do educador Paulo Freire, a partir da experiência de Angicos, em 1963, que inovou radicalmente não só o conceito de alfabetização, como consolidou um modo próprio de trabalhar com os adultos (FÁVERO, 2009).

¹⁰ Para maior aprofundamento sobre cada movimento de educação e cultura popular, Fávero (2005; 2009) tece importantes esclarecimentos.

de adolescentes e adultos ou de educação rural, das décadas de 1940 e 1950”. Essas proposições eram qualitativamente diferentes das ações anteriores, uma vez que expressavam “o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como o fato de orientarem sua ação educativa para uma ação política” (FÁVERO, 2009, p. 62).

Paludo (2001, p. 91) afirma que “é no ano de 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares” e que emergia na educação brasileira uma pedagogia que levava em consideração a realidade local com vistas à sua transformação, na qual as classes populares eram os atores centrais. Haddad e Di Pierro (2000, p. 113) corroboram com a ideia de que esse período pode ser considerado como “um período de luzes para a educação de jovens e adultos”:

[...] elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem. [...] À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política [...] (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Os autores ainda destacam que todo esse movimento fez com que fosse atribuída “uma forte missão de [...] valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113). Fávero e Freitas (2011, p. 371) evidenciam que do conjunto dos movimentos de cultura e educação popular, há que se destacar:

- a) o conceito de cultura popular, assumido como fundamental, do qual passou a derivar o conceito de educação popular – não a disseminação da cultura erudita aos setores populares, mas tomar a cultura do povo como expressão de sua visão de mundo e, a partir dela, no que se designou conscientização, pensar a transformação da realidade em uma perspectiva democrática;
- b) um novo modo, conseqüentemente, de entender a alfabetização, proposta por Paulo Freire, com expressão da dimensão política; e
- c) a definição e vinculação assumida dos movimentos de cultura e educação popular com o movimento social mais amplo, no qual teve origem e ao qual se alia na luta por um novo projeto histórico.

O Golpe Civil Militar, em 1964, que marcou a história do país pela violenta repressão aos movimentos sociais e organizações populares, com seu caráter autoritário e arbitrário esvaziou quase que totalmente o poder popular dos espaços de diálogo, participação e intervenção no Estado. A maioria dos movimentos de cultura e educação popular foi extinta, posto que a educação popular e alfabetização de adultos eram entendidas, nessa perspectiva, como ameaças à ordem, “[...] e para a preservação da ordem capitalista e [por essa razão] foram suprimidos [...]” (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 374).

Apenas alguns programas de alfabetização funcional de adultos, com caráter assistencialista e conservador, foram mantidos. Em 1967, o governo implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), uma ação do regime militar que possuía o objetivo de erradicar a situação do analfabetismo no país e, “desestimular focos de resistência política tão duramente combatidos pela direita conservadora” (GRELLERT, 2015, p. 40). O Mobral se desenvolveu na contramão do PNA e sua epistemologia foi baseada em uma alfabetização funcional. Paludo ressalta que:

[...] Sob a égide da virulência opressora e interventora, inclusive nas escolas, (re) emerge o movimento de *educação do popular*, a partir do ano de 1970, tendo como espaço central os locais de moradia e trabalho das classes subalternas. Mais uma vez, é a conjuntura que reforça a ideia de que a educação pública servia mesmo para reprodução da ordem. Endossada principalmente pelas Teorias Reprodutivistas, que consideram a escola como aparelho reprodutor das ideologias do Estado, esta visão ganha força e é alentada pelo ciclo de ditaduras e o uso parcial da educação escolar pelas elites, sob a égide da ideologia da segurança nacional, em todo o continente latino-americano (PALUDO, 2001, p. 96, grifos da autora).

A educação popular se constitui nesse período, entre os intelectuais e os movimentos e grupos sociais populares, como um dos grandes elementos de mediação que possibilitaram a consolidação da concepção e das práticas educativas diretamente ligadas às necessidades, exigências e interesses das classes populares subalternas, contribuindo para a formação da consciência e da organização de classe (PALUDO, 2001).

Experiências contemporâneas e suas vinculações ao legado da Educação Popular na perspectiva libertadora

Manfredi (2009) recorda a significativa permanência das ideias de Freire, na memória coletiva de muitos educadores populares e profissionais da educação. Assim, há uma reapropriação da proposta dos círculos de cultura para “[...] discutir e organizar em diferentes espaços populares [...] atividades educativas de alfabetização, pós-alfabetização, cursos de ensino supletivo [...]” (MANFREDI, 2009, p. 140). Surgem assim, diversos espaços populares, com o foco de contestar a “ideologia do regime” e fortalecer a resistência político-ideológica. A autora afirma que:

Foram também incontáveis as tentativas de subversão dos propositivos e perspectivas oficiais, criadas, individual e/ou coletivamente, por educadores populares que ocuparam os 'espaços oficiais' para subverter a orientação dominante, modificando-lhes os conteúdos e introduzindo versões críticas. Naqueles tempos, multiplicaram-se as iniciativas promovidas pelos 'centros de assessoria e de educação popular', cujos integrantes provinham, ora das experiências dos movimentos de educação de base e/ou de alfabetização de adultos, dos anos 60, ora como ex-militantes das organizações de esquerda. Os espaços públicos em que se

produziram e recriaram tais atividades de contestação à educação dominante foram: durante a década de 1970, as comunidades eclesiais de base (grupos de jovens, grupos de noivos ou de casais, clubes de mães) e os núcleos de trabalhadores vinculados às pastorais (operária, da terra, etc.); no final dos anos de 1970 e primeira metade da década de 1980, nos grupos de oposição sindical, sindicatos e associações educacionais e culturais, organicamente vinculadas aos movimentos sindical e popular (MANFREDI, 2009, p. 140).

A autora ainda destaca que as práticas e discursos produzidos nos novos movimentos sociais tinham a matriz freiriana, “reformulando-a, ampliando-a, recriando-a; agregaram-lhe outros elementos, conjugando-a com outras matrizes, ora extraídos da teologia da libertação, ora dos marxistas contemporâneos” (MANFREDI, 2009, p. 140). É nesse contexto que a educação popular atinge a posição de concepção que associa os “processos educativos à ação política e social das classes subalternas com vista à transformação social, apesar e para além da multiplicidade de correntes que a conformam, esta constitui-se a centralidade que lhe confere sentido” (PALUDO, 2001, p. 96).

O legado de Paulo Freire para os movimentos de educação e cultura popular no Brasil foi um marco que influenciou diversos grupos e organizações que vêm atuando no campo da alfabetização e da educação básica de jovens e adultos. Brandão (2008) salienta que a educação popular na atualidade tem sua identidade explícita nas atividades de distintas organizações não-governamentais e movimentos sociais espalhados ao longo do território brasileiro, ressurgem também com políticas educativas de diversos municípios e estados. “A concepção de educação popular aparece associada a nomes como administração popular, governo democrático, escola cidadã, escola plural, constituinte escolar, orçamento participativo” (BRANDÃO, 2008, p. 19). Ainda destaca uma contradição presente em alguns estados:

No Amazonas e na Paraíba, por exemplo, é provável que haja vários movimentos populares, assim como novos movimentos sociais, que consideram a educação popular uma alternativa e uma prática social fundadoras de suas ações políticas através de algum setor da cultura. Isso acontece ao lado de uma absoluta ausência do termo e de suas ideias por parte das secretarias estaduais e municipais de educação, à exceção do estado do Acre. No Rio Grande do Sul e em alguns municípios petistas de Santa Catarina, a relação tende a ser diferente. Há um número proporcionalmente menor de associações civis com essa declarada perspectiva, ao lado de uma política oficial de educação fundada na atualização da educação popular como proposta de governo. Como dois exemplos concretos e bastante conhecidos, tanto o Governo do estado do Rio Grande do Sul quanto o do Município de Porto Alegre, afirmam uma educação cujos parâmetros do ideário pedagógico e da diretriz política estão fundados em uma atualização das propostas originais da educação popular dos anos de 1960 e 1970 (BRANDÃO, 2006, p. 19)¹¹.

¹¹ No atual conjuntura do Golpe de Estado em curso no país, de esvaziamento do papel Estado, do ajuste fiscal e do movimento crescente da proposta da Escola sem partido, as diretrizes políticas emanadas da educação popular, segundo o legado de Paulo Freire, em municípios como Porto Alegre, vêm sendo silenciadas, embora, sob resistências dos que lutam pela manutenção da oferta de EJA como política pública e como direito.

A partir do período de abertura democrática, na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1991), a assunção de Paulo Freire à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, possibilitou o desenvolvimento de ações de alfabetização de maiores de 15 anos, por parte da iniciativa do poder municipal como política pública, conjunta, com os movimentos sociais.

Com isso, começa-se a desenvolver um projeto de base para uma educação pública popular que pode ser exemplificada pela criação do Movimento de Alfabetização de São Paulo (MOVA-SP), que reuniu as atividades de alfabetização realizadas pelo movimento social urbano, permitindo-lhes a reorganização e novas perspectivas. Essa experiência foi reproduzida, posteriormente, por outras prefeituras geridas pelo Partido dos Trabalhadores (PT), mas nem sempre nas mesmas bases de cooperação entre o poder público e o movimento social (FÁVERO, 2013).

No curso de outras experiências voltadas para a formação dos trabalhadores, Manfredi (2009) analisa as propostas educativas da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que incorporam princípios da educação popular, na perspectiva libertadora. Ainda que, de maneiras distintas, as propostas dos dois movimentos voltam-se também para a educação de jovens e adultos em suas ações educativas, ao mesmo tempo em que concedem aos seus participantes a certificação.

A proposta da CUT, a partir de seus princípios educativos, afirmava sua opção por uma “educação transformadora”, posto que pretendia contribuir para o desenvolvimento de uma nova prática educacional, gestada e assumida pelos trabalhadores como alternativa à educação dominante, autoritária, elitista e excludente. Sua opção político-epistemológica tinha conotação dialética e buscava desenvolver atividades educativas que propiciassem: processos de aprendizagens críticos e reflexivos que, partindo da realidade vivida pelos educandos/trabalhadores, propiciassem avanços no entendimento, cada vez mais profundo e histórico, articulando o saber dos trabalhadores ao saber sistematizado (MANFREDI, 2009, p. 144). Essa ênfase nos remete, de certa forma, às experiências do Movimento Operário do início da República.

As experiências da CUT tinham por base a formação integral dos trabalhadores, como expresso no projeto político-pedagógico:

[...] as estratégias formativas da Central partem do desenvolvimento do homem como um ser integral, que se constitui mediante relações sociais advindas do trabalho, assim como na relação com a natureza; relações que devem ser objeto de reflexão crítica, visando à libertação das condições de opressão e exclusão social, em particular proveniente de valores e atitudes de cunho discriminatório quanto às questões raciais, sexuais, religiosas, de gênero, dentre outras, concebendo a

educação e a formação como direito do trabalhador (CUT, 2001, p. 4 apud FÁVERO, 2013, p. 55).

Rummert (2004, p. 145-146) destaca que para concretização desta proposta, deve-se levar em conta dois pontos na elaboração do currículo.

O primeiro [...], como eixo fundamental, o trabalho, compreendido como processo histórico de transformação da natureza e dos próprios homens, os quais, em sociedade, criam, por múltiplas formas de sociabilidade, os diferentes modos de produção e compreensão da existência. A partir dessa perspectiva, foram focalizadas, em sua complexidade, as características assumidas pelo trabalho nas sociedades capitalistas, ressaltando-se que estas, frutos de processo histórico, são passíveis de transformações decorrentes do agir humano. O segundo ponto parte da compreensão de que o ‘conhecimento não pode ser concebido como algo externo e distante dos sujeitos, apartado das relações sociais que o constituem’ [...].

Os dois maiores programas desenvolvidos pela CUT, com base nas definições acima, foram o Programa Integrar e o Programa Integração. A partir de 1995, a Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT, desenvolveu o Programa Integrar, com financiamento do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). O currículo desse Programa buscava romper com a lógica disciplinar, além disso, objetivava associar a formação para o trabalho com a formação geral e com a geração de alternativas de trabalho e renda, centrado “nas relações e inter-relações com a vida dos trabalhadores jovens e adultos, partindo e dialogando com os conhecimentos trazidos por esses sujeitos para a reflexão sobre a realidade na qual estão inseridos” (RUMMERT, 2004, p. 145). A amplitude do Programa atingiu os estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Pará, Paraná, Espírito Santo, Minas Gerais e Bahia.

Por sua vez, o Programa Integração, implementado no período de 2000-2002, foi definido como um projeto nacional de qualificação profissional, desenvolvido pelo setor de Formação da CUT, com apoio financeiro do Plano Nacional de Formação Profissional (Planfor). Seu objetivo era propiciar aos trabalhadores formação profissional e elevação da escolaridade. Apresentava uma estrutura curricular integrada, centralizada na reestruturação produtiva e na articulação entre conteúdos técnicos e os saberes da formação geral (FÁVERO, 2013).

Se nos projetos da CUT percebe-se a influência da matriz pedagógica da educação popular, com o MST essa matriz é assumida explicitamente. Ao longo do tempo, através de sua trajetória de lutas e conquistas, vem sendo construída uma pedagogia do movimento, tendo por base as propostas de educação transformadora e emancipatória. Dito isso, suas matrizes são a pedagogia freiriana, bem como as oriundas do pensamento socialista e marxiano (MANFREDI, 2009).

Vale ressaltar que, em pesquisa coordenada por Franzoi, em 2005, foram localizadas e estudadas 30 experiências envolvendo educação profissional com elevação de escolaridade, no estado do Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, em sua maioria, protagonizadas por movimentos sociais e sindicais, principalmente por parte do MST e da CUT. Essa ponderação nos remete ao contexto em que o Proeja foi formulado. Pensado para se efetivar como política perene para formação de jovens e adultos trabalhadores, com certeza, “[...] o Proeja recupera o êxito de muitas dessas experiências, trazendo esse público-foco dos movimentos sociais e sindicais para dentro da rede federal [...]” (SANTOS, 2010, p. 121).

Atualização de experiências de Educação Popular na EJA: avanços e permanências

As experiências até então exploradas, neste texto, nos permitem afirmar que as experiências oriundas das lutas dos trabalhadores pela formulação de propostas de formação são historicamente situadas e política e socialmente pautadas pelo horizonte de um projeto de sociedade, que tem a educação como uma de suas âncoras. Nessa perspectiva, a educação tem como uma de suas tarefas fundamentais atuar na formação humana e crítica em contextos de opressão na busca de uma sociedade justa.

Essas pautas atravessam as experiências sobre as quais nos debruçamos, a começar pelo Movimento Operário que sempre teve como preocupação o alcance e a participação dos grupos subalternos, principalmente marcados pelo analfabetismo e pela interdição do direito à escola. Esses grupos se constituíam e permanecem se constituindo de jovens e adultos trabalhadores que têm sido interditados do direito à escola e do consequente acesso ao mundo do trabalho.

Neste sentido cabe destacar, como já mencionada, a proposição do Proeja. Embora já bastante explorado na literatura, importa destacar que esse Programa busca o acesso à formação profissional e à elevação de escolaridade de jovens e adultos de forma integrada. Mesmo reconhecendo a submissão das políticas educativas no Brasil ao sistema econômico internacional, as análises empreendidas pelos estudiosos do campo da EJA e da educação profissional convergem ao apontar que a criação do Proeja¹² é resultado das tensões entre governo, movimentos sociais e comunidade acadêmica, configurando-se como parte das

¹² O Governo Federal instituiu em 2005, no âmbito federal, o primeiro Decreto do Proeja, nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos do Proeja para o público do ensino fundamental da EJA.

ações indutivas de política pública levada a efeito pelo Estado brasileiro durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006). Embora tenha sido lançado por Decreto, como uma indução de política do Governo, não podemos deixar de considerar o Proeja como resultado das lutas de trabalhadores e intelectuais, que ao propor sua formulação incorporaram princípios e fundamentos das experiências históricas, aqui exploradas. Vale retomar o que essas experiências envolveram e como suas influências ainda hoje permanecem como inspiração das lutas: pela defesa de uma política educacional voltada para os trabalhadores, a defesa da escola pública para todos, a formação humana integral e a perspectiva da formação politécnica, que estão presentes na proposição da integração da formação geral e técnica, defendida pelo Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007) .

Esse mesmo documento, ao enfatizar a formação integral como um dos fundamentos político-pedagógicos do Programa, indica avanços no sentido de valorizar os diferentes saberes no processo educativo, a necessidade de se empreender uma nova organização dos tempos e espaços de formação dos sujeitos e de suas aprendizagens de forma estritamente vinculada às realidades e modos de vida, o que implica considerar o trabalho e a pesquisa como princípios educativos (BRASIL, 2007).

Ao reconhecer esses saberes, a educação popular propicia “a emergência dos saberes subjugados pelo pensamento eurocêntrico, e para tal, tem desenvolvido propostas pedagógicas e metodológicas para visibilizar esse saber e esse conhecimento presentes em suas práticas” (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 375, tradução nossa). Nesse sentido, a formação integral vislumbrada pelo Proeja se complexifica uma vez que passa a requerer no movimento das práticas curriculares:

[...] uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. [...] uma integração [...], entre o saber e o saber-fazer, [que] pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional (BRASIL, 2007, p. 41).

Nesse sentido, entendemos que a formação integral pressupõe a integração dos saberes populares, como um dos grandes desafios para a formação que se propõe no Proeja.

Na perspectiva da educação popular, a produção do conhecimento se dá, como vimos, na confrontação de saberes e na negociação cultural, o que coloca em evidência a tão criticada ênfase da educação bancária, que nomeia e desqualifica o conhecimento e a capacidade de aprendizagem dos educandos pelos educadores que “são os que sabem” (FREIRE, 2005). Além disso, expressa a ignorância dos educadores acerca das potencialidades dos educandos, oriundas de suas culturas, da experiência do trabalho e da mobilização de saberes outros, não restritos à dimensão cognitiva, de modo que produzem a

impossibilidade de fazer avançar a oferta de um curso demandado por jovens e adultos trabalhadores.

Com bases nos princípios elencados, o Programa produziu interferências no campo da EJA, uma vez que sua proposta significou um ato histórico na oferta de ensino médio integrado à educação profissional na educação básica, o que ampliou a concepção de EJA, sua abrangência e a sua configuração. Para o campo da educação profissional, pela primeira vez, temos a inclusão da educação de jovens e adultos trabalhadores das camadas populares nos Institutos Federais.

Embora considerado um avanço no campo da política educacional, esse movimento de inclusão da EJA na Rede Federal têm produzido tensões e resistências no que tange ao acolhimento desses jovens e adultos trabalhadores e ao reconhecimento do seu direito por parte gestores e educadores, como tem sido indicado pelas pesquisas de acompanhamento do Programa (MACHADO, 2011; SILVA; 2010; VIANA, 2012).

A experiência desenvolvida por Paschoal Lemme, que também envolveu a oferta de formação profissional, nos permite refletir sobre a realidade enfrentada pelos sujeitos do Proeja que têm acessado a Rede Federal, no que diz respeito aos vários tipos de discriminação enfrentados, suas motivações de acesso aos cursos e o trato das relações pedagógicas com as classes populares. Lemme é explícito ao situar as barreiras do preconceito e da exclusão social identificadas por ele junto aos operários. Salienta as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos para seu retorno e permanência na escola e, principalmente, para o fato de que as instituições e os professores necessitavam estar preparados para atender às demandas dos educandos.

As proposições de formação levadas a efeito pela CUT e pelo MST expressam também princípios e fundamentos da educação popular na perspectiva freiriana, que têm sido de certa forma apropriada pela proposta político-pedagógico do Proeja.

Considerações finais

Ao eleger a educação popular como matriz teórico-metodológica deste trabalho, retomamos suas origens, bem como as experiências gestadas em diferentes contextos de suas práticas no Brasil e na América Latina. O acúmulo da produção do campo tem permitido aos estudiosos e militantes afirmar um pensamento próprio, distinto das formas eurocêntricas de olhares e leituras sobre o nosso continente.

Observamos ao longo das experiências de educação popular, aqui exploradas, que sua intencionalidade busca transformar e propor alternativas políticas e sociais, a partir das

lutas dos movimentos sociais, tendo como arcabouço, fundamentos conceituais, políticos, pedagógicos, metodológicos e epistemológicos, que buscam visibilizar o saber e o conhecimento presentes em suas práticas.

As bandeiras históricas da educação popular, desde o movimento operário passando pelas experiências de formação então exploradas nesse texto, impulsionaram e se traduziram em ações concretas que mobilizaram os espaços e tempos de formação na perspectiva dos trabalhadores. Temos como exemplos as escolas operárias, os centros de estudos e as iniciativas de ação cultural, os cursos de extensão de Lemme, os círculos de cultura com Freire. Todas essas iniciativas colocaram em evidência a capacidade e o protagonismo dos grupos subalternos de pensar a sua própria educação.

Essas experiências lançaram, como vimos, princípios e fundamentos teórico-epistemológicos que, ainda hoje, inspiram as práticas educativas em contextos distintos, que envolvem desde programas promovidos pelos sindicatos, pelos movimentos sociais, bem como aqueles formulados a partir das lutas, negociações e tensões entre Estado e sociedade civil, como é o caso do Proeja.

Referências

AMORIM, R. de F. **A formação do trabalhador no Proeja**: entre os laços e embaraços do discurso oficial e os Diálogos Proeja no IFG. 2016. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Goiânia: UFG, 2016.

BEISIEGEL, C. de R. **Cultura do povo e Educação Popular**. In: Revista Fac. Educ. SP, 1979. p. 77-92.

BRANDÃO, C. R. A Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos: antes e agora. In: MACHADO, M. M. (org). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. BSB: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (orgs.). **A pesquisa participante**: a partilha do saber. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. **Documento Base**: Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Brasília: Setec/MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2015.

FÁVERO, O. (org.). **Cultura Popular, Educação Popular, Memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FÁVERO, O. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: UFF, 2005.

FÁVERO, O. Educação de Jovens e Adultos. In: RIVERO, J; FÁVERO, O. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direitos e desafios de todos**. São Paulo: Moderna, 2009.

FÁVERO, O. Paulo Freire, movimentos sociais e educação de jovens e adultos. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (org). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis:Vozes, 2013.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. In: **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GHIRALDELLI Jr., P. Movimento operário e educação popular na primeira República. In: **Cad. Pesq.**, São Paulo, maio de 1986. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1335>>. Acesso em: 30 maio 2016.

GHIRALDELLI Jr., P. **Educação e Movimento Operário**. SP: Cortez – Autores Associados, 1987.

GRELLERT, A. P. **A Educação Popular na escola pública: das situações-limite ao inédito viável**. 2015. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

HADDAD, S., DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio-ago 2000, p. 108-130. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

LACERDA, C. V. **A experiência do Proeja-FIC/Pronatec na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: a construção do currículo pelos sujeitos da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (EAJA)**. 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia: UFG, 2016.

LEMME, P. **Memórias de um educador**. 2. ed. 5 v. Brasília, DF: Inep, 2004.

MACHADO, M. M. Avaliação da produção das pesquisas sobre o Proeja: impactos da implementação do programa. **Trabalho encomendado**. 34ª Reunião Anual da ANPED. 2011 (mimeo).

MANFREDI, S. M. Contribuições Freirianas para a organização dos movimentos sociais. In: MAFRA, J.; *et al* (orgs). **Globalização, educação e movimentos sociais**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MEJÍA JIMENEZ, M. R. **Educação Popular: pedagogia e dialética**. Ijuí: Unijuí, 1989.

- MEJÍA JIMENEZ, M. R. Diálogo-confrontação de saberes e negociação cultural: eixos das pedagogias da educação popular: uma construção a partir do sul. In: **Educ. rev.** [online]. 2016, n.61, pp.37-54. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000300037&script=sci_abstract&tlng=PT>. Acesso em 19 dez. 2016.
- MEJÍA JIMENEZ, M. R. Posfácio: La educación popular una construcción colectiva desde El sur y desde abajo. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (orgs). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MOLL, J. Proeja e a democratização da educação básica. In: MOLL, J.; colaboradores. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6a ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.
- PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial: CAMP, 2001.
- RODRIGUES, M. E. de C. **Enraizamento de esperança: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás**. 2008. 314 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2008. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/1077/1/tese_maria_e_c_rodrigues%202008.pdf> Acesso em: 25 set. 2016.
- RUMMERT, S. M. Programa Integração: avanços e contradições de uma proposta formulada pelos trabalhadores. In: **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, n. 27, p. 138-153, set./dez. 2004.
- SANTOS, S. V. dos. Sete lições sobre o Proeja. In: MOLL, J.; colaboradores. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 33. Ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. – 2ª ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SILVA, V. do C. N. **A implementação do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: visão dos gestores**. Brasília/DF. 2010. 190f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, 2010.
- TORRES CARRILLO, A. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (orgs). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- VIANA, D. F. **O estado do conhecimento da produção científica sobre a educação profissional integrada à educação de jovens e adultos no âmbito do projeto 008/Proeja/Capes/Setec (2007 – 2011)**. 2012. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica. Belo Horizonte (MG): CEFETMG, 2012.

Recebido em: 18.08.2017

Aceito em: 17.12.2017