

CAPÍTULO 2

**Movimentos sociais e Educação  
de Jovens e Adultos (EJA)**

O filósofo, militante e educador pernambucano Paulo Freire (1921-1997) influenciou diretamente os campos epistemológico e metodológico educacional ao evidenciar o caráter político de todas as práticas educacionais. Freire (1987; 2003) se pautava na cultura popular, vista como um elemento essencial para a emancipação da classe trabalhadora. Com isso, ele entendia as classes populares como detentoras de saberes não valorizados do conhecimento social, historicamente instituído e transmitido pelas instituições de ensino.

Nesses termos, ele mostra a relevância da construção de uma educação que parta dos saberes populares e que seja realizada com as pessoas, não somente para as pessoas, suscitando leituras da realidade a partir da perspectiva dos oprimidos. Conseqüentemente, a importância de suas teorias e de suas proposições concretas para a elaboração de teorias pedagógicas libertadoras é fundamental à construção de uma sociedade mais igualitária, democrática, inclusiva e justa.

Para Elizabeth Oliveira (2011), no atual contexto brasileiro de ideologia neoliberal e protofascista, a educação vem sendo entendida pela ótica economicista e conservadora primordialmente como um mecanismo de formação de capital humano e de manutenção de privilégios. Prioriza-se um modelo de formação de indivíduos produtivos apenas para o mercado de trabalho, dotados de competências imprescindíveis à empregabilidade. Conceber uma educação que vá na direção contrária a esse paradigma, que contemple as necessidades das camadas sociais excluídas dos direitos elementares de existência e de uma formação crítica – na qual os sujeitos são conscientes do seu papel de construtores de sua história

individual e coletiva –, exige a complexificação dos fundamentos da educação, para que ela consiga atender às necessidades populares a partir da realidade da população.

A educação popular é um legado freiriano que trouxe reflexões fulcrais sobre os sujeitos situados à margem da sociedade capitalista. Assim, é crucial refletir sobre a influência que os movimentos populares tiveram na construção de uma concepção de mundo de sujeitos que, historicamente, ficaram relegados a um segundo plano, e sobre como o pensamento de Paulo Freire foi fundamental para a teoria e a prática pedagógica libertadora. Freire devotou toda a sua vida à construção de uma educação libertadora que fosse capaz de dotar os setores populares de instrumentos para a luta contra as relações sociais opressivas e exploradoras do capitalismo. Foi um intelectual e educador que mostrou uma profunda coerência entre a prática e a teoria, apontando a importância da militância na educação, que era entendida por ele como um ato político, o que contrariava a visão, até então dominante, que partia de uma concepção educacional neutra e tecnicista.

Sua pedagogia considera o conhecimento como possibilidade de superação das relações verticalizadas e dos modelos mecanicistas acerca da realidade social, além de buscar a implantação de novas propostas que sinalizem a esperança e a necessidade de mudança na escola e na sociedade. Os componentes educativos defendidos por Freire (2003) compõem a teorização de suas práticas educacionais, que foram elaboradas a partir da vivência com sujeitos excluídos e alicerçadas no diálogo experimentado na militância voltada à

libertação. Nesse sentido, o educador demonstra uma sólida defesa de uma pedagogia assentada na atividade direta com as camadas populares e na defesa de suas necessidades de emancipação. Suas preocupações giravam em torno do processo de uma aquisição do saber que propicie, aos sujeitos excluídos, capacidade para entender o funcionamento da sociedade na qual vivem, compreendendo seu lugar no mundo com uma postura crítica.

Conforme Freire (1987), deixar a condição de opressão não é meramente se deslocar para o papel de opressor, mas implementar novas relações sociais baseadas na igualdade, almejando o bem comum. Partindo desse preceito, ele defende uma pedagogia libertadora, produtora de um permanente diálogo. Dialeticamente, ele parte da problematização das realidades dos educandos, ou seja, de suas materialidades, com a finalidade de que estes possam intervir, por intermédio da educação, nessa mesma realidade.

Desse modo, a educação popular se pauta no diálogo, sendo o conhecimento construído permanentemente. Tal modelo educacional tem como essência a contestação do sistema político e do ordenamento econômico convencionais, partindo da ideia de que os seres humanos são fundamentalmente seres históricos e inacabados. Sendo um instrumento de transformação social, a educação popular freiriana é uma forma de luta surda, cotidiana; é uma guerrilha educacional, envolvida em uma lenta tarefa de mudança ideológica, e, por isso, o trabalho educativo é necessariamente político, e o político é transformador. Nessa ótica, a educação popular busca transformar os sujeitos em agentes políticos, no

sentido de engajamento ativo na modificação da história e das iniquidades. Logo, a partir da educação, propõe-se recuperar a humanidade dos sujeitos, perdida em função do sistema produtivo alienante (FREIRE, 2003). Para isso, em primeira instância, deve-se valorizar o saber popular.

Esse modelo educacional é uma forma de luta necessária, urgente e possível por uma sociedade que elimine relações hierárquicas de exploração e opressão, seja no âmbito do trabalho, das relações pessoais ou dos recursos naturais, baseando-se, ainda, em uma teoria que jamais se separa da prática. Tal proposta pressupõe a superação de uma visão mecanicista da educação e das dualidades na relação teoria-prática. Por isso, Freire (1987) assegura que ninguém é responsável pela educação de ninguém, apenas da de si próprio. Além disso, ele também acredita que as pessoas se educam na interação escolar e que a educação não é, nem nunca será, neutra, já que sempre é embasada por algum tipo de ideologia. De fato, qualquer educação traduz o pensamento dominante de uma sociedade e/ou de uma época, carregando conflitos ideológicos e de poder entre os setores sociais. Por esse motivo, a educação pode visar tanto a conservação quanto a transformação do *status quo*.

Nesse sentido, toda educação é, para Freire (2003), eminentemente política, visto ser impossível alcançar neutralidade nos processos educacionais. A educação não é política em razão de uma ou outra instituição, de um ou outro educador, mas por ser, em princípio, política e fortemente carregada de intencionalidade, qualquer que seja. Com efeito, a educação não é vista como tradicionalmente foi concebida, ou seja,

como um simples veículo de transmissão de saberes, mas como uma ação social. Nesses termos, Freire (2003) procura resgatar o caráter mais universal da educação como formação humana em suas várias potencialidades, considerando-o como um sujeito integral. Assim, as culturas populares locais ganham reconhecimento a partir das experiências de diálogos entre os grupos e as pessoas. Tal deslocamento em relação à educação convencional permite aos educandos mais do que a leitura das palavras em si mesmas, mas também a própria leitura do mundo, nos códigos dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Portanto, a relação entre os movimentos populares e a educação se torna viável por intermédio da ruptura de um modelo escolar burguês recorrente na sociedade, que se compromete de forma latente com as formas de opressão e de hierarquização capitalistas. Tal modelo tradicional visa à conservação das divisões entre as classes sociais, valendo-se, para isso, da inculcação ideológica e da conformação de indivíduos passivos. A proposta de uma educação que não se reduza ao contexto escolar – mas que também dialogue com as relações sociais que se dão no seu entorno – foi o principal legado deixado pelo militante e educador. Isso permite considerar a educação popular mais do que uma simples ideia de educação, mas, sobretudo, como uma proposta política da classe trabalhadora, decisiva para a transformação da consciência para as lutas contra o sistema capitalista. A educação, vista assim, ocorre por meio de atividades formais – educação escolar – e não formais – a que ocorre no seio dos movimentos sociais, por exemplo.



**Figura 2:** Palestra para estudantes e professores da EJA no Colégio Estadual Francisco Machado de Araujo, em Luziânia/GO<sup>4</sup>

Fonte: Agência Senado (Foto: Pillar Pedreira).

A partir disso, pode-se inferir que existem três concepções básicas de educação popular, sistematizadas por Brandão (2002):

- a. Uma educação dirigida à alfabetização de jovens e adultos nas instituições escolares;
- b. Uma concepção que acredita na educação popular como elemento transformador da sociedade, que se dá fora dos espaços escolares, como nos movimentos sociais;
- c. Uma concepção mais recente, que entende a educação popular como uma educação política dos trabalhadores,

---

4 A imagem pode ser acessada pelo *link*: [bit.ly/eja-palestra-goias](http://bit.ly/eja-palestra-goias).

sendo a sociedade e a escola seus espaços de realização por excelência.

Na segunda metade dos anos de 1960, o aumento da participação popular no cenário político e nas propostas de educação popular congregou diversos sujeitos coletivos em prol de uma maior participação política, não somente no Brasil, mas também em praticamente todo o mundo ocidental. Os instrumentos de hegemonia – como os movimentos sociais, a Igreja Católica, a União Nacional dos Estudantes (UNE) e os partidos – foram fundamentais para a promoção da educação e da cultura popular. Nos termos do filósofo marxista Antonio Gramsci (1978, apud BRANDÃO, 2002), a hegemonia, nesse contexto, tem o sentido de uma direção intelectual e moral de dada sociedade, na qual a dominação “física” é favorecida pelo estabelecimento de certo consenso. Um dos movimentos culturais populares mais importantes surgidos nesse período foi o Movimento Cultura Popular (MCP), no Recife, com substancial influência cristã e socialista.

Além dele, foi criado pela UNE, em 1961, o Centro Popular de Cultura (CPC), que se vale da música, do cinema e do teatro como ferramentas de formação política. As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), por seu lado, cujo alicerce conceitual era a Teologia da Libertação, lançaram fortes críticas à Igreja Católica tradicional pelo apoio ao golpe militar. As CEBs se transformaram, para os excluídos, em espaços de reflexão, socialização política e de resistência contra injustiças e opressões. Brandão (2002) também salienta que é nesse contexto que Paulo Freire surgiu como o principal idealizador de uma educação que promovesse a conscientização dos analfabetos



em favor da libertação dos oprimidos que sustentam os opressores, tendo os movimentos de cultura popular como motes para tal empreitada.

Dessa forma, o propósito maior dos movimentos populares não era pautado na reforma restrita de alguns fatores ou setores da sociedade, mas na transformação integral de seus sistemas produtivos, de poder e de ordenamento da vida cultural e social nos mais diversos domínios. Nessa dinâmica, ocorreram fortes críticas à educação em vigor, seja dentro ou fora das universidades. A partir da pedagogia freiriana, surgiu a noção de que a história vivida no presente é somente uma possibilidade a mais, não uma determinação impossível de ser transformada. Freire (2003) também chama atenção para um aspecto essencial que se aplica aos movimentos sociais em geral: a transmutação de posturas insubordinadas em posturas revolucionárias. A insurreição individual é primordial, mas, por si mesma, não é suficiente para a transformação do mundo, visto que é indispensável a sua operacionalização em práticas coletivas críticas e efetivamente radicais.

Tais análises permitem compreender que os movimentos sociais de vários tipos, surgidos a partir de eixos como gênero, meio ambiente, raça/etnia, idade etc., de alguma maneira incorporaram nos anos de 1980 esse ideário popular, legado pelos movimentos político-sociais de classe que brotaram na década de 1960. Então, a educação popular decorrente desses movimentos não se origina de uma fonte social única, mas de uma abrangente gama de ideias e de práticas coletivas. Cabe sublinhar que, no fim dos anos de 1980, nasceram

novas iniciativas na educação popular voltadas para os níveis universitários, como os movimentos de pré-vestibulares urbanos populares. Outro exemplo mais recente desse tipo de iniciativa são os cursinhos pré-vestibulares direcionados a travestis e transexuais de baixa renda, que, em geral, em função da idade e, especialmente, da sexualidade, sentem-se discriminados em cursos convencionais dessa natureza. Logo,

[...] por ser um tipo de ação destinada à preparação de jovens para o ingresso na educação superior, os pré-vestibulares populares trazem consigo um caráter de originalidade, uma que vez, ao longo de todo o período desenvolvimentista (1930-1989), os movimentos de educação popular, quer se prestassem para a conservação, quer para a transformação, eram dirigidos exclusivamente para os adultos, os analfabetos ou de baixa escolarização (OLIVEIRA, 2011, p. 31).

Ainda conforme Oliveira (2011), denominações como “educação de base” e “educação de adultos”, entre outras, configuram, hoje, uma única nomenclatura: “educação popular”. Em 1989, foi criado o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) em São Paulo, resultado de uma parceria entre o poder público municipal e vários movimentos sociais. O desafio que se coloca para a atual educação é como reconhecer a população iletrada, analfabeta, vista como inculta, como também digna de direitos humanos. Isso porque, nas culturas política e educacional, fortemente segregadoras, o letramento é visto como uma pré-condição para a humanidade e a cidadania. Aqueles que não fizeram o percurso escolar são desumanizados, considerados como não cidadãos. Essa é uma das dificuldades para se articular a EJA aos direitos humanos na cultura pedagógica.

Grande parte dos coletivos profissionais vem se questionando sobre as formas de pensar e de tratar esses sujeitos, sobre o quanto essas percepções e as formas de lidar os inferiorizam e como tais modelos educacionais vieram minando e destruindo identidades coletivas e individuais. Assim, de que forma se deve preparar os profissionais para que compreendam tais processos de negação de identidades quando os sujeitos chegam novamente à escola via EJA? Miguel Arroyo (2017), então, pergunta de que modo assumir, como função educadora, a reconstrução das identidades desse grupo, não apenas despejando saberes abstratos.

Tal seria o caráter político dos aprendizados das experiências educacionais propugnadas por educadores/pensadores como Paulo Freire, Demerval Saviani etc., que a nova docência deve estar disposta a compreender a totalidade sócio-histórica, suas estruturas e os fatores ligados à classe e aos elementos econômicos, culturais e políticos que marginalizam grandes parcelas da população que tem os direitos infringidos. Cabe à nova educação reafirmá-los como sujeitos e apresentar-lhes as estruturas que os segregam e os exploram.

Seriam, então, os direitos humanos uma das novas linguagens da EJA? Freire (2003) considera que não há como articular direitos humanos e EJA sem a superação do pensamento social, político e pedagógico vigente. Isso ocorre porque esse raciocínio preconiza a escolarização convencional e considera o letramento na idade “correta” como pré-condição para reconhecer jovens e adultos como cidadãos de direitos humanos. A educação é, portanto, um direito humano imprescindível para todos os indivíduos, sem condicionantes (ARROYO, 2017).

É urgente reconstruir a história da educação escolar e da EJA, a começar banindo essa visão abissal do pensamento pedagógico que enxerga a Educação de Jovens e Adultos como compensação, suplência, reparação e benevolência. Portanto, é necessário politizar radicalmente a escolarização e a EJA. A persistência de propostas assistencialistas e supletivas voltadas para os(as) trabalhadores(as) de baixa renda ocultam modelos obsoletos de conceber e de tratar extensos setores da população mantidos na “subcidadania” e na “semi-humanidade”.

“Migrantes” do trabalho mal qualificado, do subemprego ou do desemprego para a EJA são conscientes de que a negação do direito à educação é indissociável da negação dos direitos humanos ligados aos coletivos aos quais eles pertencem. Ou seja, uma mulher negra, favelada e que cria os filhos sozinha dificilmente terá as mesmas oportunidades educacionais que uma mulher branca, de classe média alta e sem filhos. Elas estão alocadas em lugares socioeconômicos distintos. Não é uma questão de mérito, de esforço ou de sorte. A persistência desses sujeitos em lutar por escola e educação é uma forma de persistência por libertação de seus coletivos. Sendo assim, é crucial vincular o direito à educação aos inúmeros direitos humanos ainda não consolidados.

Cabe entender a volta desses sujeitos à escola como uma expressão da exigência por serem reconhecidos como sujeitos de direitos, inclusive do direito à escolarização. Nesse sentido, a função dos(as) educadores(as) é explicitar os significados políticos que esses jovens e adultos dão ao seu retorno à escola. Além disso, os novos tempos repercutem

na educação, uma vez que as crianças que chegam ao ensino regular e os jovens e adultos que chegam à EJA são outros. São trabalhadores(as) das periferias e/ou do campo submetidos a padrões laborais classistas, racistas, sexistas e homofóbicos, mas que reagem e rejeitam serem submetidos a atividades aviltantes e precarizadas.

O retorno desses sujeitos à escola também traz rupturas e ressignificações à própria prática e cultura escolar, uma vez que as instituições e seus currículos, suas práticas de ensino e didáticas, seus docentes e funcionários têm que lidar com sujeitos em sua diversidade/multiplicidade/variedade de idade, identificação de gênero, membros de grupos sociais organizados, indivíduos que cumprem pena em regime semiaberto, líderes religiosos etc. Ou seja, sujeitos que, historicamente, foram configurados pelo padrão de poder/saber como “ignorantes” e/ou “fora do tempo” escolar e que, contudo, levam conhecimentos e pedagogias específicas de seus coletivos de origem e modos diversos de como se formar em relação ao pensamento sociopedagógico convencional (ARROYO, 2014). Com efeito, suas vivências e indagações podem provocar mudanças, pontuais e ou estruturais, nas políticas públicas educacionais e nas práticas pedagógicas concretas.

Essa insistência em retornar aos estudos carrega uma radicalidade política para as diretrizes da EJA e para a formação de professores, que são obrigados a avançar para além do equacionamento escolarizado, legalista e individualista, que veio pautando a educação brasileira ao longo dos séculos. Sendo assim, um dos méritos dos coletivos populares na

forma de movimentos sociais é associar as lutas por educação às lutas transformadoras por direitos humanos essenciais, dando nova radicalidade às políticas, currículos e diretrizes da educação, não apenas da EJA.