

CONHECIMENTO E PODER NO PROJETO DE EJA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

KNOWLEDGE AND POWER IN THE EJA PROJECT AT THE UNIVERSITY OF BRASÍLIA

Maria Luiza Ferreira Duques¹ - UESB

RESUMO

O presente estudo investigou a proposta de EJA desenvolvida pela UnB na redemocratização e teve como objetivo analisar as relações de conhecimento e poder no âmbito do Projeto Paranoá/UnB. O estudo estabelece uma aproximação com o materialismo histórico dialético, tendo os dados levantados através de entrevistas e análises de documentos. Enquanto proposta contra-hegemônica, a experiência de EJA da UnB teve sua origem articulada ao processo histórico da construção de Brasília, em um universo em que a busca pelo conhecimento foi elemento essencial para a consolidação do projeto. Os achados do estudo revelaram que o conhecimento foi o elemento primordial para a fixação do Paranoá e para a sobrevivência dos moradores. As relações entre conhecimento e poder no Projeto Paranoá/UnB, impulsionaram a produção de conhecimento científico, desdobrando-se na ampliação das lutas por direitos e, consequentemente, no alcance da transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento; Poder; EJA; Projeto Paranoá; UnB

ABSTRACT

The present study investigated the proposal of EJA developed by UnB in the redemocratization and aimed to analyze the relations of knowledge and power within the scope of the Projeto Paranoá/UnB. This study establishes an approximation with the dialectical historical materialism and its data were collected through interviews and document analyses. As a counter-hegemonic proposal, UnB's EJA experience had its origin articulated to the historical process of the construction of Brasília, in a universe in which the search for knowledge was an essential element for the consolidation of the project. The findings of the study revealed that knowledge was the primordial element for the settlement of Paranoá and for the survival of the residents. The relations between knowledge and power in the Paranoá/UnB Project boosted the production of scientific knowledge, unfolding in the expansion of struggles for rights and, consequently, in the scope of social transformation.

KEYWORDS: Knowledge; Power; EJA; Paranoá Project; UnB

DOI: 10.21920/recei72023930341356
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72023930341356>

¹Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. E-mail: luizaduques@hotmail.com / ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9949-5183>

INTRODUÇÃO

A questão do conhecimento e do poder, na universidade e no âmbito de Programas de Educação de Jovens e Adultos-EJA, permite estabelecer relações entre polos, aparentemente distintos, traduzidos, de um lado, pela instituição consagrada como propulsora de conhecimentos científicos e, de outro, por uma modalidade educativa tomada como referência no rol dos conhecimentos populares.

A fim de estabelecer algumas análises sobre essas relações, este texto, que amplia discussões presentes em tese² doutoral sobre os estudos de experiências de EJA em universidades brasileiras, objetivou analisar as relações do conhecimento e do poder, nas ações desenvolvidas no âmbito do Projeto de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos de Camadas Populares-Projeto Paranoá da UnB. Como objetivos secundários buscou-se analisar a estruturação teórico-prática das ações educativas desenvolvidas pelo Projeto Paranoá; identificar os fundamentos constituintes do Projeto; analisar os significados atribuídos pelos educadores às práticas político-educativas com educandos de camadas populares no contexto histórico de origem e desenvolvimento do projeto de EJA implantado na UnB; investigar a articulação dos conhecimentos produzidos pelas experiências nas universidades, com os movimentos de resistência e lutas por direitos sociais, bem como as contribuições prestadas pelo Projeto Paranoá da UnB ao campo da EJA.

Foi em um momento de acentuada articulação em prol da redemocratização do Brasil, com retorno de experiências no campo da educação de adultos pela sociedade civil que surgiu o Projeto Paranoá. Localizado na cidade satélite de Paranoá,³ no Distrito Federal - DF, o Projeto Paranoá tem sua constituição imbricada à história de constituição de Brasília e suas interfaces com o êxodo rural. Buscando melhores condições de vida e impelidos a mudarem de seus lugares de origem por questões econômicas, um considerável contingente de migrantes abandonaram suas terras para arriscarem a vida na recém-construída capital brasileira. Movidos pela busca por moradia, os assentados começaram a se organizar coletivamente em prol da necessidade de sobrevivência. Nessa luta por ocupação da terra, diversos enfrentamentos se estabeleceram com o poder executivo do Distrito Federal, que, mediante repressão, tentou convencê-los a trocar o Paranoá por locais distantes do Plano Piloto⁴ (DUQUES, 2021).

Diante dos embates travados com o poder executivo do Distrito Federal, os assentados entenderam que não alcançariam a vitória no combate com as organizações do governo se não adquirissem o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Essa percepção, por parte dos próprios moradores do Paranoá, fez com que eles buscassem, junto à UnB, uma espécie de intelectuais orgânicos das classes populares que pudessem se juntar à luta a favor das causas coletivas e dos interesses dos moradores do Paranoá. Com isso, a bandeira que apareceu como primordial foi a luta pela alfabetização de jovens e adultos.

² Este artigo deriva-se da tese doutoral defendida em 2021 por esta mesma autora, cujo foco foi a memória de propostas de EJA desenvolvidas em universidades brasileiras durante a redemocratização do Brasil.

³ A atual cidade do Paranoá, de acordo dados da Companhia do Desenvolvimento do Planalto Central - CODERPLAN-DF (1994), localizada à margem esquerda do Lago Paranoá, surgiu através de acampamentos de obras construídos em 1957, com a finalidade, naquele período, de alojar os trabalhadores que atuavam na construção da barragem formadora do Lago Paranoá. Após findar a construção, em 1960, ano da inauguração de Brasília, inúmeras famílias permaneceram no local e mediante constantes invasões e resistências por parte dos alojados, consolidou-se o maior assentamento urbano do Distrito Federal.

⁴ A Vila do Paranoá está situada às proximidades da barragem Paranoá, separando o Lago Sul e Lago Norte, espaços em que moram as pessoas com grande poder aquisitivo do Distrito Federal. É histórica, em Brasília, a tendência em transferir as classes populares para espaços mais afastados do Plano Piloto. A cidade de Ceilândia exemplifica essa afirmação, recebendo a sigla CEI que se traduz em Companhia de Erradicação de Invasão, cuja criação se deu para receber os moradores das ocupações do Plano piloto.

Dessa articulação entre movimento popular do Paranoá e intelectuais da UnB, surgiu o Projeto Paranoá, gestado não apenas com intento escolar, mas associado ao conjunto das lutas travadas no Paranoá. “O projeto surge com o objetivo não somente de alfabetizar, mas de transformar os moradores em sujeitos críticos e conscientes dos seus direitos” (SOARES, 2011, p. 311).

Ao se associar à luta contra a opressão sofrida pelas minorias sociais, a universidade ajuda a desenvolver reflexões a respeito daquilo que se oculta sobre as concepções acerca das relações entre conhecimento e poder. Nesse viés, este estudo se justifica pela possibilidade de conferir visibilidade a experiências contra-hegemônicas capazes de provocar transformações profundas nos sujeitos e na sociedade. Acredita-se que, ao apresentar uma proposta que se destacou no âmbito da EJA, em interface com uma universidade pública, consiga-se desnudar o conteúdo ideológico de aceitação histórica do descaso pela EJA no Brasil, ao mesmo tempo em que se propõe o debate sobre os alcances das relações do conhecimento e do poder no enfoque acadêmico, sem desconsiderar os desdobramentos dessas relações nas iniciativas populares. Destarte, como dito por Thompson (2002, p. 46), “as universidades se engajam na educação de adultos não apenas para ensinar, mas também, para aprender”.

O estudo se estabelece no plano da memória e da experiência, valendo-se do materialismo histórico-dialético como teoria do conhecimento e orientação metodológica indispensável para se pensar na educação contra-hegemônica.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo estabelece uma aproximação com o materialismo histórico dialético situando-se no plano da memória e da experiência. Para entender as relações entre o conhecimento e o poder no desenvolvimento do Projeto Paranoá da UnB considerando o contexto de redemocratização do país, contemplou-se a memória numa perspectiva materialista histórica dialética, que acolhe a premissa de que os indivíduos e os grupos sociais produzem suas memórias como produto do mundo material em que historicamente estão situados.

O estudo se processou mantendo relações entre o campo teórico e o campo empírico, de modo a buscar a essência do objeto a partir do contexto empírico em que o conhecimento tem início. Segundo Marx (2004), o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real, independentemente das aspirações e representações do pesquisador. A teoria é, pois, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa. Através da teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento, a estrutura do objeto pesquisado.

Depreende-se daqui o entendimento de que o conhecimento teórico é o movimento real reproduzido e interpretado pelo pesquisador no plano do pensamento. De acordo com Marx (2004), é oportuno lembrar, que o objeto tem existência objetiva, independentemente do pesquisador para existir. Compete então ao pesquisador, indo além da aparência, do contexto empírico em que se inicia o conhecimento, apreender a essência do objeto. Nessa mesma perspectiva, para Netto (2011), chegando à essência do objeto e captando a sua estrutura e dinâmica através de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador reproduz essa essência no plano do pensamento. Por meio da pesquisa que é viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto investigado.

As análises empíricas se estruturaram através de entrevistas com educadores que atuaram no Projeto Paranoá a partir de 1985 e, nele permaneceram durante o processo de

redemocratização do Brasil, tendo também o aporte de documentos, memoriais e relatórios produzidos sobre o Programa, de modo a explorar os referenciais teórico-metodológicos em consonância com as memórias dos educadores.

Para desenvolver a recolha e construção de dados, realizou-se um esforço de aproximação com a memória social, conceito tributário a Halbwachs (2003; 2004), em seus Quadros Sociais da Memória (2004) e em sua Memória Coletiva (2003), quando este autor afirma que no âmbito da memória, o individual se desenha no coletivo, compreendendo a memória como a reelaboração de vivências ou experiências reconhecidas pelos grupos. Adotando a posição de Halbwachs (2003, p. 69), que “[...] são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo”, desenvolveu-se a escuta das reminiscências dos informantes, de modo individual, a fim de articular os elementos coletivos de composição da memória viva do Projeto Paranoá.

O percurso metodológico adotado para o estudo, ao se ancorar no materialismo histórico dialético busca manter coerência com uma concepção que, como dito por Marx (1999), não se limite a interpretar o mundo, mas que cumpra o mais importante que é transformá-lo.

CONHECIMENTO E PODER: distanciamentos e aproximações de uma relação

A construção do conhecimento perpassa pelos interesses das classes sociais. Na sociedade de classes e no interior dessas classes, nas suas frações, as experiências teóricas e/ou práticas dos indivíduos e dos grupos possibilitam formas distintas de acesso e produção do conhecimento que podem ou não se aproximar da realidade, a depender de quais fundamentos, objetivos e recursos são oferecidos aos indivíduos para fazê-lo. Desse modo, o conhecimento contribui na produção de visões de mundo que podem apontar para a manutenção ou superação da sociedade de classes, da revelação ou ocultação da realidade objetiva (natural e sócio histórica), da negação ou afirmação dos processos de luta pela emancipação humana.

A apropriação das objetivações genéricas produzidas pela humanidade constitui, segundo Saviani (1982), importante recurso para a participação política das massas. O conhecimento, por si só, não possui potência suficiente para transformar a realidade, mas é absolutamente necessário para que a mudança aconteça.

O indivíduo dominado não consegue se libertar se não se apropriar do que os dominantes dominam. A EJA emerge a partir das práticas e visões de mundo que buscam garantir aos sujeitos o acesso ao universo das letras, quando essas pessoas não se apropriaram, na sua infância, da linguagem escrita da sociedade em que vivem. Desse modo, o conhecimento formulado, a partir das práticas, no enfrentamento das lutas e das confrontações pela necessidade humana e pelo direito de ler e escrever, demanda um esforço coletivo para sua construção por parte daqueles que atuam a favor do desenvolvimento dos indivíduos da EJA, os quais, não por acaso, são em sua maioria, oriundos da classe trabalhadora. Assim se processam as lutas rumo à construção dos conhecimentos produzidos para a EJA, com todas as suas contradições.

Considerando que o conhecimento deve se comprometer com a modificação da sociedade, então o conhecimento produzido no âmbito da EJA - seja nas formulações dos programas, seja nas práticas dos educadores - precisa ter uma definição clara do tipo de sociedade desejada e do tipo de conhecimento adequado para vislumbrar essa transformação. O conhecimento, enquanto atividade teórica oriunda da prática social, se conecta intimamente às mudanças sociais, não podendo, por isso mesmo, ser tomado fora das lutas, dos enfrentamentos e das posições de classe.

No trato das questões envoltas ao conhecimento e poder na EJA e nas universidades, considera-se pertinente abordar, no âmbito da memória, um Seminário Internacional de Planejamento Participativo realizado em 1987 na Universidade de Ijuí-RS, cuja questão central foi o conhecimento e o poder na Educação Popular. Durante o seminário, umas das expositoras, a Rosa Maria Torres, se deteve a debater sobre a produção do conhecimento para a ação transformadora, realizando uma série de questionamentos acerca do entendimento que os grupos populares possuíam sobre o conhecimento. Dentre as perguntas postas, estavam indagações sobre a possibilidade de o conhecimento ser confundido como ideias, opiniões, ideologias, saber e teorias (TORRES, 1988).

Da discussão sobre o potencial do conhecimento para a transformação social, a expositora avançou com questionamentos que incitaram a reflexão sobre um projeto político definido para as classes sociais historicamente exploradas.

Contentamo-nos em dizer que queremos transformar a realidade e falamos da nova sociedade, do homem novo, da libertação, da justiça, etc. Mas se nos pusermos em algum momento a discutir, entre nós, o que cada um entende por isso, veria que há aqui, sem dúvida, posições, projetos políticos muito diferentes (TORRES, 1988, p. 28).

As exposições feitas pela autora assinalaram, no final da década de 1980, as dificuldades dos grupos populares em entender e se posicionar frente à realidade, essencialmente por existir problemas, naquele momento, ainda não solucionados, a exemplo do nominalismo, já que os sujeitos sociais usavam os termos, mas sem necessariamente saber do que se estavam falando; o empirismo, tendo em vista que propostas educativas populares e de alfabetização de adultos, por muito tempo, sobreviveram valorizando a experiência e subestimando a teoria; o dogmatismo que impedia que os sujeitos sociais percebessem as contradições. Outro elemento colocado por Torres (1988), como impeditivo à transformação da realidade, no caso de propostas de educação voltadas às classes populares, foi a falta de sistematização e de avaliação.

Com isso, os debates daquele seminário, que congregou conhecimentos populares e científicos, conduziram a uma reflexão no sentido de que, as propostas de educação voltada às massas populares, como é o caso da educação de adultos, não podem enfrentar as contradições sociais recuando a teoria e desprezando o conhecimento sistematizado. Se conhecimento e poder nutrem uma relação tênue, a apropriação do saber, para a conquista da modificação de certas estruturas sociais, é não apenas necessária, como imprescindível.

Como já expresso no início desta seção, o conhecimento se estabelece na relação entre as classes, manifestando-se na capacidade de uma classe se impor sobre as demais. Essa imposição se estabelece através dos mecanismos de poder, cuja espinha dorsal de manutenção se dá pela posse dos meios de produção e a conseqüente apropriação dos instrumentos de conservação das relações de dominação. O depoimento de Renato Hilário dos Reis, professor que atuou por mais de três décadas na coordenação do Projeto Paranoá, reforça essa relação de dominação entre as classes.

Essa é uma questão bastante presente na educação quando se analisa, por exemplo, as relações de saber e poder. Quando eu chego com a perspectiva de uma escola que é uma carteira atrás da outra, o professor na frente dando muito dever de casa e ainda tendo que ter um livro didático, eu estou com uma ideologia capitalista, eu utilizo do poder para oprimir. Eu sou o mais pobre do Brasil, mas essa minha visão não é uma visão anticapitalista. Ela é

essencialmente capitalista, servindo às relações de dominação [...]. Então, analisando o universo da educação e indo além dele, a luta de classe se dá não é entre um tal de empregador e o empregado, entre o patrão e o operário, que foi o que nos ensinaram na década de 1960. Ou seja, vamos matar todos os empregadores, todos os capitalistas e, a revolução estará feita. Aí os trabalhadores vão assumir as fábricas e o que eles vão fazer? Eles vão reproduzir a ideologia capitalista que é a única que eles têm. Por isso que, muitas fábricas que fecharam no mundo e os operários assumiram, o que eles fizeram foi também capitalista, explorando uns aos outros, porque dentro deles tinha o germe do opressor, da própria relação social capitalista na qual ele é concebido (Informação verbal)⁵.

Levando-se em consideração a linha teórica adotada como esteio para as discussões, o poder se traduz na capacidade de impor a vontade de uma classe social a outras classes. Essa capacidade de determinado grupo social fazer valer seus interesses em detrimento a outros grupos, é uma maneira de se definir o entendimento de como o poder se estabelece na sociedade. O poder, enquanto relação de forças, está explícito em todas as dimensões da sociedade, mais fortemente evidente em organizações que se consolidam pelas relações de poder, a exemplo do Estado. No caso do Estado, existe todo um aparato ideológico que vai desde as legislações até os mecanismos de difusão e inculcação de ideias.

Para melhor entender essas relações, talvez seja interessante esclarecer o entendimento mais recorrente sobre o Estado. Comumente se entende o Estado como o Governo. A identificação entre os dois termos é bastante recorrente, assim como é bastante comum identificar o Estado como nação, território, população, soberania. Este seria um conceito mais jurídico de Estado. De modo mais amplo, o Estado pode ser entendido como a estrutura jurídico-política de uma comunidade, em um determinado território. Para efetivar suas conquistas, o Estado lança mão de todo o aparato que a nação dispõe – tradições, costumes, hábitos, valores, objetivos. Nesse sentido, não se pode falar em Estado sem falar das relações de poder. Na verdade, o Estado, se constitui nas várias relações de força, na interseção relacional do poder. Cury (1986), alarga esse entendimento acrescentando que o Estado deve ser entendido, não apenas como organização burocrática de poder, mas como uma estrutura reguladora do sistema capitalista, servindo aos desígnios das classes sociais que dele se apossam e através dele exercem a hegemonia legitimadora da dominação.

Sendo o Estado essa interseção de lutas de interesses, o Governo se apresenta como algo mais concreto, traduzindo-se em um grupo que dispõe dos mecanismos de poder, lançando mão dos aparelhos do Estado.

O poder que se corporifica nas relações estabelecidas entre instituições, organismos, indivíduos, classes sociais, muito embora se coloque, como dito, em relações de forças e interesses, não pode ser tomado apenas como imposição e coerção. Existe para além do entendimento cristalizado dos dispositivos de poder, estratégias de persuasão, de consenso, de meios para se atingir esse consenso que fazem com que os sujeitos dominados, mesmo tendo algumas possibilidades de escape desse domínio, de certo modo acabem por se convencer a aceitá-lo como algo benéfico ou como algo inevitável em que não vale a pena resistir.

⁵ Entrevista concedida por REIS, Renato Hilário dos. **Entrevista II**. [ago. 2019]. Entrevistadora Maria Luiza Ferreira Duques. Brasília, 2019. 1 arquivo. mp3 (180 min). Entrevista na íntegra em DUQUES, Maria Luiza Ferreira. **Educação de Jovens e Adultos e universidades brasileiras: memórias e experiências (1970-1980)**. 283 páginas. Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista, 2021.

Em se tratando da EJA, essa é uma questão facilmente observada quando se analisa as posições de alguns estudantes trabalhadores que frequentam a escola noturna. A história de desamparo e exclusão que assinala o lugar dos alunos trabalhadores jovens e adultos, em alguns casos, reforça quadros de culpabilização em que os alunos se sentem culpados por não terem estudado. A conjuntura política, econômica, social e mesmo educacional, ao se servir de artifícios que atribuem a pouca escolarização de boa parte da população jovem e adulta aos próprios indivíduos que vivenciam essa situação, induz os sujeitos sociais isentos dos processos de escolarização a se responsabilizarem pela sua condição.

Quando pensamos nesse alcance do poder e analisamos essas várias formas de manifestação em interfaces com a sociedade, é inevitável não se pensar no Estado. Para isso, torna-se interessante retomar alguns aspectos percorridos no Seminário Internacional realizado em 1987 na Universidade de Ijuí-RS com a temática Conhecimento e poder na Educação Popular, já que este estudo se concentra nas memórias de educadores envolvidos com o Projeto Paranoá e, aquele Seminário não só faz parte dessas memórias, como pontuou importantes aspectos da história, por sinal, ainda com muita atualidade.

Nos relatos de um dos debatedores, o João Bosco Pinto, na ocasião do Seminário, foi evidenciado que, quando se transfere as visões sobre o poder para a sociedade, encontra-se o Estado, e conseqüentemente, o componente da imposição dos interesses de uma minoria ao restante da sociedade. Trocando em miúdos, encontra-se a aceitação, por parte dos dominados, da realidade do domínio. E essa aceitação, geralmente se traduz em uma aceitação que parece dizer que verdadeiramente os dominantes são os mais capacitados intelectual e moralmente para gestar a sociedade (PINTO, 1988). É possível dizer, então, que hegemonia e dominação são dois componentes do Estado, que continuam presentes na sociedade de hoje. Nesse sentido, Pinto (1988, p. 49) acrescenta:

Há imposição de interesses de uma fração que controla os aparelhos de Estado, e a aceitação, por parte dos dominados, dos interesses dos que dominam como sendo interesses da sociedade; porque esse é o truque: fazer passar os interesses de uma classe ou da fração de classe que ocupa os aparelhos de Estado, como sendo os interesses gerais da sociedade.

Pensar sobre o que se entende por hegemonia é um dos meios de percepção dos mecanismos que entram em jogo nas relações de dominação, poder e conhecimento. O entendimento de hegemonia mais comum, essencialmente em se tratando de educação de adultos, deve-se a Gramsci, pois, foi esse pensador italiano que jogou algumas luzes sobre as possibilidades de ação nesses níveis populares expurgados do poder formal. O conceito de hegemonia gramsciana acena para a possibilidade de organização de um contra poder ao poder já cristalizado. Esse contra poder se traduz no poder popular que pode emanar de sujeitos sociais como os educandos da EJA.

Nessa tentativa de compreensão da hegemonia, necessariamente se perpassa por outros conceitos e abordagens complementares. Para Cury (1986), a questão da hegemonia trás, simultaneamente, a questão da ideologia, das agências da sociedade civil que a veiculam, e das relações sociais que a geram. Por ser “uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada” (MÉSZÁROS, 2012, p. 22), a ideologia é insuperável nas sociedades de classe. As formas ideológicas de consciência social acarretam implicações práticas nas suas variedades, independente de vinculações a posições progressivas ou conservadoras. Mézáros (2012), evidencia o alcance da ideologia dominante que se afirma em todos os níveis, dos mais

refinados aos mais grosseiros. Por controlar as instituições culturais e políticas da sociedade, a ideologia dominante tem uma capacidade muito maior de estipular aquilo que é legítimo para avaliar um conflito. Para o autor, a ordem dominante tende a aplicar para si, critérios diferentes aos aplicados àquelas que devem ser mantidas em subordinação.

A maioria dos jovens e adultos participantes do Projeto Paranoá – pela condição social, pela trajetória de direitos negados e pelo histórico de exclusão dos bens produzidos pela humanidade – pertence às classes subalternas, estando, por um lado, vulneráveis às intromissões ideológicas que derivam dos grupos dominantes hegemônicos, mas por outro, reivindicando, através da função educativa, seus direitos e buscando transformar a realidade opressora em que estão imersos.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, “na invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 1988, p. 20).

Nesse viés em que intromissões ideológicas atravessam as perspectivas de transformação da realidade social através da educação, Cury (1986) revela que a função histórica de implantação da ideologia se conecta com a função educativa. Para o autor, a ideologia dominante tentará exercer a função educativa quando a implantação das relações capitalistas estiver se constituído, e essa constituição atravessada pela dominação, é proposta quando, pelas suas consequências, surgir a ideologia dominada.

É nesse sentido que o discurso capitalista dominante, via função educativa e pela consolidação da ideologia, busca tornar coesa a classe que a gera, ocultando as disparidades sociais e se ancorando num discurso igualitário que permite que às classes dominantes mantenham-se na sua condição hegemônica.

A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes, de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção (CURY, 1986, p. 48).

A hegemonia, portanto, não constitui apenas relações estabelecidas entre a classe dominante, mas se situa, também, entre dirigentes e dirigidos, o que acaba permitindo aos grupos dominados reivindicar seus objetivos seguindo os mecanismos estabelecidos pela burguesia, que foi o que ocorreu com os grupos que se organizaram no Paranoá. Isso se dá pelo fato da ideologia dominante, em determinados aspectos, articular interesses das classes dominadas. Nesse movimento, a classe dominante desmobiliza o projeto dominado e o reorienta em torno do seu próprio projeto. Daí emerge uma visível contradição, posto que, “na defesa dos seus interesses as classes subalternas se permitem reelaborar o discurso dominante, rearticulando-o em face de suas necessidades” (CURY, 1986, p. 48).

É possível entender que a hegemonia acontece mediante uma histórica e conflituosa relação entre dirigentes e dirigidos. Nesse viés, tratando da educação, as relações pedagógicas como instrumentos hegemônicos acabam, assim, por se desenhar de forma também conflituosa.

Por meio da manutenção de determinados interesses das classes dominantes, enraizados em uma sociedade que escamoteia suas contradições, ou por meio da transformação das relações sociais, a hegemonia se coloca na perspectiva de modificação do real.

Nas palavras de Gramsci (1978a, p. 52), “a realização de um aparato hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, é um fato filosófico”. Usando o pensamento gramsciano como esteio para o entendimento dessas relações no universo da educação, que é verdadeiramente o foco deste estudo, chega-se à confirmação que o conhecimento é um ato de poder, pois, ao ser operado ele (o conhecimento) se traduz numa ação crítica com intenção de modificação de estruturas da realidade social. Isso pressupõe que, tanto na revelação das contradições sociais, quanto na sua ocultação, o conhecimento determina comportamentos *conformes* a uma determinada moral (CURY, 1986) e produz história. Então, o ato de conhecimento é, efetivamente, um ato de poder.

Enquanto direção intelectual da sociedade, a hegemonia é o momento em que as relações de dominação atingem o consenso. Essas relações de dominação assumem um lugar central no contexto de exploração e de avanço do capitalismo. Os espaços da sociedade são atravessados pelas relações políticas de dominação e de legitimação do sistema capitalista. E como já exposto em momentos anteriores, a dominação exercida pelos grupos dominantes sobre as classes subalternas, se consolida com a presença do Estado. Entendido como estrutura que regula o sistema capitalista, o Estado acaba atendendo as classes sociais que dele se sevem para exercer a hegemonia que legitima a dominação.

Eis que essas antigas e novas contradições do Estado, permeiam também a educação. A prioridade conferida às áreas apreciadas com base na valorização do mercado condiciona a hierarquização da educação segundo a lógica do melhor retorno.

Para ser consolidada, a política econômica carece de legitimação, sendo nesse ponto que a educação integra uma estratégia de poder que viabiliza a acumulação. Através das instituições educativas, o Estado capitalista estabelece uma dominação numa perspectiva do consenso. Com isso, ele “redefine sua dominação no sentido de uma hegemonia social, buscando um pacto político com as classes subalternas” (CURY, 1986, p. 56).

Na perspectiva gramsciana, o Estado é a junção dialética da hegemonia com a coerção, da sociedade civil com a sociedade política. Enquanto a esta compete a função de dominação através das leis, normas, polícia, enfim, àquela cabe a função da hegemonia. Nesse viés das relações entre hegemonia e dominação, em que a existência do dominante está condicionada à existência do dominado, é possível pensar que, no caso do Estado, a função dominante se calca no poder coercitivo, enquanto a subalterna se estabelece através do consenso.

Nessas relações entre hegemonia e dominação, pelos desdobramentos dos jogos de interesses e poder, para que as classes dominantes consigam manter o Estado como organismo do povo em sua integralidade, é preciso que alguns interesses das classes dominadas sejam convertidos em instrumentos de consentimento. Com isso, a classe dirigente, mediante a função hegemônica exercida na sociedade civil, confere ao Estado a razão de sua representação universal, mas, enquanto classe dominante, sempre buscará mecanismos ideológicos para a manutenção do seu poder e dos seus interesses.

É na perseguição de condições favoráveis a essa manutenção que a educação aparece como um importante instrumento. Por ser a educação tida como um processo de consolidação das concepções de mundo, as classes dominantes, mediante seus dispositivos de poder, se infiltram no sistema público com fins à difusão de seus interesses privados.

Caminhando por esse viés, a educação de modo geral, e aqui se inclui a EJA, se alimenta de uma visível contradição, em que, ao passo que é um canal de ruptura com as desigualdades, é também, um canal de dominação de classe.

A educação tanto pode oprimir, quanto libertar, então a grande questão da educação é ser o que se faz, como denunciou a teoria da reprodução na década de 1970. Os educadores e educadoras podem contribuir com a manutenção da ideologia capitalista de sociedade, assim como podem buscar a superação dessa ideologia. A opção por oprimir ou libertar vai depender da posição de classe (DUQUES, 2021).

Em se tratando da escola, o Estado acaba se vendo obrigado a estender o direito à educação para todos, como aconteceu com a EJA, mas ao mesmo tempo, o Estado responsabiliza o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso. O papel hegemônico da educação, não escamoteia, pois, a função determinante da estrutura econômica, de certo modo, o que acontece é exatamente um reforço das forças produtivas, já que as relações de dominação estabelecidas no universo da educação colaboram com a reprodução das relações sociais e, conseqüentemente, acabam ajudando a legitimar a economia capitalista (CURY, 1986).

Entender a educação, em suas diversas nuances, requer a associação ao processo de produção, às relações políticas e sociais, pois dessa compreensão decorre o entendimento sobre as motivações de escolhas por determinado tipo de conhecimento.

Concentrando nossas análises no foco desse estudo, que conecta educação de jovens e adultos e universidade, não é difícil perceber as contradições gestadas pelo conhecimento e pelo poder que são vinculados nesses espaços educativos. De um lado, a universidade com sua estrutura científica, de outro, a educação de jovens e adultos com sua estrutura, embora sistematizada, carregada de saberes da experiência e das vivências populares. Nessas formas de propagação de conhecimento, existe a possibilidade de, a depender do momento histórico, suas atividades servirem tanto para consolidar a supremacia da classe dominante, quanto para incentivar a construção da hegemonia das classes populares.

O conhecimento produzido pela humanidade e transmitido pela escola, muito embora, pelo seu caráter seletivo, não esteja ao alcance da classe trabalhadora em sua totalidade, é um conhecimento necessário para que as classes subalternas construam sua hegemonia. Os saberes populares, produzidos no decorrer da história pelas classes populares através das suas lutas e resistências são importantes, mas não bastam para conferir-lhes condições plenas de inserção e atuação nos variados espaços sociais.

É possível evidenciar que, a maioria dos jovens e adultos alfabetizados pelo Programa de EJA em funcionamento na UnB, compõe o grupo de trabalhadores manuais. Por outro lado, os educadores que atuaram nessas formações são trabalhadores intelectuais. Então a relação dialética entre trabalho manual e trabalho intelectual se fazia/faz possível nos espaços educativos através das experiências de cada sujeito, seja educador ou educando.

No caso do Projeto Paranoá, a organização dos jovens e adultos com fins à escolarização, denotou um tipo de poder popular voltado à ruptura com a dominação e exploração capitalista e, com base nos depoimentos dos educadores, uma vez inseridos nos programas de EJA, a classe de alunos trabalhadores, mediante apropriação do conhecimento, se esforçou para pensar o seu projeto histórico enquanto classe trabalhadora, não delegando aos intelectuais essa competência, mas apoiando-se neles para tais formulações.

Na visão de alguns educadores entrevistados, o movimento de apoiar os educandos jovens e adultos naquilo que eles acreditavam como válido para o cotidiano e para suas pautas de lutas e resistências não significa abdicar da necessária construção do conhecimento teórico que a

educação sistematizada precisa prover, mas significa, atrelado a isso, conferir possibilidade de fala e de posicionamento aos educandos.

Ninguém melhor que o oprimido para expressar sua opressão e, o retorno do direito ao posicionamento dos educandos da EJA, é uma forma de retomar, na cadeia da submissão, a valorização desses indivíduos enquanto pessoas e enquanto classe.

Nesse sentido, em espaços permeados por conhecimento e poder, como os espaços das universidades, é possível brotar condições favoráveis à articulação dos educandos com os educadores intelectuais, possibilitando, assim, a análise dos limites e possibilidades das contradições correlatas ao saber e ao poder nas relações entre universidade e EJA.

Mediante análises mais aprofundadas acerca das experiências que se desenharam pelas trajetórias de educadores que desenvolveram e, ainda hoje, desenvolvem projetos de EJA nas universidades, é possível melhor entender a pertinência dessas iniciativas e o alcance que elas possuem tanto para as universidades, quanto para a reconfiguração da EJA no Brasil.

RELAÇÕES QUE SE ENTRECruzAM: o conhecimento e o poder no Projeto Paranoá/UnB

Desde a sua constituição, o Projeto Paranoá se forjou no antagonismo de interesses entre os moradores do Paranoá e os poderes públicos locais, o que desencadeou a necessidade de organização da comunidade. Segundo Duques (2021), a mobilização em prol das pautas do Paranoá, dentre as quais, a sua fixação, não constituiu um arrebatamento dos jovens, mas se traduziu nos resultados das relações sociais contraditórias, de forças antagônicas em disputa, de embates nos quais os moradores se inseriam: um modo de produção capitalista excludente; uma sociedade política opressora; uma sociedade civil impelida a lutar pelo direito de sobrevivência.

A organização para o enfrentamento das lutas pela fixação nas terras do Paranoá demandou a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, como principal instrumento para enfrentamento das forças governamentais. Os moradores se organizaram em cooperativas, associações de moradores, dentre outras organizações populares, que junto aos intelectuais da UnB, conferiram maior articulação política e, conseqüentemente, maior poder de decisão à população do Paranoá.

Os processos formativos do Projeto Paranoá se consolidam mediatizados pela realidade dos educandos, com as contradições do contexto econômico, político e social em que atuam. Com uma metodologia que compreende a formação de educadores, por parte dos docentes da UnB e, a conseqüente alfabetização dos educandos, o Projeto Paranoá se estrutura por uma dinâmica de funcionamento que mantém coerência com a natureza da formação perseguida pelos mentores do projeto⁶.

De acordo com os estudos de Duques e Santos (2020), as atividades desenvolvidas, desde o início do Projeto, envolvem Encontro de Convivência e Aprendizagem Coletiva, designado como Fórum - espaço em que ocorrem aulas coletivas com a participação dos envolvidos com o Projeto. Além de alfabetizadores e alfabetizandos, o fórum recebe dirigentes da comunidade

⁶ A professora da Faculdade de Educação da UnB, Marialice Pitaguary, foi a primeira docente da instituição a aceitar o desafio junto aos jovens e adultos do Paranoá, por processos de escolarização na comunidade. Muito embora ela não tivesse formação específica em EJA, acolheu a ideia do grupo que procurou a universidade e esteve à frente da coordenação do Projeto Paranoá até 1989 quando se afastou por problemas de saúde, vindo posteriormente a falecer. Em seu lugar, assumiu a coordenação o professor Renato Hilário Reis, ficando a frente do Projeto por cerca de 30 anos, sendo substituído recentemente por Maria Clarisse Vieira.

e, por seu caráter coletivo, ajuda a identificar as situações-problemas-desafios⁷, provocando discussões e seleções de prioridades locais. Após serem discutidas e votadas no fórum, as situações-problemas-desafios passam a ser o eixo dorsal de referência da alfabetização, sendo diluídas nas aulas com ocorrência semanal. Como o Projeto Paranoá não trabalha com cartilhas, o material de orientação se constrói pelos envolvidos mediante os problemas enfrentados pela comunidade, embasados por pressupostos freirianos e marxistas (REIS, 2011).

O Projeto Paranoá apresenta uma sensibilidade política de mobilização em prol das pautas coletivas. Foi através dessa estruturação que os líderes das organizações populares conseguiram legalmente a fixação do Paranoá⁸, e pelos enfrentamentos travados, os professores da UnB e alfabetizadores do Paranoá conseguiram alfabetizar - e continuam alfabetizando - um grande número de sujeitos, de modo a não só fazê-los ler e escrever, mas incitando a consciência crítica e a transformação das suas realidades sociais.

A possibilidade manifesta pelos alfabetizandos, alfabetizados e alfabetizadores do Paranoá em intervirem em sua própria realidade a fim de transformar os modos de vida então vigentes, expressa as origens e posições de classes dos sujeitos, como trabalhadores explorados pelo capital.

Os sujeitos do Paranoá começaram a ter percepção das suas condições de existência, essencialmente, quando através da mediação dos educadores começam a acessar o conhecimento científico produzido historicamente pela humanidade. Para os educadores envolvidos no processo, os alfabetizandos passam por uma transformação. Com o tempo, perdem o medo de se posicionar em sala de aula, nas reuniões e mesmo nos fóruns, mas não apenas se modificam dentro dos espaços eminentemente de escolarização, mas começam a entender e se apropriar dos problemas da comunidade, envolvendo-se com esses problemas e tomando-os como seus. Nessa dialética, o alfabetizando do Paranoá vai se formando, dentro de uma relação de comprometimento com as causas comunitárias e considerando a base material da existência de cada um que compõe o Projeto Paranoá.

Ao captarem a realidade vivida e buscarem, a partir dela, elementos para sua transformação, os sujeitos sociais do Paranoá se aproximam da afirmação de Marx (1999), quando ele diz que até agora os filósofos interpretaram o mundo. Trata-se, porém, de transformá-lo. Essa transformação, contudo, não se torna exequível, sem a construção do conhecimento como elaboração do empírico, pois se essência e aparência fossem exatamente a mesma coisa, a ciência seria desnecessária.

O Paranoá é um pequeno pedaço de relações - e aqui se incluem as relações entre conhecimento e poder - dentro de um imenso universo da totalidade das relações sociais. Nas relações estabelecidas se apresentam a fixação do Paranoá, a busca por bens e serviços inerentes à sobrevivência dos moradores e a luta pela alfabetização de jovens e adultos. Nesse sentido, a alfabetização de jovens e adultos presta a sua contribuição, não como uma iniciativa em si mesma, mas como uma iniciativa entre várias outras, num contexto de posição de classe. Os moradores do Paranoá, sujeitos das classes trabalhadoras, encontraram esteio em professores e alunos da UnB, que embora vistos dentro de suas contradições, colocaram-se a favor das mesmas lutas dos

⁷ A expressão situações-problemas-desafios é adota pelo Projeto desde o início dos trabalhos e representa as questões econômicas, financeiras, culturais e sociais enfrentadas pelos moradores do Paranoá.

⁸ O Paranoá foi fixado por meio do decreto nº 11.208 de 17 de agosto de 1988. Informações mais aprofundadas sobre o decreto de fixação do Paranoá podem ser obtidas através da Companhia do Desenvolvimento do Planalto Central - CODEPLAN. **Informações socioeconômicas da região administrativa VII: Paranoá**, Brasília, 1994.

moradores, desencadeando, no contexto do Paranoá e dentro dos espaços da UnB, um confronto entre conhecimento e poder.

O Projeto Paranoá partiu de ações dirigidas pelo senso comum, mas que avançaram para uma elevação intelectual em que, mediante o apoio da UnB, foi possível fazer com que a função política da educação conduzisse o grupo à ruptura com a ideologia dominante. Isso significa que, mesmo tendo sido a educação recebida pelos educandos do Projeto de EJA da UnB, uma educação advinda de uma instituição convencionalmente dirigida pela classe dominante, ela não é produto exclusivo dessa classe, podendo ser ampliada a outros grupos sociais, inclusive aos grupos populares (DUQUES, 2021).

Embora projetado para atender as classes populares, o Projeto Paranoá, sempre foi gerido pela estrutura burocrática da UnB e, como tal, esbarra nos limites de um sistema institucional construído para atender predominantemente as classes dominantes. Portanto, mesmo estando sob a coordenação de professores sensíveis às demandas das classes populares, as formas de educação veiculadas não conseguem escapar completamente da transmissão de certas ideologias oficiais.

Imagine que nós educadores, ao fazermos a opção, dentro da academia, por trabalhar com um grupo desprestigiado academicamente, socialmente pouco reconhecido, marginalizado dentro da academia tradicional, nós estamos contrariando o sistema. Nós estamos ajudando os esfarrapados do mundo, através da educação, a mudar suas realidades, a enfrentar o sistema capitalista. Porque quando fazemos essa opção pela educação de jovens e adultos é porque estamos fazendo uma escolha não capitalista, capaz de transformar realidades (Informação verbal)⁹.

A resistência das classes subalternas do Paranoá aos mecanismos de dominação se deu, em grande parte, pela incorporação de conhecimentos pertencentes aos grupos dominantes. Expondo de outro modo, os moradores do Paranoá, enquanto pertencentes às classes populares, perceberam pela ação dos grupos dominantes empenhados na desocupação do lugar, que o instrumental intelectual que aquele grupo detinha era potencialmente maior e mais eficaz do que as formas desorganizadas da população que começava a se aglomerar no Paranoá.

A partir dessa percepção, um grupo de jovens e adultos buscou, junto à UnB, modos de instituir processos educativos para a população do Paranoá, a fim de promover a instrumentalização da população para o enfrentamento das lideranças do governo.

Buscando argumentos sólidos para contestar as autoridades governamentais e reafirmar o direito de moradia e educação para toda a comunidade do Paranoá, os envolvidos com o Paranoá buscaram a qualificação sistematizada para fortalecer a luta por direitos. Para além dos processos formativos da população, o Projeto contribuiu, através da presença da UnB, para instrumentalizar os moradores com o conhecimento necessário para barganhar, frente ao Estado, por melhorias para o Paranoá. O depoimento da alfabetizadora Maria de Lourdes, expresso no excerto abaixo, apresenta a importância do conhecimento científico para a ampliação das lutas por direitos.

⁹ Entrevista concedida por REIS, Renato Hilário dos. **Entrevista II**. [ago. 2019]. Entrevistadora Maria Luiza Ferreira Duques. Brasília, 2019. 1 arquivo. mp3 (180 min). Entrevista na íntegra em DUQUES, Maria Luiza Ferreira. **Educação de Jovens e Adultos e universidades brasileiras: memórias e experiências (1970-1980)**. 283 páginas. Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista, 2021.

Passamos a contar, também, com outros departamentos da Universidade de Brasília. Veio o pessoal da arquitetura, que fez um projeto de fixação para o Paranoá, mostrando que era viável, inclusive utilizando os mesmos espaços em que estávamos. Veio o pessoal da engenharia, da arquitetura e da geologia e outros, que fizeram escavações e mostraram tecnicamente que o governo podia colocar água, esgoto, se assim o quisesse. Essas argumentações que tínhamos, fundamentadas no pessoal da UnB, aumentavam a chateação do governo. Diziam: “Onde esse povo, esses ‘Joãos ninguém’ arranjaram esses argumentos para discutir conosco”? E a perseguição aumentou, e a luta foi feia! Não foi fácil, não! (REIS, 2011, p. 40-41).

Destarte, os grupos do Paranoá fortaleceram suas políticas reivindicatórias, de baixo para cima, captando e filtrando as proclamações dos agentes dominantes de cima para baixo. Nesses termos, como dito por Cury (1986, p. 78), “o efeito contraditório dessa interiorização, a partir do próprio lugar social, enseja a rejeição de uma condição: de dominado”.

A educação e todo o alcance intelectual que ela proporciona se apresenta, portanto, como meio de incorporar, nas classes populares, a possibilidade de melhoria de vida e, essa incorporação não está isenta de apropriação e recriação de elementos da cultura dominante. Ao não negarem o ensino dos conteúdos oficiais necessários ao desenvolvimento dos educandos, os intelectuais da UnB, através do Projeto Paranoá, proporcionaram, aos educandos, compreensões críticas, conscientes e não-alienadas sobre as estruturas determinadas da sociedade.

Desenvolver, nos educandos jovens e adultos que povoam o Paranoá, uma formação sistematizada, científica, com ancoragem nos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade é uma empreitada permeada por desafios, dada as pressões ideológicas e, mesmo, a burocracia institucional. Contudo, as palavras de Gramsci (1995) ajudam a conferir um fôlego a mais nesse desafio, quando o autor afirma que, se a possibilidade ainda não é a plena transformação da realidade, também não se pode negar que ela já é uma realidade. “[...] A existência das condições objetivas — ou possibilidade, ou liberdade — ainda não é suficiente: é necessário ‘conhecê-las’ e saber utilizá-las. Querer utilizá-las” (GRAMSCI, 1995, p. 47). Nesse sentido, a real transformação social deve ser feita concebendo cada educando como sujeito histórico, dotado de condições para se apropriar das objetivações genéricas mais humanizantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suas concepções e encaminhamentos político-pedagógicos, o Projeto Paranoá, se pautou na consideração dos educandos como seres culturais, inseridos na cultura de um tempo e de uma sociedade, devendo não somente se apropriar de conhecimentos, mas também construir conhecimentos, através das relações estabelecidas com os saberes e com o contexto de vida.

Imbuído do intento de pensar a realidade a fim de transformá-la, o Projeto Paranoá partiu de ações dirigidas pelo senso comum, mas que avançaram para uma elevação intelectual em que, mediante o apoio da UnB, foi possível fazer com que a função política da educação conduzisse o grupo à ruptura com a ideologia dominante. Isso significa que, mesmo tendo sido a educação recebida pelos educandos do Projeto de EJA da UnB, uma educação advinda de uma instituição convencionalmente dirigida pela classe dominante, ela não é produto exclusivo dessa classe, podendo ser ampliada a outros grupos sociais, inclusive aos grupos populares.

Pode-se entender, por contradição, que o Projeto Paranoá, embora projetado para atender as classes populares, se estabelece junto a estrutura burocrática da universidade e, como tal, esbarra nos limites de um sistema institucional construído para atender predominantemente as classes dominantes. Portanto, mesmo sendo uma proposta coordenada por educadores sensíveis às demandas das classes populares, as formas de educação veiculadas não conseguem escapar completamente da transmissão de certas ideologias oficiais, mas também, por se firmar em constantes lutas entre a classe dominante e a classe explorada, se mostra capaz de ameaçar a ordem estabelecida e promover transformações.

Os relatos dos educadores que atuaram no Projeto Paranoá foram reveladores do desenvolvimento de um trabalho pedagógico que, atrelado à dimensão política, contribuiu com a consolidação de debates potencializadores de transformação. A função política das ações educativas empreendidas não se limitava à transmissão e apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, ampliando-se para a reflexão dos interesses sociais envolvidos nos processos de ensinar e aprender. Houve, portanto, nas ações educativas, como dito por Oliveira (1985), uma orientação política subjacente ao modo como se dava o desenvolvimento da prática pedagógica.

As ações educativas realizadas envolviam a articulação do trabalho pedagógico sistematizado com outras necessidades concretas da prática social dos educandos, de modo que eles pudessem, a partir da apropriação dos conhecimentos sistematizados, terem ferramentas culturais para as lutas dos movimentos reivindicatórios, de onde se desdobravam diversas relações de poder. Daí a compreensão de que, ao disseminar o conhecimento, o Projeto Paranoá foi capaz de movimentar estruturas de poder em que sem as apropriações genéricas da humanidade não seria possível tal movimentação.

Pelas interfaces entre o conhecimento e o poder, entranhados nas ações do Projeto Paranoá, tornou-se possível uma articulação da universidade com os grupos populares da EJA, desembocando conseqüentemente, na redução de desigualdades, enfrentamento de conteúdos ideológicos e promoção de transformações mais profundas nas realidades sociais dos educandos.

REFERÊNCIAS

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez, 1986.

DUQUES, Maria Luiza Ferreira; SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. Memórias das experiências de EJA da Universidade Federal de São Carlos e da Universidade de Brasília. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 391-403, jul./set. 2020.

DUQUES, Maria Luiza Ferreira. **Educação de Jovens e Adultos e universidades brasileiras: memórias e experiências (1970-1980).** 283 páginas. Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Vitória da Conquista, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978 a.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política**. Livro I. 22 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

PINTO, João Bosco; TORRES, Rosa Maria; BORBA, Orlando Fals (org.). **A questão do Conhecimento e do Poder na Educação Popular**. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 1988.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

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

THOMPSON, Edward Palmer. **Os românticos**. A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TORRES, Rosa Maria. A questão do Conhecimento. In: PINTO, João Bosco; TORRES, Rosa Maria; BORBA, Orlando Fals (org.). **A questão do Conhecimento e do Poder na Educação Popular**. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 1988.

Submetido em: janeiro de 2023

Aprovado em: junho de 2023