

SILMARA DE CAMPOS

**O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES**

**Gestão Erundina/Paulo Freire no Município de São
Paulo
1989/1992**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Campinas
1998**

UNIDADE	78C
N.º CHAMADA:	
V.	Ex
TOMBO BC/	36158
PRIC.	229/99
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	06/02/99
N.º CPD	

CM-00119731-0

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

C157t

Campos, Silmara de.

O trabalho docente na educação de jovens e adultos
trabalhadores : gestão Erundina / Paulo Freire no município de
São Paulo 1989-1992 / Silmara de Campos. -- Campinas, SP :
[s.n.], 1998.

Orientador : Corinta Maria Grisolia Geraldi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação. 2. Educação de adultos.
3. Jovens - Educação. 4. *Trabalho docente. 5. Pesquisa -
Ação. 6. *MOVA/SP. I. Geraldi, Corinta Maria Grisolia.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

errata

página	onde se lê	leia-se
49	... discussões emergia...	... discussões emergiam ...
74	... por ambos gera...	... por ambos geram ...
74	...oferecido pelas...	... oferecidos pelas...
74	...registros... feito por...	...registros... feitos por...
75	... conflitos porque (como já expus anteriormente) dada a minha conflitos (como já expus anteriormente) dada a minha...
79	... Nóvoa, levá-nos...	... Nóvoa, leva-nos ...
79	...Jennifer Nias, citado...	...Jennifer Nias, citada ...
82	...atores...que possa...	...atores...que possam ...
85	O grupo de ... trabalham...	O grupo de ... trabalha ...
87	...às outras, ruelas de...	...às outras e ruelas de...
97	...uma vinculação...	...uma vinculação ...
101	Os processos de produção...é sempre partilhado ...	Os processos de produção ... são sempre partilhados ...
102	O grupo de...pertenciam...	O grupo de... pertencia ...
103	...a Secretatia...	...a Secretaria ...
108	... proposta pelo MOVA. Esses cursos...	... proposta pelo MOVA. As propostas desses cursos...
111	... faço a seguir:	... faço a seguir.
112	...fios, compor a...	...fios, compormos a...
115	...semanais/quizenais...	...semanais/ quinzenais ...
133	...em suas caracterísitcas.	...em suas características .
140	...mecanismo que excluíram...	... mecanismos que excluíram ...
141	Seria irônico se perguntarmos...	Seria irônico perguntarmos ...
146	BRAGA, Álvaro José Pereira Braga	BRAGA, Álvaro José Pereira
147	In: A escola...	In: SILVA, Luiz Heron (org.). A escola...
148	Pedagogia da utonomia:...	Pedagogia da autonomia :...
153	In: Pedagogia profana:...	In: LARROSA, Jorge. Pedagogia profana:...
159	In: Teoria educacional...	In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). Teoria educacional...
159	In: Trabalho, educação e prática social.	In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). Trabalho, educação e

prática social.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO, na Área de Concentração Metodologia do Ensino, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi.

Este exemplar
corresponde à redação
final da Dissertação
defendida por Silmara de
Campos e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura:

Comissão Julgadora:

Ao Luís Arthur, com carinho.

Agradeço...

ao Mário Vitor com quem tenho aprendido a ser mãe e a quem tenho ensinado a ser filho;

ao meu pai, José, e à minha mãe, Irma, que me ensinaram a lutar com garra e gana e com quem aprendi o valor do afeto;

à professora Corinta M. G. Geraldi pela orientação e cumplicidade nesta trajetória;

às alunas e aos alunos da Suplência e do Magistério, companheiras e companheiros nos desafios e nos sonhos;

aos amigos da Unicamp e da PUC/SP pelos momentos de solidão compartilhados;

aos funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp pela atenção e cordialidade com que sempre me atenderam;

aos colegas do GEPEC e do GEPEJA pelos momentos de descobertas oportunizados pelos nossos encontros nas manhãs e tardes dos sábados na Unicamp;

à equipe da Ação Educativa e de DOT/SME pelo apoio e pela disponibilidade com que sempre me atenderam durante o processo desta pesquisa;

à CAPES, pelo apoio financeiro;

à professora e amiga Graziela, pela revisão do trabalho e pela versão do resumo para o Inglês;

à Adriana Dickel, pelo apoio e confiança incondicionais;

à Shirley, amiga e companheira de lutas e sonhos;

aos meus parentes e aos meus amigos que compreenderam o meu momento de isolamento para a realização desta pesquisa;

ao Emidio, pelo auxílio na finalização do trabalho de digitação.

resumo

Este trabalho insere-se nas discussões e debates em torno da formação de educadore/as, particularmente para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, através de uma descrição problematizadora sobre as condições de produção do trabalho docente realizado em alfabetização e pós-alfabetização de Jovens e Adultos por professoras/es da Educação de Adultos (EDA), da Rede Municipal de São Paulo e por monitoras/es do MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo) oportunizadas a partir do *Projeto Político Pedagógico* gestado no governo Erundina/Paulo Freire no período de 1989/1992. Esse processo analítico procurou compreender a peculiaridade do trabalho docente realizado por professoras/es e monitoras/es com Jovens e Adultos Trabalhadores, para subsidiar políticas públicas de formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores.

Nas análises dos processos de reflexão-ação desenvolvidos pelos monitores/as do MOVA em seus encontros de discussão e prática pedagógica, detectamos imbricações com os procedimentos da pesquisa-ação tal como propostas nas produções mais recentes que pretendem superar a racionalidade técnica e também como formas de resistência à inserção de políticas neoliberais no campo da educação. Neste momento histórico, ao mesmo tempo em que professoras/es sofrem/vivem na escola um conjunto de determinações que dificultam a construção de espaços para a produção coletiva do trabalho pedagógico, também sofrem/vivem a ausência de processos de apoio/encontros capazes de catalizar o processo de produção do trabalho docente. Detectam-se ainda processos sutis de resistência à degradação humana a que vêm sendo submetidos, mas que não necessariamente alteram o processo pedagógico instaurado.

Encontramos também, a presença de outras/os monitoras/es que realizavam o trabalho docente com Jovens e Adultos na Secretaria Municipal do Bem Estar Social e que foram incorporados à Secretaria Municipal de Educação quando houve a transferência do EDA.

No processo da pesquisa encontramos o silêncio das vozes de professoras/es e monitoras/es que estão, geralmente, sendo expressas nas vozes de outros, que *falam* sobre o trabalho docente que ambos realizam. A voz desta professora/pesquisadora aparece na pesquisa sem pretensão de ser a voz de um grupo, mas como possibilidade de uma voz.

abstract

This work contributes to the discussions and debates around teacher education, particularly for the Education of Working Youths and Adults, through a critic description about the production conditions of the educational work accomplished in literacy and post-literacy of Youths and Adults by teachers of the Adults Education Movement (Educação de Adultos - EDA), of the Municipal Schools of São Paulo and by monitors of the MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (Movement for the Literacy of Youths and Adults in São Paulo City), made possible by the Political Pedagogic Project elaborated during the government of Erundina/Paulo Freire in the period of 1989/1992. This analytic process tried to understand the peculiarity of the educational work accomplished by teachers and monitors in their activity with Working Youths and Adults, to subsidize public politics of professionals; initial and continued preparation for the Education of Working Youths and Adults.

In the analyses of the thinking-action processes developed by the monitors of the MOVA in their discussion encounters and pedagogic practice, we detected connections with the procedures of the research-action just as what had been proposed in the most recent productions intended to overcome the technical rationality as well as resistance forms to the insert of neo-liberal politics in the field of education. At this historical time, as teachers in the school face a group of determinations that hinder the construction of spaces for the collective production of the pedagogic work, they also suffer/live the absence of help/encounter processes capable to catalyze the production process of the educational work. Subtle processes of resistance to the human degradation people are being submitted are detected, but that do not necessarily alter the established pedagogic process.

We also detected, the presence of other monitors that accomplished the educational work with Youths and Adults under the Municipal Welfare Office, monitors that were incorporated to the Municipal Education Office when the transfer of EDA took place.

In the process of the research we found the silence of the teachers and monitors voices that are, generally, being expressed by the voices of others that talk about the educational work accomplished by both. The voice of this teacher/researcher appears

in this work without an intention of being the voice of a group, but as a possibility of one voice.

siglas e abreviaturas

ACT	Admitido em caráter temporário
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CENP	Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas
CONAE	Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa
DOT	Departamento de Orientação Técnica
DREM	Delegacia Regional de Ensino Municipal
EDA	Educação de Adultos
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada
GEPEJA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
HEM	Habilitação Específica do Magistério
IACEP	Instituto de Alfabetização, Cultura e Educação Popular
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NAE	Núcleo de Ação Educativa
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
SEBES	Secretaria Municipal do Bem Estar Social
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SINPEEM	Sindicato dos Profissionais de Educação no Ensino Municipal
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

INTRODUÇÃO	01
O projeto político pedagógico da Secretaria Municipal de Educação	
Alguns esclarecimentos	03
• O trabalho docente	
Indicações.....	05
• Compondo a Diversidade	09
• Olha quem está chegando na escola	11
• Um encontro de monitoras/es e professoras/es	16
CAPÍTULO I	
• A cumplicidade das vozes silenciadas:	
A professora... contadora da história	21
• Descobrimo a Escola Pública	
O <i>olhar</i> da professora	
Entrecruzando experiências e refletindo sobre elas..	23
• Fragmentos.....	27
• A curiosidade das/os alunas/os produzindo ações ...	29
• A Escola Municipal de Primeiro Grau	
Olhando para a escola do noturno na periferia... formando professoras	44
• Um novo tempo	
<i>Apesar dos perigos... dos castigos</i>	
<i>Estamos na luta, quebrando as algemas</i>	59
• O encontro com o <i>novo</i> e o <i>outro</i>	
Reposicionando o problema.....	63
• Nós... focos... e problemas	71
CAPÍTULO II	
• Sobre Professoras/es.....	77
• Sobre quais professoras/es lanço meu olhar	85
• Sobre o grupo de professoras da EDA	87
• Dúvidas.....	96
CAPÍTULO III	

• Sobre Monitoras/es	99
• Sobre quais monitoras/es lanço meu olhar	102

CAPÍTULO IV

• Revendo conceitos e posições Compreendendo o trabalho docente de professoras/es e monitoras/es com jovens e adultos trabalhadores	117
• Os mecanismos da retórica neoliberal O que dizem sem dizer.....	126
• Um projeto de resistência - pesquisa ação O sonho não acabou!.....	129
• O fim da história. <i>A História sem fim</i>	139
• Um último sinal Pistas.....	142

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA 145

ANEXOS

• Anexo I: Codificação e Listagem do Material Empírico	161
• Anexo II: Codificação e Listagem do Levantamento Bibliográfico.....	163
• Anexo-III: Relação do Levantamento Bibliográfico .	165
• Anexo IV: Projeto Noturno.....	187
• Anexo V: Formação Escolar das/os Monitoras/es.....	191

introdução

*Anjos e demônios:
 não possuem a
mesma chave?
Eu, querendo abrir
as sete chaves com que fui
trancada
marco o papel
Risco e rabisco
riscando sobre o riscado,
maneira de manter abertos
 nossos dois olhos
humanos
postos sobre a cara
para o melhor enxergar
(No entanto, quantos se
ocupam
 de os melhor
velarem!)
Testemunho o meu tempo
maneira de dar meu grito
saber, pelo menos:
 não será por falta de
berro
 Nilma G.
Lacerda*

Lancei-me nesta investigação como professora e pesquisadora, trabalhando nos cursos de formação de professoras/es (diurno) na Habilitação Específica do Magistério (HEM)¹ na Rede Estadual de Ensino de São

¹Os cursos de formação de professores na Habilitação Específica do Magistério (ou Magistério, como usualmente é denominado) é considerado uma habilitação profissional no Ensino de 2o. Grau conforme a

Paulo e trabalhando também na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores² no (EDA) na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tomando o período da gestão da prefeita Luíza Erundina (1989/1992) como tempo e espaço para minhas reflexões e estudos.

A minha intenção, ao circunscrever a realização desta pesquisa no período determinado, é considerar a singularidade desse momento no contexto mais geral de implementação de políticas públicas voltadas para a Educação, e neste caso particular, para a Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, fui buscar subsídios teóricos em Lüdke e André (1986) sobre as abordagens qualitativas da pesquisa em educação, elementos que pudessem me auxiliar no estudo deste caso particular.

As autoras explicitam que *“quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”* (p.17) [grifos meus]. Afirmam ainda, apoiadas em Goode Hatt, que *“o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais*

Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5692/71 em seu Capítulo III (art.22, parágrafo 1o.). Considerando-se que esta pesquisa iniciou-se no período de vigência desta Lei, estarei utilizando a nomenclatura pertinente a esse período. Portanto, o Ensino de 1o. e 2o. Graus é equivalente ao Ensino Fundamental e Médio conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases n. 9394 de 20/12/96.

²Assumo a *“qualidade de trabalhadores”* para as alunas e alunos da Suplência por concordar com Álvaro Vieira Pinto (1994) ao afirmar que *“o adulto é [...] um trabalhador trabalhado. Por um lado, só subsiste se efetua trabalho, mas, por outro lado, só pode fazê-lo nas condições oferecidas pela sociedade onde se encontra, que determina as possibilidades e circunstâncias materiais, econômicas, culturais de seu trabalho, ou seja, que neste sentido trabalha sobre ele”* (p.80).

amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, particular” (id.ibid.).

Portanto, lançar-me nesta investigação é, antes de tudo, considerar as possibilidades de, através de um olhar informado e construído a partir de pressupostos teóricos e metodológicos, ir descobrindo elementos para análise da problemática que emerge nesse período em torno do **projeto político pedagógico** realizado no Município de São Paulo, especificamente no que se refere a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores.

Para compreendermos a dimensão e os reflexos do projeto político pedagógico na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores é necessário um retorno ao ano de 1988, quando Luiza Erundina de Sousa, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi eleita prefeita da Cidade de São Paulo.

O projeto político pedagógico da Secretaria Municipal de Educação

Alguns esclarecimentos

O sonho de uma escola pública democrática preocupada com a cultura popular acalentado por Paulo Freire (e partilhado por muitos educadores) pôde ser

vislumbrado quando este foi convidado para dirigir a Secretaria de Educação.

Educador que se notabilizou, no Brasil e no Exterior, com seu trabalho junto à educação popular e, particularmente, com alfabetização de adultos, Paulo Freire, enquanto Secretário de Educação, expressou em seus primeiros pronunciamentos a intenção de construir uma escola *“voltada para a formação social crítica e para uma sociedade democrática”*, chamando a população, professoras/es, pais e mães das/os alunas/os, ou, na expressão do Secretário: *“aos que fazem a educação conosco em São Paulo”* a assumirem um *“projeto pedagógico emancipatório”* na direção da construção de uma *“escola pública popular”* (SME, 1989:4-5-9).

Para concretizar esse projeto, os esforços da Secretaria Municipal da Educação se voltaram para uma ampla discussão sobre os procedimentos necessários para a construção de uma escola democrática. Dessas discussões, realizadas no interior da Rede Municipal de Ensino e com a participação dos grupos populares organizados nas regiões em que se localizavam suas escolas, produziu-se um **projeto político educacional**. Para a viabilização deste projeto, foi proposta uma **Reorientação Curricular** *“numa perspectiva ampla,*

progressista e emancipadora” (Saul,1998:157)³ que contemplasse todas as modalidades de ensino oferecidas pela Rede, juntamente com a **Formação Permanente dos Educadores**⁴.

Também neste período, e em função das mudanças advindas de uma política educacional, o trabalho desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores pela Secretaria Municipal do Bem Estar Social (SEBES) passou a ser de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME). Com isso, as/os professoras/es do Quadro de Magistério de SME ganharam uma possibilidade de espaço de trabalho que antes não existia: a **Educação de Jovens e Adultos (EDA)**.

Ao lado das mudanças que estavam ocorrendo no interior da Rede Municipal de Educação, um movimento novo começou a se organizar, tendo como objetivo a alfabetização e pós-alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores. Era o **MOVA/SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo)** que, graças à prioridade dada por essa gestão à educação popular, pôde se organizar.

³Em artigo recente, Ana Maria Saul, então Diretora da Diretoria de Orientação Técnica no governo Erundina, fez uma breve retrospectiva desse período (Cf. Ref. Bibliográfica).

⁴Sobre as transformações ocorridas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, no período citado, há uma farta documentação, produzida por órgãos vinculados à Secretaria da Educação e também por educadores que trabalharam, direta ou indiretamente, neste período. Para o aprofundamento dessas questões, ver Trabalhos e Documentos de DOT/SME (Departamento de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação).

Todas essas mudanças geraram uma situação peculiar, singular, muito própria desse momento histórico, que repercutiu no trabalho docente realizado por professoras/es e monitoras/es na alfabetização e pós-alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores.

Dessa maneira, instiga-me compreender a peculiaridade do trabalho docente realizado por professoras/es e por monitoras/es na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, nesse momento histórico-político.

O trabalho docente Indicações

Estarei explicitando a dimensão do trabalho docente nesta pesquisa a partir das condições em que é realizado por professoras/es e por monitoras/es, considerando-se que aqueles exercem uma profissão enquanto que estes uma ocupação, de acordo com o que nos mostram os estudos realizados por Antonio Nóvoa (1991), quando afirma que a profissão de professor/a foi se dando em um

“processo histórico de profissionalização [...] em torno de quatro etapas (ocupação principal, licença do Estado, formação e associativismo); duas dimensões (conhecimentos/técnicas e normas/valores) e um eixo central (estatuto social e econômico)” (1991:11) [grifos meus].

Portanto, a profissão de professor/a prevê uma dedicação de tempo integral e uma formação específica, além de um estatuto legal que a regulamente. Neste sentido, as/os monitoras/es, por não se identificarem com as características da profissão de professor, têm uma ocupação.

O trabalho docente no contexto desta pesquisa refere-se, portanto, ao trabalho realizado por professoras/es e monitoras/es na alfabetização e pós-alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores, independentemente da formação acadêmica que possuam.

Dessa forma, o trabalho docente será compreendido como um processo que se realiza pela interação de conhecimentos e saberes dos sujeitos envolvidos num espaço de tempo e local determinados e submetidos a uma certa organização do trabalho pedagógico, em que um grupo de trabalhadores está reunido para a aquisição e consolidação do processo de leitura e escrita, interagindo com um personagem que, já sabendo ler e escrever, media esse processo de conhecimento, partilhando dele, aprendendo com ele, mas sendo diferente dos demais sujeitos pelo trabalho específico e peculiar que realiza nesse processo. Ou seja, o trabalho que essas/es educadoras/es realizam é que é docente sem que a formação daquelas/es que o fazem seja, necessariamente,

aquela que se dá através dos cursos de formação de professores, tal como previsto pela legislação brasileira em vigor e que legitima a ação pedagógica. Assim, colocar sob análise os processos do trabalho docente em suas diferentes relações é desvelar pistas para a compreensão de sua peculiaridade.

Para tanto, trago para análise, além dos documentos coletados no levantamento bibliográfico (que para esta pesquisa tomei como dado empírico; como fonte de informação e, em alguns casos, fundamentação teórica), os documentos coletados de forma direta (fonte primária) enquanto professora e pesquisadora, incluindo tanto material *documentado*, tais como Proposta Curricular, Planejamento da Escola como também o diário de campo, monografias, registros de conversas informais, que são considerados como material *não documentado*, segundo Ezpeleta e Rockwell (1989).

Com as autoras encontro a possibilidade de captar diferentes interpretações através da “*história documentada*” que coexiste com uma “*história não documentada*” num mesmo momento histórico. A primeira é homogeneizante, traz consigo as prescrições do Estado, as normas e regulamentos enquanto a última é a representação que os sujeitos fazem da primeira, ou seja, a apropriação que os sujeitos realizam de todo o aparato legal, *re-significando* o

ofical. Dessa maneira, nos encontros dos espaços gerados pelo *documentado* e pelo *não documentado*, fui detectando os *vestígios* que revelam o heterogêneo, o contraditório que não é explicitado na “*história documentada*”. Esta, diz as autoras “*produz certo efeito ocultador do movimento real*” (1989:13):

“Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, **não documentada**, [...] Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em **múltiplas realidades** cotidianas. Nesta história não documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e *constroem a escola*”. (id.ibid.) [grifos das autoras]

Assim, para além do aparelho estatal, da legislação, constroem-se *tramas* que necessitam ser compreendidas, uma vez que se constituem no limite real de novas alternativas contra hegemônicas, tanto pedagógicas como políticas.

Parto, também, da premissa proposta pelas autoras segundo a qual nosso objeto de estudo, sobretudo quando envolve a prática escolar cotidiana, é avesso a modelos prontos em que é possível *encaixar* os dados. Negando tal abordagem, Ezpeleta e Rockwell (1989) afirmam que os processos localizados produzem *tramas* peculiares,

“mesmo que imersas num movimento histórico de amplo alcance” (id.:11).

Nesse procedimento, fui construindo o processo analítico informada pela Pedagogia Crítica e, indo além dela quando necessário, fui compondo ao longo do próprio processo da pesquisa, o quadro teórico-metodológico. O trato com o material empírico se deu de forma que teoria e dados foram construídos e reconstruídos através da relação entre minhas opções teóricas e da reflexão sobre as mesmas, proporcionando a produção das categorias analíticas necessárias para compreender o problema proposto. Nesse processo, os limites e as possibilidades que essa opção traz consigo foram sendo reveladas.

Para essas análises considero a minha própria experiência de professora na Educação de Jovens e Adultos (EDA) e de formadora de professoras/es no Magistério visto que me constituí professora pesquisadora ao longo dessa experiência, ou seja, como professora que discute a própria prática no bojo de suas múltiplas determinações⁵.

Compondo a Diversidade

⁵O processo do meu trabalho docente está registrado no Capítulo I desta Dissertação na perspectiva de trabalho do/a professor/a como pesquisador/a, conforme Geraldi, Fiorentini e Pereira (orgs., 1998). (Cf. Ref. Bibliográfica).

Explicitar a diversidade em que a problemática está inserida é pertinente para que a análise reflexiva, sobre os dados obtidos, possa ir revelando as inter-relações existentes.

Para tanto recorro, brevemente, à trajetória histórica do MOVA/SP e do EDA a partir do ponto de encontro com o projeto político pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na gestão Luíza Erundina (1988/1992), em que Paulo Freire, educador reconhecido internacionalmente pela sua proposta por uma educação libertadora, foi convidado para assumir a Secretaria da Educação de São Paulo.

A escolha de Paulo Freire já demonstrava a intenção política desse governo com a educação pública pois como educador Freire

“não propõe um pensar sobre a educação pública em si mesma nem tampouco sobre a popular, isoladamente, mas sobre cada uma em relação com a outra” (1995:96).

A exposição das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação⁶ apontavam para:

*“democratização do acesso”
“democratização da gestão”
“nova qualidade de ensino”*

⁶In: São Paulo (cidade) Secretaria de Educação “*Construindo a educação pública popular*”: caderno 22 meses. São Paulo, 1990.

“movimento de alfabetização de jovens e adultos”.

Evidenciava-se dessa forma, a política de educação na gestão de Erundina voltada para a construção de uma educação pública popular e democrática. Evidenciava-se, também, que esforços se concentrariam na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, particularmente na *“Alfabetização de Jovens e Adultos”*, expressamente anunciada no quarto item das diretrizes de Secretaria Municipal de Educação.

Assim, a Educação de Adultos (EDA), como parte integrante de uma política de educação, deixa de pertencer ao quadro da Secretaria do Bem Estar Social⁷ para compor uma modalidade de ensino (Suplência) no quadro da Secretaria Municipal de Educação, lembrando que a própria Secretaria Municipal de Bem Estar Social herdara da Fundação Educar, e esta do Mobral, a concepção política de Educação para Jovens e Adultos Trabalhadores.

Não é objetivo deste trabalho analisar a composição desses quadros, mas apenas estar trazendo os dados necessários para compreendermos a inserção da EDA na Secretaria Municipal de Educação.

⁷Em 27 de julho de 1989 o Programa EDA (Educação de Adultos) da Secretaria Municipal do Bem Estar Social foi transferido para a Secretaria Municipal de Educação.

Olha quem está chegando na escola....

As/Os monitoras/es da Educação de Jovens e Adultos que pertenciam à Secretaria Municipal do Bem Estar Social passaram a pertencer ao quadro docente da Secretaria Municipal de Educação, com uma situação funcional indefinida, tendo em vista que o Estatuto do Magistério Público Municipal não previa a contratação de monitoras/es que não fossem portadoras/es da habilitação específica para o exercício do Magistério, situação em que estas/es monitoras/es se encontravam.

Com a prioridade de SME à Educação de Jovens e Adultos e a passagem do EDA da Secretaria do Bem Estar Social (SEBES) para a Secretaria da Educação (SME) houve a transferência de 950⁸ (novecentos e cinquenta) monitoras/es, que já atuavam na EDA em SEBES e que passaram a ocupar o quadro do Magistério de SME.

Por causa dessa situação, em 22 de novembro de 1989, através do Ofício n. 659/89, Paulo Freire, então Secretário Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo, encaminhou um pedido de autorização de funcionamento de *“Turmas de Habilitação de Magistério de 2o. Grau para Turmas Especiais de*

⁸Sobre a situação de escolaridade dessas/es monitoras/es ver Anexo V.

Monitores de Educação de Adultos, portadores de Certificado de conclusão de 2o. Grau ou de diploma superior” o qual, em 20 de dezembro do mesmo ano, com base no artigo 64 da LDB 5692/71, foi aprovado por oito votos a sete, conforme exposto no Parecer n. 1351/89 do Conselho Estadual de Educação.

Em fevereiro de 1990 nove turmas⁹, totalizando os 283 (duzentos e oitenta e três) monitoras/es sem habilitação - que daqui para frente denominarei de *monitoras/es-alunas/os* -, iniciaram as aulas durante a semana e também aos sábados.

Por se tratar de um curso que se originou a partir de uma situação específica, conforme exposto acima, a sua organização teve um caráter único, desvinculando-se do *formato* das Habilitações Específicas do Magistério (HEM) do 2o. Grau. Desta forma, o curso oferecido às/aos monitoras/es-alunas/os desenvolveu uma proposta político-pedagógica assentada numa concepção de *currículo em construção* que incorporou os compromissos políticos da Administração Municipal. Com isso, deparamo-nos com um curso institucionalizado que habilitou professoras/es para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. **Uma**

⁹As nove turmas ficaram assim distribuídas: 2 (duas) na E.M.P.G. “Arthur de Azevedo”, transferidas posteriormente para E.M.P.G. “Jackson de Figueiredo” - Zona Leste; 1 (uma) turma na E.M.P.S.G. “Derville Allegretti” [escola sede do projeto] - Zona Norte; 2 (duas) turmas na E.M.P.G. “Linneu Prestes”- Zona Oeste e 3 (três) turmas no “Convento do Carmo”, entidade conveniada com a SME da PMSP - Zona Central

proposta política pedagógica de formação de professoras/es inédita no País!

Nesse mesmo tempo, começa a nascer a parceria dos Movimentos Sociais, o MOVA/SP, com a Secretaria Municipal de Educação (SME)¹⁰ quando, segundo Pontual (1995)¹¹

“se construiu institucionalizadamente uma relação de parceria entre movimentos de educação de jovens e adultos e a Secretaria Municipal de Educação”. (p.7)

Esse mesmo pesquisador afirma que:

“... esta proposta de parceria esteve presente desde a concepção inicial, na própria organização do programa e esteve permeando os vários níveis de relação estabelecidos no programa: administrativo, concepção político pedagógica, formação de educadores, etc.”. (id.ibid)

Esta parceria é oficializada através do Decreto no. 28.302 de 21/11/89 que *institui o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo junto à Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências* e em um dos itens relata que *a educação de jovens e adultos constitui uma das grandes prioridades da Secretaria Municipal de Educação, na atual gestão*”,

¹⁰Entre os acordos firmados nessa parceria é relevante informar que a Secretaria Municipal de Educação se propunha a cumprir três funções: 1. apoiar financeira e materialmente os grupos populares; 2. criar novos núcleos de alfabetização nas áreas onde os movimentos populares ainda não assumiam esta tarefa e 3. garantir a orientação político-pedagógica e a formação permanente dos educadores populares através de encontros sistematizados entre educadores dos movimentos populares e assessores pedagógicos da SME (cf. doc SME,1990d;21).

¹¹Sobre a parceria do MOVA-SP/SME ver o minucioso trabalho de pesquisa realizado por PONTUAL (1995).

reafirmando a prioridade dada à Educação de Jovens e Adultos nessa gestão.

O MOVA/SP previa o desenvolvimento de um trabalho pedagógico voltado para a alfabetização e pós-alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores. Previa, também, a indicação de “*monitores populares*”¹² aprovando em 03/09/90, através de um Fórum Geral, uma “*Carta de Princípios*” em que no item 3 afirma a necessidade de

“... liberdade para que os Movimentos escolham seus monitores [...] de tal modo que sejam preservados os princípios centrais do projeto político-pedagógico estabelecido em conjunto pelos Movimentos e pela Secretaria Municipal de Educação”.

No item 5 desta mesma carta, aponta para a parceria também na formação de suas/eus monitoras/es.

“... os movimentos desejam participar ativamente com o corpo e com a cabeça na formação de seus monitores, e desejam portanto, que seja criado mecanismo de parceria com a SME, para os trabalhos pedagógicos de formação de monitores”.

Neste contexto, o MOVA/SP se expande e produz um espaço singular no qual as/os monitoras/es realizam um trabalho docente de alfabetização e pós-alfabetização voltado para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores.

¹²Ver o documento MOVA-SP (1992). *Construindo o Ciclo Ensino Fundamental I*. São Paulo: SME, setembro.

Se, de um lado temos as/os monitoras/es do MOVA/SP com uma história marcada pelo engajamento nos Movimentos Populares e por isso têm um *olhar* diferente sobre a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, de outro lado temos as/os professoras/es que compõem o quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e que, neste período, puderam fazer uma opção dentro do quadro do Magistério: a de trabalhar na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores como professoras/es da EDA da Secretaria Municipal de Educação. Eu, como professora, fiz essa opção.

Além disso, há também as/os monitoras/es-alunas/os que passaram da Secretaria do Bem Estar Social (SEBES) para a Secretaria Municipal de Educação (SME) e que também realizavam um trabalho docente de alfabetização e pós-alfabetização com Jovens e Adultos Trabalhadores e que frequentavam as *“Turmas Especiais de Habilitação para o Magistério”* com o objetivo de se habilitarem formalmente.

Em síntese, há nesse período três grupos diversificados de educadoras/es realizando trabalho docente em alfabetização e pós-alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores: o primeiro grupo é formado por professoras/es com formação específica para o exercício do Magistério uma vez que já pertenciam ao quadro de

professoras/es de SME mas que não trazem uma experiência de trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores; o segundo grupo é formado pelas/os monitoras/es-alunas/os de EDA da SEBES transferidos para SME e o terceiro grupo formado pelas/os monitoras/es do MOVA/SP que realizam o trabalho docente com alfabetização e pós-alfabetização de Jovens e Adultos nos movimentos sociais em diferentes regiões São Paulo.

Essa situação é gerada pela política educacional desse período, concretizada a partir das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação que consolida-se no projeto político pedagógico, assentado em duas bases: formação permanente dos educadores e reorientação curricular.

Um encontro de monitoras/es e professoras/es

O período de 1989/1992 foi capaz de produzir um trabalho intenso na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Município de São Paulo.

Enquanto professora fui sentindo durante esse período as transformações que ocorriam no interior da Rede Municipal de Educação e suas repercussões na Escola.

As possibilidades de, naquele momento, compreender todas as transformações eram diferentes das possibilidades de agora. Isso porque os registros daquele momento que trago na memória puderam ser rearticulados na medida em que fui revendo esse período através dos dados coletados para a pesquisa e, então, pude observar que de fato os trabalhos realizados pelo MOVA estavam mais presentes nas discussões realizadas pela escola do que o trabalho das/os monitoras/es-alunas/os. Falava-se e ouvia-se sobre o MOVA enquanto monitoras/es-alunas/os se misturavam, anonimamente, entre as/os professoras/es.

Essa era a situação concreta nas escolas em que fui professora da Suplência, modalidade da Educação de Adultos (EDA). O silêncio das/os monitoras/es-alunas/os ou as suas vozes silenciadas foram timidamente percebidas.

De fato, a chegada das/os monitoras/es-alunas/os foi bastante tímida ou foi intimidada pela própria organização da escola. Esse fato elucidava a adoção de análise pelo trabalho docente realizado pelas/os monitoras/es do MOVA e não pelas/os monitoras/es-alunas/os do EDA, apesar de estas/es estarem mais próximos do meu trabalho do que aqueles. Não é intenção analisar esta situação, mas apenas esclarecê-la para compreendermos a razão de colocar como referência o trabalho docente de monitoras/es do MOVA/SP. Naquele momento era o MOVA

que inspirava as discussões com as alunas do Magistério e também o meu trabalho docente na Suplência I - alfabetização de adultos.

O desafio, portanto, é o de estar revelando os processos de produção do trabalho docente realizado por professoras/es do EDA que se diferencia do trabalho docente realizado por monitoras/es do MOVA, sendo o *projeto político pedagógico* o norteador para o desenvolvimento desse trabalho, para poder compreender a sua peculiaridade [a partir da análise das condições de produção desse trabalho docente], o que irá provocar questões relevantes para a formação inicial e continuada de quem exerce o trabalho docente com Jovens e Adultos Trabalhadores.

Entretanto, no levantamento bibliográfico realizado não encontrei registros das/os monitoras/es ou professoras/es analisando seus próprios trabalhos docentes¹³.

No silêncio das vozes de professoras/es e de monitoras/es fui encontrando *indícios* de que nos processos de produção do trabalho docente emergem características advindas de uma condição singular de produção em que, apesar de ambos se inspirarem num

¹³Durante o levantamento bibliográfico chamou a minha atenção o fato de que as análises sobre o trabalho docente realizado por professoras/es e monitoras/es com Jovens e Adultos Trabalhadores são sempre expressadas por outro que não eles mesmos. As vozes são sempre captadas e registradas por outro. Professoras/es e monitoras/es permanecem em silêncio!

mesmo projeto político pedagógico, existe um *programa*¹⁴ que os diferencia.

Parto de *indícios* para a análise dos dados orientada pelos princípios do *paradigma indiciário*, que pressupõe procedimentos de descoberta partindo dos elementos que se apresentam de forma particular, a partir dos detalhes, de forma a encontrar nesses detalhes, nas particularidades, sinais ou pistas interpretativas que possam ser consideradas reveladoras.

Ginzburg (1989) expõe-nos que os *sinais* que detectamos nos pequenos detalhes do objeto observado são as *raízes de um paradigma indiciário*. O ‘*método morelliano*’, diz Ginzburg, é um método de investigação que considera em seus procedimentos a descoberta por “*não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas [...]. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis*” (p.144), visto que nos detalhes, nas particularidades, baseando-se “*em indícios imperceptíveis*” (p.147) descobrimos as pistas para a compreensão de um dado problema.

Wanderley Geraldi¹⁵ em palestra proferida aos alunos da pós-graduação, afirma que o paradigma indiciário como

¹⁴Uso a expressão *programa* para designar todo o trabalho realizado com as/os monitoras/es e com as/os professoras/es neste período e que foram sendo acompanhados por coordenadores e/ou supervisores. São eles, na maior parte dos registros coletados para esta pesquisa, que captam as *voces* dessas/es educadoras/es.

¹⁵O Prof. João Wanderley Geraldi proferiu esta palestra aos alunos da pós-graduação em 27 de maio de 1996 na Faculdade de Educação da UNICAMP. O teor completo deste encontro está audio-gravado.

modelo epistemológico de se fazer ciência nas humanidades, não considera em seus procedimentos a *indução* e a *dedução*, mas a *abdução*. O raciocínio paradigmático indiciário considera em seus procedimentos a elaboração de *hipóteses* a partir da interpretação das pistas reveladas nos dados empíricos. W. Geraldi afirma que

“você tem dados: este dado, aquele dado e outro. Você desconfia então que é ‘tal coisa’; formula uma hipótese e então você vai verificar de novo os dados. E aí quando você formula a hipótese, a partir dos indícios que você já tem, você consegue perceber vários outros indícios que você não enxergava. E se constrói [...] o ‘olhar’. Eu interpreto os dados [...] as interpretações que se atribui a essas pistas formula uma hipótese geral [...] e essa hipótese geral você transforma em uma regra geral que faz você voltar aos dados enxergando então outras coisas e descobrindo muito mais pistas”¹⁶

Daí considerar que, ao colocar sob análise as condições singulares que vêm envolvendo os processos de produção do trabalho docente de professoras/es e monitoras/es realizado com Jovens e Adultos Trabalhadores, fui encontrando pistas para a compreensão da peculiaridade desse trabalho.

Antes de finalizar esta Introdução desejo esclarecer que a alfabetização e pós-alfabetização é apenas uma fase do processo educativo - amplo e complexo - da Educação

de Adultos, conforme vem afirmando Giubilei (1993). Para esta pesquisa faço, portanto, um cerco em torno dessa fase pelo fato de estar sob análise o trabalho docente de professoras/es do EDA e monitoras/es do MOVA que realizaram aí o trabalho docente.

¹⁶A transcrição de trechos desta palestra foram realizadas por mim.

capítulo I

Mas só sei mesmo é de coisas vividas, observadas, pressentidas, possíveis e sensíveis. Se constato tanto, adivinho mais. Terrível, portanto, o início: já encerra em si o fim e caminhar de um ponto a outro é destecer o tapete ou o casaco e, da massa de fios tecidos, da estória contada nos pontos em cuidados contados, encontrar o motivo primeiro - o nó.

Nilma G.

Lacerda

A cumplicidade das vozes silenciadas: A professora... contadora da história.

É partindo da análise da trajetória vivida e com o *olhar* de professora que tenho a intenção de compreender a peculiaridade do trabalho docente realizado por professoras/es e por monitoras/es na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Diz Marilena Chauí (1993) que *“quem olha, olha de algum lugar [...] mas olha também para dentro de si e para dentro das coisas”* (p.35-36).

Para tanto, vou expondo minha história a partir da minha admissão na Rede Estadual de Ensino de São Paulo

no ano de 1982, Admitida em Caráter Temporário (ACT) para exercer a função de professora, como prevê a Lei 500/74 ainda em vigor, até o ano de 1995 quando opto pela minha saída do quadro de docentes desta Rede de Ensino. É importante registrar que durante este período fui professora da Pré-Escola e das primeiras séries do Primeiro Grau e, a partir de 1988, fui professora também no curso de formação de professores, reconhecido na Rede Estadual de Ensino de São Paulo pela modalidade *Habilitação Específica para o Magistério (H.E.M.)* equivalente ao Ensino de 2o. Grau, hoje denominado Ensino Médio; durante os anos de 1988/89/90 trabalhei no 1o. e 2o. Graus equivalentes ao Ensino Fundamental e Médio, conforme a Lei 9394/96.

No ano de 1991 ingressei, por Concurso Público¹⁷, como professora do Ensino Fundamental na Rede Municipal de São Paulo, inicialmente exercendo a função de auxiliar de direção e depois como professora na Suplência I - Alfabetização de Adultos.

Portanto, vou realizando este trabalho de pesquisa considerando as minhas experiências vividas ao longo de minha trajetória de professora como possibilidade de compreender e explicitar as condições em que foi sendo produzido o trabalho docente realizado por professoras/es

¹⁷Este concurso foi realizado pela gestão Erundina.

e por monitoras/es na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, a partir do *olhar* e análise da/pela professora pesquisadora. Pretendo com ele estar contribuindo para as discussões e debates que cercam esta temática.

Descobrimo a Escola Pública

O *olhar* da professora...

Entrecruzando experiências e refletindo sobre elas

Ao ser contratada como professora estadual em 1982 assumi, inicialmente, uma classe de pré-escola. Com o espírito aberto e acreditando que, para ser uma boa professora na rede pública de ensino, deveria acompanhar as normas estabelecidas pela direção da escola fui cumpridora das orientações administrativas por um longo período. Cumpria rigorosamente horários e acatava como verdadeiros e inquestionáveis os programas de ensino oficiais.

Os trabalhos desenvolvidos com as/os alunas/os seguiam o plano de curso e, não raras vezes, me perguntava porque algumas alunas e alguns alunos não aprendiam se eu realizava as tarefas segundo os critérios estabelecidos. Muitas vezes me senti incompetente ou considerava que *aquela/e* aluna/o que não aprendia

poderia ter algum *distúrbio*. Procurei na desestruturação familiar, nas más condições de alimentação das/os alunas/os e em mim as causas para a dificuldade de aprendizagem das/os minhas/meus alunas/os.

Durante aproximadamente dois anos letivos assumi uma posição de conformismo frente aos fatos e não conseguia elaborar nenhum tipo de relação entre eles porque simplesmente assumia-os como verdades.

Mesmo sem conseguir elaborar uma crítica sobre os fatos me sentia inquieta com as/os alunas/os que não *aprendiam* o que eu ensinava e me perguntava *por que* não aprendiam se eu fazia tudo certinho...

Fui prosseguindo neste meu isolamento, apesar da insatisfação que sentia, cumprindo os programas e preenchendo diários, até ser desafiada pela manifestação de um aluno¹⁸ que colocou em dúvida as certezas que carregava comigo e me impulsionou na procura de respostas.

Nessa época eu não possuía elementos para poder analisar a minha própria prática. Além disso, assumia uma posição de neutralidade frente os fatos que ocorriam na escola que também começavam a gerar dúvidas em mim.

Ao buscar uma possibilidade de compreensão para as concepções que permeavam o meu fazer naquela época,

opto neste momento, por tentar compreendê-los através das contribuições dos estudos realizados por Paulo Freire.

Com Freire (1980), compreendo que uma posição ingênua e espontânea foi cedendo o seu espaço para uma posição crítica, na medida em que fui me aproximando de uma realidade na qual eu estava imersa mas que por não percebê-la não desenvolvia uma reflexão crítica sobre ela e portanto não produzia mudanças em mim e nas minhas ações. Deste modo, foi se produzindo o *desenvolvimento crítico da tomada de consciência*, ou seja, uma conscientização que, nas palavras do autor

“implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.” (1980:26)

Esta *posição epistemológica* é, ainda nas palavras do autor,

“...a busca da compreensão do objeto sobre o que se indaga, é a procura, tanto quanto possível, do que a gente pode chamar, do ponto de vista de uma teoria do conhecimento, o saber cabal do objeto.” (1997a:01)

Diante da possibilidade de produzir mudanças me percebi também diante do *medo* que essas mudanças produziriam. Foi um medo quase que paralizante pois me

¹⁸Esse aluno não acatou a ordem de fazer a tarefa tal como eu havia orientado. Neste ano estava

sentia insegura e também sozinha. Não era possível, pelo menos naquele momento, produzir rupturas sem conflitos e o meu isolamento agravava minha insegurança e aumentavam meus conflitos. O *medo*, para Freire é *concreto e*

“...diante do medo [...] é preciso que, primeiro, nos certifiquemos, com objetividade, da existência das razões que nos provocam o medo. Segundo, se existentes, realmente, compará-las com as possibilidades de que dispomos para enfrentá-las com probabilidade de êxito. Terceiro, o que podemos fazer para, se for o caso, adiando o enfrentamento do obstáculo, nos tornemos mais capazes para fazê-lo amanhã.” (1997d:40)

Foi com este espírito que no ano de 1988 decidi assumir uma classe de Ciclo Básico Inicial (no caso, uma classe de alfabetização) disposta a *ousar*, apesar do *medo*.

A implantação do Ciclo Básico veio acompanhada de uma forte mudança no trabalho docente em alfabetização, marcada pelas contribuições de Emília Ferreiro e pelo Construtivismo¹⁹.

Percebendo que pouco compreendia sobre estas mudanças, fui buscar subsídios para o meu trabalho nos

trabalhando com uma classe de 4a. série.

¹⁹Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a “*Psicogênese da Língua Escrita*” ocupavam o centro das discussões acerca de “*uma nova concepção de trabalho pedagógico*” em alfabetização no Ciclo Básico “*apoiada num suporte teórico construtivista, onde o conhecimento não aparece como algo que está fora e deve ser consumido, posto para dentro em doses controladas, e sim algo a ser produzido, construído pelo aprendiz enquanto sujeito e não objeto do processo de aprendizagem*” (1988:39). Essas concepções estavam expressas nos “*livros de classe*” entregues aos professores do CB.

cursos²⁰ que estavam sendo oferecidos pela CENP-SP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas). Mas o caráter prescritivo e normativo desses cursos não mantinham uma aproximação com as necessidades que percebia no trato com o trabalho com os alunos e com a alfabetização.

Kramer (1989) faz uma análise acerca de estratégias utilizadas nos cursos de formação de professoras/es em serviço implementadas, predominantemente, pelas redes de ensino, que a autora denomina de *efeito multiplicador* ou *efeito de repasse* que têm como objetivo a “*reciclagem, curso, capacitação ou treinamento*” (p.194) de professoras/es. Para a autora, “*o resultado é que não se aprofunda a teoria, não se pensa a prática, não se transforma o trabalho pedagógico*” (p.195).

Porém, se nos cursos que frequentava não encontrava respostas aos problemas de aprendizagem, comecei a partilhar as dificuldades que sentia no meu trabalho com as/os outras/os professoras/es participantes dos cursos. Comecei a observar as manifestações das/os minhas/meus alunas/os e a procurar, através delas/es, algumas pistas

²⁰Fiz os seguintes cursos: “Oficina de Iniciação Básica para cursos de Pré-Escola” de 05 a 13/out/87-30h.; “Oficinas Pedagógicas de Pré-Escola” de 24/out a 08/nov/87-30h.; “O Estudo do Ambiente e a Educação Ambiental” de 18 a 30/ago/88-30h; “Ciclo Básico em Jornada Única-Projeto Ipê” de 12/ago a 17/set/88-30h.; “Redação Dramatizada” de 03/out a 07/nov/88-30h; “Discutindo o Currículo de Primeiro Grau” de 04/nov a 17/dez/88-30h; “Alfabetização sem Cartilha” de 25/nov a 16/dez/89-30h; “A Construção Coletiva da Prática Pedagógica” de 12 a 17/fev/90-30h; “A Criança e o Conhecimento-Retomando a Proposta Pedagógica do C.B.” de 11/set a 03/nov/90-30h; “Estudos sobre Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa-H.E.M.” de 02/abr a 20/out/92-30h.

para o meu trabalho. Comecei também a conversar com as/o estagiárias/o²¹ que, apesar de estagiarem em anos anteriores nas classes em que eu era professora, não eram notadas/o por mim. Comecei a perceber o sentido do fazer partilhado com outros, do fazer discutido com outras/os, do fazer refletido.

Fragmentos...

“A gente compara e quando a gente compara e porque a gente compara, a gente elege e porque a gente elege, a gente decide com quem fica, e porque a gente decide com quem fica a gente rompe com quem não fica [...] toda escolha leva a uma ruptura que é exatamente a decisão. Não há decisão sem ruptura. E é por isso que decidir não é fácil, decidir é difícil e talvez, até porque não seja fácil [...] professores, professoras evitam um pouco os momentos da decisão.” (Paulo Freire, 1997a:3)

Encontrei em Paulo Freire a possibilidade de lançar-me a um tempo passado para poder compreendê-lo e compreendendo-o poder analisá-lo. Sigo com Freire pelo processo de mudança na relação que mantinha com o mundo e com as coisas da escola pois, para Freire, *“transformar é possível, mesmo que seja muito difícil. A*

²¹Considero importante mencionar que durante o período que fui professora do Magistério tive apenas um aluno do sexo masculino. Ele foi estagiário no período que relato. Este fato não é novo. Vários estudos, inclusive internacionais, indicam para a feminilização no Magistério.

difficuldade existe mas a possibilidade de mudar está aí, ou está conosco". Paulo Freire traz uma certeza, a “certeza [...] de que é possível mudar, mesmo que seja muito difícil” (id:2).

E a possibilidade de transformação estava intrínseca. Nas coisas e em mim. Comecei a fazer mais um curso na CENP²² e, com o *olhar* mais curioso e atento, a minha participação foi marcando em mim algumas mudanças. Aliada à minha própria mudança, os encontros semanais com as outras professoras - *Dalvina e Aparecida* - que trabalhavam no Ciclo Básico e com a coordenadora²³ quando procurávamos dar um norte para o trabalho de alfabetização que estávamos desenvolvendo com as crianças na sala de aula. Fui redimensionando o meu próprio jeito de pensar e de dar aula porque começava a experimentar um outro modo de fazer as aulas; porque começava a discutir e a mostrar (e com isso a me mostrar) o que estava sendo feito para o grupo de professores/as, particularmente às outras duas professoras que também trabalhavam com classes de alfabetização. O vivido e experimentado por nós começava a ser discutido e partilhado.

²² Fiz o curso “Por uma Alfabetização sem Fracasso-Fase I, II e III” de 08/mar a 13/dez/90-90h, ministrado pela profa. Telma Weisz.

²³Na aprovação da Lei Complementar n. 444 de 27 de dezembro de 1985 foi prevista a designação de Professor/a Coordenador/a. A escolha deste/a professor/a deveria ser feita entre os docentes da unidade escolar e tinha validade de um ano.

Além disso, o que se apresentava como outro elemento novo no meu processo de mudança no trabalho era a expressão das/o estagiárias/o da Habilitação Específica do Magistério (2o. Grau) - HEM (que daqui para frente denominarei de Magistério) na minha aula de alfabetização e que não tinham sido percebidas/o por mim. Então, também estas/e alunas/o estagiárias/o passaram a sinalizar encaminhamentos para o meu trabalho docente.

Não era a primeira vez que convivía com essa situação porque a presença de estagiários na escola de Primeiro Grau e nas minhas aulas, em anos anteriores, sempre foi muito comum. Esta presença se explicava, em parte, devido à proximidade da escola que trabalhava com a escola de Magistério. Porém, nesta época, a curiosidade das/o estagiárias/o era outra, decorrente, principalmente, do processo de alfabetização, que era novo para as/o alunas/o do Magistério: um trabalho em que a opção teórico-metodológica diferente dos usuais manuais de alfabetização que trazia uma concepção de linguagem, de aquisição da escrita, de alfabetização e uma concepção de educação que se constituía no trabalho docente desenvolvido com as crianças, para os quais os estagiários não faziam nenhuma discussão teórica no Magistério. A implementação do Ciclo Básico a partir de 1984 e os cursos de formação continuada com novas concepções

formavam também a política de educação da Secretaria Estadual de Educação.

A curiosidade das/os alunas/os produzindo ações

A curiosidade das/o estagiárias/o me contagiou...

Diz Paulo Freire (1997a) que a *“curiosidade é em si já conhecimento entre nós e produz conhecimento”* e que por sermos inconclusos ou inacabados *“nos tornamos capazes de produzir um conhecimento ainda não existente”* (p.2). Ao dissertar sobre a inconclusão de homens e mulheres, Freire afirma que o reconhecimento desta inconclusão

“implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-cultural, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele”. (1997a:61)
[grifos meus]

Naquele momento, mais do que as discussões nas reuniões semanais com o grupo de professoras e mais do que o curso que estava realizando na CENP, eram as conversas que mantinha com as/o estagiárias/o e com as duas professoras que também trabalhavam no Ciclo Básico

que redirecionavam o meu trabalho. As discussões eram novas para elas/ele e para mim também, visto que, como comento acima, a prática pedagógica que observavam e que era produzida apontava para descobertas que se produziam em meio às nossas próprias discussões e observações. Sentia-me à vontade discutindo com as/o estagiárias/o e, nesta relação nova que acontecia, sentia-me também aprendendo e ia me *fazendo* professora, ia descobrindo as minhas próprias possibilidades como profissional.

O profissional que sentia ir se formando nesse processo era para mim, como explicita Freitas

“...aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação”. (1992:8)

Percebia-me profissional, na concepção explicitada por Freitas porque começava a *“pensar a prática enquanto melhor maneira de aperfeiçoar a prática”* como explicita Paulo Freire (1997d:14). Comecei a refletir sobre a minha prática, discutindo-a com outras pessoas - particularmente com as/o estagiárias/o. No sabor das palavras de Paulo Freire, a *“curiosidade ingênua”* minha e das/o estagiárias/o, *“percebendo-se como tal”* foi se *“tornando crítica”* (1997a:43).

Freire, ao discutir a reflexão crítica sobre a prática como atitude daquele que ensina, transita entre a curiosidade ingênua e a crítica e afirma que “*a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a **curiosidade** mesma, característica do fenômeno vital*” (1997c:43) [grifo do autor].

Freire diz que

“quanto mais me assumo como estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (id.ibid)

As discussões com as/o estagiárias/o ultrapassaram o ano de 1987 e iniciamos 1988 com algumas constatações: 1o.) o curso que estava formando professoras/es, habilitando-as/os para o exercício da profissão nas séries iniciais do Primeiro Grau não mantinha um diálogo, uma aproximação e, portanto, não conseguia captar aquilo que as/os alunas/os manifestavam - a sua linguagem, o seu jeito de perceber o mundo -, nem tampouco a organização do trabalho pedagógico das/os professoras/es das escolas públicas; 2o.) o construtivismo e o “método” (sic!) da Emília Ferreiro que, no início, formavam uma só pessoa, começavam a ter cabeças e corpos próprios, muito embora não conseguíssemos elaborar minuciosas distinções.

Dadas as nossas constatações, começamos a procurar, as/o estagiárias/o e eu, pistas para a superação

dos problemas que havíamos detectado.²⁴ Fomos tomados de um grande fôlego porque acreditávamos que a passagem da constatação à superação fosse uma questão simples. Mas na verdade revelou-se bastante complexa. Explico porque.

Durante o primeiro semestre de 1988 algumas estagiárias e o estagiário continuaram a fazer seus estágios comigo. Isso significou para nós uma possibilidade de continuidade às discussões que havíamos iniciado no ano anterior. Acreditávamos que as impressões das/os estagiárias/o analisadas e discutidas com suas/seus professoras/es do Magistério poderiam fazer com que repensassem suas próprias práticas e também na proposta do curso que ministravam. Isso porque as/o estagiárias/o observavam a prática de um trabalho que era desconhecida de suas/seus professoras/es do Magistério.

Por mais contraditório que possa parecer, embora o Ciclo Básico em Jornada Única estivesse sendo uma das prioridades da política educacional do Governo do Estado de São Paulo, não havia nenhum tipo de aproximação entre o Curso de Magistério que formava professoras/es com o que se implantava séries iniciais do Primeiro Grau -

²⁴No curso que fazia na CENP “Alfabetização sem fracasso” começamos a estudar *Psicogênese da Língua Escrita* de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky mas esta tarefa se tornou árdua demais. A professora Aparecida, do Ciclo Básico, que também fazia o curso, juntou-se a nós mas tudo o que conseguimos foi elaborar algumas atividades novas. Estava claro para nós que muito havia o que fazer e que apenas começávamos.

particularmente o Ciclo Básico Inicial - mesmo sendo, as duas escolas, da mesma Rede de Ensino, ou seja, a Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Além disso, as duas escolas estavam geograficamente muito próximas.

Apesar da disposição de tentarmos uma articulação entre os dois níveis de ensino, o que se revelou foi a dificuldade de aproximá-los ou articular o que se fazia num com o que se propunha no outro. Permaneciam estanques.

Tomados de um certo desconforto e sem possuímos a clareza necessária para compreendermos o processo pelo qual estávamos passando, fomos desistindo²⁵.

Mas, no segundo semestre de 1988, fui informada pelos próprios estagiários da existência de apenas duas aulas de *Princípios e Fundamentos da Metodologia da Alfabetização* em uma turma do 3o. ano. Fui até a escola de Magistério e assumi essas duas aulas. Um novo fôlego!

Parecia promissor estar lecionando no Magistério - 2o. Grau - e na 1a. série - 1o. Grau - Para mim e também para os estagiários era a possibilidade de poder estar desenvolvendo um trabalho pedagógico articulado, ou seja, poder estar discutindo em *Princípios e Fundamentos da Metodologia da Alfabetização*, no Magistério, os processos de alfabetização vivido como professora na 1a. série do 1o.

²⁵Aliado a esse processo, soma-se o fato, corriqueiro nas escolas públicas, da descontinuidade dos professores em anos seguintes, interrompendo seus trabalhos ou desestruturando projetos pedagógicos em andamento. (Cf. Oliveira, L.:1992)

Grau. Porém, ainda assim se revelou a dificuldade de aproximação. Esta constatação gerou uma gama de conflitos que ao contrário de produzir mais desânimo, produziu um desejo de (re)agir. Explico porque.

Por estarmos no segundo semestre do ano letivo de 1988, fui orientada pelo Assistente de Direção da escola do Magistério para dar continuidade ao Plano de Ensino. Eu não reconheci naquele Plano as propostas metodológicas que começavam a ser desenvolvidas no 1o. Grau, particularmente em alfabetização. Assim, durante este segundo semestre e, em função da dicotomia entre o que eu me propunha a fazer e o que a prescrição escolar pretendia que eu fizesse, tentamos, eu e as/o alunas/o, organizar um caminho possível.

As discussões realizadas com as/o alunas/o do Magistério direcionavam-se para a compreensão, explicitação do que havíamos encontrado, ou melhor, a prática que não se efetivava conforme planejávamos. Sem sabermos ao certo que caminho escolher para direcionar o nosso trabalho, elegemos os Planos de Ensino do Magistério de todos os componentes curriculares daquele ano para buscarmos algumas pistas, visto que era esse o programa oficial que deveria ser seguido.

A observação dos Planos de Ensino disponíveis de algumas disciplinas que compunham a grade curricular do

Magistério não nos deram pistas concretas para propormos uma reelaboração do Plano de Ensino para Metodologia da Alfabetização de forma que pudéssemos pensar numa articulação entre a escola que formava e a escola onde se produzia o trabalho docente nas séries iniciais do 1o. Grau.

Neste mesmo ano as contribuições de pesquisadoras/es de Universidades Públicas começavam a chegar nas escolas. Foi desta forma que o artigo de J. C. Fusari (1988) chegou às nossas mãos. Como não conseguíamos alterar o Plano de Curso do ano letivo em andamento, começamos a pensar nas alterações para o ano seguinte e encontramos no artigo *O papel do Planejamento na Formação do Educador* (1988), subsídios para nossas formulações quando o autor expõe que

“o desafio maior é lidar com a própria dicotomia apresentada no currículo de 2o. Grau onde uma parte fica com ‘educação geral’ e outra ‘formação especial’, reforçando assim, a dicotomia entre teoria e prática e, indo mais longe, entre aqueles que pensam e aqueles que executam”. (p.10)

A percepção de que não estávamos sozinhas/ trouxe-nos, além do alento, o desejo de continuar na procura de respostas.

Tomamos deste autor algumas de suas proposições para a reestruturação no Plano de Ensino para o ano

seguinte no nosso trabalho em *Princípios e Fundamentos da Metodologia da Alfabetização*. Essa foi a nossa opção.

As discussões que ocorriam nas aulas, ora na escola do Magistério ora na de 1o. Grau²⁶ acerca da relação teoria/prática foram para além dos muros das escolas. Nós desejávamos elaborar um Plano de Ensino pautado no cotidiano das/os alunas/os e na prática de professoras/es e então nos deparamos com mais uma dificuldade: desvelarmos o cotidiano das/os alunas/os e da escola. A intuição foi a nossa grande aliada. Assim, *farejamos* as escolas, tanto as que as/o alunas/os estagiavam quanto a que estudavam; o que as/os alunos da 1a. série estudavam, como estudavam e, o que nos parecia mais importante, como as/os alunas/os do Magistério compreendiam o processo de ensino-aprendizagem e o que poderíamos propor a partir desta compreensão.

Percebemos, neste momento, que começávamos a romper com o Plano de Ensino proposto e esta situação trouxe para mim uma certa insegurança. Apesar de estar provocando uma pequena (não por ser pequena mas por ser frágil) ruptura com os ditames burocráticos, por outro lado, a relação construída com as/os alunas/os do Magistério (recheada de cumplicidade), não era frágil. Era

²⁶É importante lembrar que os alunos do Magistério continuavam seu estágio na classe de 1a. série do 1o. Grau em que eu era professora.

essa a força que permitiu à professora (ainda com medo do poder da burocracia) romper provisoriamente com ela.

Foi durante uma de nossas sessões de estudo em aula, quando discutíamos os *achados* das escolas que estavam estagiando, que encontramos as/os alunas/os do noturno. Homens e mulheres, Jovens e Adultos, que retornavam para a escola. O Jovem e o Adulto Trabalhador.

Não é demais explicar que foi a partir da dicotomia, do desencontro percebido entre o Magistério e o trabalho de professoras/es nas aulas no 1o. Grau que fomos procurar subsídios para uma proposta de formação de professoras/es no curso de Magistério.

Em Geraldi, C. (1993) encontro, neste momento, a possibilidade de analisar o trabalho de professoras/es, partindo do conceito de *currículo em ação*, tal como a autora afirma em sua tese de doutorado. Diz ela que:

“...um conceito que se explicita e parece promissor: currículo em ação [...] entendido e trabalhado como o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro e fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta”. (p. 211)

Mas naquele tempo nossa procura foi meio intuitiva, uma vez que não possuíamos critérios pré-estabelecidos e nem tampouco pressupostos teóricos que pudessem nos

dar alguma orientação, o que explicou nossa dificuldade em conceituarmos e entendermos o que seria *cotidiano e metodologia de ensino*, que chamávamos de *metodologia*. Se, de um lado, a falta de pressupostos teóricos e critérios pré-estabelecidos deixou parte do nosso trabalho incipiente, por outro deu-nos a possibilidade de buscarmos referenciais que não estavam sendo articulados no Magistério naquele momento.

Foi assim que fomos construindo nossa trajetória e encontramos o trabalho em alfabetização de jovens e adultos, relegado ao segundo plano ou, ainda, organizado a partir dos mesmos critérios teórico-metodológicos usados para a alfabetização infantil, desconsiderando-se os saberes por elas/es já construídos, suas experiências e suas histórias que faz desses sujeitos, além de analfabetos, trabalhadoras/es e com uma participação econômica social e política no nosso País. É sua condição de miséria e pobreza que define sua condição de analfabeto²⁷.

Um desafio novo aparecia no nosso caminho e a dificuldade para enfrentá-lo era muito grande. Eram relações novas que se estabeleciam, para mim e para

²⁷Nesta direção caminham os estudos realizados por Álvaro Vieira Pinto (1994) sobre a “*Realidade social do adulto. Sua qualidade de trabalhador e o conjunto de conhecimentos básicos que pressupõe*” (p.79).

as/os alunas/os também. Fomos nos construindo e nos transformando.

Mais uma vez optamos por vasculhar a pasta dos Planos de Ensino²⁸, agora com outro objetivo, que era o de encontrar, a aluna e o aluno trabalhador, jovem e adulto analfabeto: que lugar ocupava na formação de professoras/es?

Esta tarefa, aparentemente simples, revelou um dado importante para nós porque em nenhum componente curricular, de nenhuma disciplina oferecida no Magistério, era feita qualquer referência de estudo acerca daquela modalidade de ensino: o ensino noturno; o ensino com o Jovem e o Adulto Trabalhador. Era um universo que ficava à margem mas que as/os alunas/os do Magistério possuíam autorização de complementar carga horária de estágio supervisionado na Suplência I, modalidade de ensino freqüentada pelo jovem e adulto trabalhador e, ainda, o curso que realizavam, o Magistério, habilitava-os a lecionarem nesta modalidade de ensino. Ou seja, além das incoerências já percebidas por nós entre o curso que as/os formava e as exigências que a observação sobre a prática de professoras/es vinha denunciando, somavam-se as da ausência de quaisquer estudos sobre a Educação do

²⁸A pasta dos Planos de Ensino era um arquivo que ficava à disposição das/os professoras/es para eventuais consultas, contendo todos os planos de ensino de todos os componentes curriculares dos cursos oferecidos pela escola.

Jovem e do Adulto Trabalhador, num momento de vivência democrática de um País com tantos analfabetos e que teve o privilégio de ter Paulo Freire como brasileiro.

Com muitas dúvidas começamos a elaborar o primeiro Plano de Ensino para o componente curricular *Princípios e Fundamentos da Metodologia da Alfabetização* para 1989. Acreditávamos que a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores estaria sendo contemplada com estudos teóricos em um dos bimestres do ano letivo. Não desconsiderávamos a relevância dada à alfabetização infantil, porém, esta sim era contemplada em todas as disciplinas do rol que compunha a grade curricular do curso do Magistério. O que não acontecia com o Jovem e com o Adulto Trabalhador, segmento que se constituiu marginal na história da educação brasileira e que continuava - e continua - marginalizado e desconhecido.

Em 1989 a primeira turma de alunas e o aluno do Magistério se formam. A continuidade do nosso trabalho foi possível porque as turmas seguintes foram por elas/e contaminadas. A peculiaridade do nosso trabalho estava em pensarmos e discutirmos o Magistério enquanto escola de formação de professoras/es de 1o. Grau, associado à sua vivência e reflexão. Algumas alunas das turmas subseqüentes optaram por percorrer o mesmo caminho de algumas alunas e do aluno da turma precedente, ou seja,

estagiavam na escola e, por vezes, na sala de aula onde eu era professora.

No decorrer dos anos de 1989 e 1990 algumas leituras foram redimensionando o nosso trabalho. Algumas obras de Paulo Freire foram por nós estudadas, entre elas estava *Educação como Prática da Liberdade* (1978,8a.ed.) onde na p. 105²⁹ encontramos menção a Álvaro Vieira Pinto:

“A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar”.

Assim, chegamos aos estudos realizados pelo autor através de seu livro *Sete Lições sobre Educação de Adultos* (1994) e por ele fomos instigadas a “*examinar a formação do educador [...] pelo enfoque da consciência crítica*” (p.107).

Para compreendermos a dimensão da *consciência crítica* o autor sugere que tomemos como ponto de partida a seguinte questão: “*quem educa o educador?*” (id.:108). Portanto, para além de uma formação de professoras/es voltada especificamente para a Educação de Jovens e Adultos, o autor instiga-nos a refletir sobre a formação do

²⁹Na 22a. edição desta obra a citação encontra-se na p.113.

educador partindo do desenvolvimento econômico e cultural da sociedade. Afirma o autor que

“Se a sociedade é o verdadeiro educador do educador, sua ação se exerce sempre concretamente, isto é, no tempo histórico, no momento pelo qual está passando seu processo de desenvolvimento. Por isso, em cada etapa do desenvolvimento social, o conteúdo e a forma da educação que a sociedade dá a seus membros vão mudando de acordo com os interesses gerais de tal momento”. (id:110)

Nesse processo de ir e vir e a cada situação nova colhendo pistas para prosseguirmos, fomos (re)criando e (re)analizando os trabalhos que desenvolvíamos. Todavia, se de um lado tentávamos uma aproximação entre o Magistério e a Escola de 1o. Grau, agora com uma preocupação maior voltada para as questões pertinentes à Educação de Jovens e Adultos e, em particular, com o processo de alfabetização. Percebíamos, no entanto, que todo o esforço que dispendíamos não era suficiente para produzir uma aproximação entre essas duas modalidades de ensino.

A questão que nos colocávamos era a de como manter um diálogo, uma aproximação entre o trabalho e as exigências nas aulas da Escola de 1o. Grau com o que se estudava e se discutia no Magistério. Tínhamos a hipótese de que seria através do estágio supervisionado que

conseguiríamos realizar a aproximação e a articulação que desejávamos.

Apesar de apontarmos para o estágio supervisionado como porta de entrada para a superação do problema que nos colocávamos, não conseguíamos efetivar mudanças, no Magistério, que sustentassem ou viabilizassem, de alguma forma, a concretização de uma ação sinalizada por nós. Estávamos sempre nos esbarrando em questões burocráticas da escola.

Essa não era a primeira vez que nos deparávamos com a burocracia da escola. Começamos a conhecê-la porque foi sendo reconhecida por nós na medida em que propunhamos mudanças e essas só se efetivavam nos limites - pequenos e fortes - da burocracia da escola do Magistério. Além disso, acrescentava-se o fato de não conseguirmos delimitar o que era prescrição do Estado, enquanto aparelho normatizador do Ensino de 2o. Grau e o que era a reprodução deste Estado nos processos capilares do poder representados pela burocracia daquela escola de 2o. Grau que mantinha o curso de Magistério contido em si mesmo, dentro de determinados limites. Qualquer ação que não fosse prevista nos programas oficiais não podia ser realizada.

Percebíamos uma forte tensão mas sem sabermos lidar com ela, íamos produzindo os nossos mecanismos de

resistência, realizando nossas discussões durante as aulas com as portas fechadas. Usávamos a *porta fechada* como forma de preservação do nosso espaço e como forma de rebeldia. Diz Paulo Freire (1997d) que está na sala de aula a intimidade do mundo de professoras e professores e que uma das formas de manifestação contra os ditames de administrações *pacoteiras* é *fechar a porta* (id.:16). Apesar de Freire estar tecendo uma crítica aos famosos pacotes pedagógicos que limitam e castram a capacidade de produção de professores e professoras, tomar o pensamento tecido por Freire para analisar nossas atitudes daquele momento é pertinente pois ele afirma:

*“Creio que um dos caminhos táticos para professoras competentes, politicamente claras, críticas que, recusando ser **tias** se afirmam profissionalmente como **professoras**, é desmitificar o autoritarismo dos pacotes e das administrações pacoteiras, na intimidade de seu mundo, que é também o de seus alunos. Na sala de aula, fechada a porta, dificilmente seu mundo é desvelado”*. (1997d:16) [grifos do autor]

Em meio a esses conflitos mas não por causa deles, em 1991 me desliguei da Escola de 1o. grau da Rede Estadual de São Paulo porque tomei posse no cargo de professora, através de Concurso Público, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Naquele tempo, vivíamos um momento político peculiar (não apenas no Município de São Paulo) porque as eleições municipais de

1988 foram marcadas por vitórias dos partidos de esquerda em todo o País. Como já explicitado na Introdução desta dissertação, em São Paulo foi eleita a prefeita Luíza Erundina, do Partido dos Trabalhadores (PT). Em seu programa de governo Luíza Erundina assinalava um compromisso de prioridade para a área social, particularmente na educação e na saúde. Para a pasta da educação nomeou Paulo Freire como Secretário.

As mudanças surgidas naquele período foram provocando uma rediscussão sobre a função da escola, o que passava pela discussão teórica, ideológica e a redefinição do papel do/a professor/a e a participação da comunidade. Era a escola sonhada que começava a ser produzida por aqueles que nela estavam. Aquele momento, novo e forte, ressoou também no Magistério.

**A Escola Municipal de Primeiro Grau
Olhando para a escola do noturno na periferia...
formando professoras**

Assim que ingressei na Rede Municipal, assumi a função de Auxiliar de Direção³⁰, sendo designada para o 4o. turno-regular³¹, ou seja, das 19:00 às 23:00 horas.

Cuidadosamente comecei a construir um outro *olhar*.

Olhar para Escola de 1o. Grau significava para mim *olhar* para os diferentes locais da escola com as *lentes* de corpo administrativo e portanto, do segmento burocrático da escola. Esse *olhar* se mostrava desafiador... e novo.

A escola onde ingressei tinha sido construída nos limites da favela do Madalena, zona Leste do Município de São Paulo. O acesso principal para a escola era a mesma ruela que dava acesso para a favela. Seu projeto e conseqüente construção foi fruto do movimento de moradoras/es daquela comunidade, pois não havia escolas próximas para suas filhas e seus filhos.

Eram, no período noturno, sete classes regulares (5a. a 8a. série do 1o. Grau) com, aproximadamente, 35/40 alunas/os em cada classe. Os estudantes eram

³⁰O Auxiliar de Direção compõe a *Equipe Auxiliar da Ação Educativa* e suas atribuições estão expressas no *Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo*: I- auxiliar na organização do funcionamento do período no qual atua; II - atender à comunidade escolar, informando, orientando e agilizando os encaminhamentos necessários; III - acompanhar os projetos e ou atividades de Saúde Escolar, estabelecendo a ligação entre a U.E. e Unidade Básica de Saúde; IV - executar outras atividades, após discussão e aprovação pelo Conselho de Escola e definidas no Plano Escolar. É fato comum o Auxiliar de Direção responder administrativamente pela Escola na ausência do Diretor ou de seu Assistente, fato que se observa com maior freqüência no período noturno.

³¹As Escolas Municipais de Primeiro Grau em São Paulo possuem 04 (quatro) turnos, funcionando das 7:00h às 23:00h. No caso apresentado neste trabalho, o 4o. turno correspondia ao período de 19:00h às 23:00h com 07 (sete) classes entre 5a. e 8a. séries do 1o. Grau modalidade regular. Portanto uma Escola que atendia alunos jovens, quase todos trabalhadores mas poucos com uma situação de trabalho regulamentada, ou seja, com Carteira de Trabalho assinada que garante alguns benefícios aos trabalhadores. As/Os professoras/es que trabalham nessa modalidade de ensino possuem *habilitação específica de grau superior e licenciatura curta ou plena* de acordo com o Estatuto do Magistério Público do Município de São Paulo.

trabalhadoras/es, muitos menores de idade, cansados da jornada de trabalho diurno. Fazendo-se de alheia a isso tudo, a escola oferecia uma jornada noturna da mesma forma, cansativa.

O distanciamento da sala de aula possibilitou-me, então, outra leitura da trama e do cotidiano da escola. As relações pessoais que se estabeleceram naquele espaço não era mais a de professora/alunas/os mas de alguém que respondia pela escola, durante o 4o. período. A “diretora”, com professoras/es, alunas/os e funcionárias/os.

Nesse ano (1991) começávamos a desenvolver alguns projetos pedagógicos³² na escola, e entre eles o *projeto noturno*.³³ Para este projeto organizamos diferentes oficinas pedagógicas que eram coordenadas pelas/os próprias/os professoras/es do noturno. Toda sexta-feira era dia de oficina...³⁴ e os resultados deste trabalho eram apresentados na última sexta-feira de cada mês.

No Magistério também ocorriam mudanças nas nossas relações. As alunas continuaram a estagiar na Escola de 1o. Grau mas com a professora que não dava aulas.

³²Nesse período as Escolas Municipais tinham autonomia para realizarem seus projetos pedagógicos. Esta proposta estava articulada ao *projeto político pedagógico* que mencionei na Introdução desta Dissertação.

³³A íntegra do *projeto noturno* encontra-se no Anexo IV desta Dissertação.

³⁴Escolhemos as três últimas aulas das sextas-feiras para a realização das oficinas porque acreditávamos que desta forma atrairíamos as/os alunas/os para a escola uma vez que a frequência às sextas feiras era muito baixa. Na medida que desenvolvíamos o projeto pudemos observar a participação significativa de alunas/os e o envolvimento de professoras/es do noturno.

Entusiasmada com as novas experiências, Cristiane, aluna do 3o. ano do Magistério participou dos trabalhos da *oficina de coral* de um grupo de alunas/os da Escola que trabalhava e escreveu espontaneamente este bilhete:

“estou aqui nesta escola, tendo um aprendizado de vida muito grande [...] minha idéia era vir o 1o. dia, depois arranjar uma desculpa e não vir mais. Só que quando cheguei, algo me prendeu aqui, fiquei todas estas semanas pensando: o que será que não me deixa sair [...] de tanto pensar comecei a confundir um pouco meus pensamentos, só que as semanas foram passando, e quando foi na tarde de 4a. feira, sentei-me e comecei escrever, e escrevendo comecei a chegar numa conclusão que o que me segurou estas 4 semanas aqui, foi a atenção, o carinho, a amizade, apoio, segurança que todos vocês me passaram [...] me ajudando encontrar vários caminhos, com pontos extremamente contrários.”
(92AECM)

Os dois anos que permaneci na função desencadearam novas questões na compreensão da trama da escola e da minha constituição como professora pesquisadora. Tive mais delineados os caminhos que decidi trilhar na busca de respostas. Por quê?

Perambular pelo recreio, no meio dos alunos, em *estado de esquina de rua* (McLaren:1991), ouvindo seus burburinhos, observando seus gestos na fila da merenda, o suborno dos mais *fortes* quando a merenda era mais apetitosa, o *esconder* merenda debaixo do blusão ou

guardar o material para uma possível fuga, logo após a merenda...

Farejar a sala das/os professoras/es:

“- que saco, não agüento mais!”...

“- já o sinal?” ...

“- aquele viadinho vai se ... comigo”...

“- não passam de um bando de marginais”...

Ouvir as merendeiras e operacionais:

“- alunos folgados, acham que somos empregados deles”...

“- professor só quer moleza, olha só!... larga copinho sujo por tudo quanto é canto”...

“- estou muito cansada, posso sair mais cedo?, já fiz o que tinha prá fazer... só hoje...” (só que o hoje era atemporal, valia para quase todos os dias da semana)

Ouvir as/os alunas/os:

“- o professor AB é folgado, senta e ainda manda o representante da classe escrever o ponto na lousa”

“- a professora XZ é gente fina, toda sexta-feira deixa a gente curtir um som”³⁵

“- vou saí dessa ..., já vou fazer 18 anos e vou pro suplê (supletivo). Cansei daqui. Lá é mais fácil e dura menos”.

Essas foram algumas *falas* que ficaram gravadas na minha memória e que fortaleceram a busca de um outro jeito de caminhar. Procurando desvelar a cotidianidade da

³⁵Neste caso o *som curtido* pelos alunos era desprovido de qualquer intenção pedagógica. Todavia, vale registrar que os alunos gostavam de *curtir um som*. Obviamente havia um certo prazer em ouvir música com os colegas da classe (e daí a pergunta: *foi pedagógico?*).

escola noturna, encontrei inicialmente em Célia Pezzolo de Carvalho³⁶ a possibilidade de realizar outra leitura de seus rituais, dado o distanciamento que tomei da sala de aula no 1o. Grau, e da minha própria inquietação por querer compreender seus segredos e os rituais das suas alunas e dos seus alunos.

O *olhar* para escola de outra perspectiva me fez perceber que a escola noturna é *outra*, as/os professoras/es são fisicamente as/os mesmas/os mas, exaustas/os da dupla ou às vezes, tripla jornada de trabalho, deixam de ser as/os mesmas/os. A escola se desfigura e se revela incompetente.

Mais um *olhar* é projetado para a/o aluna/o Jovem e Adulto Trabalhador. Sentir seu mundo, reconhecer seus códigos, acompanhar sua trajetória e suas ansiedades só foi possível ao partilhar com elas/es o espaço da escola.

Nesta mudança de posição um outro *olhar* se constituiu. É em Ezpeleta e Rockwell (1989) que encontro a possibilidade de analisar a dimensão do “*encontro com o Estado e o outro na Escola*” (p.15).

As autoras apontam para a “*relação construída através dos processos de controle e apropriação*” (p.60) como dois processos de organização do cotidiano da

³⁶Em seu livro, *Ensino Noturno: realidade e ilusão* (1989) assim como em seu artigo *Projeto Noturno, Projeto Escola Pública* (1988), a autora realiza uma ampla discussão sobre a escola noturna a partir dos estudos de caso por ela realizados.

escola sendo que um dos processos, no caso o de *controle* está vinculado à articulação das ações do poder estatal.

De dentro da escola começava a reconhecê-la. Ao olhar para fora dela (mas por causa dela) começava a olhar o movimento nascido da organização de moradoras/es daquela região. Era o MOVA³⁷ que dava os seus primeiros sinais naquela região.

As aulas do MOVA aconteciam no salão da igreja próxima da escola e uma de suas monitoras havia sido aluna da escola, razão pela qual éramos constantemente solicitados, ora para um apoio burocrático, ora para um apoio pedagógico que era dado informalmente pela coordenadora da escola e às vezes por mim. Era mais um dos sinais do projeto político pedagógico proposto pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na gestão Erundina.

Naquele momento, encorajei-me em participar do projeto de *Formação Permanente dos Educadores* que a Prefeitura Municipal de São Paulo firmou com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, de forma que as/os professoras/es, fora da jornada de trabalho, pudessem participar de alguns cursos que viessem a contribuir para a reflexão e discussão de sua prática docente.

³⁷MOVA-SP Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo.

Freqüentei quatro cursos semestrais³⁸ e a cada curso percebia que novas interrogações se desencadeavam, ora na forma de *olhar* a escola, ora na forma de *ouvir* a escola. Compreender o emaranhado das relações do cotidiano que nela se travam, compreender metodologias que vão ao encontro do *olhar e pensar* docente, dando o perfil a uma outra forma de linguagem que vai se constituindo no processo e, o mais relevante, a compreensão da sua forma e sua utilização para o processo de ensino e aprendizagem, foram novas aquisições e práticas vividas na escola noturna.

Essas mudanças ressoaram no Magistério e nas nossas discussões emergia, cada vez mais fortalecidas, as questões ligadas ao aluna/o Jovem e Adulto Trabalhador que freqüentava a escola no período noturno. Essa modalidade de ensino estava sempre presente em nossas discussões e cada vez mais ia se fortalecendo. Partilhávamos da convicção segundo a qual ao desvelarmos esta realidade teríamos indicadores para reformularmos o trabalho no Magistério.

No ano de 1992 começo a dar aulas de *Didática do Ensino de 1o. Grau e Estágio Supervisionado* na escola de

³⁸Os cursos foram: “Princípios e Métodos de Supervisão Escolar”-2o.sem/91 (60h);“TV e Vídeo na Educação”-1o. sem/92 (60h); “Educação e Meios de Comunicação”-2o. sem/92 (60h) e “Metodologia do Ensino das Disciplinas da H.E.M.”-1o. sem/93 (60h).

Magistério, além das aulas de *Princípios e Fundamentos da Metodologia da Alfabetização*.

Esta era uma reivindicação, embora silenciosa, que pleiteávamos durante as discussões, a portas fechadas, na nossa sala de aula. Apesar de as discussões possuírem um caráter mais espontâneo do que sistematizado, aproveitamos a brecha e reformulamos as *orientações para o estágio supervisionado*³⁹. Estágio, que iniciariam no 2o. ano do Magistério e que se prolongaria até o 4o. ano, significava três anos letivos de trabalho na escola.

Em 1992, apesar da finalização da gestão Erundina, surgiu a possibilidade de aproximar-me da/o aluna/o, Jovem e Adulto Trabalhador da suplência como *professora*⁴⁰ através de concurso de remoção.

Uma vitória! Uma conquista! Poderia entrar na sala de aula e tentar, mesmo em parceria com o *medo e a ousadia* na expressão de Freire e Shor (1997b), iniciar um novo trabalho docente com alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores.

Para mim, isso significava compreender e trabalhar com sujeitos capazes de pensar e tentar transformar suas vidas, por acreditar que conseguiriam - pois conseguiram

³⁹As *orientações para o estágio supervisionado* era um formulário feito pelas professoras de Didática e Prática de Ensino dos anos anteriores e que se destinava dar um roteiro para as alunas fazerem seus estágios.

⁴⁰Foi durante a gestão petista que o Estatuto do Magistério Público Municipal foi aprovado (Lei 11.229/92 - Título I - Das Disposições Preliminares - Cap. I e II) e com isso a remoção para outra escola com classes de EDA foi possível.

até agora - *se virar e sobreviver*. Se viveram as *lições* do mundo seriam capazes de aprender as *lições* determinadas pelo sistema escolar. Assim, começava a se delinear uma proposta norteadora para uma ação pedagógica efetiva, na Suplência I e no Magistério, tendo como fio condutor para esse diálogo, o estágio supervisionado realizado pelas alunas do Magistério.

Investi num trabalho de pesquisa e reflexão de minha prática como professora em classe de alfabetização de adultos na tentativa de reconstruir e analisar, criticamente, o trabalho que vinha se desenvolvendo para então poder pensar em subsídios teórico-metodológicos para a concretização da articulação com o Magistério.

No trabalho com alfabetização de adultos, carreguei para dentro da sala de aula, os princípios teóricos e metodológicos que orientaram o MOVA e que fui conhecendo, em parte, pelos cadernos publicados pelo Departamento de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria Municipal de Educação e que utilizava de apoio para as discussões no Magistério. Também pelas expressões de algumas mães e pais que eram alunas/os do MOVA; pela ex-aluna da escola de 1. Grau que era monitora e pela Irma, professora da escola que participava dos movimentos da Igreja Católica daquela região.

Neste momento vivíamos a transitoriedade de mudança de governo e assistíamos ao homicídio do MOVA que fora decretado pelo prefeito sucessor de Luiza Erundina, Paulo Maluf.

A mudança radical da política educacional adotada na gestão de Paulo Maluf ressoou fortemente dentro das escolas. O trabalho produzido pelo MOVA deixou alguns rastros mas perdeu-se a sua continuidade e, com ela, a possibilidade de uma apropriação desta experiência nas aulas de Suplência do Município de São Paulo.

Mas o fato era que seguindo nesse rastro e seduzida pela proposta política e concepções teóricas que produziam o trabalho docente no MOVA, continuava a trabalhar com as/os alunas/os *“na sala de aula, fechada a porta”* nas palavras de Paulo Freire (1997d:16), reinventando, na prática, suas convicções políticas e pedagógicas. Mais uma vez estava em parceria com as/os alunas/os, do Magistério e da Suplência e com elas/es balizava o trabalho, no Magistério e na Suplência.

Imersos nesse movimento de mão dupla, tendo o estágio supervisionado como elo entre Magistério e Suplência e a prática da professora, no caso eu, sob discussão, nos defrontamos com os conflitos gerados nas relações pessoais e com a burocracia escolar, tanto na

Escola Municipal de 1o. Grau como na Escola Estadual de 2o. Grau.

Nos relatórios de estágio das alunas do Magistério pudemos encontrar algumas *marcas* desses conflitos.

“...percebi que a direção do “...” (referindo-se à Escola de 1o. Grau) não dava tanta abertura [...] estavam sempre interessados ‘se a classe estava quieta’”. Ana Paula (94RAAPM)

“...a relação da direção x professora [...] não abriam espaço para novos trabalhos, além de que, eram frios, parecia que não estavam lidando com pessoas”. Cristiane (94RACSO)

“...embora na sala de aula o trabalho tenha transcorrido da maneira citada, o relacionamento dos alunos e da professora com a escola, nem sempre foi satisfatório. A escola estabelecia normas que muitas vezes não condiziam com a postura da professora, ocasionando polêmicas sérias entre as partes envolvidas”. Nilza e Rosemary (94RANSRC e 94RARCB)

Buscando formas alternativas para o nosso trabalho, a ação conjunta foi se fortalecendo e na mesma medida mexendo, desestabilizando o poder oficial da escola, uma vez que rompíamos com a organização formal da escola, rompíamos com o programa estabelecido da escola, e rompíamos com a relação professora/alunas verticalizada. Com essas rupturas, uma outra prática foi sendo produzida. Foi difícil compreendermos os conflitos que surgiram nesta época, dada a dificuldade que possuíamos de poder

analisar, tomar distância dos fatos e colocá-los, nós mesmas, sob crítica.

Os conflitos eram vividos mas não conseguíamos superá-los ou mesmo compreendê-los. Com a *porta fechada* nos unimos como forma de resistência às normas e regras que a Escola impunha mas nossa atitude não conseguia gerar mudanças no interior da Escola porque, tal como apontam Giroux e McLaren (1995)

“... a resistência funciona como um tipo de negação ou afirmação colocada diante de discursos e práticas dominantes. Evidentemente, a resistência costuma carecer de um projeto político explícito e freqüentemente reflete práticas sociais de natureza informal, desorganizada, apolítica e atórica. Em alguns casos, pode resumir-se a uma irrefletida e derrotista recusa a aceitar diferentes formas de dominação; em outros, pode ser vista como uma rejeição cínica, arrogante e até ingênua a formas opressivas de regulação moral e política”. (p.132)

Reverendo nossas opções ao longo desse período encontro indícios de que resistíamos bravamente mas com ingenuidade. Porém, se de um lado carecíamos de um *“entendimento político mais amplo, mais teórico e mais crítico”* (id.ibid.), por outro lado conseguíamos encontrar algumas soluções - mesmo que provisoriamente - aos nossos problemas, discutindo-os coletivamente, *fechada a porta*. Mas percebíamos que não era o suficiente para concretizar mudanças.

Este era um tempo que algumas pesquisas produzidas nas Universidades estavam chegando às Escolas Estaduais, além de ter sido contagiada pelo processo de formação desencadeado na gestão Luíza Erundina. Foi no encontro destas duas vivências catalizadoras que procurei, em 1994, a UNICAMP, apresentando um Projeto de Pesquisa ao Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação indicando a minha intenção de *articular subsídios teórico-metodológicos para a alfabetização de adultos com o curso de formação de professores*.

Com a hipótese de que o estágio supervisionado era um possível elo entre as duas modalidades de ensino e que somente através dele poderíamos construir subsídios teórico-metodológicos para a alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores no Magistério, comecei a participar do grupo de pesquisas coordenado pela Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi e a participar com alguns colegas deste grupo do Projeto Integrado de Pesquisa do CNPq⁴¹: *“Apreensão do currículo vivenciado pelos alunos em escolas públicas do Estado de São Paulo”*. Durante o processo da pesquisa que realizei pude sinalizar, pelos

⁴¹A pesquisa, denominada *“O trabalho docente em alfabetização de adultos tecido na prática da professora pesquisadora”* trata do meu trabalho docente com alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores e foi acompanhado, através do estágio supervisionado, pelas alunas do Magistério. Esta pesquisa fez parte do Projeto Integrado no. 510961/93-2 e o relatório de pesquisa/aperfeiçoamento foi entregue em fevereiro/95.

embates e questionamentos que foram surgindo, algumas pistas para a compreensão do trabalho que eu vinha desenvolvendo na intenção de articular e aproximar a alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores do curso do Magistério.

Das pistas percebidas, pude compreender a concepção de metodologia do ensino do/a professor/a. Para Geraldi, C. (1994) a *“construção da metodologia de ensino do professor”* traz *“suas opções e o movimento produzido nas aulas, inseridos historicamente”* (p.11). A autora afirma que

“... é desse modo de compreender a metodologia de ensino que deriva a concepção de que o ensino se constitui como produtor de saberes, construídos no trabalho cotidiano e forjados no interior das suas determinações históricas, sociais, políticas, econômicas e institucionais”. (p.12) [grifos meus]

Afirma também que *“poderia não ocorrer trabalho de pesquisa nas escolas, e ainda assim se constituiria em espaço de produção de saberes, porque”*, afirma citando Lefebvre, *“o trabalho no ensino é prático, é social e é histórico”* (id.ibid).

Outras/os autoras/es também deram suporte às minhas análises. Entre eles Nóvoa (1992), em seu artigo *Formação de Professores e Profissão docente*, quando tece críticas ao controle do Estado sobre a profissão

docente mas reconhece sua validade e importância ao afirmar que *“permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer”* (p.16).

Em Pimentel, G.(1994) quando afirma em sua pesquisa que as/os professoras/es

“têm o domínio do conhecimento [...], não só do conteúdo programático [...]. Nem todos, porém, têm o conhecimento da produção do conhecimento e poucos têm conhecimento clarificado e consciente do que é ensinar. Todos apresentam também o domínio de habilidades didáticas, em maior ou menor número, correspondentes às suas posições filosóficas e epistemológicas, diferentes em qualidade, mas sempre presentes”. (p.85)

Jodelet (1986), quando conceitua representação social afirmando que *“los sujetos comprenden e interpretam de manera diferente la situación ... los sujetos se organizan según su representación”* (p.470-473) e, também Ezpeleta e Rockwell (1989) por definirem que

“o processo de apropriação, enquanto vincula sujeito com a história para reproduzi-la ou transformá-la torna-se central para a compreensão da construção social da escola” (p.61).

Neste momento, além do trabalho de alfabetização que vinha realizando com os Jovens e Adultos Trabalhadores, acompanhado, através do estágio supervisionado, pelas estagiárias do Magistério que

também eram minhas alunas, estava podendo partilhar com as/os colegas do grupo de pesquisa os meus conflitos e aí fui percebendo que, sem abrir mão da minha própria trajetória, que faz ser o que sou, poderia ir incorporando ao meu cotidiano tantas outras que davam corpo ao trabalho que vinha realizando.

Nos embates das dúvidas reveladas nas discussões no Magistério, além do apoio do grupo de pesquisa, buscamos em alguns teóricos pistas para a explicitação dos problemas que vinham emergindo.

Mais uma vez percebia que meu distanciamento, um outro *tempo* e um outro *olhar* para lançar-me à compreensão do trabalho realizado com as alunas do Magistério e com os Jovens e Adultos Trabalhadores da Suplência, era necessário.

No processo de distanciamento do trabalho que vinha realizando pude também perceber que o enfoque metodológico com o qual mais me debatia não era o mais relevante, fazia parte, mas não era o foco principal.

Esta análise foi partilhada com as alunas do Magistério que nesse ano (1994) concluíram o curso e com isso saíram da escola de Magistério. Sem elas na construção de um trabalho pedagógico partilhado e refletido pudemos olhar para o desmantelamento de um

sonho que se revelou ingênuo por um lado, e possível de outro.

Das experiências vividas com as alunas e com um único aluno do Magistério desde 1988 até 1995 e, em particular com a turma de 1994, que acompanhou o meu trabalho docente com alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores durante três anos através do estágio supervisionado, pudemos experimentar algumas conquistas. Entre elas a realização de um trabalho assentado na

“disposição intelectual de abrir-se para a reflexão, propiciada por um ambiente onde a colaboração e a cooperação estejam sendo partilhadas com confiança entre aqueles que dela participam”. (Campos e Pessoa,1998:201)

Nos estudos empreendidos sobre as contribuições teóricas de Donald Schön para a formação de professoras/es e que neste contexto me auxiliam nesta análise, pude constatar que

“a prática do professor, embora momentaneamente individual, estará sempre carregada das condições político-sociais e institucionais e a compreensão do contexto, numa visão mais ampla e alargada, deve estar presente na reflexão sobre a sua prática. Portanto, além dos esforços objetivando uma mudança de sua prática individual apenas, a mudança de suas situações profissionais se faz necessária”. (Campos e Pessoa,1998:201)

Além disso, há fortes indícios de que existe nos procedimentos da pesquisa-ação uma possibilidade de referendarmos a produção do conhecimento numa *“nova epistemologia da prática”* a partir da ação reflexiva de professoras/es, defendida por Schön (1992a).

As contribuições de Paulo Freire (1997d) também subsidiam esta análise, uma vez que nas tensões geradas a partir dessas e nessas relações, encontramos as possibilidades de exercitarmos nossa prática. Uma prática que *“se acha embutida a teoria de que, às vezes, não suspeitamos ou que mal sabemos”* (p.103).

Nas relações e tensões do contexto concreto e teórico das alunas do Magistério e das alunas e alunos da Suplência fomos *fazendo* um jeito de ir aprendendo e ensinando e sendo professoras e sentindo que fazíamos a nossa História *“porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades...”* nas palavras de Paulo Freire. (1997c:58).

Um novo tempo
Apesar dos perigos...dos castigos
Estamos na luta, quebrando as algemas

Ivan Lins

No período de três anos mantivemos um trabalho centrado na reflexão e análise do trabalho vivido como

professora, do Magistério (Estado) e da Suplência (Município). Usamos o estágio supervisionado como porta de passagem, de cá e de lá, e fomos produzindo uma parceria, uma cumplicidade que foi se firmando e se fortalecendo nos seus conflitos, imersos em contradições que extrapolavam os limites do trabalho da escola, na in violação daquilo que considerávamos direito, na resistência à imperiosidade burocrática, no desmanche do poder da escola.

Além disso, fomos produzindo um conhecimento que se fundava *“na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática”*, pensando *“a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática”* (Freire, 1997d:14) no Magistério e na Suplência. Colocar a prática da professora sob discussão significava para nós a possibilidade de *“pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida”* (id.ibid.).

Após três anos de trabalho compartilhado e que foi produzindo em nós transformações, nos defrontamos com o que Schön (1992) já expressou em seus estudos teóricos. O autor expõe o que aconteceu com algumas professoras/es que participaram do *Teacher Project*, por ele coordenado:

“À medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, é muito possível que se venham a confrontar com a burocracia escolar. A

*experiência dos professores que seguiram até o fim o Teacher Project é muito elucidativa, ainda que algo deprimente. Um deles disse: **Vou deixar a minha escola**. O que aprendi aqui é demasiado bom para ela. Um outro afirmou: Vou tentar criar uma aula aberta, uma escola alternativa.” (1992:87) [grifos do autor]*

Schön diz também que neste projeto as/os professoras/es, ao refletir na ação sobre as suas práticas, consideravam a sua interação com suas/eus alunas/os e a compreensão destes em relação a um objeto. Neste sentido, antes de tomar uma atitude defensiva em relação aos posicionamentos de suas/eus alunas/os, as/os professoras/es assumiam uma postura de entendimento das inquietações postas por elas/es desencadeando uma certa curiosidade. A posição de parceria e cumplicidade das/os professoras/es com as/os alunas/os sugeria uma certa concordância daquelas/es com essas/es. Este fato gerava insatisfação na escola porque ela “*está organizada à volta do modelo do saber escolar*” (id.ibid) e neste modelo não se prevê atitudes de indagações. Schön afirma que essas/es professoras/es

“sentiam-se frustrados pela resistência oferecida pela escola relativamente à volta do modelo do saber escolar [...]. O sistema burocrático e regulador da escola é construído em torno do saber escolar. Uma iniciativa que ameace esta visão do conhecimento também ameaça a escola. Quando um professor tenta ouvir os seus alunos e refletir-na-ação sobre o

que aprende, entra inevitavelmente em conflito com a burocracia da escola”. (id.p.87)

Nos confrontamos com a burocracia reguladora do sistema da escola e qualquer iniciativa que ameace esse sistema, ameaça também a escola.

Outra evidência da presença de mecanismos para coagir ou intimidar a ação docente, com a cumplicidade daqueles que se sentem no poder de determinar o que e como deve se realizar o trabalho docente, está expressa nos estudos feitos por Nóvoa (1992) ao analisar a profissão docente à luz da constituição histórica dessa profissão. Diz o autor que:

“A passagem de um controlo administrativo a um controlo ideológico e os inúmeros conflitos políticos no seio das escolas normais ilustram bem a presença do Estado no campo educativo. A contrario, convergem no seio da educação correntes de origem diversa que pugnam por uma maior autonomia dos professores”. (p.17)

Defrontamo-nos com o uso indiscriminado, porém legitimado pelo Estado, do poder pois, ao contrariar os interesses da direção desestabiliza-se sua ação dentro da escola e como forma de intimidar as ações das/os professoras/es, esta usa de mecanismos que garantem sua condição de *autoridade*⁴².

⁴²Como exemplo poderíamos citar a *Avaliação de Desempenho do Professor*. É de competência da/o Diretor/a avaliar todas/os as/os funcionárias/os da Unidade Escolar, incluindo professoras/es, a partir de ítems expressos em formulário próprio. O/A Diretor/a apenas assinala, numa escala de valor numérico que

Estes são fragmentos e olhares do que encontramos,
vivemos e sofremos nas escolas.

Fraca / Fortalecida!

É a minha busca, é a minha luta...

Um novo tempo...

Prá que nossa esperança

Seja mais que a vingança

Seja sempre um caminho

Que se deixa de herança

Ivan Lins

Disposta a descortinar o 'novo', o 'outro'

O Encontro com o “Novo” e o “Outro” Reposicionando o problema

*É importante começar com
parágrafo:*

*porque assim as pessoas
devidamente escolarizadas e
que possuem conceitos
completos e ordenados no
percurso de cada coisa,
localizam-se logo no escaninho
de idéias:*

*parágrafo: marca o início da
exposição de uma idéia.*

alcança no máximo 80 pontos o desempenho das/os professoras/es sem precisar justificar a nota dada. A somatória desses pontos, no interstício de dois anos, remeterá o/a professor/a à escala de vencimento imediatamente superior a que está posicionado no momento (o que é possível desde que se tenha obtido a nota máxima).

Que início dar [...] a isso tudo?

Nilma G.
Lacerda

Faço o parágrafo, dou o início...

Carregava comigo uma questão: *como articular ou como aproximar a alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores do curso que forma Professoras/es?*

A minha tentativa não tinha dado certo! Precisava aprender como fazer isso de forma mais eficiente? Será que outras pessoas já tinham tentado? O que já existia neste sentido?

Carregava algumas convicções, e entre elas: pensar a alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores não era a mesma coisa que pensar a alfabetização de crianças; pensar a formação de professoras/es para alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores era imprescindível; pensar numa metodologia de alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores que considerasse que a *'leitura do mundo precede a leitura da palavra'* nas palavras de Paulo Freire (1994:20).

Existiam outras certezas, talvez um pouco menores, quando cheguei à *Ação Educativa*⁴³ para fazer um levantamento bibliográfico do que havia ou estava sendo

⁴³A *Ação Educativa* é uma ONG (Organização não governamental) localizada na Cidade de São Paulo e seu acervo é considerado um dos mais atualizados no que se refere à Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

produzido sobre alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores e formação de professoras/es. Comecei a fazer o levantamento e trabalhei, inicialmente, com 50 (cinquenta) títulos, entre revistas, artigos, relatórios, relatos em eventos, projetos de pesquisa que versavam sobre *formação de professoras/es e alfabetização de Jovens e Adultos*⁴⁴.

Ao mesmo tempo que realizava esse trabalho, participei de uma Atividade Orientada⁴⁵ com a Professora Sonia Giubilei e com o grupo que começava a se formar, estudamos o Jovem e Adulto do ponto de vista de sua formação bio-psico-social.

Foi no encontro e no desencontro com minhas convicções e verdades que fui revendo conceitos e questões colocadas no meu projeto inicial de pesquisa. É verdade que nele já apontava para a situação do MOVA no Município de São Paulo durante a gestão Paulo Freire/Erundina, mesmo porque os princípios teórico-metodológicos norteadores do trabalho de alfabetização com Jovens e Adultos Trabalhadores desse movimento me inspiraram para a realização do meu trabalho docente na Suplência.

⁴⁴A relação do levantamento bibliográfico encontra-se no Anexo III.

⁴⁵A *Atividade Orientada* está prevista no programa de 1996 da Pós-Graduação da FE/UNICAMP. Neste caso, a Profa. Sonia Giubilei coordenou essa Atividade Orientada e com ela nasceu o *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA)* em fase de institucionalização.

Se, de um lado, começava a retomar aquele período, agora confrontando com a minha própria experiência enquanto alfabetizadora de Jovens e Adultos, de outro vinha discutindo e refletindo sobre os aspectos bio-psico-sociais de Jovens e Adultos no GEPEJA. Foi um momento de muita tensão visto que abandonar antigas convicções não é tarefa simples. Sentimos muita insegurança...

Com cuidado, comecei a manter um diálogo silencioso com o *novo* e com o *outro* multifacetado que começava a encontrar registrado nos documentos.

Comecei desfocando o meu *olhar* e fui me desalojando do lugar que assumia como adequado e fui como que *passando* por outros lugares com outras/os parceiras/os.

Fui encontrando através do GEPEJA um redimensionamento das preocupações inicialmente colocadas por mim quanto à alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores.

Giubilei (1993) vem defendendo um *olhar mais alargado* sobre a Educação do Jovem e do Adulto Trabalhador ressaltando que esta educação não pode estar voltada apenas para a fase de alfabetização. A autora chama a atenção para

“os interesses que movem os governantes a enfatizar a fase da alfabetização estão diretamente ligados à posição de prestígio que essa atitude possa

acarretar. O que se focaliza no processo da alfabetização...”. (1993:4)

Apoiando-se em Furter, a autora assume que mais do que uma função social, as campanhas de alfabetização representam uma projeção política ao País e que em contrapartida *“oferecer condições para um estudo continuado já não soma tanto quanto implementar campanhas estrondosas que busquem aceitação para quem as propõe”* (p.4-5).

Também Torres (1990) denuncia o *alarde* que há sobre as campanhas afirmando que

“nas campanhas de alfabetização considera-se mais o momento e a conjuntura política-ideológica do que considerações relativas à eficácia pedagógica, o que equivale a afirmar que é muito mais por questões de ‘aparência’ e projeção política, quer nacional ou internacional do que a intenção real de erradicar o analfabetismo”. (p.11)

Rosa Maria Torres (1990) traz uma revisão crítica sobre as campanhas em alfabetização de adultos na América Latina apontando, primeiramente, para o uso político destas campanhas, em segundo para o desenvolvimento do/a alfabetizador/a voluntário propiciado por elas e terceiro para a inobservância das características da/o alfabetizanda/o.

Quanto ao alfabetizador voluntário, diz Torres (1990) que a falta de professor para o desenvolvimento do

trabalho docente com os Jovens e Adultos Trabalhadores denuncia a idéia, já arraigada, de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode se converter em alfabetizador/a, assim como *“qualquer educador é automaticamente - pelo fato de sê-lo - um educador de adultos”* (p.15) [grifos meus].

Ao lado desses dois fatores, há uma falsa concepção acerca das características da/o alfabetizanda/o que Torres (1990) ironicamente destaca.

Diz ela que

“O alfabetizando ideal (que em geral pressupõe sisudos planos, cronogramas e métodos); esse homem e essa mulher ávidos de letras, imunes ao cansaço, às doenças e aos problemas, que assistem regular e pontualmente as aulas, têm com quem deixar os filhos pequenos, progridem rápida e homogeneamente, ouvem bem e vêem perfeitamente as letras minúsculas da cartilha...”.(p.10)

As características bio-psico-sociais é uma das facetas analisadas por Giubilei (1993). A partir de sua própria vivência com os alunos adultos e também dos estudos feitos por alguns teóricos. Entre eles destaco Rosa (1994) que analisa as características das diferentes etapas de desenvolvimento do adulto - 20 aos 60 anos -; Arenaz (1990) que aponta para as bases cognitivas; afetivas e

psicomotoras do adulto; Villanueva Bea (1987) que analisa entre outros aspectos, o adulto como aluno em seu aspecto sociológico e psicológico; Kidd (1973) que lança sua análise sobre os fatores não racionais - os sentimentos e as emoções - no processo de aprendizagem do adulto⁴⁶.

As questões discutidas pelas/os autoras/es referidos anteriormente foram percebidas por mim ao longo do meu trabalho com os Jovens e Adultos Trabalhadores. Pude detectar que esta é uma preocupação que está presente em muitos trabalhos que revisei durante o levantamento bibliográfico e para mim, somente quem não trabalha no contato diário e direto com a/o aluna/o Jovem e Adulto Trabalhador é capaz de concebê-la/o dentro dos parâmetros de *alfabetizando ideal*, na expressão de Rosa M. Torres, talvez os mentores das campanhas *estrondosas* ou *politiqueiras*⁴⁷.

Continuando com os meus estudos sobre o levantamento bibliográfico, apoio-me em Torres (1990) porque a autora denuncia

“...a urgente necessidade da pesquisa e do desenvolvimento teórico na área, assim como a necessidade de uma formação integral, sistemática e

⁴⁶Estes foram alguns dos autores visitados ao longo da Atividade Orientada no 1o. Semestre de 1997. Uma análise mais detalhada sobre este estudo pode ser encontrada em Giubilei (1993) (Cf. Ref. Bibliográfica).

⁴⁷Para não correr o risco de considerarmos todas as intenções políticas como iguais, uma análise mais cautelosa merece ser realizada sobre as campanhas de alfabetização que são consideradas *modelos* de ações governamentais, como, por exemplo a de Cuba. Por não ser este o meu objeto de estudo, faço apenas esta menção como registro.

prolongada dos quadros encarregados da tarefa alfabetizadora, superando os fáceis esquemas de capacitação instrumental em métodos e técnicas e apontando para o enfoque teórico-prático que englobe os diferentes aspectos (sociais, pedagógicos, epistemológicos, etc.) que tornam toda tarefa, educativa”. (p.17)

Nessa mesma direção, caminha Giubilei (1993), professora da UNICAMP, Piconez (1992), professora da FE/USP e Oliveira (1986), professora da UFSCar. Estas professoras vêm desenvolvendo com as/os alunas/os da graduação ou pós-graduação das Universidades onde trabalham, estudos teórico-metodológicos voltados para o trabalho docente com Jovens e Adultos Trabalhadores.

Mas elas não estão sozinhas! Encontrei, em outro *locus* estudos e análises sobre o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores realizado por um outro personagem, que estava sempre se esbarrando por onde eu *passeava*. Não era o trabalho realizado por professoras/es que formam professoras/es, não era o/a professor/a que trabalhava com Educação de Jovens e Adultos, não era o/a alfabetizador/a voluntário/a. Era o trabalho docente realizado por monitoras/es.

Quem são elas/es? Onde é que elas/es se formam? Quem as/os formam? Por que são elas/es que realizam o trabalho docente no lugar de professoras/es?

Na medida em que avançava com o levantamento bibliográfico fui estranhando a ausência das vozes daquelas/es que trabalhavam diretamente com o Jovem e Adulto Trabalhador. Além disso, começou a despertar a minha atenção o fato de encontrar várias publicações sobre experiências do trabalho docente com Jovens e Adultos Trabalhadores sendo realizado não por professoras/es mas principalmente pelas/os monitoras/es.

Ora, eu vinha construindo um olhar que era o da professora que forma professoras/es e que também é professora na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e que, por estar realizando um trabalho nessas duas modalidades de ensino, pensava a Educação de Jovens e Adultos, particularmente o trabalho de alfabetização, na formação de professoras/es, especificamente por meio dos cursos regulares, quer dizer, inseridos no ensino regular de 2o. Grau - hoje denominado Ensino Médio - e nos cursos de graduação.

É verdade que comecei a me questionar sobre o que era peculiar na formação daqueles que trabalhavam com o Jovem e Adulto Trabalhador. Esta questão foi ficando mais forte na medida em que não encontrava a *versão* dos que realizavam o trabalho docente com essas/es alunas/os por elas/es mesmos, quer dizer: quem *dá aula* para essas/es alunas/os não *diz* diretamente. É quem trabalha com quem

trabalha com o Jovem e Adulto Trabalhador que diz. Para mim não era a mesma coisa!

Afinal, alguém estuda prá ser professor/a na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores?

Através dos *achados* ao longo desta primeira imersão pelo acervo bibliográfico da *Ação Educativa*, fui transitando por um espaço que não era familiar para uma professora que sempre atuou nos limites da instituição escolar e, por conta desta minha posição, fui construindo um *olhar* que só era possível na posição em que vivia e trabalhava.

Com Löwy (1994) encontro uma possibilidade para compreender esse meu estranhamento com os *achados* do levantamento bibliográfico. Löwy sugere a *alegoria do mirante*. O *mirante*, expressão metafórica utilizada por Löwy, é a *forma de olhar* do pintor para uma paisagem. Para ele “*a paisagem como painel não depende somente do observatório mas também do próprio pintor, de sua forma de olhar e de sua arte de pintar*” (p.213) [grifos do autor]. Löwy afirma que

“A forma de olhar [...] é condicionado não somente por sua posição de classe, mas também por **outras determinações**, por outras pertinências sociais **não classistas** relativamente autônomas com relação às classes sociais [...] sua visão é desviada também por sua vinculação a certas categorias sociais [...] ou a certas organizações”. (id.:213) [grifos do autor]

Considerando-se, portanto, a *forma de olhar* da professora e pesquisadora que trabalha no Magistério com a formação de professoras/es e na Suplência I, com Alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores em São Paulo; os limites, as possibilidades e a provisoriedade de um dado conhecimento em seu tempo histórico e social, comecei elencar algumas hipóteses e elas me encaminharam na direção de compreender a peculiaridade do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores - realizado por professoras/es e por monitoras/es uma vez que tanto um quanto o outro realizavam esse trabalho -, a partir das condições de produção (singular, particular) diferenciadas. Durante esse período, fui revendo as minhas hipóteses iniciais, conforme tento explicitar a seguir:

Nós... focos... e problemas

Primeiros questionamentos:

- Como aproximar formação de professoras/es e alfabetização de adultos? Esta aproximação é necessária? É possível?
- Quem é que discute a alfabetização de adultos?
- Por que não aparecem as/os professoras/es discutindo a alfabetização de adultos?

- Por que outras/os *falam* por elas/es; *falam* deles/delas; não *falam* com eles/elas - professoras/es?
 - discutem-se, geralmente, os processos da aprendizagem, a vida e a história das/os alunos/as mas não se discute as/os professoras/es das escolas públicas que trabalham na EDA;
 - discute-se o que as/os professores/as **devem fazer** na alfabetização de jovens e adultos, mas não se discute o que professoras/es **pensam e sabem** sobre alfabetização de jovens e adultos, considerando-se as condições reais de trabalho nas escolas públicas;
 - discute-se a produção do conhecimento a partir de condições peculiares (é o caso do projeto do MOVA) e não a partir das condições comuns, concretas, verdadeiras da escola pública e de professoras/es que na sua maioria não tiveram uma formação específica para o trabalho com alfabetização de jovens e adultos;
- NÃO ENCONTRO O/A MEU/MINHA INTERLECUTOR/A, a minha parceira e meu par, meus iguais: professoras/es da escola pública que, como eu, passaram por uma formação precária e continuam trabalhando em precárias condições;
- Quem procuro? Professoras/es da escola pública. Elas/es não aparecem.

Hipóteses:

- Professoras/es e monitoras/es são vozes marginais no discurso pedagógico ou educacional. Quem tem o *direito de dizer o quê, sobre quem, para quem e onde* (Chauí, 1980) é quem está em outra posição que não a de professoras/es das escolas públicas ou monitora/es. Está nas vozes que detêm o poder de dizer sobre o que dizem, legitimada pela ciência, que é a voz da pesquisa acadêmica.
- A voz do MOVA/SP encontra ecos porque é um projeto institucional mas, mesmo assim, entra pelas vozes de seus idealizadores, coordenadores ou assessores. Não é enquanto movimento social nem como monitoras/es;
- As vozes, de professoras/es e monitoras/es encontram ecos quando entram pelas pesquisas de outros, como uma voz que está na voz de outro, ou sobre o jugo de outro. As vozes, tanto de professoras/es como de monitoras/es são vozes expropriadas.

Sobre o estágio realizado no Magistério e EDA:

- “...foi bom por um lado e foi ruim porque foi chato ir prá lá... foi bom prá eu perceber que não é aquilo que eu quero...” (foi a Gianne quem disse [94AMAG])⁴⁸. O estágio revela a *Vida de Professoras/es* (Nóvoa, 1992); revela uma ‘realidade’ que não está nos manuais de didática; ‘realidade’ que só se conhece estando no dia-a-dia na escola. Então o estágio tem valor.

⁴⁸Por ocasião da avaliação do curso do Magistério com a turma de 94 audio-gravado (ver Anexo II).

O que mudou - em mim e nas/os alunas/os:

- A forma de inserção no processo de produção do conhecimento, quer do Magistério, quer do EDA. Fomos ensinando, aprendendo e sendo pesquisadores/as de nossa prática.

Sobre a formação de professoras/es e monitoras/es para EDA:

- Como se dá a formação de professoras/es e monitores/as para EDA? Há diferenças.
- O que é peculiar na formação de professoras/es e de monitoras/es?
- A peculiaridade na formação e os processos de organização do trabalho docente realizado por ambos gera a peculiaridade no/do trabalho docente?
- Quem forma professoras/es e quem forma monitoras/es?
- Que instância pública é responsável por estas formações (de professoras/es e de monitoras/es)?
- Qual a diferença entre os cursos de formação para professoras/es oferecido pelas instituições públicas e nos movimentos sociais?
- Quem coordena os projetos de alfabetização de adultos? Qual a sua formação?
- Quais pressupostos teórico-metodológicos estão subjacentes à formação destas/es monitoras/es? e dos professoras/es?
- Existe um currículo para a formação de monitoras/es?

- Existe um currículo para a Educação de Jovens e Adultos?
- Por que não há registros das experiências de professoras/es e de monitoras/es feito por elas/es mesmos?
- Por que a escola não se relaciona com os movimentos sociais para pensar seu currículo e o processo de produção do trabalho escolar?
- Por que monitores/as optam por dar aulas para jovens e adultos?
- Como é e quem é a/o aluna/o trabalhador/a que procura a escola ou o movimento social. Essas/es alunas/os trabalhadoras/es são diferentes?

Primeiras impressões:

- As vozes de professora/es e monitoras/es só aparecem quando tuteladas pelos acadêmicos. É uma voz sob controle. Como diz Larrosa: *verdade, qual verdade?* (1998, p.187-207)
- A/O professor/a que forma professoras/es e alfabetiza jovens e adultos, enquanto tal, também não tem voz na academia. Esta - *que sou eu* - só tem/tenho voz porque está/estou na academia.

Todos esses questionamentos geraram em mim alguns conflitos porque (como já expus anteriormente) dada a minha condição de professora, trabalhando na formação de professores/as e também na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores em escolas públicas. A minha “*forma de olhar*” inicialmente para as questões que

colocava estava “*condicionada por estas determinações*” (Löwy,1994:213).

Então fui revendo (pré) conceitos e deslocando o meu *olhar* na busca de uma compreensão, agora despida dos (pré) conceitos iniciais, mas não de pressupostos e de um olhar informado, do trabalho docente realizado por professoras/es e monitoras/es com Jovens e Adultos Trabalhadores e a partir dessas impressões iniciais, fiz novo levantamento bibliográfico, agora mais apurado, (aproximadamente 40 títulos)⁴⁹ e direcionei o meu olhar para o desvelamento das condições de produção do trabalho docente de professoras/es e de monitoras/es na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores.

Assim foi produzida a questão central a partir do qual realizei minha pesquisa.

Nesse processo, ao expor minha história de produção me senti cúmplice das vozes que não aparecem na pesquisa acadêmica, mesmo que, neste momento, já não componha mais completamente o grupo das vozes excluídas, uma vez que esta dissertação, ao ser cúmplice das vozes silenciadas, constitui sua condição de possibilidade de voz.

Minha identidade muda e não sei, neste momento histórico, onde se encontra. Sinto-me numa mesma

comunidade de destino, como mulher e professora, como explica Roseli C. Fontana (1997) [ao assumir o conceito de comunidade de destino de Ecléia Bosi], mas sou também diferente do que era.

Como explica Stuart Hall (1997), vivemos identidades múltiplas em tempos neoliberais.

E, nas palavras de Nilma G.

Lacerda

*Testemunho o meu tempo
maneira de dar meu grito
saber, pelo menos:
não será por falta de*

berro

⁴⁹A relação geral do Levantamento bibliográfico realizado para esta Dissertação encontra-se no Anexo III.

capítulo II

- *todo lado tem dois lados:
é defeito de vista quem só
vê o direito*

Lacerda Nilma G.

Sobre Professoras/es

Abordar a problemática que envolve a formação de professoras/es é tarefa que tem se revelado bastante complexa considerando-se, principalmente, as múltiplas determinações políticas, econômicas, sociais e culturais que a cercam. Portanto, iniciar esta discussão requer que tomemos um referencial de análise para, a partir dele, compor as relações necessárias para ampliarmos a compreensão sobre o objeto que tomo para análise nesta pesquisa.

Para tanto, iniciarei esta discussão buscando informações *no processo histórico de profissionalização* de professores/as, a partir dos estudos realizados por Antonio Nóvoa (1991), para então começar a delinear uma trajetória possível de explicitação dos processos de produção do trabalho docente realizado por professoras/es na Educação

de Jovens e Adultos Trabalhadores. Com esse processo podemos compreender a peculiaridade desse trabalho, objeto desta pesquisa.

Para Antonio Nóvoa (1991) a profissão de professoras/es foi se dando num *“processo histórico de profissionalização [...] em torno de quatro etapas; duas dimensões e um eixo central”* (p.11) [grifos meus].

Partindo dessas referências, podemos caracterizar a profissão docente, à luz da história, através de quatro etapas: 1.) tempo inteiro de dedicação ao exercício de suas atividades (ou como ocupação principal); 2.) participam de uma carreira regulamentada através de um estatuto; 3.) adquirem um diploma, através de uma agência formadora, que os habilita ao exercício de suas profissões; e 4.) constituem uma associação - sindicatos.

Baseado nessas quatro etapas Nóvoa (1991) vem tecendo algumas críticas sobre as concepções que cercam a profissão docente. Afirma que a escola, ao contrário de outras instituições, é a que dedica menos tempo ao *“trabalho de pensar o trabalho”* (p.22) o que, no nosso entender, dificulta a organização do trabalho pedagógico na/da escola e com isso a produção do trabalho docente individual e em grupos. Além disso, diz Nóvoa que o sistema de ensino, através de sua burocracia, favorece a entrada de *“indivíduos que jamais pensaram ser*

professores e que não se realizam nesta profissão” (id.ibid.). No entender do autor, a entrada desses *indivíduos na escola* é facilitada pela própria burocracia do sistema de ensino o que acaba acarretando a ausência de identificação pessoal e social das/os professoras/es e comprometendo seu engajamento nos projetos coletivos da escola.

Essa crítica de Nóvoa remete-nos à tese do autor, referida em obra de 1992a, quando explicita:

“Hoje, sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”. (p.7)

Ao confrontarmos as duas referências de Nóvoa, levá-nos a considerar relevante a vinculação da dimensão pessoal, do desejo de ser professor/a com o fato de sê-lo. Nas palavras de Jennifer Nias, citado por Nóvoa: *“O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”* (1992a:7). É preciso, portanto, que exista uma identificação - *pessoal e social* - (Nóvoa,1991:23).

Ao continuar pelas referências de Nóvoa (1991), a partir das quatro etapas expostas pelo autor, encontramos sua análise focalizada nas regulações do poder do Estado sobre a profissão docente afirmando que o profissionalismo

que se constituiu, historicamente, licenciado pelo Estado, deve ser revisto. Para o autor

“os princípios de um profissionalismo docente licenciado pelo Estado, que constituiu uma das mais importantes conquistas históricas do professorado, é uma ideia a rever”. (1992a:23)

Para Nóvoa, as regulações intermediárias de poder podem colaborar com o desenvolvimento das/os professoras/es. Afirma o autor que a *“subordinação exclusiva às autoridades estatais, sem regulações intermédias de poder (ao nível local, organizacional e profissional), é um factor de estrangulamento do professorado e do seu desenvolvimento profissional”* (p.23).

Entende Nóvoa que a aproximação das/os professoras/es com a comunidade local pode alargar a dimensão de autonomia de ação de professoras/es. Para o autor, abandonar a concepção *funcionarizada* de professoras/es implica numa mudança de atitude e entre elas, afirma Nóvoa referendando-se em Elliott, a *“auto-reflexão como um meio de superar as respostas e os julgamentos estereotipados”* (p.23).

Todavia, parece-me não comungar Nóvoa com os discursos neoliberais na arena educativa, visto que para ele

“A presença estatal no âmbito do ensino é importante, nomeadamente para assegurar uma equidade social e serviços de qualidade, mas o seu papel de supervisão deve exercer-se numa lógica de

acompanhamento e de avaliação reguladora, e não numa lógica prescritiva e de burocracia regulamentadora”. (p.23)

Uma aproximação conceitual pode-se encontrar em Paulo Freire (1995) ao comentar sua concepção sobre a autonomia das escolas, tão propalada em tempos atuais. Diz o autor que:

“A autonomia da escola não implica dever o Estado fugir a seu dever de oferecer educação de qualidade em quantidade suficiente para atender a demanda social [...] Cabe a ele então repassar o dinheiro às escolas que são organizadas por lideranças da sociedade civil”. (p.77)

Quando traz para discussão a formação de professoras/es, Nóvoa (1991) afirma que os estudos realizados na década de 80 apontam para uma concepção reflexiva para a formação de professoras/es em resposta aos modelos tradicionais de formação, assentados ora em *modelos acadêmicos* ora em *modelos práticos* (p.24), ou seja, dicotomizando o fazer e o pensar.

A partir dos estudos realizados por alguns teóricos, entre eles Zeichner e Elliott, acerca da *concepção reflexiva da profissão docente* Nóvoa (1991) propõe-nos, então, os *“modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância”* (id.ibid.).

Ao analisar a visão funcionarizada da profissão docente o autor põe também em discussão o papel dos sindicatos e a emergência de formas de associação mais coerentes com as necessidades desse momento histórico. Para Nóvoa, o movimento associativo - sindicatos - de professoras/es, muito embora tenha desempenhado papel fundamental na construção da profissão docente, está em comunhão com uma visão funcionarizada da profissão e, conseqüentemente, a queda desta visão significa o declínio do modelo de sindicatos que são organizados com base no Estatuto de professoras/es. Nesse sentido afirma que:

“a reconfiguração da profissão docente e o desenvolvimento de comunidades escolares autónomas constituem condições necessárias ao aparecimento de um novo associativismo docente, agente colectivo de um poder profissional cuja legitimidade não reside apenas numa delegação de competências do Estado”. (1991:25)

Além dessas quatro etapas anunciadas por Nóvoa (1991), a profissão docente configura-se no *processo histórico de sua profissionalização* em duas dimensões: 1.) *“um corpo de conhecimentos e de técnicas”* necessários para a atividade docente e 2.) *“um conjunto de normas e de valores”* que não estão restritas apenas às relações internas de sua profissão mas também ao *“exterior do corpo docente”* (p.13-18).

Nóvoa (1991) tematiza a produção de conhecimento que, tradicionalmente, é legitimado na/pela academia e neste sentido as/os professoras/es são os transmissores ou reprodutores destes conhecimentos. Advoga Nóvoa a favor de um *novo tipo de saber identitário da profissão docente* para a construção de um corpo de conhecimentos a partir, portanto, de outro estatuto epistemológico que se assente na prática, analisada e refletida de professoras e professores, ou seja, *“por via de uma reflexão sobre o trabalho escolar [...] a partir de um olhar sobre a especificidade da acção concreta dos professores”* (p.26). Há muito vem insistindo Paulo Freire (1997c) nessa direção, quando diz que o trabalho docente envolve *“o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”* (p.43).

Ao discutir o conjunto de normas e valores, Nóvoa (1991) direciona-se à produção de uma *cultura profissional* fundada em regras éticas que devem emergir das relações entre os atores educativos de modo que possa redefinir critérios em relação à carreira docente. Afirma o autor:

“... os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afectam hoje a profissão docente. E contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele...”. (p.27)

No conjunto que compõe o estudo de Nóvoa sobre a profissionalização de professoras/es à luz da história, há um “*eixo estruturante*” e é este que garante o “*estatuto social e económico dos professores*” (p.17-18) que para Nóvoa é “*a chave para o estudo dos professores e da sua profissão*” (p.27).

Explicita que tradicionalmente as/os professoras/es

“... gozam de grande prestígio social e usufruem de uma situação económica digna, condições que são consideradas essenciais para o cumprimento da importante missão que está confiada aos professores”. (p.18)

Isso quer dizer que ser professor/a é ter uma posição e uma condição económica distinta na sociedade. É pertencer a um grupo social.

Para o autor, contraditoriamente ao que tem sido anunciado, “*a profissão docente continua a revelar facetas atractivas*” porque “*parece reconquistar, neste final de século, novas energias e fontes de prestígio*” (1991:28).

Seguindo a mesma linha analítica, ou seja, a partir do processo histórico de profissionalização de professoras/es discutir a profissão docente nos dias atuais e, embora o autor reconheça que exista atualmente “*uma perda de prestígio*” (social e económico) ele afirma que “*um projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a **profissão professor** e preparar um novo*

ciclo na história das escolas e dos seus actores” (p. 29) [grifos do autor].

Nóvoa faz esta afirmativa ao considerar que está na escola a concentração de pessoas altamente qualificadas, além de ser um grupo bastante numeroso. É esse e, através desse *potencial cultural* e, por causa desse *potencial cultural* que Nóvoa afirma que *“um projeto [...] pode recriar a profissão professor”* (p.29).

As marcas que se fixaram através da história da profissionalização de professoras/es estão presentes. Negá-las é desconsiderar a própria história de conquistas, de perdas e ganhos para a profissão de professoras/es. Portanto, não podemos desconsiderar esse conjunto de fatores no quadro atual da profissão visto que essas marcas estão inscritas nos nossos corpos. Lembrando Marilena Chauí, citando Benjamim ao fazer a apresentação do trabalho de pesquisa realizado por Ecléia Bosi (1994):

“...só perde o sentido aquilo que no presente não é percebido como visado pelo passado. O que foi não é uma coisa revista por nosso olhar, nem é uma idéia inspecionada por nosso espírito - é alargamento das fronteiras do presente”. (p.18)

Então, as/os professoras/es que trato nesta pesquisa têm como ocupação principal a docência; são habilitadas/os, ou seja, passaram por uma instituição formal de ensino; e obtiveram uma licença para lecionarem. Estão

aptos a participarem da carreira profissional e a participarem de associações (sindicatos). Além disso, supostamente, possuem um conjunto de conhecimentos técnico-científicos e um conjunto de valores éticos. Esse conjunto que caracteriza a profissão de professor/a possui um estatuto social e econômico que o identifica e o distingüe na sociedade. Portanto, inserem-se no processo histórico de profissionalização docente e, neste momento de final de milênio, participam de um momento histórico: “*o de refazer identidades*” (Nóvoa,1991:27).

Sobre quais professoras/es lanço meu olhar...

O grupo de professoras/es que tomo para análise nesta pesquisa trabalham no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de São Paulo, atuando na modalidade Suplência, conforme previa o Estatuto do Magistério Público de São Paulo, lei 11.229/92 em concordância com as exigências previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no. 5692/71⁵⁰. Essas/es professoras/es têm as características anunciadas por Nóvoa (1991).

⁵⁰ Tomo a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 como referência uma vez que estava em vigor no momento da pesquisa.

No Estatuto do Magistério Público do Município de São Paulo prevê-se a forma de provimento para o exercício do cargo de professor/a para o *Quadro do Magistério Público Municipal*:

“Provimento por Concurso de Acesso dentre os integrantes da carreira do Magistério Municipal de Nível I de Ingresso através de Concurso de Provas e Títulos, observado o disposto nos art. 7o. e 11 desta Lei. Habilitação específica em Pedagogia, correspondente à Licenciatura de curta duração ou plena”

Logo, analiso aqui o/a professor/a qualificado/a e habilitado/a para o exercício de sua profissão; aquele/a que freqüentou uma instituição de ensino formal e que possui, no mínimo, a Habilitação para o Magistério no 2o. Grau ou graduado/a, ou seja, aquele/a que realizou curso superior - Pedagogia Habilitação para o Magistério - cumprindo as exigências legais e portanto, diplomado/a.

É apoiada em Warde (1986) que faço tais apreciações. Para esta pesquisadora

“é muito freqüente que profissionais envolvidos com a questão da formação e exercício da docência, ao procurarem se fazer entender, não utilizam os critérios comuns tais como qualificado/habilitado por oposição a não qualificado/não habilitado ou leigo, mas utiliza expressões tais como diplomado e não diplomado”. (p.07)

Todavia, se temos de um lado o amparo legal e institucional determinando o exigido para esse profissional, de outro se encontra o profissional realmente existente: mulheres e homens que carregam consigo histórias de vida e de luta. Para estas/es professoras/es, existem inúmeras razões para estarem na suplência que não estão previstas na legislação mas que revelam as circunstâncias que determinaram suas opções, cujos vestígios se revelam nas falas das/os professoras/es no dia da atribuição de aulas. Este dia se encarrega de produzir definições às *Vidas das/os Professoras/es* (Nóvoa, 1992a) para o ano seguinte.

Sobre o Grupo de Professoras/es da EDA

Eu pertencia a esse grupo no momento que iniciei esta pesquisa. Em consequência da aprovação do Estatuto do Magistério Público do Município de São Paulo, em 1992, o grupo de professoras/es de grande parte das Escolas Municipais alterou-se consideravelmente. A situação não foi diferente na escola em que eu estava lotada. Das onze classes de Suplência I, sete eram agora atribuídas a professoras efetivas e removidas de outras Unidades Escolares; duas classes para professoras/es

comissionadas/os e duas para efetivas que já pertenciam ao quadro de professoras/es da Escola.

Essa escola, situada no bairro de São João Clímaco, no Município de São Paulo, tem a sua entrada principal voltada para o Largo e a Igreja de São João Clímaco, à frente de uma pequena e bem situada praça. Suas janelas, que dão para o fundo da escola, mostram desavergonhadamente, as casas feitas de madeira ou de alvenaria, juntas umas às outras, ruelas de barro. Seus alunos e suas alunas são, na sua maioria, moradores da favela do Heliópolis, uma das maiores do Município de São Paulo, em número de população de domicílios, espaço físico e organização de suas/eus moradoras/es⁵¹.

Os critérios para a atribuição de aulas no ano de 1993 seguiram rigorosamente as orientações recebidas pelos Núcleos de Ação Educativa (NAE) da Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa (CONAE)⁵². A classificação de professoras/es efetivas/os era a somatória de *tempo de serviço municipal; tempo de serviço na unidade escolar em exercício e títulos*. A seguir, a atribuição das/os professoras/es comissionadas/os, isto é, não concursadas/os e portanto sem cargo, exercendo a função de professoras/es.

⁵¹Sobre os moradores desta favela ver MALAQUIAS (1994) (Cf. Ref. bibliográfica).

⁵²Essa escola pertencia ao NAE 01.

Aproveitando o momento da atribuição a Diretora já nos informou o dia de início do planejamento e informou, também, que formávamos um corpo de professoras/es recém chegadas/os àquela escola, e em comum, o fato de não termos trabalhado antes com a Suplência. Então eu não era a única...⁵³

Conversei com cada um/uma dos/as professor/as para conhecer os motivos que os/as levaram a escolher a Suplência na atribuição, uma vez que, pelo menos duas delas (as que já pertenciam àquela escola), ocupavam uma posição, na Classificação Geral, que permitia escolha de outro período. Da conversa que tivemos, trago os extratos registrados no diário de campo (93DCCS).⁵⁴

As duas professoras antigas da casa:

* Professora Silvia: “sou diretora de uma EMEI (Escola de Educação Infantil) e não tenho outra opção e depois moro aqui na esquina. É um bom horário e adulto não dá tanto trabalho de disciplina como criança. Você vai gostar, vai ver só...”

* Professora Rosa: “sou assistente em uma EMEI, então é mesmo o melhor horário e depois, estou tão acostumada a trabalhar com a Silvia. É muito mais fácil trabalhar com adulto do que com criança...”

⁵³Parte do trabalho por mim realizado nesse ano encontra-se registrado no relatório parcial de bolsa de pesquisa/aperfeiçoamento e fez parte de Projeto de Pesquisa Integrado processo no. 510961/93-2 - CNPq.

⁵⁴Uso nomes fictícios para preservar a identidade das professoras.

As sete professoras removidas, efetivas, primeiro ano nessa escola:

* Professora Maria: “*não havia outra opção, você mesma viu, não havia mais nada. Já trabalhei com alfabetização infantil. Estou preocupada pois falam que a barra aqui é pesada. São todos da favela...*”

* Professora Josefa: “*prá mim, foi a melhor opção. Vou escolher no Estado e não sei que período vou pegar. Começo lá este ano, então minha filha, o negócio é se garantir...*”

* Professora Gilda: “*peguei o 2o. período na EMEI. Não dá prá ir e voltar a tempo. O negócio é ficar a noite mesmo. Quero só ver como vai ficar com o meu marido. Será horrível!*”

* Professora Jacira: “*É o melhor horário prá mim. Tenho Estado do outro lado da Anchieta. Pior de tudo é que estou sem carro. Meu marido vai reclamar porque virá toda noite do Aeroporto. Já imaginou!*”

* Professora Margot: “*sou coordenadora Pedagógica de uma EMPG [Escola Municipal de Primeiro Grau] . Só dá mesmo prá vir prá cá de noite...*”

* Professora Marly: “*Você viu só a minha classificação, não teve jeito...*”

Eu havia optado pela Suplência I, termo I, conforme expus na Introdução deste trabalho.

Assim, esboça-se o quadro das sete professoras removidas que nunca haviam trabalhado antes com a

suplência. Seus discursos estão expostos, mas não são aqui analisados nas suas múltiplas leituras, considerando-se o contexto de nossas condições de produção como professoras, mulheres, mães como expressa Louro (1997).

Vejamos os depoimentos das professoras comissionadas:

* Professora Valéria: *“estou simplesmente desesperada. Sair daqui às 23hs e pegar ônibus... Não sei como vou fazer, com quem vou deixar meu filho...”*

* Professora Laura: *“eu já nem ligo mais. A cada ano, cada semestre você está num lugar. O que vier prá mim, é lucro...”*

Estas falas revelam-nos as facetas cruéis de nossas vidas de professoras: as circunstâncias de nossas vidas pessoais se entrecruzam com nossas vidas como profissionais. Percebemos que são as circunstâncias objetivas de vida e de sobrevivência que determinam, mais fortemente, as opções das/os professoras/es. Muitas vezes, as circunstâncias não nos permitem optar. Nas palavras de Freitas: *“as pessoas são também produtos de suas circunstâncias, ainda que possam e devam interferir nelas”* (1992:3).

E, em quais circunstâncias se encontram as/os professoras/es?

Para Gatti, Esposito e Silva (1994) o pano de fundo que sustenta as reais circunstâncias da vida de professoras/es vêm camuflando as diferentes formas de tratar a profissão e a formação docente. Dizem as autoras:

“se de um lado os dados nos revelam uma situação pouco alentadora no que diz respeito às condições de trabalho e à qualificação desses profissionais, de outro é preciso compreender, com clareza, que a situação apontada é produto do tipo de gerenciamento de legisladores e administradores públicos da educação nos anos 70/80. Esse é o resultado da des-política educacional à qual temos sido submetidos, sobretudo no que se refere à formação dos professores, sua situação funcional e salarial [...]. Este estado de coisas precisa ser questionado e a ação dos responsáveis pelos descaminhos de nossa educação tem que ser avaliada, para que a avaliação não fique restrita a alunos e professores como está sendo proposto”.
(p.259)

Além das autoras citadas, outras pesquisas apontam para o descaso com que a profissão de professor/a vem sendo (des)tratada, em particular, pelos órgãos públicos que gestam as políticas públicas⁵⁵.

Neste sentido, é pertinente lembrarmos a questão trazida por Geraldi, C. (1996) por ocasião do levantamento realizado a respeito da *“A produção acadêmica sobre o professor, o movimento dos professores e a APEOESP”*.

⁵⁵Vale lembrar que na gestão Maluf - período em que se deu parte do material empírico coletado para esta pesquisa - o Município de São Paulo aplicou em 1995 apenas 24,9% dos recursos financeiros previstos

Neste estudo, Geraldi, C., defrontando-se com dados e pesquisas realizadas, coloca sob questão a especificidade da profissão de professor/a:

“será que, apesar de termos uma das profissões mais regulamentadas, especialmente no Estado de São Paulo, fruto de um passado de conquistas da profissão, estamos deixando de ser profissão para nos transformar em ocupação? Nossa profissão ainda tem especificidade?”. (p.34)

Corinta Geraldi ressalta a sua preocupação pelo caráter provisório que a profissão docente pode estar assumindo, salientando que as pesquisas em âmbito internacional apontam que a primeira característica de uma profissão é a de ser uma ocupação de tempo integral. Ora, os depoimentos aqui transcritos explicitam que, muito além de uma opção pelo trabalho docente em si, o noturno e a suplência representavam uma forma de adequação com outras jornadas de trabalho exercidas, quer profissionalmente, quer na vida privada.

No caso do Município de São Paulo, especificamente, representava um acréscimo de 30% (trinta por cento) nos vencimentos⁵⁶ do já mingüado salário do/a professor/a. Embora esse fato não tenha sido indicado na fala das/os professoras/es, ele era freqüentemente ressaltado em ocasiões informais, momentos de descontração e que

em Lei e em 1996, 26,4%. (Cf. dados obtidos no SINPEEN-Sindicato dos Profissionais de Educação no Ensino Municipal).

muitas vezes escaparam do registro formal da pesquisadora por se estabelecerem em momentos informais - momento do café, por exemplo - resgatados somente pela memória ao tentar compreender sua falas. É assim que integram o “*não documentado*” desta pesquisa.

Também Oliveira (1992) aponta, em sua pesquisa, que

“o Estado, enquanto empregador dos professores, lança mão de diferentes mecanismos para controlar, desvalorizar e desmobilizar a categoria dos profissionais do magistério”. (p.49)

No levantamento bibliográfico realizado, encontramos muitas pesquisas apontando para a feminilização da profissão docente e esse parece ser um indicador relevante pois expõe também a condição feminina neste final de milênio que, mesmo depois de tantas lutas, multiplica diferentes funções e as concilia, geralmente priorizando encargos ligados à família. Estas opções de prioridade revelam traços de um formação patriarcal na sua essência? Expressam as múltiplas identidades, simultaneamente vividas pelas mulheres e seus conflitos?

Ao analisar os processos históricos da profissionalização docente, Nóvoa (1995) aponta que, no conjunto de valores e normas que dimensionam o trabalho docente, não existe condições favoráveis para que

⁵⁶Esta foi mais uma iniciativa da gestão Erundina para tentar fixar o professor do noturno na escola.

professoras/es explicitem seus saberes sobretudo pelo controle tradicionalmente exercido pela Igreja e depois pelo Estado. Além disso, acrescenta Nóvoa, *“às mulheres sempre foi negada voz pública numa sociedade dominada por discursos masculinos”* (p.37).

Também Thompson (1991) ao discutir as transformações que ocorreram na organização e controle sobre o tempo nas sociedades primitivas e pré-industriais relata o brado de Mary Collier quando, exausta, denuncia o acúmulo de trabalho gerado pelos afazeres domésticos e o seu trabalho realizado no campo. O brado de Mary se faz presente.

*“... e quando regressamos a casa,
Bolas! vemos que o nosso trabalho mal
começou;
Com tantas coisas à nossa espera,
Tivéssemos dez mãos, que todas seriam
utilizadas
Postas as crianças na cama, preparamos tudo
Para estar pronto quando vós, homens,
chegardes;
Vocês comem, e vão para a cama sem
tardança.
E descansam calmamente até o dia seguinte;
Mas nós, pobrezinhas, podemos dormir muito
pouco,
Com os choros das crianças e as sua birras...
Temos a nossa parte em todas as tarefas;
E desde que começa a ceifa,
Até que o grão esteja seco e enceleirado,*

*O nosso trabalho e labuta de todos os dias é
tão intensa,
Que nem temos tempo para sonhar.*
(In:Thompson,1991:65)

Para Thompson (1991:66) as mulheres ainda não se libertaram das convenções da sociedade pré capitalista e as acumulam com as produzidas pela sociedade capitalista.

Chamo também a atenção que as referências analíticas trazidas para discussão até este momento referem-se às pesquisas sobre o trabalho docente realizado por professoras/es da Rede Pública de Ensino, trabalhando prioritariamente no Ensino Fundamental Regular, ou seja, não tratam de professoras/es do Ensino Noturno nem tampouco da Suplência. Todavia, o que os dados revelam é que as/os professoras/es que não assumem classes no Ensino Fundamental regular - noturno e na Suplência não são diferentes. E há um agravante: não são formadas/os para trabalharem com Jovens e Adultos Trabalhadores, ou seja, não foram preparadas/os para as especificidades desse grupo, tal como já tratadas nesta Dissertação.

Soma-se a esse quadro, o fato dessas professoras e desses professores já pertencerem ao Quadro do Magistério Público Municipal antes da incorporação da EDA na SME o que, nas palavras de Di Pierro (1995):

“... os professores já vinculados às redes de ensino e dedicados à educação de crianças, que adicionam à jornada habitual de trabalho uma atividade profissional noturna, de modo a ampliar seus rendimentos. Neste caso, o ganho dos programas com a maior experiência ou escolaridade dos professores tem por contrapartida um profissional com reduzida disponibilidade, exaurido por sucessivas jornadas de trabalho, que por vezes transporta para a educação de adultos concepções e práticas da educação infantil e atribui importância secundária ao trabalho que realiza no horário noturno”. (p.08)

Se as pesquisas revelam que a formação de professoras/es não está conseguindo atender minimamente as necessidades do Ensino Fundamental, muito menos vem preparando para o trabalho com Jovens e Adultos Trabalhadores. Tal situação se agrava se considerarmos o descaso da LDB 9394/96 no que tange ao “*processo de desqualificação da educação de pessoas jovens e adultas*” trabalhadoras, já apontado por Sérgio Haddad.⁵⁷

Dúvidas...

⁵⁷Sobre este assunto, ver HADDAD (Cf. Ref. bibliográfica).

“a arte de escrever histórias consiste em saber extrair daquele nada que se entendeu da vida todo o resto; mas, concluída a página, retoma-se a vida, e nos damos conta de que aquilo que sabíamos é realmente nada”.

Italo Calvino

Como é nosso trabalho docente como professoras/es na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores?

O trabalho docente por nós realizado não é um ente sem corpo, não está solto, livre, desvinculado de determinadas condições que perpassam, para além da organização interna da Escola, e que envolvem as políticas educacionais gestadas e a conjuntura política do País. Tais determinações anunciam um mundo de sonhos e de medos - particulares e íntimos.

Ser professora e falar sobre professoras/es é arriscado. Corro o risco de cometer o mesmo erro: silenciar as vozes das/os professoras/es. Não é o meu desejo. Pelo contrário, sem ter a pretensão de ser representante das vozes silenciadas, o meu brado é apenas um, que como outros, marcam uma possibilidade e expressam uma identidade, ou um pertencimento a esse grupo, à minha *comunidade de destino*.

A minha voz anuncia o que viu/viveu ao longo do processo de investigação e expressa a provisoriedade possível dos conhecimentos e saberes produzidos. Recorro a Paulo Freire para afirmar que, como ele, reconheço no inacabamento ou na inconclusão de homens e mulheres nesta longa e longa história da vida, que também é minha, as certezas que me fazem reconhecer as possibilidades de transformações.

Assim, fui encontrando semelhanças e divergências nos processo de trabalho docente que me permitem produzir algumas sínteses, válidas para as questões desta pesquisa, neste momento histórico.

Muito embora professoras/es e monitoras/es realizem um trabalho docente de alfabetização de pós-alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores e tenha havido um *projeto político pedagógico* norteando a prática docente de ambos, entre professoras/es e monitoras/es, existe uma relação fundamental que os diferencia, o engajamento de um e de outro nos projetos pedagógicos, quer no âmbito de SME ou do MOVA.

Professoras/es e monitoras/es mantêm uma relação particular, singular, uma vinculação com suas origens, portanto, sendo portadoras/es de histórias e práticas marcadas por esta aproximação.

Professores/as estão vinculados ao Estado enquanto que monitoras/es comungam com a história dos movimentos sociais que se organizam no seio da sociedade civil buscando formas alternativas de inserção. A escola, enquanto instituição pública, produz mecanismo de controle e de políticas que dificultam as ações coletivas de professoras/es enquanto que no MOVA os espaços coletivos para discussão e reflexão fazem parte da sua organização.

Naquele momento histórico o MOVA realizou um trabalho de parceria inédito até então. Recebia apoio financeiro e material de SME além disso as/os monitoras/es participaram de projetos de formação de educadores e realizaram um trabalho docente que se pautou na discussão e reflexão de suas práticas.

Ambos não são formados para a Educação de Adultos. Contraditoriamente o que há de comum entre eles é o que produz a diferenciação. Enquanto no MOVA as/os monitoras/es têm espaços para discussão e reflexão - fazendo levantar a hipótese de pesquisa ação - as/os professoras/es estão sozinhas/os. Isoladas/os em suas salas de aula, com reuniões mensais ou bimestrais em que a pauta é, predominantemente, tomada pelas questões burocráticas.

capítulo III

O que traça um lado sustenta o outro

O que imprime o negativo revela o positivo

O que costura é grosso e fino, conforme o lado

: fios -

Nilma

G.

Lacerda

Sobre monitoras/es

Os/As monitoras/es nunca estão sozinhas/os. Estão sempre ligadas/os... - os fios. Puxando um fio ...

O/A monitor/a que encontrei através de Lovisolo (1990) estava na pele de *alfabetizadores locais* da Fundação Mobral. Neste período, diz o autor, há uma combinação dos interesses empresariais ou tecnocratas com o espírito missionário ou salvacionista das campanhas contra o analfabetismo, o que impulsionou a contratação dessas/es alfabetizadoras/es. Segundo Lovisolo “os *tecnocratas estavam preocupados com a eficiência e o menor custo; os missionários da educação do povo, com o respeito de sua cultura e de seus interesses*” (p.13).

E ainda, segundo o mesmo autor, “*na prática, as coisas se resolviam com a contratação de **alfabetizadores locais**, mal-capacitados e pior ainda treinados, porém vantajosos para ambas as posições*” (id.ibid.) [grifos do autor].

Para Lovisolo, enquanto a contratação dessas/es alfabetizadoras/es era vantajosa, do ponto de vista dos tecnocratas, porque os salários pagos a elas/es eram menores do que os de professoras/es; do ponto de vista dos românticos ou populistas essa contratação era pertinente porque consideravam que os “*alfabetizados locais [...] por pertencerem ao mesmo universo cultural e lingüístico dos educandos, seriam mais eficientes*” (p. 13).

Mas, o que restou dessa *conciliação*, nas palavras de Lovisolo, foi a ineficiência no trato com questões sobre alfabetização além de não “*conseguir promover a conscientização defendida pela educação popular*” (id.ibid.).

O que vemos é que na intersecção desses interesses há sempre um espaço que é ocupado por um/a monitor/a, que não é um/a professor/a⁵⁸, mas que realiza um trabalho docente.

Puxando mais um fio...

⁵⁸Sobre *professoras/es* ver o estudo no Capítulo II desta Dissertação.

Regina Hara (1989), ao concluir seus estudos sobre as/os alfabetizadoras/es nos movimentos populares, aponta para a formação de monitoras/es da própria comunidade justificando que o investimento nas/os monitoras/es, além de colaborar com a sua própria qualificação individual, elas/es se voltam também para a militância política nos movimentos em que estão engajados.

Outro fio...

Liana Borges (s/d) ao expor o projeto MOVA de Porto Alegre afirma que serão alfabetizadores/as os/as

“educadores e educadoras populares porque acreditamos que a relação que precisa ser construída entre educando e educadores é a da mais profunda parceria e identidade”. (p.16)

Existe uma produção recente que fortalece a premissa segundo a qual nos movimentos populares, o trabalho docente deva ser realizado por monitoras/es ou, usando uma outra expressão mas designando a mesma coisa, educadoras/es populares. O argumento chave é que o engajamento e o compromisso político dessas/es monitoras/es nos movimentos é a condição primeira, vindo depois dela a sua formação para o desenvolvimento de seu trabalho docente. Daí porque é importante, nessas posições, prever-se a formação continuada dessas/es monitoras/es, o que nos faz levantar a hipótese que as/os

monitoras/es nunca estão sozinhas/os. Os processos de produção do trabalho docente por elas/es realizado é sempre compartilhado.

O MOVA/SP, enquanto movimento que se organizou em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e portanto uma forma institucionalizada de se organizar um movimento social, incorporou as experiências já acumuladas dos movimentos populares e manteve-se fiel aos seus princípios políticos. Para o MOVA/SP “*a liberdade para que [...] escolham seus monitores e supervisores*” foi a condição que manifestaram na *Carta de Princípios de Parceria do MOVA-SP*. Através dos acordos expressos nessa *Carta de Princípios*, o MOVA/SP se desenvolveu preservando a sua autonomia e identidade política. Contou, para isso, com a assessoria técnica da Secretaria Municipal de Educação na elaboração dos trabalhos pedagógicos para a formação das/os monitoras/es.

Sobre quais monitoras/es lanço o meu olhar

O grupo de monitoras/es sobre o qual realizei este estudo pertenciam ao MOVA/SP.

Para buscar a compreensão do trabalho docente realizado por essas/es monitoras/es lancei mão dos

subsídios produzidos por três diferentes fontes de dados: da Secretaria Municipal de Educação; do MOVA e também de algumas entidades que participaram do projeto.

A intenção de trazer esses dados é para ir contextualizando, nos embates dessas fontes, os processos de produção do trabalho docente para poder então compreender a peculiaridade desse trabalho.

No *Balanço Geral da SME* de dezembro de 1992 e, portanto, ao final da gestão Erundina, há sintetizado, o compromisso assumido pela Secretaria Municipal de Educação com o MOVA/SP:

“os monitores do MOVA devem pertencer a comunidade e estarem comprometidos com as lutas que aí se desenvolvem, eles são capacitados através de cursos de formação promovidos pela SME. Dentre os monitores são escolhidos os supervisores que também recebem formação específica. O processo de supervisão tem sido integrado através de encontros semanais entre monitores, supervisores e assessores técnicos da SME”. (1992c:123)

Então, segundo os documentos oficiais, podemos assinalar quatro compromissos: primeiro que as/os monitoras/es pertenceriam à comunidade; segundo que essas/es monitoras/es deveriam estar comprometidas/os com os compromissos políticos do movimento; terceiro que a capacitação dessas/es monitoras/es se daria através de cursos oferecidos pela SME e quarto que as/os

monitoras/es, junto com as/os supervisoras/es escolhidas/os entre o grupo de monitoras/es, reuniriam-se semanalmente com os assessores técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

Encontramos, no *Balanço Geral de SME* que a política de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores deveria se referendar nas experiências já acumuladas pelos movimentos sociais no Brasil uma vez que *“lutam hoje, pelo acesso e posse de instrumentos e condições que permitam suprir as necessidades básicas do homem”* (p.19).

No mesmo documento a Secretaria Municipal de Educação afirma que a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores foi concebida numa perspectiva da *“Educação Libertadora alicerçada no modelo construtivista-interacionista do conhecimento”* (p.20). No entender dos assessores técnicos de SME, este modelo propicia o desenvolvimento dos sujeitos de forma que nas interações estabelecidas durante o processo de ensino e aprendizagem haja transformações. Para isso,

“busca-se auxiliar os educandos a analisarem e chegarem a sínteses que lhes possibilitem reinterpretar a realidade. Partindo da prática concreta, teoriza-se sobre ela, voltando à prática para transformá-la. Neste processo, o educador é o mediador do diálogo do educando com o conhecimento. Assume a intervenção, a diretividade. Assume a diferença entre o seu saber e o saber do educando. Assume a assimetria inicial. O trabalho

educativo caminha na direção da diminuição gradativa dessa diferença. Dirigir é ter uma proposta clara para o trabalho pedagógico. É propor, não impor". (p. 20)

Na série de quatro documentos intitulado *Construindo a Educação Pública Popular* a Secretaria Municipal de Educação tem a intenção de trazer a público o que foi realizado a partir das diretrizes e metas estabelecidas anteriormente.

No *Caderno 22 meses* (1990d:21), o primeiro da série, afirma que na parceria com o MOVA/SP garante a

“orientação político-pedagógica e a formação permanente dos educadores populares através de encontros sistematizados entre educadores dos movimentos populares e assessores pedagógicos da SME”

No caderno *Ano 2* (1990e:22) além de reafirmar o compromisso já anunciado no *Caderno 22 meses* deixa bastante claro a vinculação de monitoras/es com os princípios políticos dos movimentos populares em que o projeto está se desenvolvendo. Diz que

“enquanto parceiros no Projeto, os educadores dos movimentos populares serão selecionados, sobretudo, por seu compromisso político com a tarefa do Projeto e sua disposição para a capacitação pedagógica coletiva”

Nos cadernos *Ano 3* (1991d) e *Ano 4* (1992j), já se percebiam os primeiros sinais dos conflitos entre MOVA/SP

e EDA. Esses dois programas de atendimento ao aluno Jovem e Adulto Trabalhador dava sinais de desajustes na integração da/o aluna/o de MOVA em EDA, lembrando que o MOVA tinha um espaço de trabalho diferente do EDA. Este pertencia a rede de Escolas Municipais de Primeiro Grau e algumas entidades conveniadas, enquanto aquele pertencia aos movimentos sociais e portanto, fora da escola. A Secretaria Municipal de Educação propõe como meta para 1991

“discutir a política de educação de jovens e adultos, e possíveis níveis de integração entre MOVA e EDA; 2.) desenvolver uma política de pós-alfabetização de jovens e adultos no âmbito do MOVA”. (Ano 3,1991d:21)

No caderno *Ano 4* (1992j) diz que

“em 1992, procuraremos criar e viabilizar espaços coletivos de discussão e ação entre os educadores de EDA e MOVA objetivando um confronto pedagógico que possa contribuir na construção de uma nova educação pública popular, adequada aos alunos trabalhadores.” (p.17)

Nesse mesmo documento, ao elencar as *Indicações para 1992* afirma que irá:

“desenvolver ações concretas (Seminários/reuniões conjuntas) envolvendo as várias instâncias de SME, de modo a obter mais informações e ampliar o debate acerca do MOVA, bem como, de integrar MOVA e EDA na execução de uma única política

mais eficaz de alfabetização de adultos na cidade de São Paulo.” (p.17)

O que os documentos não conseguem explicitar com clareza, mas que nos dão algumas pistas, era o que acontecia no interior das Escolas. Também os resíduos que trago registrados na minha memória me auxiliam na organização da análise ao compor o *não documentado* tal como afirmam Ezpeleta e Rockwell (1989) .

A entrada das/os alunas/os do MOVA/SP na EDA era mais do que uma transferência para concluir a primeira etapa de escolaridade. Da secretaria da escola, que verificava a documentação dessas/es alunas/os às salas de aula percebia-se um certo *clima* que os distingüiam. Essas/es alunas/os eram estranhas/os, eram diferentes. Pelos corredores e cantos da escola murmurava-se que as/os alunas/os estavam acostumadas/os com o MOVA e chegavam na escola com hábitos - ou vícios - diferentes porque não estavam acostumadas/os com o ambiente de uma escola⁵⁹.

Com os dados expostos até aqui, obtidos através dos documentos emitidos pela SME e também através das experiências por mim vividas nesse período, podemos encontrar algumas pistas para iniciarmos um delineamento

⁵⁹No início de cada semestre letivo a escola costumava realizar testes para verificar o nível de escolaridade dos alunos para formar as classes. As/Os alunas/os do MOVA recebiam da entidade um certificado que deveria substituir o teste. Em alguns casos as/os alunas/os do MOVA eram submetidas/os ao teste por desconsiderarem o certificado trazido pela entidade conveniada.

do que estou nomeando de processos de produção do trabalho docente realizado pelas/os monitoras/es, a partir da concepção da Secretaria Municipal de Educação que nesse caso representa, mais a voz oficial do que as vozes expressadas nos documentos da Secretaria Municipal de Educação que serão confrontados com os do MOVA/SP. A posição da SME lhe confere um estatuto de legitimidade.

Então, podemos considerar os seguintes dados para compreendermos os processos de produção do trabalho docente realizado pelas/os monitoras/es do MOVA/SP (segundo SME): pertenciam à comunidade onde atuavam e estabeleciam com os movimentos populares um compromisso político; a escolaridade dessas/es monitoras/es não era relevante visto que os mesmos passariam pelos cursos de capacitação promovidos pela SME; os procedimentos metodológicos inspiravam-se no construtivismo-interacionista além do que as/os monitoras/es mantinham encontros semanais com as/os supervisoras/es e estes quinzenais com a equipe técnica de SME. Quanto à capacitação das/os monitoras/es encontrei, em obra organizada por Moacir Gadotti (1996), algumas referências, lembrando que o autor foi coordenador geral do MOVA até 1991⁶⁰ e portanto uma voz

⁶⁰Segundo Gadotti et all (1996:45-46) “Pedro Pontual foi o idealizador e deu o impulso inicial em 1989. No final deste mesmo ano Moacir Gadotti assumiu a coordenação geral do MOVA/SP. Com a mudança de Secretário e a saída da Secretaria de Moacir Gadotti, Silvia Telles Rodrigues assumiu a coordenação

que anuncia o que viu e sentiu a partir do que pôde ver e sentir. É interessante retomarmos, mais uma vez neste momento, a *alegoria do mirante* na expressão de Löwy (1994) como *possibilidade objetiva* de uma visão determinada, dada a posição que o observador assume no mirante, além do que a forma de olhar do observador é “*condicionada não somente por sua posição de classe, mas também por outras determinações, por outras pertinências sociais*” (id.:213).

Ainda sobre a capacitação das/os monitoras/es nas palavras de Gadotti et all (1996), foi realizada através de uma *formação inicial*, prevista em 48 horas, com o objetivo de introduzir a concepção de alfabetização proposta pelo MOVA. Esses cursos foram realizados inicialmente apenas pela SME “*e posteriormente com a cobrança das entidades, ambos passaram a elaborá-las e executá-las em parceria*” (p.39)⁶¹. O segundo momento da capacitação era a *formação complementar* que, vinculada à *formação inicial*, objetivava o atendimento das questões da prática cotidiana das/os monitoras/es. Nessa etapa foram realizadas oficinas e cursos que discutiam a prática do *ensino interdisciplinar*, ponto de convergência com o projeto de *reorientação curricular* de SME. Num terceiro

geral” e acrescenta: “*Não houve maiores dificuldades de adaptação aos novos estilos administrativos, já que a filosofia que orientava a SME continuava a mesma*”.

⁶¹Conforme consta no Plano de Ação MOVA/SP-1991, a proposta de execução da *formação inicial* e também a elaboração do plano desta formação se daria na parceria do Movimento com SME.

momento a *Formação Geral* quando realizaram debates temáticos com enfoques mais gerais (AIDS, campanha contra fome, entre outros) e, por último, a *Supervisão*.

Os supervisores pertenciam ao grupo de monitoras/es e o trabalho consistia no acompanhamento pedagógico diário e reuniões semanais com as/os monitoras/es e, quinzenalmente, com a Equipe do MOVA/SP. Essas quatro etapas formavam o *Sistema de formação*⁶² (Gadotti et all, 1996:38-40) de monitoras/es do MOVA/SP.

Nesta mesma obra, os autores explicitam os critérios para a contratação de monitoras/es para o programa reafirmando que os parâmetros eram o engajamento de monitoras/es com os compromissos político- pedagógicos do MOVA e disponibilidade para participar dos cursos de capacitação. Afirma Gadotti et all (1996) que:

*“A maioria dos **professores** (ou monitores) do MOVA-SP pertencia à própria comunidade onde atuavam. Eles estavam comprometidos com as lutas que aí se desenvolviam e eram capacitados através de cursos de formação promovidos pela Secretaria. Já os **supervisores** do programa eram escolhidos dentre os professores que recebiam formação científica”.* (id.:22) [grifos do autores]

Através das exposições de Gadotti et all (1996) construímos a hipótese que um dos pontos de mediação do

⁶²Segundo Gadotti (org.) (1996) foram realizados “20 cursos introdutórios de formação para monitores e supervisores, 75 reuniões de supervisão que se constituíam em formação permanente dos professores e 6 seminários gerais e regionais” e também o I Congresso de Alfabetizando da Cidade de São Paulo em 1990 (id.:23).

projeto político pedagógico é atribuído ao trabalho das/os supervisoras/es. Isto porque, além de acompanharem sistematicamente o trabalho docente das/os monitoras/es, realizavam reuniões semanais com as/os mesmas/os e quinzenalmente com a equipe técnica de SME e, nas palavras de Gadotti et all, “*eram escolhidos dentre os professores que recebiam formação científica*” (id.:22). A exposição dos autores dá as pistas:

“A **supervisão** era mais um locus da estrutura organizacional. Membros da equipe da SME reuniam-se periodicamente com os supervisores de cada entidade com a responsabilidade de discutir a ação pedagógica que seria posteriormente implementada e multiplicada junto aos monitores nas suas reuniões semanais. Nestes encontros procuravam realizar também um feed-back entre a prática e a reflexão da ação educativa desenvolvida pelos movimentos populares”. (id.:32) [grifo dos autores]

Nas reuniões semanais com as/os monitoras/es e o/a supervisor/a era previsto a discussão da prática dessas/es monitoras/es sobre o processo de alfabetização, através do confronto e explicitação das concepções teórico-metodológicas adotadas no movimento que, como expus anteriormente, fundavam-se no *construtivismo interacionista*. Para Gadotti et all (1996) o “*processo de se pensar a alfabetização* assentava-se numa “*tríplice contribuição teórica*” (p. 60), a saber:

“1. Da concepção de “Educação Libertadora”, alicerçada num projeto histórico:

2. Do modelo contrutivista-interacionista da alfabetização, alicerçada numa teoria do conhecimento e numa concepção geral de metodologia do conhecimento;

3. Dos estudos científicos da linguagem, ou seja, a Lingüística moderna e a sua relação com o ensino em Língua Portuguesa”. (id.ibid)

Guiados por tais concepções o MOVA investiu num trabalho sistemático de acompanhamento, discussão e reflexão sobre o trabalho docente realizado por monitoras/es no processo de alfabetização dos alunos jovens e adultos trabalhadores. Segundo Gadotti et all:

“No MOVA-SP, o educador-alfabetizador não esteve sozinho nesta tarefa. Apostamos no movimento coletivo de reflexão da prática, nos encontros de formação permanente do educador em pequenos grupos, no processo construtivo do pensar e do fazer pedagógico”. (id. 63-64)

Não é intenção desta pesquisa colocar sob análise a coerência teórico- metodológica do trabalho docente em alfabetização e pós-alfabetização das/os alunas/os do MOVA em si mas sim o de analisar os processos de produção do trabalho docente das/os monitoras/es para então compreender a sua peculiaridade. Por esta razão,

não vou me estender na explicitação de tais concepções teóricas⁶³.

Para ampliarmos as possibilidades de compreensão do problema que é objeto desta pesquisa e também para poder continuar na mesma lógica de argumentação adotada, é pertinente expor alguns aspectos da estrutura organizacional que envolveu a parceria do MOVA com a SME. É o que faço a seguir:

A Secretaria Municipal de Educação constituiu uma equipe central, diretamente subordinada ao gabinete do secretário. Esta equipe ficava sediada na própria Secretaria e era responsável pelas funções determinadas na parceria, ou seja, apoio financeiro, formação e orientação das/os monitoras/es e supervisoras/es. Nesse tempo foi Secretário da Educação Paulo Freire e depois dele Mário Sérgio Cortella (91/92). Pedro Pontual foi o idealizador do projeto e, no final de 1989, assumiu a coordenação geral Moacir Gadotti. Com sua saída assumiu a coordenação Silvia Telles Rodrigues.

Os movimentos populares, por sua vez, instituíram o *Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização de Adultos da Cidade de São Paulo*. Neste Fórum Municipal discutia-se e definia-se as diretrizes e princípios do

⁶³Como já anunciei no Capítulo I desta Dissertação, os procedimentos metodológicos inspirados pelas concepções teóricas do MOVA, foi objeto de investigação ao serem confrontados com o meu trabalho docente na Alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores na EDA - Suplência I.

MOVA/SP. Cada entidade era representada por dois integrantes com direito a voz e voto. Em 1990, dado o crescimento de integrantes na composição do Fórum Municipal e a necessidade de se discutir as especificidades de cada região onde o MOVA estava se desenvolvendo, decidiu-se pela sua descentralização, formando-se seis Fóruns Regionais⁶⁴ sem alterar as características do Fórum Municipal.

Essa breve exposição foi necessária para, puxados os fios, compor a trama.

Dentre os documentos a que tive acesso na *Ação Educativa* há os que foram registrados pelos movimentos sociais e há os que são documentos dos Fóruns Regionais ou Municipal. Daí a necessidade de compreendermos a organização interna que a parceria MOVA/SP e Secretaria Municipal de Educação gerou.

Esses documentos registram os *olhares* de diferentes entidades que se organizaram em torno do MOVA. Entre os *achados* aparece a convicção segundo a qual as/os monitoras/es devem pertencer à comunidade e estar engajados com/nos compromissos políticos do movimento. A escolaridade das/os monitoras/es não é o critério prioritário para a sua contratação. A disponibilidade em participar dos cursos de formação está aliada à

⁶⁴Foram criados Fóruns Regionais nas regiões Lestes I e II, Sul, Sudeste, Norte e Centro-Oeste. (Cf.

compreensão de procedimentos metodológicos e este atrelado à concepção do que deva ser um processo de reflexão da própria prática. Aliada a estas concepções está presente a convicção que esse processo é coletivo.

A *Proposta do Plano de Ação do MOVA/SP - 1991* reafirma os princípios político pedagógicos do movimento ao expressar as condições “*de inclusão de novas entidades*”. São elas:

“- os trabalhos devem se desenvolver dentro da concepção político-pedagógica libertadora [...]

- os educadores populares devem estar comprometidos a participar do processo de Formação Permanente junto ao coletivo dos educadores do MOVA/SP”. (id.:5)

No mesmo documento, ao elencarem as atribuições da área pedagógica afirmam que entre as condições para exercer as funções de monitor/a ou supervisor/a esta a “*de atuar ou ter disponibilidade para o movimento popular*” (id.:7). Nesse mesmo item afirmam também que:

“*não haverá exigência de escolaridade formal para monitores e supervisores, porém deverão possuir uma leitura com interpretação crítica, escrita com domínio básico de ortografia e clareza na organização das idéias*”. (id.:7)

Sobre a *formação inicial* das/os monitoras/es e supervisoras/es afirmam ter como objetivo “*fornecer subsídios teórico-práticos necessários ao trabalho de*

alfabetização” (id.:08). Além disso, foram previstos cursos temáticos e cursos específicos por área de conhecimento e para a *formação permanente*, “*reuniões semanais com os supervisores populares e educadores da SME, para se discutir a prática de sala de aula e questões teóricas; reuniões mensais regionalizadas, com monitores, supervisores populares e da SME”* (id.:8).

Com o término do convênio com SME em 1993⁶⁵, reflexos de uma nova política de educação, agora gestada pelo Prefeito Paulo Maluf, os movimentos remanescentes do MOVA/SP organizaram-se em torno do *IACEP-MOVA-Instituto de Alfabetização, Cultura e Educação Popular*.

Enlace os fios e arremate...

Seguindo a lógica de argumentação que lancei no início deste capítulo, começo o arremate, mas antes de começar a puxar os fios para enlaçá-los e arrematar, desejo explicitar que não é minha intenção julgar os procedimentos de exposição adotados por um ou outro. Pelo contrário, ao explicitar as diferentes formas de expressar os processos que envolveram a produção do trabalho docente realizado por monitoras/es, desejo ir desvelando as contradições e as tensões de forma a colher as pistas para compor um quadro mais amplo das relações que se estabeleceram nesse processo para poder explicitar

as peculiaridades do trabalho docente de monitoras/es que se fez e foi se fazendo em condições especiais.

O que expus não representa o todo do material empírico coletado mas as sínteses possíveis neste momento histórico em que fui circunscrevendo os limites (meus e das circunstâncias), que muitas vezes foram se alargando e abrindo espaços novos para novas possibilidades de compreensão. A garimpagem foi árdua. Informada pelos princípios teórico-metodológicos anunciados ao longo desta pesquisa; guiada pela *ética* dos valores de mulheres e homens que têm um projeto histórico pela mudança social e alertada pelo meu *bom senso*.

Inspirada em Paulo Freire (1997c) recupero minha *ousadia*, apesar do *medo*, para tecer as minhas *indagações, interpretações e impressões*.

Considerando-se as diferentes fontes dos dados obtidos podemos afirmar que a formação de monitoras/es do MOVA/SP se fundamentou numa concepção epistemológica de produção de conhecimentos e saberes referendadas nas práticas. A hipótese que os processos de produção do trabalho docente das/os monitoras/es do MOVA acompanham as concepções da pesquisa ação que temos assumido⁶⁶, foi se construindo a partir das pistas

⁶⁵Segundo Gadotti et all (1996), “os convênios foram encerrados à medida que venciam seus prazos contratuais” (p.42).

⁶⁶As diferentes concepções sobre pesquisa ação encontram-se no Capítulo IV desta Dissertação.

encontradas na série de documentos analisados ao longo do levantamento bibliográfico, considerando-se as diferentes origens destes documentos. Portanto, podemos afirmar que a peculiaridade do trabalho docente realizado por monitoras/es do MOVA/SP se constituiu no engajamento político das/os monitoras/es nos movimentos sociais; aliado a um processo de formação continuada que gerou através da sistemática de encontros semanais/quizenais para partilhar, discutir e refletir sobre a sua prática.

Antes de encerrar este capítulo denuncio, a partir das pistas descobertas através dos documentos analisados, que os documentos não anunciam as vozes de monitoras/monitores.

O trabalho docente por elas/es realizado na alfabetização de Jovens e Adultos é *falado* por outras/os. Elas e eles silenciam.

Então,

*Os fios : fiéis.
No entanto é preciso eleger os que cosem a estória,
passá-los em joeira fina:
a costura visível, mas de boa cerzidura,
que o tapete é de pisar e guarnecer*
Nilma G. Lacerda

É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude.

Paulo Freire

Revedo conceitos e posições Compreendendo o trabalho docente de professoras/es e monitoras/es com jovens e adultos trabalhadores

Para compreender os processos de produção do trabalho docente e as condições em que é realizado por professoras/es e monitoras/es é necessário lembrar que professoras/es são as/os que trabalham na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de São Paulo e monitoras/es são as/os que trabalham no MOVA/SP.

Olhar para o trabalho docente realizado por ambos é considerá-lo, *a priori*, como um trabalho que se organiza no seio de uma organização social mais ampla, ou seja, o trabalho realizado por professoras/es e monitoras/es não está livre, não está solto, de fato está ligado às condições históricas, econômicas, culturais e políticas duma

organização social que dicotomiza o trabalho em intelectual e manual. Neste sentido, tanto o trabalho de professoras/es como o de monitoras/es estão impregnados dessas relações sociais. O que se apresenta de diferente entre ambos, inicialmente, é o *locus*⁶⁷ de produção desse trabalho pois o/a professor/a realiza o seu trabalho na escola e o monitor/a nos movimentos sociais, muito embora o trabalho das/os monitoras/es investigadas/os esteja ligado a uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação e portanto, a um movimento que “*se construiu institucionalizadamente*” (Pontual, 1995:7) mas que possuía autonomia para indicar as/os monitoras/es populares. Assim, enquanto as/os professoras/es ingressavam por Concurso Público [cujo conhecimento considerado nas provas não se referia à Educação de Jovens e Adultos], os critérios para seleção das/os monitoras/es eram outros, a saber: deveriam pertencer à comunidade [movimento social organizado a que o trabalho docente estaria ligado] e, portanto, assumissem os compromissos políticos desses movimentos.

Este dado é importante para se compreender a peculiaridade do trabalho realizado por um ou por outro, sem querer eleger o melhor. Não é essa a intenção. Há

⁶⁷ Costa (1998:240), ao tecer um breve panorama sobre a pesquisa ação nos processos de investigação na área educacional, comenta que “*os movimentos sociais latino-americanos [...] foram o locus onde a pesquisa ação configurou-se como estratégia político-emancipatória*”. É nesta acepção que me utilizo da mesma expressão.

fortes indícios de que a peculiaridade dessa situação produz uma condição específica de trabalho que determinará a diferença do trabalho docente de professoras/es e monitoras/es. Por enquanto, indiciamos esta hipótese como possibilidade para a compreensão de sua especificidade.

A possibilidade de se compreender a peculiaridade do trabalho docente realizado por professoras/es e monitoras/es está, inicialmente, em considerar que ambos estão situados num mesmo momento histórico, mantendo relações orgânicas com um mesmo governo [uma instância do Estado, no caso, o Governo Erundina/Paulo Freire] que tem um projeto político próprio e diferenciado dos que o antecederam⁶⁸. A escola, enquanto organização social, está mais próxima do Estado do que o MOVA, o que marca a diferença em suas relações.

O trabalho docente realizado por professoras/es está, inicialmente, em considerar que a *“organização do trabalho [...] se dá no seio de uma organização social historicamente determinada. As formas que essa organização assume, na escola, mantêm ligação com tal tipo de organização social”* (Freitas, 1995:98).

Neste sentido, concordo com Freitas (1995) quando afirma que *“a escola não é uma ilha na sociedade. Não*

⁶⁸ Conforme já explicitado na Introdução deste trabalho.

está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela” (id.:99).

Ao fazer a *crítica da organização do trabalho pedagógico* das escolas neste momento histórico, Freitas (1995) afirma que “*o trabalho, no interior da atual organização da escola, é **trabalho** desvinculado da prática social mais ampla*” e portanto, “*desvinculada do trabalho material*” (id.:99) [grifo do autor].

Ao fazer esta proposição, entre outras conseqüências, Freitas (id.:102-103) desloca o clássico triângulo da Didática (professor/aluno/saber) por ele esconder as relações de classe presentes na escola capitalista. O deslocamento proposto se dá no polo do aluno (alunos proprietários/gestores ou alunos trabalhadores), gerando relações diferenciadas [aluno(proprietário) / professor/saber] ou [aluno(trabalhador) / professor/saber] em que a primeira é a privilegiada.

Como esse processo se constitui no interior de contradições, podemos afirmar que o trabalho docente realizado pelas/os monitoras/es no MOVA está mais próximo da produção de conhecimento que o das/os professoras/es, dadas as condições a partir das quais a organização do trabalho pedagógico é realizada na escola. (Freitas, 1995:99). Neste caso específico, apesar das/os monitoras/es não terem formação para o magistério, seu

trabalho pode se aproximar mais da produção material do que o realizado pelas/os professoras/es.

Apesar de Freitas não aceitar o conceito de *trabalho docente* em função das determinações sociais já aqui expostas, é nele que encontro outra possibilidade para a explicitação do trabalho docente de monitoras/es e professoras/es. Diz Freitas (1995) que

“A possível razão da substituição do trabalho material pelo verbalismo do professor advém provavelmente do fato de que o professor, em uma sociedade de classes, deve ser amplificador dos interesses das classes dominantes. Tais classes não se relacionam com o trabalho material da mesma forma que as classes populares” (id.:102).

Ao afirmar que professoras/es não se relacionam *“com o trabalho material da mesma forma que as classes populares”* (id.ibid.), Freitas dá pistas para compreendermos o trabalho docente das/os monitoras/es, estes sim, mais envolvidos com as classes populares e portanto, produzindo uma certa relação de *dependência*, dado o vínculo específico e orgânico de trabalho realizado pelo MOVA (id.:103).

Com isso, desejo trazer para discussão as possibilidades, neste momento histórico, de compreendermos a *“dinâmica do poder social e político na arena educacional”* (Fischman, 1998:68)) que obstaculizam formas de resistência das/os professoras/es que

precisariam de “*mais tempo para [...] refletir sobre sua prática no interior da escola*” (Freitas, 1992:98).

Alguns autores⁶⁹ vêm apontando para os mecanismos de regulação que a crise global vem exigindo para a expansão do capitalismo. Esta reorganização, este rearranjo do capitalismo, tem produzido configurações particulares às políticas de reforma educacional pensadas por corporações transnacionais (FMI e Banco Mundial). Fischman (1998) expõe que a influência destas corporações é sentida em todos os países da América Latina. Diz o autor que:

“o atual cenário, constituído por mercados globais e por uma produção descentralizada, tem um impacto direto sobre a reforma educacional nos países da América Latina, especialmente se considerarmos a crescente presença de mecanismos financeiros e econômicos internacionais. Algumas desses agências [...] Banco Mundial e o FMI, são extremamente influentes no setor educacional, porque elas fornecem importantes recursos financeiros para que países, altamente endividados, levem a efeito reformas econômicas e sociais [...] em troca desse financiamento, essas instituições globais avaliam e fornecem orientações para a condução da reforma educacional ao nível nacional”. (p.65)

Diante do exposto por Fischman ficamos com a sensação de que as políticas públicas brasileiras e, nesse caso, as reformas educacionais que estamos vivendo, e

⁶⁹Além dos autores citados ver também Apple (1995a-1995b-1989)

cujos impactos estamos sofrendo neste momento histórico no Brasil, fazem parte dos arranjos internos para que corporações transnacionais ou, ao gosto de Fischman, *instituições globais*, transitem livremente deixando suas pegadas.

Gentili (1995) chama nossa atenção para a *escola pública*. Diz o autor que a ofensiva neoliberal é a escola pública, ou melhor, uma nova concepção de escola pública que favoreça uma *nova ordem cultural* que vai se estruturando através de políticas antidemocráticas que garantem a manutenção da hegemonia burguesa. Para Gentili, o “*neoliberalismo, para impor sua lógica implacável, precisa de uma nova ordem cultural*” (p.240). Esta *nova ordem cultural* têm suas bases no *discurso da qualidade* que, por sua vez, inspira-se na ética mercadológica e portanto, seguindo essa lógica, constitui-se num *bem* de consumo, logo, uma *propriedade*. (Gentili:246).

O autor argumenta que os neoliberais, ao tomarem a *qualidade* como *propriedade*, um bem de consumo, uma mercadoria, estão expondo a *qualidade* - atributo da educação - como coisa sujeita às condições impostas pelo livre mercado e como qualquer outro bem de consumo, consumido por alguns e por outros não. Afirma o autor que:

“A *qualidade* como *propriedade* supõe, em conseqüência, *diferenciação interna no universo dos consumidores de educação [...], tanto como a*

legitimidade de excluir outros (as maiorias) de seu usufruto”. (id.:246)

Para Frigotto (1996), a estratégia para a anunciada crise do capital está na política da *“globalização excludente sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal”* que precisa, para tanto, de novos mecanismos de regulação social. Colaborando para uma retomada de definições das políticas na educação, ou, nas palavras de Frigotto um *“ajuste à globalização excludente e à sua superestrutura ideológica e da crise ético-política e teórica”*. Afirma o autor que o *“Banco Mundial constitui-se no grande definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento”* (id.: 89).

Em outro estudo, Frigotto (1997) é enfático:

“...as diretrizes [...] da política educacional oficial, uma vez mais, parecem estar subservientes ao ideário do Banco Mundial que reduz o problema da aprendizagem à condensação de conhecimentos em modernas tecnologias como tele-educação, parabólicas, multimídia, etc.”. (p.149)

Frigotto, assim como Gentili, denunciam o deslocamento que o discurso neoliberal tem conseguido - com relativo êxito - da concepção ético-política de educação, transformando-a, progressivamente, em mercadoria.

“a educação e a saúde, que foram desmercantilizadas ou desprivatizadas como

mecanismos de criar as condições gerais de reprodução da força de trabalho, após a crise de 1929 e como consequência das lutas da classe trabalhadora, voltam a ser mercantilizadas ou privatizadas”. (Frigotto, 1996:89)

Para Gentili, a mercantilização da educação é uma estratégia política engendrada pelo neoliberalismo na direção de estabelecer uma mudança cultural, o que implica no desmantelamento do sonho de uma escola pública de qualidade. Ou seja,

*“o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, **ao mesmo tempo** [grifo do autor], mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias [excluídas]”. (1995:244)*

Paulo Freire (1997c) alerta-nos que *“ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”* (p.141). Neste sentido, lembra-nos que o compromisso ideológico do neoliberalismo globalizante é com o mercado capitalista e não com os homens e mulheres. Diz Freire que

“o discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano [...]. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo,

mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História”. (p.144)

Assim, podemos já salientar que o trabalho docente de professoras/es e monitoras/es, embora sujeito às mesmas relações sociais, econômicas e políticas, é realizado em *locus* diferentes, o que produz uma condição diferenciada de trabalho. A escola pública, enquanto organização social, é espaço privilegiado para a produção da *nova cultura* (Gentili, 1995:240) que dê suporte aos interesses neoliberais globalizantes e é, contraditoriamente, também espaço de produção de mecanismos que alimentem resistências aos interesses neoliberais globalizantes⁷⁰.

Por outro lado, o MOVA, embora também possa, contraditoriamente, veicular elementos da *nova cultura*, mais facilmente se engaja, se constitui como projeto de resistência cultural, dada a sua história, peculiaridade e vínculos com movimentos sociais de resistência.

Esses diferentes *locus*, obviamente, explicitam diferentes condições do trabalho docente de professoras/es e monitoras/es.

⁷⁰ É aqui que situo a produção de nosso grupo de professoras e professores no GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada, que se organiza institucionalmente junto à FE/UNICAMP, como processo de resistência, formação e produção de conhecimentos, conforme apresentado no II CONED e expresso em seus Anais (Ver ANDREAZZA et all, 1997).

Os mecanismos da retórica neoliberal O que dizem sem dizer...

Os sonhos não envelhecem...
Milton Nascimento

A luta por uma escola pública de qualidade e democrática faz parte de um projeto - *um sonho* - dos que carregam as marcas desta luta em sua própria história. Este é o sentido que faz com que sejamos alertas aos *dizeres* neoliberais visto que em seus discursos temos encontrado *as frases e as palavras* que marcaram as nossas *bandeiras de luta*.

Portanto, (re)conhecer, revelar, explicitar os mecanismos ocultados pela retórica neoliberal pode se apresentar, pelo menos neste momento, numa possibilidade de, ultrapassando a denúncia, encontrarmos os mecanismos que consigam deflagrar novos horizontes de possibilidades - e os limites - de ação neste momento histórico.

Paulo Freire, Gentili e Freitas entre outros, vêm denunciando o inflamado discurso pela *autonomia da escola*. Freire (1995) alerta para este discurso visto que a autonomia da escola é para ele uma conquista da participação comunitária e não uma privatização da educação, como querem os neoliberais. Para ele a

“autonomia da escola não implica dever o Estado fugir a seu dever de oferecer educação de qualidade e em quantidade suficiente para atender a demanda social [...] não aceito certa posição neo-liberal que vendo perversidade em tudo o que o Estado faz defende uma privatização sui-generis da educação”. (p. 77)

O autor chama a atenção para os riscos de conceber a autonomia da escola dentro de um ideário neoliberal tirando do Estado uma responsabilidade que lhe cabe. Para Freire (1995) é um risco

“estimular o Estado a lavar as mãos como Pilatos diante de um de seus mais sérios compromissos - o compromisso com a educação popular”. (p.77-78)

Gentili (1996) aponta, além da anunciada autonomia da escola para os mecanismos de controle efetivados pelos governos neoliberais. É o que o autor denomina de *“lógicas articuladas de descentralização-centralizante e de centralização-descentralizada”* (p.26). [grifos do autor]

Numa aparente perspectiva descentralizadora, *“transferem-se as instituições escolares da jurisdição*

federal para a estadual e desta para a esfera municipal: municipaliza-se o sistema de ensino” (p.26). Paradoxalmente, centralizam certas funções que comprometem a autonomia pedagógica da escola, particularmente, a avaliação e o currículo. O autor enumera três funções estratégicas que mantêm a aclamada autonomia da escola sob controle. São elas

“a) [...] sistemas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais (basicamente provas de rendimento aplicadas à população infantil;

b) [...] desenvolver reformas curriculares a partir das quais estabelecer os parâmetros e conteúdos básicos de um Currículo Nacional;

c) [...] desenvolver estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente e que permitam a atualização dos docentes segundo o plano curricular estabelecido na citada reforma”. (p.27)

Concluindo, Gentili afirma que o

“Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores”. (1996:27)

Também Freitas (1992) sinaliza as intenções de envolver o/a professor/a nos projetos de construção da

autonomia da escola. O autor afirma, apoiado em Bartlett, que a tentativa de envolver o/a professor/a nesses projetos é fazer com que ele articule o *“trabalho de reconstrução econômica”*. Para Freitas o que ocorre é o *“aumento do controle central combinado com autonomia na execução local”* e, ainda, que este é um modelo que coopta as/os professoras/es apenas para *“implementar os detalhes”* (p.95).

Diante do exposto até aqui - admitindo que esta é uma discussão bastante ampla e complexa e, portanto, não se esgotou - convém que seja retomada a questão central desta pesquisa: qual é a peculiaridade do trabalho docente realizado por professoras/es e monitoras/es com Jovens e Adultos Trabalhadores. Para tanto, vamos continuar juntando - *fiões: é pelo avesso que se conhece o direito*, nas palavras de Nilma Lacerda (1986).

Um projeto de resistência - pesquisa ação O sonho não acabou!

Pensarmos em pesquisa ação como um projeto de resistência no enfrentamento às políticas públicas de inspiração neoliberal que estão sendo implementadas nas escolas públicas, possibilitando que professoras/es se

organizem em espaços de trabalho catalizadores para discussões e produção de conhecimento, requer que a compreendemos em outras bases, diferentes das que esteve assentada nas Ciências Sociais da América Latina, no início da década de 80⁷¹.

Geraldi (1998b)⁷² defende a hipótese de que a pesquisa ação realizada por professoras/es é a

*“possibilidade e a legitimidade de ser uma pesquisadora de sua prática como projeto de resistência e de desenvolvimento profissional e que tal processo é produtor de saberes válidos, a partir de novas referências para a pesquisa-ação”.*⁷³

Referendada nesta possibilidade que, como participante do grupo ajudei a construir, arrisco dizer que a pesquisa ação, como prática docente, tem revelado pistas para a viabilização de projetos de resistência que buscam formas alternativas de desenvolvimento profissional de professoras/es, no âmbito estrito de seu trabalho docente, como também para a organização do trabalho pedagógico da escola, no contexto das condições existentes e ainda das transformações conjunturais que vivemos.

Em resposta à inserção de políticas neoliberais no campo da educação, a pesquisa realizada por

⁷¹Ver também Geraldi, Messias e Guerra (1998a)

⁷²No Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada (GEPEC) temos desenvolvido nossos trabalhos nessa direção. A nossa proposta é a de produzir coletivamente, possibilidades políticas e teóricas para uma epistemologia da prática.

professoras/es, tomando por objeto investigativo sua própria prática docente, tem sido fundamental para que professoras/es cada vez mais façam uma releitura das conexões econômicas, políticas, sociais e culturais que dão sustentação ao cenário para o desenvolvimento de sua prática docente num determinado momento histórico político e social.

Ao tomar a pesquisa ação como um projeto de resistência frente às políticas educacionais propostas como um ajuste neoliberal, considero a pesquisa como *atitude* de professoras/es. Ou seja, assumindo uma concepção epistemológica e política de pesquisa ação, sendo *“professores e professoras como pesquisadores e pesquisadoras e não como participantes de uma pesquisa cujo controle está fora do seu domínio”* (Geraldi, Messias e Guerra, 1998a:254).

As autoras, apoiadas nos estudos realizados por K. Zeichner afirmam que

“A pesquisa ação proposta e trabalhada por Zeichner [...] considera a professora e o professor como sujeitos do processo de produção do conhecimento. São pesquisadores, têm voz, mantêm a propriedade da sua pesquisa e os seus saberes são respeitados [...] o professor reflexivo faz pesquisa-ação para seu desenvolvimento profissional. Isso é diferente das

⁷³Geraldi, C. (1998). *A pesquisa que as professoras fazem, é pesquisa prá valer?* (Cf. Ementa: Mesa Redonda). Pesquisa-ação na sala de aula. V Seminário Internacional de Reestruturação Curricular: A escola cidadã no contexto da globalização. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação.

muitas pesquisas realizadas para conhecer o que os professores e as professoras fazem para controlar e mudar suas práticas”. (id.ibid:254-255) [grifos meus]

Com base na exposição das autoras, vale lembrar que a reflexão, como prática docente no processo de ensino é, fundamentalmente, reconhecer que a prática não está isolada de um contexto político, econômico, social e cultural que, não raras vezes, impõe-nos limites extremamente fortes e, também, não está isolada de teorias que vêm orientando, explicita ou implicitamente, a prática. Portanto, pesquisar a prática docente requer que tomemos uma atitude de refletir, para além da ação ou da atividade em si, refleti-la através de um contexto teórico político e ideológico reconhecendo, desvelando, explicitando, a gama de interesses que compõe este contexto.

Zeichner, segundo Geraldi et al, considera que a pesquisa ação

“além de ser um instrumento de desenvolvimento profissional para o professor, é um instrumento fundamental para a implantação de reformas educacionais ou de transformação da escola em que os professores e as professoras têm uma presença autônoma. Além disso, a pesquisa ação pode ser muito importante para conhecer os problemas de ensino e educação de um país, de forma contextualizada, possibilitando detectar os encaminhamentos necessários para a reorientação

de políticas governamentais". (Geraldi et al, 1998a:255)

Quer dizer, a atitude reflexiva exigida no processo de pesquisa ação atribui ao/à professor/a a condição de quem produz um conhecimento, porque é capaz de reelaborar sua prática a partir dela mesma e, nesse processo, ir reelaborando as teorias que estão sempre presentes em sua prática. Além disso, é possível desvelar as delicadas, complicadas e capciosas tramas que envolvem as políticas de educação.

Pereira (1998) vem estudando as contribuições de John Elliott para a compreensão da pesquisa ação na prática docente. Diz a autora que, para Elliott, a pesquisa ação é

“meio de produzir conhecimento sobre os problemas vividos pelo profissional, com vista a atingir uma melhora da situação, de si mesmo e da coletividade”.
(p.154)

A autora lembra que Elliott busca em Kurt Lewin os princípios da pesquisa ação e que para ele, segundo Pereira, a pesquisa ação é:

“uma atividade empreendida por grupos com o objetivo de modificar suas circunstâncias à partir de valores humanos partilhados; não de ser confundida com um processo solitário de auto-avaliação; é uma prática reflexiva de ênfase social a qual se investiga e o processo de investigar sobre ela”. (id.:162)

Partindo da exposição acima, podemos afirmar que Elliott traz marcada na concepção de pesquisa ação a sua finalidade, ou seja, na possibilidade de dignificarmos os valores humanos pela ética, estando esta associada à filosofia. São a ética e a filosofia as bases inspiradoras e de sustentação da pesquisa-ação.

Também para Kincheloe (1997) a pesquisa ação está em relação direta com a prática ao mesmo tempo que tenta descobrir os mecanismos ideológicos que *“minam os esforços de ações emancipatórias”* (p.179). O autor aponta cinco perspectivas, ou, para manter-me fiel às concepções do autor, *“cinco exigências”* para a pesquisa ação. São elas:

“(1) rejeitar as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e verdade. A pesquisa-ação crítica pressupõe que os métodos e questões de pesquisa são sempre políticos em suas características.

(2) a ação dos pesquisadores críticos é consciente de seus próprios valores de compromisso, os valores de compromissos de outros e os valores promovidos pela cultura dominante. Em outras palavras, uma das principais preocupações da pesquisa-ação crítica envolve a exposição do relacionamento entre valores pessoais e prática.

(3) Os pesquisadores críticos de ação estão conscientes da construção da consciência profissional.

(4) os pesquisadores críticos da ação tentam descobrir aqueles aspectos da ordem social

dominante que minam nossos esforços para perseguir objetivos emancipatórios.

(5) a pesquisa-ação crítica é sempre concebida em relação à prática - ela existe para melhorar a prática. (id.:179)

O autor dá à pesquisa ação a importante função de produzir possibilidades do/a pesquisador/a poder fazer suas escolhas, suas opções e portanto, produzir rupturas, a partir das *revelações* que a pesquisa ação pode mostrar. Kincheloe é cuidadoso ao nos lembrar a provisoriedade do conhecimento produzido e que os *achados* da pesquisa estão sempre em processo ou, como sempre nos adverte Paulo Freire, *“reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de **determinismo**, que o futuro, permita-se me reiterar, é **problemático** e não inexorável”* (1997c:21) [grifos do autor].

De acordo com Kincheloe (1998) a pesquisa ação *“torna-se uma forma de vida, uma maneira de abordar o mundo”* (id.:197) uma vez que a pesquisa ação conduz o/a pesquisador/a a uma atitude crítica e interpretativa das relações teórico-políticas que orientam sua prática de modo que a sua abordagem epistemológica do conhecimento se funda na relação mesma do/a pesquisador/a com a sua prática, e portanto o *poder* do conhecimento produzido é mesmo de quem está na ação da pesquisa. Para Kincheloe *“a pesquisa ação crítica como práxis (como ação informada*

pelos entendimentos teóricos) encoraja àqueles que a examinam a quebrar a cultura do silêncio e remoldar suas consciências” (id.:193).

Tomar o conhecimento nas próprias mãos, no seu fazer, e examiná-lo cuidadosamente a partir do conhecimento disponível é dar à nossa prática uma *“orientação analítica”* que, segundo Kincheloe *“melhora nossa habilidade para [...] entendimentos interpretativos das similaridades e diferenças dos vários contextos”* (id.:196).

Do que expus até este momento, a partir de contribuições de estudos teóricos de pesquisadoras/es que estão discutindo a pesquisa ação no contexto internacional podemos dizer que tais referências são produtivas para a explicação de nosso problema de pesquisa, informam sua compreensão. De fato, concordamos com as/os autoras/es que conhecimentos e saberes não são dados, prontos e acabados e que a possibilidade de produção de conhecimentos novos está mesmo nos limites das práticas. Concordamos também que, ao concebermos a produção de conhecimentos no exercício das práticas, deslocamos as concepções de conhecimentos, confortavelmente acomodados em bases positivistas, para o campo tempestuoso da epistemologia da prática, quando o que se faz, faz-se primeiro por uma possibilidade de se fazer, dado

as circunstâncias políticas culturais e materiais do lugar que se faz; segundo pelas concepções político-ideológicas de quem o faz e, terceiro, pela própria tensão das relações de força e poder que perpassam todas as instâncias. Portanto, os conhecimentos legítimos de um dado momento são ao mesmo tempo, provisórios. E daí a boniteza do inacabamento que nos permite continuar no exercício de *“inteligir o mundo”* (Freire, 1997c:58).

Considerando-se a pertinência das contribuições dos estudos teóricos de Zeichner, apresentados por Geraldi, Messias e Guerra (1998a), por Elliott, apresentados em Pereira (1998) e Kincheloe (1997) no que se refere à pesquisa ação como atividade docente, podemos afirmar que os autores convergem na crítica ao paradigma da ciência positivista, posicionando-se, assim como também o faz Schön (1992a), na produção de conhecimentos nos domínios do exercício das práticas: a epistemológica da prática.

A possibilidade de produção de conhecimentos requer atitudes reflexivas das/os professoras/es e tais atitudes envolvem relações pessoais, institucionais, sociais e políticas, orientadas pela ética dos valores humanos e pela filosofia (Elliott, apud. Pereira, 1998).

Dentro deste quadro, é relevante trazer para discussão as contribuições de Paulo Freire, visto que a sua

produção intelectual é referendada pela sua prática no contexto da educação brasileira, portanto uma prática que é/está inserida histórica-política e socialmente.

Para Paulo Freire (1997d), prática e teoria são indissociáveis. Diz o autor que o *contexto concreto/prático e teórico* estão em “*relação um com outro*” (p.101), ressaltando a necessidade de que “*dentro do contexto teórico, tomemos distância do concreto, no sentido de perceber como, na prática nele exercida, se acha embutida a sua teoria...*” (id.:103).

O *contexto concreto*, segundo Freire, expressa uma “*série de saberes que ao terem sido aprendidos ao longo de nossa sociabilidade viraram **hábitos** automatizados*” (id.:104) [grifo do autor]. Neste sentido, não tomamos uma postura de indagação frente ao que fazemos porque simplesmente não ficamos o tempo todo a nos indagar sobre as razões de fazermos algumas coisas no nosso dia-a-dia. Mas, ao posicionarmo-nos frente aos fatos, buscando a compreensão em seu *contexto concreto*, indagando-nos, atuando com a curiosidade típica de quem deseja compreender as razões do fazer, nossa curiosidade epistemológica se *arma* em busca desta compreensão, tomando “*consciência da prática*”, e do “*saber dela*” (id:102).

Para Freire (1997d), a ciência se anuncia na prática porque na prática está embutida. A prática traz consigo o seu saber, um saber que se constitui e vai se constituindo na História que *“homens e mulheres fazem com sua prática”* e portanto não é um *“a priori da História”* (id.:102). Freire faz as seguintes afirmativas:

*“Não haveria prática, mas puro **mexer** no mundo se quem, **mexendo** no mundo, não se tivesse tornado capaz de **ir sabendo** o que **fazia** ao **mexer** no mundo e para que **mexia**. Foi a consciência do **mexer** que promoveu o **mexer** à categoria de **prática** e fez com que a **prática** gerasse necessariamente o **saber dela**. Neste sentido, a **consciência da prática** implica a **ciência** da prática embutida, anunciada nela. Desta forma, fazer **ciência** é descobrir, desvelar verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas, que repousavam à espera do desnudamento, é dar sentido objetivo a algo que novas necessidades emergentes da prática social colocam às mulheres e aos homens”.*

[...]

*“A **prática** de que temos consciência exige e gesta a ciência dela. Daí que não possamos esquecer as relações entre a produção, a técnica indispensável a ela e a ciência”.*

[...]

*“as relações entre a **prática** e o **saber da prática** são indicotomizáveis”.* (id:102-104) [grifos do autor]

Ao considerar que os saberes embutidos na prática são indicotomizáveis e portanto, não há prática sem saberes, Freire coloca-nos frente ao desafio de como, ao

tomarmos o distanciamento de nossa prática, desembutirmos dela os saberes dela, desvelando então a “*ciência que a funda*” (id:104). Para ele “*é como do contexto teórico tomamos distância de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser*” (id:104) [grifo do autor].

Na dialeticidade entre prática e teoria está a base do pensar a prática e ao pensar sobre ela, além de encontrar as possibilidades e os limites de melhor praticar a prática, reside também a possibilidade de produzirmos conhecimentos novos. Para Freire “*a prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento*” (id.:113).

Afirma Freire (1995) “*há na prática educativa [...] limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais*” (p.96).

Reconhecer seus limites é também perceber as possibilidades que existem na prática, é reconhecer as conexões políticas, econômicas e culturais presentes, é criticamente manter-se em constante diálogo no/com o contexto concreto e teórico na prática, é poder comparar, discutir, refletir e fazer opções.(Freire:1997c-d). As ações que realizamos em nossas práticas trazem as marcas dessas opções.

Acredito que a partir das contribuições teóricas dos autores citados, e seguindo a argumentação iniciada neste capítulo, venho analisando os processos de produção do trabalho docente realizado por professoras/es do EDA e monitoras/es do MOVA, buscando na aproximação, as suas diferenças e imbricações para compreender a sua peculiaridade, afirmando, inicialmente, que diferentes *locus* explicitam diferentes condições para o desenvolvimento do trabalho docente.

Neste mesmo sentido, o trabalho docente realizado por monitoras/es do MOVA se vinculam às concepções de pesquisa ação aqui anunciadas e portanto podemos afirmar que, dadas as condições em que o trabalho docente é realizado e também pela sua própria inserção nos movimentos sociais, a prática do trabalho docente de monitoras/es percorre procedimentos muito próximos aos da pesquisa ação tal como nos apresenta Paulo Freire (1997b;c;d); Kincheloe (1997), Zeichner (apud Geraldi et al,1998) e Elliott (apud Pereira,1998).

O fim da história.
A História sem fim...

*Não havia outra coisa a fazer
e a professora cumpre o traçado:
vai voltar por onde começou.*

Nilma G. Lacerda

Sou professora e acredito nas possibilidades de transformações. Encorajo-me a afirmar que a pesquisa ação tal como venho realizando e compreendendo é, enquanto um projeto de resistência, uma possibilidade de fazer ouvir as vozes silenciadas. Uma pesquisa necessária para a compreensão do trabalho docente e formação de novas/os professoras/es tal como propõem os autores aqui citados.

Na minha trajetória fui sentindo as dificuldades de ser professora da escola pública em um país que pouco investe na educação. Além de exercer uma profissão *menor* frente às grandes profissões, as de maior prestígio social e dedicar-me à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Esta sim, uma educação que está à margem da marginalidade.

Além disso, defendo uma política pública de Educação de Jovens e Adultos que considere, obrigatoriamente, a formação inicial e continuada de professoras/es. E então cabe a questão: quem estuda para ser professor/a de Educação de Adultos?

Ouso responder que são educadodres/as (neste sentido independe de formação acadêmica) que fazem uma opção política pedagógica. Educadoras/es que na ação educativa imprimem a crença nos homens e nas

mulheres; educadoras/es que crêem, como já anunciava Paulo Freire (1997d:53) “*que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá*”.

Este é o meu brado, pequeno mas forte, que denuncia as vozes silenciadas de professoras/es que trabalham em precárias condições, particularmente na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores; que denuncia as intenções do atual Governo ao criar mecanismo que excluíram a Educação de Jovens e Adultos da verba destinada ao Ensino Fundamental (refiro-me ao *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDAÇÃO*)⁷⁴; a política de educação gestada pela atual administração no Município de São Paulo (gestão Celso Pitta) que, ao ampliar o Ensino Fundamental de oito para nove anos diminui as possibilidades de acesso do/a aluno/a trabalhador/a no ensino noturno, modalidade Suplência e com isso estimular as políticas de educação que se centram na ampliação do *ensino à distância e telesalas*⁷⁵ que desconsidera no processo educativo as relações interpessoais, particularmente a de professor/a - aluno/a, inviabilizando a concretização da pesquisa enquanto meio e fim de

⁷⁴Para aprofundar esta questão ver Haddad (1995).

⁷⁵Este é um dos temas que temos discutido no GEPEJA - *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos* na Faculdade de Educação da UNICAMP.

produção de conhecimento. Acrescenta-se ao exposto, o fato de encontrarmos os cursos de formação de professoras/es despidos de análise e discussão política, como se muros da escola servissem para ocultar o que há do outro lado. Seria irônico se perguntarmos quem são os excluídos? Os que estão fora da escola ou os que estão dentro da escola fazendo uma educação alienada, construída a partir de um currículo homogeneizador? Quem está excluído do quê?

Além disso, chamar a atenção para as formas de organização que os movimentos populares construíram na parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, produzindo formas alternativas de trabalho docente com Jovens e Adultos Trabalhadores através do MOVA/SP, é abrir novos canais de diálogo para possibilitar formulações de ações alternativas, além da alfabetização e pós alfabetização, na formação de seus monitores/as, abrindo também, a possibilidade de amplas discussões acerca das relações entre o poder público e a sociedade civil na formulação de políticas públicas para a educação popular, além da de Jovens e Adultos Trabalhadores.

**Um último sinal.
Pistas...**

*“Nada por nós engendrado,
vivido, pensado e explicitado se
dá fora do tempo, da História.
Ter certeza, estar em dúvida,
são formas históricas de estar
sendo”.*

Paulo Freire

Sem ter a pretensão de dar a esta pesquisa um caráter conclusivo mas sim de estar trazendo algumas pistas que foram percebidas durante o seu processo, deixo registrado, para o julgamento que a história se encarregará de fazer através da crítica de suas mulheres e de seus homens que:

- *As vozes de professoras/es e monitoras/es estão silenciadas*

- *As/Os professoras/es sofrem/vivem um conjunto de determinações na escola, mas têm uma **profissão***

- *O trabalho docente das/os monitoras/es, pelas explicitações expostas, está mais próximo das propostas de professor/a pesquisador/a:*

- ao associar algumas das características da pesquisa-ação, tal

como introduzida nas Ciências Sociais na América Latina (Geraldi et al, 1998a);

- ao incorporar também a pesquisa-ação no trabalho docente, tal como proposta nas produções recentes que pretendem superar a racionalidade técnica, conforme as diferentes posições expressas em Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998)⁷⁶;
- tal imbricamento híbrido se conjuga ainda com ensaios pós-estruturalistas, tais como de Costa (1998) e de Larrosa et al (1995), que consideram relevante a expressão das diferentes vozes, histórias e identidades narradas pelos docentes em seu trabalho, ou seja, suas *verdades* (Larrosa, 1998).

Para marcar o encerramento desta história, trago as palavras de Paulo Freire, o educador que tem definitivamente marcado minha trajetória.

*“Nós mulheres e homens, ao longo da longa história em que nos fizemos, em que nos estamos fazendo, nós conseguimos um passo definitivo [...]. E o passo que nós conseguimos dar, e que foi um passo decisivo, foi o de ganhar a consciência do inacabamento. Somos tão inacabados quanto as árvores mas nós temos uma desvantagem ou uma vantagem sobre as árvores: é que nós nos sabemos inacabados. Então o passo que teríamos, necessariamente que dar, ao ganhar a possibilidade de nos saber inconclusos foi, exatamente, o de uma certa disponibilidade permanente à inserção num processo de busca e de curiosidade”.*⁷⁷

Ainda nas palavras de Freire (1997c:153):

“Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo.”

⁷⁶Refiro-me à obra *Cartografias do Trabalho docente: professor/a pesquisador/a* que é fruto dos esforços coletivamente empreendidos no sentido de discutir a complexidade que envolve a prática de professoras e professores.

⁷⁷Trecho da palestra proferida por Paulo Freire na Faculdade Mackenzie/São Paulo, no dia 10 de Abril de 1997.

referência bibliográfica

- AGUIAR Márcia Angela (1987). Gestão democrática da educação: alguns desafios. **Em Aberto**, Brasília, v.6, n.36, p.14-15, out/dez.
- ALVES, Maria Leila (1995). A política de capacitação SEE/FDE. **Cadernos Cedes**, Campinas, n.36, p.57-64.
- ANDREAZZA, Silmara de Campos et. all. (1997). **Grupo de professoras e professores: espaço de formação, resistência e produção**. Campinas/SP: Faculdade de Educação da UNICAMP (texto para discussão em Seminário interno)
- ANGRA DOS REIS. Prefeitura Municipal (1992). **Mova-Angra**. Angra dos Reis.
- ARENAZ, Adalberto Ferrandez et al. (1990). **El proceso de aprendizaje en el adulto**. Madrid: Diagrama. p.23-44.
- ARMELLINI, Neusa Junqueira (1992). Alfabetização de adultos: em busca de uma proposta político-pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.73, n.175, p.577-582, set/dez.
- ASSOCIAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DA FUNDAÇÃO EDUCAR (1990). **A alfabetização nos anos 90**. Rio de Janeiro: [s/n].
- AVELAR, Regina de Figueiredo, CAMPELLO, Ana Margarida de M. Barreto (1987). **Alfabetização de adultos: um estudo de caso sobre o processo ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: MEC; Fundação Educar.
- BALZAN, Newton César (1988) Alunos do noturno (ou 'excluídos da escola'): quem são eles? (um estudo de caso). **Cadernos Cedes n. 16**, São Paulo: Cortez Edit.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá (1972). Educação de adultos e objetivos educacionais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.6, p.72-84.
- BARRETO, Vera, JOSÉ CARLOS (1990). A formação de alfabetizadores In: Alfabetização de adultos na América Latina. **Cadernos de educação popular**. Rio de Janeiro: Vozes, n.17, p.54-61.

- _____. (1994). *[Palestra proferida dentro do bloco Políticas Públicas de Atendimento]*. In: Encontro de monitores de alfabetização de adultos presos do Estado de São Paulo. **Presídios e educação**, 1, 2 a 4 jul. 1993, São Paulo, SP. Anais... São Paulo: FUNAP.
- BEISEGEL, Celso de Rui (1988). Política educacional e programas de alfabetização **Idéias**. São Paulo, n.1, p.16-22.
- BLASS, Leila Maria da Silva, MANFREDI, Silvia Maria, BARROS, Sonia P. (1980). Educação popular; desafios metodológicos. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v.1, n.1, p.35-40.
- BRAGA, Álvaro José Pereira Braga (1996). **Do mobral ao computador: a implantação de um projeto de informática educativa na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP/SP.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1985). Aprender a dizer a sua palavra. In: _____. **Lutar com a palavra-escritos sobre o trabalho do educador**. Rio de Janeiro: Graal.
- _____. (1986). Os professores leigos. **Em aberto**, v.5., n.32, p.13-15, out/dez.
- BRASIL. (1971). Lei no. 5692/71 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- BRASIL. (1996). Lei no. 9394/96 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- BRUSILOVSKY, Silvia (1991). Formación de educadores para el trabajo con sectores populares: una experiencia en la universidad. **Educación & Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.1, p.45-58, jan/jun.
- CALVINO, Ítalo (1990). **O cavaleiro inexistente**. trad. Nilson Moulin. São Paulo: Cia. das Letras.
- CAMARGO, Ruth Aurora da Silveira (1996). **A alfabetização de jovens e adultos no Município de São Paulo na gestão da prefeita Luiza Erundina de Sousa (1989-1992)**. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC/SP.
- CAMPOS, Silmara de, PESSOA, Valda I. F. (1998). Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: Geraldi, Fiorentini e Pereira (orgs.) (1998). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador (a)**.

Campinas/SP: Mercado das Letras: Ass. de Leitura do Brasil-ALB, p.183-206.

CARVALHO, Célia Pezzolo (1989). Ensino noturno: realidade e ilusão. **Coleção Polêmicas do Nosso Tempo**, n.12, São Paulo: Cortez Edit.

_____. (1988) Projeto noturno, projeto escola pública. **Cadernos Cedes n. 16**, São Paulo: Cortez Edit.

CHAUÍ, Marilena (1994). Os trabalhos da memória. In: BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Cia. das Letras, p.17-33.

_____. (1993). Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. (org.). **O olhar**. São Paulo: Cia. das Letras. p.65-87.

_____. (1980). Ideologia e educação. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n.5, p.24-40, jan.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (1989). **A educação realizada na capacitação de professores em três programas de educação de adultos**. Rio Claro, SP: UNESP.

COSTA, Marisa Vorraber (1998). A pesquisa-ação na sala de aula e o processo da significação. In: **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis/RJ: Edit. Vozes.

DI PIERRO, Maria Clara (1995). **Tendências de formação de educadores para educação básica de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa.

_____. (s/d). **Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo** mimeo.

DICKEL, Adriana (1996). **O esforço coletivo de reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professoras municipais de periferia: um projeto em construção**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP/SP.

EDUCAÇÃO de jovens e adultos (1993). **Experiências articuladas de municípios Pernambucanos: Caruaru, PE; Itapissuma, PE; Recife, PE**. Prefeitura Municipal, 1993

ENCONTRO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (1987). 1, Florianópolis, SC. **Documento Final...** Florianópolis: [s/n].

- ENGUITA, Mariano (1993). **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- _____. (1989). Educação e teorias de resistência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.14, n.1, p.03-15, jan/jun.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie (1989). **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez Edit.
- FASE, CAPOREC (1993). **Alfabetização: uma construção coletiva**. Itabuna.
- FAÚNDEZ, Antonio (1991). Organização e educação popular na África e na América Latina. **Educação e Realidade**, v.16, n.1, p.59-64, jan/jun.
- FERRAZ, Claudia Ribeiro (1988). Alfabetização: o que está dando certo no trabalho com adultos. **Nova Escola**, São Paulo, v.3, n.3, p.42-45, ago.
- FIORENTINI, Dario, SOUZA JUNIOR, Arlindo José, MELO, Gilberto Francisco Alves de (1998). Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: Geraldi, C. M. G., Fiorentini, D. e Pereira, E. M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador (a)**. Campinas/SP: Mercado das Letras: Ass. de Leitura do Brasil-ALB, p.307-335.
- FISCHMAN, Gustavo (1998). Representando a docência: jogando com o bom, o mau e o ambíguo. In: SILVA, Luiz Heron (org.). **A escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Edit. Vozes.
- FONTANA, Roseli Cação (1997). **Como nos tornamos professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP/SP.
- FÓRUM GERAL (MOVA/SP) (1990). **Carta de princípios**. set.
- FÓRUM GERAL (MOVA/SP) (1991). **Ata da reunião**. set.
- FRANCA, Madalena Cauby et al. (1992). **Registrando a nossa história**. São Paulo: [s/n].
- FREIRE, Paulo (1997a). **Ética e educação**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade Mackenzie (palestra).
- _____. e SHOR, Iria (1997b). **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 7a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- _____. (1997c). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1997d). **Professora sim tia não. cartas a quem ousa ensinar**. 8a. ed. São Paulo: Olho d'água.
- _____. (1996). **Educação como prática da liberdade**. 22a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1995). **Política e educação: ensaios**. 2a. ed. São Paulo: Cortez Edit.
- _____. (1994). **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 29a. ed. S. Paulo: Cortez Edit.
- _____. (1987). **Pedagogia do oprimido**. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- _____. (1980). **Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3a. ed. São Paulo: Cortez Edit.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de (1987) O dia a dia da alfabetização: Elementos metodológicos para um projeto de trabalho. **Cadernos Cedes n. 14**. São Paulo: Cortez Edit.
- FREITAS, Luiz Carlos de (1995). **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas/SP: Papyrus.
- _____. (1992). Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v.12, n.54, p.03-22, abr/jun.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (1997). A escola como ambiente de aprendizagem. In: CASALI, A. et all (orgs.). **Empregabilidade e educação; novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: EDUC Editora da PUC-SP, p.139-150.
- _____. (1996). A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T. da e GENTILI, P. (orgs). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília/DF: CNTE, p.75-105.
- _____. (1995). Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, p.77-108.
- FUSARI, José Cerchi (1988). **O papel do Planejamento na formação do educador**. São Paulo: CENP.

- GADOTTI, Moacir (org.)...[et al] (1996). **Educação de jovens e adultos - a experiência do MOVA-SP**. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- _____. (1984). Elementos para a crítica da questão da especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, v.3, n.22, p.21-30, jul/ago.
- _____. (1987). A questão da educação e a formação do educador: aprendendo com a minha própria história. **Em aberto**, Brasília, v.6, n.34, p.25-39, abr/jun.
- GARCIA, Marlene (1990). Um saber sem escrita: visão de mundo do analfabeto. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.75, p.15-24, nov.
- GATTI, ESPOSITO, SILVA. (1994). Características de professores (as) no 1o. Grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação & Sociedade**, n.48, ago.
- GENTILI, Pablo (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da, GENTILI, P. (orgs). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília/DF: CNTE, p.9-49.
- _____. (1995). Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, p.228-252.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia, MESSIAS, Maria da Glória Martins e GUERRA, Mirian Darlete Seade (1998a). Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: Geraldi, Fiorentini e Pereira (orgs.) (1998). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador (a)**. Campinas/SP: Mercado das Letras: Ass. de Leitura do Brasil-ALB, p.237-274.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia (1998b). A pesquisa que as professoras fazem, é pesquisa prá valer?. (Mesa Redonda): Pesquisa-ação na sala de aula. In: **V Seminário Internacional de Reestruturação Curricular: A escola cidadã no contexto da globalização**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, jul.

- _____. (1996). A produção acadêmica sobre o professor, o movimento dos professores e a APEOESP. **Revista da Educação da APEOESP**. São Paulo, (8):29-38, fevereiro.
- _____. (1994a) Currículo em Ação. buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Pró-Posições**, Campinas: FE/UNICAMP. v.5, n.3 (15), novembro.
- _____. (1994b) A formação inicial e continuada do professor das séries iniciais da educação básica. In: **Por uma política de formação de professores para a Educação Básica**. Anais do Seminário Nacional sobre Formação de Professores para a Educação Básica. Brasília: MEC; B.Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura, p.67-82.
- _____. (1993). **A produção do ensino e da pesquisa em educação - estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogica na FE/UNICAMP**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP/SP.
- GERALDI, João Wanderley (1987). Escrita, uso da escrita e avaliação. **Cadernos Cedes n. 14**. São Paulo: Ed. Cortez.
- GINZBURG, Carlo (1989). Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas e sinas; morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras.
- GIROUX, Henry. A. (1997). **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (1993). O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomás Tadeu (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. P. Alegre: Artes Médicas, p.41-69.
- _____. e McLAREN, Peter (1995). Formação do professor como uma esfera contrapública: A pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Edit.
- GIUBILEI, Sonia (1993). **Trabalhando com adultos, formando professores**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP/SP.
- GOHN, Maria da Glória (1994). Movimentos sociais e educação. **Questões da nossa Época**, v.5. São Paulo: Cortez.

- GRACIANI, Maria Estela Santos (1992). MOVA-SP: uma experiência tentando esculpir a utopia. **Travessia**, São Paulo, v.5, n.12, p.39-42, jan/abr.
- GRUPO DE TRABALHO POS-ALFABETIZAÇÃO (DF) (1990). Alfabetização de jovens e adultos no DF (GTPA/DF): apresentação do GTPE/DF - **Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do DF**. Brasília: [s/n].
- HADDAD, Sérgio (coord) (1988). Educação de adultos. **Boletim ANPED**. Porto Alegre, v.10, n.2-3, p.42, abr/set.
- _____. (1992). Educação para além do conhecimento. **Travessia**. São Paulo, v.5, n.12, p.36-38, jan/abr.
- _____. (1994). Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil. In: Encontro Latino-Americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores, 27 set a 1 outr. 1993, Olinda. **Anais...** Brasília: INEP.
- _____. (1997). A educação de pessoas jovens e adultos e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, p.106-140.
- HADDAD, S. (Org.) e outros (s/d) **Papel do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo**. Caxambu, M. Gerais: ANPED (mimeo).
- _____. JOIA, O., NAKANO, M. e RIBEIRO, V.M.M. (1993) Metodologia da alfabetização de adultos: um balanço da produção de conhecimento, Série Documental: Relatos de Pesquisas n. 7, **INEP**, Brasília, ago.
- HALL, Stuart (1997). **Identidades culturais na pós-modernidade**. trad. T. T. da Silva e G. Louro. Rio de Janeiro: DP & A.
- HARA, Regina (1989). Movimento popular: os alfabetizadores de adultos. **Tempo e Presença**. Rio de Janeiro, v.11, n.238, p.11-12, jan/fev.
- HELLER, Agnes (1970). **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (1987). El tiempo cotidiano. In: **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Ed. Península, p.385/393.
- JANNUZZI, Gilberta Martino (1979). **Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobraal**, São Paulo: Cortez & Moraes.

- JODELET, D.(1986) La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. In **Psicología social II - pensamiento y vida social**, Barcelona: Paidós Ibérica, p.469-494.
- JOIA, Orlando (1993). Movimentos populares e prefeitura: parceria e conflito na alfabetização de adultos. **Tempo e Presença**. Rio de Janeiro, v.15, n.272, p.33-35, nov/dez.
- KAERCHER, Nestor André (1997). Políticas públicas em educação de adultos. **Educação**. Porto Alegre: Faculdade de Educação PUCRS, n.33, p.81-98, ano XX.
- KIDD, J. Roby (1973). **El proceso del aprendizaje: como aprende el adulto**. Buenos Aires: El Ateneo. p.65-97.
- KINCHELOE, Joe L. (1997). Pesquisa-ação, reforma educacional e pensamento do professor. In: _____. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, p.179-197.
- _____. (1997). Reformulando o debate sobre a educação do professor. In: _____. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, p.199-216.
- KLIEBARD, H. M.. (1995) **Dhestruggle for the American curriculum, 1893-1958**. 2a. ed. New York e London: Routledge.
- KOCH, Zenir Maria (1992). A volta dos excluídos: como conciliar estudo e trabalho. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.73, n.175, p.567-571, set/dez.
- KONDER, L. (1981). **Marx vida e obra**. 4a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (col. Vida e Obra).
- KRAMER, Sonia. (1989). Melhoria da qualidade de ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista de Estudos Pedagógicos Avançados**. Brasília, v.70, n.165, p.189-207, mai/ago.
- KRUPPA, Sonia Maria Portella (1994). **O movimento de professores em São Paulo: o sindicalismo no serviço público, o Estado como patrão**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, USP/SP.
- LACERDA, Nilma Gonçalves (1986). **Manual de tapeçaria**. Rio de Janeiro: Philobiblion: Fundação Rio.

- LARROSA, Jorge et. all. (1995). **Déjame que te cuentes: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Ed. Laertes.
- LARROSA, Jorge (1998). Como se chega a ser o que se é. In: **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, p.25-61.
- LEAL, Antonio (1988). **Fala Maria favela. uma experiência criativa em alfabetização**. S. Paulo: Editora Ática.
- LEAL, Telma Ferraz et al. (1996). **Ler para viver; alfabetização de jovens e adultos em discussão**. Teresina: PMT, UFPI-Brasília: MEC, FNDE.
- LIMA, Adriana de Oliveira (1991). **Alfabetização de jovens e adultos e a reconstrução da escola**. Petrópolis: Vozes.
- LIMA, Joaquim Pacheco de, FUMAGALLI, Pe. Dirceu L., BENEVIDES, Vanderlice (1997). A teoria que sustenta uma prática educativa na formação de educadores populares. In: SILVA, L. H. da, AZEVEDO, J. C. de, SANTOS, E.S. dos. **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, p.334-352.
- LINHARES, Celia Frazão Soares (1995). Política de conhecimento e conhecimento na política da escola: perspectivas para a formação de professores. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.16, n.50, p.170-190, abr.
- LOUREIRO, Teresa Cristina (1996). **A formação do educador na prática pedagógica com adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, PUCCAMP.
- LOURO, Guacira Lopes (1997). **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis/RJ: Vozes.
- LOVISOLO, Hugo (1993). Educação de adultos e heterogeneidade cultural. In: Encontro Latino-Americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores, 27 set a 1 outr. 1993, Olinda. **Anais...** Brasília: INEP, 1994.p.314-323.
- _____. (1993). Educacion popular: modernidad y concilicion. **La Piragua**, Santiago, n.6, p.9-16, jan/jun.
- _____. (1990). **Educação popular: maioridade e conciliação**. Salvador: UFBA/ Empresa Gráfica da Bahia.
- _____. (1988). A educação de adultos entre dois modelos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.67, p.14-23, fev.

- LÖWY, Michael (1994). **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Cortez Edit.
- _____. (1991). **Ideologias e ciência social - elementos para uma análise Marxista**. São Paulo: Cortez Edit.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U.
- MALAQUIAS, Ariovaldo (1994). **O cotidiano do morador da favela de Heliópolis (1971-1992)**. Dissertação (Mestrado em História), PUC/SP.
- MALDANER, Otavio Aloisio (1997). **A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP/SP.
- MARCONDES, Danilo. (1995) A crise dos paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (coord). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez.
- MARX, K. (1983). Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana (Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844). In: FERNANDES, F. **História** (trad.e org.coletânea). São Paulo: Ática, p.146/180.
- _____. (1974). Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial.
- _____. (1971). Divisão do trabalho e manufatura. In: **O Capital-crítica da economia política-O processo de produção capitalista livro 1**. v. 1 trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A.: p.386/421.
- _____ e ENGELS, F. (1983). A história dos homens (A ideologia Alemã). In: FERNANDES, F. **História** (trad. e org.). São Paulo: Ática, p.182/213.
- MASCELLANI, Maria Nilde (1980). Quem educa o educador. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.2, n.7, p.123-131, set.
- MAYRINK, M. A. (1987). Algumas considerações sobre a alfabetização. **Cadernos Cedes n.14**. São Paulo: Cortez Edit.
- McLAREN, Peter (1991). **Rituais na escola - Em Direção a uma economia Política e Gestos na Educação**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes.

- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (1996). Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues e MIZUKAMI, Maria da Graça. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, p.59-91.
- MENDONÇA, Marcos (1988). Experiências em alfabetização na sociedade civil-movimento de alfabetização na zona leste, São Paulo: uma experiência fora da escola. **Idéias**. São Paulo, n. 1, p. 62-6.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (1992). A formação do professor em uma perspectiva crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.17, n.2, p.55-61, jul/dez.
- MOVA/São Paulo-SP (1989). **Sobre a formação do educador: princípios orientadores**. São Paulo: SME.
- MOYSES, Lucia Maria Moraes (1994). Formação continuada de professores de alunos-trabalhadores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.89, p.76-84, maio.
- MOYSES, S.M.A. (1987). A leitura do mundo precede a leitura da palavra. **Cadernos Cedes n.14**. São Paulo: Ed.Cortez.
- NEUBAUER, Rose, DAVIS, Cláudia (1993). Formação de professores das série iniciais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.87, p.31-44, nov.
- NÓVOA, Antonio (1995). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas/SP: Papyrus, p.29-41.
- _____. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord). **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Publ. D. Quixote, p.15-33.
- _____. (1992a). Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, p.7-30.
- _____. (1991). O passado e o presente dos professores. In: _____. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, p.9-32.
- OLIVEIRA, Beth, DUARTE, Newton (1986). Alguns obstáculos crônicos da educação de jovens e adultos. **Em Aberto**. Brasília, v.5, n.30, p.25-27, abr/jun.

- OLIVEIRA, Betty Antunes de (1986). **Relatório das atividades do programa de educação de adultos** - dezembro/84 a novembro/85. São Carlos: UFSCar.
- _____. (1982). **Roteiros de estudo do curso de capacitação de alfabetizadores**. Piracicaba: UNIMEP.
- OLIVEIRA, Ledercy Gigante de (1992). **Estado Nota Zero (análise do magistério público paulista: 1970-1990)** Dissertação (Mestrado em Educação), UFSCar/SP.
- PAIVA, Vanilda (1994). Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.89, p.29-38, maio.
- PEDAGOGIA do conflito: uma conversa com Moacir Gadotti (1990). **SIM-PRO EDUCAÇÃO**. Brasília, p.22-34.
- PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (1998). Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: Geraldí, Fiorentini e Pereira (orgs.) (1998). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador (a)**. Campinas/SP: Mercado das Letras: Ass. de Leitura do Brasil-ALB, p.153-181.
- PEREIRA, Regina Coeli Avila Alves (1981). **Avaliação do desempenho do aluno do programa de alfabetização funcional em quinto mês no Estado de São Paulo**. MEC, MOBREAL.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel (1992). O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PICANÇO, Iracy Silva (1986). Alguns elementos para discussão sobre o professor leigo no ensino brasileiro. **Em aberto**, Brasília, v.5, n.32, p.9-12, out/dez.
- PICONEZ, Stela Conceição Bertholo, BRETZKE, Gabriele Greggersen, MARCHELLI, Paulo Sergio (1992). A reconstrução/reorganização do conhecimento na educação de jovens e adultos e a organização do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.73, n.175, p.571-577, set/dez.
- PIMENTEL, Maria da Glória (1994). **O Professor em Construção**. Campinas, São Paulo: Papirus.

- PINTO, Álvaro Vieira (1994). **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Ed. Cortez.
- PONTUAL, Pedro de Carvalho (1995). **Desafios Pedagógicos na Construção de uma Relação de Parceria entre Movimentos Populares e o Governo Municipal da Cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina: A experiência do MOVA-SP - 1989/1992**. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC/SP.
- PROPOSTA DO PLANO DE AÇÃO DO MOVA/SP (1991). São Paulo: MOVA/SME, ago.
- QUIROGA C., Nestor Hugo (1985). **Alfabetización-aprendizaje militante de la democracia: la experiencia de alfabetización en Córdoba-Argentina**: Ministerio da Educación y Justiça, 1985.
- RELATÓRIO MOVA/SP (1991). São Paulo: MOVA/SP, nov.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão (1985). Formação de alfabetizadores populares. In: Alfabetização de adultos. **Cadernos de educação popular**, Petrópolis: Vozes, n.8, p.59-63.
- ROSA, Merval (1994). **Psicologia Evolutiva - Psicologia da Idade Adulta**. 7a. ed. Rio de Janeiro: Edit. Vozes. p.09-74.
- SANTOS, Boaventura de Souza (1996). **Discurso sobre as ciências**. 8a. ed. Lisboa: Ed. Afrontamento.
- _____. (1994). **Pela Mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade**. 3a. ed. Lisboa: Ed. Afrontamento.
- SANTOS, L. G. dos (1982). **Alienação e Capitalismo**. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Educação (1992a) **Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo - Lei n.11.229/92**. São Paulo: SME.
- _____. (1992b). **Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo**. São Paulo: SME, ago.
- _____. (1992c). **Balanço Geral da SME: Projeção Trienal**. São Paulo: SME, dez.
- _____. (1992d). **I e II Congressos Municipais de Educação: 1991 e 1992**. São Paulo: SME.

- _____. (1992e). **A produção dos monitores: alunos das 'turmas especiais de habilitação específica a monitores de educação de adultos'**. São Paulo: SME.
- _____. (1992f). **Perfil dos educandos de suplência I, II e regular noturno da RME - 1992: relatório de pesquisa**. São Paulo: SME.
- _____. (1992g). **Formação especial para o magistério: relatório final**. São Paulo: SME.
- _____. (1992h). **Formação especial para o magistério: uma experiência pedagógica na Rede Municipal de Ensino:1989/1992**. São Paulo: SME.
- _____. (1992i). **Avaliação MOVA/SP**. Relatório de pesquisa. São Paulo: SME, dez.
- _____. (1992j). **Construindo a Educação Pública Popular: Ano 4**. Diretrizes e Prioridades para 1992. São Paulo: SME.
- _____. (1991a). **Formação especial para o magistério: relatório preliminar: sexto trimestre-mai/jun/jul**. São Paulo: SME.
- _____. (1991b). **Formação especial para o magistério: relatório preliminar: quinto trimestre-fev/mar/abr**. São Paulo: SME.
- _____. (1991c). **Formação especial para o magistério: relatório preliminar: quarto trimestre-nov/dez-90 e jan-91**. São Paulo: SME.
- _____. (1991d). **Construindo a Educação Pública Popular: Ano 3**. Diretrizes e Prioridades para 1991. São Paulo: SME.
- _____. (1990a). **Formação especial para o magistério: relatório preliminar: terceiro trimestre-ago/set/out**. São Paulo: SME.
- _____. (1990b). **Formação especial para o magistério: relatório preliminar: segundo trimestre-mai/jun/jul**. São Paulo: SME.
- _____. (1990c). **Formação especial para o magistério: relatório preliminar: primeiro trimestre-fev/mar/abr**. São Paulo: SME.
- _____. (1990d). **Construindo a educação pública popular: Caderno 22 meses**. São Paulo: SME.

- _____. (1990e). **Construindo a educação pública popular: Ano 2**. São Paulo: SME.
- _____. (1989). **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo**. São Paulo: SME.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e normas Pedagógicas. **Ciclo Básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico**. São Paulo, FDE, 1988. v.1.
- SAUL, Ana Maria (1998). A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, Michael W. e NÓVOA, Antonio (org.). **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Portugal: Porto Editora.
- SCHÖN, Donald (1992). Formar Professores como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, António (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publ. D. Quixote, p.77-91.
- _____. (1992a). **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós.
- _____. (1991). **The reflective turn - case studies in and on educational practice**. New York: Teachers College Press. p.01-12.
- SCHÖN, Donald, REIN, Martin (1994). **Frame Reflection-Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies**. New York: Basic Books, 1994.
- SEJA-Porto Alegre/RS (1993). Formação de professores de jovens e adultos trabalhadores. **Cadernos do SEJA**: Porto Alegre, 1993.
- SILVA, Maria Alice Setubal Souza e, LOMONACO, Beatriz Penteado (1990). A construção do papel do professor: uma experiência com alfabetizadoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.75, p.71-78, nov.
- SILVA, Tomás Tadeu da (1993a). **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (1993b). Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos. In: **Teoria educacional crítica em tempos pós/modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, p.122.

- SILVA, Zoraide Ines Faustino (1990). Alfabetização de crianças, jovens e adultos. **Revista AEC**. Brasília, v.19, n.76, p.67-74, jul/set.
- SOARES, Magda Becker (1990). Alfabetização e escola. **SiM-PRO EDUCAÇÃO**. Brasília, p.14-15.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva (1995). **Escrita e ação educativa: a visão de um grupo de alfabetizadores do MOVA-SP**. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC/SP.
- _____. (1996). Para pensar sobre a linguagem escrita do Mova-SP. **Alfabetização e Cidadania**. São Paulo, n.3, p.47-52, ago.
- SOUZA, Eliana da Silva (1996). **Um estudo histórico-pedagógico das crenças de futuros professores acerca do ensino-aprendizagem da noção de número natural**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP/SP.
- STROMQUIST, Nelly P. (1997). **Literacy for citizenship: gender and grassroots dynamics in Brazil**. New York: State University of New York Press, Albany.
- SUÁREZ, Daniel (1995). O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, p.253-270.
- THOMPSON, E. P. (1991). O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes médicas, p.44-93.
- TORRES, Rosa Maria (1990). Ações nacionais de alfabetização de adultos na América Latina: uma revisão crítica. In: Alfabetização de adultos na América Latina. **Cadernos de educação popular**. Petrópolis: Vozes, n.17, p.9-23.
- UMA CONTRIBUIÇÃO de um grupo de professores e monitores de EDA (1989). **Princípios políticos-pedagógicos para a discussão de uma política educacional para a classe trabalhadora**. São Paulo: SEBES/SME.
- VALE, Ana Maria do (1992). Educação popular na escola pública. **Questões da nossa época**, v.8. São Paulo: Cortez.
- VILLANUEVA BEA, Pilar (1987). **La educación de adultos hoy. Necesidad y perspectiva de cambio**, 2a. ed. Valencia: Promolibro. p.60-113.

- VOVIO, Claudia Lemos, RIBEIRO, Vera Maria Masagão (1995). **Perfil e prática pedagógica dos educadores do programa de educação básica de jovens e adultos da FUMEC: levantamento preliminar.** São Paulo: Ação Educativa.
- _____. (1996). **Relatório sobre o processo de formação de educadores do programa de alfabetização de jovens e adultos do Conselho Comunitário de Campo Limpo.** São Paulo: Ação Educativa, IBEAC.
- WARDE, Mirian Jorge (1986). O professor leigo: até quando?. **Em aberto**, Brasília, v.5, n.32, p.1-8, out/dez.
- WARSCHAUER, Cecília (1988). **Relatório do Projeto ASO.** Projeto de alfabetização de servidores da USP.
- ZEICHNER, Kenneth M., LISTON, Daniel P. (1996). **Reflective Teaching: An Introduction.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. p.08-20.
- _____. (1993). **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa.

ANEXO I

codificação do material empírico coletado

- PADRÃO DE CODIFICAÇÃO

ANO	/	TIPO DE MATERIAL	/	ORIGEM
XX		XX		XXXX

- TABELA DE CÓDIGOS DE TIPOS DE MATERIAL

AE	ATIVIDADES ESPONTÂNEAS
AM	AVALIAÇÕES DO MAGISTÉRIO
CC	CADERNO CURRICULAR
Dc	DIÁRIO DE CLASSE
DC	DIÁRIO DE CAMPO
ET	ENTREVISTAS
FT	FOTOGRAFIAS
RA	RELATÓRIO DE ATIVIDADE
RP	RELATÓRIO DE PESQUISA

- TABELA DE CÓDIGOS DE ORIGEM DO MATERIAL

AG	E.E.S.G. ALEXANDRE DE GUSMÃO
CP	CNPq - CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA
CS	E.M.P.G. PRESIDENTE CAMPOS SALES
MP	E.M.P.G. PADRE MANOEL DE PAIVA
XXX X	INICIAIS DO NOME DAS ESTAGIÁRIAS

listagem do material empírico coletado

CÓDIGO	ESPECIFICAÇÃO
92AECM	atividade espontânea de Cristiane Manini - aluna do Magistério
93CCCS	caderno curricular da EMPG "Pres. Campos Salles"
93DCCS	diário de campo da EMPG "Pres. Campos Salles"
93FTCS	fotos dos alunos (1o. e 2o. semestre de 93) e estagiárias da EESG "Alexandre de Gusmão"
94AEMP	atividades espontâneas dos alunos da Suplência da EMPG "Pe. Manoel de Paiva"
94AMAG	avaliação do curso do Magistério com as alunas do 4o. ano
94DcMP	diário de classe da Suplência I - ref. ao 1o. semestre
94DCMP	diário de campo da EMPG "Pe. Manoel de Paiva"
94ETMP	entrevista com os alunos da Suplência
94FTMP	fotos dos alunos da Suplência I (na escola e no passeio realizado a Caverna do Diabo) e estagiárias da EESG "Alexandre de Gusmão"
94RAMP	atividades dos alunos da Suplência da EMPG "Pe. Manoel de Paiva"
94RAAPM	relatório da estagiária <i>Ana Paula Mourão</i>
94RACSO	relatório da estagiária <i>Cristiane Sayuri Okuma</i>
94RAKR	relatório da estagiária <i>Karlla Raczkowski</i>
94RANSRC	relatório da estagiária <i>Nilza Sonia Rabello Canalonga</i>
94RAPS	relatório da estagiária <i>Patrícia Santos</i>
94RAPC	relatório da estagiária <i>Priscila Cavani</i>
94RARCB	relatório da estagiária <i>Rosemary do Carmo Belvedere</i>
94RATBS	relatório da estagiária <i>Thelma Batista Santos</i>
94RPCP	relatório parcial de pesquisa (proc. n. 510961/93-2 - CNPq)
95ETAG	entrevista com as ex-alunas do Magistério - turma de 94 - cursando pedagogia
95FTCS	fotos dos alunos da Suplência da EMPG "Pe. Campos Salles" tiradas por estagiárias da EESG "Alexandre de

	Gusmão” no 2o. semestre de 95 quando eu já havia saído da escola
95RPCP	relatório final de pesquisa (proc. n. 510961/93-2 - CNPq)

ANEXO II

codificação do levantamento bibliográfico

- PADRÃO DE CODIFICAÇÃO

ANO / TIPO DE MATERIAL / ESPECIFICAÇÃO
XX-XX XX XX

- TABELA DE CÓDIGOS DE TIPO DE MATERIAL

LB	LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO
-----------	-----------------------------------

- TABELA DE CÓDIGOS DE ESPECIFICAÇÃO DA ORIGEM

AP	REVISTAS E ARTIGOS
DS	DISSERTAÇÕES
LC	LIVROS/CAPÍTULOS DE LIVROS
PU	PUBLICAÇÕES
RE	RELATÓRIOS DE EVENTOS
TS	TESES

listagem do levantamento bibliográfico

CÓDIGO	ESPECIFICAÇÃO
96-97LBAP	Revistas e artigos publicados em periódicos
96-97LBDS	Dissertações de Mestrado em Educação e História
96-97LBLC	Livros e Capítulos de livros
96-97LBPU	Publicações
96-97LBRE	Relatórios de experiências em eventos nacionais e latino-americanos
96-97LBTS	Teses de Doutorado em Educação

ANEXO III

**REVISTAS - ARTIGOS EM PERIÓDICOS
(96-97LBAP)**

**“ALFABETIZAÇÃO E
CIDADANIA”**

AUTOR	TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
SOUZA, Ana Lúcia Silva. (1996)	Para pensar sobre a linguagem escrita do Mova- SP.	São Paulo, n. 3, p. 47-52, ago.	Discute o “lugar” da linguagem escrita na Alfabetização de Adultos (para alfabetizadores e alfabetizandos) e na nossa sociedade

“CADERNOS CEDES”

AUTOR	TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
ALVES, Maria Leila. (1995)	A política de capacitação SEE/FDE	Campinas, n. 36, p. 57-64.	Apresentação de políticas de Capacitação de professores da Rede Estadual de Ensino de São Paulo no período 92/94
BLASS, Leila Maria da Silva, MANFREDI, Sílvia Maria, BARROS, Sonia P. (1980)	Educação popular; desafios metodológicos.	São Paulo, v.1, n. 1, p. 35-40.	Proposições para a educação popular a partir do pensamento de A. Gramsci e da ótica das classes trabalhadoras

**“CADERNOS DE EDUCAÇÃO
POPULAR”**

AUTOR	TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
BARRETO, Vera, JOSÉ CARLOS. (1990)	A formação de alfabetizadores.	In: Alfabetização de adultos na América Latina. Rio de Janeiro: Vozes, n. 17, p. 54-61.	Estudo de concepções que perpassam pela formação de professores.
RIBEIRO, Vera Maria Masagão. (1985)	Formação de alfabetizadores populares.	In: Alfabetização de adultos. Petrópolis: Vozes, n. 8, p. 59-63.	Análise do trabalho realizado com grupo de capacitadores do Amazonas à beira do rio Solimões.
TORRES, Rosa Maria. (1990)	Ações nacionais de alfabetização de adultos na América Latina: uma revisão crítica.	In: Alfabetização de adultos na América Latina. Petrópolis: Vozes, n. 17, p. 9-23.	Revisão da “ações nacionais” na América Latina em alfabetização de adultos. Usa a modalidade “campanha” e “alfabetizadores voluntários”.

“CADERNOS DE PESQUISA”

AUTOR	TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (1972)	Educação de adultos e objetivos educacionais.	São Paulo, n. 6, p. 72-84.	Análise dos objetivos educacionais dos movimentos dedicados à educação de adultos no Brasil desde 1947.
GARCIA, Marlene. (1990)	Um saber sem escrita: visão de mundo do analfabeto.	São Paulo, n. 75, p. 15-24, nov.	Análise, através da oralidade dos sujeitos da pesquisa (alunos adultos analfabetos), a visão de mundo que possuem.
LOVISOLO, Hugo Rodolfo. (1988)	A educação de adultos entre dois modelos.	São Paulo, n. 67, p. 14-23, fev.	Estudo dos modelos de educação “escolar” e “popular” na educação de adultos. Propõe uma conciliação entre esses dois modelos.
MOYSES, Lucia Maria Moraes. (1994)	Formação continuada de professores de alunos-trabalhadores.	São Paulo, n. 89, p. 76-84, maio.	Análise de um projeto de formação continuada de professores da rede pública do estado do Rio de Janeiro.
NEUBAUER, Rose, DAVIS, Cláudia. (1993)	Formação de professores das série iniciais.	São Paulo, n. 87, p. 31-44, nov.	Estudo teórico da produção brasileira e latino-americana sobre a formação de professores para as séries iniciais do primeiro grau.
PAIVA, Vanilda. (1994)	Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina.	São Paulo, n. 89, p. 29-38, maio.	Análise dos desafios de educação de adultos frente as novas exigências do mundo do trabalho. Propõe uma educação permanente para jovens e adultos escolarizados.
SILVA, Maria Alice SetubalSouza e, LOMONACO, Beatriz Penteado.	A construção do papel do professor: uma experiência com alfabetizadoras.	São Paulo, n. 75, p. 71-78, nov.	Análise do “programa de leitura e escrita desenvolvido pelo CENPEC (Centro de Pesquisas para a Educação e Cultura).

(1990)			
--------	--	--	--

“EDUCAÇÃO & REALIDADE”

AUTOR	TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
BRUSILOVSKY, Sílvia. (1991)	Formación de educadores para el trabajo con sectores populares: una experiencia en la universidad.	Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 45-58, jan/jun.	Apresentar a experiência da universidade na formação do profissionais da educação para trabalharem com setores populares de forma crítica e comprometida.
ENGUIITA, Mariano. (1989)	Educação e teorias de resistência..	Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 03-15, jan/jun.	Estudo das manifestações de um grupo de estudantes tendo como parâmetro a teoria da resistência formulada pelo autor.
FAÚNDEZ, Antonio. (1991)	Organização e educação popular na África e na América Latina.	Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-64, jan/jun.	Proposições para formação de “animadores”.
MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (1992)	A formação do professor em uma perspectiva crítica.	Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 55-61, jul/dez.	Propõe formação de professores na perspectiva da teoria crítica e um currículo transformador.

“EDUCAÇÃO & SOCIEDADE”

AUTOR	TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
LINHARES, Celia Frazao Soares. (1995)	Política de conhecimento e conhecimento na política da escola: perspectivas para a formação de professores.	Campinas, v. 16, n. 50, p. 170-190, abr.	Proposição: entrelaçamento entre conhecimento e política como eixo permanente da escola e da formação docente.
MASCELLANI, Maria Nilde. (1980)	Quem educa o educador.	São Paulo, v. 2, n. 7, p. 123-131, set.	Análise dos métodos (parâmetros) adotados para a formação de educadores.

“EM ABERTO”

AUTOR	TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
AGUIAR, Márcia Angela. (1987)	Gestão democrática da educação: alguns desafios.	Brasília, v.6, n. 36, p. 14-15, out/dez.	Análise dos movimentos sociais como ‘força’ reivindicatória ao atendimento de seus interesses
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (1986)	Os professores leigos.	Brasília, v. 5, n. 32, p. 13-15, out/dez.	Análise da condição dos professores leigos
FREITAS, Luiz Carlos de. (1992)	Em direção a uma política para a formação de professores	Brasília, v.12, n. 54, p. 03-22, abr/jun.	Proposições do autor para a reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação
GADOTTI, Moacir. (1984)	Elementos para a crítica da questão da especificidade da educação.	Brasília, v. 3, n. 22, p. 21-30, jul/ago.	Análise da história recente da educação brasileira
Id. Ibid. (1987)	A questão da educação e a formação do educador: aprendendo com a minha própria história.	Brasília, v. 6, n. 34, p. 25-39, abr/jun.	Relata sua própria história como educador para responder: ‘A questão da educação e a formação do educador’
OLIVEIRA, Beth, DUARTE, Newton (1986)	Alguns obstáculos crônicos da educação de jovens e adultos.	Brasília, v. 5, n. 30, p. 25-27, abr/jun.	Análise de crenças e dificuldades que perpassam a Educação de Jovens e Adultos
PICANÇO, Iracy Silva. (1986)	Alguns elementos para discussão sobre o professor leigo no ensino brasileiro.	Brasília, v. 5, n. 32, p. 9-12, out/dez.	Estudos das condições do professor leigo no ensino público de 1o. e 2o. graus
WARDE, Mirian Jorge.	O professor leigo: até quando?.	Brasília, v. 5., n. 32, p. 1-8, out/dez.	Análise dos parâmetros que caracterizam o professor como leigo

(1986)			
--------	--	--	--

“IDÉIAS”

AUTOR	TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
BEISEGEL, Celso de Rui. (1988)	Política educacional e programas de alfabetização.	São Paulo, n. 1, p. 16-22.	Retrospectiva histórica da educação pública e a luta dos movimentos populares e a política educacional na alfabetização de adultos após anos 30.
MENDONÇA, Marcos. (1988)	Experiências em alfabetização na sociedade civil-movimento de alfabetização na zona leste, São Paulo: uma experiência fora da escola.	São Paulo, n. 1, p. 62-66.	Relato do projeto “Movimento de alfabetização da Zona Leste/SP em que o autor foi coordenador.

“LA PIRAGUA”

AUTOR	TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
LOVISOLO, Hugo Rodolfo. 1993*	Educacion popular: modernidad y conciliacion.	Santiago, n. 6, p. 9-16, jan/jun.	Estudo dos modelos de educação “escolar” e “popular” na educação de adultos. Propõe uma conciliação entre estes dois modelos.

* Publicado também em: Educacion popular: modernidad y conciliacion

“NOVA ESCOLA”

AUTOR	TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
FERRAZ, Claudia Ribeiro. (1988)	Alfabetização: o que está dando certo no trabalho com adultos.	São Paulo, v. 3, n. 3, p. 42-45, ago,	Expõe os projetos de alfabetização de adultos em São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco que se fundamentam no Método Paulo Freire.

“REVISTA AEC”

AUTOR	TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
SILVA, Zoraide Ines Faustinonida. (1990)	Alfabetização de crianças, jovens e adultos.	Brasília, v. 19, n. 76, p. 67-74, jul/set.	Exposição do trabalho realizado na Secretaria Municipal de São Paulo como diretora da Divisão de Orientação Técnica de Educação Infantil e Alfabetização. Expõe também o trabalho da Secretaria Municipal de Educação com Alfabetização de adultos e a experiência com a habilitação para o magistério de monitores. Gestão Erundina

**“REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS”**

AUTOR	TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
ARMELLINI, Neusa Junqueira. (1992)	Alfabetização de adultos: em busca de uma proposta político-pedagógica	Brasília, v. 73, n. 175, p. 577-582, set/dez.	Estudo sobre alfabetização de adultos enfocando: * condições concretas de vida do aluno analfabeto; * representações sociais; * hipóteses que formulam na aquisição da leitura e da escrita
KOCH, Zenir Maria, (1992)	A volta dos excluídos: como conciliar estudo e trabalho.	Brasília, v. 73, n. 175, p. 567-571, set/dez.	Estudo sobre a relação escola/trabalho e formulação de metodologia específica para o aluno da escola supletiva
PICONEZ, Stela Conceição Bertholo, BRETZKE, Gabriele Greggersen, MARCHELLI, Paulo Sergio. (1992)	A reconstrução/reorganização do conhecimento na educação de jovens e adultos e a organização do trabalho pedagógico.	Brasília, v. 73, n. 175, p. 571-577, set/dez.	Relato sobre o fracasso da escola e da inadequação da formação de educadores de jovens e adultos

“SIM-PRO EDUCAÇÃO”

AUTOR	TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
GADOTTI, Moacir (autor secundário) (1990)	PEDAGOGIA do conflito: uma conversa com Moacir Gadotti.	Brasília, p. 22-34.	Análise da formação do educador e seu papel como educador que deve interferir na realidade, transformando-a e comprometendo-se com a formação da cidadania e da consciência crítica e política do aluno.
SOARES, Magda Becker. (1990)	Alfabetização e escola.	Brasília, p. 14-15.	Análise das concepções de leitura e escrita como conhecimentos adquiridos também fora da escola. (Para crianças e adultos.)

“TEMPO E PRESENÇA”

AUTOR	TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
HARA, Regina. (1989)	Movimento Popular: os alfabetizadores de adultos.	Rio de Janeiro, v. 11, n. 238, p. 11-12, jan/fev.	Discussão sobre a formação de alfabetizadores populares.
JOIA, Orlando. (1993)	Movimentos populares e prefeitura: parceria e conflito na alfabetização de adultos.	Rio de Janeiro, v. 15, n. 272, p. 33-35, nov/dez.	Análise da parceria MOVA/SP com a Prefeitura Municipal de São Paulo - gestão Erundina.

“TRAVESSIA”

AUTOR	TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
GRACIANI, Maria Estela Santos. (1992)	MOVA-SP: uma experiência tentando esculpir a utopia.	São Paulo, v. 5, n. 12, p. 39-42, jan/abr.	Análise do projeto MOVA/SP como coordenadora geral na gestão Erundina.
HADDAD, Sérgio (coord). (1992)	Educação para além do conhecimento.	São Paulo, v. 5, n. 12, p. 36-38, jan/abr.	Análise do curso noturno supletivo que coordenou (1974).

**RELATOS DE EXPERIÊNCIAS/EVENTOS
(96-97LBRE)**

“EVENTOS”

AUTOR	EVENTO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
BARRETO, Vera. (1994)	Encontro de monitores de alfabetização de adultos presos do Estado de São Paulo. <i>[Palestra proferida dentro do bloco Políticas Públicas de Atendimento]</i>	Presídios e educação, 1, 2 a 4 jul. 1993, São Paulo, SP. Anais... São Paulo: FUNAP, p. 25-31	Expõe sua experiência com Alfabetização de Adultos - do golpe militar em 64 e a retomada na década de 70
Diversos Autores (1987)	ENCONTRO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS.	1., 1987, Florianópolis, SC. Documento Final... Florianópolis: [s/n].	Síntese conclusiva do encontro
GTPA/DF (1990)	GRUPO DE TRABALHO POS-ALFABETIZAÇÃO (DF) Alfabetização de jovens e adultos no DF	Grupo de Trabalho Pro-Alfabetização do DF. Brasília: [s/n].	Exposição da experiência do grupo com alfabetização de Adultos e a parceria com organizações civis
HADDAD, Sérgio (coord). (1994)	ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil	27 set a 1 outr. 1993, Olinda. Anais... Brasília: INEP, p. 86-95	Análise do movimento da Educação de Jovens e Adultos no últimos anos
LOVISOLO, Hugo Rodolfo. (1994)	ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES	27 set a 1 outr. 1993, Olinda. Anais... Brasília: INEP, p. 314-323	Aborda a questão da heterogeneidade da Educação de Adultos. Propõe o abandono da linguagem da elite e que se aceite a heterogeneidade cultural

**PUBLICAÇÕES
(96-97LBPU)**

“PUBLICAÇÕES DIVERSAS”

AUTOR	TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
ANGRA DOS REIS. Prefeitura Municipal. (1992)	Mova-Angra.	Angra dos Reis.	Apresentação da organização e os princípios político-pedagógicos que nortearam o Projeto MOVA/ANGRA
ASSOCIAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DA FUNDAÇÃO EDUCAR (1990)	A alfabetização nos anos 90.	Rio de Janeiro: [s/n].	Apresenta as posições dos funcionários da Fundação Educar. Relatório apresentado por ocasião da extinção da fundação
AVELAR, Regina de Figueiredo CAMPELLO, Ana Margarida de M. Barreto. (1987)	Alfabetização de adultos: um estudo de caso sobre o processo ensino- aprendizagem.	Rio de Janeiro: MEC; Fundação Educar.	Apresentação de conclusões (provisórias) do trabalho de professores que centraram o processo de alfabetização no aluno/no objeto de aprendizagem/no professor
CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (1989)	A educação realizada na capacitação de professores em três programas de educação de adultos.	Rio Claro, SP:UNESP.	Análise dos programas realizados em São Paulo (1985/87); Diadema (1987/88) e Presidente Prudente (1985/89)
DI PIERRO, Maria Clara	Tendências de formação de educadores para educação	São Paulo: Ação Educativa.	Expõe três experiências com assessorias (SEJA/PA-SEJA/Diadema-

(1995)	básica de jovens e adultos no Brasil.		FUMEC/Campinas). Destaca: formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos
DI PIERRO, Maria Clara [s/d]	Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo.	mimeo	Apresenta o perfil de professores no atendimento de alunos jovens e adultos
EDUCAÇÃO de jovens e adultos (1993)	Experiências articuladas de municípios pernambucanos; Caruaru, PE; Itapissuma, PE; Recife, PE.	Prefeitura Municipal.	Apresentação dos projetos dos municípios envolvidos, estabelecendo compromissos comuns para o desenvolvimento de projetos de capacitação de professores para a educação de adultos
FASE, CAPOREC. (1993)	Alfabetização: uma construção coletiva.	Itabuna.	Apresenta o esforço coletivo de educadores na Educação de Adultos em Itabuna(BA).
FRANCA, Madalena Cauby et al. (1992)	Registrando a nossa história.	São Paulo: [s/n].	Registra o trabalho de formação de supervisores (MOVA/SP) da Região Leste II (sobre o Ensino Fundamental I)
HADDAD, Sérgio (coord). (1988)	Educação de Adultos.	Boletim ANPED. Porto Alegre, v. 10, n. 2-3, p. 42, abr/set.	Apresentação dos projetos temas surgidos na <i>Mesa redonda</i> (temática: EDA)
LEAL, Telma Ferraz, et al. (1996)	Ler para viver; alfabetização de jovens e adultos em discussão.	Teresina: PMT; UFPI-Brasília: MEC; FNDE.	Análise do projeto “Ler para Viver” em Teresina-PiauÍ (as autoras participaram do projeto)
OLIVEIRA, Betty Antunes de. (1986)	Relatório das atividades do Programa de educação de adultos.	dezembro/84 a novembro/85. São Carlos: UFSCar.	Apresenta os projetos de pesquisa em andamento para alfabetização dos funcionários da Universidade
OLIVEIRA, Betty Antunes de. (1982)	Roteiros de estudo do curso de capacitação de alfabetizadores.	Piracicaba: UNIMEP.	Compõe-se de três textos utilizados no curso de capacitação de alfabetizadores do programa de alfabetização de adultos e do programa de educação de adultos da Universidade.

PEREIRA, Regina Coeli Avila Alves. (1981)	Avaliação do desempenho do aluno do programa de alfabetização funcional em quinto mês no Estado de São Paulo.	MEC, MOBRAL.	Relatório das pesquisas do Programa de Alfabetização Funcional (PAF) e do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)
QUIROGA C., Nestor Hugo. (1985)	Alfabetización-aprendizaje militante de la democracia: la experiencia de alfabetización en Córdoba-Argentina.	Ministerio da Educación y Justiça.	Apresentação dos resultados (reflexões sistematizadas) do Plano Nacional de Alfabetização em Córdoba/Argentina
SEJA (Porto Alegre, RS) (1993)	Cadernos do SEJA: formação de professores de jovens e adultos trabalhadores.	Porto Alegre.	Apresenta a produção dos professores alfabetizadores de jovens e adultos trabalhadores
VOVIO, Claudia Lemos, RIBEIRO Vera Maria Masagão. (1995)	Perfil e prática pedagógica dos educadores do programa de educação básica de jovens e adultos da FUMEC: levantamento preliminar.	São Paulo: Ação Educativa.	Levantamento de dados sobre a Assessoria das autoras junto a FUMEC (Fundação Municipal de Educação Comunitária de Campinas)
VOVIO, Claudia Lemos, RIBEIRO, Vera Maria Masagão. (1996)	Relatório sobre o processo de formação de educadores do programa de alfabetização de jovens e adultos do Conselho Comunitário de Campo Limpo.	São Paulo: Ação Educativa; IBEAC.	Apresentação do processo de formação de educadores do programa de Alfabetização de Jovens e Adultos em Campo Limpo
WARSCHAUER, Cecília. (1988)	Relatório do Projeto ASO: projeto de alfabetização de servidores da USP.	Relatório apresentado para a FAPES (agência financiadora)	Apresentar os resultados parciais do trabalho realizado com servidores da USP e alunas da graduação e pós-graduação

PUBLICAÇÕES - Secretaria Municipal de Educação

AUTOR	TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
SÃO PAULO (Cidade). (1989).	Aos que fazem a educação conosco em São Paulo.	São Paulo: SME/DOT	Documento: traça diretrizes para a construção da <i>escola pública popular</i> (inicia a série de documentos <i>Construindo a escola pública popular</i>)
SÃO PAULO (Cidade). (1990a).	Formação especial para o magistério: relatório preliminar: terceiro trimestre-ago/set/out.	São Paulo: SME/DOT	Registra o que foi realizado no período.
SÃO PAULO (Cidade). (1990b).	Formação especial para o magistério: relatório preliminar: segundo trimestre-mai/jun/jul.	São Paulo: SME/DOT	Registra o que foi realizado no período.
SÃO PAULO (Cidade). (1990c).	Formação especial para o magistério: relatório preliminar: primeiro trimestre-fev/mar/abr.	São Paulo: SME/DOT	Registra o que foi realizado no período.
SÃO PAULO (Cidade). (1990d)	Construindo a educação pública popular: caderno 22 meses.	São Paulo: SME/DOT	Apresenta súmula da Administração e a concepção dos projetos gestados neste período
SÃO PAULO (Cidade). (1990e).	Construindo a educação pública popular: Ano 2.	São Paulo: SME/DOT	Traça diretrizes para 1990 e faz balanço do ano anterior.
SÃO PAULO (Cidade). (1991a).	Formação especial para o magistério: relatório preliminar: sexto trimestre-mai/jun/jul.	São Paulo: SME/DOT	Apresenta avaliação dos trabalhos realizados no período. Monografias de alguns monitores-alunos.

SÃO PAULO (Cidade). (1991b).	Formação especial para o magistério: relatório preliminar: quinto trimestre-fev/mar/abr.	São Paulo: SME/DOT	Apresenta os trabalhos realizados no período.
SÃO PAULO (Cidade). (1991c).	Formação especial para o magistério: relatório preliminar: quarto trimestre-nov/dez-90 e jan-91.	São Paulo: SME/DOT	Registro do que foi realizado no período.
SÃO PAULO (Cidade). (1991d).	Construindo a Educação Pública Popular: Ano 3. Diretrizes e Prioridades para 1991.	São Paulo: SME/DOT	Traça diretrizes para 1991 e faz balanço do ano anterior.
SÃO PAULO (Cidade). (1992a)	Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo - Lei n.11.229/92	São Paulo: SME/DOT	Íntegra da Lei.
SÃO PAULO (Cidade). (1992b).	Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo.	São Paulo: SME/DOT ago	Íntegra do documento.
SÃO PAULO (Cidade). (1992c).	Balanço Geral da SME: Projeção Trienal.	São Paulo: SME/DOT dez	Exposição das diretrizes fixadas por SME e os encaminhamentos dados no período.
SÃO PAULO (Cidade). (1992e)	A produção dos monitores: alunos das turmas especiais de habilitação específica a monitores de educação de adultos.	São Paulo: SME/DOT	Apresenta produções dos monitores e seus relatos enquanto alunos das Turmas Especiais de Habilitação Específica a Monitores de Educação de Adultos
SÃO PAULO (Cidade). (1992f)	Perfil dos educandos de suplência I, II e regular noturno da RME:relatório de pesquisa.	São Paulo: SME/DOT	Apresenta resultado de pesquisa realizada pelos monitores-alunos da turma especial de Habilitação do Magistério (como parte das atividades de formação destes monitores).
SÃO PAULO	Formação especial para o	São Paulo: SME/DOT	Apresenta o trabalho realizado com os

(Cidade). (1992g).	magistério:relatório final.		monitores-alunos das turmas remanescentes em Diadema
SÃO PAULO (Cidade). (1992h).	Formação especial para o magistério: uma experiência pedagógica na Rede Municipal de Ensino:1989/1992.	São Paulo: SME/DOT	Exposição do projeto.
SÃO PAULO (Cidade). (1992j).	Construindo a Educação Pública Popular: Ano 4. Diretrizes e Prioridades para 1992.	São Paulo: SME/DOT	Traça diretrizes para 1992 e faz o balanço do ano anterior.
UMA CONTRIBUIÇÃO de um grupo de professores e monitores de EDA. (1989)	Princípios políticos-pedagógicos para a discussão de uma política educacional para a classe trabalhadora.	São Paulo: SEBES/SME	Expõe os princípios político-pedagógicos do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal do Bem Estar Social (São Paulo).

PUBLICAÇÕES - SME/MOVA

AUTOR	TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
GADOTTI, Moacir (org.)...[et al]. (1996)	Educação de jovens e adultos - a experiência do MOVA-SP.	BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire.	Apresentação dos princípios político-pedagógicos e a metodologia de alfabetização empregada no MOVA/SP e referenciada na concepção freireana (visão dos idealizadores)
MOVA (São Paulo-SP) (1989).	Sobre a formação do educador: princípios orientadores.	São Paulo: MOVA/SME.	Procedimentos para os cursos de formação inicial/permanente e de supervisores do MOVA.

MOVA (São Paulo- SP) (1990).	Carta de princípios.	São Paulo: MOVA/SME FÓRUM GERAL (set.)	Enumera os acordos firmados para o projeto de parcerias SME/MOVA.
MOVA (São Paulo - SP) (1991).	Ata da reunião.	São Paulo: MOVA/SME FÓRUM GERAL (set.)	Encaminhamento para o prosseguimento dos "Cursos de formação para monitores e supervisores".
MOVA (São Paulo- SP) (1991).	Proposta do plano de ação	São Paulo: MOVA/SME, ago	Diretrizes norteadoras para o desenvolvimento do projeto de parceria.
MOVA (São Paulo) (1991).	Relatório	São Paulo: MOVA/SME, nov	Apresenta evolução (preliminar) do projeto MOVA.
SÃO PAULO (Cidade). (1992d).	I e II Congressos Municipais de Educação: 1991 e 1992.	São Paulo: MOVA/SME	Histórico/relatos dos grupos temáticos/avaliação das metas da Administração e ações.
SÃO PAULO (Cidade). (1992i).	Avaliação MOVA/SP. Relatório de pesquisa.	São Paulo: MOVA/SME, dez	Dados preliminares sobre a parceria SME/MOVA.

**TESES
(96-97LBTS)**

“DOUTORADO EM EDUCAÇÃO”

AUTOR	TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
GIUBILEI, Sonia, (1993)	Trabalhando com adultos, formando professores.	Faculdade de Educação, UNICAMP/SP.	Aborda a formação do educador de adultos na medida que vai trabalhando com o aluno adulto
MALDANER, Otavio Aloisio. (1997)	A formação continuada de professores: Ensino- pesquisa na escola.	Faculdade de Educação, UNICAMP/SP.	Apresenta a pesquisa realizada com professores da rede municipal de ensino em Campinas. Propõe uma formação continuada de professores realizada coletivamente em suas próprias escolas

**DISSERTAÇÕES
(96-97LBDS)**

“MESTRADO EM EDUCAÇÃO”

AUTOR	TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
BRAGA, Álvaro José Pereira Braga. (1996)	Do mobral ao computador: a implantação de um projeto de informática educativa na educação de jovens e adultos.	Faculdade de Educação, UNICAMP/SP.	Análise do projeto EUREKA da rede municipal de ensino de Campinas
CAMARGO, Ruth Aurora da Silveira. (1996)	A alfabetização de jovens e adultos no Município de São Paulo na gestão da prefeita Luiza Erundina de Sousa (1989-1992).	Faculdade de Educação PUC/SP.	Análise do trabalho produzido com Educação de Jovens e Adultos na gestão Erundina
DICKEL, Adriana. (1996)	O esforço coletivo de reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professoras municipais de periferia: um projeto em construção.	Faculdade de Educação, UNICAMP/SP.	Análise da produção de um grupo de professoras de Passo Fundo. Propõe o trabalho coletivo como forma de resistência às condições atuais de trabalho do professor
LOUREIRO, Teresa Cristina (1996)	A formação do educador na prática pedagógica com adultos.	Faculdade de Educação, PUCCAMP.	Análise descritiva sobre os processos de ensino-aprendizagem de professores na educação de adultos (enfoca as relações-afetivas/metodológicas- na sala de aula como elementos importantes na educação de adultos)
OLIVEIRA, Ledercy Gigante de.	Estado Nota Zero (análise do magistério público	UFSCar/SP.	Estudo sobre as condições dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo

(1992)	paulista: 1970-1990).		
PONTUAL, Pedro de Carvalho. (1995)	Desafios Pedagógicos na Construção de uma Relação de Parceria entre Movimentos Populares e o Governo Municipal da Cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina: A experiência do MOVA-SP - 1989/1992.	Faculdade de Educação PUC/SP.	Análise da parceria do MOVA/SP com a Prefeitura Municipal de São Paulo
SOUZA, Ana Lúcia Silva. (1995)	Escrita e ação educativa: a visão de um grupo de alfabetizadores do MOVA-SP.	Faculdade de Educação PUC/SP.	Analisa a proposta pedagógica/metodológicas do MOVA/competências exigidas dos alfabetizadores e conclui que há um descompasso
SOUZA, Eliana da Silva. (1996)	Um estudo histórico-pedagógico das crenças de futuros professores acerca do ensino-aprendizagem da noção de número natural.	Faculdade de Educação, UNICAMP/SP.	Análise das crenças de futuras professoras no ensino da matemática na Habilitação Específica do Magistério

“MESTRADO EM HISTÓRIA”

AUTOR	TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
MALAGUINAS, Ariovaldo. (1994)	O cotidiano do morador da favela de Heliópolis (1971-1992).	PUC/SP, 1994.	fichado / sem síntese

**LIVROS
(96-97LBLC)**

“LIVROS/CAPÍTULOS DE LIVROS”

AUTOR	TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO	ASSUNTO
GOHN, Maria da Glória. (1994)	Movimentos Sociais e educação.	Questões da nossa Época: v. 5. São Paulo: Cortez.	Estudo sobre a organização e os movimentos das camadas populares (década 80)
LIMA, Adriana de Oliveira. (1991)	Alfabetização de jovens e adultos e a reconstrução da escola.	Petrópolis: Vozes.	Estudo sobre os aspectos teóricos/pedagógicos/políticos para a capacitação de professores alfabetizadores de jovens e adultos. Retoma para análise os princípios da Escola Nova; a pedagogia dos conteúdos e as tendências da Educação Popular
LIMA, Joaquim Pacheco de FUMAGALLI, Pe. Dirceu L., BENEVIDES, Vanderlice (1997)	A teoria que sustenta uma prática educativa na formação de educadores populares.	Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, p.334-352.	Os autores afirmam que a formação dos educadores populares se sustenta no processo de reflexão sobre a prática no contexto de suas próprias práticas comparando-as “com teorias, podendo confirmá-la ou modificá-la”.
STROMQUIST, Nelly P.. (1997)	Literacy for citizenship: gender and grassroots dynamics in Brazil.	New York: State University of New York Press, Albany.	Estudo sobre as alfabetizadoras do MOVA/SP. Faz um recorte de gênero e centra sua análise na alfabetização
VALE, Ana Maria do.	Educação popular na escola pública.	<i>Questões da nossa época: v. 8.</i> São Paulo:	Após estudo e análise da educação popular (resultado de tese/dissertação) a autora

(1992)

Cortez.

propõe a intersecção da educação popular na
educação pública

ANEXO IV

projeto noturno

ANEXO V

formação escolar das/os monitoras/es

Formação Escolar das/os Monitoras/es de Educação de Adultos na Secretaria Municipal do Bem Estar Social (SEBES) por ocasião da transferência para a Secretaria Municipal de Educação (SME)*

Nível de Escolaridade	Quantidade
Primeiro Grau Completo	19
2o. Grau (Com Hab. Esp. Magistério)	353
2o. Grau (Sem Hab. Esp. Magistério)	283
3o. Grau (Com Hab. Esp. Magistério)	150
3o. Grau (Sem Hab. Esp. Magistério)	145
Total	950

* Fonte: São Paulo (Cidade) Secretaria de Educação (1992). Formação Especial para o Magistério: uma experiência pedagógica na Rede Municipal de Ensino: 1989-1992. São Paulo: SME