

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

ADRIANA MEDEIROS FARIAS

200408252

**O processo de constituição de políticas públicas para
formação de educadores de jovens e adultos:**
Experiências formativas na cidade de São Paulo
no período de 1989 a 2000



Campinas
2003

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

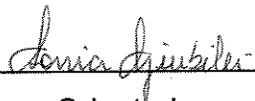
O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO
DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA
CIDADE DE SÃO PAULO NO PERÍODO DE 1989 a 2000

Autora: Adriana Medeiros Farias

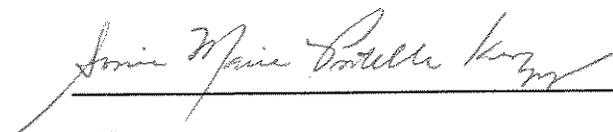
Orientadora: Profa. Dra. Sonia Giubilei

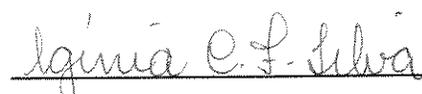
Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação defendida por Adriana
Medeiros Farias e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 19 / 12 / 03

Assinatura: 
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:





2003

IDADE 76
CHAMADA IT UNICAMP
F225p
EX
MBO BC/ 58284
OC 16-117-04
D α
EQ 16-117-04
TA 10/06/04
CPD

CM00198067-8

BIBID. 316910

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gilденir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

F225p Farias, Adriana Medeiros.

O processo de constituição de políticas públicas para formação de educadores de jovens e adultos: experiências formativas na cidade de São Paulo no período de 1989 a 2000 / Adriana Medeiros Farias -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Sonia Giubilei.

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

1. Educadores – Formação. 2. Educadores de jovens e adultos. 3. Políticas públicas. 4. Organizações não-governamentais. 5. Movimentos sociais. I. Giubilei, Sonia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-0233-BFE

ADRIANA MEDEIROS FARIAS

**O processo de constituição de políticas públicas para
formação de educadores de jovens e adultos:
Experiências formativas na cidade de São Paulo
no período de 1989 a 2000**

Este exemplar corresponde à
redação final da Dissertação
apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade Estadual
de Campinas, sob a orientação da
Profa. Dra. Sonia Giubilei.

Campinas
2003

Ao meu amor por toda a sua amorosidade e boniteza.
À Luiza e ao Rafael que felizmente sabem o que é paciência histórica
freireana.
À minha família pela guarida, colo e teto.
À minha orientadora pelo apoio e incentivo.
A todos que colaboraram de alguma forma e de forma especial para a
realização deste trabalho: amigos, companheiros e senseis.

FARIAS, Adriana Medeiros. **O processo de constituição das políticas públicas para formação de educadores de jovens e adultos:** Experiências formativas na cidade de São Paulo no período de 1989 a 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RESUMO

Este trabalho analisa as experiências formativas para educadores de jovens e adultos constituídas nas inter-relações entre o poder público municipal e as organizações da sociedade civil. Descreve e interpreta o processo de implantação de programas e projetos para a formação de educadores, na cidade de São Paulo, no período de 1989 a 2000, identificando as interfaces com as proposições dos órgãos internacionais de financiamento e cooperação técnica. Apresenta, ainda, as contribuições do campo da Educação Popular que tanto os movimentos populares quanto as organizações não- governamentais imprimiram no desenho da estrutura e das pautas de formação inicial e permanente, e, por fim, como o Estado reconhece esse desenho e o incorpora dentro de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This study analyzes the formative experiences of educators of young and adult learners constituted in the inter-relations between the municipal public sector and civil organizations. It describes and interprets the process of implementing programs and projects for the development of educators in the city of São Paulo, Brazil, from 1989 to 2000, identifying their interfaces with the propositions put forward by international financing and technical cooperation offices. In addition, this study discusses the contributions from the area of Popular Education which the popular movements as well as the non-governmental organizations have imprinted in the structural design and guidelines for initial and permanent formation. Finally, it analyzes how the State recognizes this structural design and incorporates it in its policies for the Education of the Young and the Adult.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABONG	Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
CBA	Campanha Brasileira de Alfabetização
CEAAL	Conselho de Educação de Adultos da América Latina e do Caribe
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEMI	Centro de Educação Popular de São Miguel Paulista
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEPIS	Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae
CNBB	Conselho Nacional dos Bispos do Brasil
CNTE	Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPCs	Centros Populares de Cultura
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DOT	Diretoria de Orientação Técnica
EAA	Educação de Adolescentes e Adultos
EC	Emenda Constitucional
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMPG	Escola Municipal de Primeiro Grau
EMPSG	Escola Municipal de Primeiro e Segundo Graus
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNEP	Fundo Nacional de Educação Primária
FNUAP	Fundo de População das Nações Unidas
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GETA	Grupo Estadual de Trabalhos em Alfabetização
IACEP	Instituto de Alfabetização, Cultura e Educação Popular
IBEAC	Instituto Brasileiro de Ação Cidadania
IBESP	Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JOC	Juventude Operária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAZL	Movimento de Alfabetização da Zona Leste
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização
MST	Movimento dos Sem Terra
NAE	Núcleo de Ação Educação
NTC	Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PEMA	Programa Experimental Mundial de Alfabetização
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPR	Partido Progressista Reformador
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
RAAAB	Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil
RENEC	Representação Nacional das Emissoras Católicas
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEBES	Secretaria Municipal do Bem Estar Social
SEF	Secretaria Educação Fundamental
SENAI	Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Sistema Nacional de Aprendizagem do Comércio
SIRENA	Sistema Rádio-educativo Nacional
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
V CONFINTEA	V Conferência Internacional de Educação de Adultos
VEREDA	Centro de Estudos em Educação

SUMÁRIO

RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	xiii
INTRODUÇÃO	1
1 O LEGADO HISTÓRICO-POLÍTICO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS	5
1.1 O Estado Republicano e a Educação de Adultos	5
1.2 As contribuições político-pedagógicas dos movimentos sociais para a EJA	9
1.3 A experiência formativa do Movimento de Alfabetização da Zona Leste	15
2 - AS INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	31
2.1 Considerações iniciais	31
2.2 A CEPAL	33
2.2.1 Antecedentes históricos	33
2.2.2 A proposta da CEPAL/UNESCO para a América Latina	40
2.2.3 A Educação de Adultos e a profissionalização	45

2.3 A UNESCO e o Relatório Delors	50
2.4 A V CONFINTEA	57
2.4.1 As políticas educacionais brasileiras para a EJA	64
3 O DESENHO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA CIDADE DE SÃO PAULO	73
3.1 Aspectos gerais	73
3.2 O contexto sócio-histórico das políticas públicas de EJA em São Paulo	77
3.2.1 Antecedentes da gestão Freire	81
3.3 A participação das ONGs nas administrações públicas populares	85
3.3.1 O educador popular de jovens e adultos	89
3.4 A relação entre os movimentos populares e o poder público municipal	92
3.5 As políticas públicas de EJA implantadas pela Prefeitura de São Paulo	97
3.6 MOVA- SP enquanto política pública de EJA	100
3.7 A formação dos educadores da rede pública	102
3.8 A formação dos educadores do MOVA-SP	110
3.8.1 O processo metodológico da alfabetização	117
3.9 A universidade e a formação de educadores de jovens e adultos	123
3.9.1 As políticas de formação para a EJA na cidade de São Paulo com o fim da gestão Erundina	126

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	145
ANEXOS	157
Anexo A Carta à Fundação Educar	159
Anexo B Proposta de trabalho sobre a palavra geradora	167
Anexo C Palavras geradoras	177
Anexo D Relação das entidades que participaram do MOVA/SP	189
Anexo E Quadro 02 – síntese das experiências formativas	193
Anexo F Curso inicial com os educadores do MOVA/SP	197
Anexo G III Curso de formação para monitores MAZL	201

INTRODUÇÃO

Para que se possa compreender as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil é preciso tomar a “Década da Educação”, como se denominaram os anos 90, como marco histórico na reconfiguração do papel do Estado frente às políticas educacionais.

Num contexto de aprofundamento das políticas neoliberais, de reorganização do mundo do trabalho e de imposição do avanço das novas tecnologias da informação e da comunicação, a educação e a formação de professores tomaram centralidade estratégica nas agendas das reformas econômicas e educativas dos diversos países da América Latina. Influenciados pelos organismos internacionais de cooperação técnico-financeira para se adequarem à nova ordem mundial, os governos realizaram um conjunto articulado de medidas legais que deram sustentação ao plano de reestruturação econômica e ajuste fiscal imposto pelos acordos econômicos com o Banco Mundial.

No Brasil, a reforma educativa, cumprida com rigor e criatividade pelo governo FHC, fez-se com base nas políticas de focalização, descentralização, desregulamentação e mecanismos de controle de resultados (CURY, 2002). Neste contexto, a EJA passou a ocupar um lugar marginal nas políticas de educação básica coordenadas pelo governo federal.

Apesar dos esparsos recursos, da crise financeira que assolou o país, experiências significativas no campo da formação de educadores de jovens e adultos foram desenvolvidas na cidade de São Paulo por movimentos sociais e pela

administração pública popular e democrática do Partido dos Trabalhadores na gestão da prefeita Luiza Erundina, no período de 1989 a 1992. A análise desta experiência revela aportes teórico-metodológicos importantes para balizar a construção de políticas públicas para jovens e adultos.

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar os limites e possibilidades das práticas formativas para educadores jovens e adultos constituídas nas inter-relações entre o poder público municipal e as organizações da sociedade civil, principalmente movimentos populares e organizações não governamentais (ONGs), no período proposto, verificando as contribuições dadas pelos diferentes atores. Pretende-se, ainda, descrever e interpretar o processo de implantação de programas e projetos de formação para educadores da EJA, além de identificar as pautas de formação e suas interfaces com as proposições dos órgãos internacionais de financiamento e cooperação técnica.

Uma das inquietações que levaram à análise desse processo foi a necessidade de se compreenderem as contribuições que os movimentos populares deram para o desenho das práticas de formação de educadores de jovens e adultos e como o poder público reconheceu esse desenho e o incorporou dentro de uma política pública de EJA, numa relação de parceria entre movimento e Estado; e ainda quais os desdobramentos desse processo nas administrações de Paulo Maluf (1993/1996) e Celso Pitta (1997/2000). Nesta trama, além dos sujeitos clássicos da relação de parceria, identifica-se a participação de um outro sujeito importante, ao menos no campo da formação: as ONGs. Que papel as ONGs desempenharam nesse processo e qual a sua contribuição para a construção/modificação de uma pauta formativa?

Trata-se de pesquisa qualitativa que se utilizou das técnicas da análise documental, entrevistas e conversas informais. As entrevistas privilegiaram sujeitos que participaram de grupos de alfabetização na Zona Leste, assessores de ONGs, pessoas envolvidas no projeto MOVA-SP. Algumas entrevistas, que não puderam ser realizadas por esta pesquisa, foram gentilmente cedidas pelo educador e pesquisador Pedro Pontual; mesmo que se tenha feito a ausculta delas nem todas foram incorporadas ao texto.

A abordagem metodológica se apóia no paradigma indiciário proposto por Ginzburg, identificado pelo método *morelliano*. O método permite o desvelamento da realidade a partir dos sinais imperceptíveis, das pistas presentes nos documentos e nas falas dos entrevistados. Pretende-se com isso explicitar processos, interpretar tensões, conflitos, identificar permanências e rupturas dos eventos de formação realizados no período proposto, e seus respectivos desdobramentos.

Os documentos analisados se referem aos documentos oficiais, atas de reuniões, cadernos de anotações, diários, publicações, relatórios, publicações de revistas e cadernos.

Para confrontar a análise documental com o não documentado, realizaram-se entrevistas com sujeitos importantes das ONGs VEREDA Centro de Estudos em Educação, Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae (CEPIS), Centro Cida Romano para Formação de Educadores do Instituto Sedes Sapientiae (CECIR), Núcleo de Trabalhos Comunitários da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (NTC/PUC-SP), Centro Ecumênico de documentação e Informação (CEDI), (em 1994, parte da equipe do CEDI constituiu, entre outras ONGs, a Ação Educativa), técnicos da Secretaria Municipal de Educação e Diretoria de

Orientação Técnica (DOT), coordenadores do MOVA-SP, coordenadores e/ou supervisores e monitores do Movimento de Alfabetização da Zona Leste II, atualmente dividido em duas instituições: Centro de Educação da Zona Leste e Casa da Mulher do Jardim São Carlos.

O texto está organizado em três capítulos, o primeiro deles destinado a resgatar a história da Educação de Adultos (EDA) no Brasil a partir dos anos 40 do século XX com o intuito de apontar eventos significativos que permitam compreender o legado histórico cultural das políticas de formação para educadores de jovens e adultos e de que modo esse legado contribuiu para a configuração das experiências no Movimento de Alfabetização da Zona Leste. No segundo capítulo, buscou-se identificar as mudanças nas políticas educacionais brasileiras na década de noventa influenciadas pelos organismos internacionais. E, por fim, no terceiro capítulo, encontra-se a construção do desenho de algumas experiências formativas de EJA na cidade de São Paulo com base nos referenciais sócio-históricos construídos nos capítulos anteriores.

No texto para que se possa diferenciar a referência aos entrevistados para esta pesquisa das referências aos autores das obras consultadas optou-se pelo registro do primeiro nome em letra minúscula seguido da data em que foram realizadas as entrevistas.

1 O LEGADO HISTÓRICO-POLÍTICO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

1.1 O Estado Republicano e a Educação de Adultos

A formação de educadores de jovens e adultos, seja ela inicial ou permanente, de fato não ocupou lugar de destaque entre as iniciativas do Estado brasileiro, nem tampouco nas iniciativas dos organismos internacionais, ao tomarem a Educação de Adultos como alvo de seus programas de financiamento e apoio técnico. Concordam Paiva (1987) e Beisiegel (1997) em considerar os anos 40 um marco histórico no Brasil da assunção do Estado para com a Educação de Adultos¹, independentemente do ensino primário. Não obstante isso, as iniciativas governamentais foram sempre “esparsas e descontínuas”. (BEISIEGEL, 1997).

Com a aprovação do Fundo Nacional de Educação Primária (FNEP), em 1942, e sua regulamentação em 1945, concretizaram-se as condições orçamentárias para a viabilização de um Plano Nacional de Educação Supletiva para adolescentes e adultos. O trabalho de intelectuais e profissionais da educação foi importante para a aprovação e regulamentação do FNEP. O decreto de 1945 determinou que, de cada auxílio federal dado aos estados, 25% deveria ser aplicado na

¹Os termos Educação de Adolescentes e Adultos ou Educação de Adultos são empregados de acordo com a fonte consultada e o período caracterizado. Já Educação de Jovens e Adultos é empregado no Brasil mais recentemente nos anos 80 e início dos anos 90. Ambos os termos referem-se à incorporação dos sujeitos adolescentes e jovens à Educação de Adultos.

educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, considerando os termos estabelecidos por um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.

A UNESCO, ao denunciar os índices alarmantes de analfabetismo no país, impulsionou o Ministério da Educação e Saúde, em 1947, a autorizar a criação de um Serviço de Educação de Adultos (SEA) no Departamento Nacional de Educação.

As campanhas de alfabetização representaram para a “Educação de Adolescentes e Adultos” (EAA) o início de uma nova etapa no plano das políticas financiadas pela União em cooperação com os estados da federação e municípios. As campanhas foram responsáveis por criar uma infra-estrutura absorvida pelos municípios e estados. (HADDAD, 1991; BEISIEGEL, 1997). Os convênios exigiam ainda dos Estados e Territórios a criação de Comissões ou Serviços de Educação de Adultos, contribuindo para a inserção da EAA nos sistemas estaduais de ensino supletivo a partir da abertura de classes em todas as regiões.

No início do século XX, as estatísticas do Recenseamento Geral realizado em 1940, a pedido do recém criado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, INEP (1938), denunciaram que era analfabeta 55% da população acima de 18 anos². O impacto causado pelas estatísticas e o despertar para a importância da educação como espaço de difusão ideológica fizeram com que crescesse o movimento em defesa do direito à Educação de Adolescentes e Adultos.

A mobilização nacional em torno da Educação de Adultos foi resultado da ação empreendida por profissionais da educação que sugeriram, através do INEP,

² Segundo o PNAD, 1999, o século terminaria com 18.052.736 analfabetos maiores de sete anos.

uma série de medidas que culminaram com o lançamento, em 1947, da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. A Campanha caracterizou-se por um conjunto de atividades coordenadas pelo Ministério da Educação e Saúde. O então diretor do Departamento Nacional de Educação, Lourenço Filho citado por Paiva, assim definiu os objetivos da Campanha:

Devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem estar e progresso social... (LOURENÇO FILHO, 1950, p. 08 apud PAIVA, 1987, p. 179).

Esperava-se com as campanhas erradicar a marginalidade e a incapacidade dos adultos analfabetos, bem como atingir a educação das crianças através deles. Elas surgiram com a perspectiva interna de conter a migração rural, preparar a mão-de-obra urbana para que esta pudesse contribuir com o desenvolvimento e a industrialização do país, e, no plano político, almejava-se formar um contingente de futuros eleitores condizente com o contexto da democracia liberal do novo regime. Numa outra perspectiva, a externa, a diminuição dos altos índices de analfabetismo atenderia aos apelos da UNESCO, em favor da Educação de Base, causando uma boa impressão junto aos organismos internacionais.

De acordo com Beisiegel, os “Convênios Especiais” estabelecidos entre os Estados, os Territórios e o Ministério da Educação e Saúde fizeram com que a União assumisse a tarefa de:

[...] planejamento geral, a orientação técnica e o controle global dos serviços, bem como a prestação de auxílio financeiro (para pagamento de pró-labore

aos docentes e para a cobertura de despesas com administração e iluminação das salas) e o fornecimento de material de leitura. (BEISIEGEL, 1997, p. 214).

É claro que os interesses que moveram o Estado democrático liberal a priorizar a educação, coadunavam-se com o contexto histórico-social que caracterizava o estado populista. Isto significava, em linhas gerais, o uso da educação como instrumento de difusão ideológica, ao lado da composição de interesses que garantissem a manutenção dos detentores do poder.

As campanhas de alfabetização atuaram de modo focalizado nas regiões de maior índice de analfabetismo, prioritariamente no campo, através das “Missões Rurais de Educação de Adultos”, consolidada em 1952 pelo Ministério. As missões atuaram na vida das populações rurais de forma a lhes proporcionar Educação de Base, ou seja, “conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos”. (BITTENCOURT, 1959, p.177 apud BEISIEGEL, 1997, p. 217).

A idéia de campanha passou a permear as ações do Estado como forma de atendimento à demanda de Educação de Adultos. Os resultados, como é sabido, não foram satisfatórios. Contrapor-se à idéia de campanha, nesse campo educativo é contrapor-se a um conjunto de iniciativas desconexas e centralizadoras tanto na produção de material quanto no desenvolvimento das atividades pedagógicas, além de afirmar a necessidade de medidas governamentais que propiciem condições de atendimento das necessidades formativas dos jovens e adultos trabalhadores, reconhecendo as contribuições político-pedagógicas dos movimentos sociais organizados também na oferta de serviços.

1.2 As contribuições político-pedagógicas dos movimentos sociais para a EJA

Com toda a fragilidade e limites temporais que uma experiência possa apresentar, é inegável a contribuição dada por grupos e movimentos oriundos do campo da Educação Popular na construção da especificidade da formação do educador de jovens e adultos.

No início dos anos 60, experiências importantes foram desenvolvidas, dentre elas: o Movimento de Cultura Popular do Recife (1960) e a Campanha de Pé No Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal (1962). As atividades educativas do movimento estavam voltadas sobretudo para a valorização da cultura popular nacional, através da recreação educativa nos parques, centros e praças de cultura e o enriquecimento cultural e a reflexão social sobre os problemas locais. Objetivava-se combater o analfabetismo e elevar o nível cultural do povo, ou seja, atender à demanda por educação reivindicada pela população pobre. (FÁVERO, 1983).

A Educação de Adultos significava:

uma busca de uma cultura permanente, “de uma forma de vida”; será “extensão cultural”, atualização, renovação, reeducação. Em termos bem comportados é o que nos diz a UNESCO: “Ela representa o esforço contínuo que todo ser humano deve realizar para compreender o mundo, exprimir sua personalidade e estar à altura das suas responsabilidades como indivíduo e como membro das diversas sociedades às quais pertence”. (BRITTO, 1983, p. 150).

Os adultos se reuniam nos círculos de cultura, clubes de pais, teatros, teleclubes e cineclubes, onde eram veiculados programas de alfabetização e de

educação de base por meio das escolas radiofônicas. Os meios informais de educação eram valorizados.

O Movimento de Educação de Base³ (MEB), especialmente entre 1960/1961, contribuiu para a formação à distância dos professores, através do sistema radiofônico de educação de base. O MEB planejou, preparou e selecionou os animadores populares e monitores voluntários.

Para a Igreja Católica esta foi a oportunidade de se aproximar de experiências no campo da Educação Popular. Experiências precursoras de escolas radiofônicas como o Sistema Rádio-educativo Nacional (SIRENA), as escolas radiofônicas do Serviço de Assistência Rural e a Representação Nacional das Emissoras Católicas (RENEC).

As atividades do MEB tinham como unidade básica de organização o “sistema”, composto de professores, supervisores, locutores e pessoal de apoio que se encarregavam da preparação dos programas e de sua execução através da emissora da diocese local e do contato com as classes. No funcionamento das escolas radiofônicas estavam presentes os monitores-escolhidos na própria comunidade, treinados pelo MEB e encarregados de provocar discussões sobre o assunto da aula transmitida pelo rádio, de verificar os exercícios e estimular os alunos para o estudo, colaboradores voluntários do movimento. (PAIVA, 1987, p. 223).

Segundo Fávero (1983), o MEB contribuiu para novos contornos na condução teórico-metodológica da formação de seus quadros.

Os treinamentos do MEB não são “cursos” na acepção tradicional do termo, já que não se têm neles, a preocupação de transmitir aulas, como de professor a alunos. [...] acreditamos na “escola da vida”, que traz conhecimentos, experiências e segurança. (Fávero, 1983, p. 261).

³ Movimento de Educação de Base é ligado à Conferência Nacional Bispos do Brasil (CNBB).

Para se trabalhar com Educação de Adultos não havia formação específica que ocorresse em cursos especializados de longa duração; deste modo, o MEB, através dos seus cursos, selecionava pessoas para a composição das Equipes Locais do Sistema, e de acordo com alguma formação profissional básica, de preferência conjugada com a experiência em algum movimento da Ação Católica, e prepará-las como técnicos semi-especializados. (MEB, apud FÁVERO, 1983, p. 270).

A contribuição efetiva do MEB foi transformar um treinamento, calcado nas bases teóricas de relações interpessoais, em um processo de formação de equipes com uma dimensão político-ideológica de valorização do eu coletivo, do trabalho em equipe na perspectiva de uma transformação social ampla e de um compromisso efetivo com as populações contatadas.

Essa transformação se deu por conta de uma tradição advinda da Igreja Católica no campo da formação de lideranças, com o método “ver-julgar-agir”, criado por Cardin para a Juventude Operária Católica (JOC) e adotado por toda a Ação Católica Especializada. “Partia-se da realidade, analisava-a frente a um conjunto de valores e, a partir desse julgamento, estabelecia programas de ação. Método designado “Formação na Ação.” (FÁVERO, 1983, p. 275).

A “Formação na Ação” toma a prática como referência última para todo processo de conhecimento científico e guia para a ação transformadora. Os riscos são os mesmos de qualquer processo formativo: os limites do ativismo, do espontaneísmo e, neste caso, os limites da formação cristã.

Os movimentos populares produziram experiências significativas com o apoio do poder local. O Movimento “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”

organizou cursos de emergência para a preparação de 250 professores leigos. O monitor era treinado de forma intensiva durante três semanas - e ainda...

[...] para atender ao problema da qualificação dos professores, a prefeitura criou em dezembro de 1962 um Centro de Formação de Professores, ao qual se encarregava também da coordenação técnico-pedagógica da Campanha. (PAIVA, 1987, p. 239).

Diferentemente dos Movimentos de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPCs), criados em todo o país, cresceram com o apoio estrutural da União Nacional dos Estudantes (UNE), (1961/1962) e o foco da sua atuação estava na pesquisa e na promoção da cultura popular. Os CPCs tinham como objetivo principal a luta pela transformação da realidade brasileira e, para isso, faziam o uso da arte didática, principalmente o teatro de rua, entre outras formas de expressão cultural.

Após o Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, em 1963, a alfabetização se constituiu numa tarefa política e legítima de cultura popular, de libertação das massas. Como resultado do encontro, foi consenso a necessidade de profissionalização dos alfabetizadores e integrantes do movimento.

A partir do I Encontro Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, percebera-se a necessidade de mudanças nas concepções e métodos empregados até então. Cartilhas, livros de leitura, métodos de sentencição e palavração não eram condizentes com a concepção do adulto analfabeto, capaz de conduzir o seu processo educacional e, portanto, refletir sobre a realidade cotidiana; surgia assim a defesa de que o processo educacional partisse da compreensão da realidade social do adulto. As idéias de Paulo Freire apontavam com força naquele momento.

A primeira experiência extensiva de Paulo Freire, realizada em Angicos/RN, marcou a história da Educação de Adultos. A alfabetização de trabalhadores do campo em 40 horas demonstrou a pertinência do “método”, do “sistema” Paulo Freire, fundamentado nos princípios dialógicos e humanísticos de educação. Essa experiência contribuiu para o alargamento do conceito de analfabetismo, questionando a sua relação de causalidade, ou seja, o analfabetismo como efeito e não causa dos problemas sociais e econômicos do país.

A experiência formativa freireana influenciou na especificidade da condução pedagógica do trabalho com adultos analfabetos. A influência do “método” Paulo Freire junto ao Ministério da Educação fez com que fosse adotado oficialmente no Plano Nacional de Alfabetização em 1964. Com o golpe militar, Freire foi retirado do cenário nacional e impedido de dar prosseguimento, no Brasil, as suas experiências no campo da Educação de Adultos. Ao retornar ao país, Freire trouxe na bagagem suas práticas vividas em diversos lugares do mundo, entre outros: Chile, Bolívia, São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau, Angola, Moçambique e EUA.

Além da sua importante participação nas universidades e instituições, será como Secretário Municipal de Educação em São Paulo que Freire contribuirá para a construção de uma experiência singular de escola pública democrática e popular na cidade. Nesta experiência os movimentos sociais, em parceria com o poder público municipal, ressignificarão algumas das proposições presentes nas décadas de 50 e 60 no campo da Educação de Adultos e da Educação Popular.

O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular reafirmou que os movimentos de alfabetização e cultura popular deveriam dar prioridade à alfabetização de adultos e adolescentes e que as organizações representassem de

forma autêntica a comunidade através de: sindicatos e associações de bairro. Afirmou ainda que as organizações dessem prioridade para o trabalho no campo e que proporcionassem uma aproximação com o povo, fazendo um estudo da realidade local. A criação de uma coordenação nacional dos Movimentos foi consenso no encontro.

A ajuda técnica, material e financeira, recebida por parte de qualquer entidade, oficial ou não, é válida desde que se respeite a **autonomia dos movimentos**. Entretanto condenamos ligações com entidades não identificadas com as camadas autenticamente populares, que sejam contrárias aos interesses nacionais. (RESOLUÇÕES..., 1963, apud FÁVERO, 1983, p. 241, grifo nosso)⁴.

O posicionamento do Encontro quanto à seleção, ao treinamento e aperfeiçoamento dos alfabetizadores voluntários é que se levasse em conta

[...] a diversidade de nível cultural, de condição social, pouca disponibilidade de tempo e diversidade de aptidões; que se utilizem recursos quanto possível científicos e possibilitem uma visão crítica da realidade. Não podemos esquecer a necessidade de profissionalização dos alfabetizandos que é uma exigência de qualquer ação sistemática. (Ibid., p. 242).

A breve análise deste período proporciona pistas que servirão de balizamento para compreender o desenho das experiências desenvolvidas na década de oitenta que revisitam as práticas em Educação Popular e Educação de Adultos, práticas produzidas sobretudo nos anos 50 e 60. Com o intuito de se aproximar do caso particular e singular vivido no plano local, na Zona Leste de São Paulo, é que a descrição do desenho da estrutura formativa do projeto de alfabetização de jovens e adultos, forjado no bojo do Movimento de Educação da Zona Leste, far-se-á pertinente.

⁴ A esse respeito ver (PONTUAL, 1995.).

Dessa trama alguns fios ajudarão a compor o legado histórico e cultural das tradições no campo da formação de educadores na cidade de São Paulo, no final do século XX.

1.3 A experiência formativa do Movimento de Alfabetização da Zona Leste

Na década 70, na Zona Leste, grupos de voluntários ligados às comunidades eclesiais de base organizaram salas de alfabetização nas paróquias e comunidades com a finalidade de ofertar alfabetização e “conscientização”⁵ aos trabalhadores que não tinham e não tiveram acesso ao sistema formal de ensino. Esses grupos atuavam sem qualquer vínculo com o aparelho do Estado. A organização do trabalho político- pedagógico era influenciada pelas idéias freireanas e pelas experiências que foram reprimidas pelo golpe militar. (HADDAD, 1991).

A descrição da atuação voluntária desses grupos aproxima do tempo da pesquisa. Nos anos 70 e 80, na região leste da cidade de São Paulo, um grupo de mães se mobilizou em torno da luta pela educação, pelo não pagamento da taxa da Associação de Pais e Mestres (APM), na luta por vagas no ensino noturno e pela Universidade do Trabalhador⁶. Essas lutas foram incorporadas de forma mais expressiva pelo Movimento de Educação da Zona Leste.

As ações dos movimentos de moradia e saúde por meio das assembléias, reuniões e caravanas para Brasília representaram momentos expressivos de mobilização e resistência com um discurso anti-Estado burguês.

⁵ Conscientização inicialmente entendida como um processo dialógico e reflexivo de análise da realidade.

⁶ Hoje a Universidade do Trabalhador se concretiza com um campus da Universidade de São Paulo na Zona Leste.

As lutas na região estavam balizadas por lideranças da Igreja Católica, dentre elas o Padre Ticão⁷, que, ao assumir a Paróquia da Vila Nossa Senhora Aparecida, em Ermelino Matarazzo, em 1982, levou para lá a experiência de alfabetização realizada em 1972, na paróquia da Vila Granada/Penha e, com ela, a assessoria de Vera Barreto e José Carlos Barreto, integrantes do instituto VEREDA⁸, organização ligada a Paulo Freire, que presta assessoria a grupos populares na formação dos educadores de jovens e adultos.

Foi nesse contexto de efervescência da organização popular que surgiu, dentro do movimento de moradia, a preocupação com o uso que os seus integrantes faziam da escrita, portanto com a escolarização. Pensou-se em oferecer salas de alfabetização para a população analfabeta da região que chegava ao patamar de 1 milhão e cinqüenta mil, segundo dados fornecidos pela Fundação Educar em 1988.

O relato das lideranças que participaram desse momento revela que a idéia inicial era organizar um projeto de alfabetização, mas o processo tomou proporções de um amplo movimento de alfabetização que, para além da pauta reivindicativa, assumiu a oferta de um serviço educacional.

Essa questão da alfabetização é antiga, nos anos 60/70 já existia no Jardim São Carlos, retomada por iniciativa do Movimento de Educação da Zona Leste, por iniciativa de pessoas da terra, reivindicação do movimento da terra que começasse um grupo de alfabetização, porque havia um grau de analfabetismo muito grande entre as lideranças do movimento. O Movimento de Educação resolveu sair de um espaço reivindicativo para prestar um

⁷ Padre Antonio Luis Marchioni

⁸ VEREDA - Centro de Estudos em Educação, atua na formação de educadores e assessoria aos movimentos sociais.

serviço educacional, e também, já existia na região o CEMI⁹, que já não existe mais... Esse trabalho que foi proposto pelo Movimento de Educação tinha uma proposta de parceria com a Fundação Educar e Centro Social São Francisco de Assis, só que a Fundação Educar nunca cumpriu as partes dela no contrato, atrasava o pagamento. (Marcos Mendonça em entrevista concedida à Pedro Pontual, em 1995).

A conjuntura inseria-se no contexto de redemocratização do país, de rupturas no cenário nacional de mudanças na política de Educação de Jovens e Adultos. A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização, Fundação MOBRAL, fora extinta e, no mesmo dia, criara-se a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos, a Fundação Educar, em novembro de 1985. O acontecimento foi comentado por Marco Maciel num artigo à folha de São Paulo.

Ao assinar o decreto que transforma a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização em Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos - Educar, o presidente José Sarney inicia um notável esforço no sentido de erradicar o analfabetismo em nosso país. [...] Ao instituir a Fundação Educar o governo José Sarney dispõe-se a desenvolver uma ação em profundidade: não meramente um movimento ou campanha, mas um verdadeiro programa, não apenas de alfabetização, mas de educação. (MACIEL, M. Folha de São Paulo, São Paulo, 14 jan.1986.).

A Fundação Educar estabelecia convênios com empresas, prefeituras, usinas, entidades, hospitais e sindicatos. Em São Paulo, a abertura de convênios com movimentos se viabilizou a partir do precedente da aprovação, no Rio de Janeiro, de um projeto de alfabetização com grupos populares da Baixada Fluminense.

De acordo com o relato de Josinaldo A. de Souza, da Federação Municipal das Associações de Moradores de Duque de Caxias, no fórum de políticas municipais, o projeto de Educação Básica da Baixada Fluminense compreendia os municípios de Caxias, Nova Iguaçu e São João do Meriti, todos da região metropolitana do Rio de Janeiro. O projeto estava dividido em pólos, e cada pólo correspondia a uma

⁹ CEMI Centro de Educação Popular de São Miguel Paulista, ligado à estrutura da Igreja Católica, Diocese de São Miguel.

entidade do movimento popular responsável por uma equipe de trabalho, que variava de acordo com o número de turmas de monitores, composta por coordenadores e supervisores e administrativo. Dentro dos pólos tinha um supervisor que acompanhava o trabalho político-pedagógico. O projeto foi elaborado na época em que o Presidente da Fundação Educar era Vicente Barreto. Na verdade, as entidades acabaram transformando a idéia inicial, na medida em que na prática muitas delas se mostraram inexecutáveis. (CENTRO..., 1990, p. 33).

Em São Paulo, um longo período de negociações, mobilizações e abaixo-assinados se seguiram para que o projeto fosse finalmente assinado e o recurso, enfim, destinado aos integrantes dos movimentos.

A aproximação do movimento social com aquela agência pública sinalizava um outra forma de se garantir o direito educacional. Isto não significava que o movimento deixaria de atuar por meio dos instrumentos clássicos de mobilização e discurso de politização contra o Estado. Da mesma forma que a criação dos conselhos populares, foi expressão desse novo canal de participação no controle da política pública.

Cardoso (1994), ao descrever as análises que os pesquisadores fizeram sobre esse período, chama a atenção para que se contextualizem as diferentes fases vividas pelo movimento, e que tanto o espontaneísmo quanto a institucionalização são caracterizações pertencentes a um determinado contexto histórico.

Durante o segundo semestre de 1986, realizaram-se as primeiras negociações entre o Centro Social São Francisco de Assis¹⁰ e a Fundação Educar. Já

¹⁰ O Centro Social São Francisco de Assis era a entidade jurídica da Paróquia Nossa Senhora Aparecida responsável pelos convênios iniciais. Posteriormente criou-se o Centro de Educação da Zona Leste.

no início de 1987, as reuniões em Ermelino Matarazzo contavam com cerca de 80 a 100 pessoas interessadas em participar do projeto.

O projeto [...] acabou se transformando em movimento, era um tempo bom pra se juntar gente [...] a proposta foi encampada por umas 80 pessoas... (Marcos Mendonça, 1995).

Para a concreção do projeto elas deveriam providenciar as condições estruturais de abertura dos núcleos de alfabetização nas suas comunidades.

Depois dos ajustes financeiros, a proposta final de convênio definiu a contratação de quarenta e cinco monitores, quatro supervisores, dois administrativos, uma coordenação pedagógica e um percentual para compra de material.

Para se chegar a um corpo definitivo de monitores o Centro Social promoveu um curso de formação inicial:

Entre os dias 16 e 17 de março, o centro Social São Francisco promoveu um curso de formação de monitores de alfabetização, assessorado pela Equipe de Educação e Escolarização Popular do CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação. O curso teve duração de 30 horas e contou com a participação constante de 60 candidatos a monitores. Desse total, foram selecionados pela equipe coordenadora, os 45 monitores que integrariam o projeto, levando-se em conta os critérios tanto de habilitação técnica para o exercício da função de alfabetizador, como o nível de integração e capacidade organizativa desses monitores dentro de suas comunidades. (Carta à Fundação Educar, maio de 1987, anexo A).

A organização inicial do projeto e a seleção dos monitores foram momentos significativos para o desenho da formação de educadores populares do movimento. Garantiram-se as condições mínimas para o processo formativo que possibilitou às lideranças tornarem-se também alfabetizadores.

A participação do CEDI¹¹ nas reuniões preparatórias do movimento e na seqüência, na assessoria político-pedagógica, contribuiu para a definição dos objetivos metodológicos e pedagógicos do projeto.

Os interessados em participar sabiam que se tratava de um processo de seleção para a função de monitor e que a aprovação dependia dos seguintes critérios:

- ser integrante do movimento, estar engajado na comunidade e ser indicado por ela para desempenhar tal função;
- ter domínio da leitura e da escrita e dos códigos da matemática.

Não era necessário comprovação de escolaridade, mas verificava-se o domínio da língua escrita através da participação nas atividades realizadas durante o curso de formação. Já os supervisores deveriam ter alguma experiência com educação, experiência organizativa, tempo para trabalhar em período integral, além de formação escolar em nível universitário.

É possível promover a alfabetização de adultos com qualidade no movimento popular, mesmo com educadores leigos oriundos da própria comunidade, desde que se combine o compromisso político dos educadores com o movimento com um processo de formação contínua que lhes faculte acesso aos conhecimentos sistematizados relativos ao aprendizado da língua e das primeiras contas. (DI PIERRO, 1989, p. 3).

¹¹ O Centro Ecumênico de Documentação e Informação é uma sociedade sem fins lucrativos, independente, fundada em 1974.

A estrutura de formação dos educadores, proposta pelo movimento, compreendia dois momentos distintos, porém contínuos: a formação inicial, que selecionava os monitores, fornecia-lhes os princípios gerais do projeto e tratava de inseri-los nas questões metodológicas e conceituais do trabalho com alfabetização; e a formação permanente, que aproximava o monitor dos conhecimentos sistematizados, a partir das dificuldades que este trazia do núcleo.

Em linhas gerais, a pauta de formação inicial era composta por estes tópicos:

- Princípios gerais da educação.
- Conhecimento da língua escrita e o seu significado cultural.
- Saber popular e saber escolar.
- Discussão sobre os diferentes métodos de alfabetização (alfabético, silábico e global).
- Apresentação do “método” Paulo Freire.

A participação dos monitores, o trabalho em grupo, a leitura e análise de textos eram as principais ferramentas educativas utilizadas nos espaços formativos. A sistematização do trabalho¹², as visitas constantes da supervisão e as reuniões pedagógicas semanais orientavam a prática do monitor/educador popular.

Para o início do trabalho de alfabetização foram escolhidas estas palavras geradoras POVO, VIDA, LUTA, BEIJO, ZONA LESTE e FOME/COMIDA. Parte

¹² Ver detalhes no Anexo B

delas constava na cartilha fornecida pela Fundação Educar, utilizada inicialmente pelos monitores como suporte para o trabalho. Os educandos recebiam o material, mas os monitores eram orientados a não utilizá-lo seqüencialmente. Aos poucos, o movimento produziu seus próprios textos, cartilhas e escolheu as palavras geradoras¹³ com as quais trabalhariam. Destaque-se o uso de ilustrações na apresentação de cada uma delas.

Escolarização popular... Entrou na pauta dos movimentos a defesa da escola pública?... Discussão temática das palavras, divisão por conteúdos lingüísticos, exercícios de cartilha. Metodologias de prática de leitura e escrita. Seminários de várias experiências e todos trabalhavam com a palavra geradora, e havia coisas bem comuns. (Vera Ribeiro, 2003).

Para a entrevistada, a novidade na pauta do curso de formação inicial realizado em julho de 1988, oferecido aos monitores novos e “antigos”, foi a inclusão do debate da escola pública.

Há indícios de que a aproximação dos monitores do MAZL com os estudos realizados por Emília Ferreiro no campo da psicogênese da língua escrita tenha tido suas origens nesta formação inicial. A composição da pauta incluiu também a prática de ensino da matemática em suas elaborações iniciais quanto ao sistema de numeração decimal:

- Situação do ensino Básico no Brasil.
- História do Movimento de Alfabetização.
- Alfabetização, as contribuições de Emília Ferreiro.

¹³ Ver Anexo C

- Educação Popular.
- Matemática.

Os tópicos foram retomados no trabalho contínuo da formação realizado pelos supervisores e coordenadores do movimento. Além deles incluíram-se outros, segundo a necessidades dos educadores e do projeto.

A estrutura da formação permanente dos educadores era realizada por meio de:

- reuniões às sextas-feiras, em dois horários, para atender às necessidades dos educadores;
- encontros de preparação das reuniões pedagógicas, primeiro com a participação da supervisão e coordenação pedagógica e, posteriormente, com a participação dos monitores que passaram a integrar o Departamento de Formação;
- acompanhamento dos núcleos através de visitas quinzenais realizadas pela supervisão e dos relatórios que registravam as dificuldades observadas nas práticas dos monitores;
- reuniões de área (Ermelino Matarazzo, São Miguel Paulista, Itaim, Ponte Raza, Guaianazes e Itaquera) uma vez por mês.

Em todos os momentos, a pauta era dividida entre informes gerais, plano de lutas do movimento: idas à Fundação Educar, mobilização para arrecadar

fundos em virtude do atraso no repasse dos recursos/ pagamento e conteúdos da formação político-pedagógica.

O registro da pauta de formação do terceiro Curso de Formação para monitores¹⁴ realizado em 1989, durante duas semanas de 3 a 14 de julho, traz a síntese das preocupações que o movimento tinha quanto à formação do educador, bem como os instrumentos de que acreditava ser importantes para o funcionamento da prática educativa. A pauta é o resultado das contribuições da assessoria, do acúmulo teórico-metodológico do movimento, da presença da pós-alfabetização e da influência do chamado método Paulo Freire.

A pauta traz entre outras questões pedagógicas um espaço para discutir a participação dos monitores no movimento e questões pertencentes à estrutura organizativa do movimento. Segue uma reprodução dos pontos da pauta organizada pelo Departamento de Formação do MAZL:

- Problema da Educação no Brasil
- Apresentação da Proposta Pedagógica de Paulo Freire
- Aula Prática de Alfabetização e apresentação das etapas do Método de Alfabetização de Paulo Freire.
- Apresentação das palavras geradoras trabalhadas no Movimento de Alfabetização, discussão sobre o acesso que essas palavras dão a outras áreas de conhecimento e leitura e discussão do texto “A Escrita” de Francis Vanoye.

¹⁴ Anexo D

- Matemática- Leitura e discussão do texto "Iniciando uma discussão sobre o ensino das quatro operações.
- Participação de todos os monitores do Movimento de Alfabetização da Zona Leste.
- Exposição sobre Movimentos Populares e suas propostas
- Como trabalhar com os diferentes níveis no núcleo de alfabetização
- Trabalho de História e Português (Pós- Alfabetização).
- Trabalho com Matemática com participação das monitoras que já estão desenvolvendo um trabalho com matemática no Movimento.
- Trabalho com Ciências e Avaliação do Curso.

A descrição da estrutura geral do Movimento de Alfabetização da Zona Leste e da sua estrutura formativa indica a relação estreita entre a formação dos educadores e as práticas organizativas próprias dos movimentos sociais. Os princípios da dialogicidade, da participação efetiva e da formação na ação compunham a dinâmica do projeto. Para preservar essa dinâmica, e em nome da autonomia do movimento, afastava-se qualquer proposição de formação e supervisão advindos da Fundação Educar, mesmo que o escritório da Fundação em São Paulo apresentasse características distintas em relação a outros estados.

No MOBREAL, por exemplo, a formação era entendida como transmissão de conhecimento. Então, a formação era pensada como disseminação de procedimentos já resolvidos de antemão e codificados e ensinava pra pessoa como tem que usar o livro. A Fundação Educar foi um momento de diferenciação [...] Antes mesmo do MOVA, o pessoal conseguiu fazer um convênio em São Paulo que tinha bastante parceria, [...] no regional São

Paulo, onde estava o José Carlos Barreto. Eu me lembro que houve uma certa abertura, é preciso avaliar o local, o contexto. (Orlando Jóia, 2003).

A ausência da Fundação na dinâmica pedagógica do movimento fez com que o grupo buscasse formas próprias de organizar o processo formativo. Isto não significa que eram formas originais, mas saberes marcados pelo seu tempo e espaço. Uma composição entre as orientações da Educação Popular, das práticas oriundas da Igreja Católica, da formação na ação e das proposições mais recentes da psicolingüística para a alfabetização.

Embora o foco da formação estivesse na preparação do monitor para alfabetizar, a realidade se apresentou diferente; muitos dos educandos haviam freqüentado a escola, compondo um grupo heterogêneo e exigindo do educador saberes que respondessem às necessidades e interesses deles.

As exigências do cotidiano levaram o educador a um constante trabalho de criação coletiva de conhecimento. Disponibilizaram-se para isso os saberes produzidos na experiência de animação popular, organização de grupos e pastorais. Todo esse deslocamento foi possível tendo em vista o compromisso político do educador com o processo formativo que tecia a competência técnica necessária à prática educativa com jovens e adultos. Neste sentido encontramos em Freire referência aos termos “clareza política” e “competência científica”.

Só pode ser “bom professor” o cidadão que tenha clareza política e competência científica, que conhece a história do seu país e as raízes autoritárias da sociedade brasileira”. (FREIRE, 1995, p. 5).

Sobre a competência técnica a que se refere o autor, em outra de suas produções, ele define que

a formação técnica-científica de que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para uso de procedimentos tecnológicos. No fundo, a Educação de adultos hoje como a educação em geral não podem prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica. O convívio com as técnicas a que não falte a vigilância ética implica uma reflexão radical, jamais cavilosa, sobre o ser humano, sobre sua presença no mundo e com o mundo. (FREIRE, 2000, p. 102).

O educador assume a responsabilidade de seu processo individual e coletivo de aprender. Toda atividade capacitadora é uma atividade educativa que opera no campo do saber e do conhecimento.

[...] o processo de formação, sendo social, tem igualmente uma dimensão individual; às vezes uma outra dessas dimensões está mais escondida, menos explícita... a formação tem uma dimensão educativa; ela requer trato ante o conhecimento que se busca. É inviável pensar a formação fora do conhecimento. Os seres humanos são chamados a conhecer, através das experiências de que participam... o que vai sendo conhecido durante a formação envolve opções políticas das pessoas... ao compreendermos isso nos colocamos questões como: quem forma quem? Quem forma quem para quê?...Forma-se contra o quê? Forma-se a favor de quê? ...As pessoas e as instituições formadoras que não respondam essas questões, estão a meu ver, burocratizando demais a prática formadora e reduzindo o conhecimento." (FREIRE apud SAUL, 1996 p. 1-2).

Considera-se a formação como um processo de desenvolvimento do ser humano que ocorre durante toda a sua vida, por isso mesmo a formação do educador é permanente.

Encontra-se em uma relação íntima com a constituição dos sujeitos, com a história de vida educativa, com a sua condição/opção de classe, condição cultural, com as opções políticas que faz, com a leitura de mundo, com as concepções

de sociedade e de homem, com as crenças e mitos que o educador tem sobre o processo de aprendizagem do adulto. Tudo isso repercute no processo formativo do educador contaminado-o.

A experiência do Movimento de Alfabetização da Zona Leste sinaliza para uma estrutura de formação inicial e permanente do educador de jovens e adultos num momento em que a Educação Popular se aproxima do espaço formal de educação, de administrações públicas e do poder local. Fazem-se necessários novos contornos teórico-metodológicos que respondam às necessidades de um fim de século. Contrapor ao modelo neoliberal exigirá dos educadores populares a resignificação de práticas e ferramentas tradicionalmente utilizadas e, desse modo, demarcar a atualidade da Educação Popular, conforme a ANPED, (1998) a Educação popular tem sido um instrumento importante para o aperfeiçoamento das relações entre “as classes populares, movimentos e Estado”. Para Mejía (1992a) se faz necessário produzir uma síntese das diferentes tradições a que se têm construído no campo da Educação Popular, deste modo poder-se-á dar um salto qualitativo na sua confirmação.

A literatura a este respeito indica vários conceitos de Educação Popular. Todos eles originários da diversidade de sujeitos, experiências e lugares sociais. A diversidade também fez com que se chegasse a um corpo conceitual na definição de Educação Popular como um processo educativo que explicita seu projeto de transformação social.

Encontra-se o debate sobre Educação Popular à margem dos debates acadêmicos, do mesmo modo que a Educação de Jovens e Adultos.

Brandão (2002), ao refletir sobre os limites da academia para este debate, sugere a definição de Tomaz Tadeu da Silva para Educação Popular:

[...] refere-se a uma gama de atividades educacionais cujo objetivo é estimular a participação política de grupos sociais subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social. Em muitos casos, as atividades de educação popular visam o desenvolvimento de habilidades básicas, como leitura e a escrita, consideradas como essenciais para uma participação política e social mais ativa. Em geral, seguindo a teorização de Paulo Freire, busca-se utilizar métodos pedagógicos - como o método dialógico, por exemplo - que não reproduzam, eles próprios, relações sociais de dominação. (SILVA, 2000 apud BRANDÃO, 2002, p. 130).

Ainda que o projeto de transformação social constitua um dos objetivos primeiros das práticas em Educação Popular, é preciso que se defina qual o projeto de sociedade que se almeja. A transformação social é consequência de uma ação política; esta ação passa pela atividade educativa, mas não se esgota nela.

[...] na educação popular há uma abordagem mais compreensiva das demandas e necessidades de aprendizagem integral que estão na sociedade e que a escola quase sempre não consegue (nem mesmo às vezes) entender. Para nós o educativo sempre esteve articulado às práticas sociais e a constituição de sujeitos. (CEAAL, Jan. 1994, apud PONTUAL, 1995).

A principal contribuição da Educação Popular para a Educação de Jovens e Adultos talvez seja a de retirá-la do confinamento da estrutura escolar bancária que se distancia das necessidades que emanam das práticas sociais e da constituição do sujeito histórico, político, amoroso, lúdico, ético e cidadão. Também a Educação Popular amplia a dimensão pedagógica das práticas formativas em EJA.

Ao reconhecer o campo da educação, a Educação Popular reconhece a pedagogia como a base a partir da qual constroem-se as interações e os eventos educativos. Neste processo, retiramos a pedagogia do confinamento do ensino (a que esteve subordinada durante anos) e a devolvemos ao campo da aprendizagem e dos contextos de ação. Ou seja, reconstruímo-la como relações sociais de saber e conhecimento e como dispositivos culturais, que são aqueles que a tornam operativa. (MEJÍA, 1993, p. 7).

A pedagogia definida por Mejía (1993) não se restringe às práticas educativas institucionais, mas também se refere às práticas educativas diretas e coletivas desenvolvidas no espaço público. Conjuga processos educativos denominados, na década de 60, de formais, não formais e informais. A Educação Formal é aquela organizada e sistematizada, que se realiza em instituições e conduz a títulos; Educação Não-Formal é a que se faz em contextos não institucionalizados, fora da estrutura formal; e educação informal refere-se a processos cotidianos onde se adquirem e se acumulam conhecimentos, capacidades e atitudes. (MEJÍA, 1992b).

Para Maria da Glória Gohn (2001), a educação não-formal pode ser agrupada em dois tipos segundo seus objetivos:

[...] o primeiro, destinado a alfabetizar ou transmitir conhecimentos que historicamente têm sido sistematizados pelos homens e mulheres, planejados para as clientela sujeitos das ações educativas, com uma estrutura e uma organização distinta das organizações escolares, abrangendo a área que se convencionou chamar de educação popular (conforme uso corrente nos anos 70/80) e educação de jovens e adultos (nos anos 90). O segundo, abrange a educação gerada no processo de participação social, em ações coletivas não voltadas para o aprendizado de conteúdos da educação formal. (GOHN, 2001, p. 101-102).

A autora chama a atenção para o espaço que as experiências educativas no campo da educação não-formal vêm ocupando nas políticas públicas e entre os educadores nos anos 90, sobretudo com a contribuição das agências internacionais de cooperação técnica, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

2 AS INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

2.1 Considerações iniciais

No primeiro capítulo tomou-se como ponto de partida para a análise do objeto desta pesquisa uma experiência pontual de EJA na Zona Leste de São Paulo. Percebe-se, nela: a permanência das tradições históricas da formação na ação, oriunda das práticas de formação de lideranças e de animadores populares da Igreja Católica; a aproximação dos movimentos sociais com o Estado na oferta de serviços educacionais; a construção de uma esfera pública não estatal; a influência das ONGs na definição da pauta de formação e na inclusão de conteúdos escolarizantes. Também pôde-se observar que as práticas educativas de EJA estão impregnadas dos princípios que norteiam a Educação Popular, em especial, o compromisso político com um projeto de transformação social e dos sujeitos.

Os processos formativos, iniciais e permanentes, empreendidos pelos movimentos sociais, são fulcrais para a constituição do educador popular de jovens e adultos. Nesta tarefa, a pauta de formação implica a construção de um olhar pedagógico sobre as práticas organizativas de origem dos educadores (sejam elas dentro das comunidades eclesiais de base, nas pastorais, nos movimentos ou partidos) acrescida da busca constante de coerência entre os princípios norteadores e uma

escolha metodológica que atenda à especificidade do processo de ensino aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos.

Os programas de formação, bem como outras determinações em torno da Educação de Jovens e Adultos, foram objeto de discussões e resoluções por parte de organismos internacionais. Portanto, a compreensão histórica da dinâmica desses organismos e de suas influências nas políticas educacionais brasileiras se torna imprescindível para os objetivos deste trabalho.

Nos anos noventa, em especial, produziu-se um número expressivo de documentos e acordos internacionais sobre Educação, de um modo geral, e Educação de Jovens e Adultos, em particular. Recorda-se, dentre outros igualmente importantes, do documento da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, publicado em 1995 no Brasil, sob o título *“Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”*; do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a *“Educação para o Século XXI - Um tesouro a descobrir”*¹⁵; da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), organizada pela UNESCO em 1997, e dos documentos a *Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro*.

Todos esses eventos e documentos foram produzidos num tempo em que se acentuava o discurso confuso e contraditório do neoliberalismo e sua vertente cultural pós-modernista, quando os organismos multilaterais deram centralidade ao papel da Educação condicionado ao desenvolvimento social, cultural e econômico dos chamados países em desenvolvimento.

¹⁵ Relatório Delors.

De acordo com a análise documental, o rumo dos países em desenvolvimento dependia da capacidade de competir internacionalmente frente ao novo paradigma de produção imposto pela globalização de mercados. A mudança do paradigma produtivo provocou, na organização do trabalho, a necessidade de um outro perfil de trabalhador e, portanto, de competências e habilidades¹⁶ exigidas para a sua formação. O impacto dessas mudanças repercutiu, conseqüentemente, nas formas e nos conteúdos das políticas de EJA.

A adaptação e/ou alinhamento das políticas educacionais brasileiras com as proposições dos organismos multilaterais são visíveis nas reformas educacionais dos anos 90. Compreender as linhas consensuais das propostas dos organismos técnicos e de financiamento permitirá compor o cenário macro internacional em que se forjaram as políticas públicas na cidade de São Paulo para a EJA e as implicações destas para a formação de educadores. De que modo estas experiências se aproximam ou distam daquelas proposições é o que se vai ver neste capítulo.

2.2 A CEPAL

2.2.1 Antecedentes históricos

Ao elevar a educação e a capacitação como principal instrumento facilitador do acesso ao progresso técnico e do desenvolvimento econômico sustentável, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) delimita

¹⁶ Os termos “competências” e “habilidades” são empregados de acordo com a fonte consultada.

os conhecimentos básicos necessários para isso, ao mesmo tempo que redefine o papel do Estado na elaboração/condução das reformas educacionais.

A CEPAL é uma das cinco comissões criadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), no período do pós-guerra, para assessorar os países da América Latina e Caribe na elaboração de políticas de desenvolvimento econômico. A comissão funciona como um centro de estudos na região, que colabora com os Estados Membros e diversas instituições locais, nacionais e internacionais, na análise dos processos de desenvolvimento, por meio de capacitações e assistência técnica para a formulação, planejamento e avaliação das políticas públicas.

As fontes de financiamento da CEPAL provêm das contribuições dos Estados Membros das Nações Unidas, de fundos extras por eles oferecidos voluntariamente, de programas e fundos das Nações Unidas. Segundo Oliveira (1997), a origem da CEPAL se registra:

Em fins dos anos 40, o tema do desenvolvimento começa a aparecer como um problema mundial, uma das preocupações centrais na economia internacional. Apresenta-se como o resultado dos processos de descolonização que se seguiram à segunda grande guerra e a incorporação ao mercado mundial de uma série de nações pobres e atrasadas. Neste período é que, sob a cobertura da Organização das Nações Unidas (ONU), surgem as comissões econômicas para a Europa e Ásia (1946), e, em 1948, cria-se a CEPAL. O surgimento dessas comissões pode ser explicado pela necessidade, por parte da ONU, de conter qualquer desagregação social diante da ameaça crescente, ocasionada pela aceitação dos partidos comunistas nas economias recentemente saídas de processos de independência. A CEPAL surge provisoriamente como um comitê das Nações Unidas, com o objetivo de resgatar as economias americanas por demais fustigadas durante a guerra. (OLIVEIRA, 1997, p. 68).

A referência teórico-metodológica da CEPAL é o pensamento keynesiano, as escolas historicista e institucionalista. Nos dias atuais a instituição

mantém as referências de origem, com as renovações necessárias impostas pelo contexto mundial globalizado. A CEPAL, desde a sua fundação, se apoiou nos princípios da Teoria Geral de Keynes, publicada em 1936. A obra, segundo Friedmann,

argumentava a favor de três áreas de intervenção estatais legítima e cientificamente fundamentadas: a promoção do crescimento econômico, a manutenção do pleno emprego e a redistribuição da renda. (FRIEDMANN, 1987, p. 45).

As idéias do economista inglês John Maynard Keynes, conhecidas como keynesianismo, foram úteis para os *países ricos* se recuperarem da crise após o término da II Guerra Mundial.

Com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a Depressão terminou abruptamente. Falou-se que quinze milhões de pessoas perderam suas vidas durante a guerra. Mesmo assim, quando veio o fim da guerra, a recuperação foi rápida e espetacular. Cidades foram reconstruídas; o Estado de bem-estar foi instalado; o crescimento econômico teve uma aceleração sem precedentes; novas nações proliferaram; a energia nuclear foi aproveitada tanto para o uso pacífico quanto militar; os astronautas pisaram na lua e trouxeram amostras de rochas do espaço exterior; a comunicação de satélites veiculou imagens por todo o globo, projetando a “história” na sala de estar; uma China comunista emergiu como potência mundial; as guerras nacionais de libertação alastraram-se por quase todos os continentes...a lista parece interminável. Com a história se acelerando e tomando alcance global, a busca de significado em meio a uma mudança caótica se intensificou. (FRIEDMANN, 1987, p. 20).

A aplicação das idéias de Keynes serviu ao capitalismo até os princípios dos anos 70, quando uma nova crise mundial, mais profunda, gerada sobretudo pela alta dos preços do petróleo em 1973 e 1974, colocou em cheque a eficácia do Estado no controle da economia.

Quanto à influência das escolas institucionais no pensamento cepalino, Friedmann afirma que os institucionalistas examinam os fracassos de situações institucionais específicas, com o propósito social de identificar reformas.

Eles contribuíram com importantes idéias para o planejamento do pleno emprego, crescimento econômico, desenvolvimento de recursos regionais, políticas de Novas Cidades, projetos de habitações públicas e bem-estar social. A institucionalização de uma função de planejamento foi uma de suas maiores preocupações. Os institucionalistas tendem a olhar o Estado como um ator racional e relativamente benigno, sensível à pressão política. Nesse sentido, eles permanecem na tradição de Comte, que pensava que os cientistas sociais deviam oferecer seus conhecimentos aos dirigentes das nações. Assim como o pai da própria filosofia positiva, eles acreditam nos poderes da razão técnica para determinar o que é correto, para persuadir o ignorante e o indeciso, e para forjar o consenso necessário para a ação. Receosos de uma política democrática livre, colocavam sua fé em uma tecnocracia dos mercedores. (FRIEDMANN, 1987, p. 12).

Outra base do pensamento cepalino, construído a partir da análise das mudanças das condições sócio-políticas e econômicas regionais e mundiais, é o método definido por eles como histórico-estrutural, que analisa a forma com que as instituições e as estruturas produtivas herdadas condicionam a dinâmica econômica dos países em desenvolvimento.

O estruturalismo, doutrina econômica praticada pela CEPAL, defende a necessidade de mudanças na estrutura econômica dos países subdesenvolvidos através da reforma agrária, da distribuição de renda e da riqueza, assim como do controle de capitais estrangeiros, para que se possa alcançar o desenvolvimento e crescimento econômicos com distribuição de renda.

Embora a instituição não fosse reconhecida nos espaços acadêmicos, a contribuição da CEPAL para a história das idéias econômicas foi relevante uma vez que

construiu uma teoria estruturalista do subdesenvolvimento periférico e um princípio normativo do Estado que contribuiu para o desenvolvimento econômico.

Segundo Marini (1994), em relação a outras instituições:

[...] o que diferencia a CEPAL de outras agências similares é que esta comissão ao constituir-se, vincula-se à realidade interna da região e expressa as contradições de classe que a caracterizam, inclusive as contradições interburguesas. Mais que isso, ela será instrumentalizada pela burguesia industrial, tanto em função das lutas sociais e políticas internas, como dos conflitos estabelecidos no âmbito da economia mundial. Por tudo isso fará do desenvolvimentismo latino-americano um produto que não será uma simples cópia da teoria do desenvolvimento. (MARINI, 1994, apud OLIVEIRA, 1997, p. 72).

Dentre os mentores intelectuais da organização, Raul Prebisch foi o mais importante. Além dele, outros também deixaram sua marca na produção intelectual cepalina: José Medina Echavarría, Fernando Henrique Cardoso, Enzo Faletto, Maria Conceição Tavares e Celso Furtado, aquele que mais se dedicou à organização das bases do pensamento desenvolvimentista cepalino.

O argentino Raul Prebisch, formado na Teoria Clássica da divisão harmoniosa do comércio internacional, ao pensar o desenvolvimento latino-americano, negou que a "mão invisível" do mercado fosse capaz de controlar os excessos do capitalismo, que acentuam o fosso entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos. A participação de Prebisch na evolução das idéias cepalinas marcou a defesa de uma teoria que considerava como ponto de partida as condições específicas da região. Prebisch, ao lado de Celso Furtado, foram os expoentes da teoria estruturalista do desenvolvimento latino-americano.

Os economistas argumentavam que o subdesenvolvimento correspondia a uma situação histórica determinada por uma baixa política de industrialização. O investimento, a difusão e a criação de tecnologias próprias às condições periféricas eram fatores condicionantes para o desenvolvimento.

A Economia era a expressão científica do melhor ângulo para abordar a História das sociedades e a partir do reconhecimento de suas peculiaridades. Sendo assim, o idioma cepalino alastrou-se pela América Latina, cristalizando temas como periferia e centro, atraso e avanço, desenvolvimento e subdesenvolvimento. Como corpo hermenêutico, tal idioma propôs-se a explicar as causas do atraso em relação ao mundo desenvolvido. (FREITAS, 1998, p. 57).

No Brasil, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)¹⁷ se identificava com o “idioma” cepalino. O instituto, composto por um grupo heterogêneo de intelectuais, entre eles Álvaro Vieira Pinto¹⁸, tinha uma preocupação central de pensar o subdesenvolvimento e buscar saídas.

É imperioso reconhecer que os escritos de Vieira Pinto tentaram dar conteúdo político a uma vertente laica de terceira via, na qual a associação entre educação e desenvolvimento originou uma particular noção de bloco terceiro-mundista, que colocava, à sua maneira, o problema da autodeterminação do país. (FREITAS, 1998, p. 26).

As produções isebianas deram eco ao projeto desenvolvimentista nacionalista em percurso no governo de Juscelino Kubitschek, responsável pela introdução da visão planificadora do Estado através do seu Plano de Metas. O ISEB

¹⁷ O ISEB foi gestado em agosto de 1952, no Parque Nacional de Itatiaia; ficou conhecido por Grupo de Itatiaia. O Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP) é uma seqüência institucional do ISEB, fundado um ano mais tarde, em 1953. Em 1964 o ISEB foi extinto.

¹⁸ Além de Álvaro Vieira Pinto, participaram do ISEB Hélio Jaguaribe, Roland Corbisier, Cândido Mendes, Alberto Guerreiro Ramos e Nelson Werneck Sodré.

produziu o debate, nem sempre consensual, em torno das causas do atraso na realidade brasileira. Especialmente Álvaro Vieira Pinto contribuiu para a investigação de temáticas como Educação, Trabalho e Terceiro Mundo, repercutindo nas formulações originais sobre cultura popular e Educação Popular. A aproximação do pensador isebiano com Paulo Freire se deu no Chile e o produto deste contato resultou na obra “Sete Lições sobre Educação de Adultos”.

Para Álvaro Vieira Pinto, a educação deveria ser um instrumento de difusão e promoção do projeto de desenvolvimento nacional.

Nas palavras de Freitas (1998), Vieira Pinto teve sua face estampada nas concepções de Educação Popular a partir de 1960, pelos movimentos e círculos de cultura popular. Nesse período, estudantes, intelectuais e ativistas passaram a perceber a importância da relação entre Economia, Educação e militância cultural.

Tais considerações iniciais não tiveram a pretensão de aprofundar o estudo sobre a história da evolução das idéias da CEPAL, mas de procurar destacar a importância desse referencial para análises posteriores.

A história da CEPAL como agência de difusão ideológica da burguesia industrial latino-americana não tem hoje o impacto que o pensamento cepalino teve em décadas anteriores, quando constituiu uma referência de resistência crítica. Para Oliveira (1997), alguns autores se referem à história da CEPAL como se ela tivesse percorrido os caminhos do marxismo ao neoliberalismo; outros afirmam que talvez ela nunca tenha chegado ao neoliberalismo¹⁹.

¹⁹ A este respeito ver PAIVA (1994).

O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), por exemplo, negou as idéias de gestão e planejamento produzidas nessa comissão argumentando que as mudanças macro-econômicas dos anos noventa exigiam uma aproximação com os modelos de gestão então descentralizados; os governos deveriam implementar programas e políticas estabelecendo parceria entre os governos federal, estadual e municipal, e também com a sociedade civil. Rejeita-se, desta forma, a idéia de plano e passa-se a usar a de estratégias, metas e objetivos.

2.2.2 A proposta da CEPAL/UNESCO para a América Latina

Para a CEPAL, os anos noventa seriam a década da transformação produtiva, de mudanças qualitativas para alcançar competitividade no novo mercado mundial. A educação deveria estreitar relações com o mundo do trabalho e da produção, passando a ter importância fundamental para o desenvolvimento dos países, sem o que não seria possível eliminar a pobreza.

Portanto, a partir da década de noventa, a CEPAL sucumbiu ao discurso globalizante imposto pela economia do mercado, o que pode vir a influenciar a mudança das estratégias da instituição para as políticas de desenvolvimento da América Latina.

A nova estratégia da comissão, para adaptar-se às mudanças produtivas dos anos noventa, incluiu tanto a abertura mundial, como forma de introduzir os países da região às novas tecnologias na era da globalização produtiva, revolução eletrônica e biotecnológica, quanto a ênfase no papel da empresa privada na divisão das tarefas produtivas entre os países em lugar das ações burocratizantes do Estado.

Adaptando-se aos fatos históricos, a comissão reorganizou sua proposta para atender às estruturas neoliberalistas e neo-estruturalistas, bem como às estruturas reformistas e globalizantes dos novos tempos. O documento "Transformação produtiva com equidade"²⁰, publicado em 1990 pela CEPAL, incorporou ao texto a urgência de reformas educacionais para atender à reestruturação produtiva do período. Posteriormente, em 1992, publicou-se o documento "Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade"²¹.

No Brasil a obra foi publicada em 1995 e organizada por três instituições: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (IPEA)²², o INEP e o escritório regional da CEPAL no Brasil. A análise dos documentos produzidos por tais instituições geralmente não traz referências bibliográficas ou de autores; o marco de feitura da obra fica a cargo da instituição. Neste documento há um agradecimento especial, póstumo, à contribuição de Fernando Franjzylber - diretor da Divisão Conjunta da CEPAL-Onudi de Indústria e Tecnologia - na elaboração da obra.

O objetivo central da estratégia proposta consistia na incorporação e difusão deliberada do progresso técnico como força impulsionadora da transformação produtiva e de sua compatibilização com a equidade e a democracia.

A equidade é princípio básico da proposta da CEPAL, entendida por ela como igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultados. Às novas

²⁰ CEPAL, Transformación Productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa. (LC/G/1601 - Santiago de Chile, março de 1990. Publicação das Nações Unidas.)

²¹ Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad.

²² O IPEA, criado em setembro de 1964, é uma fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento e Orçamento - MPOG - que tem a tarefa de assessorar tecnicamente o governo na elaboração, monitoramento e avaliação de políticas públicas, bem como realizar estudos e análises, promover a capacitação técnica e institucional para o planejamento e avaliação, estabelecer parcerias e convênios de cooperação técnica com instituições nacionais internacionais.

gerações dever-se-ia garantir o acesso equitativo à educação de qualidade que implicaria em acesso aos códigos da modernidade e a conhecimentos significativos através de estratégias eficazes.

Segundo Oliveira (1997), a idéia básica do documento consiste em indicar estratégias que os países latino-americanos devem seguir para a sua inserção no mercado mundial. Para tanto, reitera a necessidade de desenvolver condições de competitividade assentada na incorporação, deliberada e sistemática, do progresso técnico ao processo produtivo. Classifica essa proposta de competitividade autêntica contra o que denomina competitividade espúria.

[...] A Primeira permitiria a elevação do nível de vida da população mediante o aumento da produtividade: «é o progresso técnico o que permite a convergência entre a competitividade e a sustentabilidade social e, fundamentalmente, entre crescimento econômico e equidade social.» A segundo suporia depredação dos recursos naturais e redução dos salários reais, na medida em que não estaria voltada para o aumento da produtividade. (PAIVA ; WARDE, 1994, p. 15-16).

Para não incorrer nos erros das décadas de 50 e 60, a CEPAL entende, no atual estágio, que a equidade social deve estar colocada como um imperativo moral que põe limites ao crescimento, e que a transformação produtiva deve estar acompanhada de medidas redistributivas.

As políticas para a implementação da proposta devem ter como perspectiva para as suas ações e medidas os objetivos de cidadania, entendida como forma de aprofundar a democracia, a coesão social, equidade e participação, e também o objetivo da competitividade na compatibilização do acesso aos bens de serviço com a capacidade de gerar os meios que os produzam.

As estratégias para a criação de condições educacionais, de capacitação e incorporação do progresso científico-tecnológico que tornem possível a transformação das estruturas produtivas da América Latina e Caribe num referencial de progressiva igualdade social, enfatizam a readequação do Estado, as reformas dos sistemas educacionais e a formação de recursos humanos, próprios da região, como condição para o avanço do desenvolvimento científico e tecnológico.

O documento descreve experiências bem sucedidas que servem de referência para a implementação das estratégias. Devem-se considerar para isso as seguintes ações e medidas:

1 - Superar o relativo isolamento do sistema de educação, de capacitação e de aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos, abrindo-os aos requerimentos sociais:

Devem-se criar consensos nacionais em torno das necessidades, de oferta e atendimento de demandas sociais, políticas e econômicas. A reforma institucional da educação básica, média e média profissionalizante deve ser feita a partir de “standares” nacionais.

2 - Assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade:

Corresponde ao conjunto “de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna” (Shiroma, 2000, p. 64). As habilidades são fundamentais para futuras aprendizagens fora ou dentro da escola. Isto implica a reformulação dos métodos, currículos e materiais didáticos, bem como a inclusão do uso das novas tecnologias.

Essas capacidades seriam as requeridas para o manejo das operações aritméticas básicas, a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e participação no desenho e execução de trabalhos em grupos. (SHIROMA, 2000, p. 64).

3 - Impulsionar a criatividade ao acesso, à difusão e à inovação científico-tecnológica:

A inserção dos países na competitividade internacional depende da estreita relação da ciência e tecnologia com a produção, do incentivo à aprendizagem tecnológica, da criação de pólos de tecnologia, fortalecendo os sistemas nacionais de ciência e tecnologia para incorporar o progresso técnico.

4 - Gestão institucional responsável:

O Estado desempenha o papel de avaliador, incentivador e gerador de políticas de médio e longo prazos. A eficiência dos resultados e a responsabilidade por eles dependem de uma avaliação dos objetivos propostos, dos meios empregados e da organização adotada pela instituição, com descentralização de tarefas e centralização de decisões estratégicas.

5 - Profissionalização e valorização dos educadores:

A qualidade da formação do professor é garantida através dos programas de capacitação e formação com duração breve e conteúdos relacionados à prática docente. Devem-se buscar políticas de certificação e profissionalização.

6 - Compromisso financeiro da sociedade com a educação:

Os financiamentos devem ser amplos, estáveis e de fontes diversificadas públicas e privadas. Os recursos já disponíveis devem ser bem administrados para não se ter que aumentá-los.

7 - Cooperação regional e internacional:

Formas de cooperação na produção e comercialização, protegidas por acordos estabelecidos em blocos regionais, por exemplo, o Mercosul.

Em linhas gerais a proposta da CEPAL, ao mesmo tempo que propõe aos países estratégias para atenderem às mudanças do paradigma produtivo neoliberal regido pelas necessidades do mercado, estabelece para o Estado o papel de gestor de políticas sociais compensatórias que minimizem os efeitos das políticas econômicas neoliberais. A educação e a capacitação devem estar de acordo com os processos econômicos.

2.2.3 A Educação de Adultos e a profissionalização

A Educação de Adultos insere-se no quadro das preocupações quanto aos esforços empregados para qualificar a mão-de-obra que se apresenta distante das exigências do mercado quanto às competências sociais e habilidades cognitivas necessárias para incorporar o progresso técnico ao processo de produção.

Com as mudanças no modo de produção, pós-taylorismo, a referência do perfil do trabalhador deslocou-se das capacidades físicas para as intelectuais, escrita, cálculo, leitura e certos comportamentos pertinentes ao trabalho em equipe. A tecnologia empregada no processo de produção, ao mesmo tempo que tem sido o mote para designar um novo papel para a escola e para o professor, é também pretexto para altos índices de desemprego.

O documento da CEPAL, no tópic sobre Treinamento e Educação de Adultos, discorre sobre os programas de Educação de Adultos na América Latina a partir de três componentes distintos:

1 - Alfabetização e Educação de Adultos:

O analfabetismo absoluto, embora esteja diminuindo, ainda atinge índices alarmantes, e o Brasil está entre os países que se destacam por suas altas estatísticas. As campanhas de alfabetização para aquisição da leitura e da escrita são apontadas como capazes de resolver o problema do analfabetismo absoluto por meio de material didático, formação dos professores, estudantes e voluntários, com ênfase para a modalidade “a distância” e utilização dos meios de comunicação, rádio principalmente. Além dessas limitações, há uma outra questão ainda mais preocupante; as campanhas não contemplam a continuidade dos estudos dos jovens e adultos por elas atingidos. No esforço da alfabetização, deve-se destacar o apoio dos organismos internacionais, ONGs e entidades privadas.

2 - Capacitação nas empresas:

A CEPAL avalia o pouco investimento que as empresas fazem para a capacitação dos operários; estes, por sua vez, diante da urgência, “aprendem fazendo”. Empresas competitivas desenvolvem capacitação e pesquisa internas. As empresas ainda não compreenderam que a competitividade internacional depende do investimento na qualificação da mão-de-obra e que a introdução de novas tecnologias possibilita geração de bens e produtos diversificados para atender ao mercado globalizado.

3 - As instituições públicas de treinamento:

O sistema regular de ensino não tem sido suficiente para atender à demanda de mão-de-obra a ser qualificada; deste modo, o modelo proposto tem como objetivo unir esforços tanto do setor público quanto da iniciativa privada para oferecer treinamento para jovens que se preparam para entrar na indústria. As instituições públicas de treinamento surgiram na década de 40 quando houve um desenvolvimento da industrialização. A experiência do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Sistema Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC) no Brasil é lembrada pela comissão como uma das instituições pioneiras na região a estabelecer um forte vínculo com o setor privado.

A partir da década de oitenta, o papel das instituições públicas de treinamento ficou descaracterizado por não atenderem às necessidades das empresas. Deste modo, o documento destaca a importância da reformulação das instituições, partindo para a privatização ou extinção destas, que possuem relação com o setor privado para o financiamento, e modelo de gerenciamento tripartite - composto por um representante do governo, um da Confederação de Empresários Privados e um dos trabalhadores, com apoio da cooperação internacional.

2.2.4 Formação de recursos humanos

De acordo com o documento “Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”, a Educação de Jovens e Adultos está ligada à formação profissional, de preferência sob a responsabilidade das empresas ou quando

for parte do sistema regular que a EJA esteja organizada para atender às demandas produtivas locais.

O que garante a mudança no foco de aprendizagem? A formação dos professores é, com destaque, um dos elementos principais para a incorporação do progresso científico e tecnológico e, portanto, condição para melhorar o desempenho das indústrias. O conhecimento é apontado como recurso central da economia avançada.

Contrapondo-se ao sistema educacional do século XIX, centrado na ordem e no acúmulo mecânico de conhecimentos, espera-se do trabalhador do século XXI o desenvolvimento das seguintes habilidades e competências:

- mantenha-se em formação profissional e renove constantemente seus conhecimentos;
- adquira novos valores, seja criativo e autônomo;
- participe na organização do fluxo da produção;
- realize atividades conceituais e avaliação analítica;
- verbalize e transmita informações e tenha capacidade para assimilar novas situações e normas.

As exigências do mercado globalizado em relação ao perfil do trabalhador impõem mudanças na pauta formativa e no papel do professor. A esse respeito, o documento afirma que o professor deve orientar, dirigir, dar exemplos e animar, desresponsabilizando-o da tarefa de ensinar, de transmitir e construir

conhecimentos. Cabe ao professor facilitar o acesso dos alunos ao conhecimento, por vias “mais seguras”, como o livro didático e as novas tecnologias: internet, vídeo, televisão e rádio.

O documento salienta ainda a relação entre aprendizagem e os resultados por ela produzidos. Consideram-se importantes a remuneração, profissionalização e certificação do professor balizados por sistemas avaliativos de controle de resultados de produção.

A publicação da CEPAL/UNESCO, em sintonia com outros tantos documentos publicados no período, apresenta as vertentes:

a)Economicista da educação: relaciona educação e desenvolvimento de forma condicionante e estreita;

b)Reformista: as reformas institucionais, administrativas garantem a eficácia da implementação da proposta;

c)Planificadora: cabe ao Estado normatizar, criar “standares” nacionais, normas e leis que sustentem as reformas; planificar e gestar políticas públicas de médio e longo prazos. Três eixos de ação: regulamentação, privatização e flexibilização;

d)Educativa: centrada no acesso ao conhecimento, instrumentalização do trabalhador apenas para que este se adapte ao sistema de produção;

e)Social-humanista: considera o quadro de pobreza, violência e exclusão, mas não o relaciona com a necessidade de transformação no modo de produção capitalista.

Por fim, podemos afirmar que a mudança nos rumos históricos da CEPAL, para se inserir no contexto neoliberal, provocou um alinhamento das proposições desta com os organismos multilaterais de financiamento. Estes, por sua vez, reiteraram as estratégias de mudança presentes nos documentos por ela publicados. A educação e a capacitação surgiram como elementos essenciais para a viabilização das reformas administrativa e econômica necessárias para a adaptação dos países em desenvolvimento às necessidades do mercado globalizado. Para tanto, o Estado deve seguir as orientações de concentração de decisões estratégicas e desconcentração de tarefas, transferência da execução das políticas educacionais para as esferas estaduais, municipais e para a sociedade civil.

2.3 A UNESCO e o Relatório Delors

Desde a sua criação no pós-guerra, a UNESCO desenvolve ações no campo da pesquisa, produção científica, orientação das políticas para a educação, cultura e ciência. Como uma das cinco comissões da ONU, influencia as políticas públicas dos países em desenvolvimento.

Nos últimos anos, de acordo com Rosa María Torres (2001), o Banco Mundial superou a atuação histórica da UNESCO ocupando o lugar no panorama educativo global. Isto significa que o Banco Mundial²³ tornou-se uma das principais agências multilaterais de financiamento e de assistência técnica em matéria de

²³ A este respeito ver Torres (2000); Vianna Jr. (1998).

educação; para sustentar tal função foi preciso o desenvolvimento de um parâmetro referencial de fonte e pesquisa educacional no âmbito mundial.

Ainda que o Banco Mundial tenha ocupado lugar de destaque no cenário internacional, conforme análise da autora, na mesma década o diretor geral da UNESCO encomendou um relatório sobre as necessidades básicas de aprendizagem para o século XXI, a uma comissão internacional presidida por Jacques Delors (ex-ministro da Economia e Finanças da França) e que contou com a participação de personalidades de diversas regiões do mundo. O relatório, produzido no período de 1991 a 1996, agrupa as tendências educacionais dos últimos tempos em diversos países. A educação é o elemento chave para a viabilização da proposta desenvolvimentista da CEPAL/UNESCO - 1992, porém com a preocupação em diminuir os efeitos da relação estritamente econômica e instrumental entre educação e desenvolvimento. Tal como afirma Shiroma (2000),

A educação é apresentada como um « trunfo » para a “paz, liberdade e justiça social”, instância capaz de favorecer o “desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico” e apta a fazer « recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras » . (SHIROMA, 2000, p. 66).

No prefácio, Delors discorre sobre as tensões a serem resolvidas pelo mundo e aponta três grandes desafios: ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; adaptação das culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; e “viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade”.

O Relatório Jacques Delors, a partir desses desafios, enfatiza a educação como responsável pelo desenvolvimento humano sustentável.

Além de relatar as condições de aprendizagens para o século XXI dos países, propõe “orientações válidas” fundamentadas no conceito de educação ao longo de toda a vida, definida pela Comissão como

[...] a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana. (DELORS, 2000, p. 104).

Aproxima-se de um outro conceito proposto com freqüência: o da sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos.

O conceito, ao mesmo tempo em que amplia as competências e habilidades que podem ser adquiridas num tempo indeterminado ao longo da vida do ser humano, em qualquer espaço e em sintonia com as novas tecnologias, enfrenta obstáculos por uma condição concreta dos povos, o baixo nível de escolarização.

O analfabetismo nos países em desenvolvimento, o iletrismo nos países desenvolvidos, as limitações da educação permanente, constituem obstáculos importantes, a concretização de verdadeiras sociedades educativas. (DELORS, 2000, p. 105).

A educação deve se organizar ao longo da vida sob quatro pilares centrais de conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser.

1 - aprender a conhecer: mais que um conjunto de conhecimentos, trata-se de adquirir os instrumentos da compreensão, memória, atenção e pensamento para beneficiar-se das oportunidades de aprendizagens ao longo da vida;

2 - aprender a fazer: qualificação profissional e competências que tornem as pessoas aptas ao trabalho, integração dos conhecimentos no plano cognitivo e prático, aprendizagem profissional;

3 - aprender a viver juntos: solidariedade, cooperação com o outro, aprender a viver na diversidade cultural;

4 - aprender a ser: o indivíduo na sua totalidade, intelectual, afetivo, social, cultural.

Segundo o Relatório, caminhamos para “uma sociedade educativa”, baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos, em que os saberes e o saber fazer são evolutivos. Para que possamos acompanhar as inovações e adaptarmo-nos à sociedade do conhecimento é preciso que a escola transmita o gosto pelo aprender, aprender a aprender.

Para Duarte (2000) isto significa que:

A noção de constante adaptação a um mundo que passa por rápidas e intensas mudanças é central na maioria dos ideários pedagógicos contemporâneos, está na própria base de sustentação do lema “aprender a aprender” e vem sendo desenvolvido desde o início do século pelo ideário escolanovista. “Aprender a aprender” é aprender a adaptar-se. (DUARTE, 2000, p. 52).

Devemos observar que os termos utilizados nesse relatório estão impregnados de sentidos ideológicos escamoteados pelo espírito da solidariedade e da sobrevivência humana. É inegável a importância da conquista da convivência entre os povos, do respeito às diferenças culturais, democracia, paz, preservação do meio ambiente, justiça social, da consolidação dos direitos humanos, mas não se pode deixar de relacioná-los ao complexo conjunto de fatores responsáveis pela destruição humana,

dentre eles a capacidade do capitalismo de produzir mais miséria, injustiças, violência, analfabetismos, enfim de globalizar a exclusão social. As condições macro-estruturais não podem, neste caso, se restringir à análise da vertente cultural e ética das relações, devem incluí-la.

O conceito “Educação ao longo da vida”, recuperado da década de 70, possibilita o aprender em qualquer tempo e é uma das chaves para o século XXI. A “Educação ao longo da vida” é concebida como uma forma de ampliar o acesso às oportunidades de aprendizagem que surgem para enfrentar a necessidade de preparo para as exigências, tanto da vida profissional quanto da vida privada. Vai além dos cursos de reciclagem e atualização; é uma resposta “à sede de conhecimentos, aperfeiçoamento e formação profissional”. Mas qual conhecimento?

Marx utilizou a expressão esvaziamento completo para se referir ao ser humano no capitalismo. A educação está sendo posta em sintonia com esse “esvaziamento completo”, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos impostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado. (DUARTE, 2000, p. 54).

Ainda sobre conhecimento, Duarte recorre a Hayek, um dos mais importantes pensadores neoliberais, para explicitar a íntima relação entre a concepção de sociedade e a de conhecimento. Para ele, o conhecimento é entendido como puramente individual, circunstancial e não passível de ser integrado a uma visão totalizadora do real. O conhecimento da realidade é sempre parcial e particular. Ora, isto significa que a teoria individualista proposta por Hayek limita a ação do indivíduo sobre a sociedade. Duarte pondera:

conteúdos para concentrá-los na sociedade da informação, de onde partem os conhecimentos necessários para a composição do novo trabalhador. Muitas das produções acadêmicas acabam por servir de referência para a elaboração de proposições desse gênero. O professor aprende na prática, em cursos de curta duração e conteúdos concentrados, nas modalidades à distância, semi-presencial. Outro aspecto a se considerar é o esvaziamento político da formação do professor. Uma sólida formação sociológica, histórica e filosófica estão excluídas dos cursos. Acredita-se que não há tempo para questões “desnecessárias”; o que importa é a prática educativa, por si só. A formação de professores cada vez mais se distancia da função social da educação.

É um novo ofício de professor que a reforma está a exigir. Seu papel deverá evoluir, pois está em vias de passar de um status de executor, para um status de profissional. Os professores são profissionais da organização de situações de aprendizagem. O novo professor é um profissional que foi reduzido ao trabalho prático.

As competências profissionais do professor são ao mesmo tempo de ordem cognitiva, afetiva e prática. São conjuntos diversificados de saberes profissionais, de esquemas de ação e de atitudes, mobilizados durante o exercício de ensinar. Os professores são também afetados por esta necessidade de atualização de conhecimentos e competência.

Em linhas gerais, uma leitura apressada do Relatório causaria a impressão de que diferentes concepções, tendências filosóficas e políticas de educação poderiam coexistir harmoniosamente. Ao que tudo indica, o documento não deixa de ceder às pressões dos organismos de financiamento. Embora o documento apresente a

discussão sobre o alargamento do conceito de Educação com a “Educação ao longo da Vida”, não se pode negar que:

Para além das oscilações e das ambigüidades do relatório em pauta e também para além de suas exortações quase evangélicas sobre a necessidade de olhar para o lado humano da educação, o que resulta objetivamente é o fato de que o tipo de discurso presente nesse relatório acaba por jogar água no moinho dos esforços internacionais para adequar a educação ao processo de sobrevivência do capitalismo. (DUARTE, 2000, p. 54).

2.4 A V CONFINTEA

A atuação da UNESCO, desde a sua assembléia de fundação, no campo da Educação de Adultos conferiu legitimidade a sua missão junto aos países membros. As Campanhas de Alfabetização em curso nesses países foram referendadas como formas de resolução para o problema dos altos índices de analfabetismo no mundo. Segundo Beisiegel (1997), recomendava-se a alfabetização funcional vista como educação fundamental ou educação de base.

No Brasil, a primeira Campanha de Alfabetização foi implementada em 1947 por Lourenço Filho, seguida por outras tantas que marcaram a história da EJA no país. Porém, a insatisfação com os resultados e o fracasso das campanhas levaram a UNESCO, nos anos sessenta, a desenvolver outras estratégias, para afirmar sua missão, por ora abalada. Surgiu, então, o Programa Experimental Mundial de Alfabetização (PEMA) fundamentado por especialistas da associação e nos estudos de Lerner (1958 apud RIBEIRO, 1999), que associava o alfabetismo a atitudes pessoais

modernizantes. O PEMA é descrito como principal referência de prática inspiradora do conceito de alfabetismo funcional.

Segundo Phillip Jones (1990), essa ênfase na produtividade econômica que caracterizava o programa era uma concessão a seus financiadores - governos de países em desenvolvimento e PNUD - mas, ainda segundo Jones, o enfoque economicista nunca suplantou totalmente a inspiração humanista de alguns ideólogos ligados à UNESCO, que disputavam o sentido de funcionalidade da alfabetização, procurando abarcar também outras dimensões da existência humana além do trabalho. (JONES, 1990, apud RIBEIRO, 1999, p. 228).

Na década de oitenta, a UNESCO não priorizou a EJA e sim as políticas de Educação Básica, anunciadas como estratégia de universalização da educação primária. A mudança de foco teve como consequência a suspensão do financiamento de programas de EJA para inúmeros países. Somente após a Conferência de Jomtien, os projetos de alfabetização de adultos voltaram a ser financiados.

Em 1990, a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos inaugurou uma série de eventos, reuniões e seminários regionais que conferiram prioridade à Educação Básica²⁴.

Através das análises e reflexões das propostas, objetivos, princípios e metas, contidas nos documentos sínteses das conferências internacionais,²⁵ podem ser identificados aspectos relativos à constituição de políticas de EJA em geral, mas sem a ênfase na formação de educadores de jovens e adultos como se esperava. A seguir,

²⁴ Ver Torres (2000)

²⁵ Não se encontra uma publicação que traga a coletânea dos documentos extraídos das CONFINTEAS. A pesquisa foi possível através da leitura dos documentos extraídos do site oficial da UNESCO, <www.unesco.org>.

trataremos de alguns desses aspectos sem que a ordem de apresentação indique escala de prioridades.

1- O surgimento do termo “jovem” agregado à Educação de Adultos. A História demonstra que as preocupações iniciais dos programas destinados a combater os elevados índices de analfabetismo, datadas do final da década de quarenta e início dos anos cinquenta, destinavam-se exclusivamente aos adultos. Fatores como a industrialização e a necessidade de qualificação de mão-de-obra bem como o crescimento da exclusão dos jovens dos bancos escolares e o desemprego são responsáveis pela inclusão destes no campo da Educação de Adultos. A confusão está em definir a especificidade das condições espaço-temporais que caracterizam os sujeitos “jovem” e “adulto”.

A este respeito Rivero (2001) revela que as pesquisas realizadas sobre Educação Básica, em 1991, confirmam o caráter basicamente juvenil de seus participantes em programas de educação de adultos.

La educación para personas adultas es hoy, fundamentalmente, una educación con personas jóvenes. Dar atención prioritaria a jóvenes de escasos recursos, hoy sujetos mayoritarios de atención de sus programas y proyectos, ha determinado que en América Latina comience a reconocerse este importante dato de la realidad y a incluirse a la juventud en la denominación de los programas y las estrategias regionales y nacionales: en un creciente número de países hoy es común hablar de programas de educación de personas jóvenes e adultas. (RIVERO, 2001, p. 155).

2 - A Formação específica para EJA.

A formação de educadores deve considerar as características biológicas, psicológicas e sociais específicas dos adultos; apoiar-se em metodologias, princípios e material de apoio como livros, multimeios e outros subsídios, diferenciados

daqueles desenvolvidos à educação de crianças. Como se trata de Educação de Jovens e Adultos, os jovens, uma vez incluídos na modalidade, merecem também uma atenção especializada no processo de formação.

3 - A efetivação das políticas de financiamento de Educação de Jovens e Adultos está condicionada principalmente à influência das agências financiadoras que passaram a desestimular os governos a investirem em EJA deslocando, portanto, os recursos públicos exclusivamente para a educação das crianças. As agências financiadoras têm orientado as ações dos governos no sentido de transferir para a sociedade civil, empresários, ONGs e movimentos sociais a responsabilidade da formação e do atendimento à EJA, cabendo ao Estado apenas a certificação.

4 - Há uma tendência em reduzir a Educação de Adultos *somente à etapa inicial da alfabetização*, ignorando a necessidade de continuidade da escolaridade dos adultos, bem como das possibilidades de aprendizagem fora do sistema formal de ensino.

5 - Educação Formal e Educação Não-Formal.

Os documentos trazem a definição de Educação Formal como processo de escolarização e certificação desenvolvida e/ou reconhecida pelo sistema oficial de ensino, e Educação Informal como toda e qualquer formação desenvolvida fora do sistema formal de ensino com ou sem a intenção de escolarização.

6 - Educação como processo, ao longo da vida.

O conceito de educação como processo se refere à educação que ocorre em qualquer tempo e espaço da vida do ser humano; a educação não é restrita apenas às séries e níveis da educação suplementar conferida dentro da escolarização formal do adulto.

O documento síntese da primeira CONFINTEA, realizada em Elsinore, Dinamarca, em 1949, revelou a intenção da UNESCO em apoiar a Educação de Adultos, restrita à prática de alfabetização de adultos como ação principal da Organização. A leitura do documento demonstrou que houve uma sensibilização em torno dos altos índices de iletrismo (illiteracy), mas desconhecimento quanto às possibilidades de resolução. A ênfase dada nas segunda e terceira CONFINTEAS conferiu à Educação de Adultos o status de direito, fundamentado na "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (1950).

O documento de Tóquio, de 1970, cunhado na terceira CONFINTEA, é extenso e descritivo ao afirmar o direito à Educação de Adultos no espaço internacional. Quanto ao debate sobre as concepções de alfabetismo funcional, as vertentes defendidas discordam entre as capacidades de utilizar a leitura e a escrita para fins específicos - tarefas do cotidiano no contexto do trabalho, da vida diária - e as vantagens maiores para além disso.

O conceito de "Educação ao longo da vida" (life long learning- life long education) despontou no debate sobre os objetivos e princípios da EDA; a alfabetização é definida como a base da Educação de Adultos. O documento da III CONFINTEA acentua ainda a necessidade da vinculação entre Educação e Trabalho, sustentando a relação entre EDA e desenvolvimento socioeconômico; valorizaram-se os meios de comunicação, principalmente o rádio, a televisão, as tecnologias educacionais e material impresso, como recursos eficazes para instrumentalizar a ação dos educadores de adultos.

Uma das funções do pedagogo de adultos seria a de construção de materiais de acordo com as necessidades locais e regionais dos educandos.

Aos movimentos, ONGs, corpo de voluntários e sindicatos foi dado um papel de destaque na ação educativa de adultos. Entre outras questões, as influências freireanas marcaram a discussão sobre o caráter crítico e transformador da EDA, condição para que as lideranças sociais estimulassem a participação e mobilizassem a comunidade. A viabilização da EDA foi entregue aos organismos multilaterais e bilaterais que juntos devem cooperar com os países em desenvolvimento.

Finalizando o breve comentário, a IV CONFINTEA, sediada na Espanha, acentuou a definição das questões antes apresentadas em Tóquio. O termo “jovem” foi incorporado à Educação de Adultos; o conceito de Educação ao longo da vida foi fundamentado a partir de teóricos importantes. Destina-se à EJA a tarefa de proporcionar o acesso de todos os jovens e adultos aos bens culturais e sociais da humanidade.

Os anos noventa, afirma Rosa María Torres (2001), transitaram por um paradoxo: nunca antes se enfatizou tanto a retórica da diversidade e nunca antes as políticas foram tão homogêneas e globais. A crescente uniformização das políticas educacionais esteve vinculada à intervenção dos organismos internacionais nos projetos e na execução das políticas educativas dos países em desenvolvimento desde a I Conferência de Educação para Todos em 1990, sediada em Jomtien, Tailândia.

A organização do evento contou, sobretudo, com o financiamento do Banco Mundial, além do UNICEF, UNESCO e o PNUD, conferindo um tom específico ao debate mundial sobre Educação Básica e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Durante a década de noventa, reuniões regionais e locais foram organizadas dentro do Fórum Consultivo Internacional para Educação para Todos (EFA

- Fórum) para acompanhar a implementação da agenda de compromissos assumidos pelos países.

Na Conferência de Jontien, debateu-se o conceito de Educação Básica, que oscilou entre uma visão restrita e convencional defendida por parte considerável dos participantes, e uma visão ampliada, resultado da negociação e discussão entre as quatro agências que impulsionaram o debate da Educação para Todos.

A Educação Básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. (UNESCO, 1990, p.226).

A V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em 1997, em Hamburgo, Alemanha, não foi capaz de reverter, na prática, o cenário de desqualificação do papel da EJA desenhado pelas agências multilaterais. Mesmo assim, a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, documentos-síntese do encontro, contribuíram para a inserção da EJA no debate internacional das políticas educacionais. A V CONFINTEA afirmou a importância da Educação de Adultos como a chave para o século XXI, para o desenvolvimento social e econômico dos países em desenvolvimento.

De fato, os princípios, metas, propostas e objetivos presentes nos documentos produzidos na “Década da Educação” nos dão pistas dos principais eixos tomados pelas políticas de EJA. O primeiro deles foi a valorização da sociedade civil no atendimento da demanda Educação de Adultos; o segundo eixo foi a difusão de princípios como equidade e cidadania como sinônimos de igualdade e participação

democrática, presentes na Declaração de Hamburgo; o terceiro eixo trata da aproximação do ideário da Educação Popular das práticas institucionais.

Em síntese, os eixos presentes nos documentos desafiam a pensar as dimensões política, cultural e pedagógica da Educação desde outro modo de produção; a partir daí, redefinir questões como: democracia, participação, equidade, educação ao longo da vida, tecnologias educacionais, competências e habilidades²⁶, necessidades de aprendizagem, cultura pela paz, transformação produtiva, formação de educadores, educação à distância e papel do Estado.

2.4.1 As políticas educacionais brasileiras para a EJA

As reformas educacionais brasileiras se constituíram nos anos 90 alinhadas às orientações das agências internacionais de cooperação técnica e de financiamento.

Na década de oitenta, a mobilização dos movimentos sociais e das instituições recém-criadas, dentre elas o PT, a CUT e a CNTE, imprimiu marcas importantes ao processo de democratização do país. Essa mesma década findou em meio a uma conjuntura contraditória: a vitória de Fernando Collor de Mello e a inserção do Brasil no projeto neoliberal; a promulgação da Constituição Federal de 1988²⁷, a Constituição Cidadã, que pela primeira vez incorporou a EJA como direito; e, no plano

²⁶ Os usos dos termos competência e habilidade nas reformas educacionais brasileiras tem a ver com eficiência e saber-fazer.

²⁷ A Constituição Federal de 1988 garante, no Título dos Direitos Individuais e Coletivos, o direito à Educação a todos os cidadãos brasileiros. Para o cumprimento da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, define, com mais clareza, as responsabilidades entre as três esferas de Governo, cabendo: aos municípios, oferecer, prioritariamente, o ensino fundamental; aos estados, o ensino médio; e à União, prestar assistência técnica e financeira a ambos.

municipal, a vitória das administrações democráticas e populares, onde se desenvolveram experiências importantes para a EJA e para as políticas de formação de educadores. (ARELARO, 2000).

Pela primeira vez na história brasileira, o Art. 208 da Constituição de outubro de 1988 conferiu à população jovem e adulta o direito à educação fundamental, responsabilizando os poderes públicos pela oferta universal e gratuita desse nível de ensino àqueles que a ele não tiveram acesso e progressão na infância e adolescência. Em seu texto original, o Art. 50 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 conferiu um prazo de dez anos para a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, período durante o qual as três esferas do governo ficavam obrigadas a dedicar a esses objetivos 50% dos recursos públicos vinculados à educação. (HADDAD; DI PIERRO, 1993, p. 5).

Em 1991 o MEC, pressionado pelo contexto nacional e internacional, lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo proclamado de mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões estaduais e municipais envolvendo organizações governamentais e não-governamentais. Apesar dos esforços das comissões, o Plano teve duração curta marcada pela ineficiência e mau uso dos recursos.

Nesse período, prevalecia a idéia de que se teria maior custo-benefício com o investimento em educação das crianças em detrimento da Educação de Adultos; justificava-se que a morte seria a solução para o analfabetismo entre os adultos acostumados a viver sem escolarização. Essas idéias foram expressas publicamente pelo ex-ministro da educação José Goldenberg. Também partilharam dessas idéias Cláudio Moura Castro e o senador Darcy Ribeiro e Sérgio Costa Ribeiro, pesquisadores do IPEA. (BEISIEGEL, 1997).

Nos anos seguintes, durante os governos de Itamar Franco e de Fernando Henrique Cardoso, verificou-se uma tendência de municipalização do

atendimento à EJA. Os estudos apontam que esta política se verificou mais em função da omissão das esferas federal e estadual do que de uma política coordenada de descentralização.

Com a extinção da Fundação Educar, sucessora do MOBRAL, logo após a posse do presidente Fernando Collor de Mello, em 1990, não se tem informe de que outra instituição a tivesse substituído, confirmando então a condução que o Estado tomaria na retirada do atendimento da demanda de EJA e na transferência para os municípios e para a sociedade civil.

No plano legislativo, a construção do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), previsto pela Constituição Federal do Brasil, provocou um amplo debate em torno da definição de um projeto educacional. Neste processo, interesses antagônicos entre a defesa da escola pública e da escola privada estiveram na arena das discussões. Destaca-se a participação dos fóruns nacional e estadual em defesa da escola pública, laica, de qualidade e para todos.

Após oito anos de discussão, a proposta da sociedade é derrotada no Senado e a LDB, conhecida posteriormente como "Lei Darcy Ribeiro", foi aprovada (Lei nº 9394/96). Apenas dois artigos se referem à EJA como modalidade de ensino da Educação Básica. O primeiro define os objetivos e as condições de atendimento e o segundo determina as idades para a realização dos exames supletivos. As análises indicam que, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio, muitos jovens que freqüentavam o ensino regular passaram a ver nesta forma de certificação o caminho mais rápido para a escolarização. A antecipação da idade para a realização dos exames sinaliza também que, para alguns sistemas estaduais, a medida mais

eficaz para a distorção série e idade é a adoção da matrícula compulsória de jovens maiores de 14 anos. (ARELARO; KRUPPA, 2002; ARELARO, 2000).

Concomitantemente, foi aprovada a Emenda Constitucional (EC) nº 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), e sua regulamentação (Lei nº 9324/96). A EC nº 14/96 alterou o artigo 208 da Constituição Federal suprimindo a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita.

Os vetos do presidente FHC na regulamentação do FUNDEF inviabilizaram a concreção de políticas municipais para a EJA, ao excluírem as matrículas no ensino supletivo do cômputo do alunado do ensino fundamental, que é a base de cálculo para os repasses de recursos para estados e municípios, o que desestimulou a ampliação de vagas²⁸. A tendência assumida pelo FUNDEF foi de priorização do atendimento ao ensino fundamental de crianças e adolescentes restringindo, como previa Rosa María Torres (2001), o conceito de Educação Básica, como educação que visa satisfazer as necessidades básicas de crianças jovens e adultos.

Para o então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, em discurso proferido no escritório regional da CEPAL, o FUNDEF era pretendido para a resolução dos problemas da valorização do magistério e da ausência de qualificação do

²⁸ Para escapar das condições impostas pela regras de financiamento do FUNDEF, os municípios transformaram a EJA em programas de aceleração de estudos e no cômputo do Censo Escolar ela aparece como ensino fundamental comum.

professor. O impacto do FUNDEF nos municípios foi objeto de pesquisas que demonstraram as disparidades na municipalização dos recursos.

Além da base legal, vários programas de formação de pessoas adultas foram implantados pelo governo FHC, integrando as iniciativas do governo federal que se coadunavam com as orientações de desconcentração das tarefas públicas para estados e municípios e focalização dos programas²⁹. O Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Qualificação e Requalificação Profissional (PLANFOR) compõem o conjunto de iniciativas do governo federal que se dispõe a atuar na educação básica em parceria com a sociedade civil, sindicatos, ONGs, universidades, empresas, movimentos populares, prefeituras e estados. Para que se tenha uma idéia apontar-se-ão algumas das características gerais desses programas.

O PLANFOR se utiliza de recursos do Fundo do Amparo ao Trabalhador (FAT) e se encontra descentralizado nos estados pela Secretaria do Ministério do Trabalho. Para viabilizar suas ações, ele articula a formação básica com a formação profissional. Um dos componentes da formação é a aquisição das habilidades básicas, juntamente com as habilidades específicas e de gestão. O programa se insere na ingerência das propostas internacionais que homogeneizam as necessidades de aprendizagem a partir da competitividade internacional do mercado. Tanto o PLANFOR quanto o PRONERA estão organizados a partir de uma gestão tripartite que possibilita inicialmente uma horizontalização nas relações de parceria.

²⁹ A este respeito ver Di Pierro, (2001); Haddad, Di Pierro (1999).

Nesse contexto, ressalta-se o Programa de Alfabetização Solidária, criado em 1996, pertencente ao Conselho do Comunidade Solidária, organismo vinculado à Presidência da República do governo Fernando Henrique Cardoso, que desenvolve ações voltadas para o combate à pobreza. O programa atende a população na faixa etária entre 15 e 19 anos, dos municípios mais pobres do país. Consiste em uma campanha de alfabetização de jovens e adultos e, como tal, não oportuniza a continuidade da escolarização. Tem prazo pré-determinado para realização de todas as atividades e se utiliza de educadores leigos capacitados pelas universidades. À iniciativa privada e à sociedade civil cabe a tarefa de subsidiar o programa, participando de campanhas como “Adote um Analfabeto”. Inicialmente o programa visava atender às regiões do norte e nordeste e estados do centro oeste; em 1999 chegou aos estados do Rio de Janeiro e São Paulo.

O PRONERA tem como parceiros o MST, a CPT e as Universidades na formação continuada de educadores que atuam no ensino fundamental de crianças, jovens e adultos, na alfabetização e na elevação de escolaridade nos assentamentos, também atuam na formação técnico-profissional e na produção e administração rural e produção de materiais.

Em consonância com as políticas federais, em 1997, A Secretaria de Educação Fundamental, SEF do Ministério da Educação lançou a *Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental*, elaborada pela ONG “Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa, Informação”. Essa proposta apresenta orientações curriculares referentes à alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos e define conteúdos para as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Em 1995, a versão preliminar da proposta foi submetida à apreciação de educadores de diversas instituições que se

encontraram num seminário para este fim, trata-se da III Feira Latino Americana de Alfabetização, promovida pela Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), bem como outro Seminário em São Paulo promovido pela SEF/MEC. Dentre as ponderações apresentadas, destacam-se as limitações que uma proposta em âmbito nacional proporciona à organização curricular da EJA, caso esta proposta fosse tomada como modelo prescritivo.

É urgente que se pesquise o impacto dessas políticas educacionais nacionais de EJA para a formação de educadores e para a construção de um modelo curricular da EJA que não seja uma cópia do modelo escolar formal. Enfim, a reflexão deve ser feita tomando por base as metas da proposta assim definidas:

Animar o debate em torno da questão curricular, suscitar a divulgação de propostas alternativas ou complementares elaboradas por outras equipes, impulsionar iniciativas de formação de educadores e provimento de materiais didáticos são as metas mais importantes que almejamos como resultado desse trabalho. (RIBEIRO, 1997, p. 9).

Como desdobramento da implantação da Proposta Curricular para o 1º segmento foram organizados materiais didáticos, como a coleção *Viver, Aprender*, organizada em oito módulos para os alunos das primeiras séries do ensino fundamental e em quatro guias de orientação para os professores, e o Parâmetros em Ação uma seqüência de cursos ofertados pelas secretarias de educação do estado para apoiar a implementação da proposta curricular e uso do material didático.

Completando o quadro legal, para encerrar a década da Educação, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 01/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Entre outras questões, o documento ressalta o direito à educação escolar para jovens e adultos,

observando a formação inicial e continuada de professores e a formulação de propostas pedagógicas coerentes com as especificidades desta modalidade.

E a formação de educadores de jovens e adultos se encontra diluída nos muitos programas, projetos, medidas legais, preponderantes na década de noventa. Se de um lado tais medidas contribuíram para colocar a EJA no cenário político e propiciaram alguns ganhos, por outro há muito que conquistar quanto à centralidade que a formação de educadores de jovens e adultos poderia e deveria ocupar nas políticas educacionais brasileiras.

Enfim, as contradições existentes no processo de implantação das reformas educacionais brasileiras revelaram um alinhamento com as orientações internacionais no plano da gestão da educação pública, concentração e descentração de serviços e recursos ora um distanciamento da proposições de ampliação de conceitos e de formas de priorização da Educação de Jovens e Adultos e da formação de seus educadores.

3 O DESENHO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA CIDADE DE SÃO PAULO

3.1 Aspectos gerais

Como se viu no capítulo anterior, a reforma educacional brasileira realizada ao longo dos anos 90 foi balizada pelas orientações economicistas dos organismos internacionais de financiamento e de apoio técnico. Diferentemente das proposições de esvaziamento das políticas públicas para pessoas jovens e adultas assumidas pelo Estado surgiram iniciativas importantes em algumas administrações municipais, como o caso singular de São Paulo na gestão Luiza Erundina, com Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação, de 1989 a 1991, e Mário Sérgio Cortela, de 1991 a 1992.

Para se compreender a singularidade dessa gestão no campo da Educação de Jovens e Adultos, se fez necessário construir um desenho das experiências formativas produzidas com a constituição do programa MOVA-SP e do projeto Magistério, especificamente com as suas contribuições para a afirmação da importância de políticas educacionais para a formação de educadores de jovens e adultos.

Destaquem-se também as administrações de Paulo Maluf (Partido Progressista Renovador - PPR) e Celso Pitta, que sucederam a gestão democrática popular do Partido dos Trabalhadores (PT), entre 1993 e 2000. Nesse período, encontram-se elementos para analisar os desdobramentos da política formativa desenvolvida em consonância com a proposição de retirada do Estado da obrigação de

ofertar a EJA. Isso demonstra a complexidade do processo de constituição de uma política pública.

Para tanto, recorreu-se à análise documental, necessária para a constituição histórica dos projetos e programas desenvolvidos. As publicações oficiais da rede, produzidas pelas assessorias de comunicação e imprensa das secretarias e/ou pelas próprias equipes técnico-pedagógicas, retrataram parte dessa história.

A distribuição do material atendeu à rede pública em geral e à comunidade, por meio dos conselhos de escola e movimentos populares.

O quadro nº 01 lista os documentos selecionados para esta pesquisa. As publicações da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) e da Secretaria Municipal de Educação (SME) revelaram parte da história da EJA; outra boa parte dela se desenrolou nos gabinetes da Secretaria Estadual da Educação, nos centros de formação, nas reuniões dos grupos populares e nos seminários internos para as equipes técnico-pedagógicas da Diretoria de Orientação Técnica (DOT). Estes encontros, que não tiveram seus resultados publicados, encontram-se registrados na memória coletiva de seus sujeitos, alguns deles entrevistados para esta pesquisa.

Quadro nº 01

Publicação Técnico-pedagógica	Nº /ano/tiragem/	Temática	Série
SME Caderno	Novembro de 89/ 5000	Dez meses de administração: o que mudou?	
PMSP/ SME/DOT/ EDA Cadernos de Formação	Nº01/ abril de 89/ 6200 exemplares	Simpósio: São Paulo 1989- Educar Adultos para quê?	Construindo a Educação do jovem e adulto Trabalhador
Prefeitura Municipal de São Paulo SME/DOT/ EDA Cadernos de Formação	Nº02/91/?	Reorientação do ensino Noturno. Diretrizes para a elaboração de projetos pelas escolas	Construindo a Educação do jovem e adulto Trabalhador
Prefeitura Municipal de São Paulo Caderno nº1 MOVA-SP	Nº01/ outubro de 89 2000	O que é o Movimento de alfabetização de jovens e adultos da cidade de São Paulo outubro de 89	
Prefeitura Municipal de São Paulo/ SME/MOVA-SP Caderno nº02 MOVA-SP	Nº 02/ abril de 90. 3000	Princípios político-pedagógicos do MOVA-SP	
Prefeitura Municipal de São Paulo/ SME/MOVA-SP Caderno nº03 MOVA-SP	Nº03/ julho de 90. 7000	Reflexões sobre o processo de alfabetização	
Prefeitura Municipal de São Paulo SME/MOVA-SP Revista MOVA/SME	1992	Construindo o ciclo ensino fundamental I	
SME Caderno 22 meses	Outubro de 90/ 60000	Construindo a Educação Pública Popular	
MOVA e Coordenação da equipe de pesquisa	92	Relatório de Pesquisa: Construindo a avaliação do MOVA-SP	
Documento 01	89	O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria de São Paulo	
Documento 02	Abril de 90/ 1000	O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria de São Paulo	Documento dirigido aos educadores da Rede Municipal de Ensino.

Quadro nº 01 - Fonte: PMSP/SME/MOVA-SP de 1989 a 1992

Publicação Técnico-pedagógica	Nº /ano/tiragem/	Temática	Série
PMSP//SME/DOT/ Movimento de Educação de jovens e Adultos Assessoria Técnica e de Planejamento de Projetos Especiais da SME.	1989-1992 10.000 exemplares	Formação Especial para o Magistério: uma experiência pedagógica na rede municipal de ensino	Cadernos
Prefeitura Municipal de São Paulo SME/ SEBES	Relatórios da Equipe de transição O atendimento Educacional de Jovens e Adultos trabalhadores no município de São Paulo	Anexos I, Portaria n.º 112; II, Pontos para a reflexão sobre o programa de Educação de Adultos; III, O ensino Supletivo no Município de São Paulo; IV, Educação de Adultos: Integração das Ações Oficiais e não Oficiais; V, Proposta de Organização do Programa de Educação de Adultos (EDA), na Secretaria municipal de Educação de Adultos (SME); VI, Monitor de Educação de Adultos/Professor de Educação de Adultos denominações (remunerações) distintas para a mesma função.; VII, Questões relativas ao pessoal técnico de EDA e VIII, Plano de Simpósio de Educação de Adultos.	
PMSP/SME/1992	Documento Ante projeto Ensino Fundamental Movimento Popular.		

Quadro nº 01 - Fonte: PMSP/SME/MOVA-SP de 1989 a 1992

3.2 O contexto sócio-histórico das políticas públicas de EJA em São Paulo

Ao mesmo tempo em que o contexto neoliberal preconizava mudanças no papel do Estado para a condução das políticas educacionais vinculando a Educação e a capacitação às necessidades do mercado globalizado, também se desencadeou um movimento dentro das instituições de apoio técnico, como a UNESCO, na condução de eventos e publicação de documentos que afirmavam a relevância da Educação Básica enquanto um direito para todos, crianças, jovens e adultos. Estes direitos foram debatidos na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em março de 1990. Os países signatários da “Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas” se comprometeram a atender a população analfabeta: mais de 900 milhões de adultos analfabetos, dois terços dos quais mulheres; dentre o total de analfabetos, 98% viviam nos países do terceiro mundo.

Conforme Torres (2001) apontou em sua análise sobre a década da educação, o conceito de Educação Básica se reduziu às políticas de priorização do Ensino Fundamental, crianças de 7 a 14 anos, e com isso, deixou de atender jovens e adultos.

Quando o Partido dos Trabalhadores assumiu a gestão da capital paulista em 1989, além do compromisso político com a EJA, firmado no seu programa de governo, havia um preceito constitucional que garantiu o direito à educação de jovens e adultos, com recursos e prazo para a erradicação do analfabetismo. (ARELARO; KRUPPA, 2002). Esse preceito legal culminou com:

- a intencionalidade política da administração pública, popular e democrática, do Partido dos Trabalhadores;
- a escolha de Paulo Freire para assumir a Secretaria de Educação;
- a pressão e a participação dos movimentos populares na concreção de uma política de atendimento da demanda de EJA na cidade.

Devem-se considerar para além desses fatores, as circunstâncias específicas que desenharam o programa MOVA-SP e EDA. O MOVA-SP foi parte da política pública da prefeitura para atender a demanda de jovens e adultos na cidade. No que se refere a essa questão, Pontual, como um dos coordenadores do programa, avalia os limites e as possibilidades do fato de a coordenação e a equipe técnica do programa estarem localizadas no gabinete do secretário da educação.

[...] Aquela era uma circunstância específica, isso não quer dizer que numa circunstância específica você não possa começar o projeto estando nessa estrutura, ligado ao gabinete do secretário. O fato de estar lá, não quer dizer que se torne prioridade, a priorização depende da compreensão que a equipe de governo tem, e, portanto assume e prioriza. O que aconteceu é que tinha o Paulo Freire que me levou para secretaria para fazer isso. É preciso registrar que tinha um programa de governo, não só Paulo Freire, se tinha uma Luiza Erundina que foi educadora de adultos, na sua primeira trajetória de SEBES. A Luiza Erundina começou na SEBES, como educadora de adultos. Então tinha toda uma sensibilidade, prioridade em relação à EJA. De fato foi vantagem, naquele momento, estar no gabinete do secretário. Uma aproximação do núcleo central da secretaria fez com que se compreendesse melhor a dimensão do MOVA. (Pedro Pontual, 2003).

E por fim, a repercussão dos eventos internacionais na cidade, que por meio do Grupo Estadual de Trabalhos em Alfabetização (GETA/SP), composto pelas organizações não governamentais, mobilizou a cidade em torno do Ano Internacional da Alfabetização (AIA) em 1990 pela UNESCO.

A convite do Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE), a Rede Mulher, o CEDI, o CEPIS e o VEREDA organizaram um evento no dia 02 de março de 1989 como parte do pré-lançamento do AIA/90. A participação da sociedade civil foi expressiva em torno da problemática do analfabetismo no país. As atividades do GETA/SP mobilizaram pesquisadores e representantes de movimentos, entidades, universidades, empresas e órgãos públicos na realização de seminários municipais, regionais e encontros estaduais. Toda a mobilização estadual culminou no Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado em setembro de 1990, que foi um momento ímpar em que se reuniram experiências importantes no campo da alfabetização de crianças, jovens e adultos. A temática do encontro questionava a meta de erradicação do analfabetismo em dez anos e problematizava a questão da alfabetização na sua dimensão pedagógica, social e política.

O documento final do Congresso se referiu à formação de professores e orientou a inclusão da alfabetização no currículo dos cursos de habilitação específica para o magistério, também destacou a importância de se valorizar o magistério, promover a formação de educadores e a pesquisa em alfabetização.

No plano Federal, a participação do governo na Conferência Brasileira de Alfabetização, realizada em 1991, resultou no lançamento, pelo governo Collor, do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Apesar da participação massiva da sociedade civil, o plano fracassou.

As ações políticas do governo Itamar Franco recolocaram a problemática do analfabetismo no cenário nacional, através do Plano Decenal de Educação (1993/2003), que mobilizou a sociedade civil organizada para a sua

confeção. Este plano estabeleceu como meta a erradicação do analfabetismo no prazo de dez anos, portanto em 2003.

No percurso da história, após um período de inércia, o governo FHC (1994/1998 e 1999/2002) consolidou uma série de programas compensatórios em âmbito nacional. No estado de São Paulo, foi possível encontrar parceiros municipais e estaduais nos programas *Começar de Novo* e *Salto para o Futuro*. Eles complementavam as ações dos estados e municípios na oferta da EJA; para isso forneciam bolsa/auxílio para os alunos vinculados aos programas de alfabetização, no intuito de fazer com que permanecessem nos cursos oferecidos pelos programas e desta forma diminuísse a evasão.

O Programa PRONERA teve uma atuação focalizada e específica no estado de São Paulo. Ele atendia à formação do trabalhador do campo através dos parceiros e executores do programa, as universidades e movimentos sociais. Ao lado do PRONERA, o PAS e o PLANFOR circunscreviam as ações do governo federal nas políticas de focalização e de atuação na esfera pública não estatal. O risco que estes programas apresentavam era a perda da autonomia dos segmentos envolvidos e, portanto, fragilização na negociação da validade dos processos formativos desencadeados por esses segmentos. O exemplo mais comum dessa fragilização foi o PAS, que delegou às universidades a assessoria técnica para a formação dos educadores de jovens e adultos.

Ao lado desses programas, o MEC promoveu a difusão de programas de Educação a distância como uma medida alternativa e eficaz para corrigir a distorção série/idade, de acordo com as políticas de redução de recursos para a EJA. Em São Paulo, na segunda metade da década de noventa, verifica-se um aumento significativo

de oferta de cursos semi-presenciais, de tele-salas e cursos privados preparatórios para exames. (ARELARO; KRUPPA, 2002).

As administrações de Paulo Maluf e Celso Pitta se inseriram nesse contexto, porém, como veremos à frente, não se efetivou uma política de atendimento e de formação de educadores de jovens e adultos.

3.2.1 Antecedentes da gestão Freire

Em síntese, a história das políticas públicas de EJA no estado de São Paulo, desenvolvidas nas esferas municipal, estadual e federal, insere-se no bojo das iniciativas formais e informais de Educação de Adultos.

As iniciativas informais se constituíram sobretudo no campo da Educação Popular, a partir de experiências com a alfabetização de jovens e adultos. Identifica-se, nesse contexto, que a institucionalização dos grupos e movimentos provocou a escolarização das lideranças populares que foram transformadas em alfabetizadores e, muitos deles, em professores. Nos últimos dez anos, muitos destes educadores populares se profissionalizaram e passaram a fazer parte da rede pública de ensino.

As experiências populares em EJA foram incorporadas pelas administrações públicas democráticas. Para Gonh (2001) a participação dos movimentos nos espaços interinstitucionais é fundamental; pode-se comprovar essa tese a partir da parceria entre os movimentos e o Estado, na cidade de São Paulo, inicialmente com a Fundação Educar e posteriormente com a gestão Luiza Erundina.

As iniciativas de Educação Formal de EJA, na cidade de São Paulo, consolidaram-se dentro das secretarias de Assistência e Bem Estar Social. De fato, a concepção assistencialista marcou a história da EJA.

De acordo com os relatórios consultados³⁰, o Programa de Educação de Adultos da Secretaria Municipal do Bem Estar Social (SEBES) surgiu em 1970, em convênio com a Fundação MOBRAL e com características de Campanha, portanto, emergenciais e assistencialistas. As classes funcionavam em locais cedidos pela comunidade. O objetivo do programa era atender as pessoas jovens e adultas a partir de 14 anos que desejavam ser alfabetizadas sem perspectiva de continuidade. Porém, a pressão exercida por essas pessoas fez com que fosse assegurada a continuidade da escolarização e obtenção do certificado equivalente às quatro primeiras séries do primeiro grau³¹. Com o encerramento do convênio com a fundação MOBRAL, o Programa de Educação de Adultos (EDA) passou a funcionar sob o parecer do Conselho Estadual de Educação, CEE, nº 1126/84, que delegava exclusividade ao atendimento dos cursos de Alfabetização Funcional e Educação Integrada (Suplência I).

Para exercer a função de monitor de MOBRAL não se exigia a habilitação específica de 2º grau para o Magistério. A contratação pela prefeitura, em 1983, dos professores de Educação de Adultos e dos monitores de EDA resultou numa dupla denominação para a mesma função.

Para pensar sobre essas condições político-administrativas, uma das primeiras iniciativas da SME foi a constituição de um grupo de trabalho, reconhecido

³⁰ Relatório produzido pela equipe de transição. SME/SEBES.

³¹ Conforme parecer CEE 44/73 que definiu a programação e duração dos cursos, passando a considerá-los equivalentes ao ensino regular, de 1ª a 4ª séries. São Paulo, (Caderno Formação Especial para o Magistério, 1992, p. 32).

oficialmente pelo secretário, para refletir as condições do programa EDA e apresentar subsídios para a definição de uma política de atendimento educacional de jovens e adultos via Ensino Supletivo. Além dos membros da SME e da SEBES, o grupo contou com a assessoria de ONGs e representantes sindicais.

Em 1989, “o grupo da mudança”, assim denominado por alguns de seus integrantes, realizou uma série de encontros, reuniões e palestras com o objetivo de “apresentar subsídios para a definição de uma política de atendimento educacional de jovens e adultos no Município de São Paulo”.

O relatório-síntese das principais discussões desse grupo indicou um conjunto de ações preparatórias para a passagem do programa EDA para a SME; reforçou a importância da participação ampla de setores organizados da sociedade civil interessados em contribuir com a política de EJA; destacou a obrigação do poder público e do Estado, a amplitude do conceito de Educação de Jovens e Adultos, a alfabetização como um processo que não se restringiria ao domínio de técnicas de saber ler e escrever, o papel da educação e a visão do aluno trabalhador, a valorização do educador como condição essencial para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas preconizadas e a obrigatória abordagem da escola em sua totalidade.

O processo de transição parece não ter sido tão harmonioso, como relata Vera Barreto.

[...] A mudança se deu de uma maneira um tanto quanto brusca, e essa mudança para a secretaria de educação sempre foi muito polêmica. Não era um conto de fadas, tinham lá as lideranças que eram contra [...] Era uma coisa que muita gente achava que o lugar da Educação de Adultos era mesmo na Promoção Social, porque... o que eles alegavam era (que a EJA) era um espaço de Educação Popular e que a escola não conseguiria ser esse espaço. Era uma das apostas. Segunda coisa que se falava muito, era essa coisa da

flexibilidade que você tinha na promoção social e na necessidade de obediência a várias regulamentações que viria junto com a (secretaria de) educação. Então isso era sempre um assunto que tinha várias posições diferentes, gente que defendia uma posição, gente que defendia outra. E a mudança, na verdade, acabou acontecendo por decreto. Eu me lembro que as pessoas estavam de férias e também não tiveram tempo de se encontrar, para ser a favor ou contra". (Vera Barreto, 2003).

Os conflitos existentes na condução da mudança do EDA para a SME permearam toda a administração. Como parte das sugestões feitas pelo grupo de trabalho, a SME realizou um simpósio³² em São Paulo, em 1989, com a temática "Educar Adultos para quê?". Tratava-se de discutir a passagem do programa EDA, da SEBES para a SME, e envolver os professores naquela discussão.

Os movimentos populares que também participaram desse simpósio, levaram para ele aspectos importantes de suas experiências, realizadas no âmbito da Educação Popular. Entre esses aspectos estão:

- a) a reivindicação de que o Estado deveria ser o responsável por um ensino de qualidade;
- b) a preocupação com o rejuvenescimento do perfil do educando da EJA, com a presença de adolescentes e jovens entre 14 e 20 anos nos núcleos de alfabetização;
- c) a importância da formação permanente dos educadores populares;
- d) a continuidade da escolarização dos educandos dentro da rede pública e que, para tanto, seria necessária a abertura de mais salas de ensino supletivo e regular, noturnos;

³² Primeiro caderno da série: "Construindo a Educação do jovem e adulto trabalhador", 1989.

- e) o apoio financeiro da SME aos movimentos populares que já desenvolviam práticas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos como ações complementares ao do governo;
- f) a garantia da autonomia e respeito às suas especificidades.

A preocupação com a autonomia dos movimento era uma constante em todos momentos de discussão e nas síntese dos documentos.

A participação das ONGs durante o ano de 1989 foi mais intensiva na preparação do referido Simpósio, na assessoria ao “grupo da mudança” e nos cursos de capacitação inicial. Os anos 80 e 90 inauguraram, para algumas das ONGs, um período de aproximação com o Estado.

No caso de São Paulo, se observou que a aproximação das ONGs foi importante para a definição do processo formativo, mesmo que estas, no caso do MOVA-SP, não deram continuidade à condução dos cursos de capacitação inicial dos educadores de jovens e adultos, nem mesmo ao programa de formação permanente. Ainda assim, a participação das ONGs imprimiram marcas na composição da pauta formativa. As ênfases dadas posteriormente estavam condicionadas pelas equipes que assumiram a coordenação dos programas.

3.3 A participação das ONGs nas administrações públicas populares

A relação entre as ONGs e o Estado tem início muito antes da administração do Partido dos Trabalhadores na cidade de São Paulo. Cada uma dessas organizações (CEPIS, VEREDA e CEDI), anteriormente a 1989, percorreu um caminho

nesta relação, ora executando programas em parceria com o governo federal através da Fundação Educar, ora prestando serviços de assessoria para formação de educadores de EJA às outras prefeituras, como por exemplo, de Santo André e Diadema ou, em outros estados.

Em entrevista concedida por Paulo Maldos do CEPIS, realizada em 2003, pode-se inferir que a parceria com o poder público municipal representou para o Centro a possibilidade de viver uma outra dimensão na relação com o poder público. Isto porque, para o entrevistado, a relação com o Estado deveria se pautar por critérios político-ideológicos. Não se acreditava em parceria com governos que não expressassem compromisso com os princípios democráticos e populares para a sociedade. Um dos desafios que permaneceria era a desconstrução da cultura burocrática e autoritária que estava impregnada em muitos técnicos que integravam o corpo de funcionários das administrações públicas populares.

O que isto significa? Significa que também para algumas ONGs, de tradição cidadã e militante, na definição de Gohn (2001), a parceria com o poder público poderia representar uma oportunidade de cooptação e/ou incorporação das práticas e concepções historicamente construídas no bojo da Educação Popular para fins que não o da emancipação dos indivíduos e da transformação social. A parceria era algo novo, como também era novo o aparecimento de ONGs na década de noventa com caracterizações distintas daquelas cidadãs e militantes. A autora assim descreve a diferenciação:

As ONGs dos anos 80 eram politizadas e articuladas a partidos, sindicatos e alas da Igreja progressista. O associativismo predominante nos anos 90 não deriva de processos de mobilização de massa, mas de processos de

mobilizações pontuais. Qual a grande diferença? No primeiro caso, a mobilização se faz a partir de núcleos de militantes que se dedicam a uma causa segundo as diretrizes de uma organização. No segundo, a mobilização se faz a partir do atendimento a um apelo feito por alguma entidade plural, fundamentada em objetivos humanitários. (GOHN, 2001 p. 85-86).

A contribuição das ONGs militantes no assessoramento de movimentos sociais urbanos contribuiu para a reconstrução do conceito da sociedade civil e para a democratização do país. Nos movimentos de Educação a sua presença foi decisiva para a composição da estrutura e para a pauta formativa, como se viu na experiência do Movimento de Alfabetização da Zona Leste e que possivelmente se estenderia a outros tantos grupos assessorados na cidade por ONGs.

Em entrevista concedida por Haddad à Folha de São Paulo, sobre a presença das ONGs no Fórum Social Mundial, ele afirma a origem das ONGs como um fenômeno recente.

As ONGs são um fenômeno recente, que cresceram como um modelo suplementar de organização da sociedade. Elas não pretendem substituir sindicatos ou partidos, mas têm um espaço próprio de intervenção, uma natureza diferente. Uma ONG tem uma estrutura mais fluida, não é representante de ninguém. É um grupo de pessoas que produz certo tipo de conhecimento e ajuda a sociedade civil a produzir novos direitos. (HADDAD, 2002).

Nos anos 90, as ONGs latino-americanas sofreram com o impacto da nova ordem mundial e com a escassez de recursos originários das organizações internacionais de financiamento que se voltaram para apoiar organizações existentes na África e no Leste Europeu. Não obstante, elas concentraram suas ações na parceria com as administrações públicas federais, estaduais e municipais. Isso alterou significativamente a caracterização dessas organizações que passaram a atuar de

modo mais incisivo na defesa de uma esfera pública não estatal e do repasse de verbas públicas.

[...] as ONGs e outras entidades sem fins lucrativos, cuja finalidade é e deve ser pública, devem ter acesso a fundos públicos como ocorre em todos os países em que o capitalismo se tornou mais civilizado.[..] A ABONG, desde sua fundação em 1991 tomou uma posição clara nesse sentido, tendo participado do debate sobre os fundos públicos com uma posição clara de exigir o acesso aos mesmos por parte das organizações da sociedade civil, desde que assegurada, de maneira geral, as condições de publicidade e transparência para o acesso aos mesmos. (DURÃO, 2001).

Na SME/SP o debate sobre o destino da verba pública serviu para contestar a criação do MOVA- SP. A defesa de verbas públicas para o programa esteve sob as bases das contribuições político-pedagógicas que os movimentos populares poderiam trazer para a escola pública.

O papel desempenhado por muitas ONGs na década de noventa transitou entre o fio tênue da proposição de direitos e o da substituição do Estado na sua tarefa de executor de políticas públicas.

[...] posição que acarreta conseqüências políticas e sociais bastante negativas para a sociedade brasileira é a visão neoliberal instrumental do papel das ONGs, às quais propõe que sejam atribuídas tarefas públicas não executadas pelo Estado, que foge assim às suas responsabilidades e ao papel insubstituível que lhe cabe na promoção de políticas públicas de caráter universal. Subordinado à lógica da exploração financeira a que submeteu a sociedade brasileira, o Estado, nos anos 90, tem acionado sistematicamente o discurso das parcerias com a sociedade civil como disfarce ideológico do abandono de responsabilidades irrenunciáveis do Estado, de acordo com a lógica privatista da reforma do Estado em curso nos governos Collor e FHC. (DURÃO, 2001).

3.3.1 O educador popular de jovens e adultos

Na gestão 1989/1992, muitos militantes integraram a estrutura governamental e contribuíram para a elaboração de políticas sociais. Os conflitos dessa incorporação repercutiram na composição das equipes da SME, na condução dos programas, na relação de parceria com os movimentos sociais e na condução do processo formativo. A tensão gerada nesse processo se pautava pela confusão de papéis dos coordenadores e técnicos da SME, ora Estado, ora militantes dos movimentos sociais. Um importante espaço de aprendizagem tanto para o Estado quanto para os movimentos.

Estas dificuldades também foram acentuadas pelas várias mudanças havidas na coordenação do projeto MOVA, que teve 3 coordenadores efetivos e um interino durante o seu período de funcionamento. Em cada mudança houve um impacto sobre os moiemntos que se queixaram da ausência de ransparência por parte da Secretaria na explicação dos motivos de tantas alterações.(PONTUAL 1995, p. 133-134.)

Trata-se de nesse momento fazer uma diferenciação entre o militante e o voluntário dos anos 90 para a compreensão das mudanças na configuração do educador popular e os desdobramentos para sua formação.

O educador popular vem das experiências da Educação Popular desenvolvidas sobretudo pela ação de militantes, pessoas que por um profundo engajamento e compromisso político com a transformação social assumiram a realização de tarefas organizativas propostas pelos movimentos sociais, neste caso a tarefa de alfabetizar e escolarizar jovens e adultos.

Diferentemente do militante, o voluntário que participa das organizações não-governamentais, a partir da década de noventa, foi levado segundo um interesse subjetivo, de uma participação condicionada pelo desejo pessoal. Não há necessariamente um compromisso com a mudança dos rumos da história, com a estrutura política e econômica do país. Freire avança nesta reflexão e, além dessa diferenciação, estabelece uma relação entre espontaneísmo e o voluntarismo.

Voluntarismo e espontaneísmo têm ambos assim sua falsidade no menosprezo aos limites. No primeiro, se desrespeitam os limites porque nele só há um, o da vontade do voluntarista. No segundo, o intelectual não intervém, não direciona, cruza os braços. A ação se entrega quase a si mesma, é mais alvoroço, algazarra. Neste sentido, voluntarismo e espontaneísmo se constituem como obstáculos à prática educativa progressista. (FREIRE, 2001, p. 46).

Essa diferenciação impulsiona a apontar também outra que se dá entre o monitor/educador popular e o professor. Os educadores populares se diferenciam dos professores da rede por seu compromisso com o movimento, um compromisso que não pode ser facultativo e limitar-se à opção individual, como pode ocorrer com os professores. Esta diferença provocou tensões na compreensão do papel dos educadores populares do MOVA-SP.

Conforme Silvia Telles (1998), a aproximação do programa EDA com o MOVA esteve presente na pauta da secretaria como uma tarefa a ser cumprida. As resistências da rede em relação ao MOVA-SP se justificam em parte pela incompreensão do papel de cada um no atendimento da demanda e também pelo preconceito que se tinha com os educadores populares. Alegava-se que eles careciam

de conteúdos ao lado de um posicionamento corporativista, “para que monitor se temos tantos professores?” Os conflitos foram permanentes.

A relação de parceria, de partilha das tarefas burocráticas e pedagógicas, entre Estado e movimento gerou vários conflitos:

O Mova, portanto, gera novos conflitos. Na escola, quando esta não quer rever suas práticas autoritárias. **Nos professores, quando não aceitam os educadores populares como parceiros na transformação da sociedade.** No sistema burocrático dos governos, que não estão acostumados a colocar as regras a serviço das políticas sociais, mas que atuam em torno da inviolabilidade das normas e regras burocráticas e burocratizantes, quando se trata dos direitos dos excluídos. Nas elites privilegiadas pelo poder político, social e econômico, que se sentem ameaçadas com as possibilidades de consciência social abertas por esse movimento. (ARELARO; KRUPPA, 2002, p. 106, griffo nosso).

Para Vera Barreto, “é essa compreensão mais militante que garante o MOVA. Agora, hoje... há alguns lugares lá... em que se perdeu por completo, não tem nada a ver...” (Vera Barreto, 2003).

Sobre este assunto, declara Cida Horta,

A EJA vem se reduzindo a escolarização. Os educadores antigamente tinham experiências de luta, de movimento, de organização e hoje os educadores populares, muitos deles, não são nem liderança. não tem experiência de ter atuado em organizações de massa. Tem experiências de comunidade, de igreja, pastoral.... (Cida Horta, 2003).

As entrevistadas se reportam às contradições vividas pelo movimento popular na seleção dos educadores para compor o programa MOVA. Também pode-se dizer que esta descaracterização repercutiu no compromisso desses educadores quanto à sua participação no processo formativo. Mas as contradições não estão presentes apenas nos movimentos populares.

As contradições estão presentes tanto no movimento popular quanto no Estado. Nós podemos encontrar no Estado elementos que colaboram, que participam, que criam uma relação pedagogicamente amadurecida, politicamente comprometida e podemos encontrar também dentro do Estado elementos de cooptação, de dominação, de desprezo profundo por tudo que seja do movimento popular. Também no movimento popular encontramos muitos militantes coerentes, conscientes e responsáveis, e muitos irresponsáveis, manipuladores, que faturam política e economicamente às custas das manifestações populares. (CENTRO...,1990, p. 29).

Ao longo do programa MOVA, e mesmo anteriormente a ele, muitos educadores populares foram selecionados sem que os critérios de engajamento com a comunidade e compromisso com os princípios político-pedagógicos fossem respeitados, comprometendo profundamente a qualidade do programa, uma vez que a sua participação nos encontros de formação dependia de um controle burocrático externo e não do seu compromisso com a prática educativa.

As pessoas que forem entrar para o MOVA deverão ter um laço de compromisso político bastante grande com o trabalho. É diferente do EDA, que é uma alternativa exclusivamente profissional das pessoas, onde a dimensão política se dá ou não por uma opção individual. (Ibid. p. 58)

Em tese, tanto o professor quanto o educador popular deveriam ter o comprometimento político.

3.4 A relação entre os movimentos populares e o poder público municipal

A participação dos movimentos populares de alfabetização de jovens e adultos também foi decisiva para a construção de uma política pública de EJA. A história do MOVA, contada por vários pesquisadores sob diferentes lugares e olhares

(PONTUAL, 1995; TELLES, 1998; SILVA, 1998; CAMPOS, 1998), revelou a presença de um conjunto de fatores que congregaram esforços para tornar a EJA, na cidade de São Paulo, prioridade para o poder público. A preocupação em preservar a autonomia dos movimentos populares na relação de parceria com a Prefeitura de São Paulo estivera registrada em quase todas as publicações da SME.

[...] uma parceria para ela ser de fato uma parceria é muito importante que o outro ator, no caso a sociedade civil, se constitua num canal de autônomo, porque se a parceria não tem um interlocutor com autonomia, ela fica muito limitada ao convênio e repasse de recursos, na verdade você tem uma relação de dependência. A parceria de formação é parte de uma concepção mais geral de relação de parceria. (Pedro Pontual, 2003)

Em sua dissertação de mestrado, Pontual (1995), analisou com profundidade os desafios pedagógicos que emanaram das relações de parceria na constituição do MOVA/SP.

A relação de parceria na formação dos educadores sofreu os mesmos limites da compreensão de uma concepção de parceria com um outro elemento que talvez fosse ainda mais inibidor dessa relação, a crença de que um dos parceiros não poderia contribuir. Dessa forma a relação se verticalizou, negligenciando a realidade dos grupos populares, por exemplo na condução da implantação da pós-alfabetização e não apenas nesse aspecto, mas também na composição da pauta formativa.

Além dessa tarefa, esperava-se que os movimentos sociais não deixassem de pressionar os órgãos públicos e de transformar os conteúdos e a metodologia da escola pública. A dúvida quanto a esta aproximação era a de que se o movimento popular conseguiria manter a autonomia quando se tratasse de um projeto de escolarização.

Também me pergunto se os movimentos populares, ao exercitarem a escolarização, estão se preparando politicamente para arrancar do Estado a escola que apresente qualidade, condições de permanência, que tenha continuidade. (CENTRO..., 1990, p. 36).

Naquele momento, o país vivia a euforia em torno da urgência de mudanças estruturais político-econômicas e sociais. Os altos índices de analfabetismo imprimiram urgência no cumprimento da tarefa de Educação de Jovens e Adultos; a condição de miserabilidade da população brasileira não podia ser desprezada pelo poder público municipal.

Além disso, na esfera municipal, a situação do ensino noturno era alarmante. Nos últimos anos da década de oitenta, as salas de Supletivo foram fechadas, os professores não tinham acesso aos programas de formação e a EJA era tratada como educação de segunda categoria.

Diante daquele quadro, os jovens e adultos procuravam os núcleos de alfabetização organizados por grupos populares. Estes, por sua vez, viviam uma crise financeira, com a demora no repasse das verbas pela Fundação Educar. Os grupos dependiam desse recurso para uma estrutura básica de manutenção dos espaços físicos, compra de material e ajuda de custos para o monitor e supervisor.

Com a administração popular, os movimentos entenderam que poderiam obter apoio financeiro para subsidiar as suas práticas no campo da alfabetização, podendo desta forma dar seguimento ao trabalho.

Naquele momento, por volta de janeiro de 1989, as negociações, se intensificaram entre os movimentos populares e a equipe técnico-pedagógica da Secretaria de Educação. No período de negociações os movimentos organizados da

cidade constituíram o Fórum Municipal dos Movimentos de Alfabetização da cidade de São Paulo aprovado pelo Decreto nº 28/302 de 21 de novembro de 1989.

Os movimentos populares já acumulavam experiências vividas e diferenciadas em graus e níveis de fecundidade, que poderiam trocar em processos simbióticos com outros movimentos nascentes na caminhada de alfabetização de jovens e adultos da cidade de São Paulo, mas de maneira organizada e articulada a nível de cidade; nasce o Fórum Municipal de Alfabetização de Jovens de Adultos. (GRACIANI, 1992, p. 40).

A participação dos movimentos populares foi imprescindível para a construção do MOVA e a priorização da Educação de Jovens e Adultos.

Na leitura e análise documental encontram-se os termos Alfabetização, Educação, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, como uma das prioridades da gestão 1989/1992. A SME destacou o MOVA dentre as ações empreendidas neste setor. Além do MOVA-SP, a SME desenvolveu outros dois programas:

- O programa EDA, "Educação de Adultos", que, incorporado à rede, passou a integrar os cursos de Suplência I e integração com a Suplência II já existentes na rede.³³
- O "Projeto de Alfabetização dos Funcionários" da Prefeitura Municipal de São Paulo, ofertado para diversos segmentos e secretarias.

O MOVA-SP foi o resultado da confluência dos interesses de vários atores sociais. O caminho que se seguiu seria de um longo processo de ensino/aprendizagem e de desafios pedagógicos.

³³ Os termos suplência I e II são utilizados conforme os documentos da rede pública municipal.

O MOVA-SP consiste no projeto que prevê a celebração de convênio entre SME e os movimentos populares que já desenvolvem ou que venham a desenvolver experiências de alfabetização e pós-alfabetização.(...) O que se pretende é um trabalho conjunto da SME com esses grupos, respeitando a sua autonomia política. [...] Através do convênio a SME se propõe a cumprir três funções : 1ª apoiar financeira e materialmente os grupos populares. 2º criar novos núcleos de alfabetização nas áreas onde os movimentos populares ainda não assumem esta tarefa. 3º **garantir a orientação pedagógica e a formação permanente dos educadores populares através de encontros sistematizados entre educadores dos movimentos populares e assessores pedagógicos da SME.** (SÃO PAULO, 1990, p. 9-10, grifo nosso.).

A celebração do convênio com o poder público provocou a aglutinação de grupos populares em torno de entidades com personalidade jurídica. Muitos dos movimentos não possuíam representação jurídica, condição indispensável para a aprovação dos convênios e liberação dos recursos. Para participar do MOVA-SP, o grupo popular de alfabetização e pós-alfabetização deveria inicialmente constituir-se numa entidade com personalidade jurídica, sem fins lucrativos, ou estar ligado a entidades dessa natureza; os trabalhos realizados anteriormente pela entidade deveriam corresponder à concepção político-pedagógica libertadora. Ter representação no Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização da cidade de São Paulo também era condição essencial.

Durante o processo, percebeu-se a constituição de blocos jurídicos, ou seja, instituições que passaram a abrigar vários grupos populares que estavam dispersos em diferentes comunidades eclesiais de base, associações de bairro, centros populares, entre outros, nas regiões paulistanas. De acordo com os dados fornecidos em junho de 1992 pela revista “O ciclo fundamental”, a Zona Leste II, por exemplo, que aglutinava o maior número de núcleos da cidade, estava distribuída em apenas 13 entidades jurídicas, para um total de 6.275 educandos, sendo que a Zona Leste I,

organizada em 14 entidades jurídicas, atendia a 1.756 alunos. Outra comparação que se poderia fazer desta condição é com a Zona Sul; para atender 6.240 educandos foram necessárias 24 entidades.

As entidades jurídicas não ofereciam senão a possibilidade de convênio, uma vez que alguns grupos populares sequer tinham vínculo histórico com a EJA. De fato essa prática não resultou na criação de novas organizações, mas no fortalecimento das instituições mais tradicionais. Tampouco a aglutinação dos grupos populares em torno de entidades jurídicas contribuiu para o fortalecimento das práticas educativas. Ao final do convênio, os grupos se esfacelaram novamente, esvaziando as estatísticas de atendimento na EJA. A ação destes grupos populares foi marcada por fluxos descontínuos de atendimento e de alta rotatividade dos educadores; a cada nova injeção de investimento de recursos públicos, novos grupos se formavam, comprometendo o investimento anterior na formação político-pedagógica dos educadores.

3.5 As políticas públicas de EJA implantadas pela Prefeitura de São Paulo

O caderno "Construindo a Educação Pública Popular"³⁴ fez um balanço dos 22 meses da gestão Luiza Erundina. Tratava-se de avaliar as ações realizadas no período de 1989 a 1990 e verificar os avanços e limites no cumprimento das prioridades, dentre elas a EJA.

³⁴ "Construindo a Educação Pública Popular". Diretrizes e Prioridades para 1992, Ano 4, editado em 1992.

“O MOVA-SP é parte desta tarefa gigantesca que a Secretaria Municipal de Educação tem assumido junto à população”. Ressaltava-se, como ações do processo de implantação das políticas em EJA, a importância da criação do MOVA-SP, do programa EDA e do “Projeto de Alfabetização dos Funcionários da Prefeitura Municipal de São Paulo”.

Na rede pública municipal, os cursos do projeto funcionaram dentro das EMPGs³⁵, em entidades da sociedade civil e em locais de fácil acesso para servidores, nas administrações regionais e nos departamentos de recursos humanos. A Diretoria de Orientação Técnica, além dessas frentes, organizou um projeto de ensino supletivo para atender às especificidades curriculares dos servidores da saúde.

Na definição de diretrizes e metas globais para o ano de 1992, estava aproximar o MOVA e o EDA, de modo que se pudesse:

1) Operacionalizar uma proposta de Educação de Adultos mais flexível na sua estrutura e organização, que leve em conta as condições objetivas de vida do trabalhador-aluno. 2) 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 e EDA na execução de uma política única e eficaz de alfabetização de adultos na cidade de São Paulo. 3) Ampliar a equipe central de SME-MOVA para a manutenção do bom desenvolvimento das ações tanto no trabalho de formação pedagógica como no núcleo de pesquisa e documentação. (SÃO PAULO, 1992b, p. 17).

Em entrevista concedida ao Centro de Educação da Zona Leste, em 1990, o chefe de gabinete, e posteriormente assessor especial de Paulo Freire, Moacir Gadotti, expressou os conflitos existentes na condução da integração entre MOVA e

³⁵ Escola Municipal de Primeiro Grau hoje denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental.

EDA, principalmente quanto ao encaminhamento dado para a pós-alfabetização. Seria tarefa dos movimentos ou da rede pública?

São dois programas diferentes, mas não são antagônicos. Muito pelo contrário, nós trabalhamos articuladamente, só que o EDA faz mais alfabetização continuada com a suplência I que são as quatro primeiras séries, nós apenas introduzimos, colocamos a alfabetização e indicamos o EDA como continuação, o caminho da pós alfabetização, não obrigamos nossos alunos a seguir depois o EDA, porque aqueles que vão querer, terão espaço para fazer uma pós alfabetização com o MOVA também, não é? Vai ter duas modalidades de pós alfabetização, mas isto nós só iniciaremos provavelmente no ano que vem. Este ano consolidamos a alfabetização e no ano que vem a pós alfabetização, do projeto MOVA e a pós alfabetização do projeto EDA, suplência I e II. Mas na verdade os princípios metodológicos, filosóficos, são os mesmos, então a diferença é que um é mais institucional no sentido de que está muito dentro da escola e o outro está muito voltado para fora da escola, para instituições que não pertencem à escola, por isso, por exemplo os alfabetizadores do EDA são funcionários da Prefeitura Municipal, da Secretaria de Educação e os do MOVA já são ligados ao Movimento, nós não contratamos nenhum educador... como funcionário público, mas é isso que faz parte, essa diferença é bonita. (Moacir Gadotti, entrevista concedida a Rozinaldo Antonio Miani, em 1990).³⁶

A avaliação dos 22 meses também apontou a preocupação da Prefeitura com a ampliação do número de salas atendidas pelo MOVA, bem como propiciar condições de trabalho para a equipe de SME/MOVA, contratar professores de EDA e garantir melhor infra-estrutura para o noturno. A relação MOVA/EDA no processo de pós-alfabetização representava um ponto de desequilíbrio entre a realidade dos grupos e a estruturação da pauta formativa.

Então, vamos dizer que o MOVA São Paulo quase que... eu não sei se tem isso nos documentos, eu nunca vi, mas no sabido, lá na prática, ele acompanhava as pessoas que trabalhavam com matéria de quarta série, e já trabalhavam com alfabetização e pós- alfabetização. Em São Paulo isso tem muito. É uma marca de São Paulo. (Vera Barreto, 2003).

³⁶ Entrevista realizada para publicação no Jornal do Centro de Educação da Zona Leste.

Naquele contexto as opiniões se polarizavam entre qual seria a tarefa do MOVA. A alfabetização, como supunha o nome Movimento de Alfabetização, ou dar continuidade à pós-alfabetização e atender à realidade dos grupos populares que já vinham fazendo pós-alfabetização e que reivindicavam certificação. A definição dessa tarefa resultou em mudanças na pauta de formação que visava formar o educador alfabetizador.

3.6 MOVA- SP enquanto política pública de EJA

O MOVA-SP se caracterizou como parte integrante da ação do Estado. O Estado, apoiado por organizações da sociedade civil, concebeu e implementou uma política pública para a EJA. O MOVA-SP foi uma política pública no campo da EJA e enquanto tal esteve perpassado pela ação fiscalizadora dos movimentos sociais.

Para manter um canal de diálogo entre Estado e sociedade civil foram criados os fóruns, instâncias que possibilitaram o desenho do MOVA enquanto política pública a ser implantada em diversas administrações populares em toda parte do país.

As lutas ideológicas, os conflitos entre os princípios político-pedagógicos e as concepções metodológicas dos movimentos e da Prefeitura forneceram elementos que compuseram o corpo teórico-metodológico da política pública de EJA.

Pensar sobre política pública de EJA é pensar sobre o papel do programa MOVA, contextualizado espacial e temporalmente. O MOVA assume as feições do tempo em que é construído, mesmo retomando os seus princípios político-

pedagógicos de origem. O MOVA-Santo André, e o MOVA-Diadema tomaram feições diferenciadas do MOVA-SP.

O MOVA-SP de 2002, gestão Marta Suplicy, por exemplo, difere daquele construído em 1989. A história não se repetiu. Mas o que permaneceu foram as características da condição de política pública de responsabilidade do Estado. Segundo Höfling, política pública “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31). Esse processo foi cercado de tensões, conflitos inerentes a ele.

Toda política pública , ainda que parte de um projeto de dominação, reflete, como arena de luta e como caixa de ressonância da sociedade civil, tensões, contradições, acordos e desacordos políticos, às vezes de grande magnitude. (TORRES, 2001, p. 110).

Desse modo, parece não ser possível apresentar um “modelo de MOVA”, considerando que a participação e compromisso político dos agentes sociais envolvidos interferem na configuração do corpo teórico-metodológico. O MOVA-RS se fez a partir do seu contexto social, político e econômico sustentado pela tradição histórica no campo da EJA. Da mesma forma que em outros estados e municípios o MOVA poderá assumir feições que se distanciaram das origens históricas de participação do Movimento Popular. Isso não descaracteriza a ação do Estado na promoção de uma política pública, mas a diferencia na sua concepção e condução metodológica e, conseqüentemente, formativa.

3.7 A formação dos educadores da rede pública

A gestão Freire/Cortella na Secretaria de Educação de São Paulo representou um dos momentos mais significativos para a formação dos educadores da rede pública municipal e especialmente para os educadores de EJA. Ela aparece indissociada da reorientação curricular e entre os eixos básicos da proposta da SME no período de 1989-1992.

Reorientação curricular e formação permanente são duas faces do mesmo processo de construção da qualidade do processo educativo.

A reorientação curricular foi um processo coletivo de repensar a educação pública que envolveu professores, alunos, pais, especialistas nas diferentes áreas do conhecimento e integrantes dos movimentos sociais. Todos participaram na realização da problematização e sistematização do currículo. O produto desse trabalho retornou às escolas para um novo debate e mudanças nos rumos do trabalho pedagógico.

No Caderno 01, a SME apresentou aos educadores a sistematização das informações coletadas junto à rede. Apontou-se, dentre outras questões, para a necessidade de treinamento, curso e/ou formação permanente para os educadores.

A Divisão de Orientação Técnica de Educação de Adultos (DOT-EDA) respondeu às questões levantadas apresentando um projeto político pedagógico à rede que priorizava a formação continuada dos professores.

Nesse contexto, para a implantação das políticas de EJA uma das primeiras ações implementadas pela SME foi a transferência do programa EDA, da Secretaria do Bem Estar Social, para a SME com o objetivo de integrar todos os

Programas de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: Suplência I, Suplência II e Regular Noturno. Além dessa iniciativa, outras ações importantes foram implementadas para a formação de educadores, dentre elas a realização de

A - grupos de formação permanente, que têm o objetivo de criar condições para que o Educador desvele a teoria que embasa a sua prática, através da análise crítica fundamentada em outras teorias. No momento, esta ação atinge os elementos assessores dos NAEs e também, juntamente com o DOT/1º e 2º graus, os coordenadores pedagógicos;

B- encontros, seminários e simpósios, envolvendo professores, coordenadores pedagógicos e diretores, para discussão e aprofundamento de temas abrangentes, que auxiliem na construção coletiva das novas propostas pedagógicas;

C- elaboração, divulgação e estudo dos “Cadernos de Formação” e de Textos de Apoio que sejam trabalhados pelo conjunto dos elementos envolvidos no processo educativo;

D- contribuir na elaboração do Estatuto do Magistério, com os elementos acumulados através das discussões e estudos realizados durante o processo de passagem do Programa EDA. (SÃO PAULO, 1990, p. 51).

As ações da DOT-EDA no campo da formação inicial, através do Curso de Habilitação para o Magistério, revelaram uma preocupação não apenas com a necessidade de escolarizar o educador de jovens e adultos, mas também com a formação crítica e específica, que requeria um trabalho educativo com jovens e adultos, diferenciado do trabalho com crianças.

A formação permanente desempenhou um papel decisivo para a organização e planejamento do trabalho educativo através de espaços privilegiados de discussão e reflexão nos grupos de formação organizados na própria escola e nos NAEs; complementados com a participação dos educadores nos cursos, encontros, seminários e simpósios. Um aspecto importante desse processo foi a integração desses eventos de formação, de modo que não se caracterizaram como momentos isolados e

permitiram a continuidade da discussão temática e o estabelecimento de relações com a prática educativa.

As equipes dos NAEs e DOTs eram responsáveis pela assessoria pedagógica dos encontros, utilizando-se da estrutura física destes para comportar os professores e educadores.

Todo aquele esforço representava a construção da escola pública, democrática e popular voltada para o atendimento dos interesses e das necessidades do jovem e adulto trabalhador.

Nessa direção o Movimento de Reorientação Curricular trabalhou a partir de dois projetos:

- Projeto de “Ação Pedagógica na Escola pela Via da Interdisciplinaridade”.
- Projetos alternativos propostos para a escola.

Como resultado de um seminário interno, realizado em abril de 1990, “Repensando o ensino noturno”,³⁷ a equipe da DOT-EDA proporcionou uma série de encontros, seminários e reuniões entre DOT, NAEs e as escolas com o intuito de promover a elaboração de projetos que atendessem à realidade do jovem e do adulto trabalhador pertencente ao ensino noturno e também que provocassem mudanças nos aspectos pedagógico, estrutural e organizacional da vida escolar.

³⁷ SME. Reorientação do ensino noturno, cadernos de formação nº 02.

O projeto, portanto, deve ser gestado ouvindo-se os diversos segmentos da escola, bem como a comunidade da qual ela deve ser parte integrante. Considerando-se que uma de nossas prioridades é a gestão democrática, é importante que o processo de formulação da proposta seja discutido e acompanhado por Assembléias e Conselho de Escola. (SÃO PAULO, 1991a, p. 27).

É interessante notar que todo o movimento realizado pela SME envolveu os diversos agentes da Educação provocando uma reflexão no conjunto da escola. Coerente com os princípios político-pedagógicos da administração, a concepção curricular superou a visão restrita de mudança apenas na grade curricular como se isso fosse suficiente para atender às necessidades de avanço na reorganização das diversas estruturas que compõem o cotidiano da escola noturna.

O currículo é a própria vida da escola; sua organização demonstra as relações de poder que se estabelecem em seu interior; reflete o corpo de idéias e todo o conhecimento criado e recriado a partir das ações realizadas por educadores, educandos e população que a frequenta. (Ibid., p. 32).

Deste modo, o movimento de reorientação curricular desmonta as estruturas rígidas do ensino noturno, responsáveis em grande parte pelo fracasso e evasão do jovem e adulto trabalhador, do mesmo modo que contribui, através da formação dos educadores, com a mudança da cultura de ensino/aprendizagem da prática educativa de pessoas jovens e adultas.

Repensar o ensino noturno pressupõe uma desconstrução da concepção de educação para jovens e adultos. A escola não está preparada para receber o jovem e adulto trabalhador; ela se comporta como se este não fosse o seu lugar, como se não devesse garantir o direito à educação porque seu tempo já passou.

No caso da rede pública municipal de São Paulo, a incorporação da Suplência II na Rede e a passagem do EDA, Suplência I, para SME colocaram na pauta de discussão a questão sobre quais seriam os objetivos da escola para seus diferentes sujeitos e modalidades de ensino.

Ao mesmo tempo em que pretendemos a integração entre as diferentes modalidades que são oferecidas no ensino noturno, também lutamos para que esse noturno, seja assumido pela escola como parte integrante dela e não um apêndice. (SÃO PAULO, 1992a, p. 38).

Entende-se que o ensino noturno deve proporcionar a continuidade da oferta para jovens e adultos, estabelecendo uma continuidade entre Suplência I e II para que o educando possa seguir com o processo de escolarização, garantindo a possibilidade de permanência.

Todo o processo de formação proporcionado pelo movimento de reorientação curricular, através da elaboração de projetos nas escolas, constituiu-se no espaço fomentador de mudanças significativas à educação de jovens e adultos dentro da escola. Os encontros, seminários e cursos organizados numa mesma direção concentraram esforços na realização de uma tarefa desafiadora, que foi a desconstrução de concepções acerca do papel da escola na garantia de uma educação pública e de qualidade para a EJA.

Dentro dessa perspectiva macro das diretrizes da formação permanente da administração e da reorientação curricular, destaca-se o Projeto Magistério: Turmas especiais de Habilitação Profissional Específica de 2º grau para o Magistério, destinado aos monitores do EDA.

O curso foi criado para atender aos monitores do EDA sem habilitação para o exercício da função professor das séries iniciais - 1º grau, condição necessária para integrar o corpo de funcionários da rede pública no cargo de docente. As turmas especiais tiveram início em 1990 na escola de 2ª grau Derville Allegretti.

A proposta não visava apenas cumprir com um preceito constitucional quanto à profissão docente, mas também...

viabilizar uma nova proposta de formação do educador, calcada na prática vivida em sala de aula, na reflexão dessa prática e na contínua reconstrução de uma pedagogia voltada para as classes trabalhadoras. (SÃO PAULO, 1992a, p. 52).

O curso foi organizado para atender inicialmente 283 monitores-alunos que não possuíam habilitação específica para o magistério. Em condições especiais, foram ofertadas vagas para aqueles que possuíam terceiro grau. As turmas foram distribuídas em diferentes regiões da cidade e a sede do curso na EMPSEG Derville Allegretti. Em julho de 1990 o projeto foi ampliado com três novas turmas do município de Diadema.

O curso foi desenvolvido através de três grandes componentes: aulas divididas em 10 horas semanais; atividades coletivas em que se organizaram os encontros, discussões, debates, seminários, pesquisas, análise e produção de material, estudo dirigido, mesa redonda entre outras atividades e registro da prática.

As aulas eram dadas pelo professor coordenador e pelo coordenador-auxiliar responsável pela substituição dos professores coordenadores. Uma das especificidades do projeto foi a unicência assim definida no documento:

A unidocência foi, antes de tudo, um conflito e um desafio. Um conflito, pois os núcleos temáticos foram desenvolvidos interdisciplinarmente, porém se fazia necessária a polivalência para o aprofundamento dos temas. Avaliou-se que ser unidocente, é um a questão de postura, sem a pretensão de dominar o conhecimento de todas as ciências. (SÃO PAULO, 1992a, p. 15)

Os núcleos temáticos foram balizados por um eixo central de condução do curso: “Análise crítica da prática pedagógica” dos educadores com a suplência I. A partir dela se desdobraram outros 7 eixos trabalhados interdisciplinarmente, assim definidos:

1. Análise crítica da prática pedagógica.
2. Política Educacional Brasileira.
3. Política de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores.
4. Trabalho enquanto Princípio Educativo.
5. Alfabetização e Pós-Alfabetização: Teoria e Prática.
6. Teoria do Conhecimento.
7. Papel do Educador na Transformação Social.

Como relata a entrevistada Vera Barreto a respeito do curso, a medida que foram construindo os eixos temáticos, a temática da pré-escola tomou lugar secundário e não menos importante: Pré-escola e Política Educacional Brasileira da Educação Infantil.

A avaliação desse curso tomou contornos diferenciados daqueles comuns aos cursos para habilitação. Critérios definidos e acordados com o grupo. Os critérios de avaliação se pautavam em dois aspectos importantes: a assiduidade,

freqüência obrigatória igual ou superior a 75% em todas as atividades propostas e o aproveitamento: avaliado com base na auto-avaliação do monitor-aluno, do grupo-classe e apreciações do professor-coordenador. Os instrumentos utilizados para a avaliação foram apresentados em forma de monografia, vídeos, relatórios e atividades realizadas, o resultado final das análises dos trabalhos apresentados apareciam em forma de menções e não de notas ou pontos.

Os relatórios produzidos pelos professores-coordenadores sobre esta experiência formativa revelam a diversidade de questões teórico-metodológicas que implicaram a prática unidocente e a organização do projeto.

Tratava-se de uma iniciativa ímpar no campo da formação dos educadores de Jovens e Adultos. A experiência pedagógica possibilitou a construção de um paradigma de formação calcado na reflexão da prática educativa do educador.

Os cursos de magistério e licenciaturas em geral não atendiam à especificidade da EJA. Muitos dos profissionais que atuavam nos cursos de suplência I e II não eram preparados para atender às necessidades dos educandos jovens e adultos. Tal proposição se aproximava da concepção de que, para se trabalhar com adultos, não é necessário tal formação específica, é suficiente condensar os conteúdos do ensino regular para a suplência.

A experiência pedagógica do Magistério promovido pela prefeitura municipal de São Paulo permitiu ousar dentro da qualificação profissional de modo que a especificidade da EJA tomasse lugar central na organização curricular da formação do educador.

Aprofundar a análise do Projeto Magistério seria importante para que pudéssemos perceber o seu impacto e/ou os desdobramentos na condução da prática

educativa dos monitores-alunos nos cursos de graduação e licenciatura das universidades brasileiras ou outras instituições formativas.

3.8 A formação dos educadores do MOVA-SP

A estrutura da formação dos educadores do MOVA-SP esteve balizada por dois eixos indissociáveis: a formação inicial e a permanente.

Como vimos no primeiro capítulo, os registros do Movimento de Alfabetização da Zona Leste, um dos movimentos populares com tradição organizativa neste campo, e não apenas ele, privilegiaram a formação inicial com um curso de 30 horas para o preparo inicial dos trabalhos com as turmas de alfabetização e garantiram uma estrutura para a formação permanente; a formação inicial dos educadores populares não visava a escolarização, diferentemente do que previa o Projeto Magistério para os monitores do EDA.

A formação permanente no MAZL era desenvolvida com a participação e trabalho coletivo dos educadores em reuniões e encontros semanais e quinzenais para discutir sobre os problemas que cercavam a prática educativa e questões que se referiam à vida institucional do movimento.

Depois da vinda da Erundina deu um corpo, que era o MOVA. Sempre foi uma preocupação nossa a questão da formação. Qual que era o problema? O Problema é que havia uma tensão nesse processo de formação, ora político, de colocar o político na frente da discussão política e os alunos esvaziavam a classe quando se fazia este tipo de discussão. Nós colocávamos muito isso, eu participava muito no início [...] o aluno ele queria ler e escrever e não queria fazer discussão política. Então, o grande desafio era o aluno saber ler e escrever e escrever com uma consciência nova de cidadania, até hoje. (Padre Ticão, 2003).

O modelo de formação inicial e permanente, implantado pelos movimentos populares e descritos através da experiência do Movimento da Zona Leste de São Paulo iniciado em 1987, foi incorporado pela gestão de 89, com alguns ajustes e acertos. A estrutura da administração paulistana para a formação inicial e permanente dos monitores/educadores populares incorporou parte da contribuição dos movimentos populares de alfabetização e pós-alfabetização nas décadas de setenta e oitenta.

Os técnicos da Secretaria de Educação e os movimentos populares³⁸ tiveram que rever seus conceitos quanto à contribuição de cada um para o processo formativo.

Desconfiança recíproca. Precisou de certo tempo para estabelecer uma certa confiança (na capacidade dos movimentos para contribuir com o processo formativo). E que se tratava de saberes complementares que vinha dessa experiência de educação popular. (Pedro Pontual, 2003).

A cada novo grupo de educadores que se constituía no movimento se oferecia um curso de formação inicial. Esta era uma característica importante da formação, pois ela deveria atender à heterogeneidade do grupo de educadores; educadores novos e antigos integrando o mesmo espaço de formação. Para o movimento, a troca de experiências entre novos e antigos mantinha acesa a discussão acerca dos princípios político-pedagógicos da prática educativa alfabetizadora. De todo modo, a formação permanente se dava num espaço de constante troca de concepções e leituras sobre o ato de aprender; a heterogeneidade entre os educadores favorecia o

³⁸ Anexa a relação de entidades que participaram do MOVA-SP.

aparecimento no grupo de diferenças na forma de compreender a tarefa política alfabetizadora do movimento.

É possível compreender as dificuldades que surgiram nestes grupos. A alta rotatividade de educadores e a constante abertura de novos grupos impedia a continuidade do processo formativo. Para os grupos mais antigos, tratava-se de um entrave para a prática educativa com a pós-alfabetização. As discussões em torno da pós-alfabetização não avançavam; como resultado, os educadores populares buscavam nas suas práticas escolares de origem os conhecimentos para a organização das atividades cotidianas. Nesse contexto, estão inseridos o uso de livros didáticos destinados para a educação fundamental de crianças.

A transferência da cultura de ensino/aprendizagem escolar dos educadores para a prática educativa com jovens e adultos interferia na escolha metodológica. Deste modo, o corpo teórico-metodológico do movimento se desfigurava, ao mesmo tempo em que se anunciava um “referencial freireano, construtivista”, o campo metodológico inclinava para atitudes conservadoras escolares. Presenciou-se muitas vezes nos núcleos de alfabetização uma mistura de ferramentas educativas que expressava o conflito pedagógico em que se encontrava o educador. Na dúvida, as cartilhas e ditados saíam debaixo da mesa como a alternativa mais eficaz para aqueles que “não aprendiam” e, dessa forma fragmentada, continuariam a não aprender.

O modelo escolar está muito introjetado dentro da gente e do educador popular também, com muita força, aliás, até é exatamente este sistema que até por ele saber ler mais o torna diferente dentro do sistema ... (Vera Barreto, 2003).

Segundo a carta de princípios do MOVA-SP³⁹, os educadores selecionados pelo movimento para participar do MOVA deveriam apresentar domínio da leitura e da escrita e se comprometer a participar do processo de formação permanente junto ao coletivo de educadores do projeto MOVA-SP.

A confluência de princípios políticos e pedagógicos entre os movimentos populares e a Secretaria possibilitou a organização de uma proposta unificada. O “Caderno 02” explicitou as concepções que ambos tinham do processo de alfabetização. Isto implicava a definição da concepção de Educação, de ser humano, de teoria do conhecimento e do papel do educador nisso tudo.

A proposta de alfabetização do MOVA-SP esteve respaldada teoricamente:

Na concepção de « Educação Libertadora » alicerçada num projeto político; no modelo construtivista-interacionista da alfabetização, alicerçada numa teoria do conhecimento e numa concepção geral de metodologia do conhecimento e nos estudos científicos da linguagem, ou seja a Lingüística moderna e a sua relação com o ensino da Língua Portuguesa. (SÃO PAULO, abr.1990, p. 16).

A confluência de idéias permitiu que, ao menos no documento, estivessem claros os papéis que deveriam exercer tanto o movimento quanto a Prefeitura.

A Educação é um direito fundamental, universal e inalienável de todo ser humano. Em nossa sociedade atual, para fazer valer este direito, se faz necessária a constante cobrança, a pressão dos setores organizados da sociedade civil para que o Estado cumpra este dever. A Educação do povo se resolve sob a condição de uma firme vontade política de um governo compromissado, de fato com os anseios da população. (Ibid., p. 6-7).

³⁹ Caderno 2 “Princípios Político-Pedagógicos do MOVA-SP”, abril de 1990.

Os movimentos foram chamados a cumprir com o papel de cobrar do Estado o direito à Educação de Jovens e Adultos, adormecido após estabeleceram um convênio com a Prefeitura. “O ser humano que pretendemos educar é o sujeito capaz de construir a própria história, a partir de uma participação efetiva na sociedade”.(SÃO PAULO, abr.1990, 7).

O desafio de formar este sujeito estava também na escolha metodológica e da teoria do conhecimento. O conhecimento era definido como um movimento pela síncrese, análise e síntese, alicerçado na metodologia dialética da Educação Popular, que partia da prática concreta para se teorizar sobre ela e, em seguida, voltar à prática para transformá-la, refazê-la.

O educador popular assumia o papel de “mediador do diálogo entre o educando e o processo de conhecimento”. Isto significava que o educador deveria ter clareza quanto ao projeto pedagógico que iria implantar, ou seja, competência científica, técnica e compromisso político para pôr em prática um processo de alfabetização que fosse capaz de resgatar a condição do educando de sujeito do conhecimento.

A alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global. (SÃO PAULO, abr.1990, p. 15).

Os cadernos 2 e 3 do MOVA-SP revelam algumas das contribuições da equipe técnico-pedagógica para os movimentos, que chegaram aos educadores através dos textos trazidos pelos supervisores. Dentre elas a apresentação de autores ainda

desconhecidos por grande parte dos educadores populares⁴⁰; para eles a principal referência era Paulo Freire, não como autor, mas como o educador responsável pela criação do “método de alfabetização”.

Para nós do MOVA, o grande desafio consiste em conseguirmos estabelecer a ponte entre os princípios, inspirados em Paulo Freire, e a prática. Também é um desafio integrarmos as idéias de Vigotsky, Gramsci ou Emília Ferreiro aos nossos princípios. (CENTRO...,1990)

A aproximação com Emília Ferreiro e outros estudiosos da linguagem representou um elemento novo para as discussões teóricas que se faziam no movimento. Contudo, as condições adversas da parceria na formação dos educadores, incluindo o tempo dos encontros de formação e interferência da estrutura burocrática da parceria que afastou os supervisores e coordenadores da sua tarefa efetiva, talvez não permitiram ao educador uma compreensão efetiva das questões pedagógicas para que pudesse incorporá-las à sua prática educativa.

A síntese entre as concepções freireanas de educação e os estudos de Emília Ferreiro contribui para a prática com jovens e adultos, propiciando um salto qualitativo no processo de aquisição da língua escrita. Entretanto, há dúvidas quanto à apropriação dessa síntese. Em que medida os educadores populares (supervisores e monitores) compreendiam essa síntese e, para além de tal compreensão, teriam os processos contribuído para o empoderamento dos educadores para que recriassem a síntese proposta? Esta questão cabe também para as contribuições teóricas de Vigotsky, Gramsci entre outros.

⁴⁰ Os supervisores traziam para as reuniões textos, preparados pela equipe técnica, para serem debatidos nos encontros de formação.

De qualquer modo, as dificuldades na compreensão teórica poderiam causar possíveis reduções, simplificações e leituras enviesadas. Isto afetaria também os educandos que poderiam não ver suas expectativas alcançadas. A dificuldade não residia na falta de escolarização de parte dos educadores populares, mas no distanciamento da proposta formativa com as necessidades do se fazer cotidiano.

Mesmo que as práticas tenham se tornado formais, ainda assim para que a Educação de Jovens e Adultos se constituísse em um campo pedagógico próprio, ela precisaria da luz daqueles educadores que são capazes de olhar/ler a tarefa educativa na sua plenitude e não dentro de grades curriculares.

Apesar dos limites e dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem, e considerando que a experiência de formação do MOVA foi gestada em condições temporais mínimas, o processo educativo, por um lado, contribuiu para escolarização das práticas educativas que se encontravam em curso dentro do movimento popular, e por outro, permitiu a reflexão sobre a natureza teórico-metodológica da prática alfabetizadora popular.

A formação inicial e permanente do MOVA-SP contribuiu para rever o emprego da palavra geradora; ampliar e aprofundar a discussão sobre a pertinência do uso do tema gerador; rever o uso indiscriminado da família silábica; descobrir a importância do texto coletivo; perceber o lugar que deveria ocupar a gramática na vida do educando na apropriação e uso da língua escrita; considerar temáticas que atendessem à realidade do jovem e do adulto trabalhador, suas especificidades, necessidades e interesses; aprender a relativizar estruturas rígidas de horário e controle burocrático (por vezes desnecessário, por vezes imprescindível); valorizar os espaços contínuos de formação; aprender a diferença que faz o compromisso político do

educador na tarefa educativa; resgatar o papel do educador popular na organização e mobilização dos educandos; entender a relação entre poder público e movimento popular, dentre outras tantas questões político-pedagógicas.

3.8.1 O processo metodológico da alfabetização

Os princípios gerais da proposta metodológica do MOVA, organizados no caderno 3, “Reflexões sobre o Processo Metodológico de Alfabetização”, apresentam-se em conformidade com os princípios político-pedagógicos e metodológicos gerais. Para implementação desses princípios era fundamental que o educador-alfabetizador participasse de:

Uma infra-estrutura de formação dos educadores em pequenos grupos com uma coordenação pedagógica, num encontro semanal, produtivo, de socialização das experiências entre educadores e de intervenção pedagógica do coordenador, onde a prática do educador-alfabetizador é coletivamente discutida, tendo como referência, os princípios políticos e metodológicos da proposta pedagógica do projeto MOVA-SP. (SÃO PAULO, caderno 3, 1990, p. 6).

Os cursos de Capacitação Inicial, destinados aos monitores e supervisores do MOVA-SP, iniciaram-se em janeiro de 1990. Uma equipe, composta por assessores de ONGs e técnicos da Secretaria, atendeu aos diversos movimentos espalhados na cidade de São Paulo. Dentre as ONGs que participaram das capacitações iniciais está o CEPIS. A participação do CEPIS se deu no segundo semestre de 89, no início do programa, a pedido da equipe do MOVA- SP para assessorar a formação de novos educadores e acompanhar os grupos. A assessoria

não foi formalizada mediante a efetivação de convênio, logo o trabalho não era remunerado.

De acordo com a carta enviada ao Professor Paulo Freire em junho de 1990, o Centro pedia esclarecimentos quanto à interrupção da sua participação no processo formativo. Também nesta carta se alertava o secretário para a inviabilidade de cumprir a meta de abrir dois mil núcleos.

Parece-nos que a meta de formar dois mil núcleos até o fim do ano, a qualquer custo, vem prejudicando a qualidade do trabalho e propiciando o aparecimento de atitudes oportunistas dentro do movimento. Na última capacitação de que participamos observamos, por exemplo, a existência de monitores sem vínculo algum com o movimento popular[...] Acreditamos que, em vez de continuarmos formando aceleradamente novos monitores, é indispensável garantir o funcionamento dos núcleos de alfabetização já criados, não só através das reuniões com os supervisores, mas também nas visitas a esses núcleos e da criação de assessorias regionais que acompanhem de perto esse trabalho. Acreditamos que o monitor popular necessita de um acompanhamento muito próximo, sistemático e efetivo. (Carta enviada ao secretário Paulo Freire, em 1990 pela equipe de alfabetização do CEPIS).

A pauta do curso foi definida *a priori* com intuito de que todos seguissem um programa único. Os assessores não eram estranhos aos grupos, uma vez que já haviam realizado assessorias aos movimentos populares. Por isso mesmo, os assessores tinham condições de interferir na construção da pauta de formação.

A pauta de formação era composta por:

- História da Educação.
- Teoria do conhecimento.
- Educação Popular.
- As contribuições de Paulo Freire e
- Psicogênese da Língua Escrita.

Passada a fase dos cursos de Capacitação Inicial, a Secretaria de Educação investiu nos encontros quinzenais com os supervisores. Nestes encontros a Secretaria, através da sua equipe técnico-pedagógica, preparava os supervisores para que estes pudessem desenvolver a pauta de formação dos monitores nas reuniões pedagógicas semanais. Os encontros, cursos, reuniões e seminários fizeram parte da rotina dos coordenadores, supervisores e monitores. Os eventos de formação eram distribuídos de modo que, semanalmente, os monitores e supervisores se reunissem para as reuniões pedagógicas; quinzenalmente os supervisores deveriam comparecer à Secretaria e, mensalmente, às reuniões do Fórum Municipal e Regional, além das reuniões com a equipe técnico-pedagógica do MOVA-SP. Todo esse esforço deveria culminar na satisfação das necessidades do programa.

Contudo, a interferência excessiva das questões burocráticas nas reuniões pedagógicas provocou, por inúmeras vezes, a queixa dos monitores quanto à falta de espaço para a troca de experiências e para o relato das dificuldades da prática educativa.

Este era o primeiro sinal da burocratização do movimento popular, inexperiente com a máquina burocrática pública; o movimento não soube impedir sua interferência no desenvolvimento do processo formativo. A carga excessiva de papéis e o desconhecimento dos monitores para o preenchimento de listas de presença, relatórios, cadastros, questionários, entre outros, atrasava a pauta das reuniões. Boa parte do tempo era utilizado para explicação sobre a importância daqueles registros e para a justificativa de sua vinculação direta com a liberação do pagamento.

Outro sinal importante se manifestou na quantidade de reuniões para tratar de questões organizacionais; cada vez mais os supervisores e coordenadores se afastavam da tarefa política do movimento. As visitas aos núcleos foram perdendo espaço na agenda dos supervisores, o que os impediu de acompanhar constantemente a prática educativa dos monitores, que, aos poucos, se distanciaram dos princípios político-pedagógicos do MOVA.

Pode-se atribuir também às dificuldades no processo formativo ao aumento de núcleos e ausência de acompanhamento da prática dos monitores novos. Os monitores não se enquadravam nos critérios estabelecidos inicialmente pelo Fórum; emergia nos constantes conflitos pedagógicos a falta de compromisso político para com o projeto de alfabetização e a conseqüente perda de qualidade da ação pedagógica.

Não se pode afirmar com isso que a compreensão da natureza política do ato educativo não estivesse desenvolvida no processo de formação, contínuo e coletivo, porém se tratava de garantir um perfil para as pessoas que queriam integrar o movimento, coerente com os propósitos do movimento e do programa.

O saber fazer pedagógico necessário para o processo de alfabetização era proporcionado pelos encontros. Neles discutiam-se a concepção, estrutura e funcionamento da leitura e da escrita; questões metodológicas (o tema gerador, o texto coletivo); concepções de aprendizagem; a heterogeneidade da sala de aula; entre outras questões.

O trabalho com a pós-alfabetização tardou em fazer parte da pauta da formação da SME. O entendimento de parte da equipe do MOVA era de que ele deveria assumir somente a alfabetização, contrariando as orientações de Freire e Pontual ao afirmarem que a idéia da pós se deu desde o início da construção do programa e

também negando a realidade de quase todos os grupos que já vinham trabalhando com a pós-alfabetização desde suas origens.

Eu diria que na cabeça do Paulo, na minha e das outras pessoas eu te diria que a questão da pós alfabetização já estava embutida na nossa idéia. Só teria sentido fazer um projeto daquele se incluísse a pós-alfabetização. [...] de fato a pressão dos movimentos foi importante.(Pontual , 2003).

Diante da necessidade de adequar o programa MOVA à realidade, a SME e os movimentos organizaram o projeto de Ciclo Ensino Fundamental I .

Esse projeto se constitui numa proposta de educação de jovens e adultos trabalhadores, voltada para suas reais necessidades, não se reduzindo, portanto, a uma reposição de escolaridade perdida. (SÃO PAULO, set. 1992, p. 4).

O projeto Ciclo Fundamental I pretendia unir os momentos de alfabetização e pós-alfabetização num único ciclo, trabalhado a partir do estudo da realidade do educando de forma interdisciplinar, por meio de temas geradores ou eixos temáticos.

A ênfase neste trabalho estava no levantamento de informações e dados fornecidos pelo estudo da realidade, observação, pesquisa, entrevistas e depoimentos, selecionados e transformados em temas geradores e subtemas. A discussão do tema gerador deveria propiciar a compreensão das realidades local, nacional e internacional e culminar com a inserção do educando na vida política do país, interferindo no projeto político de sociedade. A opção pela interdisciplinaridade como prática pedagógica era indicada como pertinente para a compreensão da realidade.

A construção do conhecimento de forma interdisciplinar é fruto de uma fecundação mútua entre as significações negando os acúmulos existentes. (SÃO PAULO, set. 1992, p. 20).

O documento dava sinais de que um novo discurso se aproximava das formulações teóricas do MOVA. A ênfase no estudo da realidade e no trabalho disciplinar colocava o trabalho com EJA mais próximo das discussões realizadas na rede pública, dentro do EDA. A mudança de nomenclatura alfabetização e pós-alfabetização para Ciclo Ensino Fundamental I não pareceu ter interferido na problemática de organização do núcleo em grupos heterogêneos, com educandos iletrados e letrados no mesmo espaço. Isto causava um transtorno para o educador que não trabalhava a contento daqueles que queriam dar continuidade aos estudos e, portanto, esperavam uma “preparação” para a “5ª série”, nem daqueles que buscavam compreender a língua escrita para além dos contatos cotidianos. Para contemplar a heterogeneidade dos grupos, o programa se aproximou da opção metodológica discutida na rede, a interdisciplinaridade.

A citação que segue do documento em análise, revela características diferenciadas das publicações anteriores quanto à definição do programa MOVA. Percebe-se novos contornos para a orientação político-pedagógica do MOVA.

Um programa de EJA do município, que nasceu da “parceria”, entre movimentos organizados e a administração pública democrática popular que desenvolve trabalhos de alfabetização e pós-alfabetização através do Ciclo de Ensino Fundamental I, cujos conteúdos são organizados por meio da interdisciplinaridade com base nos princípios filosófico-político-pedagógicos sócio-construtivistas a partir das obras de Paulo Freire, Vigotsky, Emília Ferreira, Ana Teberosky e obras dos sócio-lingüistas. (Ibid., p.22).

A estrutura organizacional do MOVA-SP se aperfeiçoou, criando Fóruns regionais, municipais e o Fórum MOVA. A equipe do SME/MOVA-SP respondia diretamente ao secretário municipal de educação e ganhava novos núcleos: pesquisa e acompanhamento, formação e administrativo, aglutinados por um colegiado de coordenação.

Um outro elemento interessante neste documento foi a inserção da Declaração dos participantes do Congresso Brasileiro de Alfabetização e Metas na Educação de Jovens e Adultos. Essa discussão inseria a EJA no debate nacional conduzido pelo GETA.

3.9 A universidade e a formação de educadores de jovens e adultos

Pode-se afirmar, a partir do estado da arte em EJA, que a UNICAMP está entre as universidades que apresenta um maior número de produções na pós-graduação entre teses e dissertações, seguida da PUC e USP. Isto representa o compromisso de professores e grupos de pesquisas com a produção do conhecimento na EJA.

O papel da universidade na formação de educadores de jovens e adultos se insere na tríade ensino, pesquisa e extensão. Considerando a amplitude do trabalho que isso exige é fundamental que a instituição tenha condições de investir na atuação dos pesquisadores.

As organizações não-governamentais, a partir da participação direta nas experiências desenvolvidas tanto no campo formal quanto informal da educação, também foram responsáveis pela construção do campo pedagógico para a EJA.

O corpo teórico-metodológico desenvolvido pelas organizações e a aproximação delas com experiências populares fizeram com que estas se envolvessem com a administração pública popular de São Paulo. Desde a ditadura militar, essas organizações participaram das experiências freireanas de alfabetização, dos movimentos de cultura popular, e, mais recentemente, essas organizações se aproximaram de instituições sistêmicas, entre elas a Fundação Educar.

Muitos dos educadores populares que trabalharam na formação de educadores de EJA não tinham formação escolar acadêmica em nível de pós-graduação. A produção intelectual desses educadores se encontrava nas publicações internas dos grupos, cadernos de formação, revistas e jornais populares.

Com a especialização da tarefa educativa, também os militantes da Educação Popular buscaram a universidade para se especializar, retomando a prática educativa até então desenvolvida para desconstruí-la de outro lugar social.

O reflexo dessa especialização repercutiu na formação inicial e permanente de educadores, ao mesmo tempo em que os educadores populares não mais respondiam às necessidades dos educandos diante do processo de alfabetização. As exigências impostas pelo mundo do trabalho, com o advento das novas tecnologias, obrigaram os educandos a trazerem para os núcleos e salas de aula a necessidade de se profissionalizarem para responder à demanda de escolarização trazida, sobretudo, pelos jovens.

Neste processo, tanto os educadores populares quanto os professores não respondiam às necessidades de um novo contexto que surgia na EJA.

Os cursos de formação passaram a ter outra estruturação de pauta. O corpo teórico foi ampliado com as contribuições vindas da psicologia, da lingüística

moderna, da matemática, da arte, entre outras áreas. Os princípios político-pedagógicos permaneceram para algumas organizações que não abandonaram as raízes da Educação Popular. O que mudou no perfil dos formadores e educadores populares?

A narrativa do processo de construção da política de formação, engendrada pela equipe técnica da Secretaria de Educação, dava indícios de mudanças na condução da pauta de formação. Os primeiros documentos revelaram uma preocupação inicial com a estruturação de modalidades formativas permanentes para os educadores.

A administração assumiu o compromisso com a Formação Permanente e, juntamente com o movimento de Reorientação Curricular, constituiu-se em faces de um mesmo processo de construção da nova qualidade de ensino. As várias modalidades formativas, tanto para os monitores novos e antigos, quanto para monitores do EDA e também para os professores do ensino noturno, privilegiaram o princípio da reflexão-ação-reflexão. Na rede pública, os encontros do grupo de formação se caracterizavam como espaços privilegiados para a troca de experiências e construção coletiva do conhecimento. Mesmo com os limites impostos pela coordenação de alguns grupos, os professores puderam aprender a valorizar o espaço formativo conquistado. Para o movimento, entretanto, esta era uma prática comum já exercida antes da existência do MOVA.

Os eventos de formação permanente eram organizados nos espaços da escola, regionalmente pelos Núcleos de Ação Educativa (NAEs), através de encontros, palestras debates, seminários, cursos e projetos específicos, ou outros eventos

promovidos por órgãos externos à Secretaria com dispensa de ponto para participação em Congressos, Cursos, Encontros e Seminários.

3.9.1 As políticas de formação para a EJA na cidade de São Paulo com o fim da gestão Erundina

Após a gestão do PT, para a Prefeitura de São Paulo foi eleito Paulo Maluf. Para a Secretaria de Educação, foi indicado Solon Borges dos Reis. As concepções diferenciadas entre as duas administrações iriam interromper novamente o processo formativo dos educadores da rede; os rumos tomados distaram por completo das proposições da gestão Freire/Cortella. Conforme o documento *“Enfrentar o desafio”* publicado em 1993, os cinco eixos da política educacional do governo Paulo Maluf eram:

- Valorização da Educação e do Educador.
- Atendimento Escolar.
- Escola voltada para o aluno.
- Plena Utilização de Recursos e Normatização Administrativa.

No primeiro eixo, prescreve-se o papel do educador com seus direitos e deveres no processo da educação escolar.

Nenhum projeto de melhoria da qualidade do ensino pode ser levado a sério, senão passar pelo educador: qualificação, critérios de recrutamento, condições de vida e de trabalho, carreira profissional, fé na missão de educar, compreensão da natureza da criança e do seu contexto social, com a

igualdade de oportunidades a que faz jus, no rumo da justiça social. (SÃO PAULO, 1993, p.3).

No terceiro eixo, o documento fez referência ao ensino supletivo como objeto que necessitaria de uma reavaliação de sua estrutura e funcionamento. A EJA desapareceu das prioridades da gestão.

Para implementar as proposições do documento, a Prefeitura promoveu encontros e palestras com os professores, cuja pauta era centrada na discussão sobre qualidade total na Educação. Entre os tópicos encontravam-se: programa de qualidade total, visão de área, concepção sistêmica de vida e avaliação, dentro do novo paradigma.

Ao se observar a bibliografia encontra-se uma composição híbrida. Os textos distribuídos versavam sobre controle de Qualidade Total, entre outros que distavam da linha teórica adotada pela gestão.

Enquanto no cenário nacional se criava o Plano Decenal para a Educação 1993/2003, a Prefeitura de São Paulo suprimia programas de atendimento à EJA. Esse era o anúncio de que a cidade viveria um longo período de descaso para com esta modalidade no âmbito das políticas públicas.

Com a retirada do poder público do financiamento do programa MOVA-SP, os movimentos marcaram um ato público na Avenida Paulista no centro de São Paulo. Em 1993, com a posse do prefeito Paulo Maluf, o programa sofreu ataques constantes da administração, dentre eles a acusação de que o programa era identificado como de uso exclusivo aos objetivos político-partidários e de professores não habilitados. Os movimentos se organizaram para responder às acusações e reivindicar a manutenção do programa.

Dentre as reivindicações do Movimento, estavam o respeito à Lei Orçamentária votada pelos vereadores, que previa ampliação do número dos núcleos no ano de 1993; pagamento sem atraso; garantia do princípio da formação pedagógica permanente; garantia de posturas mais democráticas e de diálogo por parte da secretaria Municipal de Educação; respeito, por parte do Governo, ao processo de negociação; garantia da manutenção da supervisão popular.

Assim a secretaria vem tentando enquadrar burocraticamente as entidades do MOVA nos critérios adotados pelas escolas públicas estatais. [...] O dilema de optar entre “professores habilitados e “ professores leigos comprometidos com o movimento” soa falso é preciso desenvolver a dimensão de ensino (com todas as necessidades aí implicadas) articuladamente à dimensão de ação cultural e política intrínsecas a todo movimento comunitário. (JÓIA, 1993, p.35).

Com o fim da parceria, alguns grupos remanescentes do MOVA se organizaram em torno de uma entidade jurídica, o Instituto de Alfabetização, Cultura e Educação Popular (IACEP), com o intuito de buscar financiamento e oferecer formação. Dentre os objetivos estabelecidos pelo Instituto estavam: “coordenar as atividades político-financeiras das entidades filiadas; qualidade da ação alfabetizadora e transparência no trato com a verba pública”. (INSTITUTO... jun. 1994).

O Instituto recebeu o apoio do MEB que o Instituto de Alfabetização, Cultura e Educação Popular (IACEP) recursos do governo federal, do programa alfabetização em rede. Os limites da parceria, agora em instância federal, bem como as diferenças de concepções, conflitos e tensões sobre a condução do projeto, motivaram novamente o esfacelamento dos grupos. O que interessa nessa organização foi a tentativa de se recuperar a concepção, prática, metodologia que se desenvolveu com o

MOVA. Em 1994, o IACEP contava com 45 entidades e 518 salas. Oferecia um programa de formação inicial e continuada, além de um trabalho quinzenal de acompanhamento para supervisores; realizava supervisão quinzenalmente, acompanhada pela equipe de formação regional e as entidades que assessoravam o IACEP. (1994).

O documento revelava a intenção de manter uma pauta de formação inicial para curso de capacitação para monitores novos e uma pauta de formação contínua realizada por equipes regionais de formação.

- As oficinas destinadas aos monitores e supervisores.
- A prática do ensino da Língua Portuguesa: eixos temáticos, a construção, a organização e exploração do texto, erros de gramática, os tipos de textos e de discursos, metodologia do texto. A importância da gramática na elaboração e compreensão do texto, as diferenças entre a língua falada e escrita.
- Sobre a prática de ensino de Matemática: eixos temáticos como trabalhar com pesos e medidas, porcentagem e fração; A importância da matemática / a relação de poder na matemática; sistema de numeração decimal, a metodologia de matemática.
- Curso sobre tema gerador - aprofundamento.
- Formação geral (análise de conjuntura, questões da estrutura do IACEP, debate sobre a descriminalização das drogas, o aborto, a fome no Brasil).

Na pauta formativa havia uma preocupação de se manter um fórum de discussões entre as entidades. A estrutura do MOVA-SP, mantida pelo Estado, favorecia a relação e a aproximação das entidades; sem a ação do Estado, essa estrutura se fragilizou, a saída encontrada pelos movimentos foi a pulverização de projetos com parceiros diferentes.

Quanto aos educadores populares do MOVA-SP, os movimentos que possuíam alguma infra-estrutura procuraram resistir e mantiveram em funcionamento alguns núcleos sem qualquer apoio financeiro, até que algumas instituições como o MEB e o IBEAC financiassem suas ações.

Nos convênios realizados entre governo federal/MEB e entidades, o financiamento para a formação dos educadores não estava contemplado. As discussões realizadas nos Pólos⁴¹ foram intensas quanto a esta questão. O MEB passou a repassar recursos para a formação dos educadores com a condição de que as organizações participassem do curso oferecido pela Ação Educativa sobre as Diretrizes Curriculares para a EJA (DC/EJA). Tratava-se das discussões dos Parâmetros em Ação para a EJA e que a referida organização foi responsável pela sua implantação e difusão em diversas cidades do país.

Na parceria com o IBEAC, as entidades participaram dos encontros de formação assessorados pelas ONGs, Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; Vereda - Centro de Estudos em Educação.

A formação para os educadores populares se organizou da seguinte forma:

⁴¹ Estruturas organizativas para agrupar as entidades conveniadas por regiões espalhadas pelo Brasil; no caso de São Paulo, se tratava do Pólo V.

- cursos e oficinas pedagógicas mensais, para formação e atualização continuada dos educadores do Programa EJA;
- reuniões semanais com os educadores, para planejamento das atividades e reflexão sobre os textos pedagógicos;
- produção e distribuição de material didático, como suporte às atividades educativas.

O IBEAC encaminha aos Conselhos⁴², para uso dos monitores e monitoras, os livros: "Viver, Aprender: Educação de Jovens e Adultos." - Coleção de materiais didáticos, publicada pelo Ministério de Educação - MEC. Contém livros para alunos e guia para os educadores. No período de 1993 a 2000, com a ausência de uma política de formação para EJA na rede pública, além dos educadores populares, muitos professores procuraram as ONGs que ofereciam cursos de capacitação inicial e formação permanente para retomar a pauta de formação discutida até 1992.

Os encontros, cursos e seminários promovidos pelo Centro Cida Romano neste período, por exemplo, serviram de base para a articulação dos grupos remanescentes do MOVA. Mantinham-se a produção coletiva de conhecimento e a mobilização dos grupos em torno da luta por uma política pública para EJA.

Na pauta de formação, os grupos discutiam as mudanças na legislação educacional, a relação entre Estado e movimento, o papel dos movimentos populares na garantia do direito à EJA, a profissionalização do educador popular, a Educação

⁴² O IBEAC se utiliza da organização de Conselhos Comunitários.

para o trabalho, a inserção das novas tecnologias na educação, o letramento e a alfabetização.

É interessante notar que todo o movimento realizado pela SME tendeu a envolver os diversos agentes da educação provocando uma reflexão no conjunto da escola.

Durante os oito anos após a gestão democrática popular, não é possível destacar, ao menos no âmbito da rede pública municipal, uma política de formação de EJA. Podem-se encontrar apenas ações pontuais e, dentre elas, um curso promovido pelo Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC/SP para professores da Suplência I e II. Foi um curso específico que possibilitou aos professores lembrar dos velhos tempos em que existia uma política pública para a Formação dos Educadores de Jovens e Adultos.

Como nos relata Alda Sampaio, o curso ofertado pelo NTC/PUC/SP para a rede pública municipal surgiu da participação deste num grupo de discussão na Câmara de Vereadores em que um dos pontos da pauta era EJA e formação continuada. A PMSP abriu licitação para a realização de um curso de formação continuada de professores com recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) e várias universidades participaram, sendo que o NTC foi o contemplado.

Participamos desse encontro na câmara dos vereadores e uma das pautas de discussão era a Educação de Jovens e Adultos e a formação continuada. Estávamos nós, a USP, São Judas e instituições e universidades que trabalhavam com essa linha e a DOT, um departamento da prefeitura que trabalhava com capacitação. O governo Federal através do FNDE [...] e aí a prefeitura tinha que fazer uma licitação e como nós fazíamos parte desse grupo que discute EJA a gente também [...] participou da licitação: NTC, USP,

São Judas e uma universidade do interior que eu não me lembro o nome. Quem era coordenador da DOT tinha uma visão progressista e democrática de educação, tinha estudado na PUC. Então ela nos convidou mesmo sabendo que o Pitta era prefeito, secretário de educação tal, ela foi questionada. Por que a PUC ? Porque nós eramos freireanos e todo aquele discurso, mas nós vencemos a licitação, porque nós sabíamos que se a gente não estivesse presente em todas as etapas a gente podia sair pela tangente, a gente participou e o curso nosso foi 40% mais barato que os outros.[...](Alda Sampaio, 2003).

A organização do curso contou com a participação de alunos da graduação e da pós-graduação de várias partes do país. A metodologia empregada nos cursos era definida por metodologia da ludicidade. Os educadores foram preparados antes de realizarem o curso com os professores da rede pública municipal.

[...] Nós trabalhamos com educadores que são alunos da graduação ou da pós-graduação, mestrando e doutorando. Quando foi aprovado nós chamamos os especialistas em educação, porque em EJA não existe, né! E tinha pessoas que estavam fazendo mestrado no Rio Grande do Sul, Brasília, a gente trouxe pelos temas que nós trabalhamos no projeto nós chamamos os especialistas, doutores, da universidade, e não só da PUC. Primeiro nós fizemos uma formação filosófica com os nossos educadores, embasamento teórico que era esse o tema que eles queriam, fundamentos filosóficos, políticos, psicológicos e metodológicos de educação de jovens e adultos. Esses temas a gente discutiu com o grupo de 32 educadores... Feito isso, eles criaram as oficinas, porque nós trabalhamos com a ludicidade, com os princípios do Paulo Freire e a nossa metodologia é lúdica. A gente trabalha com o brinquedo a brincadeira, o brincar seja a música, a dança, teatro, até Augusto Boal. A gente discute desde a análise de conjuntura até o letramento usando a ludicidade como instrumento e os universitários criam dentro desse sistema as oficinas e a gente vivencia um mês e meio de formação para eles poderem formar os professores da rede, uma das melhores experiências universitárias da PUC. (Alda Sampaio, 2003)

A pauta de formação proposta para o curso estava organizada em dois módulos de 40 horas cada, perfazendo um total de 80 horas.

MÓDULO I

Embasamento Teórico, Fundamentos Filosóficos, Políticos, Psicológicos e Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos Conteúdos : Apresentação: percepção, criatividade, integração, socialização; valorização do indivíduo.

Função Social da Escola,

Evolução do modelo educacional no Brasil

A escola em tempos de globalização

O Plano Decenal de Educação para todos

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Parâmetros Curriculares Nacionais

Concepção de Educação: resgate dos conceitos desenvolvidos ao longo da história, reflexão, construção coletiva de conceito, principais correntes.

Análise de Conjuntura da realidade social, função da escola e papel do Educador

Uma discussão acerca de Preconceitos

Abordagem sobre legislações sociais específicas: ECA e LOAS e suas correlações com a Educação

Elemento de Cultura – Cultura Popular: relação Homem / Natureza / Cultura

Linguagem como veículo de comunicação cultural.

MÓDULO II

Vivências, Atividades, Reflexão e Exercícios voltados aos diversos componentes curriculares.

Conteúdos

Temas Transversais: Trabalho e Consumo ; Educação Ambiental ; Saúde ;Educação Ambiental ; Música: sons, desenvolvimento da

musicalidade, Relação som / sentido, música como instrumento interdisciplinar de intervenção pedagógica

Brinquedo, brincadeira, brincar – significado do brincar e do brinquedo como instrumento nas relações sociais; resgate da história de vida, potencialização da ludicidade na Educação de Jovens e Adultos

Tema Gerador: Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (rede temática)

Teatro nas relações sociais: ação coletiva, criação, sensibilização e improvisação.

Metodologia Dialógica: ação / reflexão / ação

Planejamento Participativo / Avaliação Emancipatória: projeto de avaliação (coletividade, grupalidade, ação conjunta)

Avaliação diagnóstica

Projeto Pedagógico.

Violência e Discriminação: desafios da prática educacional emancipadora

Encerramento: perspectivas / sonhos / atuação / confraternização.

A participação do NTC no processo de licitação foi questionada por várias pessoas da universidade que consideravam que as concepções político-pedagógicas da Prefeitura e do núcleo eram díspares e que, portanto, isso poderia influir no desenvolvimento de um trabalho pertinente junto aos professores.

[...] Fomos questionados pelos nossos colegas, professores da PUC e os educadores. Essa é minha fala, a EJA é prioridade absoluta, o dinheiro vem não sei de onde, não me interessa, mas se eu eu tenho a oportunidade de expandir para 2000 professores da rede pública uma filosofia do professor Paulo Freire para EJA, só porque o dinheiro veio do Maluf (Pitta) eu não vou fazer isso? O dinheiro vem do governo federal, então eu não estou fazendo parceria com o Pitta ou Maluf, eu estou fazendo parceria com a EJA. E foi assim o discurso que tivemos até para a gente aceitar essa parceira, você

entende? Você vivia batendo em todos os lugares, inclusive nas reuniões, você batia de frente e de repente você está lá fazendo (curso de formação)? Se nós formos fazer o curso, nós vamos garantir minimamente uma formação política, dentro de uma ética, se forem outras instâncias, quem vai garantir que isso vai acontecer? Então a gente se candidatou por isso. E a gente teve que justificar isso pra muita gente; fomos questionados até pela TV/PUC, nós estamos trabalhando para os professores da rede, passam governos e os professores permanecem são esses que tenho que tirá-los da consciência ingênua para a crítica e essa foi a oportunidade, é a primeira que surgiu e nós vamos entrar nela. (Alda Sampaio, 2003).

Como relata a entrevistada, a participação do NTC provocou reações contrárias à participação da universidade em administrações que não são democráticas e populares. Quais as vantagens para o professor? De que modo a participação do NTC contribuiu para a formação do professor de pessoas jovens e adultas?

O que poderia proporcionar um curso de 80 horas senão informar sobre o cenário das políticas educacionais de EJA, indicar aportes teórico- metodológicos que fornecessem pistas para refletir sobre o trabalho educativo e reacender a importância da formação do educador dentro da especificidade da EJA. Em síntese, uma tarefa formativa de curta duração, pontual e restrita à apropriação individual do sujeito partícipe do curso, ou seja, não repercutiu de maneira ampla na organização do trabalho institucional da rede pública, como no caso da experiência relatada. Porém, nas circunstâncias em que se encontrava a rede pública paulistana nas administrações de Maluf e Pitta, de ausência de uma política de formação para a EJA, um curso de 80 horas proporcionou o reencontro do professor da rede com o debate atual sobre as questões relativas ao seu trabalho educativo; reacendeu também a discussão sobre os limites da participação de ONGs e instituições na execução de projetos, programas e políticas de formação.

Os limites dessa participação pontual e mesmo em assessoria de longa duração está no comprometimento da identidade político-pedagógica institucional; dos princípios teórico-metodológicos na condução da pauta formativa e dos desdobramentos restritos à esfera do sujeito.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenho das experiências formativas na cidade de São Paulo, analisadas e descritas nesse trabalho, reportam-se à aspectos que ajudaram a tecer algumas considerações finais a que chegamos e elementos importantes que podem alimentar pesquisas e políticas públicas para a formação de educadores de jovens e adultos.

As experiências que se constituíram na gestão Erundina e que não tiveram continuidade, ao menos no período pesquisado, na cidade de São Paulo, nas administrações públicas municipais, metamorfosearam-se em outros espaços não-formais de educação, dentre eles os sindicatos que contribuíram para a inclusão, na pauta formativa da EJA, do debate sobre o mundo do trabalho.

Agora, sobre a experiência formativa de parceria entre movimentos sociais e Secretaria de Educação (equipe técnico-pedagógica), pode-se destacar alguns elementos importantes que estes suscitaram na constituição de políticas públicas para EJA, dentre eles, a necessidade de:

- reafirmar a importância da formação inicial e permanente dos educadores de jovens e adultos dentro do espaço da concreção das políticas públicas de EJA, constituídas com base nas contribuições que os movimentos populares e as ONGs ofereceram nesse campo;
- considerar os saberes, os conhecimentos que os sujeitos carregam para a construção do processo formativo;

- construir uma tradição dentro da estrutura estatal, que supere práticas burocráticas e tecnicistas, na condução de processos pedagógicos;
- valorizar a autonomia como princípio político-pedagógico na condução do processo formativo e, dessa forma, proporcionar condições para que os movimentos popular e Estado possam desempenhar seus papéis específicos e diferenciados, condição importante para a partilha de tarefas;
- romper com a tradição de cursos pontuais como única forma de atendimento à formação do educador de EJA;
- investir na formação permanente do educador, fornecendo-lhes condições estruturais para a sua participação;
- considerar o trabalho coletivo como princípio da ação pedagógica e reconhecendo a importância da dimensão individual no processo de ensino-aprendizagem;
- compreender a importância da especificidade da formação de educadores da formação de jovens e adultos e a diferenciação na construção da pauta formativa.

Todos esses aspectos, balizados na contribuição da Educação Popular, podem ampliar o conceito de Educação de Adultos, como nos afirmou Paulo Freire:

A Educação de Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular. [...] Conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. [...] A Educação de Adultos, virando Educação Popular, se tornou mais abrangente. (FREIRE, 2001, p. 27)

A condição primeira para a construção de qualquer processo formativo está na assunção de que educar, e portanto formar, compreende um profundo compromisso político do educador com o processo individual e coletivo de desconstrução e reconstrução da prática educativa.

As experiências descritas apontaram como eixo central da sua atividade formativa a análise da prática cotidiana. Os movimentos populares legitimaram a oferta de seus serviços educacionais apoiados na formação permanente dos educadores e na manutenção do seu caráter reivindicatório, presente na pauta de formação.

O programa MOVA-SP, uma experiência inicial importante para a cidade, trouxe para o debate os limites e possibilidades da parceria entre movimentos na construção de uma política pública de formação.

Identificamos que a opção metodológica deve ser coerente com a concepção de educação permanente. Não se tratava de algo completamente desconhecido, mas o óbvio proposto pela metodologia dialética: ação/ reflexão/ação. Mas, o óbvio mesmo que nos pareça assim, tão óbvio, não é tão óbvio quanto nos pareça. Para Freire, deve-se abrir a obviedade, para olhar desde de dentro dela, e então, compreender a obviedade a partir de outros olhares e lugares. Esse processo tem uma dimensão individual e coletiva inteiramente imbricados.

Também essas experiências mostraram os riscos de se reduzir a EJA à alfabetização e à escolarização, principalmente quando essa tarefa é assumida por

educadores e movimentos populares. Desta forma, perde-se a riqueza da educação enquanto ação cultural.

Nesse aspecto, é possível afirmar que a grande contribuição da equipe-técnica do MOVA-SP tenha sido na formação do educador-alfabetizador, como demonstra a composição da pauta formativa da formação inicial do MOVA/SP.⁴³

O movimento popular passou a atuar mais na definição do processo formativo, no momento em que usou dos velhos recursos da organização e da pressão para incluir oficialmente a pós-alfabetização no programa MOVA-SP. Considerando que essa era uma prática já em curso em vários lugares da cidade de São Paulo .

Outro elemento igualmente importante se refere à participação das ONGs na assessoria às prefeituras e aos movimentos populares. Há alguns limites quanto à atuação das ONGs. Os limites estão no risco da terceirização da formação e também na transferência de responsabilidades do Estado para as ONGs na condução de políticas de formação. Para os movimentos, dependendo da assessoria, poderiam deixar de se perceberem sujeitos na construção de um corpo teórico-metodológico, não reconhecendo as potencialidades existentes no próprio grupo. Se, por um lado, a assessoria contribuir para o empoderamento dos sujeitos e esses souberem recriar, resignificar o aprendido, de outro, as vantagens serão inúmeras para uma prática de qualidade na EJA.

Quanto ao contexto internacional, a V CONFINTEA contribuiu para a ampliação do conceito de EJA, embora a sua estreita vinculação com os organismos

⁴³ Ver anexo F.

internacionais de financiamento interferiu na sua atuação no campo da educação, cultura e ciência.

De acordo com os documentos produzidos pelos organismos de financiamento percebemos um tom unívoco no discurso sobre desenvolvimento e educação, que caminham na direção contrária que os estudos e pesquisa que apontavam os limites desta relação tão estreita. Isso pode resultar num discurso ambíguo e enganoso caso não se precise os conceitos que sustentam as orientações preconizadas pelos documento, a menos que esse discurso se traduzisse em políticas públicas efetivas assumidas pelo Estado e pela atuação fiscalizadora e propositiva da sociedade civil organizada.

Para el caso de América Latina, Asia y África el dato fundamental de nuestra realidad es la creciente situación de pobreza y exclusión. Desde este dato duro se debe leer el discurso general sobre el desarrollo y la educación y ahí los enfoques, contenidos y políticas cobran otros sentidos y significaciones. Y aquí es donde las diferencias se notan y los intereses se contraponen. (MERA,1998, p. 21)

Todos esse complexo conjunto de fatores explicitados ao longo da pesquisa nos levaram a uma leitura confusa e paradoxal sobre os documentos produzidos na década de noventa em especial pelo Relatório Delors e V CONFINTEA, afinal qual foi a contribuição efetiva para o avanço da discussão sobre formação de educadores e de fato será que a contribuição mudou os rumos das políticas de orientação economicista e de desconcentração dos serviços públicos educacionais?

Para a formação de educadores o conceito de educação “ao longo da vida” pode servir para fundamentar a desprofissionalização do professor, em direção ao

reforço de políticas que se sustentam no aligeiramento da sua formação e para a EJA na redução da pauta formativa negando a especificidade da formação dos educadores.

Ainda assim, com todos os limites que ao longo da pesquisa se evidenciaram na proposição dos organismos internacionais, a V CONFINTEA proporcionou as bases para ampliar o currículo dos programas de formação de educadores de adultos: a educação indígena, da mulher dos trabalhadores.

Enfim, todo um conjunto de fatores que exigem a constituição de um educador popular. O que confere identidade ao educador popular não é o espaço de atuação mas os princípios que norteiam a sua prática educativa. A dialogicidade, a profunda disposição para aprender e da urgência com deseja a transformação das condições sociais de seu país. A formação desse educador é responsável por toda essa reflexão, refazer.

REFERÊNCIAS

- ARELARO, Lisete R. G.; KRUPPA, Sônia M. P. A educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Romualdo P. de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. p.89-107 (Coleção legislação e política educacional; v.2).
- ARELARO, Lisete R. G. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria M. ; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**. Reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 140 p. (Coleção educação contemporânea).
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Editorial do Boletim do Grupo de trabalho de Educação Popular**, 1998.
- BEISIEGEL, Celso de R. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 207-245.
- _____. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992. 304 p.
- _____. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1974. 189 p.
- BITTENCURT, A. (Org.). **Fundos e Campanhas Educacionais**. v.1, (1942-1958). Rio de Janeiro: MEC, 1956.
- BRANDÃO, Carlos R. **A Educação Popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 455 p.
- BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular**. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001. 127 p.
- _____. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. 137 p.
- BRITTO, Jomard M. de. Educação de adultos e Unificação da Cultura. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 147-159. (Coleção Biblioteca de educação; v. 3).
- CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda I. F. Discutindo a formação de professores e professoras com Donald Schol. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario;

PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 183-206. (Coleção Leituras no Brasil).

CAMPOS, Silmara de. **O trabalho docente na educação de jovens e adultos trabalhadores: gestão Luiza Erundina/Paulo Freire no município de São Paulo: 1989-1992**. 1998. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

CARDOSO, Ruth C. L. A Trajetória dos Movimentos Sociais. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Os anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 81-90.

CARVALHO, Mercedes B. Q. **Os saberes profissionais dos professores de Educação de Jovens e Adultos**. 2002. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

CEAAL- Consejo Latino Americano de Educación de Adultos. (Jan/94). Educação Popular para uma democracia com cidadania e equidade.

CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO. **Memória do Fórum de Políticas Municipais de Educação de Jovens e Adultos**. 1990, São Paulo: CEDI. (Circulação restrita). 87p.

COMPARATO, Fábio K. **Educação, Estado e Poder**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CURY, Carlos R. J. A educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. In: BRASIL. **Parecer n 11**, de 7 de junho de 2000. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB)., Brasília, DF, 7 jun. 1998.

DAGNINO, Evelina (Org.). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. 172 p.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2000. 288 p.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez; PUC/SP; Ação Educativa. 2000. 279 p.

DI PIERRO, Maria C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

_____. **Relato para o Encontro Municipal de Alfabetização de São Paulo**, Grupo Estadual de Trabalhos em Alfabetização, 25 nov. 1989. (mimeo).

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 296 p. (Coleção educação contemporânea).

DURÃO, Jorge E. S. **As Ongs e a visão arcaica da relação entre o público e o estatal**, 2001. [on-line]. Disponível em < www.abong.org.br > Acesso em: 7 de maio. 2002.

FALKEMBACH, Elza M. F. **Sistematizando, juntando cacos, construindo vitrais**, Ijuí, RS: Unijuí, 1995. 16 p. (Série Educação, v. 23).

FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura Popular e Educação Popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. 283 p. (Coleção Biblioteca de educação; v. 3).

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 174 p. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v.11)

FÓRUM DE POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: **Subsídios para elaboração de políticas municipais de jovens e adultos**. São Paulo: CEDI, 1990.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119 p. (Coleção Questões da nossa época; v.23).

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 165 p. (Coleção Leitura).

_____. Crítico Radical e Otimista. **Presença Pedagógica**, Ed. Dimensão, Ano I, n. 01, jan./ fev. de 1995. Entrevista concedida à Neidson Rodrigues.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p. (O mundo hoje, v. 21).

- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980. 142 p. (Coleção educação universitária).
- FREITAS, Marcos C. de F. **Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama**. São Paulo: Cortez; USF-IFAN, 1998. 240 p.
- FRIEDMANN, John. **Planning in the public domain: from knowledge to action**. Princeton, NJ: Princeton University, 1987.
- GARCIA, Pedro B; et. al. **O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade**. Tradução de Jorge Vicente Muñoz; Cristiane Menezes Muñoz. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. 118 p.
- GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. 335 p. (Coleção Leituras do Brasil).
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 281 p.
- GIUBILEI, Sonia (Org.). **Descentralização, municipalização e políticas educativas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. 261 p.
- GIUBILEI, Sonia. **Trabalhando com adultos, formando professores**. 1993. 156f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- GOERNE, Juan M. Reflexiones sobre la profesión del educador de adultos. Una propuesta metodológica para la detección de la tendencia de las prácticas formativas hacia la profesión. **La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política**. México, n. 17, CEAAL, p. 5-17, mai. 2000.
- GOHN, Maria da G. **Educação não-formal e cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 120 p. (Coleção Questões da nossa época; v. 71).
- GRACIANI, Maria S. S. MOVA-SP: uma experiência tentando esculpir a utopia. **Revista Travessia**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 39-42. jan./abr de 1992.
- HADDAD, Sérgio. Entrevista publicada na Folha de São Paulo, 21 de janeiro de 2002. seção Brasil.
- _____. **Estado da arte sobre educação de jovens e adultos**. Brasília: INEP, 2000.

_____. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1998a, p. 111-127.

_____. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANNA JR., Aurélio (Org.). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil**. Análise crítica e documentos inéditos. Brasília: Rede Brasil, 1998b, p. 41-51.

_____. **Estado e Educação de Adultos (1964-1985)**. 1991. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria C. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos**. 1999.(Mimeo).

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 121p.

HÖFLING, Eloisa de M. Estado e políticas públicas sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

HURTADO, Carlos N. (Coord.). **Ética e conocimiento en la transformación social**. México: CEAAL, TTESO, Universidad Pedagógica Nacional México, 2001.

JARA, Oscar. **Para sistematizar experiências**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1995. 214 p.

JONES, Phillip. "Unesco and the politics of global literacy". **Comparative Education Review**, vol.34, nº 1, fev., p 41-60. Chicago: Chicago Univerity Press, 1990.

JÓIA, Orlando. Parceria e Conflito na Alfabetização de Adultos: movimentos populares e Prefeitura. **Revista Tempo e Presença**, São Paulo, CEDI - ano 15, n. 272, p. 33-35, 1993.

KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 280 p.

KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria M.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**. Reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 140 p. (Coleção educação contemporânea).

KRUPPA, Sônia M. P. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. [on-line]. **ANPED**, 2001 <disponível em [www. anped.org.br/24/](http://www.anped.org.br/24/)> Acesso em: 7 de maio de 2002.

- LERNER, D. **The passing of traditional society**. Nova York: Free Press, 1958.
- LOURENÇO FILHO, M.B. Introdução à educação dos adultos, In: **Fundamentos e Metodologias do Ensino Supletivo**. SEA/MES/DNE, agosto de 1950, p. 8 (publ.nº 12).
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p. (Temas básicos de educação e ensino).
- MACHADO, Maria M. **A política de formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos em Goiás na década de 1990**. 2001. 222f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- MARINI, R. M. Las crisis del desarrollismo. In: _____. e MILLAN, M. **La teoria social latinoamericana**: subdesarrollo y dependencia. México, Edições El Caballito, 1994.
- MARTINS, Adelina M.; SANTOS, Alfredo S. R. dos. O financiamento da municipalização do ensino no município de São Paulo. In: GIUBILEI, Sonia. (Org.). **Descentralização, municipalização e políticas educativas**. Campinas, SP: Alínea, 2001. p. 231-261.
- MEJÍA, Marco R. La pedagogía en la educación popular. **La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política**. Santiago, n. 4, p. 12 a 14, 1º sem. 1992a.
- MEJÍA, Marco R. Resucita el modelo de la educación como formación del capital humano?: la educación popular frente a la capacitación. **La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política**. Santiago, n. 4, p. 29 a 38, 1º sem. 1992b.
- MENEZES, Luiz C. de. (Org.). **Professores**: formação e profissão. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996 (Coleção Formação de professores).
- MERA, Carlos Z. Educar para a autonomia: Hamburgo e a Educação Popular na América Latina. **La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política**., n. 14, p. 18-24, 2º quadrimestre de 1998.
- MONLEVADE, João A. C. de; SILVA, Maria Abádia da. **Quem manda na educação no Brasil?**. Brasília, DF: Idéia, 2000.
- NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974. p. 276-293.

NÓVOA, Antonio. **Um tempo de ser professor**: palestra proferida no Museu João de Deus, 16 nov. 1987. p. 5-17. Universidade de Lisboa.

OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 283 p.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1987. 368 p. (Temas Brasileiros II – IBRADES).

PAIVA, Vanilda P. (Org.). **Transformação produtiva e eqüidade**: a questão do ensino básico. Campinas, SP: Papyrus, 1994. 178p. (Coleção educação e transformação).

PAIVA, Vanilda; Warde, Miriam. J. Novo Paradigma de Desenvolvimento e Centralidade do Ensino Básico. In: PAIVA, Vanilda. (Org.). **Transformação produtiva e eqüidade**: a questão do ensino básico. Campinas, SP: Papyrus, 1994. 178p. (Coleção educação e transformação).

PARO, Vitor H. A natureza do trabalho pedagógico. In: PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997. p.29-37.

PINTO, Álvaro V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 118 p.

PONTUAL, Pedro de C. **Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e governo municipal da cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina**: A experiência do MOVA-SP – 1989/92. 1995. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

RESOLUÇÕES DO I ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR. Recife, 1963. p. 211-204 In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura Popular e Educação Popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. 283 p. (Coleção Biblioteca de educação; v. 3).

RIBEIRO, Vera M. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa, 1999. 255p.

_____. Formação de alfabetizadores populares. Alfabetização de Adultos. **Cadernos de Educação Popular**, Petrópolis: Vozes, n. 8,1985.

RIBEIRO, Vera M. et. al. **Metodologia da alfabetização**: pesquisas em educação de jovens e adultos. São Paulo: CEDI; Campinas: Papyrus, 1992.

RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997. 231 p.

_____. O Caminho da Escola: luta popular pela Escola Pública. **Cadernos do CEDI**, São Paulo, CEDI, n. 15, 1986.

RIVERO, José. La educación con personas jóvenes y adultas en América Latina. In: HURTADO, Carlos N. (Coord.). **Ética e conocimiento en la transformación social**. México: CEAAL, TTESO, Universidad Pedagógica Nacional México, 2001. p. 127-161.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 267 p.

SALDANHA, Leila M. L. L. **Um olhar sobre o programa de educação básica de jovens e adultos implementado pela Secretaria de Educação Municipal da cidade do Recife/PE (1985 a 2000)**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SAUL, Ana M. **A formação do Educador e os saberes que determinam**. PUC/SP, 1996. 14 p. (Mimeo.).

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C. M. de M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 140 p. (Coleção o que você precisa saber sobre).

SILVA, Carla C. R. A. **Explorando novos caminhos para a democracia**: os desafios da participação popular na gestão pública e o movimento de alfabetização de jovens e adultos na cidade de São Paulo (MOVA/SP), 1989-1992. 1998. 165f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: Vocabulário crítico. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

TELLES, Silvia de A. da Silva. **Todo ser humano tem condição de construir conhecimento**: uma experiência de formação de educadores, em parceria entre movimentos populares e governo municipal da cidade de São Paulo: Mova-SP. (1989-1992). 1998, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 1998.

TORRES, Rosa M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: ARTMED, 2001. 104 p.

_____. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian J. (Org.). **Novas Políticas Educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC,

1998. (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

TORRES, Rosa M. (Org.). **Educação Popular**: um encontro com Paulo Freire, São Paulo: Loyola, 1987. 115 p. (Coleção educação popular; v. 9).

VALE, Ana M. do. **Educação popular na escola pública**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 111p. (Coleção Questões da nossa época; v. 8).

VIANNA JR., Aurélio (Org.). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil**: análise crítica e documentos inéditos. Brasília: Rede Brasil, 1998. 196p.

YOUNGMAN, Frank. La formación de la/el educador de adultos después de CONFINTEA. **La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política.**, n. 17, p. 67 -75. 2000,

DOCUMENTOS OFICIAIS, LEIS, PARECERES, RELATÓRIOS E OUTROS

BRASIL. Congresso Nacional (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. Congresso Nacional (1996 a) **Emenda Constitucional n 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os Arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília,out.1996.

_____. **Lei n 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, dez. 1996

_____. **Lei n 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

_____. **Lei n 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. **Medida Provisória n 251**, de 15 de março de 1990. Institui a Fundação Educar.

_____. **Parâmetros Curriculares em Ação para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.

- _____. Conferência Nacional de Educação para Todos. **Anais**. Brasília, 1994.
- COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA; UNESCO-OREALC. **Educação e Conhecimento Eixos de Transformação Produtiva com Equidade**. 1992.
- CONFERÊNCIA REGIONAL PREPARATÓRIA, Brasília, 1997. **Anais**. Brasília, 1998.
- CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2, 1997, Belo Horizonte. **Plano Nacional de Educação**: proposta da sociedade brasileira. Campinas: ADUNICAMP, nov. 1998.
- GRUPO ESTADUAL DE TRABALHOS EM ALFABETIZAÇÃO, **Boletim do GETA**. n. 3. São Paulo, 1990.
- _____. **II Encontro Estadual de Alfabetização**. São Paulo, 24 mar. 1990.
- _____. **Congresso Brasileiro de Alfabetização**. Aportando Soluções: documento final. São Paulo, set. 1990.
- _____. Boletim do GETA. n.1. São Paulo, out.1989.
- _____. Boletim do GETA. n.0. São Paulo, jul. 1989.
- INSTITUTO DE ALFABETIZAÇÃO, CULTURA E EDUCAÇÃO POPULAR. **Proposta de plano de trabalho para 1994**. São Paulo, 1994. (mimeo).
- _____. **Reflexões sobre o IACEP**. São Paulo, jun.1994.
- NÚCLEOS DE TRABALHOS COMUNITÁRIOS. **Curso de capacitação educação de jovens e adultos**: formação continuada de educadores. São Paulo: PMSP/SME; PUC/SP; Fundação Cultural São Paulo; NTC, 1999. 76 p.
- SÃO PAULO. Secretaria municipal de educação. **Encontro**. DOT, São Paulo, 1994.
- _____. **Enfrentar o desafio**. DOT, São Paulo, 1993.11p.
- _____. Núcleo de Pesquisa e Documentação. **Relatório de Pesquisa - Avaliação MOVA-SP**: dados preliminares, dez/1992. 29p.
- _____. Movimento de alfabetização de jovens e adultos da cidade de São Paulo. **Construindo o Ciclo Ensino Fundamental I**. São Paulo, set.1992. 28p.
- _____. **Formação especial para o magistério**: uma experiência pedagógica na rede municipal de ensino: 1989/92. São Paulo, 1992a. 57p.

_____. **Construindo a Educação Pública e Popular:** diretrizes e prioridades para 1992. Ano IV, 1992b. 26p.

_____. **Reorientação do ensino Noturno.** Diretrizes para a elaboração de projetos pelas escolas. São Paulo, 1991a.

_____. **Proposta de Plano de Ação do MOVA-SP.** São Paulo, 1991b. (mimeo).

_____. **Documento Base do I Congresso dos Alfabetizandos da Cidade de São Paulo,** dez.1990.

_____. **Construindo a Educação Pública Popular.** Caderno 22 meses. São Paulo, out. 1990. 34p.

_____. **Histórico do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos na Cidade de São Paulo.** São Paulo, 1990. (mimeo).

_____. **Reflexões sobre o Processo Metodológico da Alfabetização.** Caderno n. 3. São Paulo, 1990.

_____. **Princípios Político-Pedagógicos do MOVA-SP.** Caderno n. 2. São Paulo, abr.1990. 19p.

_____. **Dez meses de administração: o que mudou?.** São Paulo, nov. 1989.

_____. _____. **O Que é o MOVA-SP?** Caderno n. 1. São Paulo, out. 1989.

_____. **Simpósio: São Paulo 1989 - Educar Adultos para quê?.** São Paulo, abr.1989. (Série: Construindo a Educação do Jovem Adulto Trabalhador).27p.

_____. **Ante-projeto ensino fundamental I.** São Paulo: Movimento Popular/SME. s/d.

_____. **Relatório da Equipe de transição: O atendimento Educacional de Jovens e Adultos trabalhadores no Município de São Paulo.** s/d.

UNESCO. CONFINTEA V. **Declaración de Hamburgo sobre la Educación de adultos y plan de acción para el futuro.** Resoluciones de la V Conferência Internacional sobre Educación de Adultos (Hamburgo: 14-18 de julio de 1997). Hamburgo: UIE/UNESCO, 1997.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** p. 223-232. 1990.

UNESCO, CEAAL, CREFAL, INEA. **Prioridades de acción en el siglo 21:** La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile, 2000.

ANEXOS

ANEXO A
Carta à Fundação Educar

À

Fundação Educar

a/c Leda Tjara - presidente

Prezada senhora,

Nós, Integrantes do Movimento de Alfabetização da Zona Leste e membros das comunidades nele envolvidos, às autoridades representantes da Fundação Educar, dirigimos o pedido de que seja prontamente assinado e posto em exercício o projeto de alfabetização de jovens e adultos que o Centro Social São Francisco de Assis, sediado em São Paulo, elaborou em convênio com essa Fundação.

A mobilização de moradores da Zona Leste de São Paulo em torno desse projeto, assim como as suas primeiras negociações com representantes da Fundação Educar em São Paulo datam já do segundo semestre de 1986. Membros de diversas organizações populares de nossa região reunidos através do Centro Social São Francisco e já sensibilizados pelo grave problema do analfabetismo em nossos bairros, predominantemente habitados por trabalhadores de baixa renda, viram nessa possibilidade de convênio com a Fundação Educar um meio de concretizar um trabalho de alfabetização que, respondendo às aspirações da população, pudesse prepará-la para o exercício da cidadania, num nível de consciência e organização que a recente redemocratização do país vem exigindo.

Em dezembro de 1986, o Centro Social São Francisco encaminhou à Fundação uma proposta que já definia o número de núcleos que entendia ser capaz de organizar e as condições materiais necessárias para levar a cabo esse trabalho. Em fevereiro de 1987, o projeto foi finalmente definido, sofrendo alguns ajustes que representantes da Fundação apontaram como necessários para enquadrá-lo dentro da política orçamentária da instituição. Sua redação chegou então à forma final, contemplando a contratação de 45 monitores, 4 supervisores, 2 administrativos e uma coordenação pedagógica, além de um percentual para compra de ma-

rial.

Durante os meses de fevereiro e março, o Centro Social realizou 5 reuniões com uma média de pessoas variando de 80 a 100, representantes dos diversos bairros da região que, em cada um deles, já iniciavam a mobilização dos alunos e monitores interessados no projeto, assim como as providências, muitas vezes custosas, para encontrar e equipar locais que pudessem abrigar as salas de aula. Nessas reuniões, definiram-se também a equipe de coordenação geral, as pessoas para desempenhar as funções de supervisão, administração, assessoria e coordenação pedagógica.

Entre os dias 16 e 27 de março, o Centro Social São Francisco promoveu um curso de formação de monitores de alfabetização, assessorado pela Equipe de Educação e Escolarização Popular do CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação. O curso teve a duração de trinta horas e contou com a participação constante de 60 candidatos a monitores. Desse total, foram selecionados pela equipe coordenadora, os 45 monitores que integrariam o projeto, levando-se em conta os critérios tanto de habilitação técnica para o exercício da função de alfabetizador, como o nível de integração e capacidade organizativa desses monitores dentro de suas comunidades.

Todos esses meses foram de trabalho intenso, prova cabal da disponibilidade de trabalho daqueles que integram o projeto e da sua efetiva necessidade para a região. E esse esforço de tantas pessoas foi, todo tempo, animado por representantes da Fundação Educar em São Paulo, que o acompanharam com a promessa de que essa instituição o recompensaria com o respaldo necessário.

Dia 5 de abril, o Centro Social promoveu uma cerimônia de encerramento do curso de formação de monitores e abertura do Movimento de Alfabetização da Zona Leste. O início das aulas estava previsto para o dia 6 de abril mas, diante do atraso na assinatura do projeto, este foi transferido para o dia 21 de abril. Representantes da Fundação Educar presentes nessa cerimônia tornaram a garantir, então publicamente, a viabilidade e a eminência da assinatura do projeto, apesar desse atraso que, então, começava a inquietar a todos.

Os monitores e a equipe coordenadora continuaram a se reunir semanalmente, acertando os últimos detalhes para o início dos trabalhos, acompanhando e discutindo os encaminhamentos da Fundação Educar, que a equipe coordenadora procurou acompanhar através de visitas à sede dessa instituição, cada vez mais inquietos com a morosidade da assinatura do projeto. Numa dessas reuniões, a maioria dos monitores decidiu pelo início das aulas no dia 21, mesmo não estando o projeto assinado, entendendo que mais

uma prorrogação arriscaria em demasia a mobilização dos alunos em torno do projeto, já que esses manifestavam cada vez mais veementemente sua ansiedade em iniciar os estudos, acompanhada das desconfianças que prorrogações indefinidas naturalmente ocasionam.

Até aqui, os integrantes do Movimento de Alfabetização da Zona Leste têm continuado seus trabalhos, mantendo vivas a vontade e a coesão nascidas de cada uma das etapas já vencidas. E é, justamente porque acreditamos na seriedade desse trabalho e na boa vontade daqueles que pretendem levá-lo a cabo, é que sentimos cada vez mais urgentemente a necessidade de que esse projeto seja assinado, de forma que não se perca todo o trabalho já realizado e não se frustrem as expectativas legítimas daqueles que querem ver assegurado seu direito à educação. Sabemos que um projeto desse porte, por maior que seja a seriedade e boa vontade dos que o empreendem, não terá condições de sobreviver sem um apoio efetivo, a nível financeiro e institucional, que a Fundação Educar deve lhe proporcionar.

Durante todo esse tempo temos tentado compreender a morosidade de uma definição por parte da Fundação Educar, tendo em vista as possíveis dificuldades que enfrenta para implementar as recentes diretrizes a que se propôs, diretrizes inovadoras e corajosas que, inevitavelmente, causam instabilidades. Mas justamente a esse espírito inovador e corajoso que justificou a criação da Fundação Educar, é que apelamos, no sentido de que as autoridades que a representam considerem também todo o esforço que já realizamos e os anseios legítimos de jovens e adultos que reclamam um direito legítimo de ter acesso à educação básica gratuita.

Com tudo o que está referido acima justificamos, então, nosso pedido de que seja assinado e posto em exercício imediatamente o convênio entre o Centro Social São Francisco de Assis e a Fundação Educar para a implantação do projeto de alfabetização de jovens e adultos.

Agradecemos antecipadamente a atenção e a solicitude de com que os senhores, certamente, receberão nosso pedido.

Assinam essa carta a equipe coordenadora, supervisores, assessores, monitores, alunos e membros das comunidades que estão sendo atingidas pelo projeto.

Assinatura	RG	Identificação

ANEXO B

Proposta de trabalho sobre a palavra geradora

MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DA ZONA LESTE

Centro Social São Francisco de Assis/Fundação Educar

I CURSO DE FORMAÇÃO DE MONITORES

Execução: CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação

PROPOSTA DE TRABALHO SOBRE A PALAVRA GERADORA

Esta proposta resume e organiza as diversas propostas que os monitores elaboraram durante o curso, tomando como exemplo a palavra geradora POVO. Tentamos também dar uma solução para algumas dificuldades que surgiram nas aulas simuladas dadas pelos monitores.

Primeira etapa

1. Apresentação da palavra, de preferência numa tira de papel **POVO**. Ler duas ou três vezes com os alunos.
2. Perguntar aos alunos sobre o significado da palavra e a partir do que disserem ir puxando uma discussão. Algumas sugestões de como encaminhar uma discussão sobre a palavra POVO:

- Como está a situação de vida do povo da nossa região?
- Quais são as razões da vida do povo estar assim?
- Como o povo pode melhorar a sua situação?
- Por que o povo da Zona Leste invadiu os terrenos desocupados?
- Como está a organização desse movimento do povo?

E assim por diante...

Para animar essa discussão é importante aproveitar os acontecimentos mais importantes da época, tanto acontecimentos da própria comunidade como acontecimentos mais gerais que estão sendo comentados nos noticiários das rádios e da TV. Podem ser exploradas também experiências individuais dos alunos. O monitor deve animar a discussão questionando os alunos e trazendo novas informações, dando explicações sobre temas que os alunos estejam curiosos em saber. Se o monitor não souber responder uma pergunta feita por um aluno, pode pesquisar sobre o assunto e trazer essas informações na aula seguinte.

3. Elaborar duas ou três frases simples que resumam o conteúdo das discussões. De preferência as frases devem conter a palavra POVO.

Por exemplo:

A VIDA DO POVO ESTÁ DIFÍCIL.
O POVO LUTA PELA TERRA.
O POVO UNIDO JAMAIS SERÁ VENCIDO

Essas frases não podem ser muito compridas. Devem ser escritas com letras grandes e claras, com um espaço bem definido entre uma palavra e outra. É preciso organizar a lousa, deixá-la o mais "limpa" possível. Não é necessário colocar as três frases ao mesmo tempo na lousa. Pode-se trabalhar uma

frase de cada vez. O trabalho que pode ser feito com essas frases é o seguinte:

Ler várias vezes até que sejam memorizadas pelos alunos. Depois, pedir que alguns alunos venham mostrar nas frases onde está a palavra POVO. Eles podem pegar a tira de papel com a palavra POVO para ir comparando. Depois, pode-se pedir para os alunos tentarem achar outras palavras significativas das frases como VIDA, TERRA, UNIDO, etc.

4. Depois de feito esse trabalho de leitura e exploração das frases os alunos podem copiar no caderno a palavra POVO e as frases. Dependendo da dificuldade dos alunos, eles podem copiar só a palavra, a palavra e uma frase ou todas as frases. Nessa hora, o monitor deve estar circulando entre as carteiras ajudando os alunos com o desenho das letras. O monitor pode ir pedindo que cada aluno, individualmente, leia e procure as palavras no seu próprio caderno.

Segunda etapa

Nessa etapa vamos analisar a palavra POVO, já reconhecida pelos alunos.

1. Deixar afixada na lousa a tira de papel com a palavra
2. Retomando os exercícios de silabação oral, pedir que os alunos digam quantos pedaços tem a palavra POVO.
3. Depois de chegar à conclusão de que a palavra tem dois pedaços, mostrar a palavra escrita e pedir sugestões aos alunos de como ela poderia ser dividida em dois pedaços. Quando se chegar à solução correta, pode-se dividir a própria tira em dois pedaços.
4. Ler várias vezes cada um dos pedaços em separado.
5. Apresentar a família do pedaço PO, de preferência em tiras de papel:
6. Ler várias vezes os pedaços, que podem ser apresentados nessa ordem ou em outra qualquer. O importante é que os alunos consigam identificar qualquer pedaço salteadamente.
7. Pedir que os alunos digam palavras começadas por cada um dos pedaços, quanto mais palavras eles lembrarem melhor. Ex: - Digam palavras começadas com PA. E os alunos vão dizendo: - pato, palito, papai, passagem, pagamento, pasta, patife, etc.
8. O monitor escolhe duas ou três palavras dessas palavras sugeridas pelos alunos e escreve embaixo da tira com o pedaço com que elas começam. Ex:

PA	PE	PI	PO	PU
PATO	PELO	PILHA	POLÍCIA	PULO
PALITO	PEDAÇO	PINO	PODER	PULÇA
PASSAGEM	PEDIDO	PIÃO	POLÍTICA	PUXA

Atenção: Nessa etapa é preciso tomar cuidado para não bagunçar a lousa, não espremer nem embolar as palavras. Se for o caso, coloque primeiro as palavras começadas com PA, depois, apague tudo e coloque as palavras com PE, e assim por diante.

9. Leia algumas vezes as palavras e peça para os alunos virem à lousa identificar o pedaço PA nas palavras começadas com PA, depois o PE nas palavras começadas com PE, etc.
10. Apresentação da família do pedaço VO. Como essa família já foi estudada na palavra anterior, não são necessários tantos exercícios de fixação. Mas vale a pena pedir a leitura dos alunos para refrescar-lhes a memória.
11. Apresentação conjunta das famílias do PO e do VO, de preferência em tiras de papel.
12. Apresentação das outras famílias estudadas na palavra anterior:

PA	PE	PI	PO	PU
VA	VE	VI	VO	VU
DA	DE	DI	DO	DU
A	E	I	O	U

13. Pedir que os alunos venham à lousa formar novas palavras com os pedaços. Conforme forem surgindo as palavras o monitor pode anotá-las num canto da lousa.
14. Pedir que os alunos copiem algumas palavras formadas do quadro e escrevam outras, sem copiar, tentando juntar os pedaços por conta própria. Nessa etapa o monitor deve circular entre os alunos ajudando a cada um individualmente. Conforme os alunos formem palavras com os pedaços, o monitor deve perguntar sempre sobre o sentido daquilo que estão tentando formar. No início, os alunos podem ter dificuldades em formar palavras utilizando só aqueles pedaços apresentados. O monitor pode incentivá-los formando uma ou duas palavras como exemplo.
15. Retomar a palavra POVO e mais alguma outra que os alunos tenham formado e mostrar como elas são escritas com os outros tipos de letra.

POVO

povo
~~povo~~

PEDIDO

pedido
~~pedido~~

Nesse momento, deve-se tomar um cuidado especial com a caligrafia, escrever lentamente, mostrando o caminho do lápis para desenhar a letra. É interessante fazer linhas na lousa para orientar, depois, a cópia do aluno no caderno.

16. Pedir que os alunos copiem as palavras no caderno nos três tipos, com o máximo cuidado. Só nesse momento o aluno deve tentar escrever nos três tipos de letra, para saber reconhecê-los, em outros momentos os alunos podem escrever com o tipo de letra que acharem melhor.

Terceira etapa

Nessa etapa supõe-se que os alunos já conhecem a palavra geradora, as famílias dos pedaços e que conseguem formar algumas palavras com eles. As atividades que se seguem são para fixação.

1. Orientar os alunos na feitura dos exercícios propostos na cartilha para a palavra povo. Observar que a cartilha utiliza principalmente a letra de

forma minúscula, enquanto que todo o trabalho anterior foi feito com letra de forma maiúscula. É necessário orientar os alunos que não conseguem fazer a transferência de uma para outra.

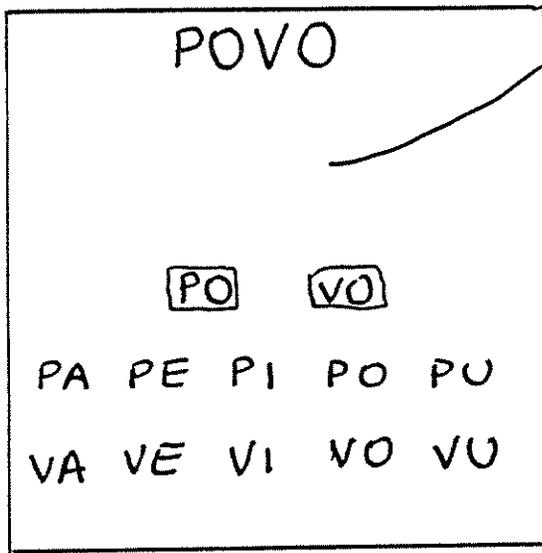
O monitor deve explicar para os alunos o que deve ser feito em cada um dos exercícios.

O aluno pode escrever na cartilha com o tipo de letra que achar melhor.

2. Uma atividade sugerida por muitos monitores foi o recorte das sílabas estudadas de revistas e jornais.

3. Para garantir a retomada e a fixação das palavras e famílias estudadas ao longo do tempo, é interesaaae que o monitor faça um cartaz e deixe afixado na parede. Ao fazer o cartaz é preciso tomar os mesmos cuidados que se tem quando se escreve na lousa: fazer letras grandes, não embolar os pedaços das famílias.

Modelo de cartaz:



Esse espaço deve ser preenchido com gravuras, recortes de jornal ou desenhos que simbolizem a palavra geradora. Os desenhos e gravuras podem ser trazidos tanto pelos alunos quanto pelos alunos.

ANEXO C
Palavras geradoras

SALÁRIO



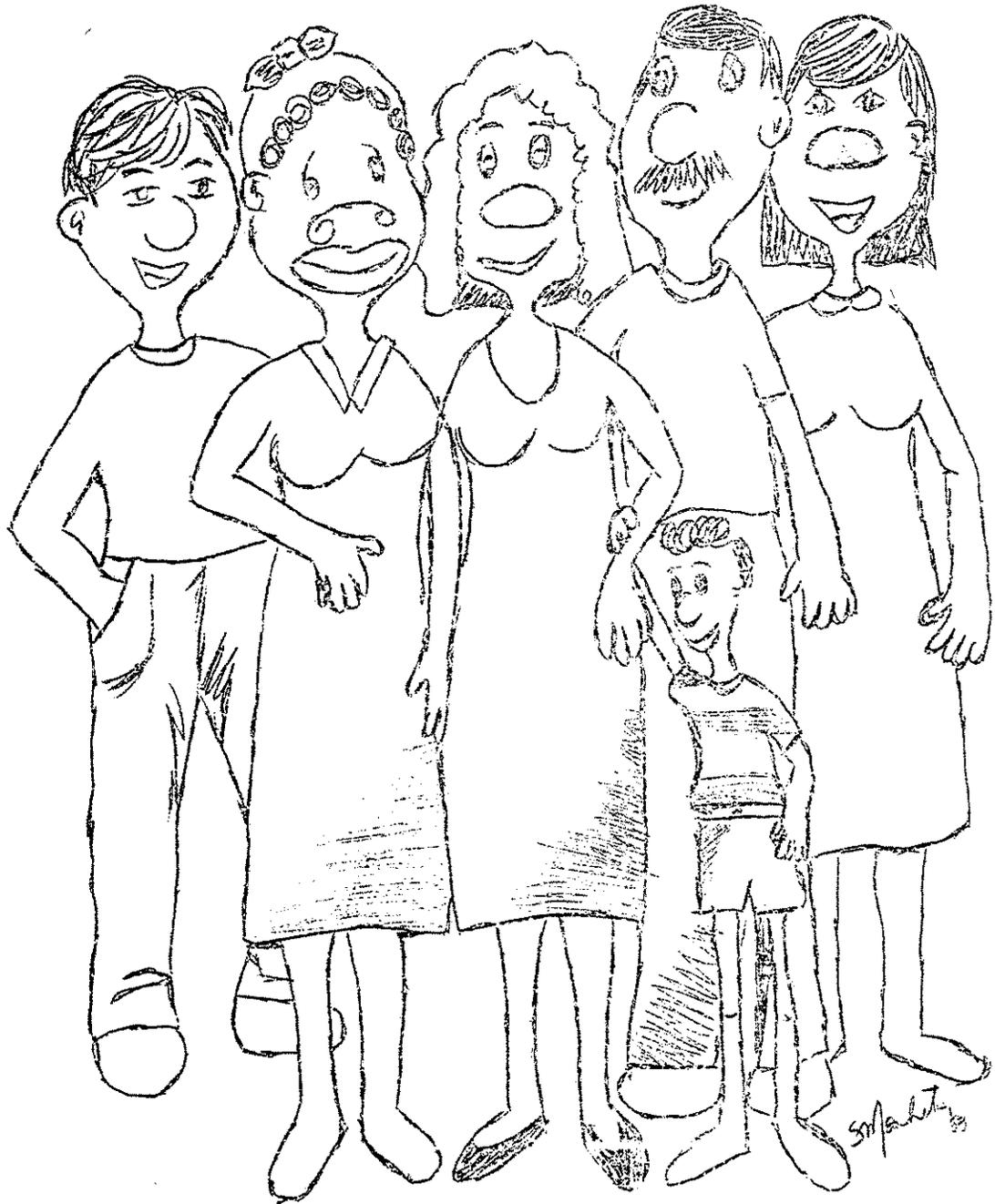
RA RE RI RO RU

GOVERNO



GA GUE GUI GO GU

GENTE



GE

GI

SAMBA



AM EM IM OM UM

LUTA



LA LE LI LO LU

TA TE TI TO TU

ANEXO D
Relação das entidades que participaram do
MOVA-SP.

ENTIDADES/MOVIMENTOS QUE PARTICIPAM DO MOVA-SP

(SETEMBRO DE 1992)

REGIÃO CENTRO-OESTE

1. ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA DE VILA JÓIA
2. CENTRO COMUNITÁRIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS DO JAQUELINE
3. CENTRO DE EDUCAÇÃO OPERÁRIA
4. CONGREGAÇÃO DE SANTA CRUZ
5. FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES CRISTÃOS DO ESTADO DE SÃO PAULO
6. FUNDAÇÃO SÃO PAULO — PUC-SP
7. NÚCLEOS DE ENSINO PROFISSIONAL LIVRE ESCOLA NOVA PIRATININGA
8. PARÓQUIA DE SANTA TEREZINHA DE HIGIENÓPOLIS
9. CENTRO COMUNITÁRIO DE CULTURA, EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO POPULAR - CEIP
10. SOCIEDADE BENEFICENTE PADRE ALBERTO ZAMBIAZZI
11. SOCIEDADE VILAS UNIDAS DO RIO PEQUENO

REGIÃO LESTE I

12. AÇÃO COMUNITÁRIA PAROQUIAL DO JARDIM COLONIAL
13. ASSOCIAÇÃO DE MULHERES DAS TRÊS MENINAS
14. ASSOCIAÇÃO DE MULHERES DO JARDIM COLORADO
15. ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE PADRE ANTONIO MEROTH
16. ASSOCIAÇÃO FEMININA DA VILA ALPINA
17. ASSOCIAÇÃO EDUCADORES POPULARES PAULO FREIRE
18. CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA OPERÁRIA
19. PARÓQUIA MENINO DEUS
20. PRIMEIRA IGREJA PRESBITERIANA INDEPENDENTE DO TATUAPÉ
21. SERVIÇO AO MENOR DE VILA ANTONINA
22. SINDICATO TRABALHADORES COMÉRCIO E DERIVADOS DE PETRÓLEO
23. SOCIEDADE AMIGOS DE BAIRRO CONJUNTO HABITACIONAL JD. SAPOEMBA
24. SOCIEDADE AMIGOS DE BAIRRO JD. SANTO ANDRÉ E SÃO FRANCISCO
25. SOCIEDADE CANTINHO DA ESPERANÇA

REGIÃO LESTE II

26. AÇÃO SOCIAL COMUNITÁRIA DO LAGEADO JOILSON DE JESUS
27. ASSOCIAÇÃO CASA DA MULHER DO JARDIM SÃO CARLOS
28. ASSOCIAÇÃO DOS MORADORES DO CONJUNTO HABITACIONAL RIO DAS PEDRAS
29. ASSOCIAÇÃO DOS MORADORES DO LAGEADO GUAIANAZES
30. ASSOCIAÇÃO DOS MORADORES SÃO JOSÉ E ADJACÊNCIAS
31. CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR DE SÃO MIGUEL
32. CENTRO DE PROMOÇÃO SOCIAL E EDUCATIVO
33. CENTRO DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO POPULAR DO ITAIM PAULISTA
34. CENTRO DE EDUCAÇÃO DA ZONA LESTE
35. CLUBE DE MÃES FLOR DO ORIENTE

36. IGREJA PRIMITIVA DEUS DE ISRAEL
37. SOCIEDADE AMIGOS DO BAIRRO DA VILA PROGRESSO E ADJACÊNCIAS
38. UNIÃO DOS MORADORES DE VILA TAQUARI E ADJACÊNCIAS

REGIÃO NORTE

39. ASSOCIAÇÃO DE CULTURA E EDUCAÇÃO SOCIAL DA ZONA NORTE
40. ASSOCIAÇÃO CULTURAL PRINCESA ANASTÁCIA
41. ASSOCIAÇÃO DOS MEMBROS DO MOVIMENTO POR HABITAÇÃO ÁREA SANTA CASA
42. ASSOCIAÇÃO TRABALHADORES DA ZONA NORTE
43. ASSOCIAÇÃO SANTO ANTONIO DO CANINDÉ
44. PARÓQUIA NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS DE VILA CAROLINA
45. SOCIEDADE AMIGOS DO JARDIM CACHOEIRA
46. SOCIEDADE AMIGOS E MORADORES DO JARDIM JAPÃO
47. VOLUNTÁRIAS DO PARQUE NOVO MUNDO

REGIÃO SUDESTE

48. ASSOCIAÇÃO DOS TRABALHADORES DA REGIÃO DO IPIRANGA
49. OBRAS SOCIAIS SÃO BONIFÁCIO
50. SOCIEDADE AMIGOS DE VILA LIVIEIRO
51. SOCIEDADE AMIGOS DA ÁGUA FUNDA
52. UNIÃO DOS NÚCLEOS ASSOCIAÇÕES E SOCIEDADE MORADORES HELIÓPOLIS E SÃO JOÃO CLÍMACO
53. UNIÃO DOS MORADORES DO PARQUE BRISTOL E JARDIM SÃO SAVÉRIO

REGIÃO SUL

54. ASSOCIAÇÃO DOS MORADORES DE VILA ARCO-ÍRIS
55. ASSOCIAÇÃO DE MULHERES DO GRAJAÚ
56. CENTRO COMUNITÁRIO DE PROMOÇÃO HUMANA DO JARDIM SÃO PEDRO
57. CENTRO POPULAR DE DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS FREI TITO A. LIMA
58. CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE
59. CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR E DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS JD. ROSANA
60. COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DE VILA REMO
61. CONJUNTO RESIDENCIAL PRESTES MAIA
62. ESPAÇO, FORMAÇÃO, APOIO E DOCUMENTAÇÃO
63. GRUPO DE MULHERES DO JARDIM MARACANÁ
64. GRUPO DE ORAÇÃO RAINHA DOS APOSTOLOS
65. MOVIMENTO COMUNITÁRIO DO JARDIM SÃO FRANCISCO
66. MOVIMENTO COMUNITÁRIO DE VILA REMO
67. OBRAS SOCIAIS SÃO FRANCISCO XAVIER
68. SOCIEDADE AMIGOS DO CONJUNTO MODELAR
69. SÃO PAULO WOMAN'S CLUB
70. SOCIEDADE AMIGOS ESPORTIVOS DO JARDIM COPACABANA
71. SOCIEDADE AMIGOS DA CHÁCARA DA VILA CLÉLIA
72. SOCIEDADE DOS SANTOS MÁRTIRES
73. SOCIEDADE AMIGOS DO JARDIM IRAPIRANGA
74. SERVIÇO SOCIAL BOM JESUS DE PIRAPORINHA

ANEXO E

Quadro 2 síntese das experiências formativas

Quadro nº 02

	MAZL/CEZL/CMJSC (1987- 1989)	MOVA-SP (1989 a 1992)	Curso Especial para Habilitação para o Magistério (1990 a 1991)
Sujeitos educandos	Monitores/Educadores Populares	Monitores do MOVA/educadores populares	Monitores do EDA sem habilitação para o exercício da função. Monitores-alunos
Tempo da formação inicial e permanente	30 horas: distribuídas durante a semana no horário noturno, ou aos finais de semana. Encontros semanais de 3 a 4 horas em média	30 horas distribuídas segundo às condições dos monitores geralmente à noite e final de semana. Encontros quinzenais com a supervisão; reuniões mensais com a supervisão e monitores de três horas em média.	1730 horas distribuídas em 10 horas /aula por semana, registro da prática e atividades coletivas.
Assessoria	Assessores oriundos de ONGs, coordenação pedagógica e supervisão. Coordenação pedagógica e supervisão. Os monitores participavam na pesquisa sobre temas previamente selecionados pelo movimento.	Assessores e equipe técnica da secretaria/ MOVA-SP e ONGs	Coordenação geral E ONGs
Modalidade formativa	Encontros, reuniões (reuniões pedagógicas realizadas às sextas feiras e reuniões de área)	Encontros, congressos, reuniões, seminários	(encontros, discussões, debates, seminários, pesquisas, análise e produção de material, estudo dirigido, mesa redonda e etc.)
Material de apoio	Textos fornecidos pela assessoria e material produzido pelos próprios educadores	Textos produzidos pela equipe técnica e excertos de bibliografia.	Material produzidos pelos monitores-alunos e sugeridos pelos professores
Proposta metodológica	Metodologia dialética da Educação Popular(ação/ reflexão/ ação) trabalho coletivo	(ação/ reflexão/ ação) trabalho coletivo	(ação/ reflexão/ ação) trabalho individual e coletivo
Formação permanente	Prática educativa como objeto de reflexão, a dinâmica organizativa como pauta de formação	Prática alfabetizadora, interdisciplinaridade	Prática dos monitores da suplência

ANEXO F
Curso de Formação Inicial com os educadores
do MOVA-SP

Sábado e Domingo 17/11 - 18/11	Domingo 11/11	Sábado 10/11
<p>Programa do curso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação geral do curso. - Crachás dos participantes - técnicas de apresentação pessoal. 	<p>1. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO</p> <p>Manhã</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Tradicionalista 1.2 Liberalista 1.3 Técnico-burocrática 1.4 Educação libertadora - Paulo Freire - <u>VÍDEO</u> <ul style="list-style-type: none"> - Projeto histórico - A sociedade que queremos construir. - Conceito de Homem - O educando como sujeito - Relação Educação & Sociedade - O papel da Escola - Pública e popular - A função do educador - seu compromisso político - Procedimentos Pedagógicos - Conteúdos, temas geradores - Disciplina na escola <p>Harde</p> <p>2- TEORIA GERAL DO CONHECIMENTO (Prática e Teoria)</p> <p>A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA ESCRITA - Emília Ferreiro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exemplos de escritas de adultos. - Caracterização dos diferentes níveis de escrita. - Princípios defendidos por Ferreiro sobre o conhecimento da escrita. - Vídeo: "A Construção da Escrita". - Diagnóstico dos níveis de conhecimento da escrita. (Orientação). <p>3. METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos da alfabetização. - Diretrizes metodológicas da alfabetização. - Atividades iniciais da alfabetização. <p>4. Avaliação geral do Curso.</p>	<p>Técnicas de Dinamização</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão circular. - Registro pessoal. - Dramatização - "Estátua" - Desenho - "Técnica da caneta" (como conhecemos? Registro Pessoal). - Discussão em pequenos grupos - Exposição com participação, registro pessoal. - Discussão do vídeo. - Experiência de diagnóstico. - Retorno do diagnóstico. - Leitura dos objetivos alternando - Vivência de atividades. - Oficina de criatividade.

ANEXO G
III Curso de Formação para os monitores
MAZL

MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DA ZONA LESTE II

III Curso de Formação para monitores - 3 à 14/7/89

- 3/7 - Problema da Educação no Brasil
- 4/7 - Apresentação da proposta pedagógica de Paulo Freire
- 5/7 - Aula Prática de Alfabetização e apresentação das etapas do Método de Alfabetização de Paulo Freire.
- 6/7 - Apresentação das palavras geradoras trabalhadas no Movimento de Alfabetização, discussão sobre o acesso que essas palavras dão a outras áreas de conhecimento e leitura e discussão do texto "A Escrita" de Francis Vanoye.
- 7/7 - Matemática - Leitura e discussão do texto "Iniciando uma Discussão sobre o ensino das quatro operações.
- 16/7 - Participação de todos os monitores do Movimento de Alfabetização da Zona Leste.
- Exposição sobre Movimentos Populares e suas propostas
- 11/7 - Como Trabalhar com diferentes níveis no núcleo de alfabetização
- 12/7 - Trabalho DE História e Português (Pós-alfabetização).
- 13/7 - Trabalho com Matemática/com participação das monitoras que já estão desenvolvendo um trabalho com matemática no Movimento.
- 14/7 - Trabalho com Ciências e Avaliação do Curso.

Departamento de Formação.