

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

EDNA CRISTINA DO PRADO

**Um olhar avaliativo sobre o MOVA-Regional no ABCD paulista
Dos movimentos populares dos anos 60 à perspectiva neoliberal**

Doutorado em Educação Escolar

**Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Universidade Estadual Paulista**

**Araraquara – SP
2007**

EDNA CRISTINA DO PRADO

**Um olhar avaliativo sobre o MOVA-Regional no ABCD paulista
Dos movimentos populares dos anos 60 à perspectiva neoliberal**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Maria Duarte Grego

**Araraquara – SP
2007**

EDNA CRISTINA DO PRADO

Um olhar avaliativo sobre o MOVA-Regional no ABCD paulista Dos movimentos populares dos anos 60 à perspectiva neoliberal

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Data de aprovação: 05 de março de 2007.

Membros Componentes da Banca Examinadora

Presidente e orientadora Profa. Dr^a Sonia Maria Duarte Grego – Fclar/UNESP

Membro Titular Profa. Dr^a Cleide Marly Nébias – Universidade São Marcos

Membro Titular Profa. Dr^a Maria Beatriz Loureiro de Oliveira – Fclar/UNESP

Membro Titular Prof. Dra. Luci Regina Muzzeti – Fclar/UNESP

Membro Titular Profa. Dr^a Antonia Neves Suterio Cardoso – Faculdades Integradas de Ribeirão Pires e Faculdade Tijucussu

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Ao Víctor, presente de Deus, maior tese de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Teresa e Waldemar, que sempre me incentivaram, ajudaram e compartilharam cada momento de minhas dúvidas e descobertas.

Ao meu esposo, Wilson, pela paciência, apoio e incentivo.

Ao meu irmão Wagner, pelo constante auxílio e amizade.

Ao meu tio José Luiz, pelo carinho e ajuda com os dados estatísticos.

À minha querida Maria Luiza (Tata), pelo carinho e ajuda nas mais diversas tarefas.

À amiga Maria de Fátima, pelo carinho, compreensão e constante auxílio durante esses quatro anos.

À amiga Ladimari, pelo carinho, cuidado e pela pronta acolhida.

À Professora Doutora Sonia Maria Duarte Grego pela orientação criteriosa e significativa contribuição para o alcance de mais esta conquista.

Às Professoras Doutoras Cleide Marly Nébias e Maria Beatriz Loureiro de Oliveira, presentes no Exame de Qualificação, pelas críticas, sugestões e esclarecimentos imprescindíveis para a reorientação e conclusão desta tese.

Aos professores e colegas do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, pelo carinho e ensinamentos transmitidos.

A todas as pessoas e instituições que cooperaram com a presente pesquisa fornecendo depoimentos, estatísticas, informações e documentos, sem elas esta tese não seria possível.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

A presente tese constitui-se em estudo avaliativo sobre o Movimento de Alfabetização na região do Grande ABCD paulista, conhecido como MOVA-Regional. O objetivo central foi desvelar rupturas e contradições presentes no MOVA-Regional quer em sua estrutura organizacional, quer em suas estratégias de ação e mobilização junto às classes trabalhadoras em relação às propostas dos movimentos populares de alfabetização de jovens e adultos dos anos 1950-1960, de orientação freireana, hoje sob forte influência de um contexto e de uma política de educação neoliberal. Entrevistas, depoimentos, documentos, dados censitários e de atendimento foram utilizados na análise, tendo como referenciais a teoria crítica, com especial ênfase nos estudos e pesquisas desenvolvidas na perspectiva educacional freireana. Através das categorias de análise, depreendidas do próprio *corpus*: desalienação; educação não-formal *versus* informal; participação social; e transformação social foi possível identificar significativas contradições em relação ao ideário freireano, entre as quais se destacam: a dependência do programa às oscilações dos recursos financeiros e interesses dos parceiros do movimento em detrimento às reivindicações das bases; a fragilidade e aligeiramento da formação docente inadequadas às funções requeridas do educador de jovens e adultos na proposta freireana; a ausência dos dados quantitativos e qualitativos sobre a demanda e desempenho dos educandos, os quais, aliados às diferenças espaciais, históricas e ideológicas observadas no movimento atual, em relação às dos movimentos populares de alfabetização da década de 50-60, revelam que o MOVA-Regional distorce em alguns momentos a proposta de educação popular de Paulo Freire utilizando-se de seus próprios princípios. Entretanto, mesmo apresentando alguns problemas, o movimento mantém aspectos positivos, entre os quais se destacam o seu poder de mobilização junto às camadas sociais mais populares e o trabalho desenvolvido na esfera municipal, que se configura, no atual contexto neoliberal, como um esforço diferenciado para o atendimento da demanda de jovens e adultos. O desafio que se coloca ao MOVA-Regional é o redirecionamento de suas ações para que possa contribuir para a efetivação de uma educação cidadã, instrumentando os jovens para se tornarem atores críticos e produtivos de uma sociedade menos exclusivista e excludente. Finalmente, o trabalho apresenta algumas possíveis ações que podem auxiliar nessa construção e algumas indicações para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Alfabetização de jovens e adultos – Políticas Públicas – Educação Popular – Movimento de Alfabetização/MOVA-Regional

ABSTRACT

The proposal of this thesis was to evaluate the young and adult literacy movement of the São Paulo Great Region of ABCD. The main objective was to unravel breakages and contradictions on the organizational structure and on the strategies of acting and of mobilizing the worker class of the MOVA, actually under strong influence of the neo-liberal political education, in relation to the 1950-1960 movements based on the Paulo Freire methodological orientation. Data were collected through interviews, narrative documentary of experiences, primary and secondary sources documents as laws, memoranda, official records and publications and the theoretical analysis was based on the critical theory, with special emphasis on studies and researches developed under a Freire's educational perspective. The categories of analysis drawn from the corpus of data: no-alienation; no-conventional versus informal education; social participation; and social transformation allowed the identification of significant breakages and contradictions between the MOVA and the early movement conceived by Paulo Freire, as such: program dependence from oscillations of financial resources and partners's interests in detriment of stakeholders claims; the fragility and hurried up educational formation of teachers, inadequate give the functions required from educators in the Freire's proposal; and lack of quantitative and qualitative data of students demands and performance that allied with the space, historical and ideological differences observed in this movement in relation of the popular literacy movements of the 1950-1969 decades reveal that the MOVA-Regional have been distorting the Paulo Freire's educational proposal assumed as the foundations of the movement since its beginnings. Even presenting problems the movement, however, maintains positive aspects as the power to mobilize the worker class and the work developed with communities in their counties, both representing a differential effort in the attendance of youth's and adult's demands, besides under the influence of a neo-liberal political educational context. In this context the MOVA is challenged to redirect their actions in order to better contribute with the construction of an effective education for the citizenship, one that instrument the youths to become critical and productive actors of a less exclusivist society, where they can feel included. Last, possible actions to help this construction are presented and questions for future research are posed.

Keywords: Youths' and adults literacy - Public Politics - Popular Education - Move of literacy /MOVA-Regional

*Eu sustento que a única finalidade da ciência
está em aliviar a miséria da existência humana.*

Bertold Brecht

SIGLAS E ABREVIACÕES

ABCD = Corresponde à região paulista formada pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

BID = Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD = Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

BM = Banco Mundial

BMDs = bancos Multilaterais de Desenvolvimento (englobam o BID e o BM)

CAPES = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL = Comissão Econômica para América Latina e o Caribe

CEDI = Centro de Documentação e Informação

CNBB = Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE = Conselho Nacional de Educação

CNPq = Conselho nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONFINTEA = Conferência Internacional de Adultos

CRUB = Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CUT = Central Única dos Trabalhadores

ECA = Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA = Educação de Jovens e Adultos

ENEJA = Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

EPT = Encontro Educação para Todos

FAT = Fundo de Amparo ao Trabalhador

FDE = Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FHC = Fernando Henrique Cardoso

FNDE = Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Proalfa = Projeto de Alfabetização de Adultos

PROMAC = Programa de Alfabetização e Cidadania

FUNDEF = Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GETA = Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização

IBGE = Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH = Índice de Desenvolvimento Humano

INCRA = Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP = Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IR = Imposto de Renda

LDB = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB = Movimento de Educação de Base

MEC = Ministério da Educação e Cultura

MCP = Movimento de Cultura Popular

MOBRAL = Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA = Movimento de Alfabetização

MST = Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONG = Organização Não-Governamental

OREALC = Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe

OSCIP = Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PAS = Programa de Alfabetização Solidária
PEB = Programa de Educação Básica
PEQs = Planos Estaduais de Qualificação
PLANFOR = Plano Nacional de Formação e Qualificação do Trabalhador
PNAC = Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD = Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE = Plano Nacional de Educação
PNQ = Plano Nacional de Qualificação
PNUD = Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPTR = Política Pública de Trabalho e Renda
PQN = Plano de Qualificação Profissional
PQU = Petroquímica União S/A
PRONERA = Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT = Partido dos Trabalhadores
PUC = Pontifícia Universidade Católica
RAAAB = Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil
SEADE = Sistema Estadual de Análise de Dados
SEBRAE = Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas
SEE/MEC = Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
SEFOR/MTb = Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho
SEJA = Serviço de Educação de Jovens e Adultos
SENAC = Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI = Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR = Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT = Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes
SESC = Serviço Social do Comércio
SEST = Serviço Social de Transportes
SESCOOP = Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SINCODIV = Sindicato dos Concessionários e Distribuidores de Veículos Automotores
SME = Secretaria Municipal de Educação
UNDIME = União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO = Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
USP = Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Brasil: Gasto público com educação em termos percentuais do PIB – 2000/2001	41
Tabela 2 – Atendimento do SEJA em Diadema – período de 1987 a 2000	58
Tabela 3 – Atendimento do MOVA em Diadema – período de 1995 a 2000	59
Tabela 4 – População Alfabetizada e Taxa de Alfabetização Municípios do Grande ABCD Paulista – 2000	67
Tabela 5 – Taxa de Analfabetismo na Região do Grande ABCD População com 15 anos ou mais – 2005	68
Tabela 6 – Quantidade de Analfabetos Funcionais e Percentual em Relação à População Total de Cada Município – 2005	69
Tabela 7 – Média de Anos de Estudo da População com 15 anos ou mais – 2004	71
Tabela 8 – Municípios com Maiores Índices de Anos de Estudo População com 15 anos ou mais – 2004	71
Tabela 9 – Jovens e Adultos Atendidos pelo MOVA-Regional - 1995 a 2006 ...	177

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Brasil: Evolução do analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais – 1900/2004	24
Quadro 2 – População dos Municípios do Grande ABCD com Baixa Escolaridade – 1996	55
Quadro 3 – MOVA-Regional – Dados Municipais I	63
Quadro 4 – MOVA-Regional – Dados Municipais II	64
Quadro 5 – MOVA-Regional – Dados Municipais III	65

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução do número de salas do SEJA e do MOVA em Diadema – período de 1987 a 2000	59
---	-----------

SUMÁRIO

SIGLAS E ABREVIACÕES.....	i
LISTA DE TABELAS.....	iii
LISTA DE QUADROS.....	iv
LISTA DE FIGURAS.....	v
DAS ORIGENS À DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	15
I INTRODUÇÃO.....	19
II A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO BRASILEIRO	22
2.1 CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	32
2.2 O CENÁRIO DO ABC PAULISTA ANTES DO MOVA-REGIONAL	51
2.3 O ANALFABETISMO NA REGIÃO DO ABCD PAULISTA E A CRIAÇÃO DO MOVA-REGIONAL	54
III METODOLOGIA DA PESQUISA.....	75
3.1 O REFERENCIAL TEÓRICO.....	75
3.2 O UNIVERSO PESQUISADO.....	81
3.3 AS TÉCNICAS DA PESQUISA.....	82
IV DA ORIENTAÇÃO FREIREANA À PERSPECTIVA NEOLIBERAL ..	97
4.1 A HISTÓRIA DOS MOVIMENTOS POPULARES DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	97
4.2 DISCURSO OU PRÁTICA EFETIVA – AS BASES TEÓRICAS FREIREANAS DO MOVA-REGIONAL	108
V CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
VI REFERÊNCIAS.....	187
ANEXOS.....	196

DAS ORIGENS À DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

PRIMEIRAS PALAVRAS

De acordo com o aprendido ao longo das várias orientações recebidas para a sistematização do trabalho aqui apresentado, o conhecimento das motivações que levam um pesquisador a se aprofundar durante anos sobre uma temática específica, auxilia o leitor na identificação do seu significado, de suas limitações e, em especial de seu alcance.

Muitos outros trabalhos já discutiram o tema do movimento de alfabetização de jovens e adultos no Brasil, mas a especificidade desta tese em relação a outras pesquisas desenvolvidas sobre o MOVA¹ reside na focalização da temática sobre as limitações e possibilidades do movimento. Em outras palavras, seu objetivo geral busca desvelar se há uma distância entre o proclamado e o efetivamente alcançado pelo MOVA na região do Grande ABCD paulista.

Entre os objetivos específicos estão: a contextualização histórica e social dos principais movimentos populares para a alfabetização de jovens e adultos no Brasil e sua influência na criação do MOVA; a preocupação em subsidiar o MOVA-Regional na (re) formulação de suas ações e a contribuição para o debate atual sobre as políticas públicas educacionais para jovens e adultos.

AS ORIGENS DO ESTUDO

O presente trabalho de doutoramento expressa, em suas origens, o meu interesse há anos pela educação. A escola sempre fez parte da minha vida.

¹ Vários estudos foram escritos sobre experiências do MOVA pelo Brasil e outros tantos estão em andamento. Dentre os concluídos, cabe mencionar: CAMARGO, 1996; DI PIERRO, 1996; PALMEIRAS, 1998; SANTOS, 1998.

Licenciada em Educação Física, Pedagogia, Letras e bacharel em Lingüística pela USP, especialista em Psicologia, também pela USP, mestra em Educação pela PUC-SP, professora universitária e ex-diretora de uma escola pública periférica com várias salas de suplência, procuro manter em minhas atividades um diálogo constante entre a teoria e prática, elementos indissociáveis de qualquer ação educativa, quer seja ela institucional ou não.

Professora há mais de dez anos em escolas da rede pública estadual e municipal e em colégios particulares da região do Grande ABCD – SP, sempre estive preocupada com as questões educacionais relacionadas às camadas populares. Mesmo quando trabalhando em colégios particulares que atendiam alunos com alto poder aquisitivo, não deixei de trabalhar em colégios de bairros periféricos, nos quais acredito estar a minha realização profissional.

Mas foi minha atuação como professora estatutária do Serviço de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do Município de Diadema – SP que me fez despertar o interesse pela realidade educacional por que passa a educação de jovens e adultos em nosso país, marcada, desde o início do processo de colonização, pela inexistência de políticas públicas efetivas. Com exceção das ações governamentais dos anos 60, poucas foram e, ainda hoje são, as ações governamentais que priorizam o trabalho nessa modalidade de ensino. Prevaecem na educação de jovens e adultos as iniciativas municipais, marcadas, muitas vezes, pelo descaso das instâncias estadual e federal e as ações dos movimentos da sociedade civil.

Foi justamente o descaso governamental que me motivou a realizar a minha dissertação de mestrado, na qual pude analisar as políticas públicas para a educação de jovens e adultos implementadas pela Secretaria de Educação do Município de Diadema no período de 1995 a 2000, bem como identificar quais foram os impactos das reformas educacionais da década de noventa, em especial do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, no atendimento municipal. Ao término da pesquisa muitas respostas foram encontradas. Entretanto, novas perguntas surgiram e, dados os limites da dissertação, as respostas não puderam ser buscadas. Entre as principais indagações estavam as limitações e possibilidades do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da região do ABCD paulista, o MOVA-Regional, o qual é o objeto de investigação desta tese.

O PROBLEMA DA PESQUISA

A hipótese central desta tese é a de que o Brasil continua apresentando na educação de jovens e adultos, quer seja ela formal ou não-formal, institucional ou vinculada a organizações da sociedade civil, ou como no caso do MOVA-Regional, uma experiência de parceria entre o poder público e a sociedade, problemas antigos que não têm conseguido soluções satisfatórias. Mesmo nos municípios cujas administrações se auto-proclamam progressistas, e que dizem assumir em suas agendas políticas a educação de adultos como prioridade, o MOVA-Regional, segundo a tese aqui defendida, distancia-se dos pressupostos teórico-metodológicos dos movimentos de alfabetização idealizados e coordenados por Paulo Freire. Distanciado da teoria que proclama não tem se constituído em instrumento de inserção social, nem tampouco conseguido resolver o problema da formação de mão-de-obra qualificada tão propagada nos meios de comunicação de massa, como também não vem preparando grande parte de seus alunos para a continuidade dos estudos no ensino regular ou na própria suplência, mesmo apresentando objetivos relacionados diretamente a essas questões.

Entre os principais objetivos da proposta educacional do MOVA estão, desde a sua origem em 1989, na cidade de São Paulo, a preocupação em:

[...] desenvolver um processo de alfabetização que possibilitasse aos educandos uma leitura crítica da realidade; contribuir para o desenvolvimento da consciência política dos (as) educandos (as) e do (as) educadores (as) envolvidos (as); reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular; reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares. (MOVA-SP, 1989. p. 5)

É inegável que a proposta educacional dos movimentos de alfabetização pautados no ideário freireano é arrojada e viável em alguns aspectos, em especial no que tange à parceria estabelecida entre a sociedade civil e o poder público. Entretanto, nos dias de hoje, mais de 40 anos depois das primeiras manifestações

populares em prol da alfabetização de adultos, o contexto brasileiro é outro, novas relações estão postas; assim o MOVA-Regional parece mostrar-se ingênuo no que diz respeito ao seu efetivo poder de democratização e acesso ao saber sistematizado pela escola. A democratização do ensino das pessoas jovens e adultas deve significar uma unidade dialética entre quantidade e qualidade, problemática que há muito tempo vem sendo discutida na educação brasileira (BEISIEGEL, 1988; DI PIERRO, 2000; HADADD, 1997b; PAIVA, 1973). Não basta matricular os analfabetos e divulgar dados com números elevados de matrículas, é preciso, antes de tudo, oferecer-lhes uma educação de boa qualidade a fim de que possam efetivamente se alfabetizar.

Os dados freqüentemente divulgados pelas coordenações locais e pela coordenação regional do movimento não deixam dúvidas sobre o fato do MOVA-Regional ter conseguido atender ao aspecto quantitativo de seu objetivo inicial, o de atingir a maior parte das pessoas das camadas populares, absorvendo um grande número da parcela de excluídos do ensino regular, através do aumento do número de matrículas, em especial no início da atual década. Entretanto, os poucos dados divulgados sobre o desempenho dos educandos levantam sérios questionamentos quanto ao atendimento dos objetivos de permanência desses alunos e na construção do conhecimento, através da apropriação quantitativa e qualitativa do saber historicamente acumulado, da apreensão do seu significado coletivo e da sua utilização crítica na construção de uma nova ordem social e mesmo em sua inserção profissional.

I INTRODUÇÃO

A presente tese pretende ir além do cumprimento de uma das inúmeras exigências da carreira universitária, visa, antes de tudo, expressar a necessidade da busca constante, o aprofundamento intelectual e o compromisso acadêmico-profissional de sua autora com a educação das pessoas jovens e adultas. Para tanto, tem como foco de análise o Movimento de Alfabetização do ABC paulista – MOVA-Regional, denominação dada ao movimento que compreende a parceria entre os MOVAs das cidades do Grande ABCD paulista.

O MOVA-Regional é um programa pautado na relação de parceria existente entre as esferas do governo e da sociedade civil organizada e visa ao atendimento comunitário de jovens e adultos analfabetos e/ou com baixa escolarização. Sua origem está ligada ao MOVA-SP, criado em 1989, durante o período em que Paulo Freire esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo, na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992). As primeiras turmas do MOVA na região do ABCD foram organizadas no município de Diadema, em 1995, expandindo-se aos poucos para as demais cidades. Há um discurso muito presente na região, em especial entre os munícipes e educadores ligados ao movimento, que apregoa os grandes resultados alcançados pelo Programa, tais como: a melhoria da qualidade de vida de seus educadores e educandos, por intermédio da alfabetização; a participação mais consciente e ativa de seus membros no plano sócio-cultural dos municípios; o despertar da consciência política das pessoas de baixa escolaridade; a melhoria do poder de articulação entre sociedade civil e governo, entre outros aspectos divulgados como positivos. Entretanto, uma análise mais aprofundada sobre o movimento, iniciada durante a dissertação de mestrado da autora, indicou que por trás da aparente eficácia e eficiência das ações desenvolvidas no Programa, muitos problemas e limitações impedem, ou pelo menos relativizam as freqüentes manifestações de apoio e mérito irrestritos ao MOVA. São inegáveis as contribuições do movimento popular à educação de jovens e adultos. Entretanto, a tese aqui apresentada é a de que o Movimento de Alfabetização no ABCD, MOVA-Regional, aproxima-se, quer na sua estrutura organizacional, quer nas estratégias de sua implantação e desenvolvimento, mais da

proposta neoliberal de educação do que das propostas dos movimentos populares de alfabetização dos anos 60, influenciados pelo ideário freireano.

Embora o estudo pretenda considerar as tendências político-educacionais de um período mais abrangente e as relações da sociedade civil com as três esferas governamentais da estrutura federativa (União, Estados e Municípios), seu foco recai sobre as implicações dos anos mais recentes (1995 – 2005), na esfera municipal e intermunicipal.

A pesquisa, a fim de realizar uma análise pautada na combinação de dados quantitativos e qualitativos, utilizou os seguintes procedimentos metodológicos para a coleta de dados: a análise do conteúdo de documentos, relatórios e avaliações das Secretarias Municipais de Educação, dos Departamentos de Educação, da coordenação do MOVA-Regional e do Sindicato dos Metalúrgicos do ABCD; a análise de dados censitários e estudos sócio-econômicos e 13 (treze) entrevistas semi-estruturadas com a coordenação do MOVA-Regional, coordenações locais, educadores, alunos matriculados e egressos do movimento, selecionados a partir da representatividade do município no movimento, no caso dos coordenadores locais; do grau de militância no movimento e do local em que a sala estava inserida, no caso dos educadores e da disponibilidade de tempo e espaço, no caso dos educandos e egressos.

Os dados coletados foram organizados e analisados tendo em vista a obtenção de um histórico e de uma descrição do movimento de jovens e adultos na região no período considerado. A literatura sobre o tema e a legislação educacional deram os fundamentos metodológicos para a realização da análise com vistas a avaliar em que medida o MOVA-Regional foi se afastando das idéias originais de Paulo Freire sobre alfabetização de jovens e adultos, via movimento popular.

Para tanto, o presente texto está organizado em quatro capítulos. A **Introdução**, complementando as questões apresentadas no título ***Das Origens à Definição do Problema***, apresenta de forma sucinta o objeto de estudo, o recorte espacial e temporal, a tese aqui defendida, os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados.

No capítulo II, intitulado ***A Alfabetização de Jovens e Adultos no Cenário Brasileiro*** há a exposição do marco teórico de referência e, a partir de dados quantitativos atuais, uma reflexão sobre as continuidades e discontinuidades das principais políticas públicas federais para a educação de jovens e adultos, tomando

como referência para a análise a própria conceituação de analfabetismo e analfabetismo funcional, por ser ela indispensável para a compreensão das políticas do passado e para justificar a crítica apresentada sobre os instrumentos de divulgação dos percentuais de analfabetismo no país que interferem diretamente na formulação de novas políticas. Em seguida, a situação da educação de jovens e adultos na região do ABCD paulista é apresentada, a fim de ir aproximando o leitor do objeto de análise.

No capítulo III, **Metodologia da Pesquisa** encontra-se exposição da metodologia utilizada, descrevendo os procedimentos de investigação, as fontes de informação (documentos, legislação, entrevistas), os espaços e o perfil dos sujeitos entrevistados, há também a apresentação do processo de construção das categorias utilizadas para a análise do conteúdo das entrevistas.

Já o quarto capítulo, **Da Orientação Freireana à Perspectiva Neoliberal**, a partir dos documentos e do referencial teórico consultados, traz uma retrospectiva apresentando o percurso histórico dos movimentos populares de alfabetização, inseridos no contexto maior da educação brasileira e, em seguida, há apresenta a contextualização e a análise das categorias depreendidas do conteúdo, à luz dos estudos teóricos realizados.

Por fim, nas **Considerações Finais**, retomam-se os principais aspectos abordados ao longo do trabalho e apresentam-se algumas possíveis ações para a melhoria da qualidade do ensino destinado aos jovens e adultos e algumas questões que podem ser aprofundadas em estudos posteriores.

II A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO BRASILEIRO

Em abril de 2000, em Dakar, Senegal, os dados divulgados no Relatório da Cúpula Mundial de Educação mostraram que muitos dos objetivos assumidos em 1990 não foram cumpridos, entre eles a diminuição significativa das taxas de analfabetismo. A avaliação do encontro Educação Para Todos – EPT, 2000, demonstra que houve progressos significativos em muitos países, mas considera inaceitável que no ano de 2000, mais de 113 milhões de crianças continuavam sem acesso ao ensino fundamental e que 880 milhões de adultos eram analfabetos.²

Quatro anos depois, de acordo com o relatório de Desenvolvimento Humano, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), divulgado em julho de 2004, a situação mundial não apresentou grandes alterações e em termos nacionais, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) brasileiro era de 0,775, colocando o país na 72ª posição entre os 177 países analisados. Tais números correspondem a uma perda de sete posições no ranking internacional, isto porque, em 2003 o país ocupava a 65ª posição, ficando, assim, atrás de vários países associados ao bloco econômico do Mercosul, tais como a Argentina (34ª), Chile (43ª), Uruguai (46ª) e México (53ª), estando à frente apenas da Colômbia (73ª) e, quando comparado aos países da América Central e Caribe, encontrava-se atrás da Costa Rica (42º) e de Cuba (52º), que obtiveram a classificação de alto desenvolvimento humano.

O motivo de tal rebaixamento deve-se em grande parte, segundo analistas internacionais, à discreta queda da taxa de analfabetismo. Em 1980, eram 19,3 milhões de analfabetos (= 25,9% da população). Dez anos depois, esse contingente passou a 18,6 milhões (= 20% da população) e, segundo os dados do último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000)³, encontra-se na casa dos 16,3 milhões de pessoas, o que corresponde a 13% da população brasileira. Dados mais recentes, divulgados na Síntese dos Indicadores Sociais (IBGE, 2003), calculados a partir das informações da Pesquisa Nacional por

² Relatório da Cúpula Mundial de Educação. Dakar, 2000.

³ O Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE realiza-se a cada dez anos. O próximo censo está previsto para acontecer em 2010.

Amostra de Domicílios – PNAD (IBGE, 2002) também indicam que a taxa brasileira de analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais, embora venha caindo ao longo da realização desta pesquisa, ainda é muito alta, atingindo em 2003 o índice de 11,8 %.

No relatório anual da Unesco “Educação para todos”, divulgado em outubro 2006, o Brasil manteve a 72ª posição em um índice de desenvolvimento com 125 países, aparecendo no bloco considerado intermediário, com um índice considerado médio, uma posição atrás do Paraguai e uma à frente da Síria.

Hoje, de acordo com resultados divulgados pelo IBGE, através da Síntese dos Indicadores Sociais, 2005, o Brasil apresenta uma proporção de 11,4% da população de 15 anos ou mais de idade que declara não saber ler ou escrever um bilhete simples, ou seja, houve uma diminuição de apenas 0,4 % na taxa de analfabetismo, quando comparada aos dados de 2003, nos quais a taxa encontrava-se em 11,8%, conforme mostra o Quadro 01.

Segundo o relatório, o Brasil encontra-se, no que tange à alfabetização de seus cidadãos, atrás de países como o México (9,7%), China (9,1%), Chile (4,3%), Argentina (2,8%) e Cuba (0,2%). Possuindo, por outro lado, uma taxa de analfabetismo similar à apresentada por países como Bolívia (13,5%), Peru (12,3%) e Jordânia (10,1%).

Mais do que as comparações internacionais, merece destaque a grande disparidade entre as taxas de analfabetismo encontrada nos estados. As taxas mais altas foram encontradas na região Nordeste. Os estados de Alagoas com 29,5% e de Sergipe com 19,4% apresentam as taxas de analfabetismo mais altas do país. Apenas dois estados (Santa Catarina e Rio de Janeiro) e o Distrito Federal apresentaram taxas inferiores a 5%.

Também merece destaque a elevada taxa de analfabetismo funcional, considerado pelo IBGE (2005), como correspondente à categoria das *“pessoas com 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos completos de estudo (ou seja, pessoas alfabetizadas, mas não suficientemente familiarizadas com as bases da leitura, escrita e operações elementares)”* (p. 77).

O Brasil encontra-se entre os dez países responsáveis por 73% do analfabetismo do planeta, conforme dados da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura – UNESCO (2004) e mesmo com o compromisso de erradicá-lo, assumido pelos últimos governos federais junto aos representantes da

comunidade internacional, pesquisas apontam que embora os números percentuais tenham sofrido um declínio nos últimos anos, os valores absolutos continuam elevados. O quadro de analfabetismo brasileiro, mesmo sendo grave, não tem encontrado ao longo dos anos políticas eficazes para a redução de suas altas taxas. Estudos têm apontado que além da insuficiência da oferta, as políticas públicas promovidas pelo Estado para a escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental têm se constituído em ações emergenciais, assumindo, em sua maioria, o caráter de movimentos e campanhas. São programas e projetos de curta duração, realizados sem as condições estruturais necessárias, limitando-se à alfabetização inicial, sem garantia de continuidade (HADDAD, 1997a e b; DI PIERRO, 2000).

O Quadro 1 sobre a evolução do analfabetismo brasileiro entre pessoas com 15 anos ou mais no período de 1900 a 2004 mostra que ao longo das primeiras décadas do século XX houve uma diminuição dos valores percentuais de analfabetismo, mas sempre acompanhada de uma elevação dos números absolutos. Somente a partir da década de noventa é que ambos (valor absoluto e percentual) começam a cair. Mas, ao contrário dessa tendência, os anos de 2000 e 2004, mostram um aumento do número absoluto de pessoas não alfabetizadas acima da faixa etária de 15 anos:

Quadro 1 – Brasil: Evolução do analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais – 1900/2004

Ano/Censo	Total	Analfabetos	%
1900	9.520.111	6.348.869	65,10
1920	17.557.282	11.401.715	64,90
1940	23.709.769	13.269.381	56,00
1950	30.249.423	15.272.632	50,50
1960	40.278.602	15.964.852	39,60
1970	54.008.604	18.146.977	33,60
1980	73.541.943	18.716.847	25,50
1991	95.837.043	19.233.758	20,07
1996	106.169.000	15.560.000	14,07
2000	119.533.048	16.294.889	13,63
2003	123.780.767	14.606.134	11,80
2004	132.704.458	15.128.308	11,40

Fonte: IBGE. Censos Demográficos; Síntese dos Indicadores Sociais, 2003; 2006.

Três causas parecem justificar tal situação. A primeira aponta para um decréscimo na taxa de natalidade. Como mostra o quadro 1, a população que vinha

crescendo num ritmo mais acelerado, em média 32%, nas décadas anteriores passa a apresentar um crescimento de 12% nos anos noventa. A expansão do ensino fundamental na década de oitenta corresponde à segunda causa. A partir dos anos oitenta mais pessoas, em especial as crianças e adolescentes, tiveram acesso à escola, o que provocou um aumento da escolaridade da população brasileira, fazendo com que o número de analfabetos apresentasse uma considerável queda em termos percentuais. Entretanto, mesmo com essa ampliação, o número de analfabetos no país ainda é muito grande: o Brasil ocupava em 2000, na América Latina, a sétima posição⁴ em números de analfabetos⁵. Tais números demonstram que embora os últimos governos federais tenham reconhecido o direito de escolarização da população jovem e adulta que a ela não teve acesso e afirmassem estar preocupados com a questão do analfabetismo e dispostos a resolvê-lo, como se propuseram e, atualmente, se propõe através de alguns projetos, entre os quais se destacam, em âmbito nacional, o **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**, o **Programa Brasil Alfabetizado**, o **Plano Nacional de Qualificação – PQN 2003 – 2007** e o **Programa Fazendo Escola**⁶, seus investimentos mostraram e mostram-se insuficientes frente à questão, não se traduzindo numa ampliação da oferta e numa melhoria da qualidade que possa influir na queda efetiva dos altos índices de analfabetismo.

A terceira, e talvez uma das mais importantes causas da redução da ainda elevada taxa de analfabetismo brasileiro, é o critério de definição do analfabetismo utilizado pelo IBGE. Até os anos 40 do século passado, os questionários do Censo indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo, como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade ou não de assinatura do próprio nome. A partir dos anos 50 e até o último Censo realizado em 2000, os instrumentos passaram a questionar se a pessoa era capaz de “ler e escrever um bilhete simples”, o que evidencia uma ampliação do conceito de alfabetização: *“já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária.”* (SOARES, 2003 p. 10). Entretanto, a forma como os recenseadores obtêm essa informação também é importante de ser

⁴ ONU, 2000.

⁵ Um estudo sobre a comparação internacional de indicadores educacionais extrapola os limites desta pesquisa. (Sobre o assunto consulte: ALMEIDA, 2001).

⁶ Sobre esses programas vide p.39.

considerada. Nenhum teste é realizado, o próprio entrevistado declara-se capaz ou não de ler e escrever um bilhete simples. Vê-se que ao longo dos últimos anos foram consideradas como alfabetizadas as pessoas capazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecessem. Aquelas que aprenderam a ler e escrever, mas esqueceram e as que apenas assinaram o nome foram consideradas analfabetas. Em suma, alfabetizada é toda pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples e, analfabeta, a pessoa incapaz de fazê-lo. Mas se fosse considerada uma concepção mais ampla de alfabetização, adotada atualmente por inúmeros estudiosos e por algumas experiências localizadas, o número de analfabetos (SOARES, 2003; RIBEIRO, 1999; TFOUNI, 1995) brasileiros seria bem maior, Haddad, ainda em 1997, estimava que esse número pudesse chegar a quase 50 milhões de pessoas.

Os dados coletados pelo IBGE (2005) sobre as taxas de alfabetização no Brasil, continuam apoiados no mesmo critério de apresentado pela Síntese de Indicadores Sociais de 2003, ou seja, a escrita de um bilhete simples para a definição de pessoa alfabetizada, como se observa na apresentação do capítulo destinado à educação:

A PNAD 2002 manteve a mesma forma de investigação das características de instrução da PNAD 2001 nos aspectos de alfabetização, frequência à escola ou creche (atual ou anterior), rede de ensino freqüentada e curso e série freqüentados e/ou concluídos com aprovação. Sobre o primeiro aspecto investigado, a pesquisa considera alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece. Tal definição segue a metodologia adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO - e tem sido extensamente utilizada nos censos de população e pesquisas domiciliares de diversos países. (IBGE, 2003 p. 70)

Segundo o relatório do IBGE (2005), quase $\frac{1}{4}$ da população brasileira corresponde a analfabetos funcionais, o que, se o critério fosse mais rigoroso, para além da escrita e leitura de um simples bilhete, poderia alcançar níveis ainda mais altos:

No Brasil, quase $\frac{1}{4}$ da população na referida faixa etária encontrava-se nessa condição. Nas Regiões Norte e Nordeste esses percentuais alcançavam 29,1% e 37,6% respectivamente. Dentre as Unidades da Federação, chama atenção a elevada proporção de analfabetos funcionais em Alagoas (45,5%) e Piauí (42,4%). (IBGE, 2005, p. 77)

De acordo com os mais recentes relatórios da Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2003; 2005), a taxa de analfabetismo no Brasil vem declinando continuamente nos últimos anos: em 1991, era de 20,07% e, em 2000, era de 13,63% da população de 15 anos ou mais de idade, num total de 16,3 milhões de pessoas analfabetas. De 2003 para 2004 a redução foi mais discreta, apenas 0,40%, de 11,80% cai para 11,40%, mesmo assim, há uma representativa redução na taxa de analfabetismo de mais de 30% na última década.

Mas, assim como observado por Sérgio Haddad (1997a;b), os organizadores da Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2003; 2005) reconhecem que as taxas de analfabetismo devem ser analisadas de forma relativa, uma vez que, como também alertado pela própria UNESCO, o conceito de alfabetização utilizado inclui pessoas que, apesar de familiarizadas com as bases da leitura e escrita, ainda podem ser consideradas funcionalmente analfabetas. Segundo o IBGE (2003),

[...] uma pessoa é considerada analfabeta funcional quando possui menos de 4 anos de estudo completos. Essa definição leva em consideração que o processo de alfabetização somente se consolida, de fato, entre as pessoas que completaram a 4ª série, em razão das elevadas taxas de regressão ao analfabetismo entre os não-concluintes desse nível de ensino. Nesse sentido, o Brasil apresentava, em 2002, um total de 32,1 milhões de analfabetos funcionais ou 26% da população de 15 anos ou mais de idade. (p. 72)

Em suas pesquisas, Magda Soares (2003) propõe uma ressignificação do conceito de alfabetização, isto porque, até a duas décadas, ou seja, meados dos anos 80 do século passado, as palavras *alfabetização e/ou alfabetizado*, correntes na linguagem cotidiana, tinham um significado consensual entre profissionais da educação e também entre leigos. A alfabetização definia-se como o processo de ensinar e/ou aprender a ler e a escrever e, alfabetizado, o indivíduo que sabia ler e

escrever. Entretanto, essas significações vêm sofrendo expressivas alterações ao longo dos últimos anos.

A presente pesquisa, ao contrário de uma visão reducionista que se refere à educação apenas às fases da infância e juventude, parte de uma concepção de educação em seu sentido mais amplo, correspondendo às experiências que o ser humano adquire ao longo de sua vida. E sendo assim, a alfabetização de adultos será entendida ao longo deste trabalho numa perspectiva diferente da considerada pelo IBGE.

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e 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. (MOVA – SP, 1996)

Pinto (1997), Di Pierro (2000), Haddad (1997), Freire (2000), Soares (2003), Ribeiro (1999), Tfouni (1995) entre outros autores, apresentam uma concepção de alfabetização de jovens e adultos que vai além da visão reducionista que concebe o analfabeto tão somente como o indivíduo que não sabe ler e escrever. A alfabetização de adultos não é simplesmente um ato mecânico de decodificação de sinais gráficos, mas um processo crítico que deve suscitar no educando a consciência de si e da realidade em que está inserido, no qual o conhecimento das técnicas de leitura e escrita é apenas um dos elementos. A alfabetização deve representar para o indivíduo um dos instrumentos para a sua real inserção social enquanto cidadão.⁷

Kalman (2004) corrobora a concepção acima:

Asumimos [...] la perperspectiva teórica que concibe la *alfabetización* (literacy) como algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios

⁷ Cidadão aqui é entendido como o indivíduo que usufrui seus direitos civis e políticos e cumpre seus deveres para com o Estado. In: FREIRE, Paulo. “*Alfabetização e Cidadania*”. Revista Educação Municipal. Nº 2. São Paulo: Cortez, 1988.

de la lectura y la escritura; asimismo, asumimos que *ser alfabetizado* refiere a aquella persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social. Alfabetizar significa, entonces, aprender a manipular el lenguaje escrito – los géneros textuales, los significados, los discursos, las palabras, las letras – de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros. (p. 8)

Ribeiro (1999) aprofunda a concepção de alfabetização de adultos, partindo da natureza relativa da definição de analfabeto funcional proposta pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura em 1978:

[...] uma pessoa funcionalmente analfabeta é aquela que não pode participar de todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade, e que lhe permitem, também, continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo a serviço de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade. (UNESCO, 1978 apud RIBEIRO, p. 8)

A autora, em sua tese de doutoramento, construída a partir de um grande projeto de pesquisa sobre o analfabetismo funcional, promovido e coordenado pelo Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Orealc), da Unesco, que contou com a participação de sete países latino-americanos (Paraguai, Argentina, Chile, Brasil, Colômbia, Venezuela e México), especifica o sentido do conceito em termos brasileiros, a partir da realidade de jovens e adultos paulistanos, e o amplia. Ao considerar a existência de diferentes níveis e domínios de **alfabetismo** em função dos diferentes usos que os sujeitos fazem da leitura e da escrita em seus diversos espaços de vivência, colabora para um processo de desalienação e inserção social desses indivíduos, uma vez que, entre outros aspectos, tira a carga semântica e social negativa associada às palavras analfabeto e analfabetismo. Ribeiro (1999) utiliza-se da terminologia **alfabetismo**, que segundo ela, guarda o mesmo sentido do termo em inglês “*literacy*”, designando a condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever, mas também, utilizam a leitura e a escrita, incorporando-as em seu viver, transformando por isso sua

condição. Da definição de alfabetismo chega à definição de **alfabetismo funcional**, entendido como a capacidade de utilização da leitura e da escrita para fins específicos, geralmente aqueles ligados a atividades cotidianas do contexto familiar e profissional.

Soares (2003) faz uma recuperação cronológica do conceito ao longo da última década do século XX. Segundo ela, em 1990, analfabeto funcional correspondia à pessoa com menos de três anos de escolaridade. A definição de índices de alfabetismo funcional utilizando-se, como critério, anos de escolaridade, três anos no mínimo, evidencia o reconhecimento dos limites de uma avaliação censitária baseada apenas no conceito de alfabetização como “saber ler e escrever” ou “saber ler e escrever um bilhete simples” como visto acima, e a necessidade de discussão e difusão de um novo conceito, mas amplo e profundo, capaz de incorporar habilidades de uso da leitura e da escrita, desenvolvidas durante alguns anos de escolarização.

Segundo relatório da FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), publicado em 1990, uma pessoa com menos de três anos de escolaridade não possui as habilidades necessárias para participar efetivamente das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita numa sociedade grafocêntrica. Em 1991, um conceito mais exigente de alfabetização incluiria 60 milhões de brasileiros na categoria de analfabetos. Ao longo dos anos 90 muitos autores chegaram a desconsiderar o obsoleto, embora muito usado, conceito de analfabetismo utilizado pelo IBGE desde os anos 50, no qual o próprio entrevistado, sem a realização de nenhum teste, declara-se capaz ou não de ler e escrever um bilhete simples. Começa a ganhar força pelo país um movimento que propunha a ampliação do conceito de analfabetismo funcional, o qual deveria incluir não só aqueles “tradicionalmente” chamados analfabetos, mas também aqueles que, sabendo ler e escrever, não sabiam fazer uso da leitura e da escrita. Aos poucos, começava a desvinculação do alfabetismo funcional da frequência à escola, o critério de considerar anos de escolaridade para definir alfabetizados funcionais passou a ser rejeitado por muitos; a ênfase da questão desloca-se diretamente para o domínio das habilidades de uso da leitura e da escrita em práticas sociais.

A funcionalidade, a aplicação em práticas sociais concretas, são a tônica dos estudos sobre a alfabetização de Kalman (2004), segundo a qual, a alfabetização deve ser

[...] entendida como un mosaico de prácticas sociales que varían en función del contexto de usos. La lectura y la escritura siempre ocurren en contextos específicos, en situaciones complejas, en dimensiones interactivas, históricas, políticas e ideológicas. Entendemos que la alfabetización tiene en realidad dos historias: una individual y una social. (p. 10)

Diante do exposto, percebe-se que o conceito de *alfabetização* foi-se ampliando ao longo do tempo à medida que foram se intensificando as demandas sociais e profissionais de leitura e de escrita, apenas aprender a ler e a escrever foi-se revelando insuficiente, e tornou-se indispensável incluir, como parte constituinte do processo de alfabetização, também o desenvolvimento de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais. O critério utilizado pelo IBGE para identificar os analfabetos no Censo, o “*saber ler e escrever um bilhete simples*” passou a ser considerado, por vários estudos (DI PIERRO, 2000; HADDAD, 1997; RIBEIRO, 1999; SOARES, 2003), um critério mal aplicado e insuficiente para as demandas do país; cobram um conceito “mais exigente”, que seria, no mínimo, a conclusão do ensino fundamental. Tais estudos reafirmam, assim, a importância e necessidade de ser ampliado o conceito de alfabetização e de alfabetizado, a fim de que sejam incluídas habilidades para além do simplesmente “*saber ler e escrever um bilhete simples*”, tais como a capacidade de inserção com alguma perspectiva de crescimento no mercado de trabalho. Cada vez mais as profissões exigem tarefas complexas, que dependem do processamento de informações – interpretação de textos, uso de mapas, cálculos matemáticos, expressão escrita com coesão e coerência.

Alfabetizarse en un sentido amplio – el aprender a manipular y utilizar el lenguaje deliberadamente para participar en eventos socialmente valorados – implica tomar parte en situaciones generadoras de lectura y escritura donde estas prácticas se movilizan y se emplean. (KALMAN, 2004, p. 25)

Durante toda a década de noventa e, nos últimos anos, intensificou-se a crítica à simplificação do conceito de analfabetismo e, aos poucos, as expressões

alfabetizados funcionais, alfabetismo funcional, analfabeto funcional, começaram a ganhar espaço na imprensa brasileira e a influenciar os estudos sobre as políticas públicas para a educação de jovens, nas três esferas do governo (Federal, Estadual e Municipal) e nas organizações não-governamentais.

Em todos esses novos termos – alfabetização funcional, alfabetizado funcional, analfabeto funcional, alfabetismo funcional, letramento – está presente o conceito de que a inserção no mundo da escrita se dá através de dois processos: a aprendizagem do sistema de escrita (o sistema alfabético e o sistema ortográfico) – o que se poderia denominar alfabetização, em sentido restrito – e o desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo desse sistema em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a alfabetização (ou alfabetismo) funcional, o letramento.

Esses dois processos são indissociáveis – não se trata de primeiro aprender a ler e a escrever para só depois usar a leitura e a escrita, mas se aprende a ler e a escrever por meio do uso da leitura e da escrita em práticas reais de interação com a escrita (...) os dois processos são simultâneos e interdependentes (...) é um equívoco considerar que a inserção no mundo da escrita possa se fazer de forma dissociada e independente do processo educativo mais amplo. (SOARES, 2003 p. 16, 17)

Assim como é um equívoco considerar que a inserção por meio da alfabetização e do letramento seja possível sem um processo educativo mais amplo, mostra-se também um equívoco, acreditar que as políticas públicas para a alfabetização de jovens e adultos tenham tido uma relativa unidade na história da educação brasileira.

2.1 CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No Brasil, a situação da educação de jovens e adultos, embora sendo grave, não tem encontrado ao longo dos anos políticas eficazes para a redução de suas

altas taxas de analfabetismo e de baixa escolaridade. Estudos têm demonstrado que além da insuficiência da oferta, as políticas públicas promovidas pelo Estado para a escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental têm se constituído em ações emergenciais, assumindo, em sua maioria, o caráter de movimentos e campanhas. São programas e projetos de curta duração, realizados sem as condições estruturais necessárias, limitando-se à alfabetização inicial, sem garantia de continuidade (HADDAD, 1997b; DI PIERRO, 2000).

Essa tendência acentua-se no final da década 80, quando um novo sistema de relações internacionais, criado a partir da crise econômica ocorrida nos anos 70, começa a consolidar-se. É a chamada globalização, que aliada às regras do neoliberalismo, estabelece uma nova configuração mundial.

O neoliberalismo, ordem político-econômica vigente no século XX, impulsionado internacionalmente a partir dos governos de Margareth Thatcher na Inglaterra (1979) e de Reagan nos Estados Unidos (1980), é contra o Estado Benfeitor (*Welfare State*) estabelecido após a II Guerra Mundial. Segundo os neoliberais, “*o Estado aparentemente benfeitor acaba na verdade produzindo um inferno de ineficácia e clientelismo, pesadamente pago pelo mesmo cidadão que à primeira vista procurava socorrer*”. (MORAES, 2000, apud KRAWCZYK, CAMPOS, HADDAD, 2000 p. 18). É o mercado o novo eixo organizador da sociedade em detrimento do estado nacional, que perde sua força interventora frente à globalização financeira, à internacionalização das atividades econômicas e à liberação da economia mundial. Nesse modelo, o econômico sobrepõe-se ao político passando a ser encarado como a instância norteadora da sociedade.

Tais alterações atingiram diretamente os países endividados, que se viam cada vez mais vinculados aos “programas de ajuste” e às mudanças estruturais impostas pelas organizações multilaterais⁸, o que acontecia através da renegociação de suas dívidas, de novos empréstimos e de financiamento de projetos. Os programas de ajuste neoliberais influenciaram as políticas públicas locais fazendo-as apoiarem-se num triplo objetivo: *focalização, descentralização e privatização*, termos aqui entendidos, respectivamente, como: substituição do acesso universal (direitos

⁸ Agências e Bancos Internacionais responsáveis pela orientação e financiamentos de políticas educacionais. Exemplo: UNESCO, CEPAL, BIRD, Banco Mundial. Para um estudo mais aprofundado ver “*Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional*”. In: KRAWCZYK, CAMPOS, HADDAD, 2000.

sociais, bens públicos, etc.) por acesso seletivo – as chamadas políticas compensatórias, como os programas de auxílio à pobreza ou os programas de alfabetização de adultos; nova forma de regulamentação de competências que redistribui responsabilidades, mas que, especificamente no caso educacional brasileiro, apresenta uma dupla lógica: descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema e centralização das decisões pedagógicas, através da elaboração de políticas, normatização e avaliação e, transferência dos bens e responsabilidades (saúde, educação, assistência social, etc.) estatais ao setor privado (ARELARO, 2000 apud PRADO, 2002; GENTILI, 1995).

O processo de reestruturação global do Estado e os novos ditames da economia de mercado provocaram impactos nas diferentes esferas sociais e, como não podia deixar de ser, determinaram importantes reformas na esfera educacional.

Foi durante governo do presidente Fernando Collor de Melo (1990 – 1992), que tinha então como Ministro da Educação o professor Dr. José Goldemberg, que as pressões dos organismos multinacionais intensificaram-se, em virtude dos dados estatísticos internacionais que evidenciavam o grande atraso educacional do país. O Brasil apresentava, em 1991, 19,2 milhões de analfabetos, o que correspondia a 20% do total da população⁹. Entretanto, poucas ações concretas foram feitas no sentido de reverter a situação, mesmo sendo ela a condição prioritária para o recebimento de novos empréstimos internacionais.

Já no governo do Presidente Itamar Franco (1992 – 1995), a declarada posição de defesa do Estado Nacional por ele assumida juntamente com o ministro da educação Murílio Hingel, fez com que os ajustes estruturais neoliberais fossem mais discretos, mas nem por isso, interrompidos.

Há vários anos o Brasil vinha organizando suas políticas educacionais em função das determinações político-econômicas internacionais, mas é mais especificamente a partir da década de 90 que o país rende-se por completo às pressões dos organismos multinacionais, em especial dos bancos, como o Banco Mundial – BM e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD. O discurso neoliberal passa a fazer parte do cenário educacional, reorganizado em função dos critérios de mercado. Discurso este que, aliado às inúmeras práticas fundadas em pressupostos neoliberais dentro do próprio MOVA-Regional, corresponde a um dos aspectos de análise no capítulo III.

⁹ IBGE, Censo Demográfico, 1991.

No governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998; 1999 – 2002), e do Ministro da Educação Paulo Renato Souza os ajustes estruturais são diretos: redução dos gastos públicos em todos os setores, cortes de salário real, austeridade nas políticas fiscal e monetária, mesmo que para a concretização dos tais objetivos fossem necessárias reformas constitucionais. A esse respeito, a manifestação das camadas populares, sindicatos, estudiosos e outras esferas sociais é nitidamente contrária, pois sob essa ótica, alteram-se as concepções de democracia e cidadania.

O governo passa a legislar por Medidas Provisórias, mesmo para assuntos banais, desrespeitando o Poder Legislativo e o sistema democrático representativo e se transformando no governo de maior edição de Medidas Provisórias (incluídas as relativas à educação), desde a proclamação da República, superando, em número, os decretos-lei editados no governo militar de 1964/85. (HADDAD, 1997a, p. 100)

Para o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Brasil não apresentava problemas de financiamento na área educacional, não havia mais no país problemas relativos à demanda e os recursos investidos eram suficientes: o problema estava no gerenciamento e aplicação dos mesmos. Segundo o MEC,

[...] o estabelecimento de um nível mínimo de gasto em educação¹⁰, mediante vinculação constitucional de 25% das receitas de Estados e Municípios e de 18% das receitas da União, representou um importante avanço, pois obrigou as três esferas de governo a consignar em seus orçamentos volume de verbas suficiente para satisfazer esta exigência. Dessa forma, a educação passou a contar com uma massa significativa de recursos disponíveis. Porém, o alcance desta provisão legal se mostrou limitado, de um lado, pela ausência de mecanismos capazes de assegurar a efetiva aplicação das verbas destinadas à Educação e, de outro lado, pela falta de uma definição clara das responsabilidades dos Estados e dos

¹⁰ Desde 1934 as Constituições brasileiras têm incluído dispositivos que fixam a percentagem dos respectivos orçamentos que os governos federal, estaduais e municipais devem destinar à Educação. Em 1983 foi aprovada a chamada Emenda Calmon que estabeleceu que os governos de estados e municípios são obrigados a gastar 25% de suas receitas de impostos e transferências com educação, enquanto o governo federal deve gastar 13%. Esta emenda foi regulamentada pela Lei 7.348, de 24/07/85, e incorporada à Constituição Federal de 1988, em seu artigo 212, elevando o percentual da União para 18%, com as respectivas definições do que podem ser consideradas receitas e despesas com a educação. (VERHINE, 1999)

Municípios em relação aos diferentes níveis de educação, o que também contribuiu para a dispersão e o desvio de recursos. (NEGRI, 1997 p. 6)

Entretanto, estudos mostram que o Brasil gasta muito pouco com o ensino fundamental e que os estados apresentam grandes diferenças entre si nesse indicador (KRAWCZYK, CAMPOS, HADDAD, 2000; ALMEIDA, 2001).

De acordo com os documentos do MEC, embora sendo responsável pelas melhoras significativas no perfil da educação brasileira (reconhecimento do direito à educação básica, independente da idade, vinculação de 50% dos recursos para acabar com analfabetismo, no prazo de dez anos, reconhecimento da autonomia do sistema municipal de ensino, entre outras) a Constituição Federal de 1988 não foi capaz de garantir a universalização do acesso na educação básica, nem tampouco conseguiu a efetivação da descentralização almejada pelo governo federal. Mesmo com os vários incentivos à descentralização, os resultados não foram expressivos.

A questão central da reforma educativa implantada pelo governo federal a partir de 1995 é de ordem redistributiva, ou seja, de gerenciamento dos recursos disponíveis. De uma maneira geral, Gentili (1995, p. 130) afirma que *“para os neoliberais os sistemas educativos enfrentam uma crise de eficiência e qualidade mais que uma crise de quantidade e extensão”*. De acordo com os documentos do MEC, se fazia necessária uma redistribuição mais eqüitativa dos recursos disponíveis, de forma a corrigir as disparidades existentes nos indicadores regionais e sociais. Entre essas disparidades, os gastos anuais por aluno matriculado nas redes de ensino público de estados e municípios indicavam a permanência de grandes desigualdades no atendimento. Uma série de medidas legais foi tomada desde então, nitidamente indutoras à municipalização e disciplinadoras dos gastos públicos com a educação, entre as quais a mais importante foi o FUNDEF. (BASSI, 2001; DI PIERRO, 2000; PAVAN, 1998; MONLEVADE, 1997, 1998).

Di Pierro (2000), ao analisar as políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil no período de redemocratização da sociedade e das instituições políticas brasileiras (1985-1999), a partir do estudo dos programas federais para a educação básica de jovens e adultos, corrobora a análise anterior e afirma que o:

[...] analfabetismo no Brasil não é um problema residual herdado do passado, suscetível de tratamento emergencial ou passível de superação mediante a simples sucessão geracional e sim uma questão complexa do presente, que exige políticas públicas consistentes, duradouras e articuladas a outras estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural. (DI PIERRO, 2000, p. 204)

É inegável que houve no período posterior ao regime militar, o reconhecimento da educação de jovens e adultos no plano legislativo, traduzido numa série de documentos, diretrizes e leis específicas. É no final dos anos 80, a partir da promulgação da Constituição Federal – 1988 que o tema ressurgiu:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetiva mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria [...]

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo [...]

A lei maior do país, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, estabeleceu ainda o prazo de 10 anos para a eliminação do analfabetismo no Brasil:

Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Mas apesar desse reconhecimento, a modalidade veio perdendo espaço efetivo no plano das políticas federais. Segundo Haddad (1997),

[...] em grande parte dos anos 70 e 80, a educação de jovens e adultos foi contemplada como uma subsecretaria no Ministério da Educação; aos poucos porém, veio perdendo poder, passando para o Departamento, Coordenação e finalmente desaparecendo do organograma. (HADDAD,1997, p.114.)

Ao contrário da estrutura verticalizada e centralizada dos governos militares, uma postura descentralizadora já apresentava seus primeiros sinais com os governos da República e gradativamente o país presenciou um processo de dispersão de programas educacionais para a educação de jovens e adultos, não só para outras instâncias, estaduais e municipais, mas também para outras áreas, entre elas: Assistência Social, Ministério do Trabalho e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, como mostram os objetivos e alcance dos programas federais destinados a essa modalidade de ensino ao longo dos anos de governos civis.

Em 1986, no governo do presidente José Sarney (1985 – 1990), o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização¹¹, criado em 1967, foi substituído pela Fundação Educar, que apresentava os primeiros sinais do caráter descentralizador do governo federal e a educação de jovens e adultos deixou de ser subordinada à Secretaria do Planejamento e à Presidência da República passando a subordinar-se diretamente ao Ministério da Educação, adquirindo assim uma maior integração com os sistemas de ensino, embora mantivesse ainda uma grande autonomia. Segundo Di Pierro (2000), os aspectos mais positivos na transição do Mobral para a Fundação Educar foi a transformação do caráter de órgão executor em órgão de fomento e a flexibilização dos convênios com organizações da sociedade civil, sejam elas movimentos e organizações populares, ou organizações do setor produtivo, como sindicatos patronais e de trabalhadores. Muitas entidades e municípios, entre eles os da região do Grande ABCD Paulista, receberam nos últimos anos de existência da Educar financiamentos para projetos alternativos com flexibilidade de metodologia e material didático. Com o fechamento da Fundação Educar, já no governo do presidente Fernando Collor de Melo, cria-se, a partir de setembro de 1990, o PNAC – Projeto Nacional de Alfabetização e Cidadania, que mesmo

¹¹ Um resgate dos movimentos de alfabetização anteriores ao período da Ditadura Militar encontra-se no capítulo IV.

mobilizando nacionalmente as instituições que se dedicavam à educação de adultos, apresentou um caráter efêmero (apenas um ano de existência), concretizando o esvaziamento das políticas públicas federais para essa modalidade de ensino.

Assim, com a extinção da Fundação Educar e, o conseqüente corte de investimentos, os municípios a ela conveniados foram obrigados a encerrar as atividades educativas na área da educação de jovens e adultos existentes ou mantê-las com recursos próprios. Ocorreu assim, sem qualquer gradualismo ou planejamento, uma transferência direta de responsabilidades educacionais da União para os municípios. (DI PIERRO, 1996, p.7).

Aliada a essa questão da descentralização e dispersão dos programas governamentais é visível, ao longo dos anos, a desqualificação da educação de adultos enquanto política de educação pública. O descaso com este nível de ensino, através de sua progressiva marginalização, parte dos próprios formuladores das políticas, como comprovamos nas falas de importantes pessoas do cenário educacional brasileiro recente:

Entrevistador: O analfabetismo de adultos deixa de ser prioridade do MEC?

José Goldemberg: Deixa, sim. E depois de três dias como ministro já recebi muitas manifestações de apoio pela medida. Temos de estancar a fonte de analfabetismo nos primeiros anos da escola, e não tentar alfabetizar os adultos [...]¹²

O grande problema do país é o analfabetismo das crianças e não dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito a sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos esforços em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo.¹³

¹² Jornal do Comércio do Rio de Janeiro. Entrevista do Ministro da Educação professor José Goldemberg, 12/10/91.

¹³ Jornal do Brasil. Entrevista do Ministro da Educação professor José Goldemberg, 23/08/91.

Isto não funcionou em lugar nenhum, a não ser em condições excepcionais (...) que não podem ser reproduzidas no Brasil. Nós não temos recursos para colocar um analfabeto por dez horas todos os dias na escola. É simples: Não adianta oferecer a ele uma segunda chance dentro do mesmo sistema no qual já fracassou. Melhor investir para que o sistema de educação básica passe a funcionar.¹⁴

Alfabetizar adultos é um suicídio econômico; um adulto que não sabe ler já se adaptou a esta situação.¹⁵

Deixem os velinhos morrerem em paz, deixem os velinhos morrerem em paz.¹⁶

Tais declarações privilegiam o discurso econômico em detrimento das questões de cidadania e apontam uma outra questão pertinente às discussões da reforma educativa, a opção preferencial e exclusiva da política federal pelo ensino fundamental regular, acreditando-se que em médio prazo, a extensão e a melhoria do ensino infantil e fundamental resultariam na extinção do analfabetismo entre os adultos. Entretanto, os números mostram que mesmo no que se refere às outras modalidades de educação, havia na época uma grande falácia entre o discurso oficial e os reais investimentos educacionais:

¹⁴ Revista Veja. Entrevista do pesquisador e assessor do Banco Mundial, Cláudio Moura Castro, 05/05/93.

¹⁵ Revista Veja. Entrevista do pesquisador Sérgio Costa Ribeiro, 23/06/93.

¹⁶ Pronunciamento de Darcy Ribeiro no encerramento do Congresso Brasileiro organizado pelo GETA – Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização em 1990, Ano Internacional da Alfabetização. In: HADDAD, 1997a, p.111.

Tabela 1 – Brasil: Gasto público com educação em termos percentuais do PIB – 2000/2001

PAÍS	GASTO PÚBLICO/PIB	Colocação Internacional
Cuba	8,5	1º
Dinamarca	8,0	2º
Suécia	7,8	3º
Noruega	7,4	4º
Finlândia	6,1	5º
França	5,8	6º
Portugal	5,8	6º
Bolívia	5,5	7º
Canadá	5,4	8º
Colômbia	5,1	9º
Paraguai	5,0	10º
Estados Unidos	4,8	11º
Argentina	4,6	12º
México	4,4	13º
Chile	4,2	14º
Brasil	3,8	15º
Peru	3,5	16º
Uruguai	2,8	17º

Fonte: UNESCO, 2002.

Além da questão econômica, a marginalização da educação de adultos incide num grave erro sociológico, ao supor que o adulto é culpado por sua própria ignorância. Muitos governos, segundo Pinto (1997 p. 36) *“Não reconhecem que o adulto não é voluntariamente analfabeto, não se faz analfabeto, senão que é feito como tal pela sociedade, com fundamento nas condições de sua existência”*. Desse erro advém a crença no caráter patológico do analfabetismo, visto como um dos grandes “males” sociais. “Combater”, “eliminar”, “erradicar” o analfabetismo são expressões freqüentes ainda hoje no cenário político-educacional brasileiro. De fato, o analfabetismo é um problema político-econômico-cultural grave, mas que nada tem de anormal.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1999; 1999 – 2003), houve, em âmbito nacional, o **PAS – Programa de Alfabetização Solidária**, vinculado ao Programa Comunidade Solidária, o **PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária** e o **PLANFOR – Plano Nacional de Formação e Qualificação do Trabalhador** e, em âmbito regional (Norte e Nordeste), o

Recomeço – Programa Supletivo, todos criados a partir da segunda metade da década de 90.

O **Programa de Alfabetização Solidária** foi uma iniciativa do governo federal idealizado pelo Ministério da Educação – MEC e implementado pelo Programa Comunidade Solidária. O projeto piloto teve início em 1997 nas Regiões Norte e Nordeste do país e destinava-se à alfabetização inicial da população, em regime de parceria entre o próprio MEC, empresas, universidades e governos municipais. A partir de 1998, além da alfabetização inicial, definiu-se como uma ação que visava desencadear processos de alfabetização e fomentar a incorporação da educação de jovens e adultos aos sistemas municipais de ensino e, a partir do segundo semestre de 1999, atingiu as regiões metropolitanas de outros estados.

Entre os principais objetivos do Programa Alfabetização Solidária, descritos no Estatuto da Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária, datado de 16 de novembro de 1998, estavam: a promoção de ações de apoio a toda comunidade carente, através da sensibilização da sociedade civil, de organismos governamentais e não-governamentais, nacionais e internacionais no sentido de criar instrumentos que viabilizassem programas educacionais para a promoção da qualidade de vida das famílias de baixa renda, visando ao desenvolvimento sustentado; a manutenção de convênios com instituições de ensino para a elaboração de trabalhos de coordenação e alfabetização de indivíduos em comunidades carentes; implementação de programas que visassem à geração de empregos e renda em nível rural e urbano.

Mas segundo Di Pierro (2000), mesmo afirmando diferenciar-se das experiências do Mobral por promover a avaliação contínua do processo, o Programa Alfabetização Solidária não considerou os resultados de vários estudos que apontavam os limites deste tipo de programa (BEISIEGEL, 1997; DI PIERRO, 2000; HADDAD, 2000b; PAIVA, 1973) padecendo assim, de todas as conhecidas limitações das campanhas emergenciais de alfabetização de jovens e adultos, as quais não incidem sobre as relações sociais que produzem o analfabetismo e não asseguram os processos de continuidade da escolarização. Ainda segundo Di Pierro (2000), o Programa Alfabetização Solidária incorporou o conceito de parceria somente nas instâncias operacionais, pois a formulação e gestão das ações, bem como as decisões estratégicas e de cunho financeiro permaneciam apenas nas mãos dos coordenadores do programa. Os municípios apareciam somente como

meros receptores das verbas e os membros do Conselho Consultivo da Coordenação das Universidades, que não foram eleitos por seus pares, só apresentavam poderes decisórios para as questões político-pedagógicas.

O **PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária**, apesar de ser um projeto federal, foi pensado e gestado fora do cenário governamental. Ele surgiu em 1998, de uma articulação do CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras) e o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e objetivava a educação de jovens e adultos no meio rural. Definiu-se durante o governo de FHC como uma política pública federal coordenada pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) que visava integrar ações educativas nos assentamentos da Reforma Agrária, respondendo ao desafio de superar os elevados níveis de analfabetismo entre os assentados.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária apresenta um amplo objetivo de fortalecimento do meio rural em todas as suas dimensões, ou seja, em seus aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais e éticos. Para tanto, busca a democratização do acesso à educação, através da alfabetização e escolarização de jovens e adultos, da formação de educadores para as escolas de assentamentos e da formação técnico-profissional em nível médio e superior. Enquanto política pública, o PRONERA fundamenta-se na gestão participativa e na descentralização das ações das instituições públicas envolvidas com a educação. Suas atividades desenvolvem-se a partir de projetos oriundos da relação de parcerias estabelecidas entre os movimentos sociais, as centrais sindicais de trabalhadores rurais, as instituições de pesquisa, em especial as universidades, os governos federal, estaduais e os municipais.

Segundo documentos do governo federal¹⁷, os princípios político-pedagógicos do PRONERA apresentam quatro grandes dimensões: a inclusão, a participação, a interação e a multiplicação. A inclusão visa à ampliação das condições do acesso à educação como um direito social indispensável na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de Reforma Agrária. A participação e a interação pautam-se na elaboração, execução e acompanhamento dos projetos decididos de forma coletiva com todos os parceiros envolvidos, a partir de um

¹⁷ BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. **Manual de operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Edição Revista e Atualizada. Brasília, 2004

diálogo permanente. Por fim, o aspecto da multiplicação, visa à ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, mas também do número de educadores, de técnicos e agentes mobilizadores nas áreas de Reforma Agrária.

O **PLANFOR – Plano Nacional de Formação e Qualificação do Trabalhador**, coordenado pela SEFOR/MTb (Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho) iniciou-se em 1996, embora suas bases tenham sido elaboradas um ano antes. O PLANFOR é um programa voltado para a qualificação profissional do trabalhador, estruturado a partir da relação de parcerias com várias instituições da sociedade civil, entre as quais se encontram vários sindicatos de trabalhadores e patronais, cooperativas de trabalhadores, secretarias de educação municipais e estaduais, escolas e fundações de empresas, organismos do chamado "Sistema S" (SEBRAE, SENAC, SENAI, SENAR, SENAT, SESC, SESI e SEST), organizações não-governamentais, universidades e institutos de pesquisa.

O financiamento e a articulação entre os participantes da parceria são parcialmente descentralizados através da assinatura de convênios com os estados, nos quais a coordenação foi atribuída às Secretarias Estaduais de Trabalho, responsáveis, juntamente com as Comissões Estaduais e Municipais de Emprego pelos Planos Estaduais de Qualificação – PEQs. Mesmo pautado em ações de parcerias, grande parte das verbas destinadas aos projetos de formação e qualificação advém do governo federal, através dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT¹⁸ e são controladas pelo Conselho Gestor do FAT, do qual fazem parte, representantes dos trabalhadores, por meio das centrais sindicais, dos empresários e do governo federal.

Os cursos de qualificação profissional oferecidos pelo programa tiveram, em média, 103 horas por aluno. Com uma carga horária superior aos treinamentos oferecidos pelo "Sistema S" e também considerada significativa quando comparada às médias internacionais, os cursos com diversas temáticas tiveram como público-

¹⁸ Instituído pela Lei Nº 7.998 de 11 de janeiro de 1990, o Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT patrocina diversos tipos de ações destinadas a gerar trabalho e renda, melhorar as condições de acesso ou permanência no mercado de trabalho e proteger a pessoa desempregada, como por exemplo: o seguro-desemprego, a intermediação de mão-de-obra, o pagamento de abonos salariais, os investimentos produtivos, o crédito popular, a informação sobre o mercado de trabalho e a qualificação profissional.

alvo desempregados, trabalhadores sob risco de perda de emprego, trabalhadores do mercado informal e pequenos produtores das áreas urbana e rural.

O grande objetivo do PLANFOR era a garantia de uma oferta de educação profissional permanente, no âmbito da Política Pública de Trabalho e Renda – PPTR, que contribuísse para a redução do desemprego e do subemprego da População Economicamente Ativa – PEA; para o combate da pobreza e da desigualdade social e para a elevação da produtividade, da qualidade e da competitividade do setor produtivo. A meta inicial do PLANFOR foi construir, a médio e longo prazo, uma oferta de educação permanente capaz de qualificar, a cada ano, pelo menos 20% da população economicamente ativa. O que na época, 1996, correspondia a quase 15 milhões de pessoas, segundo dados do governo federal.¹⁹ Os princípios do PLANFOR pautavam-se na idéia da empregabilidade, através da qual um indivíduo educado é um indivíduo “empregável”; ou seja, para o programa, os trabalhadores deviam buscar na educação as competências e as habilidades que os tornassem empregáveis.

Desenvolvido, em março de 2001, pelo governo federal em conjunto com os governos estaduais e municipais e organizações não-governamentais o **Recomeço – Programa Supletivo** proporcionava a transferência, em caráter suplementar, de recursos administrados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE aos municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano²⁰ de acordo com o número de alunos jovens e adultos inscritos no ensino fundamental presencial, na modalidade suplência. A aplicação dos recursos do Programa Recomeço destinava-se exclusivamente à assistência financeira para aquisição de material didático e pedagógico, à ampliação do quadro de professores atuantes, à formação continuada dos que eram efetivos e a um programa suplementar de alimentação (merenda escolar). Desta forma, o Programa Recomeço caracterizou-se como uma política de alcance regional, atendendo basicamente as Regiões Norte e Nordeste²¹.

¹⁹ Brasil, Ministério do Trabalho. **Guia de Avaliação PLANFOR 2002**. Brasília, 2002.

²⁰ O Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – combina variáveis econômicas e sociais (como analfabetismo e mortalidade infantil) e foi criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD para captar efeitos sociais negativos da desigual distribuição de renda que não são revelados por outros índices, tais como o Produto Interno Bruto ou a renda *per capita*.

²¹ Sobre o assunto consulte: DI PIERRO, 2000; <http://www.unitrabalho.org.br>, <http://www.acaoeducativa.org> e <http://www.fnde.gov.br>.

Os programas “**Recomeço, Alfabetização Solidária**” e “**PLANFOR**” não tiveram continuidade a partir do ano de 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu o governo federal. Entretanto, numa leitura dos documentos disponíveis no site oficial do MEC sobre os novos programas propostos pela instância federal, percebe-se que os objetivos assemelham-se muito aos dos programas extintos; poucas foram as alterações, as quais se aproximam mais de alterações de nomenclatura do que propriamente de mudanças na essência das políticas. O Programa Recomeço foi substituído pelo **Programa Fazendo Escola**, coordenado pelo Ministério da Educação, o PLANFOR foi substituído pelo **Plano de Qualificação Profissional – PQN 2003 – 2007**, coordenado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, e o Programa Alfabetização Solidária, por sua vez, tem continuado suas atividades, embora sem a colaboração do governo federal, através de uma organização da sociedade civil de mesmo nome, criada em 1997. O **PRONERA** é o único programa que mantém basicamente as orientações e características implementadas pela gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998; 1999 – 2002).

Hoje, a ONG Alfabetização Solidária desenvolve seus trabalhos educacionais em duas grandes frentes de ação. Segundo o site oficial da instituição²², suas ações ocorrem em 2.010 municípios brasileiros, em especial naqueles considerados mais pobres e com maiores índices de analfabetismo. Para as grandes cidades a organização tem o Projeto Grandes Centros Urbanos, que lançado em julho de 1999, tem o objetivo de atender os indivíduos analfabetos das regiões metropolitanas. Nesse programa, são pessoas físicas que financiam o trabalho de alfabetização, através da campanha “*Adote um Aluno*”. Além de outras atividades da instituição, destaca-se o projeto Alfabetização Digital que visa à qualificação dos indivíduos das comunidades atendidas, indo além do processo de alfabetização ao permitir a eles o acesso a novas tecnologias.

Em 2003 o PLANFOR foi substituído pelo Plano Nacional de Qualificação – PNQ. De acordo com os documentos do Ministério do Trabalho e Emprego do atual governo federal, as avaliações do PLANFOR evidenciavam a necessidade de mudanças profundas que iam desde a sua organização na forma de parcerias e financiamentos até a melhora da qualidade dos cursos. De acordo com Plano

²² <http://www.alfabetizacao.org.br>. Acessado em 18/12/2006.

Nacional de Qualificação – PNQ 2003-2007²³, o PLANFOR apresentava um intenso desgaste institucional, marcado por inúmeras denúncias de desvio de verbas; perda da qualidade dos cursos; pouca integração entre a Política Pública de Qualificação Profissional e as demais Políticas Públicas de Educação, Trabalho e Renda (seguro-desemprego, crédito popular, intermediação de mão-de-obra, produção de informações sobre o mercado de trabalho, etc.); fragilidades das Comissões Estaduais e Municipais de Trabalho e, conseqüentemente uma baixa efetividade social.

O novo **Plano Nacional de Qualificação – PNQ** fundamenta-se em seis grandes dimensões: política, ética, conceitual, institucional, pedagógica e operacional. A dimensão política apresenta a qualificação profissional como um direito dentro de uma política pública de desenvolvimento sustentável. A dimensão ética baseia-se na transparência, no uso e na gestão dos recursos públicos. O aspecto conceitual destaca a temática da educação integral dos trabalhadores por meio do reconhecimento dos saberes socialmente produzidos por eles. A vertente pedagógica busca garantir o aumento da carga horária média; a uniformização da nomenclatura dos cursos; a articulação prioritária com a educação básica (ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos); o desenvolvimento de sistemas de certificação e orientação profissional; entre outras ações. A penúltima dimensão, a institucional, busca a integração das Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda entre si e dessas em relação às Políticas Públicas de Educação e Desenvolvimento, dentre outras. A última dimensão, a operacional, visa ao sistema integrado de planejamento, monitoração, avaliação e acompanhamento dos egressos do PNQ, em todos os seus níveis de realização.

O **Programa Brasil Alfabetizado** da SEEA/MEC (Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo) foi lançado em janeiro de 2003 com uma meta audaciosa: alfabetizar 20 milhões de brasileiros até 2006. O Programa pretende acabar com o analfabetismo no país, dividindo sua meta por anos: em 2003, a intenção foi alfabetizar 3 milhões de pessoas; em 2004 mais 6 milhões; outros 6 milhões em 2005 e, em 2006, último ano do governo Lula, a meta é alfabetizar 5 milhões de brasileiros. A idéia central do MEC é o repasse de recursos federais para instituições conveniadas, mediante a aprovação e acompanhamento de projetos encaminhados à SEEA/MEC, com apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da

²³ Brasil, Ministério do Trabalho. **Plano Nacional de Qualificação – PNQ 2003-2007**. Brasília, 2003.

Educação – FNDE/MEC. As parcerias são firmadas com a sociedade civil, governos, empresas, organizações não-governamentais, universidades, associações, sindicatos sem fins lucrativos com experiência comprovada em alfabetização de jovens e adultos. O convênio previa, em seu primeiro ano, repasses de R\$ 80,00 por alfabetizador capacitado. Hoje o valor do auxílio do alfabetizador é de R\$120,00²⁴.

No pronunciamento de abertura do IV Congresso Mundial da Educação, Porto Alegre – julho/2004, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, proferiu a seguinte afirmação em relação ao Programa Brasil Alfabetizado:

Superamos a meta para o ano de 2003, que era colocar em processo de alfabetização 3 milhões de pessoas. Firmamos convênios com 151 prefeituras, 17 estados, cinco instituições de ensino superior e diversas ONG's, atendendo três milhões e 200mil jovens e adultos de 2.462 municípios. Em 2004, o programa deve alcançar 2.800 municípios. (Brasília, 26/7/04 Boletim Nº 226 – Edição Especial)

O **Programa Fazendo Escola**, elaborado pelo MEC, substituiu o antigo Recomeço – Programa Supletivo. Também lançado no início da gestão do atual presidente da República, o Fazendo Escola é um programa de apoio financeiro e técnico aos governos estaduais e municipais para a educação fundamental de jovens e adultos. Tem como objetivo contribuir com a diminuição das elevadas taxas de analfabetismo e reverter o quadro de baixa escolaridade em bolsões de pobreza do país onde, segundo o governo federal, se concentra a maior parte da população de jovens e adultos que não completou o ensino fundamental. Assim como o Programa Brasil Alfabetizado, consiste no desenvolvimento de ações conjuntas em regime de colaboração entre as esferas do poder público. De acordo com os dados do MEC, no primeiro ano de vigência do Programa foram repassados 387251 milhões de reais atendendo 2015 municípios dos estados das regiões Norte e Nordeste. O Programa visa, semelhantemente ao Programa Recomeço, atender também outros municípios situados em micro-regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, segundo Atlas do PNUD de 1998.

Os recursos financeiros transferidos devem ser usados na contratação temporária e remuneração de pessoal docente, quando se fizer necessária a

²⁴ MEC, Brasil Alfabetizado, 2006. Site www.mec.gov.br. Acesso em 25/11/06.

ampliação do quadro de professores para o alcance do objetivo do Programa; na formação continuada de docentes, em efetivo exercício, que atuam nas classes presenciais de educação de jovens e adultos; na aquisição de livro didático e/ou impressão de material didático adequado à educação de jovens e adultos do ensino fundamental (1ª a 8ª séries); na aquisição de materiais escolares básicos, como lápis, borrachas e cadernos e na alimentação escolar dos alunos.

Mesmo com esses programas federais, verifica-se que o Brasil ainda carece de uma efetiva atuação do Estado nessa modalidade de ensino. O governo federal continua delegando, gradativamente, para outras instâncias, representadas pelos municípios, sociedade civil e os setores privados, o serviço de atendimento ao jovem e ao adulto que desde as décadas de 70 e 80 estava sob sua responsabilidade.

Pelo exposto, percebe-se que as políticas públicas brasileiras para a alfabetização de jovens e adultos caracterizam-se por um processo de continuidade e descontinuidades em âmbito nacional. Embora o atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, afirme em seus pronunciamentos oficiais referentes ao tema que a educação de adultos apresenta-se como prioridade na agenda política de sua gestão 2003-2007, redefinindo-se a ela como um “desafio nacional”, após uma análise comparativa entre os textos legais disponíveis no site oficial do governo, durante a gestão de FHC e do atual governo, percebe-se que os programas por ele implementados não diferem, em sua essência (até a redação de alguns textos são idênticas aos dois governos; em alguns casos, apenas o nome do programa e o logotipo foram alterados), dos programas existentes durante a gestão de seu antecessor, nitidamente condicionados aos ditames do neoliberalismo e às metas impostas pelo ajuste fiscal.

Se durante o governo de Fernando Henrique Cardoso as críticas da sociedade de uma maneira geral voltaram-se à redefinição do papel do Estado no financiamento e na oferta de políticas educacionais; no atual governo as críticas recaem sobre a não perspectiva de retomada do processo de democratização da esfera pública. O que se vê hoje, através dos atuais programas para a educação de jovens e adultos é a manutenção das parcerias entre agentes governamentais e não-governamentais, fortemente combatidas desde a década de 90. Com a atuação de novos sujeitos da sociedade civil, como sindicatos de trabalhadores e patronais, fundações empresariais, igrejas, entre outros atores, há uma redução significativa dos gastos do setor público com a referida modalidade de ensino.

O recuo do Estado no financiamento e na oferta dos serviços sociais gerou um deslocamento da fronteira entre o público e o privado que, sob o signo da parceria, disseminou para o conjunto da sociedade responsabilidades que até então eram interpretadas como tarefas dos governos, levando à multiplicação dos provedores não-governamentais. (DI PIERRO, 2000 p. 7)

Ainda sobre a redução das fronteiras entre as esferas públicas e privadas e o conceito de parceria, Di Pierro (2000 p.11) afirma que:

[...] o regime de parceria comporta uma ambigüidade latente: ao mesmo tempo que permite ao Estado deixar de se responsabilizar pela garantia de direitos universais mediante a delegação de funções primordiais à sociedade civil, possibilita também a constituição de espaços públicos não-estatais de gestão democrática de políticas sociais, o que oferece a possibilidade de ampliação do controle da sociedade civil sobre o aparato político-administrativo e burocrático do Estado.

As continuidades e discontinuidades das políticas públicas federais fizeram com que, em âmbito local, vários municípios que apresentavam administrações ditas progressistas e populares, uma vez que contavam com um grande número de representantes oriundos das camadas mais populares da sociedade, criassem seus próprios sistemas de alfabetização de adultos de acordo com a sua realidade sócio-cultural, principalmente durante o período 1987 – 1996; alguns dos quais, segundo o professor Sérgio Haddad, representam experiências de Educação de Jovens e Adultos das mais qualificadas que se desenvolveram no país:

A principal característica destes programas e projetos é o de aproximar a oferta de serviços aos interesses dos educandos, não só nos seus aspectos curriculares como também nos seus aspectos organizativos e políticos. São escolas que se pautam na maioria das vezes nos princípios de partir das necessidades e realidades concretas destes educandos nos aspectos cognitivos, sociais, políticos e profissionais. (HADDAD, 1997, p. 121).

Com a assessoria do Programa Educação e Escolarização Popular do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), de São Paulo, uma organização não governamental que após passar por um processo de reformulação deu origem, em 1994, à também organização não governamental Ação Educativa²⁵, muitos municípios de vários estados brasileiros organizaram e participaram, em 1989, do Fórum de Políticas Públicas Municipais de Educação de Jovens e Adultos, que teve por finalidade:

[...] subsidiar a formulação de políticas municipais de educação de jovens e adultos, promover o intercâmbio de experiências entre as administrações que o compõem e contribuir para o aperfeiçoamento das equipes dirigentes responsáveis pela educação de jovens e adultos nos municípios. (DI PIERRO, 1996, p.37)

Entre estes municípios estão: Americana (SP), Campinas (SP), Cosmópolis (SP), Piracicaba (SP), Porto Alegre (RS), Rio do Sul (SC), São Paulo (SP), Santos (SP)²⁶, São Bernardo do Campo (SP), Santo André (SP) e Diadema (SP), esses últimos, municípios da região do Grande ABCD Paulista, foco da pesquisa da presente tese.

2.2 O CENÁRIO DO ABC PAULISTA ANTES DO MOVA-REGIONAL

Para a compreensão dos fatores que deram origem ao MOVA na região do Grande ABCD paulista, faz-se necessário resgatar a história do sindicalismo no

²⁵ Com sede na cidade de São Paulo a Ação Educativa, mantendo as orientações do Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI, seu precursor, atua nas áreas da educação e da juventude através de projetos que envolvem a formação de educadores e jovens, pesquisa, informação, assessoria a políticas públicas, participação em redes e outras articulações interinstitucionais.

²⁶ Uma análise aprofundada sobre todos esses programas ultrapassa os limites desse estudo. Sobre o assunto consulte: CAMARGO, 1996; PONTUAL, 1996; DI PIERRO, 1996; PALMEIRAS, 1998; SANTOS, 1998, entre outros.

Brasil que tem iniciado no período do grande influxo da imigração europeia ocorrido no século XIX. Influenciados pelo ideário da Revolução Industrial, os imigrantes que chegaram ao Brasil para trabalhar nas indústrias, em especial as localizadas no sudeste do país, começaram a se organizar em associações de trabalhadores. Aos poucos, com as novas ideologias anarquistas e socialistas, essas associações transformaram-se em movimentos e ganharam maior força política e, já no final do século começaram a dar origem aos sindicatos, responsáveis pela organização das primeiras greves e movimentos reivindicatórios destinados à redução das jornadas diárias, aumento de salários e melhores condições de trabalho.

No Grande ABCD paulista o movimento sindical brasileiro ganha novas feições a partir dos anos 70. A grande greve ocorrida em 1978 na empresa Scania S.A., situada no município de São Bernardo do Campo, dá início a uma nova fase na história do sindicalismo brasileiro, isto porque rapidamente as notícias da greve incentivaram mobilizações da classe operária em várias regiões do país. Durante a greve no ABCD paulista surgiu uma nova liderança defensora dos operários na figura de Luís Inácio da Silva (o Lula, atual presidente da República), que na época era o presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema. As ações de Lula e de seus “companheiros” rapidamente avançaram para além do movimento sindical e tomaram o âmbito político, culminando com a posterior criação do PT – Partido dos Trabalhadores, em 1980 e com a criação de uma nova organização sindical muito mais forte que as até então existentes no país a CUT – Central Única dos Trabalhadores inicia suas atividades em 1983. A partir de 1982 a eleição de alguns governadores e em maior número de prefeitos ligados aos movimentos populares favoreceu o investimento de recursos e de criatividade regionais e locais na educação de jovens e adultos. A atuação de educadores em Porto Alegre, em São Paulo, em Campinas e em numerosas outras localidades, entre elas nos municípios do Grande ABC paulista, enriqueceu significativamente os conhecimentos e a experiência nas práticas da educação popular.

Muitos intelectuais que participaram de experiências ligadas à educação popular no período anterior à Ditadura Militar retomaram suas ações e com o apoio do movimento estudantil desenvolveram vários projetos de alfabetização de jovens e adultos nos municípios com elevadas taxas de analfabetismo. São importantes as ações do grupo de intelectuais organizados em torno das idéias freireanas no município de São Paulo e Diadema na grande São Paulo.

Sob a influência das várias lutas sindicais da década de oitenta, das convicções políticas e filosóficas dos governos municipais recém-eleitos e das ações em curso sobre alfabetização de adultos, vem à tona, no início da década de noventa, a questão da alfabetização das pessoas jovens e adultas que permanecia relegada a um segundo plano na agenda política brasileira, desde os movimentos populares dos anos 50 e 60. O interesse por esta questão coincide com ano de 1990, instituído pela ONU – Organização das Nações Unidas como o Ano Internacional da Alfabetização, a qual declarou em seus documentos ser a *“alfabetização uma prioridade absoluta na educação”*, devendo os povos concentrar esforços para que até o ano de 2000 não existissem mais pessoas analfabetas no mundo. Entretanto, graças a importantes documentos, reuniões e conferências internacionais dessa década a educação de adultos passa a receber, se não investimentos e políticas efetivas, ao menos atenção por parte das instâncias governamentais que a citavam frequentemente em suas agendas políticas. Entre estes eventos e acordos podem ser mencionados a Conferência Mundial em Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990); a proposta da CEPAL/UNESCO exposta no Documento Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Justiça (1992); a Conferência das Nações Unidas sobre Meio-ambiente e o Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992); a Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993); a Conferência Mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995); a Quarta Conferência Mundial da Mulher (Beijing, 1995); as Cúpulas Ibero-americanas de Chefes de Estado e de Governo (Madri, 1992), Cartagena (1994) e Margarita (1997); CONFINTEA V (Hamburgo, 1997); o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI - UNESCO, organizado por Jacques Delors, intitulado "Educação – Um Tesouro a Descobrir" (1998) e, finalmente, o Fórum Mundial (Dakar, 2000).

2.3 O ANALFABETISMO NA REGIÃO DO ABCD PAULISTA E A CRIAÇÃO DO MOVA-REGIONAL

A partir da ampla discussão sobre a educação da década de 90, a modalidade de jovens e adultos começou a ganhar destaque na agenda política das gestões municipais. Os sistemas educacionais de vários municípios da região tornaram-se objeto de análises políticas e acadêmicas. (BASSI, 2001; CAMARGO, 1996; PONTUAL, 1996).

Os municípios da região não fogem ao padrão de atendimento educacional vigente na maior parte do Estado de São Paulo; predominância da rede estadual nos níveis de ensino fundamental e médio; concentração do atendimento municipal na educação infantil e de jovens e adultos no ensino fundamental supletivo. Há uma participação pulverizada da rede particular, com uma maior atuação no ensino fundamental regular, seguida pela educação infantil. Poucas são as escolas particulares que atuam na educação de pessoas jovens e adultas; as que existem, dedicam-se às séries finais do ensino fundamental e ao ensino médio, na modalidade suplência.

O atendimento público na modalidade educação infantil vem sendo de responsabilidade dos governos municipais desde a década de oitenta. O ensino fundamental regular até meados dos anos noventa, estava sob a responsabilidade da Diretoria Estadual de Educação, tanto no nível I (correspondendo às séries iniciais – 1ª a 4ª série), quanto no nível II (correspondendo às séries finais – 5ª a 8ª série). A partir da segunda metade da última década, pressionados pelas novas orientações políticas do processo de Municipalização, os municípios começaram a criar gradativamente suas próprias redes de ensino fundamental regular.

Na região do Grande ABCD paulista a esfera estadual e a rede particular eram, até o início dos anos 90, responsáveis pela educação de jovens e adultos nas séries finais do ensino fundamental (de 5ª a 8ª série) e no ensino médio. A partir de 1996 o município de Diadema passa a oferecer a Suplência II do Serviço de Educação de Jovens e Adultos – SEJA, atendendo também à demanda de 5ª a 8ª série. As séries iniciais (1ª a 4ª série), de uma maneira geral, nunca foram oferecidas pela esfera estadual e particular, estando sob a responsabilidade dos municípios.

Segundo vários pesquisadores (CAMARGO, 1996; DI PIERRO, 1996; PALMEIRAS, 1998 e SANTOS, 1998), os primeiros anos da década de oitenta foram marcados por um amplo movimento de valorização da educação de jovens e adultos. As novas administrações municipais de caráter político mais progressista, que assumiram o poder nas eleições pós-regime militar, começaram a posicionar-se frente à questão do analfabetismo, assumindo a responsabilidade de criação de sistemas próprios de alfabetização de jovens e adultos. As prefeituras mantinham convênios com a Fundação Educar que através do Programa de Educação Básica – PEB repassava recursos federais para os programas municipais. É em meio a esse cenário que as administrações públicas da região, ainda nos anos oitenta, iniciam paulatinamente sua atuação na educação de jovens e adultos. Entretanto, os números da década seguinte indicavam, ainda, elevadas taxas de analfabetismo em toda a região, principalmente em Diadema, Mauá, Rio Grande da Serra e Ribeirão Pires, revelando, conforme se observa na Quadro 2, o tamanho do desafio enfrentado por estes municípios.

Quadro 2 – População dos Municípios do Grande ABCD com Baixa Escolaridade – 1996

POPULAÇÃO	SANTO ANDRÉ	SÃO BERNARDO	SÃO CAETANO	DIADEMA	MAUÁ	RIBEIRÃO PIRES	RIO GDE. DA SERRA	TOTAL GRANDE ABC
a- Total c/ 15 anos ou mais	466.408 (29,11%)	473.627 (29,56%)	111.663 (6,97%)	224.767 (14,03%)	232.919 (14,54%)	69.620 (4,34%)	23.227 (1,45%)	1.602.231 (100%)
b- Escolarizados	396.390 (84,99%)	398.503 (84,14%)	98.681 (88,38%)	174.293 (77,55%)	182.656 (78,42%)	56.306 (80,88%)	17.071 (73,50%)	1323.900 (82,63%)
c- Sem instrução ou menos de 1 ano	27.303 (5,85%)	27.200 (5,74%)	5.183 (4,64%)	18.996 (8,45%)	17.699 (7,60%)	5.050 (7,25%)	2.160 (9,30%)	103.591 (6,46%)
d- De 1 a 3 anos de instrução	42.715 (9,16%)	47.924 (10,12%)	7.799 (6,98%)	31.478 (14%)	32.564 (13,98%)	8.264 (11,87%)	3.996 (17,20%)	174.740 (10,91%)
c + d	70.018 (15,01%)	75.124 (15,86%)	12.982 (11,62%)	50.474 (22,45%)	50.263 (21,58 %)	13.314 (19,12%)	6.156 (26,50%)	278.331 (17,37%)

Fonte: IBGE, Contagem Populacional de 1996 e Memória do 1º Seminário do MOVA, 1999.

Desde o início dos anos noventa, os jovens e adultos que não tiveram acesso e/ou não puderam concluir a educação fundamental tinham à sua disposição, na maior parte dos municípios da região, além das escolas particulares, dos cursos oferecidos pelo SESI – Serviço Social da Indústria e das classes de ensino supletivo da rede estadual, os seguintes serviços vinculados à esfera municipal ²⁷: os serviços vinculados às secretarias municipais de educação, conhecidos como **EJAS – Educação de Jovens e Adultos** (Mauá e Santo André); **SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos** (Diadema); **PROMAC – Programa de Alfabetização e Cidadania** (São Bernardo do Campo) e **Proalfa – Projeto de Alfabetização de Adultos** (São Caetano do Sul), que se destinam a suprir a escolarização regular em nível de suplência I, correspondente às quatro primeiras séries do ensino fundamental, de acordo com os respectivos Planos de Educação Municipal ²⁸ e o **Ensino Profissionalizante** existente nos municípios de Diadema, Mauá, Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, desenvolvendo programas de: qualificação, aperfeiçoamento, especialização, atualização e acompanhamento profissional; informação profissional e orientação para o trabalho; suplência profissionalizante e formação e apoio para empreendedores.

AS PRIMEIRAS TURMAS DO MOVA NO ABCD

Diante do destaque dado à educação de jovens e adultos no plano internacional e nacional e do elevado número de analfabetos e pessoas com baixa escolaridade na região, o Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, alegando estar preocupado em atender às novas exigências da categoria, em especial no que tangia à qualificação e requalificação profissional, motivadas pela configuração econômica neoliberal globalizada e pela reestruturação produtiva, proporcionou uma discussão entre sua diretoria e associados sobre o seu papel frente a esse quadro.

²⁷ É importante destacar que nem todos os programas são desenvolvidos nos sete municípios da região.

²⁸ Em Diadema, há também, desde 1996, a suplência II, correspondente às quatro últimas séries do ensino fundamental.

As discussões resultaram numa proposta de ampla alfabetização, não só dos trabalhadores, mas de toda a população do ABC.

A partir da conhecida experiência do MOVA na cidade de São Paulo²⁹, em 1995 o Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, diante dos altos índices de analfabetismo na região, mesmo com os investimentos de alguns municípios na área, propôs às prefeituras da região que, em conjunto com ele e com outras entidades da sociedade **civil**, implementassem um amplo movimento de alfabetização e educação de todos os munícipes que, de alguma forma, foram excluídos do processo educativo.

Na ocasião, o único município a aceitar a proposta do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC foi o de Diadema que, mesmo afirmando ter a educação de adultos como prioridade administrativa através do trabalho desenvolvido pelo SEJA, não conseguia atender à demanda da cidade. Diante disso, houve durante os primeiros meses de 1995 um amplo processo de debate em toda a cidade, envolvendo empresários, Sindicato dos Funcionários Públicos Municipais, Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, igrejas, imprensa local e regional, movimento estudantil, movimentos populares e outras entidades da sociedade civil. Em 27 de setembro de 1995, por ocasião da solenidade de abertura do II Congresso de Educação de Diadema, contando com a presença do, na época, Ministro da Educação, Paulo Renato Souza e do idealizador do MOVA, o professor Paulo Freire, foi lançado o MOVA-Diadema.

Ainda em 1995, ao contrário da expectativa de grande parte dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação, em especial dos professores do SEJA, serviço de educação de jovens e adultos institucionalizado, que temiam uma redução da oferta do serviço, houve uma ampliação da oferta. A mesma tendência se repetiu em 1996, quando os dois serviços (SEJA e MOVA) apresentam um considerável crescimento, conforme mostram as próximas tabelas e o gráfico que se segue:

²⁹ Sobre o MOVA-SP veja: CAMARGO, 1996; PONTUAL, 1996; SALES, 1998; SOUZA, 1996 e TELLES, 1998.

Tabela 2 – Atendimento do SEJA em Diadema – período de 1987 a 2000

ANOS	MATRÍCULAS INICIAIS	NÚMERO DE SALAS
1987	1863	84
1988	2846	111
1989	2946	100
1990	2660	83
1991	2706	71
1992	2481	56
1993	4751	85
1994	7325	116
1995	8542	169
1996	7891	194
1997	5395	183
1998	5138	165
1999	4393	152
2000	3337	113

Fonte: Relatórios do Departamento de Educação. (apud PRADO, 2002)

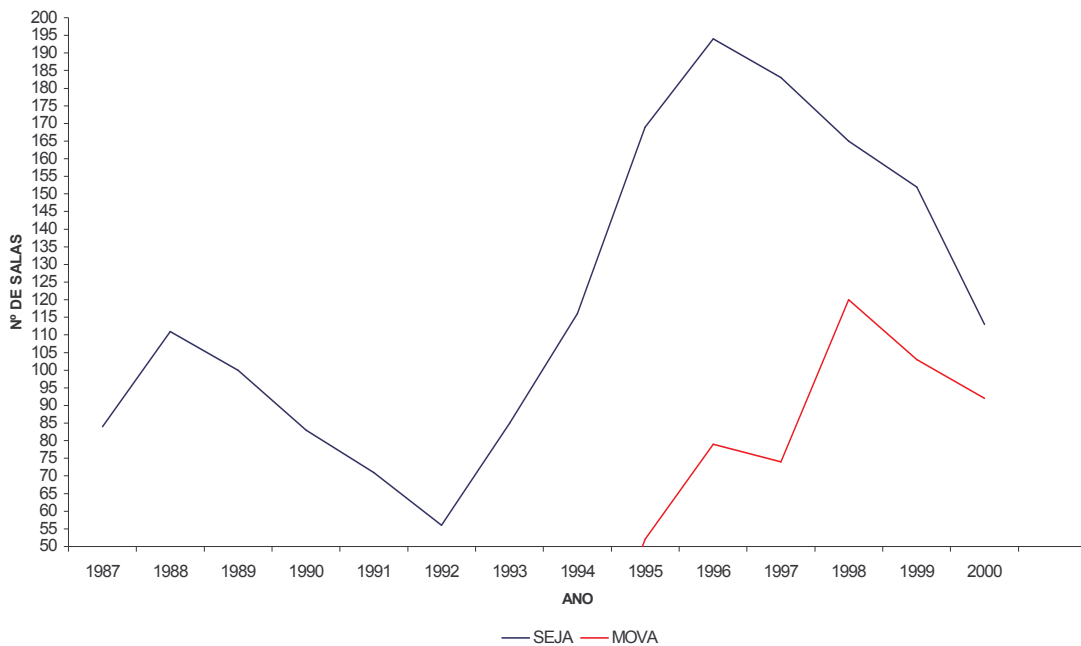
Entretanto, a partir de 1997, percebe-se uma queda considerável no atendimento do serviço institucionalizado. Em 2000, o número de atendimentos aproxima-se dos primeiros anos da década de noventa. Situação parecida é apresentada pela Tabela 3, segundo a qual, o número de educandos atendidos pelo MOVA em 2000 também sofre uma redução significativa, aproximando-se do número de alunos atendidos em 1997, ano de criação do MOVA-Regional. A grande questão que tais dados suscitam é: o que provocou a redução do atendimento da educação de jovens e adultos, em suas vertentes educação formal e não-formal? A princípio poderia se pensar na diminuição do número de analfabetos na região, entretanto, os dados mostram que ainda continuam altos. (vide Tabela 5, p. 68)

Tabela 3 – Atendimento do MOVA em Diadema – período de 1995 a 2000

ANOS	MATRÍCULAS INICIAIS	Nº DE SALAS
1995	780	52
1996	1134	79
1997	2200	74
1998	3078	120
1999	3064	103
2000	2930	97

Fonte: Memória do 1º Seminário do MOVA, 1999. (apud PRADO, 2002)

Figura 1 – Evolução do número de salas do SEJA e do MOVA em Diadema – período de 1987 a 2000



1987- Criação do SEJA
 1995- Criação do MOVA
 1996- Aprovação da LDB nº9394/96
 - Aprovação do FUNDEF
 - Início da Gestão Municipal 1997-2000
 1998 – Implementação do FUNDEF

Durante dois anos, Diadema foi o município pioneiro da região a possuir um trabalho conjunto entre o MOVA e o SEJA voltado para a diminuição das taxas de analfabetismo. A fala da Profa. Dra. Lisete Arelaro em entrevista dada a Prado (2002) procura esclarecer essa relação:

O MOVA é uma tentativa de trazer de novo o problema do analfabetismo para uma discussão com a sociedade. O Mova não substitui os processos e os atendimentos diretos na escola de educação de jovens e adultos e não deve substituir, ai de nós se substituir. Eu sou obrigada a admitir que para a população que passou pela escola e não deu certo não é fácil voltar para ela; o prédio, as exigências, a carteira, o professor, não são suficientemente motivadores para ele. Em relação ao analfabetismo nós estamos atrasadíssimos, qualquer movimento é válido [...] SEJA e MOVA não são adversários, o MOVA pega cidadãos e cidadãs que não aderem a outros projetos de educação de jovens e adultos e é nessa direção que a gente tem que considerar, se não for assim, não tem muito sentido. (p. 43)

A grande procura de indivíduos pelo MOVA-Diadema e a redução do atendimento oferecido pelo MOVA-SP, provocado, respectivamente, pelas administrações de Paulo Maluf e Celso Pita, quando o MOVA-SP deixou de ter apoio institucional ³⁰, fizeram com que, no início de 1997, a proposta de um movimento de alfabetização regional fosse retomada no ABCD paulista. Com a posse das novas administrações, recém-eleitas, iniciou-se um amplo processo de discussão dos principais problemas educacionais das administrações da região do Grande ABCD paulista, que culminou na criação da Câmara Regional do Grande ABCD:

[...] que vem se consolidando como experiência inédita de convergência entre sujeitos sociais diferentes – poder público municipal e estadual, entidades da sociedade civil, sindicato de trabalhadores, associações empresariais, ONGs, igrejas, movimentos sociais etc., na busca de soluções urgentes e eficazes para problemas estruturais vividos por nossa região. (MOVA-Regional, 2000 p. 5)

³⁰ Mesmo sem o apoio institucional, alguns grupos populares conseguiram dar continuidade ao trabalho de alfabetização de jovens e adultos. Somente em 2002, com o retorno da administração municipal do Partido dos Trabalhadores, o MOVA-SP volta a contar com a parceria do governo municipal.

O ano de 1997 caracterizou-se pela forte e intensa discussão que tomou conta dos sete municípios da região do Grande ABCD em torno da necessidade e urgência da união regional. Havia, por mais que existissem divergências político-partidárias, um grande entrosamento entre as administrações municipais que perceberam na união e no trabalho de parcerias, uma grande possibilidade de atrair divisas, minimizar problemas estruturais há anos enfrentados pelos munícipes e, assim, melhorar as condições de vida da população.

A Câmara Regional do Grande ABC constituiu grupos de trabalho com objetivo de identificar os problemas e propor soluções. Participando do grupo de Educação, o Sindicato dos Metalúrgicos do ABC propôs a criação do MOVA nos sete municípios da região. Iniciou-se, então, um processo de reuniões com os secretários de educação das prefeituras, que resultou, em 03 de novembro de 1997, no acordo firmado na Câmara Regional do Grande ABC pelos sete municípios integrantes, segundo o qual se constituiria o MOVA em cada cidade e se organizaria o MOVA-Regional. Entretanto, apenas seis municípios da região, Santo André, São Bernardo do Campo, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, em parceria com os demais membros da Câmara Regional do Grande ABCD, assinaram o documento que instituiu o MOVA-Regional, mas que garantia algumas diferenças locais. É interessante notar que, de acordo com documentos da Câmara Regional do Grande ABCD, apesar das participações em algumas reuniões e da potencial colaboração que poderia dar em vários aspectos do projeto, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo não assinou o acordo.

O município de São Caetano do Sul foi o único a não aderir ao movimento, dedicando-se à educação de jovens e adultos através do Proalfa – Projeto de Alfabetização de Adultos, criado em 1997, numa parceria entre a Prefeitura e o Instituto Mauá de Tecnologia. Através da parceria alunos da entidade dão aulas nas escolas públicas e recebem uma bolsa de estudos. Segundo dados da prefeitura municipal o Proalfa já alfabetizou mais de 3.000 pessoas desde sua criação. (DADOS MUNICIPAIS, 2006 www.saocaetanodosul.sp.gov.br . Acesso em 05/01/07)

Para definir as diretrizes do MOVA-Regional, no início de 1998 constituiu-se o Fórum Regional de Alfabetização, composto por representantes dos MOVAS locais, sob a coordenação e assessoria do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC. Nos anos seguintes, o MOVA-Regional decidiu pela criação de uma personalidade jurídica, que veio a se concretizar no ano de 2003. Através da OSCIP – Organização da

Sociedade Civil de Interesse Público do MOVA ABC as empresas que doam à entidade podem abater os valores gastos (registrados em nota fiscal) no IR – Imposto de Renda. O objetivo da OSCIP é dar mais autonomia ao MOVA e aumentar, cada vez mais, o número de empresários doadores para que, conseqüentemente, o número de salas e alunos na região aumente. Ela é composta por dois representantes de cada cidade e como personalidade jurídica, emite nota fiscal e segue um estatuto próprio.

A relação de parceria constitui-se a base das ações em todos os municípios que aderiram ao MOVA-Regional e nela cada participante tem um papel definido. Cabe à secretaria a coordenação e capacitação da equipe técnico-pedagógica; a definição dos princípios político-pedagógicos do processo a ser desenvolvido; a seleção dos educadores, que poderão ser indicados pelas empresas, sindicatos, igrejas, comunidades e outras entidades ou movimentos envolvidos; a formação inicial e permanente dos educadores; a elaboração do material didático junto com os educadores; a preparação dos instrumentos de planejamento e avaliação e o acompanhamento de maneira sistemática do trabalho em sala de aula. (CADERNOS DO MOVA-REGIONAL, 1997)

A participação das empresas, igrejas, movimentos populares, escolas, sindicatos e outras entidades ou grupos organizados ocorre a partir da: adoção (vocábulo recorrente na documentação consultada) de salas, isto é, contribuindo para a sua implantação e manutenção (fornecimento de material de infra-estrutura); adoção de um educador, ou seja, assumindo sua ajuda de custo; oferta de espaços para salas de aula ou postos de cadastramento; construção de salas em locais que carecem de espaços apropriados para funcionamento das aulas; criação ou construção, dentro de suas unidades, de um espaço para alfabetização; divulgação da proposta do movimento; indicação de educadores; contribuição durante o período de matrícula dos educandos; doação de material escolar e de material permanente (material didático, carteiras, lousas, etc.); dispensa dos trabalhadores funcionários pelo menos uma hora antes para as aulas de alfabetização; e de doações diversas.

Mas não é apenas na relação de parceria e na concepção de educação que encontramos semelhanças entre os municípios participantes do MOVA-Regional. Numa análise dos quadros a seguir, percebe-se que o MOVA-Regional, desde sua criação, em 1997, procurou, ao mesmo tempo, aproximar os aspectos semelhantes das ações desenvolvidas pelos municípios e garantir-lhes uma relativa autonomia.

Quadro 3 – MOVA-Regional – Dados Municipais I

	Santo André	São Bernardo	Diadema	Mauá	Ribeirão Pires
criação e Lançamento	Experimentalmente em agosto de 1997 Oficializado em maio de 1998, após aprovação do projeto na Câmara Municipal	Criado em novembro de 1997 Oficializado por decreto em julho de 1998	Criado em 27 de setembro de 1995 Oficializado por decreto em março de 1996	Criado em 28 de novembro de 1997 Oficializado em fevereiro de 1998	Criado em setembro de 1997
Número de Alunos e Idade Inicial	Mínimo – 15 Máximo – 30 A partir de 14 anos	Mínimo – 20 Máximo – 30 A partir de 14 anos	Mínimo – 10 Máximo – 20 A partir de 15 anos	Mínimo – 15 Máximo – 25 A partir de 14 anos	Mínimo – 15 Máximo – 30 A partir de 14 anos
Carga Horária	3 horas diárias, 4 dias por semana de 2ª a 5ª	2 horas diárias, 4 dias por semana de 2ª a 5ª	2:30 horas diárias, 2 semanas de 2ª a 5ª e duas semanas de 2ª a 6ª	3 horas diárias, 4 dias por semana de 2ª a 5ª	2 a 3 horas diárias, 4 dias por semana de 2ª a 5ª
Critérios de Seleção de Educadores	<ul style="list-style-type: none"> Ensino Médio completo ou estar cursando o último ano, ou ainda já ter experiência em alfabetização de jovens e adultos Ser indicado pela entidade parceira Ser morador do Município e preferencialmente do bairro Estar disposto a participar da construção do projeto pedagógico, respeitando os horários de formação 	<ul style="list-style-type: none"> Ensino Médio completo ou estar cursando o último ano Ser indicado pela entidade parceira 	<ul style="list-style-type: none"> Ter o Ensino Fundamental completo Ser morador do Município e preferencialmente do bairro Estar disposto a participar da construção do projeto pedagógico do MOVA, preferencialmente ter inserção no movimento popular ou participar de algum trabalho comunitário Participar do curso de formação inicial Organizar a sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> Ter no mínimo o Ensino Médio ou experiência em educação popular Ser morador do Município e preferencialmente do bairro Comprometer-se em participar da construção do projeto pedagógico do MOVA 	<ul style="list-style-type: none"> Ensino Médio completo ou estar cursando o último ano, ou ainda já ter experiência em alfabetização de jovens e adultos Participar do curso de formação inicial

FONTE: MOVA REGIONAL. Memória do 1º Seminário: Socializando as Experiências – Sistematizando a Proposta Pedagógica, 1999.

Quadro 4 – MOVA-Regional – Dados Municipais II

	Santo André	São Bernardo	Diadema	Mauá	Ribeirão Pires
Fórum Municipal	Entidades parceiras, inclusive Prefeitura, reúnem-se uma vez por mês	Conselho de Administração com representantes de várias secretarias municipais e de entidades parceiras	Inicial – Prefeitura, entidades e movimentos existentes na cidade com reuniões mensais Atual – Comissão de Educadores, Coordenadora Geral, Assistente da Secretária, Secretário de Educação e Representante do Gabinete do Prefeito com reuniões quinzenais	Composto por entidades e movimentos que aderiram ao MOVA Comissão Coordenadora composta por dois representantes da Prefeitura e dois representantes da Sociedade Civil Reúnem-se bimestralmente	O Fórum ainda não está constituído A relação se dá diretamente com as entidades envolvidas
Relação com as Entidades (Convênios)	Convênios com entidades de bairro que indicam o educador; oferecem espaço, infra-estrutura e repassam a bolsa-auxílio	Convênio com a UMESP (Universidade Metodista de São Paulo) para Coordenação Pedagógica e repasse de recursos financeiros destinados ao pagamento da equipe técnica, da bolsa-auxílio e para a aquisição de material pedagógico. A UMESP repassa os recursos às entidades de bairro, que por sua vez repassam a bolsa aos educadores.	Convênio com a Obra Social São Francisco Xavier, para o repasse da bolsa-auxílio aos educadores	Parceria com 54 entidades que cedem espaço físico, material didático, infra-estrutura e adotam o educador 47 educadores são contratados pela Frente de Trabalho	Convênio com uma entidade que repassa a bolsa-auxílio aos educadores

FONTE: MOVA REGIONAL. Memória do 1º Seminário: Socializando as Experiências – Sistematizando a Proposta Pedagógica, 1999.

Quadro 5 – MOVA-Regional – Dados Municipais III

	Santo André	São Bernardo	Diadema	Mauá	Ribeirão Pires
Organograma	Secretaria de Educação Fórum de Entidades Coordenação Pedagógica Educadores	Secretaria de Educação Conselho de Administração Coordenação da Educação de Jovens e Adultos Coordenação Pedagógica (UMESP) Educadores	Secretaria de Educação Fórum de Discussões Coordenação do MOVA Equipe Pedagógica Educadores	Secretaria de Educação Fórum Municipal Comissão Coordenadora Equipe de Coordenação e Acompanhamento da Educação de Jovens e Adultos Educadores e Professores	Secretaria de Educação Coordenação Geral Coordenação Pedagógica Educadores
Formação Inicial e Permanente	Inicial Carga-horária: 50 horas Temática Concepção de Educação Teoria do Conhecimento Metodologia Construção da Língua Escrita Conhecimento de Matemática A prática em sala de aula	Inicial Carga-horária: 30 horas Temática Mudanças na compreensão do Processo de Alfabetização Psicogênese da Língua Escrita Escrita como Objeto Social de Conhecimento Articulação: Teoria e Prática Função Social da Escrita Variações Linguísticas Trabalho Diversificado	Inicial Carga-horária: 15 horas Temática MOVA – Estrutura e Funcionamento Construção da História da Matemática Atividades Práticas e Oficinas	Inicial Carga-horária: 30 horas Temática Conjuntura Educacional Projeto MOVA Processo de Aprendizagem Construção da Língua Escrita O que é Alfabetizar Como se Aprende a Escrever O que é Ler Áreas do Conhecimento Níveis do Conhecimento Interdisciplinaridade Avaliação, Registro	Inicial Carga-horária: 30 horas Temática Apresentação do Projeto MOVA-Ribeirão Análise da Conjuntura Diretrizes pedagógicas baseadas nos princípios freireanos Metodologia e Interdisciplinaridade Áreas do Conhecimento Construção da Língua Escrita Avaliação
	Permanente Reuniões Semanais	Permanente Reuniões Semanais	Permanente Reuniões Quinzenais	Permanente Reuniões Mensais	Permanente Reuniões Semanais

FONTE: MOVA REGIONAL. Memória do 1º Seminário: Socializando as Experiências – Sistematizando a Proposta Pedagógica, 1999.

A análise dos Quadros 3, 4 e 5 mostra que há aspectos comuns entre os dados dos municípios no que diz respeito à data de criação, 1997, e à sua oficialização, 1998. Diadema como já foi visto, foi o primeiro município da região a criar o MOVA, o que ocorreu em 1995.

Quanto ao público atendido pelo movimento, embora não apareça escrito nos quadros, percebe-se através das entrevistas e dos documentos analisados que o MOVA se destina a toda pessoa maior de quatorze anos de idade que nunca freqüentou uma escola, que não está efetivamente alfabetizada ou que não concluiu a 4ª série do ensino fundamental.

Quanto ao número de alunos por sala e à idade inicial para o atendimento, as diferenças não são significativas; a média é de no mínimo 15 alunos e de no máximo 30 alunos por sala e a idade mínima para o ingresso é de 14 anos. Diadema é o único município a estipular a idade mínima de 15 anos para o ingresso.

Os quadros não apresentam informações a esse respeito, mas cada educador recebe uma ajuda de custo para as despesas pessoais básicas. Não há um valor único, cada município adota uma quantia e critérios próprios para o pagamento. Ainda na perspectiva comparativa dos quadros apresentados, a carga horária varia de 32 horas a 48 horas por mês. A duração das aulas varia de duas a três horas diárias. O município que apresenta menor carga horária é São Bernardo do Campo, enquanto Santo André e Diadema apresentam as maiores. Não foi possível identificar o número exato da carga horária em Ribeirão Pires, pois os dados não são precisos, podendo variar entre 32 horas a 44 horas por mês. Mas em todos os municípios da região o MOVA tem aulas de segundas a quintas-feiras, pois às sextas-feiras ocorrem os encontros semanais de acompanhamento e formação dos educadores.

Há diversidade também quanto aos critérios de seleção de educadores. Enquanto os outros municípios exigiam ensino médio completo ou que o candidato estivesse cursando o último ano, Diadema exigia, no início do movimento, apenas o ensino fundamental completo. Hoje, o ensino médio completo é exigência em todos os municípios da região partícipes do movimento.

A SITUAÇÃO ATUAL DO ANALFABETISMO NO ABCD

Entretanto, mesmo com o ensino oferecido por tais programas durante toda a década de noventa, as taxas de analfabetismo continuaram altas em todos os municípios da região. Em 2000, embora com uma redução percentual, os valores absolutos continuaram elevados na maior parte dos municípios:

Tabela 4 – População Alfabetizada e Taxa de Alfabetização Municípios do Grande ABCD Paulista – 2000

Municípios	População Total de 10 anos ou mais de idade	População Alfabetizada	Taxa de alfabetização (%)	Taxa de analfabetismo (%)
Diadema	289.522	271.500	93,8	6,2
Mauá	293.058	275.445	94,0	6,0
Ribeirão Pires	87.010	82.680	95,0	5,0
Rio Grande da Serra	29.410	27.164	92,4	7,6
Santo André	552.571	529.664	95,9	4,1
São Bernardo do Campo	584.609	557.640	95,4	4,6
São Caetano do Sul	124.792	121.266	97,2	2,8

FONTE: IBGE Censo Demográfico 2000.

De acordo com dados do IDH – Índice de Desenvolvimento Humano, divulgado no início de 2003, do Mapa do Analfabetismo, junho/2003 e do Mapa da Exclusão Social, de julho do mesmo ano, percebe-se que, mesmo com esses serviços, não houve muita alteração no período de três anos. De acordo com o Mapa do Analfabetismo de 2003, o Grande ABCD possuía 93 mil analfabetos na faixa etária de 15 anos ou mais de idade, o que correspondia a cerca de 4% dos 2,3 milhões de moradores da região. A situação que se verifica na região é comum a outros centros urbanos do país. De acordo com o IBGE (2005), a maioria dos

analfabetos se concentra nas capitais e regiões adjacentes, desmentindo a idéia de que as áreas rurais são as principais responsáveis por esse tipo de estatística. Os índices do Grande ABCD são inferiores à média do Estado, mas representam quase toda a população de uma cidade como Ribeirão Pires ou dois terços da população de São Caetano do Sul. Ainda de acordo com os dados do IBDE (2005) e com os do INEP (2005), houve uma redução no número de analfabetos na região, que de 93 mil na faixa etária de 15 anos ou mais de idade passa para 86.721, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 5 – Taxa de Analfabetismo na Região do Grande ABCD População com 15 anos ou mais – 2005

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO ANALFABETA COM 15 ANOS OU MAIS DE IDADE	PORCENTAGEM DE ANALFABETOS COM 15 ANOS OU MAIS DE IDADE
São Caetano do Sul	2.943	2,6
Santo André	20.962	4,2
São Bernardo do Campo	24.821	4,8
Ribeirão Pires	3.977	5,2
Mauá	15.578	6,1
Diadema	16.265	6,4
Rio Grande da Serra	2.175	8,5

Fonte: IBGE e INEP 2005.

Os índices de analfabetismo funcional³¹, também merecem destaque, isto porque, ao considerarem-se apenas os valores percentuais das taxas de analfabetismo funcional na região, poder-se-ia afirmar que são baixos, mas corroborando a análise apresentada no início deste capítulo sobre a relação existente entre os valores percentuais e valores absolutos, percebe-se ser uma idéia errônea, pois em termos de números absolutos, a realidade mostra-se problemática:

³¹ O termo alfabetismo funcional é entendido ao longo desta tese como a capacidade de utilização da leitura e da escrita para fins específicos, geralmente aqueles ligados a atividades cotidianas do contexto familiar e profissional.

Tabela 6 – Quantidade de Analfabetos Funcionais e Percentual em Relação à População Total de Cada Município – 2005

MUNICÍPIO	Nº DE ANALFABETOS FUNCIONAIS	PERCENTUAL
São Caetano do Sul	10.390	9,5%
Santo André	64.537	12,6%
São Bernardo do Campo	68.915	12,7%
Ribeirão Pires	10.845	13,9%
Mauá	44.320	16,5%
Diadema	45.679	17,2%
Rio Grande da Serra	4.946	21,8%

Fonte: IBGE e INEP 2005.

Como mostra a tabela acima, o Município de São Caetano do Sul apresenta os melhores índices de alfabetização do ABCD. Embora não seja o foco desta tese, o fato do município de São Caetano do Sul apresentar a taxa mais baixa de analfabetismo na região merece uma reflexão mais atenta, uma vez que o município é o único da região a não fazer parte do MOVA-Regional desde seu início, na segunda metade de década de 90. Tais números poderiam apresentar indícios, numa análise comparativa entre os dois programas, de que o MOVA-Regional realmente não tem conseguido cumprir o objetivo de alfabetizar seus educandos e que outros programas, como o Proalfa do referido município, seriam mais eficientes. Outros aspectos podem justificar os números sobre o analfabetismo, entre eles estão: o fato de ser único município da região a destinar 35,5% da receita em educação, ultrapassando em 10,5% a determinação legal que estabelece um mínimo de 25% para os municípios; o fato do atendimento às crianças em idade pré-

escolar (educação infantil) já estar universalizado, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, fato que mostra a importância dada pelos adultos à escolaridade; a própria dimensão territorial pode ser um dado significativo, uma vez que, sendo o menor município da região em termos de extensão territorial, não possui favelas, todas as ruas são asfaltadas e apresenta 100% de esgoto tratado. A arrecadação de impostos também pode ser um diferencial, permitindo maiores investimentos não só na área educacional, como nas demais áreas da gestão pública. A General Motors, uma das maiores montadoras do país é a maior fonte de arrecadação de ICMS do município. De acordo com 5º volume do Atlas da Exclusão Social (2004), de um total de 5507 estados no país, o município de São Caetano do Sul, juntamente com o município de São Pedro (SP), apresenta os menores índices de exclusão social brasileira. Uma análise mais detalhada sobre esses fatos extrapolaria os limites do presente texto, mas pode servir de base para trabalhos futuros.

No município de São Caetano do Sul, como demonstra a tabela abaixo, os indivíduos com 15 anos ou mais têm em média 9,1 anos de estudo:

Tabela 7 – Média de Anos de Estudo da População com 15 anos ou mais – 2004

MUNICÍPIO	ANOS DE ESTUDO	RANKING NACIONAL
São Caetano do Sul	9,1	5%
São Bernardo do Campo	8,2	19%
Santo André	7,95	23%
Ribeirão Pires	6,87	60%
Mauá	5,92	244%
Diadema	6,43	252%
Rio Grande da Serra	5,9	509%

Fonte: Atlas da Exclusão Social, 2004.

A cidade também aparece entre as 30 mais bem colocadas das 5,5 mil cidades do país entre os municípios brasileiros com maior índice de séries concluídas por indivíduos com 15 anos ou mais, mantendo em 2004 a 5ª posição que já apresentava em 2003:

Tabela 8 – Municípios com Maiores Índices de Anos de Estudo População com 15 anos ou mais – 2004

MUNICÍPIO	Nº MÉDIO DE SÉRIES CONCLUÍDAS	TAXA DE ANALFABETISMO
1º Niterói/RJ	9,6	3,4%
2º Florianópolis/SC	9,4	3,2%
3º Vitória/ES	9,2	4,1%
4º Porto Alegre/RS	9	3,2%
5º São Caetano do Sul/SP	8,9	3%
6º Santos/SP	8,9	3,6%
7º Bal. Camburiú/SC	8,8	2,8%
8º Águas de São Pedro/SP	8,6	2,8%
9º Curitiba/PR	8,6	3,2%
10º Rio de Janeiro/RJ	8,5	3,9%

Fonte: Atlas da Exclusão Social, 2004.

Mesmo diante das elevadas taxas apresentadas, a experiência MOVA-Regional constitui-se uma forma de atendimento à grande demanda. Uma vez que através dele as prefeituras podem encontrar caminhos para o cumprimento de sua responsabilidade frente à educação de jovens e adultos, aos poucos a idéia do

movimento foi se organizando e, juntamente com a popularidade do MOVA-SP, difundindo-se pelo país, através de uma rede nacional de MOVAs conhecida como Rede MOVA-Brasil. Criada por deliberação do 3º Encontro dos MOVAs, realizado em 2003, a rede tem por objetivos fortalecer estruturalmente o movimento em nível nacional e criar um espaço de troca de experiências entre os vários MOVAs espalhados por vários estados e municípios cujas administrações mantêm, pelo menos no plano do discurso, ações populares e participativas.

Atualmente vários municípios têm MOVA e fazem parte da Rede MOVA-Brasil: Ipatinga-MG; Poá-RS; Belém-PA, Diadema-SP, Mauá-SP; Ribeirão Pires-SP; Rio Grande da Serra; Santo André-SP; São Bernardo do Campo-SP; Porto Alegre-RS; Guarulhos-SP. Alguns municípios têm programas de alfabetização de jovens e adultos em parceria com a sociedade civil, mas não são denominados MOVA: AJA – Goiânia-GO; Dourados-MS; MAIS – Movimento de Alfabetização e Integração Social – Gravataí-RS; Escola sem fronteiras – Blumenau-SC. Há também alguns estados que mantêm salas de MOVA sob sua coordenação, como é o caso do Acre; Rio de Janeiro; Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul³².

Ao todo já foram realizados seis encontros nacionais do MOVA. No 1º Fórum Social Mundial, o MOVA-RS convocou uma reunião com os MOVAs que estavam presentes e com as ONG's paulistas Ação Educativa e Instituto Paulo Freire. Dessa reunião nasceu a organização do 1º Encontro Nacional de MOVAs, marcado para outubro de 2001. Casualmente, o encontro coincidiu com o Fórum Mundial de Educação. Com o tema **“MOVA-Brasil, herdeiro da Educação Popular”**, esse primeiro encontro buscou fortalecer as bases da educação popular brasileira, a partir dos objetivos de:

[...] retomar os compromissos internacionais e nacionais com a Educação e a Alfabetização de Jovens e Adultos, avaliando os seus impactos nas políticas públicas de EJA das administrações populares; resgatar a história da Educação Popular latino-americana, situando o MOVA como ação educativa comprometida com a continuidade e com a recriação das idéias freireanas; intercambiar experiências entre os movimentos de alfabetização com o objetivo de sistematizar e contribuir com a reafirmação e construção

³² Em função das eleições de 2006 para o governo estadual, a permanência de alguns estados no movimento pode estar comprometida, uma vez que, na esfera estadual, o MOVA também pode estar vinculado, assim como o MOVA no Grande ABCD paulista, a opções político-partidárias. Entretanto, uma análise mais detalhada sobre esta questão ultrapassa os limites desta pesquisa.

de novos MOVAs; registrar o 1º Encontro Nacional de MOVAs e, finalmente, criar um Fórum eletrônico dos MOVAs. (MOVA, 2005, p. 3)

O 2º Encontro Nacional de MOVAs, ocorreu em julho de 2002, no ABC, teve o tema **“Reafirmando a Educação Libertadora: Concepção de Alfabetização e Cultura”**. Como o próprio tema já indicava, seu principal objetivo foi aprofundar as discussões do movimento em cinco grandes categorias: concepção de alfabetização, etnia, gênero, parcerias e cultura. Mas a grande importância desse encontro se deve ao fato de ter propiciado, dentro da sua programação, o primeiro momento para que os gestores dos MOVAs pudessem discutir sobre o trabalho realizado e por realizar-se, prática adotada a partir de então, em todos os demais encontros, juntamente com os espaços para trocas de experiências e apresentações de trabalhos.

“Os MOVAs enquanto Política Pública de Educação de Jovens e Adultos” foi o tema do 3º Encontro Nacional de MOVAs que aconteceu em agosto de 2003, em Goiânia-GO. Entre seus principais objetivos estavam: o debate sobre o papel do Estado, da sociedade civil e dos sujeitos participantes do MOVA; a promoção da troca de experiências entre educadores populares, o fortalecimento das práticas pedagógicas adotadas pela Rede MOVA-Brasil; a reflexão sobre o papel dos MOVAs na formação político-pedagógica dos educadores populares e, finalmente, a necessidade de reafirmação dos MOVAs enquanto política pública, bem como medida de fortalecimento e de defesa da educação popular.

O 4º Encontro Nacional da Rede MOVA-Brasil realizou-se em junho 2004, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul e teve como tema **“MOVA-Brasil na política pública da Educação de Jovens e Adultos**. Seus objetivos assemelhavam-se aos dos encontros anteriores; a diferença reside na ampliação do debate sobre as questões de financiamento da alfabetização; resgate dos princípios freireanos para a formação político-pedagógica dos educadores populares e diálogo sobre a tensão identificada entre a prática pedagógica realizada nos MOVAs e nas EJAs.

A inclusão digital multimídia, a promoção da integração da alfabetização com a economia solidária na gestão coletiva do trabalho, o aprofundamento dos conceitos de alfabetização e diversidade, a formulação de diretrizes sobre gestão, parcerias e continuidade de programas e projetos dos MOVAs e EJAs foram os

principais objetivos do 5º Encontro Nacional da Rede MOVA-Brasil, realizado em 2005 na cidade de Luiziânia/GO, com o tema **MOVA-Brasil, tecendo a Educação Popular Libertadora: Política Pública e Diversidade**".

O último encontro nacional do MOVA, com o tema "**MOVA-Brasil: interface com políticas públicas de EJA**", aconteceu em junho de 2006, na cidade de Fortaleza, CE, tendo como principais objetivos: a avaliação dos avanços e desafios da legislação sobre a EJA; a construção de um quadro sobre o analfabetismo na EJA do Brasil, explicitando em seu interior a importância da Rede MOVA-Brasil; a formulação de princípios para a organização curricular da educação de jovens e adultos e a proposição de estratégias que garantam a formação inicial e continuada de educadores populares e professores.

III METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 O REFERENCIAL TEÓRICO

Para muitos autores a opção metodológica já expressa uma postura teórica, mas explicitar essa opção teórica é uma tarefa indispensável a todo pesquisador, pois como afirma Goldmann (1978)

[...] uma das tarefas mais importantes para todo pesquisador sério nos parece residir no esforço para conhecer e fazer conhecer aos outros suas valorações, indicando-as explicitamente – esforço que o ajudará a atingir o máximo de objetividade subjetivamente acessível ao momento em que escreve e, sobretudo, que facilitará a outros pesquisadores trabalharem numa perspectiva mais avançada, permitindo, assim, a utilização e a ultrapassagem de seus próprios trabalhos para uma melhor compreensão da realidade. (apud ROMÃO, 2000, p. 28)

A busca pelo referencial teórico não é uma tarefa fácil, mas sem ele qualquer investigação pode limitar-se à mera descrição de fatos e apresentação de dados, isto porque, *“toda investigación supone un cuerpo teórico y este debe tener un método que le sea apropiado [...]”*. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998 p. 36). São os pressupostos teóricos que darão sustentabilidade à análise a ser desenvolvida, a partir de uma lógica interna necessária para a manutenção do rigor e do significado da pesquisa. Entretanto, tal rigor, não pode permitir que os fatos, as situações e os eventos sejam enquadrados num enfoque teórico a priori, é preciso que eles falem por si mesmos, conforme mostram as reflexões de Alves (1991):

Numa postura mais radical, alguns autores ligados à vertente qualitativa (Guba e Lincoln) questionam a adoção de qualquer esquema teórico a priori, defendendo a idéia proposta por Glaser & Strauss de que este (quadro teórico)³³ deverá emergir da análise dos dados. (p.10)

³³ Esclarecimento nosso.

Quanto à forma de apresentação do quadro teórico na tese ou dissertação, não há consenso: alguns pesquisadores preferem uma apresentação sistematizada em um capítulo à parte, enquanto outros consideram isto desnecessário, inserindo a discussão teórica ao longo da análise dos dados. Esta última alternativa, embora exija maior competência, tende a tornar o relatório mais elegante. Em qualquer circunstância, porém, a literatura revista deve formar com os dados um todo integrado: o referencial teórico servindo à interpretação e as pesquisas anteriores orientando a construção do objeto e fornecendo parâmetros para comparação com os resultados e conclusões do estudo em questão. (p.11)

Segundo Sánchez Gamboa (1998, p. 18), todo pesquisador *“debería preguntarse con cuál Teoría del Conocimiento está trabajando cuando investiga, pues los diferentes modelos de investigación se fundamentan en las diferentes concepciones del objeto.”*

Além da certeza quanto à teoria que subjaz sua análise, o pesquisador deve ter clareza da não-neutralidade de sua tese, isto porque, a opção por determinada teoria e método de análise não é destituída de valores profissionais e pessoais, uma vez que o pesquisador não é axiologicamente neutro. Ele está inserido em uma sociedade e em um tempo histórico, sendo, portanto, um ser político. Ciente de tal situação, o pesquisador deve ter consciência clara dos interesses que orientam sua pesquisa, buscando torná-los explícitos ao longo do texto.

A visão de mundo, entendida como uma percepção organizada da realidade que orienta a produção da pesquisa, se constrói através da prática cotidiana do pesquisador e das condições concretas de sua existência. Isto é, a visão de mundo, que organiza como categoria mais complexa e abrangente os diversos elementos implícitos na concreticidade de uma determinada opção epistemológica, é a responsável pelas opções de caráter técnico, metodológico, teórico, epistemológico e filosófico que o pesquisador faz durante o processo da investigação. Embora essa visão apareça muitas vezes implícita, ela se forma através da incidência de determinadas condições históricas de caráter psicológico, sociológico e político. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2004 p. 107)

Muitas vezes as preocupações de ordem técnica e metodológica são enfatizadas em detrimento do referencial teórico, mas as técnicas da pesquisa científica sejam quantitativas ou qualitativas não são desvinculadas do método, que

por sua vez não deve desconsiderar a opção por um enfoque epistemológico, que será o orientador dos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2002)

La investigación educativa no se reduce a una serie de instrumentos, técnicas y procedimientos. Estos constituyen parte del método científico. El método o camino del conocimiento es más amplio y complejo; a su vez, un método es una teoría de ciencia en acción que posee criterios de científicidad y rigor de la prueba científica. De igual manera, toda teoría de la ciencia se afirma en una teoría del conocimiento en donde se explican las concepciones de objeto, sujeto y su mutua relación. En la misma secuencia de complejidad, no existe una teoría del conocimiento sin una ontología, es decir, sin una concepción de lo real, sin una cosmovisión. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998 p, 131)

Por analisar a prática científica não como uma atividade neutra, mas como uma ação política e por preocupar-se com jogo de interesses, poder e suas relações com o conhecimento é que a Teoria Crítica foi escolhida como suporte epistemológico para a análise aqui desenvolvida.

Por teoria crítica entendemos o conjunto de tradições cumulativas que estudam a natureza da sociedade, particularmente as que têm origem na filosofia política (e daí sua relação com a crítica social empírica). O nosso entendimento de teoria social inclui todas as ciências sociais e históricas, mas que devido à natureza interdisciplinar da realidade são elementos de teoria social em cada disciplina. (TORRES, 2003 p. 245)

O conhecimento teórico já acumulado que se poderia genericamente denominar crítico ou histórico-crítico, não se constitui em um todo homogêneo. Na verdade existem diferentes linhas interpretativas, e alguns autores utilizados como referência apresentam, no conjunto de suas obras, divergências mais ou menos importantes entre si, mas considerando os limites desta pesquisa, não se realizou uma análise comparativa entre esses autores. O objetivo maior foi auxiliar no esclarecimento do conceito de crítica e na descoberta dos desafios envolvidos na produção de posicionamentos teórico-críticos na pesquisa em educação.

A Teoria Crítica tem origem quando alguns autores de opções intelectuais e influências teóricas distintas reuniram-se, a partir de 1923, em Frankfurt, Alemanha,

empreendendo uma crítica radical daquele tempo. Eles não se satisfizeram com as análises que procuravam compreender a vitória do nazismo e a derrota das esperanças revolucionárias. Entre os principais nomes estavam Horkheimer, Adorno, Marcuse e Walter Benjamin.

A Teoria Crítica também é conhecida como a teoria da Escola de Frankfurt, na verdade chamado de Instituto para a Pesquisa Social que, vinculado à Universidade de Frankfurt, mantinha desta uma autonomia intelectual e financeira, pesquisando para preencher as lacunas na história do movimento trabalhista e do socialismo da época. A denominação Escola de Frankfurt só foi adotada por Horkheimer, na década de 1950.

A escola teve sua fundação em 1924, por iniciativa de Félix Weil, filho de um grande negociante de grãos de trigo na Argentina. Primeiro se pensou no nome de Instituto para o Marxismo, mas optou-se por Instituto para a Pesquisa Social, em função do Anticomunismo reinante nos meios acadêmicos alemães nos anos de 1920-1939 e por seus colaboradores não adotarem o espírito e a totalidade do pensamento de Marx e do marxismo da época.

Criticando o positivismo (Augusto Comte), Horkheimer escreveu que: *“o valor de uma teoria depende de sua relação com a práxis”* (apud MATOS, 1993 p. 22). A racionalidade da dominação da natureza para fins lucrativos, colocando a ciência e a técnica a serviço do capital, é a primeira forma da ditadura, a *“ditadura da produção”*. Essas observações levaram Horkheimer e seus colaboradores do Instituto a considerar as relações entre fascismo e capitalismo.

A Escola de Frankfurt criticava a razão como uma exigência revolucionária para o advento de uma sociedade reacional, porque, segundo seus pensadores, o mundo do homem não é o *“mundo humano”*, mas o *“mundo do capital”*. Neste sentido, há uma aproximação muito grande com os dias atuais, marcados pelos ditames do neoliberalismo e sua preocupação excessiva com a lucratividade a qualquer preço. Já naquela época os estudos revelavam a transformação dos conceitos econômicos dominantes em seus opostos: livre troca passa a ser aumento da desigualdade social; a economia livre transforma-se em monopólio; o trabalho produtivo que sufoca a produtividade e a reprodução da vida social, transformando-se na pauperização de nações inteiras. Daí a importância do potencial da Teoria Crítica para a compreensão das transformações no MOVA-Regional, que partindo do ideal freireano parece aproximar-se dos pressupostos neoliberais.

Segundo seus criadores, o método dialético de interpretação da história não é o estabelecimento prévio de um caminho a ser seguido, mas uma orientação nas possibilidades revolucionárias de que cada época é portadora. Aprender a vida social como realidade que está sendo continuamente transformada, mesmo pela participação involuntária das pessoas, deve ser a essência das pesquisas que a tomam por base, isto porque os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sim, sob aquelas com que se defrontam. (MATOS, 1993; MEIRA, 1997; TORRES, 2003)

Embora aparentemente consensual, o conceito de crítica pode assumir múltiplos sentidos em função das orientações teórico-filosóficas adotadas. Isto posto, torna-se fundamental esclarecer o significado aqui atribuído a ele, já que disso depende a devida compreensão da maneira como se encaminham as reflexões teóricas, bem como a análise dos dados da pesquisa realizada. Segundo Martins, 1983 apud Meira, 1997 p. 14, não devemos empregar a noção de crítica em:

[...] seu sentido vulgar de recusa de uma modalidade de conhecimento em nome de outra. O objetivo, ao contrário, é situar o conhecimento, ir à sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal [...]. A perspectiva crítica pode, por isso, ultrapassar ao invés de simplesmente recusar, descobrir toda a amplitude do que se acanha limitadoramente sob determinados conceitos, sistemas de conhecimento e métodos.

Torna-se necessário um resgate de sua raiz etimológica: do fem. substv. do adj. lat. *criticus*, a,um, lat.tar. crítica 'apreciação, julgamento', adp. do gr. *kritikê* 'crítica, arte de julgar, de criticar', o vocábulo crítico corresponde ao exame racional, indiferente a preconceitos, convenções ou dogmas, tendo em vista algum juízo de valor; o termo também é entendido como atividade de examinar e avaliar minuciosamente tanto uma produção artística ou científica quanto um costume, um comportamento; análise, apreciação, exame, julgamento, juízo. (HOUAISS, 2001)

A partir dos autores estudados (DUSSEL, 2002; GIROUX, 1986; MATOS, 1993; MEIRA, 1997 e TORRES, 2003) pode-se afirmar que uma reflexão só é crítica, só é dialética quando busca apreender o movimento dos fenômenos,

compreendendo-os como fatos sociais concretos, síntese de múltiplas determinações e, neste sentido, como realidades históricas que podem ser transformadas pela ação humana. Isto porque, a base da Teoria Crítica é a negação, daí ser considerada como uma filosofia negativa, pois questiona a doutrina da filosofia do positivismo (uma filosofia positiva). É negativa porque ajuda a desconstruir e criticar as premissas do senso comum, apresentando-as, muitas vezes, como contraditórias e construtoras de hegemonia.

Assim, a opção pela Teoria Crítica, como fio condutor do presente trabalho, deve-se à possibilidade de ser utilizada como um instrumento de transformação social, já que permite ao pesquisador não apenas desvelar a realidade, mas estar atento às potencialidades, ter condições de apontar as possibilidades e outros caminhos na construção de uma sociedade mais justa. Desta forma, a presente pesquisa busca considerar esses aspectos da Teoria Crítica para compreender o porquê e o como o MOVA-Regional foi planejado, criado, construído e implementado; quem são seus atores, suas repercussões; quais são os fundamentos de seus processos organizacionais e sistêmicos.

Os intelectuais críticos assumem uma nova perspectiva na produção do conhecimento. Supondo que nenhum trabalho intelectual pode fornecer uma resposta definitiva a virtualmente qualquer área ou problemática das ciências humanas, os intelectuais críticos não podem, por razões morais e políticas, desistir de continuar com o processo de persuasão mútua, mesmo que o seu produto intelectual possa ter vida curta. (TORRES, 2003 p. 134)

3.2 O UNIVERSO PESQUISADO

Embora a região compreenda sete municípios, o universo de pesquisa do presente estudo analisou os dados de apenas três municípios com vários anos de experiência no trabalho com a educação de jovens e adultos. Antes mesmo da criação do movimento nessas cidades, muitos educadores e políticos da região já possuíam um papel bastante ativo na construção do projeto MOVA-SP. Foram selecionados para a coleta dos dados da pesquisa empírica os municípios de Diadema, Santo André e Mauá. Diadema, por ser a segunda cidade a implantar o MOVA em termos nacionais e primeira cidade a implantar o MOVA na região; Santo André, por ser a segunda cidade do ABCD a abrir salas do movimento e por apresentar um trabalho de documentação muito bem estruturado e sistematizado, indispensável à coleta e análise dos dados e, Mauá, por abrir suas salas no ano seguinte a Santo André e por apresentar, quando comparado aos outros dois municípios, maiores dificuldades financeiras e sociais que poderiam ter reflexos no desenvolvimento do trabalho do movimento. Tal recorte espacial, num universo de sete municípios, não significa deixar de reconhecer a importância das ações das demais cidades, reflete sim uma seleção da autora, dadas às limitações da própria pesquisa e uma intencionalidade em verificar como se estrutura o movimento nessas localidades e como se dá a relação de parceria não só ao nível direto entre poder público e sociedade civil, mas também ao nível intermunicipal, nas cidades mais representativas da região no aspecto da mobilização popular.

É nesse universo que este trabalho busca compreender em que medida MOVA-Regional tem atingido a alfabetização de seus educandos, difundida com um dos seus principais objetivos. Embora com um recorte temporal de 10 anos, focando as implicações dos anos mais recentes (1995 – 2005) na esfera municipal e intermunicipal, o estudo procura considerar as tendências político-educacionais de um período mais abrangente e as relações da sociedade civil com as três esferas governamentais da estrutura federativa (União, Estados e Municípios).

3.3 AS TÉCNICAS DA PESQUISA

Num primeiro momento, as aulas do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista, em especial as vinculadas à linha de pesquisa Política e Gestão Educacional, bem como as várias orientações, permitiram que se estabelecesse o recorte temático, espacial e temporal da pesquisa. Somente depois de constantes idas e vindas do processo de reformulação do projeto, exercício concomitante à leitura do referencial teórico é que os instrumentos de coleta dos dados foram efetivamente definidos. Desta forma, para a efetivação deste estudo optou-se por procedimentos metodológicos que permitissem uma melhor combinação e posterior análise de dados quantitativos e qualitativos. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: a análise documental e as entrevistas.

ANÁLISE DOCUMENTAL

A opção pela análise documental está associada à própria tese, uma vez que esta busca desvelar em que aspectos a prática do MOVA-Regional distancia-se do discurso oficial apresentado, em especial, na documentação do movimento. Ainda que a análise da documentação não fosse suficiente para a comprovação da tese, ela tornou-se indispensável para a compreensão das informações factuais, para a descrição de acontecimentos e para a compreensão da base histórico-filosófica e estrutural do movimento, isto porque, de acordo com Popkewitz (1997, p. 30) “*o passado intromete-se no presente como fronteiras dentro das quais ocorre a escolha e as possibilidades se tornam disponíveis*”.

As fontes documentais utilizadas na presente pesquisa dividem-se em duas categorias: fontes primárias e secundárias. Entre as fontes primárias estão os relatórios e avaliações das Secretarias Municipais de Educação, dos Departamentos

de Educação, da coordenação do MOVA-Regional e do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC; os cadernos publicados pelo MOVA-SP, os cadernos do MOVA nas cidades e os do movimento regional; as atas de seminários e eventos promovidos pelas Secretarias Municipais de Educação e pelo movimento; a análise de dados censitários e estudos sócio-econômicos e hipertextos presentes em sites oficiais. Entre as fontes secundárias destacam-se os discursos oficiais, as matérias de jornais e revistas e panfletos publicitários sobre o movimento, bem como a literatura sobre o ideário freireano e sobre a educação de jovens e adultos.

O levantamento dos documentos impressos sobre o movimento aconteceu, inicialmente, nos anos de 2004 e 2005, mas, em função da análise realizada a partir do confronto entre o referencial teórico e os dados coletados, nos anos de 2005 e 2006, buscou-se a coleta de documentos mais recentes. Entretanto, pode-se afirmar que, quando comparada à produção de documentos impressos da segunda metade da década de 90, a produção de textos oficiais do MOVA-Regional foi muito escassa, podendo tal aspecto ser reflexo das próprias dificuldades por que passava e vem passando o movimento. Diante dessa escassez, a consulta aos sites oficiais dos municípios da região e do próprio MOVA-Regional tornou-se freqüente.

Diante da insuficiência da análise documental, uma vez que a documentação utilizada, embora vasta, não foi capaz de esclarecer aspectos importantes que continuavam obscuros, entre os quais se destacavam a atual situação das parcerias, a forma de sistematização dos dados sobre o desempenho dos educandos e a formação dos educadores, buscou-se o aprofundamento desses pontos através da técnica da entrevista, a qual se configura como um ótimo recurso para a compreensão das contradições e sutilezas presentes na distância entre o discurso oficial e a realidade apresentada pelos dados quantitativos analisados.

ENTREVISTAS

Embora exista uma vasta taxionomia sobre os tipos de entrevista, distinguindo-se pelo grau de controle exercido pelo entrevistador sobre o diálogo, optou-se, neste trabalho, pela realização da entrevista do tipo semi-estruturada, a

qual, segundo Laville e Dionne (1999), define-se como uma “*série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.*” (p. 188). A flexibilidade e o respeito aos próprios entrevistados enquanto sujeitos ativos da pesquisa mostraram-se aspectos fundamentais para a compreensão dos objetivos traçados, uma vez que a compreensão do movimento para além do explícito em fontes documentais pressupõe a escuta da percepção, consciente ou não, que os sujeitos têm sobre ele.

Triviños (1987) ampliando a definição apresentada por Laville e Dionne (1999), aponta o caráter ativo do entrevistado. Para Triviños, a entrevista semi-estruturada é

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (p. 146, grifo nosso)

A participação do sujeito é fundamental para a compreensão do conteúdo implícito nas entrelinhas do conteúdo coletado, não só nas fontes documentais, mas nas próprias entrevistas, isto porque, de acordo com Szymanski (2002),

[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz –, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador. (p. 12)

Os pontos obscuros, as contradições e a falta de sistematização de vários dados do movimento presentes na análise documental foram as questões-chave para a elaboração dos roteiros³⁴ de entrevistas semi-estruturadas com a coordenação do MOVA-Regional, coordenações locais, educadores, alunos matriculados e egressos do movimento.

A complexidade da estrutura das secretarias municipais de educação, bem como o grande número de sujeitos envolvidos nas atividades de coordenação e atuação pedagógica do movimento, exigiu um novo recorte do universo que representasse uma amostra pequena, porém significativa e diversificada dos diversos atores do MOVA-Regional, abarcando sujeitos que atuassem em órgãos decisórios centrais, locais, educadores, educandos e ex-alunos.

Ao todo, do universo estabelecido, foram realizadas 13 (treze) entrevistas³⁵: uma com o coordenador do MOVA-Regional, três com os coordenadores municipais, três entrevistas com educadores (Diadema, Mauá e Santo André), três entrevistas com grupos de alunos de cada município, uma entrevista com alunos matriculados e egressos do MOVA Santo André e duas entrevistas com alunos egressos de Diadema e Mauá.

Com exceção do coordenador regional e dos coordenadores municipais, dada a função que possuem no movimento (responsável político e responsáveis pedagógicos, respectivamente) e da escolha propositada das entrevistas na PQU – Petroquímica União S. A., única empresa³⁶ de grande porte parceira ativa do MOVA-Regional, não houve uma intencionalidade maior na escolha dos critérios para classificar os demais entrevistados. A proximidade espacial, a indicação por parte dos próprios pares e a receptividade do educador popular em abrir as portas de sua sala constituíram-se nos próprios critérios de seleção.

Logo no primeiro contato com os sujeitos a preocupação era expor-lhes o tema central a ser discutido a fim de que soubessem os objetivos da pesquisa, mas

³⁴ Anexos.

³⁵ A identidade dos sujeitos foi preservada a partir da indicação apenas da referência do papel ocupado pelo entrevistado no movimento, numeradas de acordo com as falas transcritas. Ex: 01 – Coordenador local; 02 – Educador.

³⁶ Embora a montadora Ford afirme em seu site oficial brasileiro ser parceira do MOVA ABC, em nenhuma das falas ou documentos analisados aparece referência a essa parceria, a única ocorrência aparece na propaganda do Encontro do MOVA-Regional de 2005, em que se pode observar o logotipo da empresa nos panfletos e *banners* produzidos para o evento.

a nenhum deles foi exposta a hipótese inicial a fim de se evitar o direcionamento de suas falas.

Estabelecido o primeiro contato, a técnica de entrevista individual e coletiva utilizada foi a semi-estruturada, isto porque, sua organização pautada no diálogo livre, permite uma maior flexibilidade ao pesquisador que, a partir dos próprios discursos dos sujeitos, pode introduzir novas perguntas à medida que os dados fornecidos pelo entrevistado não estejam claros ou que indiquem aspectos centrais que mereçam ser mais discutidos. Em muitas situações, o discurso de um sujeito, transformou-se num questionamento para o outro, enriquecendo o roteiro inicial. (SZYMANSKI, 2002; LAVILLE e DIONNE, 1999)

Todas as entrevistas foram realizadas entre o primeiro e o segundo semestre de 2005. Seguindo a estrutura apresentada por Nébias (1990, p. 84) elas organizavam-se em um *“momento inicial para o entrevistado identificar a função que exercia durante o período da pesquisa e fazer um relato espontâneo sobre a sua formação e o seu percurso profissional”*. De acordo com o posto ocupado, formação e mesmo características pessoais, houve uma grande diversidade de tempo de gravação, mas em média as entrevistas individuais duraram de quarenta a cinquenta minutos, com exceção da entrevista realizada com o coordenador regional do MOVA que ultrapassou uma hora e meia de duração. As entrevistas com grupos de alunos duraram em média 30 minutos, pois havia uma grande inibição por parte deles em relação ao gravador. Desta forma, muitos dados importantes foram registrados posteriormente, isto porque, foram coletados antes do início e após o término da gravação, quando os sujeitos estavam mais descontraídos.

A fim de possibilitar ao leitor uma melhor visualização do objeto pesquisado, faz-se necessária uma caracterização do local onde acontecem as aulas do MOVA, bem como dos espaços destinados à formação dos educadores e à gestão do movimento como um todo, além de uma descrição dos espaços em que as entrevistas foram realizadas.

OS ESPAÇOS DAS ENTREVISTAS

Sempre que possível, as entrevistas foram realizadas nos próprios locais de atuação dos sujeitos envolvidos e durante sua jornada de trabalho ou tempo de aula, pois de acordo com Campos (2002):

O ambiente físico e humano no qual acontecem os processos pedagógicos é formador de atitudes e comportamentos, assim como determina a maneira pela qual todos os envolvidos – estudantes, profissionais, familiares, constroem seu conhecimento. (p. 9)

As entrevistas com os coordenadores do MOVA nos municípios, aqui denominados coordenadores locais, aconteceu, em dois municípios, nas salas de reuniões do MOVA, dentro da própria Secretaria Municipal ou do Departamento de Educação e, no terceiro município, na sala de coordenação que fica em uma casa alugada pela prefeitura, destinada às atividades do MOVA. De maneira geral, todos os ambientes eram bem limpos e organizados, mas as constantes interrupções por funcionários, as chamadas telefônicas e a acústica das salas dificultaram, posteriormente, o processo de transcrição das gravações feitas.

A entrevista com o coordenador regional do MOVA ocorreu no Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, situado na zona central do município de São Bernardo do Campo. O MOVA-Regional possui uma pequena sala dentro do sindicato com espaço para duas mesas e alguns poucos armários. Uma das mesas é ocupada pelo coordenador e a outra por uma secretária contratada pelo próprio MOVA-Regional para cuidar apenas de assuntos relacionados ao movimento. Em função dos preparativos para o encontro do MOVA-Regional, que aconteceria nos dias seguintes à entrevista, haviam constantes entradas e saídas de pessoas da sala e o telefone tocava constantemente. Assim, para uma entrevista mais tranqüila, o coordenador sugeriu que fossemos para o subsolo do prédio onde funciona o centro de memória do sindicato um local, segundo ele, mais calmo. Mesmo assim, não pudemos permanecer ali em função das várias ligações telefônicas recebidas pelas atendentes e, pela segunda vez tivemos que nos deslocar para outro espaço, desta vez o próprio auditório do local.

As entrevistas com os educadores e alunos egressos aconteceram nas próprias salas de aula, que em geral ocorrem em espaços bem diversificados, que vão desde salas de aula em escolas regulares, igrejas, comunidades de bairro, galpões desativados a garagens nas favelas. As três turmas em que a pesquisa com os alunos ocorreu refletem bem a referida diversidade espacial.

A primeira turma, com 25 alunos, ocupa uma sala de aula em uma pequena escola de educação infantil, na qual as carteiras, todo o mobiliário e as instalações físicas destinam-se às crianças, fato que além de refletir o descaso com os educandos, traz sérios complicadores físicos e, portanto, de saúde e reflexos nas atividades pedagógicas, pois, frequentemente, os alunos saem da sala para movimentarem-se, faltam alegando problemas nas costas e pernas. Por outro lado, o fato de estar em uma escola pública de educação infantil, faz com que o espaço seja sempre bem limpo e arrumado, existam vários recursos audiovisuais à disposição dos professores, uma pequena biblioteca, mesmo que com o predomínio de livros infantis. A merenda (geralmente bolachas e leite) também aparece nas falas dos alunos com um bom diferencial, pois como muitos vêm direto do trabalho para a aula, tê-la diariamente é um aspecto muito positivo. As aulas acontecem no período noturno, pois durante o dia as salas são ocupadas pelas crianças.

Com 20 alunos, a segunda turma visitada ocupa uma pequena sala destinada a cultos de uma igreja evangélica, localizada no alto de um morro de uma favela. O acesso é bem difícil, em especial em dias de chuva, pois a rua não possui asfalto, apenas cascalhos que facilitam o trânsito de pedestres e pouquíssimos veículos. O mobiliário reduz-se a cadeiras de adultos sem apoio para os livros e cadernos. Alguns alunos escrevem apoiando os materiais nas próprias pernas enquanto outros se revezam usando as poucas mesas existentes. Não contam com nenhum tipo de recurso audiovisual, apenas com uma pequena lousa, já em precárias condições de uso. Quase não há livros e nas paredes encontram-se cartazes, distribuídos no passado pelas grandes editoras, com as vogais e as famílias silábicas associadas a desenhos infantilizados. Não há merenda e nem tampouco equipe de limpeza, são os próprios educandos que, às vezes trazem lanche de casa e cuidam da preservação do espaço, pois a limpeza da igreja é feita por fiéis que se revezam nas tarefas. Como o espaço é destinado a cultos, em sua maioria, noturnos, as aulas acontecem no período vespertino.

Com uma estrutura física muito próxima dos padrões estabelecidos para uma sala de aula para adulto em escolas particulares, a terceira turma entrevistada, considera-se privilegiada. A sala de aula, com 24 alunos, encontra-se localizada dentro do pólo petroquímico, atrás dos galpões em que ficam os vários carros de bombeiros, responsáveis pela segurança dos funcionários. O local é calmo, mas não muito silencioso, pois em vários momentos é possível se ouvir o barulho dos carros que passam na grande avenida paralela ao complexo petroquímico. Logo na entrada da sala, os alunos têm à sua disposição uma máquina de café expresso, sucos (dois sabores), água potável e bolachas. Há embaixo da sala uma pequena cozinha de uso compartilhado com os bombeiros, na qual ficam guardados os lanches que são servidos diariamente ao término da aula. Tais alimentos são, segundo a professora, preparados pelos funcionários da cozinha central, sob a supervisão dos nutricionistas da empresa. O ambiente é muito limpo e organizado. Há equipamentos audiovisuais disponíveis para o uso do MOVA, mas mediante solicitação com alguns dias de antecedência. Ainda segundo a professora, qualquer material escolar não disponível na empresa pode ser solicitado às assistentes sociais. As aulas ocorrem no período vespertino.

De maneira geral, as maiores dificuldades encontradas para a realização das entrevistas foram: as constantes remarcações de horários em função de compromissos agendados pelos coordenadores, passeios monitorados, no caso dos alunos; problemas relacionados à acústica das salas em que as gravações foram feitas, o que dificultou o processo de transcrição e, por fim, o constante trânsito de pessoas e ligações telefônicas que interrompiam a gravação, às vezes, por mais de meia hora.

OS SUJEITOS DAS ENTREVISTAS

Além da caracterização do contexto e dos espaços, a caracterização dos sujeitos entrevistados, frequentemente esquecida, é de fundamental importância para a compreensão da dinâmica, dos consensos e das contradições do fenômeno estudado. Segundo Sánchez Gamboa (1998),

El conocimiento es el resultado de la relación entre un sujeto cognoscente y un objeto por conocer. Desde el punto de vista epistemológico los abordajes empíricos y positivistas privilegian al objeto o al hecho, haciendo desaparecer al sujeto en pro del objeto; suponen que el objeto real y el objeto del conocimiento permanecen reducidos a la representación del primero sin permitir la interacción del sujeto; suponen también que la relación sujeto-objeto es una relación de duplo empirismo entre un individuo concreto y aislado (investigador) y un pedazo de realidad también concreta; sin embargo, el sujeto empírico es portador de una cultura, de un lenguaje, de una estructura de pensamiento y de una escala de valores; su relación con el objeto en este sentido no es neutra. (p. 38)

É possível identificar-se várias semelhanças e algumas diferenças entre os sujeitos entrevistados ³⁷, aspectos que foram importantes para a análise. Entre as semelhanças, no que se refere aos técnicos, termo usando para referir-se aos coordenadores e aos educadores, está o fato de todos, sem exceção, não terem recebido formação acadêmica específica para a educação de jovens e adultos. No caso do coordenador regional, essa não formação ainda é mais preocupante, uma vez que, mesmo à frente de um movimento de educação, não é professor. Sua formação é em Serviço Social. Seu contato com a educação popular se deu via Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, onde trabalha desde a década de 80. Os coordenadores locais, embora professores e com formação em nível superior em Pedagogia, declararam nunca ter tido, durante seus cursos de licenciatura e magistério, conteúdos curriculares específicos para a educação de adultos. Os professores por sua vez, não têm formação docente, possuem apenas o ensino médio, fato que dificulta ainda mais uma formação que abarque as especificidades da educação de adultos. Um deles, inclusive, declara ter feito o ensino médio na modalidade suplência, com uma grande carga horária a distância. De maneira geral esses entrevistados afirmaram ser a prática diária o maior ensinamento que tiveram para o trabalho nessa modalidade de ensino. O aspecto financeiro também se constitui como semelhança, uma vez que todos os sujeitos acima, mesmo partícipes de um movimento popular de alfabetização, recebem uma remuneração, quer na forma de salário, ajuda de custo, ou bolsa-auxílio. Outra semelhança encontra-se no fato de todos eles residirem na região do Grande ABCD paulista.

³⁷ Vide Anexo F – Quadro com o perfil dos coordenadores e educadores entrevistados, p. 202.

Entre as diferenças dos sujeitos acima está a faixa etária, que varia de 29 a 55 anos; o sexo, apenas dois homens; os anos de estudo, apenas os coordenadores possuem nível superior; a militância político-partidária e a participação em movimentos populares anteriores à sua entrada no MOVA. Mesmo sendo esta última diferença um dos critérios de seleção dos educadores, ela é apenas observada no perfil dos coordenadores entrevistados. As condições sócio-econômicas dos sujeitos mostram-se bem distintas, uma vez que apenas os educadores moram nos bairros mais periféricos, fazendo parte da comunidade em que as salas do MOVA estão inseridas.

Quando ao perfil dos educandos, sejam eles matriculados ou egressos, é bastante interessante observar que eles não diferem muito do perfil apresentado pelos próprios educadores. Assim como seus educadores, moram em bairros periféricos, vivendo em condições sociais precárias em termos de saúde, saneamento básico, segurança, transporte e educação.

A ANÁLISE DOS DADOS

Após o processo de transcrição das fitas em que as entrevistas foram gravadas, organizou-se o *corpus* da pesquisa empírica, ou seja, o conjunto dos discursos dos sujeitos entrevistados, transcritos tais quais foram gravados, sem, num primeiro momento, a preocupação com as questões lingüísticas. A esse respeito, Nébias (1990) citando a tese de Livre-Docência de Leser de Melo afirma que:

[...] há uma perda constante do momento vivo em que as histórias estão sendo gravadas, do local, dos gestos, das expressões, para a fita ouvida no gravador, quando apenas as tonalidades e inflexões da voz são retidas; na passagem da fita para o papel também esse aspecto se perde. O conjunto só pode ser reconstituído pela sensibilidade do leitor. (p. 90)

As primeiras leituras já indicaram os trechos mais significativos dos discursos, relacionados à problemática da pesquisa. Depois de destacados, tais trechos permitiram, numa primeira análise puramente quantitativa a identificação dos temas/assuntos mais recorrentes. Mas, num trabalho acadêmico na área da educação com os objetivos anteriormente descritos, a vertente quantitativa em si não é suficiente para garantir a possibilidade de generalização dos dados interpretados. Isto porque, de acordo com Bardin (1988),

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a *freqüência* com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a *presença* ou a *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num dado fragmento de mensagem que é tomado em consideração. (p. 21)

Para tanto, em função dos pressupostos epistemológicos da Teoria Crítica, para um melhor aproveitamento do tempo e dos recursos disponíveis e a fim de se chegar à essência do fenômeno estudado, a perspectiva da abordagem metodológica adotada pautou-se, num primeiro momento, na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1988).

Os estudos sobre a Análise de Conteúdo ganham destaque na década de 70, quando os trabalhos produzidos apresentavam a classificação de determinados texto em categorias de análise pré-estabelecidas. A Análise de Conteúdo é uma técnica muito utilizada para a análise de dados que sejam frutos de um “corpus” que tenha o conteúdo da comunicação como base. Segundo Bardin (1988, p. 31): “*A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações*”. Seu objetivo central é produzir inferências sobre os elementos constituintes do processo de comunicação. De acordo com as próprias palavras de Bardin (1988, p. 44), “*visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.*” A ação de inferir pressupõe comparação de dados, indo além da identificação do conteúdo expresso no discurso, a partir de uma informação puramente descritiva, ela busca justamente as relações desse conteúdo com outros elementos do discurso, quer sejam eles

expressos ou latentes. O explícito é o ponto de partida, entretanto, a análise e a interpretação da contextualização, do pano de fundo do plano discursivo é que possibilita a generalização e garante a relevância científica da pesquisa. *“Por trás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar.”* (BARDIN, 1988. p.14)

Nessa perspectiva metodológica tudo é significativo e indispensável à análise do discurso, desde a situação concreta de produção da comunicação até os diferentes pressupostos teóricos e concepções de mundo dos emissores e receptores.

Segundo FRANCO (1986),

É perfeitamente possível e necessário o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, dentro de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. (p. 8)

Para se reconhecer o papel ativo do sujeito, é preciso ter clareza de que qualquer discurso pode ser espontâneo, quando não há a intervenção do pesquisador ou, provocado, quando o pesquisador elabora previamente as questões a serem respondidas, a exemplo dos questionários e entrevistas. Essas duas faces de uma mesma situação devem ser consideradas durante o processo de análise, isto porque, a elaboração de uma pergunta aparentemente simples e com uma pretensa neutralidade, já manifesta o ponto de vista do seu formulador e, muitas vezes, é responsável pela indução da resposta.

[...] toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, motivações, expectativas, etc. (FRANCO, 1986. p. 13)

Os sujeitos de uma pesquisa são produtores e/ou expositores de uma teoria. “Teoria que não significa “saber erudito” e nem se contrapõe ao saber popular”, mas que transforma seus divulgadores muito mais em

executores de determinadas teorias do que em seus próprios senhores (...) a teoria, da qual o autor é expositor, determina sua concepção da realidade. Tal concepção (consciente ou inconsciente) é filtrada por seu discurso e resulta em implicações extremamente importantes, para quem se propõe a fazer análise de conteúdo. (Idem. p. 14)

Assim, a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo é que o *corpus* passou por um processo de categorização (ou codificação), que segundo Bardin (1998), corresponde à passagem de dados brutos a dados organizados:

A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo. (p. 104)

Nesse processo, várias passagens dos discursos dos entrevistados puderam ser organizadas nas primeiras unidades de significação ou análise, mas ainda não permitiram uma descrição exata do conteúdo.

O momento da categorização mostrou-se o mais árduo de todo o processo de escrita da tese, isto porque a hipótese e o problema de pesquisa não estavam bem delimitados, dificultando a operação de classificar os elementos constitutivos do *corpus* e exigindo a reorganização e o estabelecimento de novos critérios de agrupamentos semânticos baseados em analogias e exclusões. Tal momento caracterizou-se por constantes idas e vindas do suporte teórico ao corpus de análise e vice e versa, mas que não surtiram bons resultados. Somente após o exame de qualificação é que, com as observações dos membros da banca e das indicações de novas leituras, foi possível retirar dos próprios dados já coletados, as categorias de análise.

O texto intitulado *Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos*, de Aguiar e Ozella (s/d) serviu de base, aliado às reflexões de Bardin (1988); Franco (1986) e Nébias (1990), para a determinação dessas categorias.

Entretanto, Aguiar e Ozella (s/d) não utilizam a expressão categorias de análise, preferem referir-se a elas como **núcleos de significação**. Em essência, não

se tornam perceptíveis diferenças entre as duas expressões, pois ambas correspondem a um dos caminhos para se chegar à apreensão dos sentidos e da subjetividade dos informantes ³⁸. A grande diferença apresentada pelos referidos autores, quando comparados aos demais, encontra-se no processo de construção dos núcleos. Segundo eles, três etapas básicas são necessárias: a seleção de pré-indicadores, dos indicadores e, finalmente, dos núcleos de significação.

Deste modo frisamos que nossa reflexão metodológica, sobre a apreensão dos sentidos, estará pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas a clareza de que é necessário irmos para além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico. (AGUIAR; OZELLA, s/d p. 4)

Para apropriação do conteúdo das falas transcritas os autores sugerem várias leituras, aparentemente descompromissadas, a fim de que o pesquisador vá, aos poucos, familiarizando-se com esse conteúdo. A tal processo atribuem o nome de leitura flutuante, indispensável para a seleção dos chamados pré-indicadores, que servirão de base para a definição dos núcleos futuros. Foi justamente a partir de sucessivas leituras flutuantes, feitas após o exame de qualificação, que vários temas, até então não destacados, foram emergindo das falas, em função da frequência com que apareciam, do destaque dado pelos sujeitos, das contradições e da carga emocional com que eram apresentados.

Uma vez selecionados os pré-indicadores, realizou-se uma nova leitura integral das transcrições a fim de agrupá-los de acordo com suas semelhanças, complementaridade e, em muitos casos, pela contradição.

De posse destes indicadores, novamente se recorreu às transcrições para a seleção dos trechos que correspondiam a tais indicadores. Segundo Aguiar e Ozella (s/d), *“este momento já caracteriza uma fase do processo de análise, mesmo que ainda empírica e não interpretativa, mas que ilumina um início de nuclearização.”* (p. 14). Feito isso, finalmente, as categorias de análise (núcleos de significação) puderam ser nomeadas.

³⁸ Como tais expressões são praticamente sinônimas, optou-se, no presente texto, pela expressão categoria de análise por ser mais comum ao meio acadêmico.

Mas como tais categorias não são blocos independentes de significação, inserem-se em um contexto muito mais amplo, podendo assumir conotações diversas em espaços e tempos diferentes.

[...] o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade. [...] Neste momento temos a realização da **análise propriamente dita**, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social histórico à luz da teoria. (AGUIAR; OZELLA, s/d p.16, grifo dos autores)

É justamente na perspectiva diacrônica que as categorias: **desalienação** (*a leitura do mundo precede e leitura da palavra*); **educação não-formal versus informal** (*ninguém educa ninguém, mas todos se educam em comunhão*); **participação social** (*as relações educativas pressupõem o diálogo fraterno entre todos os membros da sociedade*); e **transformação social** (*a realidade não é inexorável*), presentes no ideário freireano dos movimentos populares da década de 60, na documentação sobre o MOVA e no discurso dos sujeitos entrevistados, foram analisadas, buscando ultrapassar a mera descrição de dados e identificar em que medida o MOVA-Regional tem respeitado ou se distanciado de seus pressupostos originais, assumindo acriticamente idéias e posturas de cunho neoliberais.

IV DA ORIENTAÇÃO FREIREANA À PERSPECTIVA NEOLIBERAL

4.1 A HISTÓRIA DOS MOVIMENTOS POPULARES DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para uma análise mais criteriosa do fenômeno educativo faz-se necessário contextualizá-lo num cenário mais amplo, buscando compreender a sua totalidade. Por mais que se faça um recorte temporal, uma análise pautada na Teoria Crítica não pode se limitar a um estudo sincrônico; é justamente o percurso diacrônico a garantia de uma melhor compreensão do que foi em anos anteriores e do que é hoje o movimento de alfabetização de jovens e adultos. Segundo Sánchez Gamboa (1998), as abordagens crítico-dialéticas partem do princípio da recuperação do contexto, enfatizando as categorias da temporalidade (tempo) e da historicidade (origem, evolução e transformação) para a explicação e compreensão do fenômeno educativo.

[...] en toda investigación científica que aborda un fenómeno real, sea éste una institución, un grupo humano, una experiencia, el resultado de un proceso, un hecho, un producto, una manifestación política, ley, norma o directriz, siempre estaremos trabajando con un *a priori* fundamental de lo real, la categoría *tiempo*, y con una manera de aprehensión de éste, sea entendido como una fecha, un registro, un dato, una variable, un elemento de contexto, o como una categoría fundamental para la explicación y la comprensión de lo real (temporalidad) o como un atributo esencial de la realidad que se transforma permanentemente (la historicidad) . (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998 p. 102)

Desta maneira, nenhum fenômeno pode ser considerado como um todo autônomo, separado de um todo maior. A sociedade deve ser interpretada como um todo complexo e com limites muito amplos, pois suas condições atuais são apenas partes da totalidade histórica desta mesma sociedade. Ainda segundo Sánchez Gamboa (1998), “*sus características actuales son apenas coyunturas, partes de un*

período que tiene sentido en la recuperación de la historia larga de esa sociedad específica en el contexto mayor de la historia de la humanidad.” (p. 77)

A este processo de recuperação da historicidade do fenômeno analisado, Souza (2005)³⁹ dá o nome de análise de conjuntura, segundo ele uma tarefa complexa, pois exige do pesquisador além do poder de descrição, uma percepção aguçada das sutilezas e das contradições dos dados advindos dos acontecimentos, cenários, atores, relação de forças, articulação entre estrutura e conjuntura, aos quais nomeia de categorias. Para esse autor

A importância da análise a partir dos acontecimentos é que eles indicam sempre certos “sentidos” e revelam também a percepção que uma sociedade ou grupo social, ou classe tem da realidade e de si mesmos. Identificar os principais acontecimentos num determinado momento, ou período de tempo, é um passo fundamental para se caracterizar e analisar uma conjuntura. (SOUZA, 2005 p.11)

Ao buscar as semelhanças e diferenças entre os movimentos populares de alfabetização dos anos 60 e pós-ditadura e o MOVA-Regional do final dos anos 90 e início do século XXI, é fundamental para a análise compreender que as condições políticas e sociais, assim como o papel de Estado daquela época são muito diferentes das de hoje. Se no passado, diante de um governo militar, a educação de adultos era vista como uma alternativa, talvez a única, à educação oferecida pelo Estado, hoje a educação de adultos permanece relegada a um segundo plano nas agendas políticas. A maioria dos programas atuais parece responder apenas, isso quando conseguem, às exigências de um mercado neoliberal, preocupado com uma mão-de-obra mais qualificada em função de certificações internacionais e, é óbvio, mais lucro.

Sobre as diferenças conjunturais e sua influência nos processos de transformação, mais uma vez as reflexões de Sánchez Gamboa (1998) tornam-se ilustrativas:

³⁹ Conhecido popularmente como Betinho.

[...] as teorias críticas dialécticas atribuyen un status específico y un valor diferenciador a la educación en relación con la sociedad, de tal manera que, dependiendo de la coyuntura, la educación puede ser un agente transformador de la misma. Al mismo tiempo en que la sociedad determina los procesos educativos, también es dinamizada por las acciones educativas “libertadoras” o “transformadoras”. Tales acciones serán tanto más transformadoras, como mejor articuladas estén con otras acciones provenientes de otras formas de organización social (movimientos de la sociedad civil, organizaciones de clase, partidos políticos, etc.), constituyendo así una coyuntura favorable a las transformaciones en la medida en que la correlación de fuerzas apunte para la misma dirección de cambio. (p. 80)

Segundo Paiva (1973), o período anterior à segunda década do século XIX não apresenta muita uniformidade em termos educacionais, podendo ser caracterizado como uma época de atividades precárias de um sistema educacional elementar elitista e excludente. As ações destinadas à educação popular de maneira geral e à de jovens e adultos são, segundo a autora, praticamente inexistentes. Somente a partir do final do século XIX, mesmo de maneira desigual no conjunto do país, a educação de jovens começa a ganhar uma discreta visibilidade nacional, isto porque, o crescente desenvolvimento brasileiro exigia profissionais mais instruídos. Mas num movimento contrário, tal período corresponde também ao início da disseminação da idéia de que o analfabetismo é uma chaga social a ser banida, idéia esta, presente muitas vezes ainda nos dias atuais. Ainda de acordo com Paiva (1973), a referida visão deturpada da alfabetização de adultos se deve, em grande escala,

[...] à determinação da lei de 1882⁴⁰ e à sua incorporação à Constituição de 1981 – juntamente com a progressiva valorização da instrução como instrumento de ascensão social – deu origem ao preconceito contra o analfabeto, identificado como indivíduo incapaz [...]. Até o final do Império não se havia colocado em dúvida a capacidade do analfabeto; esta era a situação usual da maioria da população e a instrução não era condição para que o indivíduo participasse da classe dominante ou das principais atividades do país. Nesse tempo, o não saber ler não afetava o bom senso, a dignidade, o conhecimento, a perspicácia, a inteligência do indivíduo; não o impedia de ganhar dinheiro, ser chefe de família, exercer o pátrio poder, ser tutor. Somente quando a instrução se converte em instrumento de identificação das classes dominantes (que a ela têm acesso) e quando se

⁴⁰ O parecer-projeto, mais tarde lei, elaborado por Rui Barbosa em 1882 é considerado, segundo Paiva (1973), “o primeiro diagnóstico exaustivo da realidade educacional brasileira ao ensino elementar”. (p. 76)

torna preciso justificar a medida de seleção é que o analfabetismo passa a ser associado à incompetência. (p. 83)

As primeiras décadas do século XX podem ser identificadas, no que tange à educação de jovens e adultos, pelas grandes e inúmeras campanhas e movimentos nacionais, de iniciativa do governo federal, popularmente conhecidos como “cruzadas” para a “erradicação do analfabetismo”, ainda entendido como uma doença, muitas vezes comparado à malária que matava muitas pessoas na época. Os locais que concentravam um número elevado de analfabetos era, por vezes, identificado como “zonas negras de analfabetismo” (PAIVA, 1973; GADOTTI; ROMÃO, 2002). Neste período, a educação de adultos era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente para as zonas rurais; assim, praticamente não existia uma preocupação com as especificidades dos adultos oriundos das camadas mais populares, o ensino era, quase sempre, vinculado à reposição dos conteúdos escolares “perdidos” durante o ensino infantil.

A partir dos anos 50, mudanças significativas começaram a ocorrer na educação de jovens e adultos influenciadas por toda uma conjuntura político-econômico-social ímpar.

Após o longo período de crise política iniciado com a Revolução de 30, os anos 50, que sucederam o final da ditadura de Vargas, refletem um clima de liberdade de expressão política garantido pela constituição de 46. Neste cenário, as tensões oriundas da disputa de poder não se limitavam aos centros decisórios tradicionais, mas atingiam outros setores da sociedade. A imprensa falada e escrita da época, sem as imposições e pressões da censura, aliadas ao surgimento da televisão, transformaram a mídia em um poderoso instrumento de formação da opinião pública do período. Diante disto, houve um enriquecimento do debate político, *“debate que, embora fosse muitas vezes limitado a um moralismo mesquinho, centrado quase sempre em interesses eleitorais, suscitou uma discussão da qual emergiam os problemas nacionais.”* (BARRETO, 1998 p. 83)

Neste momento histórico, em consequência do populismo e do nacionalismo da época, as classes populares começaram a entrar no cenário político brasileiro. Grupos militantes de diferentes orientações, entre eles os católicos progressistas, líderes rurais e líderes de comunidades urbanas empreendem o início de uma

grande mobilização popular. Entre os principais fatos inseridos no novo contexto social, destacam-se o movimento das Reformas de Base e as Ligas Camponesas. Segundo Gadotti (1991),

as Reformas de Base constituíam-se em reivindicações populares relacionadas com transformações estruturais principalmente de natureza econômica. Dentre elas destacava-se a reforma agrária, bandeira de luta dos movimentos sociais populares e sindicais, que deveria colocar em questão principalmente o latifúndio improdutivo. Contra a existência de terras improdutivas insurgiram-se principalmente os trabalhadores rurais, organizados nas famosas Ligas Camponesas, que eram associações sindicais muito ativas no interior do Nordeste, antes de 1964, quando foram desmanteladas por suas atividades políticas em favor dos trabalhadores rurais sem terra. (p. 52)

A década de 50 foi marcada por um período de intensa mobilização política e social, na qual inúmeros educadores, intelectuais e estudantes, entre eles Paulo Freire, percebendo a possibilidade de conscientização das classes populares, a fim de, conscientes de sua posição social, organizarem-se para a transformação da realidade opressora em que viviam, literalmente, saíram às ruas em busca de uma educação mais justa e igualitária para todos. No final dos anos 50 e início da década de 60, *“os líderes populistas começaram a perder o controle ou a capacidade de manipulação das reivindicações das massas, cuja mobilização transpõe os limites urbanos e alcança as áreas rurais, até então marginalizadas”* (GADOTTI, 1991 p. 52).

O governo de João Goulart, marcado desde o início pela repulsa da classe dominante e de setores das Forças Armadas, buscava apoio nas bases populares da sociedade brasileira. E, a partir de 1961, a fim de manter o poder conquistado, começou a desenvolver e a incentivar programas de mobilização popular objetivando a manutenção dessa base de apoio. (BARRETO, 1998; GADOTTI, 1991)

Neste período tem início a experiência mais importante de alfabetização de jovens e adultos da história da educação brasileira. Tendo sua origem na cidade de Recife – PE, o Movimento de Cultura Popular – MCP foi um movimento de divulgação cultural de caráter autônomo, formado por intelectuais, sindicalistas e pela população em geral, durante o governo municipal de Miguel Arraes, no início

dos anos 60. Paulo Freire era um dos idealizadores deste movimento e nele começou a desenvolver suas primeiras reflexões sobre a educação de jovens e adultos e sobre a sua pedagogia voltada para as classes oprimidas.

As idéias freireanas são frequentemente agrupadas naquilo a que muitos consideram como o “método Paulo Freire”. Entretanto, por inúmeras vezes o próprio Paulo Freire afirmava não gostar da referida expressão, temendo possíveis “engessamentos” da sua pedagogia libertária. A esse respeito, Gadotti (1991) afirma que,

A rigor não se poderia falar em “método” Paulo Freire, pois se trata muito mais de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação do que de um método de ensino. Apesar de tudo, Paulo Freire acabou sendo conhecido pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, chame-se a esse método, sistema, filosofia ou teoria do conhecimento. (p. 32)

O sistema Paulo Freire de alfabetização compreendia cinco etapas básicas: a pesquisa do universo vocabular da comunidade a qual pertenciam os educandos; seleção das palavras geradoras a partir do universo pesquisado; criação de situações-problema; elaboração de fichas-roteiro e confecção das fichas com as famílias silábicas das palavras geradoras. (BARRETO, 1998; BRANDÃO, 1988). Após um encontro com militantes negros, em Nova York, a expressão “palavras geradoras” foi substituída por “temas geradores”, pois, segundo a observação de um dos participantes, acatada prontamente por Paulo Freire, a discussão em torno da palavra geradora era um processo muito mais amplo e complexo, abrangendo toda uma temática.

Além das fichas com as palavras ou temas geradores e suas respectivas famílias silábicas, Paulo Freire, a fim de romper com ideologia dominante entre os educandos, segundo a qual eles não eram cultos, propôs a criação de fichas de culturas (utilizadas semanalmente). As fichas correspondiam a um conjunto de imagens com o objetivo de ampliar essa visão restrita de cultura, apresentando-a como fruto da produção humana e, assim, fazendo-os perceber que não só as pessoas escolarizadas tinham cultura. Todos possuem cultura, ninguém é mais culto

do que o outro. Existem culturas diferentes, nem melhores nem piores, apenas diferentes. Esses Círculos de cultura, segundo o próprio Paulo Freire (1985):

[...] não tinham uma programação feita *a priori*. A programação vinha de uma consulta aos grupos, quer dizer: os temas a serem debatidos nos círculos de cultura, era o grupo que estabelecia. Cabia a nós, como educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha. Mas podíamos acrescentar à temática proposta este ou aquele outro tema que, na Pedagogia do oprimido, chamei de 'temas de dobradiça'. (FREIRE, 1985 apud GADOTTI, 1991, p. 33)

Entre os temas das principais fichas estavam: Os seres humanos no mundo e com o mundo; Natureza e cultura; A transformação da natureza pelas mulheres e homens; A historicidade da cultura; O trabalho como elemento da transformação da natureza; A arte e a beleza como elementos culturais; A literatura como elemento cultural; Os padrões de comportamento como produção cultural e Círculo de cultura: um momento de produção cultural.⁴¹

Segundo Vera Barreto, membro do primeiro grupo de estudantes paulistas a trabalhar com o método freireano no estado de São Paulo, em 1963, sob a orientação direta do próprio Paulo Freire, havia muita novidade no método de alfabetização de Paulo Freire, destacando-se entre elas: o caráter político do ato pedagógico, logo, a não neutralidade da educação; o uso de recursos audiovisuais; o estímulo à participação dos educandos; e o papel problematizador dado ao educador. (BARRETO, 1998)

Depois de Recife, o trabalho freireano estende-se para a cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963, quando Paulo Freire foi convidado pelo governador para implementar o seu sistema de alfabetização de adultos no estado. Como, após 45 dias de aula 300 educandos estavam lendo e escrevendo, a proposta de alfabetização freireana começa a ganhar destaque na imprensa da região e a se espalhar pelos outros estados brasileiros e países vizinhos.

⁴¹ Uma análise mais aprofundada sobre a metodologia de ensino proposta por Freire ultrapassaria os limites do presente trabalho. Entretanto, vários autores têm obras publicadas sobre o tema. (BARRETO, 1998; BRANDÃO, 1988; GADOTTI, 1991; ROMÃO, 2000). E o próprio Paulo Freire apresentou seu método de alfabetização de forma mais detalhada em 1967, no livro **Educação como prática da liberdade**.

Diante da grande repercussão e dos resultados de Angicos, também em 1963, Paulo Freire foi convidado pelo presidente João Goulart para coordenar uma proposta de alfabetização de adultos de cunho nacional. O Plano Nacional de Alfabetização tinha como estratégia de trabalho a criação de equipes centrais em cada capital estadual, tais equipes seriam incumbidas de multiplicar seus quadros e, em seguida colocar o método em prática nas camadas mais populares. De acordo com a Portaria Ministerial nº 195, de 8/7/63 (apud Barreto, 1998 p. 34), a Comissão Nacional de Cultura Popular, presidida por Paulo Freire, tinha o objetivo de *“implantar, em âmbito nacional, novos sistemas educacionais de cunho eminentemente popular, de modo a abranger áreas não atingidas pelos benefícios da educação”*.

Em 1964, 20 mil círculos de cultura para o atendimento de 2 milhões de analfabetos seriam instalados, mas em 31 de março, João Goulart, diante das pressões militares, deixa o governo e tem início a Ditadura Militar no país, que interrompeu os trabalhos ainda no início e reprimiu toda a mobilização já conquistada.

Três meses depois, em 16 de junho de 1964, Paulo Freire foi preso. Na cadeia permaneceu por 70 dias. Solto, mas sob vigilância rigorosa do regime militar, optou pelo exílio na embaixada da Bolívia, a única naquele momento a acolhê-lo. Da Bolívia foi para o Chile, onde lecionou na Universidade Católica de Santiago e foi consultor da UNESCO.

Ao lado dos Centros Populares de Cultura, extintos depois do golpe militar de 64, havia uma experiência de alfabetização de adultos, também pautada nos ideais freireanos, apoiada pela Igreja Católica e conhecida como MEB – Movimento de Educação de Base. Tal movimento conseguiu resistir ainda por mais alguns anos durante a Ditadura Militar, mas o ano de 1969 marca o término de suas atividades. (GADOTTI; ROMÃO, 2002; PAIVA, 1973)

Sobre o Movimento de Educação de Base Fávero (2003), participante ativo do movimento, afirma que a Igreja foi uma boa aliada da alfabetização de jovens e adultos no início dos anos 60, basicamente por três motivos: a preocupação com a ruptura da estrutura familiar nuclear, isto porque, muitos dos vários operários nordestinos que vieram trabalhar na construção de Brasília não voltavam para seus lares; desejo de ampliação das emissoras de rádio católicas (o ensino se dava por aulas radiofônicas) e, sobretudo, por medo da idéias comunistas que, via Partido

Comunista espalhavam-se pelas zonas rurais e cidades. Ainda sobre o movimento, o autor faz uma crítica ao material didático utilizado:

[...] não chegava, não era inteligível para a população rural, porque eram médicos dando aulas sobre micróbios, aquelas coisas todas. O material didático era muito pobre [...] a SIRENE (Sistema Rádio Educativa Nacional) acaba fazendo uma cartilha, chamada Rádio cartilha, que na verdade é uma piada. É a cartilha mais bonita que a gente tem, colorida, mas ridícula, porque usa o “a – e – i – o – u. O a de ave o e de ema o u de uva e tal. E tem umas lições que vão só pela fonética, que não tem nada a ver nem com a lógica. (p. 5)

Segundo o referido autor, somente no final 1962 é que o MEB, revendo sua metodologia, redefiniu-se como movimento na linha da educação popular, assumindo a categoria da formação da consciência como uma de suas principais bandeiras e, portanto, aproximando-se do ideário freireano.

O governo militar, negando tudo o que havia sido feito na década de 50 e início dos anos 60, retorna às campanhas e grandes cruzadas contra o analfabetismo, características marcantes no início do século XIX. Entre as campanhas, merece destaque a “Cruzada do ABC” – Ação Básica Cristã, que atingiu uma parcela significativa da população, mesmo com resultados duvidosos. As campanhas, com um ensino de caráter não-formal, eram mais extemporâneas e destinavam-se às populações mais carentes. Já numa perspectiva formal, próxima à institucionalização, o MOBREAL, visava, em seu início, ao controle da população rural, atingindo mais tarde as populações das grandes cidades.

É importante notar que, segundo Gadotti e Romão (2002), mesmo no final dos anos 50-60, além das iniciativas de alfabetização de jovens e adultos pautadas numa concepção libertadora de educação, influenciada pelo ideário freireano de conscientização popular, havia no Brasil uma vertente que entendia a alfabetização de adultos à luz da funcionalidade, da profissionalização, preocupada com treinamento de mão-de-obra mais produtiva, a fim de atender às necessidades do projeto de desenvolvimento nacional.

Na década de 70 essas duas correntes continuam. A primeira entendida basicamente como educação não-formal, alternativa à escola, e a segunda, como suplência da educação formal. No Brasil se desenvolve nessa corrente o sistema MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com princípios opostos aos de Paulo Freire. (GADOTTI; ROMÃO, 2002 p. 35)

As idéias de Paulo Freire, durante seu exílio, continuaram a influenciar, mesmo sob a forte pressão da Ditadura Militar, a muitos intelectuais, educadores e lideranças populares brasileiras, não só nas universidades, escolas, mas também nos bairros, comunidades e em muitos postos de trabalho.

Em 1969, Freire foi convidado pela Universidade de Harvard, Massachusetts, EUA para dois anos de trabalho. Dias depois, recebeu também um convite do Conselho Mundial das Igrejas, de Genebra, Suíça para coordenar os trabalhos no processo de libertação dos países africanos. A solução encontrada foi ficar seis meses em Harvard e dirigir-se para a suíça, onde permaneceu por dez anos.

A partir de 1970, começa, segundo Gadotti (1991), uma segunda fase de exílio, marcadamente européia e africana. Entretanto, Paulo Freire além de trabalhar em países desses continentes, tais como: Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Tanzânia, Itália; trabalhou na América Central (Nicarágua) e no continente asiático (Índia) e na Oceania (Ilhas Fiji e Austrália). Após tantos trabalhos as idéias freireanas ganham uma dimensão mundial, fazendo com que Freire ganhasse vários títulos de doutor *honoris causa* das principais universidades do mundo (Open University de Londres, Universidade de Louvain na Bélgica, Universidade de Genebra na Suíça, etc.).

Após mais de 15 anos de exílio, Paulo Freire retorna ao Brasil em agosto de 1979 apenas para uma visita de um mês. Em março de 1980, retorna definitivamente à sua pátria.

Em 1984, Paulo Freire, Moacir Gadotti e outros intelectuais foram coordenadores de uma experiência de alfabetização de adultos pautada no sistema freireano no município de Diadema, primeiro município brasileiro a eleger um prefeito pelo recém criado Partido dos Trabalhadores e um dos pioneiros a implantar a pedagogia de Paulo Freire depois da Ditadura Militar.

Em 1987, antes de assumir a secretaria municipal de educação do município de São Paulo, Paulo Freire vê seu método de ensino sendo aplicado, à luz dos estudos da pesquisadora argentina Emília Ferreiro, nas séries iniciais de quatro

escolas municipais do estado de Pernambuco, confirmando suas convicções sobre a possibilidade de ampliação das bases teóricas de seu método para outras modalidades de ensino.

Em 1986, no governo do presidente José Sarney, a Fundação Educar foi criada em substituição ao Mobral, sendo substituída quatro anos depois pelo Projeto Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, durante o governo de Collor de Melo.

No final da década de 80, com a intenção de preparar o Ano Internacional da Alfabetização – 1990, o governo federal cria a Comissão Nacional de Alfabetização, coordenada inicialmente por Paulo Freire e anos mais tarde por José Eustáquio Romão.

Em 1989 Paulo Freire assume o cargo de Secretário de Educação no município de São Paulo, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina do Partido dos Trabalhadores. Permanece no cargo por dois anos, quando se afasta por problemas de saúde e para, segundo ele, dedicar-se a uma das coisas que mais gostava de fazer, escrever. Falece em São Paulo em 02 de maio de 1997, vítima de enfarte.

Percebe-se, através desta breve contextualização histórica que, com exceção das décadas de 50 e 60, sempre houve um distanciamento da sociedade civil e do Estado no que diz respeito à educação de jovens e adultos no Brasil. Entretanto, a partir do final da década de 80 e início dos anos 90, fortemente influenciados pelas medidas educacionais de ajuste neoliberal, um novo cenário começa a ser construído em função de novos mecanismos de associativismo, em especial, entre três principais atores: sociedade civil, empresas e Estado. Neste sentido, merece destaque o movimento de alfabetização de adultos idealizado e implementado por Paulo Freire na cidade de São Paulo, em 1989, descrito nas páginas que se seguem.

Hoje, início do novo milênio, em função da face neoliberal do capitalismo atrelada à globalização, um novo cenário político-social está posto e nele surgem novas instâncias de poder e novos protagonistas sociais.

Com a saída dos militares do poder, a partir de 1985, começa a se alterar o significado atribuído à sociedade civil. Com a progressiva abertura de canais de participação e de representação política, a partir das pressões populares, promovido pelos novos governantes, os movimentos sociais

(especialmente os populares) perderam paulatinamente a centralidade que tinham nos discursos sobre a participação da sociedade civil. Passa a haver uma fragmentação do que se denominou como “sujeito social histórico”, centrado nos setores populares, fruto de uma aliança movimento sindical + movimento popular de bairro (trabalhadores e moradores), até então tidos como relevantes para o processo de mudança e transformação social. Surge uma pluralidade de novos atores, decorrentes de novas formas de associativismos que emergem na cena política. (GOHN, 2005 p. 74)

4.2 DISCURSO OU PRÁTICA EFETIVA – AS BASES TEÓRICAS FREIREANAS DO MOVA-REGIONAL

Seria ingenuidade acreditar que todo o discurso presente na fala dos entrevistados e na documentação consultada efetivamente tem continuidade no atual contexto político-econômico-social e, o que é mais importante para a presente tese, vem acontecendo na prática diária das diversas turmas do MOVA-Regional.

Pautados na Teoria Crítica, nas próprias idéias de Paulo Freire e nos vários autores estudados, torna-se clara a tarefa do pesquisador que é buscar a análise do que está além do exposto, além do aparente, buscando descobrir, nas entrelinhas dos conteúdos, a essência do fenômeno estudado. Assim, uma análise conjuntural situando as características do passado, por ocasião dos primeiros movimentos populares de alfabetização de jovens e adultos em relação às características do presente, influenciadoras do MOVA-Regional é indispensável, buscando compreender se efetivamente o MOVA-Regional distorce, à luz do ideário neoliberal, a proposta de educação popular freireana utilizando-se de seus próprios princípios.

As ações da trama social e política se desenvolvem em determinados espaços que podem ser considerados como cenários [...] Cada cenário apresenta particularidades que influenciam o desenvolvimento da luta e muitas vezes o simples fato de mudar de cenário já é uma indicação importante de uma mudança no processo. (SOUZA, 2005 p. 11)

Antes de 1995 apenas alguns municípios da região do ABC paulista apresentavam ações educacionais para jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolarização. Mesmo nessa época, as dificuldades financeiras e a própria opção política de muitos governos locais fez com que os trabalhos nessa modalidade de educação não se desenvolvessem de forma homogênea. O município de Diadema, cujos primeiros registros de salas destinadas à educação de jovens e adultos datam de 1965, é tido um dos pioneiros na referida área, e sua experiência com o SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos, em função da coordenação de Paulo Freire, no início da década de 80, é considerada exemplo para outros municípios e estados brasileiros. Tal fato se deve, entre outros aspectos, à configuração política, econômica e social da cidade, como explica a pesquisadora da Universidade de São Paulo, Profa. Dra. Lisete Arelaro que, durante o período de 1993-1996, esteve à frente da Secretaria da Educação do município, em entrevista dada a Prado (2002):

Dois pontos definem um pouco Diadema. Ela é a cidade de maior densidade habitacional do estado de São Paulo e no Brasil só comparada à Baixada Fluminense. Somos hoje mais de trezentos mil habitantes em 30 Km², é uma situação de pessoas morando umas sobre as outras. O segundo dado interessante é que é uma cidade que não tem a chamada classe A. Os ricos moram ou em São Paulo ou em São Bernardo do Campo. Apesar de Diadema não ser uma cidade pobre no sentido do dinheiro que é arrecadado por ela, a população é uma população de trabalhadores de baixa escolaridade e de baixa tecnologia. Em compensação é uma cidade de altíssima participação popular. Você tem gente para tudo o que você quiser discutir, de educação à Xuxa você vai ter gente para discutir, é muito interessante. (p. 33) ⁴²

E, especificamente em relação ao SEJA:

O nosso querido SEJA começa de um movimento de resistência contra o analfabetismo numa cidade de trabalhadores. Diadema foi o primeiro município do Brasil a eleger um prefeito do PT, que foi o Gilson Menezes, ele foi o primeiro metalúrgico no poder [...] e com ele a questão do analfabetismo passa a ser discutida como prioridade. Paulo Freire vai ser um pouco o inspirador desse grupo e,

⁴² Por sugestão dos membros da banca durante o exame de qualificação, a fim de tornar a leitura mais fluente, as falas dos sujeitos estão registradas com espaço simples entre as linhas, em itálico e sem recuo. As demais citações estão em concordância com a ABNT NBR 14724:2005.

portanto, o movimento é muito mais de educadores; sob o apelido de educadores populares, pessoas que tinham muito mais a ver com os trabalhos sociais na cidade, organizações, do que de propriamente professores da rede [...] (Idem, p. 42)

Para identificar os fundamentos teóricos que deram origem ao MOVA-Regional é imprescindível considerar a experiência já existente na região e retomar a gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992) e do Secretário de Educação Paulo Freire (1989-1991) no município de São Paulo, por ser nesse momento que surge o MOVA-SP.

Criado em outubro de 1989, o MOVA-SP resgatou o trabalho das comunidades na periferia da cidade, preservando a lógica dos movimentos populares existentes, pautada no respeito à diversidade cultural e autonomia política e apoiando o fórum⁴³ de entidades durante o processo de elaboração do programa, bem como ao longo da sua implementação. O movimento consiste num projeto que prevê a celebração de um convênio entre a SME-SP – Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo e os Movimentos Populares que já desenvolviam, desenvolvem ou que viriam desenvolver experiências de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, respeitando a sua autonomia política.

Segundo documentos da SME-SP, no final da década de oitenta, os movimentos populares de alfabetização passavam por sérias dificuldades no prosseguimento de seus trabalhos, dado o agravamento da crise econômica no país e o cancelamento de diversos projetos que se desenvolviam com recursos da Fundação Educar.

Inicialmente, através do convênio, a SME-SP se propunha a cumprir três funções básicas, a de apoio financeiro e material; de ampliação dos núcleos e de formação político-pedagógica:

1ª Apoiar financeira e materialmente os grupos populares; 2ª Criar novos núcleos de alfabetização nas áreas onde os movimentos populares ainda não assumem esta tarefa; 3ª Garantir a orientação político-pedagógica e a formação permanente dos educadores populares através de encontros sistematizados entre educadores dos movimentos populares e assessores pedagógicos da SME. (MOVA-SP, 1989, p. 8)

⁴³ O Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização de Adultos da Cidade de São Paulo, criado após o Simpósio de Educação de Jovens e Adultos em 01/04/1989 existe até hoje.

O objetivo central do MOVA-SP, mantido até hoje, serviu e serve de referencial para a criação e manutenção dos vários grupos de MOVA existentes em todo o país, assim como o MOVA ABC.

O MOVA-Regional tem por objetivo buscar a integração e o engajamento de diversos setores da sociedade junto ao poder público, a fim de constituir um amplo movimento de alfabetização e educação para cidadania, assegurando a todos os jovens e adultos não escolarizados do Grande ABCD o direito à alfabetização e, ao mesmo tempo, promover a continuidade nos estudos. (MOVA-Regional, 1997, p. 32, grifos nossos)

A alfabetização presente no próprio nome do movimento apresenta-se como um dos objetivos do MOVA-Regional. De acordo com os documentos analisados, para se chegar à alfabetização dos educandos, o MOVA-Regional:

[...] procura desenvolver uma metodologia que tenha um caráter transformador, popular, democrático, processual, sistemático e interdisciplinar, rompendo a forma tradicional de ensino. Desse modo, os educandos são sujeitos do processo de aprendizagem, e o educador deve respeitar o ritmo de cada um. Neste contexto, o papel do educador é o de problematizador, trabalhando com o conhecimento científico e com o conhecimento popular, aprendendo com os educandos na mesma medida em que os ensina. (MOVA-Regional, 2005. p.9)

O ideário de Paulo Freire não só esteve na base prático-estrutural do movimento organizado por Paulo Freire em São Paulo, mas também em seus pressupostos filosóficos, em especial no que diz respeito à pedagogia progressista, dialógica e, portanto, crítica. Pedagogia esta que Torres (2003) num exercício de educação comparada, aproxima da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e de Jürgen Habermas, apresentando as diferenças entre ambos e enfatizando a complementaridade de seus pensamentos, num *“esforço duplo de ler Freire através de Habermas e Habermas através de Freire”*. (p. 242)

Carlos Alberto Torres, antecipando alguns elementos do seu próximo livro, provisoriamente intitulado *Critical Theory and Education: Freire, Habermas and the Dialogical Subject* (New York: Teachers College Press, Columbia University) faz algo aparentemente incoerente: equiparar a “*Pedagogia crítica de Freire*”, teórico brasileiro do pós-guerra no campo da educação de adultos à “*Psicologia social crítica de Habermas*”, teórico alemão pós-guerra, considerado o mais importante representante da Teoria Crítica, com trabalhos de destaque nos campos da teoria social e política.

Para o referido autor, Freire e Habermas devem ser estudados para além dos esteriótipos que lhes são associados em função das várias diferenças (focalização, estilo e ênfase) que, num primeiro plano, tornam difícil a mediação entre ambos:

Habermas é um pensador muito mais apaixonado e fundamentado do que sugerem muitos dos comentários que lhe são feitos, e Freire apresenta uma profundidade e um rigor filosóficos que nem sempre são visíveis nas suas formulações de pedagogia prática direcionada para professores. (TORRES, 2003 p. 234)

Ainda a esse respeito, Torres (2003) deixa claro a importância de mostrar:

[...] como e quando Habermas oferece a Freire argumentos que justificam, fundamentam e desenvolvem as suas posições; do mesmo modo, [...] mostrar como e quando Freire contribui para a preocupações práticas e políticas de Habermas ao nível das interações e práticas concretas. (p. 234)

Segundo ele, as abordagens de Freire e Habermas devem ser consideradas como vertentes da Teoria Crítica. Entretanto, tal afirmação é, aparentemente, problemática no que se refere a Freire, comumente conhecido como representante de uma teoria social brasileira ligada especificamente às questões educacionais. Mas, segundo Torres (2003), ambos “*representam posicionamentos de resistência àquilo que recentemente se tornou o objeto dominante em ambos os contextos: a racionalização da educação com o pretexto da otimização do desenvolvimento*

econômico". (p. 235), fato que permite a localização de Freire num contexto mais vasto. Contrariando análises simplistas que atribuem a Paulo Freire o título de profeta isolado de uma teoria auto-suficiente, idealista e, por vezes, romântica, Torres afirma que sua obra deve ser vista:

[...] como uma abordagem desenvolvida originalmente nas margens da América Latina, mas influenciada pela teoria européia e norte-americana, que mais tarde veio igualmente a influenciar [...] a teoria crítica já não é apenas um fenômeno exclusivamente alemão ligado à Escola de Frankfurt; pelo contrário, ela representa uma tendência interdisciplinar e internacional de caráter geral, que foi objeto de diversas rotulagens ao longo das duas últimas décadas. No contexto da educação, a teoria crítica está estreitamente associada a uma concepção histórica e reflexiva da reprodução social e cultural. (p. 244)

Torres (2003) cita um trecho do artigo "*Decolonization and the ideal speech community: some issues in the theory and practice of communicative competence*" de O'Neill, de 1985 que apresenta a matriz ética que aproxima os trabalhos de Habermas e Freire e, de ambos, aos pressupostos teóricos do MOVA:

Com efeito, a inflexão lingüística de Habermas retira do centro de atenções da História a função do proletariado enquanto norma e natureza da sociedade, substituindo-lhe uma competência comunicativa universal que, em todas as ocasiões e circunstâncias do seu exercício, invoca implicitamente uma comunidade civil de verdade, igualdade, sinceridade e liberdade. Esta matriz ética apresenta uma semelhança extraordinária com as bases morais da pedagogia dos oprimidos tal como elaboradas por Freire. (O'NEILL, 1985 apud TORRES, 2003 p. 232, grifo nosso)

A participação da comunidade civil está na matriz ético-filosófica de Freire e logo, na essência do MOVA, que vê o seu educando não como mero expectador da realidade histórica, mas como um sujeito ativo, capaz de transformá-la. Um dos grandes eixos do trabalho do MOVA é a identidade, mais especificamente, o resgate da identidade do analfabeto, que se julga incapaz, diante de uma realidade opressora, de ultrapassar os limites dessa opressão. Neste sentido, a opção pela aquisição da língua escrita, a alfabetização, é entendida como uma ação política e

cultural, na qual o diálogo entre educandos e educadores é fator decisivo para a reflexão e transformação social. Segundo os coordenadores do MOVA-Regional, na grande totalidade das turmas do MOVA há a preocupação em fazer o educando perceber-se como sujeito que pensa, que é igual aos outros, e que, portanto, deve ter a liberdade de questionar, de mover-se, e de “acreditar que um outro mundo é possível” (FREIRE, 1996, p. 34).

A gente pensa que o objetivo é trabalhar com o aluno da primeira a quarta série, mas o objetivo é maior, é trabalhar com a questão da cidadania, então a gente não pensa só na parte da escolarização desses alunos, de estar trabalhando com eles a questão curricular de terceira a quarta série, mas estar envolvendo este aluno dentro da comunidade dele, trabalhando os seus problemas, para ver o que eles inseridos nesta comunidade podem transformar esta comunidade. Esse também é o objetivo do Mova-Regional, porque a gente tem que entender assim, que o Mova, por ser um movimento popular, não é institucional, ele vai além da questão da escolarização. O Mova vem mesmo para trabalhar a questão da cidadania e das parcerias. E o que é trabalhar com essa parceria? Não é só dividir responsabilidades, mas é poder mostrar para o aluno que ele faz parte da história, e que ele vai patrocinar esta história. (01 – coordenador local⁴⁴, grifo nosso)

Da idéia de transformação é que decorre a própria denominação do MOVA, “movimento”, termo que traz em si a idéia de mobilização, de engajamento e de mudança.

A gente pensou em criar um movimento, cujo objetivo era criar uma movimentação dentro da cidade para que essas pessoas que não tiveram a opção pela escola, que pelo menos tivessem a opção pelo movimento, porque o MOVA estaria em um lugar próximo à sua casa, o educador seria um educador daquele bairro, então eles teriam um vínculo afetivo, até um vínculo social, porque estariam dentro do mesmo espaço, do mesmo grupo, as afinidades, dentro da igreja, então as afinidades por estarem dentro da igreja, por pertencerem a ela, isto facilitaria que o adulto voltasse a estudar. O outro objetivo com a criação do MOVA é que a gente tem uma preocupação com a erradicação do analfabetismo no município, mesmo que ele fosse um objetivo ousado a gente queria investir em um movimento que finalizasse próximo a esta erradicação, claro que não a curto prazo, mesmo que fosse a longo prazo, mas que fosse um movimento que trouxesse esta movimentação e esta

⁴⁴ Identificar o município do coordenador seria identificar a sua identidade, o que, uma vez que alguns ainda desempenham a função, poderia de alguma maneira comprometê-los. Desta forma, optou-se por identificá-los apenas pela função.

possibilidade, mesmo que o aluno ficasse um tempo no MOVA, depois fosse para o EJA e que depois ele prosseguisse seus estudos. (02 – coordenador local)

Afirmando buscar a superação da idéia de “campanha”, o MOVA-Regional incorpora a idéia de “movimento”, isto porque, segundo a sua própria documentação, as palavras *campanha*, *programa*, *erradicação*, *chaga* e *vacina* devem ser, superadas pelo termo *movimento*, por compararem o analfabetismo à doença, a um mal a ser erradicado. Os textos do MOVA evitam os referidos termos porque eles também podem se reportar a experiências marcadamente assistencialistas, ou por serem institucionais em demasia, engessando a educação popular num formato de currículo excessivamente rígido, pautado em adaptações da alfabetização infantil. Mas o mesmo cuidado não acontece na prática. Vários educadores utilizaram-se desses vocábulos ao longo das entrevistas.

Não tem sentido falar em campanha. Campanha é coisa provisória, o movimento é mais permanente, mais estruturado, e vamos ver se com isso a gente começa a resgatar a dívida social que a gente tem com as pessoas não alfabetizadas. (FREIRE, 1995 apud MOVA, 2005, p. 18)

E é pela superação da dívida social com as pessoas não alfabetizadas que o movimento surge com o objetivo de promover uma alfabetização que ultrapasse a mera escolarização, fazendo com que seus educandos saiam de um estado de subordinação e inseriram-se ativamente na sociedade em que vivem.

O MOVA-Regional surgiu com a missão, vamos dizer assim de alfabetização, ou seja, uma educação para a cidadania, então o objetivo básico dele é trabalhar a questão da auto-estima, da participação das pessoas na sociedade, da intervenção delas na sociedade. O grande objetivo é fazer com que elas deixem de ter um papel de subordinação, de exclusão social e passem a ter um papel de pessoas incluídas, participantes da sociedade. Esse é o nosso trabalho enquanto MOVA, nós só fazemos isto, desde a formação dos próprios núcleos do MOVA, o próprio processo da criação do núcleo, da sala, já é um processo para se conseguir o objetivo, objetivo este que já é conquistado na medida em que está previsto que tem que ter uma articulação entre a sociedade organizada, com as pessoas da sociedade e com as pessoas que são voluntárias, principalmente elas, voluntárias como apreciadoras, como educadoras do MOVA. (04 – coordenador regional)

As falas acima mostram que ao nível do discurso de seus participantes a alfabetização do MOVA-Regional é entendida na perspectiva freireana, como uma concepção libertadora de educação. Ela é compreendida como um ato político de leitura do mundo de forma crítica e transformadora da realidade social opressora e excludente das camadas populares, ultrapassando os limites de uma prática educativa burocrática, de procedimentos pautados na aquisição mecânica da leitura e escrita alfabética, o que, segundo Paulo Freire, é uma concepção bancária de educação (FREIRE, 1974). A perspectiva político-pedagógica apresentada na documentação do MOVA-Regional e no discurso de seus coordenadores, afirma ser preciso que se parta dos conhecimentos sobre a leitura e escrita que os alunos já têm e, a partir deles, num processo de elaboração coletiva do saber, educadores e educandos, numa ação dialógica, cheguem à conscientização de seus papéis sociais.

O MOVA-Regional afirma acreditar na alfabetização sob a perspectiva dialógica da ação crítico-cultural, perspectiva essa amplamente discutida nos estudos do educador Paulo Freire e aqui destacada por meio de quatro princípios fundamentais, tomados como categorias de análise: a leitura do mundo precede a leitura da palavra: o processo de alfabetização está vinculado às compreensões da realidade sócio-econômica e cultural em que os educandos estão inseridos; ninguém educa ninguém, mas todos se educam em comunhão; as relações educativas pressupõem o diálogo, mas o diálogo freireano, que é fraterno, tolerante, crítico e amoroso e a possibilidade de mudança da realidade, o aluno é visto como sujeito de sua história e não mais como mero objeto de uma realidade inexorável (FREIRE, 1974; 1985; 1991; 1996).

DESALIENTAÇÃO (a leitura do mundo precede e leitura da palavra)

Utilizando-se do importante princípio freireano: a leitura do mundo precede a leitura da palavra, entendido por Paulo Freire como a predominância da compreensão da realidade em que o educando está inserido sobre o simples ato de decodificação do código lingüístico, o MOVA-Regional, influenciado pelo ideário neoliberal e por uma visível fragilidade em termos filosóficos e organizacionais, parece apresentar um desvirtuamento deste princípio.

Segundo Gadotti (1997) alienação, tão propagada no discurso do MOVA, deve ser entendida em sua concepção mais geral e filosófica como:

[...] um conceito que define a condição de um ser que se encontra privado de sua essência, ou porque se encontra separado dele ou porque ela não se realiza completamente, perfeitamente em tal ser. Este é o aspecto antropológico do conceito de alienação.

Em sentido mais restrito, histórico, social, a alienação se refere ao estado do indivíduo, ou da comunidade, que não retira de si mesma, de seus fundamentos objetivos, os motivos, os determinantes (as matrizes) com que constitui sua consciência, e sim os recebe passivamente de fora, de outros indivíduos ou comunidades (para os quais são válidos), e se comporta de acordo com esses motivos e determinantes como se fossem seus. (p. 52)

O fato do indivíduo ou grupo social não se perceberem como seres históricos faz com que eles não busquem em si mesmos a sua essência, seus objetivos, seu modo de ser, ou seja, por não possuírem consciência própria, são influenciados, manobrados e, portanto, dominados, muitas vezes passivamente por outros indivíduos ou grupos. O MOVA-Regional ao assumir um dos pressupostos ideológicos do MOVA-SP e dos movimentos populares dos anos 50 e 60, não considerou as especificidades do cenário político-social da região em que estava inserido, assumindo, portanto, uma postura acrítica e, de certa forma, alienante.

Nós não tínhamos tantos movimentos populares organizados, era um ou outro que trabalhava com alfabetização de adultos, eram grupos mais ligados às igrejas. O que

tinha era a experiência das prefeituras, mas no começo foi difícil convencer que era preciso participar. (04 – coordenador regional)

Mesmo apresentando os mesmos princípios pedagógicos de seu precursor, o MOVA-SP, o MOVA-Regional, mostra, como visto, um quadro social diferente: não havia na região um número tão expressivo de entidades e movimentos organizados envolvidos com a alfabetização de adultos, havia sim, alguns movimentos populares esparsos e grupos religiosos, as prefeituras municipais eram as instâncias que apresentavam trabalhos mais sistematizados. No município de São Paulo, de acordo com as palavras de Paulo Freire a criação do movimento foi bem distinta:

Sim, nós criamos o MOVA, movimento de Educação de Adultos de São Paulo. Mas, com uma diferença do que se fez em 63. Nós partimos do respeito absoluto aos movimentos populares. Então, nós fizemos convênios com os movimentos populares da periferia de São Paulo, mais de cento e cinqüenta movimentos, assinamos convênio com cada uma dessas sociedades e repassamos as verbas para elas capacitarem seus educadores. Criamos um conselho formado por eles e por nós, uma espécie de órgão pensador da política de educação. Nós trabalhamos seguindo muita gente, não necessariamente Paulo Freire, nem João, nem ninguém. A exigência é que fosse aplicada uma pedagogia progressista. O que importava era saber se o educador tinha uma cultura dialógica e aberta, respeitosa com o povo. No fundo, cada educador é um método. Não tem que estar bitolado. (FREIRE, 1996, p. 25, grifo nosso)

Diante dessa situação, o principal aspecto enfatizado pela equipe do MOVA-Regional foi a busca por parcerias e o estímulo para que os poucos grupos existentes e outros que começaram a se formar, se organizassem enquanto personalidade jurídica requisito indispensável para a assinatura dos convênios.

Eu estou no MOVA desde o começo, mas como dava aula na prefeitura, tinha criança pequena e trabalhava muito, não acompanhei de perto, mas todo mundo fala que teve grupo que quando viu que receberia uma verba para alfabetizar até brigou para participar. (09 – educador)

Ao desconsiderar esse aspecto que diferencia a origem dos movimentos populares organizados dos anos 50-60 e do MOVA-SP, o MOVA-Regional aproxima-se de uma postura alienante, pois ao pensar que *“Tá dando certo em São Paulo, Vai dar certo aqui. Paulo Freire trabalhou aqui, nós já trabalhamos com o método dele”* (04 – coordenador regional), propõe, pelo menos no início de suas atividades, uma transposição da experiência de São Paulo para uma realidade diferente o que, de acordo com a afirmação de Pinto (1997) representa uma forma de alienação:

A alienação é um fato social objetivo e se refere à consciência toda (por isso é um fenômeno total). O indivíduo alienado repele totalmente sua inserção em seus fundamentos histórico-nacionais e pretende resolver os problemas de sua sociedade, de seu mundo (em particular o problema da educação) por meio de critérios e métodos que não foram extraídos de sua realidade, e sim recebidos de fora, venerados justamente por ter esta origem. Vê-se assim que a consciência alienada se impermeabiliza à sua realidade objetiva. Entre os dados de sua alienação figura evidentemente o desconhecimento da mesma alienação e a repulsa a aceitar esta acusação. (PINTO, 1997, p. 53, grifo nosso)

A realidade do ABCD no final dos anos 90 e início do século XXI, embora com algumas semelhanças, difere da realidade do município de São Paulo no final da década de 80 e distancia-se muito mais da realidade brasileira dos anos 50 e 60, auge dos movimentos populares para a alfabetização de adultos. Não dá para negar essa mudança e nem tampouco limitar-se a uma transposição atemporal dos pressupostos dos movimentos do passado.

De acordo com os princípios freireanos, a principal tarefa do educador dotado de consciência crítica é a busca incessante pelo combate a todas as formas de alienação que afetam seus educandos, em especial, aquelas que interferem diretamente na área educacional. Segundo Pinto (1997 p. 54), *“somente a educação não alienada pode servir aos objetivos da sociedade em luta pelo seu desenvolvimento, e pela transformação da vida do homem”*. Ainda segundo esse autor, *“somente quando se inicia o processo de tomada de consciência por uma sociedade, surge a possibilidade de denúncia da alienação cultural da qual se encontra imbuída.”* (p.53)

Mas como trabalhar para desalienar seus educandos, proposta de Paulo Freire, se em sua própria origem o MOVA-Regional parece padecer de um processo de alienação ao desconsiderar as diferenças conjunturais existentes entre ele e seus precursores?

Hoje, indícios de alienação podem ser verificados também na não aceitação dos aspectos positivos de outras experiências de alfabetização de jovens e adultos e na crença de ser auto-suficiente, no que tange à formação de seus educadores, como mostram as falas abaixo:

Nós somos pioneiros, temos mais experiência que eles (referência ao trabalho desenvolvido por alguns educadores que deixaram o MOVA para aderirem ao Programa Brasil Alfabetizado), mas eles se juntaram com o governo e conseguiram mais verbas. Assim qualquer o trabalho de qualquer um aparece, mas não tem nada de novo, é coisa do governo. (01 – coordenador local)

Tal aspecto também pode ser observado na fala do coordenador regional ao referir-se a uma crítica feita por um representante de uma organização não-governamental sobre possíveis lacunas existentes na formação dos educadores dentro do movimento:

O movimento é muito importante, mas as pessoas não o conhecem emitem opiniões sem fazer uma pesquisa, acabam emitindo uma opinião preconceituosa, e que não corresponde à verdade. Uma pessoa que não posso dizer o nome me disse: Olha vocês não têm formação para os educadores – falava que nós não tínhamos uma metodologia, um trabalho de formação dos educadores. Mas espera aí, como não tem? Como é que você sabe disso? Foi preciso muita discussão para esclarecer tal pessoa, isto porque, a formação no MOVA não parte de um conceito simples, porque nos não temos um currículo pré-estabelecido, ou seja, não temos um curso de formação, moldado, fechado, quer dizer agora vão ensinar a gente? Mas aí que está o nó, esta coleção eles fizeram para a Alfabetização Solidária, e daí era uma competição danada, porque eles estavam à frente desta Alfabetização Solidária e também no MOVA, então como e que pode? Ou você tem postura e faz uma coisa só, ou então não faz, esquisito aquilo eu também achei muito estranho. E colocaram como conteúdo deles, quer dizer está errado isto, é um procedimento no mínimo antiético, para dizer o mínimo, agora é ruim, então tem muita visão deturpada, preconceituosa mesmo, e a academia acho que padece por ter um formato quadradinho para conceituar, para qualificar os assuntos de outros e dela própria.
(04 – coordenador regional, grifos nossos)

A fala anterior permite detectar, a partir de um olhar atento das entrelinhas, uma referência direta à equipe da organização não-governamental Ação Educativa - SP. Assim como constatado na dissertação de mestrado de Prado (2002) há entre os líderes, professores e educadores dos municípios do ABCD certa mágoa para com os ex-participantes do MOVA que aderiram ao Programa Brasil Alfabetizado do governo federal e com os membros da Ação Educativa, que durante anos foram parceiros no processo de formulação de políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas na região. Mas com o passar do tempo, em função das novas configurações do associativismo do terceiro setor, a Ação Educativa assumiu a responsabilidade de elaborar um referencial nacional para a EJA e nele não cita explicitamente as experiências dos grupos do ABCD, fazendo seus representantes sentirem-se excluídos, tanto que freqüentemente estes mostram as referências bibliográficas e agradecimentos presentes no material *Coleção Viver e Aprender*, nos quais não há sequer uma referência ao trabalho desenvolvido na região.

Dando continuidade a sua fala e à demonstração de traços de um processo de alienação presente na própria equipe dirigente do movimento, o coordenador chega a questionar a importância da própria ciência, ao fazer uma crítica declarada à academia. Parecendo referir-se ao rigor teórico e metodológico da academia, “formato quadradinho”, afirma não ter ela (academia) propriedade para analisar assuntos dos outros (nítida referência às críticas feitas ao movimento) e dela própria.

Também se aproxima de um processo de alienação não aceitar que o MOVA-Regional tem respondido sim, nos últimos anos, às restrições orçamentárias impostas pelas medidas de ajustes neoliberais. Conforme pesquisa realizada por Prado (2002), mesmo diante da grande demanda por educação de jovens e adultos, a postura descentralizadora e neoliberal do governo federal nos anos noventa tornou a ampliação da oferta na área incompatível com a capacidade financeira dos municípios. A solução encontrada foi a criação de uma política pública para a educação de jovens e adultos, na qual os programas vinculados às secretarias municipais de educação, conhecidos como SEJAS ou EJAS, e o Movimento de Alfabetização fizessem parte de um único todo, coordenados senão por uma mesma equipe, por equipes parceiras, a fim de se evitar disputas políticas, em detrimento do objetivo maior de ambos, a alfabetização dos cidadãos jovens e adultos⁴⁵.

⁴⁵ Sobre as relações político-pedagógicas entre MOVA e SEJA vide PRADO, 2002.

Nos primeiros anos da existência do MOVA na região travou-se um embate entre os educadores e os professores concursados das redes municipais, que viam no MOVA uma proposta de sucateamento da educação. Isto porque, com o MOVA as prefeituras deixavam de abrir novas vagas para os professores formados, passando a contar com voluntários sem formação específica o que, segundo os professores das redes municipais contribuía tanto para o rebaixamento do nível de ensino quanto para a estagnação salarial. Hoje, diante das inúmeras dificuldades enfrentadas pelo MOVA-Regional, tal preocupação não é mais tão discutida entre os professores dos programas institucionalizados, mas é inegável que o MOVA-Regional foi e mostra-se ainda responsável pela redução de investimentos públicos municipais na educação de jovens e adultos:

[...] é importante ressaltar que no período de 1996 a 1998, marcado pela nova configuração político-educacional, o MOVA foi sem dúvida o grande responsável pela redução dos gastos com a educação de jovens e adultos, uma vez que o SEJA apresentou uma grande retração em sua oferta de vagas. (PRADO, 2002 p. 90)

Ao contrário da forma de ingresso dos professores dos programas municipais institucionalizados que ocorre por meio de aprovação em concurso público, os educadores do MOVA são formalmente integrados ao movimento por meio da assinatura de um Termo de Compromisso, no qual assumem a responsabilidade de:

Participar dos cursos de formação e oficinas de trabalho; formar ou ajudar a formar as salas de aula (matriculando os alunos e buscando locais apropriados); ministrar de duas a três horas de aula durante quatro dias na semana; participar das reuniões pedagógicas semanais. (MOVA REGIONAL, 1999 p. 61)

Além dessas responsabilidades os educadores declaram estar cientes de que desenvolverão um trabalho voluntário:

A gente assina um termo dizendo que somos voluntários, recebemos R\$ 16,20 por aluno, e também tem limite, eles só pagam por 20 alunos, se você tiver 30 alunos,

recebe a ajuda de custo por 20. Tenho 4 a mais, não me importo, teve época que cheguei ter 10 a mais, não me importava. (06 – educador)

A alienação é vista por Souza (2005) e Torres (2003) como uma das várias formas de controle político e social impostas pela ideologia da classe social hegemônica.

Para a compreensão de que a educação é capaz de provocar um processo de desalienação, desvelando a ideologia hegemônica e permitindo o conhecimento das várias formas de controle social e político, faz-se necessário um resgate do próprio conceito de ideologia. Para tanto, Torres (2003) recorre a Sombart, 1939, que busca na precisão e no hermetismo da língua alemã um apoio para defini-la. Segundo ele, *Weltanschauung (ideologia) é*

[...] a totalidade da nossa interpretação do mundo e da nossa vida no mundo (logo, trata-se de um problema de conhecimento); de modo similar, *Weltanschauung* significa a totalidade dos valores de acordo com os quais vivemos (um problema de aceitação). A religião, a política, a epistemologia ou a moralidade de qualquer indivíduo é apenas uma parte desta *Weltanschauung*. (SOMBART, 1939 apud TORRES, 2003 p. 128)

Segundo Souza (2005), *“as formas de controle político são mecanismos existentes em cada formação social com o objetivo de manter a estabilidade e a ordem dos regimes”*. (p. 33) e podem se manifestar de várias maneiras. A primeira forma de controle apresentada por este autor é a coerção econômica, através da qual o Estado, as grandes empresas e, atualmente, os grandes blocos econômicos controlam os diversos grupos sociais e, em especial, a grande massa assalariada: *“para sobreviver é necessário assalariar-se, portanto, submeter-se ao poder econômico do Estado ou dos proprietários privados dos bens de produção”*. (p. 33) As inúmeras formas de regulamentações (leis, decretos, portarias, etc.) impostas pelo Estado aos diversos grupos sociais, partidos políticos, empresas, escolas, universidades, imprensa, sindicatos, etc., correspondem, de acordo com Souza (2005) à segunda forma de controle, o controle sobre a organização social. O controle da informação, que tem merecido grande destaque nos dias de hoje, em

função do avanço das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs, corresponde à terceira forma de controle social, chamado por Souza (2005) de manipulação da informação.

Para o referido autor é a resignação, uma das expressões da alienação, a forma de controle social mais eficiente, isto porque se instaura no interior dos indivíduos, classe social ou movimentos, como no caso do MOVA-regional, atingindo a sua subjetividade e, neutralizando, portanto, seu poder de ação.

Aceita-se a ordem social, suas leis, seus mecanismos, seus horizontes como algo inevitável e que não tem como nem por que sofrer mudanças. [...] Através da resignação, a vítima se transforma em carcereira de si própria, daí sua eficiência como arma de dominação. Através da resignação a ordem se perpetua e afasta do horizonte qualquer possibilidade ou desejo de mudança. (SOUZA, 2005 p. 35)

Durante o período da Ditadura Militar, foi na expressão do medo que a resignação assumiu sua expressão mais perversa na história brasileira:

Na nossa história social e política milhões de pessoas foram trabalhadas por esse mecanismo ideológico, principalmente através de certa ideologia religiosa que ensinava aos pobres sofrerem com paciência na terra para se transformarem em herdeiros de felicidade no céu. É claro que enquanto isso os ricos viviam a felicidade na terra e nem por isso eram excluídos da felicidade eterna. O desenvolvimento capitalista com toda a parafernália consumista e as transformações mais recentes no pensamento religioso, particularmente através da teologia da libertação, minaram as bases da resignação e o regime passou a reforçar um outro mecanismo de controle ideológico: o medo. Se na resignação a dominação era internalizada na própria vítima, no medo é necessário criar as idéias de um perigo, ameaça, inimigo poderoso ou força sem limites que se coloca fora e por cima da vítima. Os grupos sociais ou pessoas atacadas pelo medo ficam paralisadas enquanto sentirem que esse perigo externo os ameaça. Mas retomarão os movimentos quando esse inimigo desaparecer. Daí que o regime que usa o terrorismo, o medo como arma de controle social deve estar sempre criando as situações de medo, inventando perigos, explorando as situações de ameaça, para manter acesa a chama do medo nas pessoas. (SOUZA, 2005 p. 36)

As fontes de alienação a serem combatidas durante os primeiros movimentos populares de alfabetização, como exposto acima, diferem-se das atuais, mais veladas e perniciosas. A proposta freireana para a alfabetização de adultos era fazer com que os homens e mulheres que não tiveram acesso à cultura letrada, ao saber universal sistematizado, mas que nem por isso poderiam ser considerados inferiores, pudessem compreender a sua realidade e sentirem-se sujeitos, partícipes dela e não meros espectadores. A alfabetização em Freire pautava-se na superação, por parte do educando, da visão ingênua de que as mazelas sociais eram desígnios de Deus, obras do destino, ao contrário, elas eram fruto do contexto sócio-político-ideológico-econômico em que viviam.

Eu pregava uma pedagogia desveladora das injustiças; desocultadora da mentira ideológica. Dizia que o trabalhador, enquanto educando, tinha o dever de brigar pelo direito de participar da escolha dos conteúdos ensinados a ele. Eu defendia uma pedagogia democrática que partia das ansiedades, dos desejos, dos sonhos, das carências das classes populares. (FREIRE, 1985 apud BARRETO, 1998, p. 29)

Uma das grandes contribuições de Paulo Freire advém do fato de ter sido ele o primeiro educador a revelar a importância da educação enquanto um ato político, no qual não há neutralidade. Antes dele nenhum outro intelectual brasileiro tratou com tamanha consistência a politicidade da educação.

Segundo Torres (2003), Habermas estabelece três domínios da aprendizagem, distintos, porém inter-relacionados, que são fundamentais para a compreensão das formas de controle social: o técnico, que se refere ao mundo do trabalho e, essencialmente, ao modo pelo qual alguém controla e manipula o próprio ambiente; o prático, que diz respeito essencialmente à interação entre seres humanos e o emancipatório, ligado à noção de poder. É justamente a busca pelo caráter emancipatório da educação, via desalienação dos educandos, uma das grandes marcas da pedagogia de Paulo Freire.

Ainda de acordo com Torres (2003), a partir dos estudos da sociologia, afirma que existem cinco fontes típicas de poder: coerção (força física); dominação (controle dos recursos materiais necessários); influência (argumentação);

manipulação (falsa impressão) e autoridade (localização vantajosa dentro de um sistema)

O MOVA-Regional também apresenta sinais de alienação como a não compreensão das diferenças conjunturais que se estabelecem entre ele e seus precursores, a não aceitação das críticas e de suas limitações, o fechamento em suas próprias ações não consegue fazer com que os sujeitos a ele ligados alcancem a emancipação a partir do conhecimento.

Para que a educação se efetive como um processo de desalienação, a questão da aprendizagem dialógica, tão presente no ideário freireano (FREIRE, 1974; 1985; 1996) deve ser identificada nas práticas pedagógicas.

Como educador preciso ir lendo cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares, com quem trabalho, fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito [...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra. (FREIRE, 1996, p. 90)

O MOVA-SP, inspirado no ideário dos movimentos populares de alfabetização dos anos sessenta, foi uma estratégia de ação cultural voltada para o resgate da cidadania e da identidade histórica do trabalhador popular e, segundo o próprio Paulo Freire, apresentou-se como uma alternativa de educação democrática e popular, pois partia da experiência do próprio movimento e não especificamente de uma única metodologia de ensino; a exigência posta foi a adoção de uma pedagogia progressista, que segundo ele, pautava-se na cultura dialógica de seus educadores:

Sim, nós criamos o MOVA, movimento de Educação de Adultos de São Paulo. Mas, com uma diferença do que se fez em 63. Nós partimos do respeito absoluto aos movimentos populares. Então, nós fizemos convênios com os movimentos populares da periferia de São Paulo, mais de cento e cinquenta movimentos, assinamos convênio com cada uma dessas sociedades e repassamos as verbas para elas capacitarem seus educadores. Criamos um conselho formado por eles e por nós, uma espécie de órgão pensador da política de educação. Nós trabalhamos seguindo muita gente, não necessariamente Paulo Freire, nem João, nem ninguém. A exigência é que fosse aplicada uma pedagogia progressista. O que importava era saber se o educador tinha uma cultura dialógica e aberta, respeitosa com o povo. No fundo, cada educador é um método. Não tem que estar bitolado. (FREIRE, 1996, p. 25)

Tal aspecto é constantemente retomado na documentação do MOVA-Regional *“possibilitar ao educando jovem e adulto o processo construtivo de ampliação do próprio conhecimento, através da intervenção sistemática do educador e da vivência com os colegas, numa relação dialógica.”* (MOVA-SP, 1989, p. 10) e nas falas de seus coordenadores, segundo os quais, o diálogo não se estabelece apenas entre professor e aluno, mas entre diversas culturas, *“aqui na nossa cidade nós respeitamos o nosso aluno, nos conversamos muito com ele e não desrespeitamos a cultura que ele traz”* (09 – educador); *“Nossos alunos são analfabetos, não sabem ler e escrever, mas têm muita cultura, eu aprendo muito com eles. Tem coisa que é comum no Norte e que eu nem sabia.”* (06 – educador).

A questão aqui analisada consiste em saber até que ponto o diálogo freireano, crítico e, portanto, dialético, está presente efetivamente nos grupos de alfabetização e nas ações do MOVA-Regional. As falas apresentadas a seguir, muitas vezes inseridas em temáticas diversas, mostram que a dialogicidade dialética de Freire, no movimento regional, parece se limitar ao nível discursivo, distanciando-se de práticas mais efetivas que permitam ao aluno o acesso a níveis cada vez mais elaborados do saber discursar, ler, escrever, teorizar, contar, resolver situações matemáticas vivenciais, pesquisar as informações técnico-científicas indispensáveis à compreensão do ser humano e da realidade social.

Eu acabei saindo do MOVA sem saber ler e escrever direito, mas já consigo escrever pros meus parentes que estão lá no Norte, já consigo escrever umas coisinhas, não muito complicadas. Que eu não sou tão inteligente assim. [...] Tem vez que eu sinto falta das conversas, lá a gente conversa muito, tudo virava mote pra discussão, é discussão, a professora falava que não era pra falar briga, mas às vezes, parecia briga sim. (07 – egresso)

Eu aprendi, fui para lá e peguei o diploma e aprendi a ler e escrever um pouco, só que eu achei, que para ir para a quinta série lá achei que não ia conseguir acompanhar, eu parei, e como aqui tinha um pouquinho de mais paciência resolvi voltar para poder acompanhar melhor a quinta série, aprendi bastante lá também, mas resolvi voltar de novo para ficar melhor. No meu caso eu já fiz umas provinhas e não passei, por causa que eu sei que tenho que melhorar e vou fazer e sei que vou passar. (10 – egresso)

Não gostei muito do jeito do ensino aqui de São Paulo, é muito fraco; a gente conversa demais e escreve de menos, mas a professora disse que hoje é assim mesmo. Mas não to confiando muito não, se continuar nesse blá, blá, blá e eu perceber que não vou aprender nada, logo, logo eu tô saindo fora. (11 – educando)

A fala de uma educadora confirma a dificuldade apresentada pelos egressos e pelos alunos quanto ao prosseguimento dos estudos:

Eu tenho aluno que saiu do MOVA e voltou para a sala só como ouvinte e para mim ele é como os outros, ele se formou, só que ele achou que não estava pronto ainda, falou que não foi por causa do educador. Ele viu como os alunos da Petroquímica estavam comparados a ele, então ele pediu para mim se eu deixava ele estar assistindo aula. Eu adoro ele, para mim ele é como um outro aluno qualquer, e eu não tenho ajuda por ele, mas ele é esforçado e como nós fazemos um trabalho voluntário, a gente não pode exigir e receber é tudo via prefeitura. (06 – educador)

É necessário, nessa perspectiva, que esse saber fundamental esteja voltado para a leitura crítica do mundo e para a apropriação e criação do conhecimento, capacitando melhor o sujeito para a ação transformadora sobre a realidade social. Entretanto, nenhuma dessas ações será plenamente alcançada se o educando não souber, num primeiro momento, ler e escrever, fato comum identificado nas falas dos sujeitos envolvidos com o movimento:

Eu tive alunos que concluíram o MOVA e foram para o estado, mas não conseguiram acompanhar e vieram para cá. Não eram meus alunos, mas eram da sala da minha colega que saiu. Eles não podiam ficar, mas dá dó e eu acabava deixando. (09 – educador)

Já só formado, já sei ler e escrever, mas vim aqui pra ter um reforço, porque a quinta-série é muito puxada. Tenho que aprender mais coisa para aproveitar o ginásio. Quando voltar pro ginásio já vou sabendo bem. (08 – egresso)

A dialogicidade e o respeito pela cultura do educando são fundamentais para a educação popular. Entretanto, partir do que os educandos trazem, não significa permanecer neste patamar, exige o ir além. A simples oralidade não pode ser confundida com dialogicidade.

Pontual (1996) em sua dissertação de mestrado sobre o MOVA no município de São Paulo, embora não se referindo diretamente à questão do alcance dos objetivos pedagógicos traçados pelo movimento, expõe claramente que não basta a criação de espaços para a participação popular, mas a criação de reais e efetivas condições de exercício do poder e o pleno domínio da língua escrita coloca-se como um dos mecanismos reais e indispensáveis dessa participação e de exercício poder.

As experiências em curso têm demonstrado que não é suficiente a criação dos espaços e canais de participação, mas é preciso criar as condições para que esta participação ocorra de fato, capacitando os diversos atores no sentido de interferirem propositivamente em relação ao direcionamento e qualidade das políticas públicas. Trata-se de desenvolver uma pedagogia da participação popular capaz de contribuir para a construção de novas formas de exercício do poder no terreno da sociedade civil e das ações do Estado. (p. 06)

E Kalman (2004), tratando especificamente da alfabetização, deixa clara a importância da escrita nas relações de poder:

[...] el acceso a la cultura escrita está inmerso en relaciones de poder; en posicionamientos de poder sobre quién lee y escribe, qué se lee y escribe, quién lo decide, quién decide las convenciones normativas y ejerce poder a través de la lengua escrita. (p. 8)

EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL VERSUS INFORMAL (ninguém educa ninguém, mas todos se educam em comunhão)

Uma das clássicas frases de Paulo Freire: *ninguém educa ninguém, mas todos se educam em comunhão*, proferida em vários momentos de sua obra (FREIRE, 1974; 1985; 1996) aparece como um dos pressupostos de muitas ações destinadas à educação de jovens e adultos e também do MOVA-Regional. Os dados coletados durante a pesquisa empírica mostram que tal princípio vem sofrendo ao longo dos anos um processo de banalização, que em última instância tem contribuindo para a descaracterização do próprio professor enquanto profissional qualificado para o exercício do magistério.

Num passado não muito distante a escola, enquanto instituição social era a principal fonte de transmissão dos conhecimentos acumulados na história da humanidade. Com o passar dos anos, novas formas de educação foram consideradas. Hoje são comuns as expressões: educação formal, correspondente à escolar; educação não-formal, correspondendo àquela que ocorre, ou pelo menos deveria ocorrer, nos movimentos populares e nas organizações não-governamentais e, finalmente, a educação informal que, mais antiga que as duas primeiras, acontece na família, na igreja, na comunidade. Segundo Gohn (1999) é a intencionalidade do ato pedagógico que distingue as duas primeiras da educação informal.

A educação não-formal é apresentada nos dados coletados como uma das marcas do trabalho pedagógico desenvolvido no MOVA-Regional, como mostra a fala do coordenador regional: *“Esse também é o objetivo do Mova-Regional, porque a gente tem que entender assim, que o Mova, por ser um movimento popular, não é institucional, ele vai além da questão da escolarização”*.

Um dos pressupostos básicos da educação não-formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado. A produção de conhecimentos ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, objetivando ser apreendidos, mas o conhecimento é gerado por meio da vivência de certas situações-problema (GOHN, 1999). A referida concepção é mundialmente visível em vários trabalhos voltados para a educação de adultos.

La tendencia actual en las políticas internacionales dirigidas al fomento de la educación de las persona jóvenes y adultas, la alfabetización y la formación básica enfatizan cuando menos en três principios esenciales: 1) las acciones educativas deben considerar el contexto donde los educandos viven y realizan sus actividades cotidianas, 2) los programas educativos deben partir de lo que los participantes ya conocen y saben hacer para favorecer el aprendizaje; y 3) las propuestas educativas deben reconocer y atender la heterogeneidad de los usuarios. (KALMAN, 2004 p. 5)

As falas dos sujeitos e a documentação consultada mostram que tal pressuposto também se encontra presente nas orientações pedagógicas do MOVA-Regional:

A gente procura trabalhar a partir do que o aluno traz de casa. Não tem um conteúdo pré-determinado. No começo do semestre a gente faz um levantamento dos assuntos que são interessantes para eles e a partir daí a agente vai começando a ensinar a ler, a escrever e a pensar. (05 – educador)

A escolha dos temas a serem estudados funciona assim: o que a gente pode detectar na comunidade para montar [por exemplo] uma cooperativa, o tema parte das salas do MOVA, mas vai para a comunidade. Começamos a montar agora uma horta pedagógica e dela a gente vai tentar montar uma cooperativa, num projeto que envolve vários parceiros: a gente (poder público) uma sociedade amigos de bairro, o departamento de águas e esgoto, o departamento de jardins do município. Nós estamos empolgados para montar esta cooperativa para esses alunos, pois a idéia partiu deles. (03 – coordenador local)

É consenso que os movimentos não fazem educação formal, dedicam-se à educação não-formal. Entretanto, as falas abaixo, por apresentarem a ausência de rigor metodológico e marcas de espontaneísmo em muitas ações, permitem uma aproximação da prática pedagógica desenvolvida pelo MOVA-Regional à educação informal e, sendo assim, confirmam ser desnecessários tantos investimentos por parte dos parceiros envolvidos que, gradativamente, vêm deixando o movimento.

[...] Em Diadema, recentemente criou-se um grupo de poesia, de poetas, na verdade eu acho que não é só de poetas, tem teatro, eles estão fazendo sarau nos núcleos do MOVA, então eles programam e vão lá, eu fui a um e foi muito bacana, achei só assim muito carregado, porque tinha muita poesia, mas muito bacana pela criatividade, pela espontaneidade, cada um faz o que quer, não é nada obrigado [...] (04 – coordenador regional, grifo nosso)

E os educadores se sentem sujeitos participantes, gratificados com a participação deles, é uma coisa muito legal, eu sinto que têm entusiasmo, têm euforia, têm paixão, aquela coisa diferente, não é aquela coisa da escola formal, que tem o professor e ele vai lá porque tem uma obrigação, é um trabalho, então ele vai quase porque é uma obrigação, e fica insatisfeito com o retorno financeiro, salarial que tem, que é muito pequeno, enfim é isso. (04 – coordenador regional, grifo nosso)

Nessas falas também é possível identificar a diferença entre o MOVA-Regional e uma sala de educação de jovens e adultos institucionalizada no que tange à profissionalização, no MOVA, há o predomínio da “criatividade”, da “espontaneidade”, no ensino formal, há por parte do professor, a “obrigação”, entendida aqui como obrigação em ensinar, característica indispensável e inerente à profissão.

Eu preparo alguma coisa em casa, mas tem dia que não acontece nada, porque eles querem falar de outras coisas, então eu mudo. A conversa é muito mais importante, quer dizer, a conversa crítica, você me entende, né? (04 – educador)

O espontaneísmo mostra-se uma característica marcante do movimento, de tal maneira que a não relação da prática com uma teoria, por mínima que seja, tem gerado o imobilismo. A fala abaixo mostra o medo de um educador despreparado ao entrar pela primeira vez em uma sala de aula no papel de professor:

Eu nem imaginei que eu viesse, o primeiro dia quando cheguei à Petroquímica, nossa, precisei tomar remédio para entrar lá, porque a primeira vez não é difícil? Faz mais de ano, o ano passado eu já formei 11 alunos na Petroquímica, esse ano

parece que foram 15 alunos. Não, eu nem imaginava que eles iriam me chamar, eu até fiquei na incerteza se eu viria ou não, eu nem tinha terminado ainda a formação, acho que eu tinha só 20 horas de formação, aí a coordenadora me chamou e falou se eu queria ir para a Petroquímica, eu falei: Eu? Pegar aquele pessoal da Petroquímica, aqueles alunos bem informados? Porque na Petroquímica eles têm formação de tudo, quando eu chego lá para dar uma matéria, chego lá eles já tiveram palestras, então na realidade são muito instruídos, só não tem a leitura e a escrita. Só com 20 horas já pegar aqueles alunos, fiquei de pensar, pelo medo. Vou enfrentar, depois cheguei lá primeiro dia de aula aquele sufoco, só homem, não tinha uma mulher, quando eu me vi no meio de tanto homem, eu assim pequenininha, aqueles homens todos cobrando, pensei meu Deus do céu, me ajuda. Aí com o tempo, agora na Petroquímica parece que somos uma família, todo mundo, você vai lá todo mundo me conhece (05 – educador)

A providência divina (“*meu Deus do céu, me ajude*”) parecia ser a única forma de ajudá-lo a minimizar, pelo menos naquele momento, as lacunas da precária formação por ela recebida, pois um verdadeiro preparo docente exige níveis bem mais complexos de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem que ultrapassam 30 ou 50 horas de formação. A fala parece indicar ainda certo despreparo da própria equipe técnica do MOVA que, mesmo sem o término das horas destinadas à formação inicial, encaminha o educador para uma sala (“*só de homem*”).

A esse respeito, Gadotti e Romão (2002) definem a relação professor educador:

O Professor é um educadore, não querendo sê-lo, torna-se um deseducador. Professor-Instrutor qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas Professor? Educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é! [...] De um modo genérico, todo ser humano é/sendo, numa certa medida, educador/deseducador. Porém, o Professor o é/sendo institucionalizado, uma vez que estabelece relações metódicas, formais e sistemáticas com outros seres humanos, na qualidade de orientador (dirigente) e com a mediação do saber. (p. 64, grifos nossos)

A discussão sobre os limites e alcances da educação formal e não-formal perpassa, indiscutivelmente, o processo de formação docente. Vários são os autores que teceram considerações sobre a importância da formação dos educadores dos movimentos populares.

Beisiegel (1992) ao referir-se aos círculos de cultura dos anos 50 e 60 mostra a importância da figura do educador no processo de conscientização dos educandos. Para ele, por mais que nos círculos de cultura, a experiência e a fala do educando fossem centrais, o papel do educador era fundamental. Segundo suas próprias palavras,

Certamente havia uma condução da “conscientização”. E esta condução era possibilitada por alguns procedimentos bem evidentes: pela seleção dos temas a serem debatidos nos “círculos de cultura”; pelo encaminhamento dos debates para o exame desses temas pré-selecionados; e pela explicitação, sob uma teoria, dos significados subjacentes às experiências de vida dos moradores. (BEISIEGEL, 1992 p. 179, grifo nosso)

Gadotti (1997) também destaca, ao referir-se aos círculos de cultura, a importância do educador no processo de alfabetização, destacando inúmeras ações que este deve ter:

[...] o coordenador do círculo de cultura deve ser um agente promotor de discussão e um observador atento às dificuldades de expressão do grupo. Deve-se procurar fazer com que todos participem, estimulando-os com perguntas e tentando prolongar o debate em torno da palavra geradora, que deverá estar escrita de modo destacado e ser visível para todos os alfabetizados. Com essa finalidade, serão utilizados vários recursos didáticos, desde o quadro-negro até projetores de slides e videocassetes. (GADOTTI, 1997 p. 38)

Os dados analisados mostram uma preocupação constante com a “formação” dos educadores em todo o MOVA-Regional. Em todos os municípios ocorre uma formação inicial, seguida de uma formação permanente, realizada através de reuniões periódicas. Quanto à formação inicial, as cargas horárias são diferentes. Diadema é o município que apresentava, no início do movimento regional, a menor carga horária, 15 horas, enquanto Santo André apresentava a maior carga, 50 horas iniciais.

A formação inicial é entendida como o primeiro contato do educador recém selecionado com o histórico e a metodologia de trabalho na educação de jovens e

adultos. Entre os principais aspectos trabalhados na formação inicial estão: a própria estrutura e funcionamento do MOVA; o conhecimento e a análise da conjuntura política, econômica e social brasileira; o resgate histórico da trajetória da educação popular e da EJA; as concepções de educação, alfabetização e letramento, os conhecimentos matemáticos indispensáveis ao adulto e a articulação teoria e prática ao longo do trabalho educativo. (MOVA-REGIONAL, 1997)

Na tentativa de sanar as principais dificuldades apresentadas pelos novos educadores, cada cidade organiza seus períodos de formação de acordo com as suas especificidades. Entretanto, não há grandes diferenças e nem tampouco rigor teórico e metodológico sobre os aspectos a serem trabalhados. Embora os membros do MOVA-Regional não gostem da palavra cartilha, por ela possuir, segundo eles, um significado muito restrito, a superficialidade mostra-se como característica marcante dos cadernos a que o sujeito abaixo faz referência.

Normalmente a formação inicial é de 30 a 40 horas. Saiu um caderno que nós publicamos, acho que no primeiro seminário, que tinha um quadro com a descrição da formação inicial, formação continuada, horas de formação, então isto está tudo detalhado neste caderno ⁴⁶, que procuramos atualizar periodicamente porque há alteração conforme a administração, conforme a cidade, a coordenação local. As coordenações locais do MOVA não têm um formato único, você tem que se adaptar à própria cidade, o princípio fundamental é a diversidade, você não pode chegar e falar: está errado o que você está fazendo, você não pode dizer isto. Porque não existe a coisa errada, pode estar com o princípio errado, aí não tem jeito, aí tem que corrigir. (04 – coordenador regional)

A referência à formação é freqüente nas falas dos entrevistados:

Através de amigos, que estavam engajados neste projeto, procurei me informar, porque tem que ter uma formação inicial, eu cheguei e falei que tinha interesse, eles falaram do projeto da UNIPAR, e que iriam fazer uma formação de 50 horas, lá no MOVA com as pedagogas, todo mundo lá do projeto, vem deles se você tem o perfil, porque não é todo mundo, às vezes você quer entrar em um projeto daí você vê que não tem nada a ver comigo, não é a minha praia, não é o meu caso. E nesta formação a gente aprende como é que se alfabetiza, você aprende tudo, como que é, como funciona, o começo, o meio, tem tudo isso, sobre o trabalho do meio, aí eles

⁴⁶ Referência ao conteúdo apresentado nos quadros 3, 4 e 5, páginas 63, 64 e 65, respectivamente.

vão ver, eles vão analisar você e você também vai se analisar para ver se você quer.
(05 – educador, grifo nosso)

A formação continuada é vista como o aprofundamento constante das questões apresentadas aos educadores durante o primeiro contato com o universo da educação de jovens e adultos, apresentando, entre outros objetivos, a preocupação em proporcionar momentos de reflexão para que esses educadores possam aprofundar seus conhecimentos sobre as relações existentes entre economia, política e a alfabetização de adultos.

Através da formação continuada dos educadores, todo o material recolhido nas salas do MOVA ao longo da semana, como por exemplo, as experiências vividas, as informações trazidas dos centros comunitários, os temas geradores escolhidos no processo coletivo de discussão, as histórias dos bairros, de vida, são discutidas e sistematizadas com a intervenção da equipe técnico-pedagógica para serem trabalhadas nas semanas seguintes. De acordo com a documentação consultada:

A formação continuada tem o objetivo de avaliar o trabalho realizado durante a semana, produzir novos conhecimentos, conhecer problemas das diferentes comunidades e as dificuldades de aprendizagem para tentar superá-los. Também fazem parte da formação, as participações nos congressos que definem as estratégias econômicas, políticas, sociais e culturais da cidade. (MOVA, 2005, p. 60)

O material trazido pelos educadores para as reuniões de formação continuada é a base para a sistematização do conteúdo a ser trabalhado com os educandos, contribuindo também, segundo a coordenação do movimento, para a melhoria da própria sistemática dos encontros de formação, uma vez que parte da realidade de educadores e educandos. Afirmação corroborada pela fala de um dos coordenadores entrevistados:

Uma vez por semana nós temos reunião, nelas os educadores trazem a realidade do núcleo, os entraves de cada dia, os problemas e também os avanços que estão acontecendo, aí você faz a discussão semanal de como avançar, se pensa em suporte, se pensa em uma infinidade de coisa, mas é a partir da realidade. O princípio é o que você quer com isto, mais do que ler e escrever, ele precisa participar, ele precisa saber de seus direitos, saber que ele é um cidadão, saber que ele tem direito a uma série de coisas e que só ele vai conquistar. Ninguém vai dar para ele, então se ele não participar jamais irá conquistar. Então a gente quer colocar este princípio e assim vai montando mesmo o elemento dentro da alfabetização. Muito do que os educadores trazem também contribui para o enriquecimento da própria dinâmica da formação. (06 – coordenador local)

O acompanhamento pedagógico dos educadores ocorre através de reuniões semanais, geralmente em horários alternados para garantir uma maior participação dos educadores.

[...] ainda tenho formação, a gente leva todas as nossas dúvidas, tudo o que acontece a gente fala, à noite tem muitas educadoras, à tarde tem umas quinze, porque educadoras do MOVA são em mais ou menos 120, 130 pessoas. A gente divide por grupo, tem G4, G2, divide sempre por G, o nosso é de Capuava é o G4, a gente trata dos problemas da região, porque cada região tem um problema, aquele pessoal que dá aula lá para aqueles bairros afastados, violentos, é diferente do nosso bairro.” (05 – educador)

Quanto à formação dos próprios coordenadores, Diadema era o único município a apresentar reuniões quinzenais; em São Bernardo do Campo, elas eram mensais e, em Mauá, bimestrais. Não há informações no material consultado sobre esse item nos demais municípios. No início do MOVA-Regional os municípios possuíam um fórum municipal. Mas hoje, os dados coletados nas entrevistas mostram que a situação não permanece a mesma. Em função das novas administrações municipais, apenas Santo André e Diadema mantêm fóruns periódicos. Nesses fóruns são discutidas as questões do cotidiano, das reais necessidades dos educadores e dos educandos:

Há também o Fórum MOVA, que uma vez por mês reúne todas as entidades e educadores que quiserem ir, todos estão convidados a participar. Nele a gente

discute não só os problemas da sala de aula, mas quais são os problemas destas comunidades e quais nós podemos resolver. Agora o Fórum está discutindo Empreendedorismo Popular. (03 – coordenador local)

A formação docente no MOVA também ocorre por meio de vários encontros regionais e nacionais. As falas dos entrevistados mostram que tais encontros têm sido produtivos para o fortalecimento do movimento, em especial no que diz respeito aos momentos destinados às trocas de experiências docentes.

O MOVA hoje ele está se organizando em nível de Brasil, tem o MOVA Nacional, o MOVA Brasil, e a partir de nosso partido propusemos uma coisa que já existe hoje, que é a organização regional do MOVA, regional não da região do ABC, mas regional do país. Nós coordenamos a região Sudeste do MOVA, então pelos encontros periódicos da região Sudeste nós temos a participação também encontros nacionais. E nestes encontros, você vê educadores de diversas partes do país. Nossa! É uma coisa assim fantástica, não sei se você conhece, mas tem o hino do MOVA Brasil, você precisa conhecer é muito legal e muito bacana porque as pessoas se envolvem realmente. (04 – Coordenador regional)

A fala acima, além de reafirmar a questão político-partidária muito forte no discurso do movimento (“nosso partido”), apresenta certo sentimentalismo (“Nossa”, “É uma coisa assim fantástica”, “é muito legal e muito bacana”) e nenhuma referência a aspectos teórico-filosóficos ou de ordem técnica que, em princípio, devem corresponder a pontos culminantes dos encontros de educação. Caracteriza-se por uma acentuada superficialidade, haja vista a referência ao hino do MOVA-Brasil como algo a ser destacado.

Além desses aspectos, a referida fala apresenta a sistemática de organização dos encontros da Rede MOVA-Brasil, “*então pelos encontros periódicos da região Sudeste nós temos a participação também encontros nacionais*”. Antes dos encontros nacionais, as coordenações regionais promovem encontros menores, destinados a garantir uma maior participação dos educadores, educandos e delegados regionais na discussão sobre o tema do encontro nacional. Durante esses encontros, que geralmente têm a duração de uma semana, as aulas são suspensas, fato que pode colaborar para a não-continuidade dos alunos, isto porque, uma característica da educação de jovens e adultos é a grande evasão de seus alunos.

Inúmeros fatores são apresentados pelos alunos como motivadores do abandono dos estudos, tais como: emprego, cansaço e as constantes suspensões de aula para passeios, festas e, como visto acima, encontros de professores.

Participamos do MOVA Brasil, foi muito legal, muito gratificante, ficamos quatro dias em Brasília, houve troca de experiências com o Brasil todo. Tem diferença de cidade para cidade, uma grande diferença, Santo André acho que bateu o recorde de educação. Santo André está em primeiro lugar, e não é porque eu pertenço a Santo André não, é que nós vimos lá no movimento que teve, então o MOVA da nossa cidade foi aplaudido, foi muito bom. (05 – Educador)

A fala acima reforça a importância atribuída pelos membros do MOVA-Regional aos encontros nacionais para a troca de experiências e fortalecimento das práticas desenvolvidas e, mais uma vez, o envolvimento dos educadores com o MOVA de sua cidade. Mostra-se uma declaração carregada de um sentimento ufanista, característica que ficou bem marcada durante a realização das entrevistas com os coordenadores e professores do MOVA dos municípios pesquisados, os quais se preocupavam em afirmar que o movimento local apresentava aspectos positivos. Entretanto, em suas falas, esses entrevistados não falavam explicitamente quais eram esses aspectos positivos, em especial, no que diz respeito à parte pedagógica de um movimento de educação popular. Apenas em um depoimento aparece a referência à organização de uma cooperativa a partir do conteúdo discutido em sala. Em outros, são apontados como positivos: o chamamento dos alunos feito pelos educadores (ida à comunidade), o poder do MOVA para eleger o prefeito de um dos municípios e o envolvimento dos educadores. De maneira geral, as várias referências feitas às trocas de experiências nesses encontros, apontada como aspecto positivo, assemelham-se mais à reprodução do senso comum, a práticas marcadas pelo experimentalismo, pelo pragmatismo, sem possuírem fundamentação teórico-pedagógica. O aspecto político mais uma vez se sobressai ao pedagógico. De acordo com Dossiê Educação, apresentado pela Revista Estudos Avançados. V.15 nº 42. São Paulo, maio-ago/2001, *“nem sempre se procura e se consegue distinguir entre o que são exercícios de um jargão na moda daquilo que tem respaldo em investigações teóricas e empíricas.”* (p.7). A questão do fortalecimento do grupo também ganha destaque nas falas. Mas, esse

fortalecimento encontra-se mais no nível individual, é o indivíduo que, numa perspectiva psicológica, se fortalece no grupo. De maneira geral, as educadoras assemelham-se muito a seus educandos, também apresentam uma baixa auto-estima, também são carentes e precisam de reconhecimento.

É inegável a importância do movimento e desse desejo de fortalecê-lo, mas não são visíveis as características que garantam por muito mais tempo sua existência; assim, esses encontros tornam-se frágeis, no que tange ao aspecto pedagógico. Por mais que as comunidades, as igrejas, os movimentos tenham semelhanças com a escola, ela guarda em si uma singularidade que vai muito além da educação não-formal e informal:

Comunidades sociais como igrejas, partidos políticos, forças armadas, associações culturais ou recreativas e outras têm semelhanças com a escola básica porque, como estas, são instituições empenhadas, de alguma forma, num esforço de ensino e de transmissão cultural. Mas a escola tem um traço que a singulariza: a escolarização básica, que alcança a todos numa sociedade democrática, deve deixar-se impregnar extensivamente pela herança cultural e não pela parcialidade de propósitos doutrinários, ideológicos ou de cultivo e de preparação para atividades específicas. (Revista Estudos Avançados. V.15 nº 42. São Paulo, maio-ago/2001, [http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 20/11/06.

A reflexão de Pinto (1997) sobre o papel do educador popular relaciona-se diretamente às questões acima e destaca, assim como Saviani (1997), as posições diferentes ocupadas por educadores e educandos, afirmando que o educador deve possuir uma consciência mais avançada.

O educador deve ser o portador da consciência mais avançada de seu meio (conjuntamente com o filósofo, o sociólogo). Necessita possuir antes de tudo a noção crítica de seu papel, isto é, refletir sobre o significado de sua missão profissional, sobre as circunstâncias que a determinam e a influenciam, e sobre as finalidades de sua ação. (p. 48, grifo nosso)

O trecho acima se mostra pertinente para elucidar uma das várias interpretações equivocadas do princípio freireano: *ninguém educa ninguém, mas todos se educam em comunhão*. Educadores e educandos são iguais no que diz

respeito aos seus direitos e deveres enquanto membros de uma sociedade, também são iguais enquanto portadores de cultura, compreendida como o conjunto de suas crenças e valores, neste sentido, ambos se educam. Entretanto, colocá-los em posição de igualdade enquanto domínio do saber sistematizado pela humanidade constitui-se mais uma forma de alienação, isto porque, como uma pessoa pode ensinar a outra aquilo que não sabe? *Eu? Pegar aquele pessoal da Petroquímica, aqueles alunos bem informados? [...] eles têm formação de tudo, quando eu chego lá para dar uma matéria [...] eles já tiveram palestras [...] são muito instruídos*". É preciso assumir, sem temer as críticas, que não é qualquer pessoa que pode ser professor. Como uma pessoa é capaz de alfabetizar a outra, à luz de uma Teoria Crítica, desconhecendo-se como massa de manobra de ideologia dominante.

Em outro trecho de seu livro *Sete lições sobre educação de adultos*, Pinto (1997) reafirma a posição diferente entre educador e educando: *"a ação do educador tem de consistir em encaminhar o educando adulto a criar por si mesmo sua consciência crítica, passando de cada grau ao seguinte, até equiparar-se à consciência do professor e eventualmente superá-la"*. (p. 85, grifo nosso).

A expressão em destaque vem ao encontro da idéia defendida por Saviani (1997). "Até equiparar-se" significa dizer que ambos (professor e aluno) se encontram em posições distintas. Segundo ele, há, inegavelmente, uma relação assimétrica entre professores e alunos, o que não significa ser ela responsável por um processo de submissão e passividade dos educandos diante da arrogância e autoritarismo docente, prática veementemente combatida por Paulo Freire. Mas é inegável que o professor deva ter, em princípio, mais domínio que seus alunos, sobre aquilo que pretende ensinar. Em essência, como afirma Amaral (2003 p. 18) "professor é aquele que ensina alguma coisa a alguém".

A fala do próprio Paulo Freire corrobora as afirmações acima:

O professor só ensina verdadeiramente, na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se aproxima dele, em que o aprende. Neste caso, ao ensinar, o professor re-conhece o objeto conhecido. Em outras palavras, re-faz sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. (FREIRE, 1985 apud BARRETO, 1998, p. 70, grifo nosso)

A tarefa de alfabetizar um adulto não é simples, isto porque ele encontra-se na fase mais complexa e plena da natureza humana, muitos já possuem família, trabalham e não podem ser tratados como crianças e nem tampouco vítimas de práticas espontaneistas.

Refletindo uma maior preocupação em respeitar as especificidades da educação de jovens e adultos, a década de 90 destaca-se pela ampliação dos estudos e pesquisas destinados a essa modalidade de ensino, entretanto, segundo Borges (2002)

[...] permanecem até hoje as idéias dos anos 70 e 80 em diversos estilos de re-edição. Persiste a idéia de que “qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode se converter em alfabetizador e que qualquer educador possa ser educador de adultos”. [...] O papel que o professor de jovens e adultos precisa desempenhar para, a partir do que sabe, desenhar esta nova escola, depende do seu envolvimento com toda a complexidade que abarca a compreensão dos processos de construção do conhecimento e a análise da trajetória da Educação Popular. (apud GADOTTI; ROMÃO, 2002, p. 98, grifo nosso)

Ao educador, independentemente do tipo de educação, formal ou não-formal, é necessário o conhecimento de uma teoria que dê sustentabilidade ao processo de ensino. Somente um educador preparado é capaz de efetivamente garantir uma educação de boa qualidade. Mas o despreparo e a não-formação específica constituem-se, na grande maioria dos casos, as marcas do educador que trabalha na educação de jovens e adultos.

Os professores que trabalham na EJA, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que, na formação de professores, em nível médio e superior, não se tem observado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos. Deve-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração dos docentes. São elementos fundamentais: tanto a profissionalização quanto a formação adequada dos professores de jovens e adultos. Não se obterá ensino de qualidade sem um corpo docente qualitativamente preparado para o exercício de suas funções e, muito menos, com precária situação no que respeita à remuneração e condições de trabalho. (Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1994 apud GADOTTI; ROMÃO, 2002, p. 122)

São comuns os questionamentos sobre a formação e atuação de pessoas não habilitadas na área da alfabetização, não só por parte dos especialistas em educação, mas de pessoas da população em geral, que vêem na formação docente um dos grandes entraves do movimento, tanto que o próprio coordenador reconhece ser frequentemente indagado sobre a capacidade de ensino dos educadores do MOVA-Regional.

As pessoas sempre perguntam como é que uma pessoa que só tem o ensino médio pode dar conta de alfabetizar um adulto? Semanalmente, a gente tem formação com a equipe de pedagogos aqui, e assim a gente está evoluindo muito na formação; é uma formação muito séria na questão de como trabalhar a alfabetização, como é que eu desenvolvo a questão da escrita com os alunos, então semanalmente eles (educadores) trazem trabalhos dos alunos em cima do que eles desenvolvem, quais adequações que devem fazer para aquele aluno que está em um nível de escrita pré-silábico. Assim são feitas as intervenções com os pedagogos semanalmente. (02 – Coordenador local)

Hoje, os alfabetizados não são mais os adultos cerceados do passado, nascidos na zona rural, migrantes nos grandes centros, sem experiências com a educação formal, nem tampouco os alfabetizadores são intelectuais, jovens ligados ao movimento estudantil ou militantes políticos, imbuídos de toda uma ideologia libertária para a construção de uma nova sociedade mais justa. Agora, grande parte dos alfabetizados é de adolescentes e jovens nascidos nas periferias das grandes cidades, excluídos do sistema regular de ensino, quer pela necessidade de trabalho para o sustento da família, quer por não se adaptarem a ele ou ainda por serem portadores de necessidades físicas e educacionais especiais. E os educadores, em sua grande maioria mulheres, com escolarização em nível médio, sem muito engajamento político-social.

Na minha sala tem meio a meio [referindo-se à faixa etária dos educandos], mas isso é muito ruim eu queria que fosse tudo da mesma idade, ia ser muito mais fácil.

De vez em quando eles brigam porque os mais moleques querem fazer bagunça, falar alto e os mais senhores querem ficar em silêncio. É uma briga boa, quase fico doida, não sei o que fazer. Quando isso acontece, no outro dia os mais velhos não vêm. Tem muita senhora e muito senhor que já desistiu por causa da bagunça. (09 – educador)

Na minha turma tem dois alunos meio esquisitos, tem um que é “retardado”, trabalha de catar papelão na rua, mas é bonzinho. O outro não pára quieto, a coordenadora diz que é pra ter paciência que um dia ele vai aprender, mas não é fácil, não é fácil. (05 – educador)

Quanto ao perfil dos educadores, a fala abaixo mostra que, em geral, não difere muito do perfil apresentado pelos educandos:

Eu sempre quis estudar, mas na minha casa tinha muita gente, éramos sete irmãos e eu sempre tinha que parar de estudar para arrumar um emprego para ajudar. De tanto parar, desisti. Aí casei, fui ter filho e depois fiz supletivo. Mas agora já tenho segundo grau completo. (06 – educador)

A grande identificação do educador com o educando é também apontada por um dos educadores como um facilitador da ação de chamar os indivíduos da população local para iniciarem seus estudos, ou para voltarem a estudar:

O MOVA é um movimento de alfabetização que vem para chamar estas pessoas para a escola, porque o educador do MOVA é uma pessoa tirada da comunidade, a sala de aula é aberta na comunidade, o nível de relação, de conhecimento deste monitor/educador é muito próximo do aluno, é muito próximo deste ser que não procura a escola. Ele tem muito mais condições de chamar este aluno para voltar pra escola. O professor do SEJA não faz isto, eu duvido que se eu fizer uma proposta agora para os professores do SEJA, para bater de porta em porta para chamar os alunos para voltarem para a sala de aula se eles fazem isto, eles não fazem porque não é o papel deles. Eu acho legítimo o movimento de alfabetização neste sentido, em que vai buscar estas pessoas que não freqüentaram ou já freqüentaram e desistiram. Neste sentido é importante porque o professor do SEJA não vai fazer isto e nenhum outro professor vai. (05 – educador)

O fato de o educador ir até a casa do aluno é apresentado de forma positiva como uma tarefa inerente ao seu papel dentro da educação não-formal e contrário ao papel do professor dos programas institucionalizados.

O MOVA por sua concepção de educação popular, pautada nas reais condições sócio-cultural e econômica do educando, flexibiliza o atendimento para propiciar ao aluno, que trabalha ou não, e que está há muitos anos fora da escola, de voltar a estudar. Por isso os núcleos de alfabetização são organizados nos diversos bairros do município próximo à demanda, para que os educandos não tenham a necessidade de se deslocarem. (MOVA, 2005, p.8)

Como visto, a formação dos educadores do MOVA-Regional aproxima-se mais de práticas experimentalistas, pautadas no senso comum, não em teorias e metodologias comprovadamente estudadas, até porque, com um número tão reduzido de horas, como abarcar as especificidades de uma modalidade de ensino tão complexa? A esse respeito, é pertinente a afirmação apresentada pela Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (1994):

[...] a maioria das iniciativas no campo da EJA não tem configurado um atendimento qualitativo satisfatório. A falta de uma política clara tem provocado a implantação destes serviços de maneira precária e pedagogicamente inconsistente. As práticas pedagógicas não se conformam ao específico da educação de jovens e adultos, reproduzindo, muitas vezes o ensino regular de maneira inadequada e facilitadora. (Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1994 apud GADOTTI; ROMÃO, 2002, p. 123)

A partir da distorção de outro princípio freireano: *educar é um ato político*, também presente em vários de seus textos (FREIRE, 1974; 1985; 1996, entre outros) o discurso da importância da politização do ato pedagógico ganhou centralidade na formação de educadores populares e a essência do “o que ensinar” e “como ensinar” parece ter sido relegada a um segundo plano. Se no passado era ingênuo considerar a formação do educador exclusivamente em seu caráter técnico,

hoje, não menos ingênuo parece ser tratar da formação docente prioritariamente sob seu aspecto político. Segundo Romão (2002),

Alguns educadores desavisados entenderam que se tratava de transformar a cátedra numa tribuna ou num palanque e, levando a atitude ao extremo, abandonaram os conteúdos e os objetivos da escola básica, para transformarem todo seu “plano de curso” num discurso sobre a ideologia e a luta de classes, tornando temas tão importantes verdadeiros biombos da incompetência.” (apud GADOTTI; ROMÃO, 2002, p. 68, grifo nosso)

A falta de conhecimentos técnicos e pedagógicos parece ser, a partir da pesquisa feita, uma marca do MOVA-Regional, contrariando os pressupostos do próprio Paulo Freire:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 1996, p. 103, grifos nossos)

Para Freire (1993), a competência do educador também se relaciona diretamente com a análise crítica de sua prática cotidiana, isto porque,

[...] a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1993, p. 28)

Ainda de acordo com Freire (1985), a politicidade da educação pressupõe a diminuição da distância entre o discurso de uma opção teórico-metodológica e sua prática efetiva.

É uma contradição proclamar uma opção progressista e ter uma prática autoritária ou espontaneista. A opção progressista demanda uma prática democrática, em que a autoridade jamais se alonga em autoritarismo, mas que, por sua vez, jamais se amofina no clima irresponsável da licenciosidade. (FREIRE, 1985 apud BARRETO, 1998, p. 68, grifos nossos)

Barreto e Barreto (2002) possuem uma afirmação pessimista em relação à formação dos educadores populares de jovens e adultos,

Estamos quase convencidos de que o processo de formação tem conseguido na quase totalidade das vezes, apenas padronizar um discurso comum. Discurso que não guarda a menor semelhança com a prática comum. (BARRETO; BARRETO, 2002 apud GADOTTI; ROMÃO, 2002, p. 82)

A compreensão equivocada de teorias e métodos que leva muitos professores à apropriação de discursos indevidos também é apontada por Amaral (2003) como um grande entrave para uma educação de boa qualidade:

A pedagogia de projetos e a proposta de interdisciplinaridade levaram os professores à falsa concepção de que trabalhar conteúdos é um mal: não se pode ser *conteudista* (e a palavra vem carregada de negatividade). O mito da oposição entre “transmissão de conhecimento” e “construção de conhecimento” tomou conta do imaginário dos professores, levando-os ao *medo de ensinar* (Amaral, 2000). Iludidos pela falácia de que *ninguém ensina nada a ninguém*, o professor não quer (ou não sabe?) mais ensinar. Não se pode negligenciar o conhecimento disciplinar: não se desenvolvem habilidades intelectuais no vazio! (AMARAL, 2003 p. 18)

A fala de uma educadora reflete essa apropriação muitas vezes inadequada e superficial:

Eles falam muito em nível, tem nível pré-silábico, alfabético e outros, mas para te dizer bem a verdade eu ainda confundo um pouco. Tem hora que não vejo isso nas tarefas. Meus alunos gostam mais de ditado, é importante dar ditado, você não acha? Eles precisam escrever certo. Eles não gostam de deixar errado. (06 - educador)

É o próprio Paulo Freire, autor da frase *ninguém ensina nada a ninguém*, que reforça a importância do conteúdo:

Se o professor progressista, ao contrário do reacionário, deve esforçar-se por 'desopacisar' a realidade e 'desmiopisar' os alunos, ele não pode, jamais, deixar de lado o ensino do conteúdo em favor apenas da politização dos alunos. Do ponto de vista do professor progressista, nem a compreensão mágica do conteúdo segundo a qual, em si mesmo, ele é libertador, nem tampouco o descaso por ele como se a claridade política trabalhasse sozinha. A claridade política é necessária, indispensável mesmo, mas não é suficiente. (FREIRE, 1985 apud BARRETO, 1998, p. 69, grifos nossos)

A aproximação da politização freireana às questões político-partidárias no MOVA-Regional também pode indicar um desvirtuamento de mais um princípio presente no ideário dos movimentos dos anos 50-60 e do MOVA-SP. A fala do coordenador regional do movimento referindo-se à não participação do município de São Caetano do Sul no MOVA-Regional parece dar indícios desse desvirtuamento:

A educação não deixa de ser um ato político e sendo um ato político você tem aqueles que concordam e aqueles que não concordam, e mesmo na Câmara Regional quando foi aprovado o acordo para a constituição do MOVA, São Caetano foi favorável, ele assinou juntamente com todas as cidades, só não assinou o Governo do Estado na época, que, aliás, até hoje nunca foi favorável ao MOVA, só que veja bem São Caetano assinou e nunca assumiu. Agora tem uma particularidade nessa cidade. Eles sempre se acharam assim [...] diferentes, quer dizer, numa outra condição, sempre falaram que lá havia muita pouca gente mal alfabetizada, enfim [...] Mas é nesta situação que acontece a contradição: eles criaram um outro programa, quer dizer se tem pouca gente mal alfabetizada porque

criar um programa? É o Proalfa, então tem uma contradição! Há um interesse, não oficial, deles integrarem o MOVA, algumas pessoas comentaram comigo, que parece que São Caetano quer ter o MOVA, agora eu não sei como seria este MOVA lá, se seria igual ao da gente ou não. (04 – coordenador regional, grifo nosso)

Ao contrário do apresentado na documentação analisada, o coordenador diz que o município de São Caetano do Sul assinou a parceria no MOVA-Regional, mas nunca a assumiu. Quanto ao fato do município ser diferente, (“*eles sempre se acharam diferentes*”), na realidade, a referida cidade como visto no segundo capítulo, apresenta características bem diversas quando comparada aos demais municípios da região. Somente dois anos após a criação do MOVA-Regional e quatro anos após o início das atividades do MOVA-Diadema é que as atividades do Proalfa têm início. Mas a grande diferença entre São Caetano do Sul e do governo estadual em relação aos signatários do MOVA-Regional parece residir na opção político partidária, que desde a ocasião da assinatura do convênio, eram de partidos políticos diferentes, PTB e PSDB, respectivamente. E, como o próprio coordenador regional afirma na fala acima, “*A educação não deixa de ser um ato político e sendo um ato político você tem aqueles que concordam e aqueles que não concordam*”. Na fala acima, a politicidade do ato pedagógico parece ser reduzida à opção partidária.

As ações docentes no MOVA-Regional também parecem se aproximar mais de atos político-partidários do que de atividades educacionais, como ilustra a fala a seguir, na qual um coordenador explica a pressão política feita pelo movimento durante a campanha eleitoral nas últimas eleições municipais:

O MOVA só está aí porque eles (educadores) foram brigar nas ruas durante as campanhas eleitorais. Quando eles pensaram que o movimento poderia acabar, por exemplo, na época da eleição, isto porque a gente colocava para eles que poderia sim acabar, pois muda o partido, muda uma série de coisas e outras até acabam, eles tiveram forças para lutar e foram para as ruas de um jeito! Foram para poder apoiar a prefeitura que ai estava, posso dizer que foi o maior movimento que foi para as ruas aqui na história da cidade nos últimos anos. Então eu posso dizer que o MOVA acabou elegendo este prefeito que agora esta aí, foram os educadores populares que pressionaram mesmo a permanência do MOVA na cidade. (02 – coordenador local, grifo nosso)

Além da questão do poder político-partidário exercido pelo MOVA, a fala acima revela um dos grandes problemas do MOVA, não só no ABCD paulista, mas em todo o país: a sua instabilidade, a sua dependência à vontade política das administrações públicas, uma vez serem elas as grandes parceiras do movimento: *“Quando eles pensaram que o movimento poderia acabar, por exemplo, na época da eleição, isto porque a gente colocava para eles que poderia sim acabar, pois muda o partido, muda uma série de coisas e outras até acabam.”* Fato que realmente ocorreu com o MOVA-SP, quando, por ocasião das administrações de Paulo Maluf e Celso Pita, sem o apoio da prefeitura municipal, teve o atendimento reduzido.

A esse respeito, a declaração de um coordenador reconhece a ligação do MOVA-Regional com o jogo de interesses político-partidários:

Nós não podemos fechar os olhos para esta questão partidária, o MOVA ele foi criado dentro do PT, então não tem jeito, pode vir qualquer outro partido progressista, mas foi criado dentro do PT. Eu então não assumo esta sigla e, muitas vezes, por não assumir esta sigla, não assumo o projeto. Às vezes pensava não quer assumir MOVA, coloca outro nome, qualquer outro nome, mas assumo o projeto que está aí e só encaminhar, mas não, não assume nem o nome e nem o projeto. Então é assim, começa a fazer tudo de novo, vem um outro e coloca outro serviço no lugar. Começam tudo de novo, ou seja, jogando toda aquela história como se ela não tivesse existido, então eu acho que isto é uma crítica que eu faço até para os partidos, eu acho que partido já tem demais, nos temos e que harmonizar. Isto é uma crítica que eu tenho dos partidos políticos, os partidos surgem e vêm para partir a sociedade e não para você trabalhar de uma maneira coesa, porque uma administração poderia muito bem continuar o trabalho da outra, pois estão trabalhando para a mesma sociedade ou não? (03 – coordenador local)

O aspecto político partidário também se faz presente na escolha dos coordenadores e das equipes técnicas locais.

Os educadores não precisam ser necessariamente professores formados. Basta terem, no mínimo, o ensino médio. É de sua responsabilidade arregimentar os alunos e conseguir um local para a implantação do núcleo. O educador recebe uma bolsa-auxílio paga com recursos de um convênio firmado entre Prefeitura e sociedade civil e mais vale-transporte (não são todos os programas que oferecem este subsídio) para a reunião pedagógica. (MOVA, 2005, p. 8)

Mais do que a própria formação docente, o principal critério de seleção dos educadores, de acordo com os documentos analisados, é o compromisso político-social e o engajamento nas atividades da comunidade em que estão inseridos. Os educadores do MOVA-Regional devem participar de atividades sociais, devem fazer parte de núcleos de associações e/ou núcleos de mobilização popular. Preferencialmente, devem ser lideranças populares.

Para ser educador do MOVA é exigido que a pessoa tenha formação escolar, no mínimo o ensino médio, e trabalho enraizado na comunidade, que possibilite a aglutinação e a mobilização dos educandos e contribuir para que eles permaneçam em sala de aula. Ele deve ter um perfil de militante social, independente de posição partidária, mas uma pessoa que realmente esteja comprometida com o crescimento das pessoas, enfim, com o processo. (MOVA, 2005, p. 58)

Condição reafirmada nas falas dos entrevistados:

Os educadores populares são pessoas que têm um vínculo com a comunidade, já têm uma participação e identidade com esta comunidade, então são elementos fundamentais sem os quais você não consegue fazer este processo participativo. (04 – coordenador local)

A indicação do educador feita pela entidade a qual ele está ligado, não é condição única para que a pessoa já se torne um educador do MOVA. Os indicados devem passar primeiro por todo o processo de formação inicial e, se considerados aptos pela equipe técnico-pedagógica, voltam para as comunidades para o início do trabalho:

O educador que dá aula no MOVA tem que ser prioritariamente escolhido, pela entidade, somos nós que escolhemos os educadores, então não é qualquer pessoa que chega aqui e diz: Eu quero dar aula no MOVA, e que vem, não é assim. A entidade indica este educador para a gente, este educador ele passa pelo processo de formação inicial e é avaliado pela gente, tem que ser avaliado porque nem todas as pessoas que são indicadas pelas entidades têm condições. A gente sabe que a pessoa pode ter condições, só que a gente tem que pensar assim, quando pensamos na inclusão devemos pensar na inclusão tanto do educador quanto dos

alunos. Às vezes eu incluo o educador e excluo os alunos dependendo de como este educador está, então ele passa por uma avaliação inicial, este educador e depois ele vai para a sala de aula. Assim esse educador é da comunidade, então ele faz parte da comunidade, ele desenvolve um trabalho na entidade dele. Se for uma igreja católica, ele é o catequista e se for uma Igreja evangélica ele faz um trabalho na escolinha com as crianças ou com os adultos, ou faz parte de uma associação amigos de bairro, ele ajuda lá com a entrega de leite, qualquer atividade participativa na comunidade. (03 – coordenador local)

Mas, sendo os próprios coordenadores e equipes locais os responsáveis pela seleção das pessoas indicadas pela comunidade, não é possível garantir que afinidades político-partidárias também não sejam critérios adotados para a escolha dos educadores. Embora os gestores do movimento afirmem que os membros da coordenação e equipe técnica são, com poucas exceções, professores habilitados dos programas municipais selecionados pela experiência e por um trabalho significativo na educação de jovens e adultos, a observação e o contato de anos com a estrutura de gestão dos dois programas permitem afirmar que, em muitos casos, o critério preponderante na escolha da equipe de capacitação dos educadores é a afinidade e a militância político-partidária do envolvidos. Tanto é que as equipes são, freqüentemente, desfeitas em função desses interesses.

Os dados aqui apresentados parecem indicar que o MOVA-Regional não tem alcançado plenamente seus objetivos, limitando-se, muitas vezes, à politização de seus educandos no plano discursivo. Apenas com o discurso politizado seus educandos não têm conseguido dominar o mecanismo básico de decodificação do código lingüístico e nem tampouco progredir nos estudos e, como consequência mais ampla, inserir-se enquanto cidadãos na sociedade atual. Desta forma, surge uma importante indagação: o MOVA-Regional, assim como os movimentos do passado pode ser considerado popular? A afirmação de Pinto (1997) parece apontar para uma resposta negativa, pois, segundo ele, para ser popular, *“a educação tem que ser uma possibilidade igual para todos, em qualidade e quantidade. Por isso, a alfabetização é apenas o início de um processo educacional que de direito deve sempre visar aos graus mais altos do saber.”* (p. 49). Pode ser popular um movimento que priva seus educandos de um saber mais sistematizado, através de educadores mais bem preparados e de uma verdadeira possibilidade de inserção social e continuidade nos estudos?

A tese aqui apresentada não é contrária à educação não-formal, até porque, ela tem sido nos últimos anos a principal via de acesso da população adulta à alfabetização. A questão que se coloca é saber até que ponto efetivamente ela tem se caracterizado como educação não-formal ou tem se aproximado de práticas espontaneistas mais identificadas com a educação informal.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL (as relações educativas pressupõem o diálogo fraterno entre todos os membros da sociedade)

O cenário da mobilização e da organização da sociedade civil tem mudado muito nos últimos anos em função de inúmeras alterações, em especial, as de ordem político-econômica e tecnológica que afetaram a vida das pessoas. Hoje, o modelo econômico neoliberal, subordinado à rapidez e à perversidade dos ditames do mercado globalizado, gerou o desemprego em massa; a redução salarial; a perda de direitos sociais conquistados pelos trabalhadores ao longo da história, que afetam não só os trabalhadores na ativa, mas também os aposentados; flexibilização da legislação trabalhista; o aumento dos índices de criminalidade e violência não só nas grandes cidades; precárias condições de atendimentos nas áreas sociais, tais como: educação, saúde, transporte e moradia, etc.

Sobre o cenário delineado acima, Gohn (2005) afirma que

Como o modelo econômico vigente, subordinado aos ditames do mercado globalizado, não prioriza uma agenda de crescimento da economia via expansão do emprego formal (que, ao contrário, só reduz o contingente de mão-de-obra empregada devido à própria informatização, as reengenharias administrativas, e à própria crise fiscal das empresas), o setor que cresce é o da economia informal, passível de arranjos onde os custos e os direitos trabalhistas são descartados e as organizações da sociedade civil – novas e antigas – são incorporadas como agentes de intermediação no atendimento das demandas sociais. A demanda básica dos setores populares passa ser o emprego, e como não há trabalho, formal ou informal, para todos, criam-se programas de atendimento emergencial: cestas básicas, bolsa-trabalho [...] (p. 77)

Tais mudanças atingiram e mudaram muito a característica da região do Grande ABCD paulista que no início dos anos 90 destacava-se no cenário nacional como um grande pólo industrial e palco de grandes conquistas trabalhistas. Embora ainda ocupando uma posição de destaque, a região sofreu grande redução em termos de quantidade de empresas que despenhavam suas atividades nos municípios e, logo, uma acentuada redução nas oportunidades de emprego. A retirada das empresas em grande escala da região, durante os primeiros anos da década de 90, pode ser considerada como uma das estratégias usadas pelo capital para enfraquecer os movimentos sociais. Isto porque o movimento social é, em certa medida, controlado pelo capital, que migra para outras localidades, para outras regiões a fim de neutralizar suas ações. Hoje, tanto instituições da sociedade civil, quanto sindicatos de classe estão sujeitos, em maior ou menor escala, às imposições do governo e das agências internacionais.

Deve-se registrar ainda que são as verbas nacionais do FAT – Fundo de Amparo ao trabalhador (que administram os recursos do FGTS, PIS/PASEP, etc.) e as verbas internacionais, principalmente do Banco Mundial, que subsidiam financeiramente tais programas. Disso resulta que um grande volume de dinheiro é distribuído pelo governo para instituições e sindicatos promoverem cursos. Alguns sindicatos alteraram sua rotina e passaram a se dedicar a organizar filas e inscrições de trabalhadores desempregados à espera de uma vaga nos cursos. O governo federal exerce um controle sobre a distribuição das verbas segundo seus interesses. Os cursos são, portanto, parte das políticas do modelo econômico vigente, na nova sociedade globalizada, que priorizam os interesses do capital especulativo internacional em detrimento do desenvolvimento nacional. (GOHN, 1999 p. 96)

Essa situação pode ser percebida na própria mudança de atuação do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC que no passado apresentava uma postura mais opositiva às propostas governamentais. O sindicato é, desde a criação do MOVA-Regional, o responsável direto pela gestão dos vários recursos recebidos pelo movimento.

O trecho abaixo, embora tratando das dificuldades no estabelecimento das parcerias, mostra a dupla função do coordenador regional do MOVA no ABCD:

Agora nós tivemos, por exemplo, café da manhã na Ford, com diversos empresários, fornecedores da Ford, que se comoveram e aí foi quando nós começamos a dizer que não dá só para ficar no movimento, como é que uma pessoa, um empresário entra em contato com o MOVA, fala com quem? Quem é a pessoa que faz as relações públicas, vamos dizer assim, não tinha esta pessoa, hoje continua não tendo, mas em tese, nós temos a estrutura, tem uma sala específica, só para o MOVA, quer dizer acaba não sendo só para o MOVA porque eu trabalho para o sindicato e para o MOVA também, mas tem no caso a Alexandra que fica na minha sala, é funcionária do MOVA e não do sindicato, então ela está lá para fazer todos os contatos, ela fica o dia todo, graças a OSCIP senão não teria. (04 – coordenador regional, grifo nosso)

Esta fala traz um aspecto relacionado a outros apresentados na análise da categoria anterior e à formação acadêmica do coordenador regional do MOVA (assistente social), e permite afirmar que o MOVA-Regional pode ser caracterizado mais como um movimento político e, em alguns momentos partidário (não participação do governo estadual (PSDB) do governo municipal de São Caetano do Sul (PTB) no movimento), do que realmente um movimento de educação popular. A gestão do movimento está delegada há anos a um dos membros do sindicato. Quanto à falta de estrutura para o atendimento e busca por novas parcerias, é nítida a contradição, pois ao mesmo tempo em que diz não ter uma estrutura adequada, afirma tê-la.

Sabemos, educadores e educadoras que fazemos o MOVA-SP, da seriedade que um programa como este exige de quem dele participa, não importa o nível de sua responsabilidade. Sabemos sempre se provando, da competência, a ser posta a serviço do programa; sabemos também que um programa assim demanda clareza política de todos nele engajados e vontade política de quem se acha no nível da decisão. (FREIRE apud MOVA-SP, 1989, p. 4, grifo nosso)

É importante notar que na fala de Paulo Freire não há referência à opção político-partidária, mas à “vontade política”, em seu sentido mais profundo, entendida como interesse daqueles que ocupam cargos e desempenham ações gestoras pela causa popular. Entretanto, mostra-se também interessante destacar que, em esfera nacional, nos municípios e estados mantenedores de salas do

MOVA, a maioria das administrações públicas está sob a responsabilidade de membros do poder executivo e legislativo eleitos por partidos políticos que afirmam ser progressistas.

De acordo com várias análises sobre esta nova configuração (BEGHIN, 2005; GOHN, 1999; ROSSI, 1998 apud BEGHIN, 2005), somente quando as conseqüências desse quadro político-econômico atingiram o mercado financeiro, através de várias crises nas bolsas de valores e os grandes investidores financeiros mundiais perderam repentinamente milhões de dólares é que a atenção deles se volta para o âmbito social, pois até então, vários protestos e resistências mundiais às reformas neoliberais eram considerados como “vozes do passado” (GOHN, 1999, p. 71). Diante disto, o crescimento econômico propriamente dito deixa de ser central e a questão social passa a ser considerada pelos analistas financeiros internacionais como o grande desafio a ser enfrentado pelos governos dos países desenvolvidos ou em desenvolvimento.

Diante de tamanhas mudanças, a natureza do conflito social presente nos movimentos sociais também se alterou e a identidade da maioria deles, que até então, caracterizava-se pela identificação com uma causa comum (por exemplo: a alfabetização), hoje, pulveriza-se em várias causas específicas, particulares a cada grupo (movimento dos sem-terra, dos negros, das mulheres, das crianças de rua, dos desempregados, etc.). Como não poderia deixar de ser, as políticas públicas sociais também perderam seu caráter universalizante e, num processo de focalização, passaram ser formuladas de forma particularista, ficando popularmente conhecidas como políticas públicas compensatórias. Tais políticas também deixaram de ser gerenciadas exclusivamente pelo Estado; hoje, as novas parcerias entre Estado e a sociedade civil correspondem aos novos espaços de conflito e negociação social.

Nesses novos espaços, novos atores também assumem o papel de protagonistas. Entre eles, destacam-se as organizações não-governamentais, popularmente conhecidas apenas como ONGs, as instituições, as fundações e os movimentos populares, todos guardando como características centrais o fato de não fazerem parte do governo (Estado) e de não possuírem fins lucrativos. Juntos, tais atores são conhecidos pela expressão “terceiro setor”, que não se confunde com o setor terciário da economia (contraponto dos setores da indústria e agricultura). Hoje, o primeiro setor é entendido como o Estado e o segundo como o mercado.

Entretanto, faz-se necessária uma ressalva quanto às fundações, uma vez que se vinculam diretamente às grandes empresas. No início dos anos 90, o terceiro setor era composto apenas pelo conjunto de associações voluntárias que, por não possuírem fins lucrativos, ganhavam visibilidade social de forma contrária aos ditames do mercado. Entretanto, no final da mesma década tornaram-se crescentes os investimentos de grandes empresas nesse setor, a fim de diminuir seus gastos com pagamento de taxas e impostos. Para tanto, tais empresas organizavam “fundações” destinadas à gestão de seus recursos aplicados em obras sociais. A esse respeito, são exemplos importantes: a Fundação Ayrton Senna, Abrinq, Natura, Azaléia, entre outras. “[...] A palavra ‘solidariedade’ tornou-se, no senso comum, a disposição altruísta e voluntária de um indivíduo, uma organização ou uma empresa privada, um quase sinônimo de cidadania.” (BEGHIN, 2005, p. 99)

Gohn (1999) apresenta dois tipos diferentes de participação da sociedade civil na história recente do país. No primeiro, movimentos populares dos anos 50-60 e 70-80, as opções político-ideológicas de esquerda constituem-se como fator mobilizador de um grupo que reivindicava direitos sociais, políticos, econômicos, culturais. E, no segundo, movimentos atuais, não há, necessariamente, uma unidade ideológica que mobilize e garanta um envolvimento mais duradouro. Isto porque, são pouco ou nada politizados e, na maioria das vezes, são contrários às ideologias libertárias, integrando-se mais às políticas neoliberais. Como visto acima, advêm de entidades criadas ou patrocinadas por empresas, nacionais e internacionais (a rede de lojas C&A, por exemplo) ou por instituições financeiras, públicas e privadas, na modalidade de fundações, como a Fundação Banco do Brasil, Fundação Itaú, Fundação Bradesco, entre outras. Outro aspecto que também merece destaque é a relação de muitas ONGs com o Banco Mundial. Segundo Gohn (1999), os primeiros projetos de ONGs patrocinados pelo Banco Mundial ocorreram em 1970 e a partir da década de 90 têm aumentado consideravelmente.

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 humanísticos. [...]. Este tipo de

associativismo não demanda dos indivíduos obrigações e deveres permanentes para com uma organização. E a mobilização se efetua independentemente de laços anteriores de pertencimento, o que não ocorre com a militância do primeiro tipo. (p. 87, grifo nosso)

Esta diferença motivada por opções político-ideológicas, mostra-se presente, de forma clara, na análise que aqui se faz do MOVA-Regional. Por mais que os seus objetivos afirmem há necessidade de um engajamento popular de seus educadores, os dados mostram que outros fatores são responsáveis pela permanência destes educadores no movimento, em especial, a motivação financeira, por menor que seja o valor do auxílio recebido.

Hoje a gente paga R\$ 16,76 por aluno, então hoje com uma sala de aula que tem 20 alunos o educador recebe R\$ 333,00, para dar aula de segunda a quinta-feira, por um período de 3 horas de aula diárias. Mesmo que a sala tenha mais de 20 alunos o educador sabe que só vai receber por 20, isto porque quando a gente fez este negócio de bolsa per capita, pensamos, se não estipularmos um limite vai ter gente que vai ter 50 pessoas em uma sala para ganhar mais, né? Então estabelecemos o mínimo e máximo, e também porque a gente acredita que como nas salas do MOVA são vários alunos diferenciados e é complicado você trabalhar com mais de 20 alunos em uma sala de aula, existem muitas diferenças, às vezes um aluno está no início do processo de alfabetização, outro já está alfabetizado, só quer dar continuidade, então é complicado. Além disso, a gente tem um convênio com uma faculdade do município, através do qual os educadores têm uma bolsa de estudos nesta faculdade e a gente também subsidia esta bolsa, não sai totalmente gratuita para eles, mas eles pagam apenas R\$ 100,00 por mês, para fazer a faculdade, muitos já estão terminando, eles terminam no final deste ano aqui. (01 – coordenador local)

Na fala acima, percebe-se que há no município uma relação direta entre o número de educandos e o auxílio financeiro recebido pelo educador, aspecto que difere da maior parte dos MOVAs em nível nacional e, de certa forma, condenável pelos próprios idealizadores do movimento, isto porque,

a vinculação da ajuda de custo do alfabetizador ao número de alunos alfabetizados ao final de um curto período de escolarização induz à fraude e à discriminação dos educandos com dificuldades de aprendizagem ou portadores de necessidades educativas especiais, além de induzir critérios

de mercado em um processo cultural de outra natureza. (MOVA, 2005, p. 67)

Percebe-se nitidamente nesta fala que, mesmo contrariando um dos princípios originais do MOVA, em muitos momentos se estabelece no MOVA-Regional uma relação mercadológica, aproximando o trabalho do educador ao trabalho por produção; quanto mais aluno, mais se recebe. A referência à ajuda de custo é feita através de vocábulos inerentes ao sistema econômico “a gente paga”, “o educador recebe”, confirmando as afirmações dos professores da região por ocasião da abertura das primeiras salas do movimento, segundo as quais, o MOVA-Regional parece caracterizar-se mais como um mecanismo de “barateamento” da educação de adultos, pois no lugar de contratar um professor formado, sai mais barato “dar” uma ajuda de custo a um professor leigo. O estabelecimento de um limite máximo de alunos por sala também segue a mesma lógica, o receio de salas numerosas que aumentassem o valor recebido pelo educador é apontado como primeiro fator a ser considerado na definição do valor do auxílio, em segundo plano aparece a preocupação pedagógica do trabalho a ser desenvolvido: “ [...] e também porque a gente acredita que como nas salas do MOVA são vários alunos diferenciados e é complicado você trabalhar com mais de 20 alunos [...]”.

Um aspecto positivo apresentado na fala do coordenador de MOVA acima descrita é a parceria atual que se estabeleceu entre o movimento e uma universidade particular da região. Além de prestar assessoria pedagógica à equipe técnica do movimento, há uma outra forma de parceria que incentiva a formação continuada dos educadores, através da qual os interessados podem cursar o ensino superior por um valor acessível às suas condições econômicas, como se percebe na própria fala de um educador da cidade:

Tenho várias colegas educadoras que estão na faculdade, porque a prefeitura tem uma parceria com a UNI-A ⁴⁷, parece que o educador paga só R\$100,00 ou R\$120,00. Eu ainda não vou, porque entrei no MOVA só em agosto do ano passado, então, o pessoal já estava na faculdade, agora este ano estou esperando eles fecharem novamente esta parceria, aí eu vou. (05 – Educador)

⁴⁷ Referência ao Centro Universitário de Santo André (UNI-A).

Ações como estas deveriam merecer grande ênfase de um movimento que se diz popular e de educação, pois como afirma Pinto (1997),

O problema da formação do educador, especialmente o educador de adultos, é da mais alta importância. Tem que ser um dos pontos contemplados em todo programa de expansão pedagógica. Para tratar do assunto, se não queremos cair nas ingenuidades habituais, que são também origem de grandes dispêndios sociais contraproducentes, devemos examiná-lo pelo enfoque da consciência crítica. (p. 107)

Romão (2000) corrobora a fala de Pinto (1997), afirmando que:

Os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso se não levarem em conta essas premissas (referindo-se à importância do educador ser do próprio meio e ao impacto que provoca na melhoria da qualidade de vida da população atingida), sobretudo na formação do educador. [...] Ler sobre a educação de adultos não é suficiente, é preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, na sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou aquisição de novos conhecimentos têm sentido. (p. 33)

Em outro município o valor da bolsa é fechado, ou seja, independe da quantidade de alunos por sala:

O educador popular voluntário recebe uma ajuda de custo para isto, hoje está em torno de R\$ 250,00. É uma ajuda de custo para manter as condições do dia-a-dia, a responsabilidade desta ajuda de custo na maior parte das salas é da prefeitura, mas nos tínhamos também parcerias com empresas que também bancam uma pequena quantidade de salas, tanto com a ajuda de custo do educador, como da parte pedagógica. (03 – Coordenador local)

No município a que a fala acima se refere, o valor da bolsa é um pouco maior que o do anteriormente citado e também não está atrelado ao número de alunos. Entretanto, a fim de evitar salas com um número reduzido de alunos, as visitas da equipe técnica aos núcleos são freqüentes e caso seja constatado um número inferior a 15 alunos a sala é fechada:

Andamos fechando algumas salas na região Leste II. Nós não temos a pretensão de fechar as salas de aula, mas até por uma questão legal e por falta de recursos não dá para você manter uma sala com poucos alunos. Temos uma flexibilidade, mas não dá para gente ignorar uma coisa que é contínua, uma coisa é você ter uma baixa freqüência por um determinado tempo, outra coisa é você ter uma constância dessa baixa freqüência, essa flexibilidade existe, mas a gente deixa muito claro para o educador que a gente tem compromisso com as pessoas, não dá para gente brincar com quem está matriculado. Existe um número de alunos para manter a sala de aula, porque tem um custo e que não é baixo. A ajuda de custo é de R\$ 279,00. Em alguns casos a entidade paga em outros a prefeitura, então a gente deixa isto claro para eles (educadores), por isso a gente vai conversa, trabalha no sentido de mutirão no final de semana, vamos às igrejas, tem bastante gente que está lá, finge que está lendo a bíblia e na verdade não está, são pessoas de baixa escolaridade, e aí eles tentam ampliar este envolvimento, e quando a gente não consegue, a gente vê que tem educador que ele quer a coisa já pronta e ele não tem esta coisa de ir buscar, aí acaba fechando a sala. Hoje nós estamos com uma média de 140 salas. (02 – coordenador local)

É interessante notar que nas falas dos educadores dos dois últimos municípios não houve nenhum tipo de comentário negativo em relação ao valor da bolsa recebida, mas um educador da cidade em que o valor da bolsa está vinculado ao número de aluno deixou escapar que eles são orientados a não falarem sobre o valor recebido e, o que é mais significativo, deixou claro que alguns educadores mantêm na sala alunos em condições de prosseguirem seus estudos, isto porque, “aprová-los” corresponde a uma diminuição significativa no valor da bolsa recebida:

Eu tenho 24 alunos, mas se uma sala do MOVA tiver 10 alunos ela funciona normalmente, o salário é vinculado ao número de alunos, se o aluno sai, o salário cai. A gente nem pode falar a respeito de números, não é permitido, porque a gente recebe uma ajuda de custo, não chama salário, e esta ajuda de custo é por número de alunos. É assim: você pode ter 20 alunos em uma sala, no dia da visita a

assistente chega e só tem 10, ela vai contar por estes 10, tudo bem, pode ter faltado, ela deixa passar, na próxima visita se tiver 10 de novo, tem alguma coisa errada não é mesmo? Elas vão procurar saber o que esta acontecendo daí a ajuda de custo cai. Elas vêm sem avisar. A gente assina um termo dizendo que somos voluntários, recebemos R\$ 16,20 por aluno, e também tem limite, eles só pagam por 20 alunos, se você tiver 30 alunos, recebe a ajuda de custo por 20. Tenho 4 a mais, não me importo, teve época que cheguei ter 10 a mais, não me importava. Eu não tenho a incerteza do quanto irei receber no final do mês. Mas eu conheço educadora que segurou sim alguns alunos para não diminuir o salário. Você sabe que esta ajuda de custo ajuda muito, às vezes, é um salário, às vezes pagam um aluguel, existe sim gente que segura o aluno mesmo até quando é possível, mas tem uma hora que o aluno vai. (05 – educador – grifos nossos)

Há ainda na fala deste educador um outro aspecto da formação continuada do MOVA-Regional que corresponde às constantes visitas da equipe técnico-pedagógica às salas de aula. Realizadas quinzenalmente ou mensalmente, dependendo do município, têm o objetivo de dialogar mais sobre a realidade do grupo, sobre as suas necessidades e para que, nos encontros semanais, estas questões sejam discutidas. Mas, como visto nem sempre essas visitas apresentam apenas tais objetivos, assemelhando-se em alguns casos à mera fiscalização “*elas vêm sem avisar*”, mais preocupada com o número de alunos em sala do que propriamente dito com a parte pedagógica, que não foi citada por nenhum dos educadores entrevistados.

Embora idealizado como uma ajuda de custo é inegável que a bolsa auxílio para os educadores tem se constituído, nos dias de hoje, como um salário ou complementação salarial no caso de muitos educadores, tanto que alguns coordenadores falaram abertamente sobre este aspecto:

Eu vejo assim que os educadores aqui do MOVA têm muito compromisso, eu percebo assim, a gente tem problemas sim. R\$ 333,00 para eles é salário, coisa que não deveria ser salário, é uma bolsa, mas para eles entra como salário. Temos clareza que se tirar esta bolsa muitos sairão do grupo. (02 – coordenador local, grifos nossos)

A fala acima afirma que o não fornecimento do auxílio financeiro implicaria a saída de muitos educadores do MOVA, o que coloca em prova o comprometimento

político-social de muitos e também reforça os problemas político-econômicos advindos das ações neoliberais que afetaram diretamente a oferta de empregos na região do ABCD paulista, comprometimento esse, apresentado pelo coordenador regional como indispensável à pessoa que se dispõe a atuar no MOVA.

Para o educador eu acho que é mais esta coisa de se apaixonar, apaixonar-se pelo movimento e, assim, salvo alguns educadores que têm no MOVA uma fonte de renda mesmo. Embora o MOVA tenha apenas uma ajuda de custo, o pessoal tem isto como um complemento de um salário, isto é uma preocupação para a gente. O mais importante não deveria ser o dinheiro. (04 – coordenador regional, grifos nossos)

A questão do trabalho profissional remunerado versus o trabalho voluntário relaciona-se diretamente às novas formas de parcerias do terceiro setor da economia, que passaram a ganhar centralidade no cenário que começou a ser desenhado nos anos 90. As atuais articulações entre Estado, empresários e ONGs geraram novas modalidades de trabalho, merecendo destaque a forma de associativismo conhecida com voluntariado. No voluntariado qualquer membro da sociedade (cidadãos comuns, igrejas, comunidades, empresas, etc.), pode ter ações que vão além da obrigação legal, da busca por salários ou pelo lucro. Entretanto, muitas relações de voluntarismo refletem, na verdade, interesses menos humanitários, justamente contrários aos que se propõem. A ação voluntária é, em muitos casos, uma forma de camuflar as verdadeiras causas do desemprego estrutural, controlando as formas de pressão social, via organização popular, via movimentos. Muitas ações “voluntárias” correspondem a uma reestruturação das formas assalariadas de trabalho, uma vez que combinam trabalho assalariado e trabalho voluntário através de projetos pontuais. Na realidade, ações desta natureza constituem-se em mais uma forma de exploração da força de trabalho, ou seja, mais uma artimanha neoliberal para desobrigar a atuação do Estado na área social. (GENTILI, 1995; GOHN, 1999; 2005; BEGHIN, 2005).

Os dados acima deixam transparecer um outro fator que distancia o MOVA-Regional dos movimentos populares de alfabetização de jovens e adultos do passado: a motivação de seus participantes. Como visto, no passado era a ideologia

libertária que movia os intelectuais, estudantes e comunidades para os movimentos. Conforme fala de Barreto (1998),

O trabalho de alfabetização de Vila Helena Maria⁴⁸ foi um típico produto de universitários politicamente engajados. A motivação que sustentava o grupo, e que permitiu uma dedicação ampla e duradoura ao projeto, não se esgotava na tentativa de apropriação de uma nova metodologia de alfabetização. Era, antes de tudo, um esforço de participação num processo mais amplo de transformação social. (p. 96)

A falta de um incentivo financeiro também é apontada pelo próprio Paulo Freire em uma de suas várias explicações sobre a experiência em Angicos e Recife. Embora se referindo diretamente à utilização de recursos visuais no processo de alfabetização, Paulo Freire deixa claro o aspecto financeiro como outra diferença existente entre os movimentos populares de alfabetização dos anos 60 e MOVA-Regional, nos quais havia a verdadeira essência do voluntariado:

As experiências de Angicos e de Recife tiveram suas palavras geradoras representadas por desenhos. Mas achávamos que ficaria melhor se usássemos fotografias. Procuramos um amigo comum a várias pessoas do nosso grupo e excelente fotógrafo profissional. O fato de ser amigo era importante porque até aquele momento não existiam recursos financeiros para bancar a experiência. O Xavier foi convencido da importância do trabalho e “levado” a colaborar. (FREIRE, 1985 apud BARRETO, 1998, p. 103, grifo nosso)

A grande questão que se coloca a partir desse relato é: será que hoje os educadores que estão no MOVA-Regional continuariam a realizar suas ações pedagógicas sem a ajuda de custo, apenas pelo voluntarismo, pela causa popular, assim como fizeram os educadores dos movimentos populares de alfabetização do passado? As respostas dos sujeitos entrevistados apontam para uma resposta negativa.

A participação da sociedade civil nos anos 70 e 80, via entidades chamadas de cidadãos ou militantes (GOHN, 1999), caracterizava-se, basicamente, pela luta

⁴⁸ Uma das primeiras experiências do sistema de alfabetização de Paulo Freire em São Paulo.

contra o regime militar vigente (torturas, presos políticos, exílio) e pelos direitos e condições mínimas de sobrevivência (necessidades básicas), tais objetivos aproximaram-nas dos movimentos de esquerda (oposição à Ditadura Militar). Nos anos 90 os princípios norteadores dessa participação social são alterados pela nova configuração mundial e, atingidas por uma crise econômica advinda da perda de recursos de muitos patrocinadores internacionais muitas ONGs sofreram alterações em suas estruturas organizacionais:

No Brasil, nos anos 70-80, as ONGs cidadãs e militantes estiveram por detrás da maioria dos movimentos sociais populares urbanos que delinearam um cenário de participação na sociedade civil, trazendo para a cena pública novos personagens, contribuindo decisivamente para a queda do regime militar e para a transição democrática no país. As ONGs contribuíram para a reconstrução do conceito de “sociedade civil”, termo originário do liberalismo, que adquire novos significados, menos centrado na questão do indivíduo e mais direcionado para os direitos de grupos. [...] Nos anos 90, o cenário das ONGs cidadãs latino-americanas se altera completamente. As atenções das agências patrocinadoras de fundos de apoio financeiro e de pessoal para trabalho de base, articuladas às Igrejas, voltaram-se para os processos de redemocratização do leste europeu. Os movimentos e as ONGs latinas passaram a viver a mais grave crise econômico-financeira desde que foram criadas. A mudança na forma de financiamento alterou a atuação das ONGs. A escassez de recursos das agências de cooperação internacional e a mudança interna em seus critérios e diretrizes – de assessoria técnica para geradora de fundos financeiros – criou um cenário que levou à necessidade de elas gerarem recursos próprios e lutarem pelo acesso aos fundos públicos. (GOHN, 1999 p. 77)

Procurando angariar recursos financeiros para suas atividades, muitos movimentos e ONGs tiveram necessidade de melhorar a qualificação de seus membros. Influenciados pelas pressões do modelo econômico vigente, os vocábulos eficiência e produtividade passaram a ser prioridades na formulação, gestão e avaliação de seus projetos sociais, até porque, sem tais preocupações, os investidores (“parceiros”) não aplicariam seu dinheiro em projetos não confiáveis. Aspecto central na análise feita sobre os motivos que levaram à saída de inúmeras empresas parceiras do MOVA-Regional que, na busca pelo lucro, parecem recorrer a “investimentos” melhores, através de parcerias com ONGs mais organizadas e de maior visibilidade social. Para uma melhor análise desta questão, torna-se importante resgatar como se efetiva no MOVA-Regional a relação de parcerias:

Nós temos dois níveis de parceria basicamente, uma é a parceria local, que são os amigos de bairro, igrejas, que são as pessoas que cedem espaço, que indicam educadores, educadoras, então tem uma participação das entidades locais, e a outra parceria é mais em nível de empresários, porque o sindicato é de trabalhadores, como o nosso caso, mas que é uma entidade, regional e que tem uma ação regional e é dos trabalhadores e atua de uma outra forma, nós não temos salas aqui dentro do sindicato, mas nós promovemos salas em diversos locais, temos salas em empresas. Os empresários que são um outro tipo de parceria, em nível regional. (04 – coordenador regional)

Percebe-se a partir da fala acima que as parcerias no MOVA-Regional estão constituídas de maneira bastante diversificada, ou seja, em diferentes níveis e com objetivos diversificados. O trabalho de parcerias se estabeleceu e se estabelece ainda hoje, mas de forma muito reduzida, entre as empresas, as prefeituras municipais e as várias entidades sociais participantes. Aos primeiros cabe a liberação dos recursos financeiros para a manutenção das ações. Às prefeituras cabe a tarefa político-pedagógica de organizar e manter a estrutura, além de selecionar e capacitar os alfabetizadores, planejar, acompanhar e avaliar a prática pedagógica, fazer as articulações e mediações com as entidades parceiras e as comunidades e “prestar contas” dos resultados alcançados por meio de relatórios semestrais e anuais. Às entidades cabe, basicamente, a tarefa de divulgar o MOVA nas comunidades locais, indicar os educadores e ceder os espaços para as aulas.

Aqui a gente faz o MOVA com as entidades das associações amigos de bairro, igrejas, sindicatos, organizações não governamentais, então a gente procura essas organizações ou eles nos procuram querendo fazer uma sala de aula de alfabetização. O convênio é muito simples, mas tem responsabilidade dos dois lados, o que cabe a nós enquanto poder público é a formação inicial e continuada dos educadores e repasse de uma ajuda de custo. E o que cabe às entidades? Cabe estruturar o espaço de sala de aula e levantar a demanda desses alunos. (03 – coordenador local)

Nos anos iniciais do MOVA-Regional havia várias empresas de médio e grande porte como parceiras (diretas e indiretas) do movimento, como ilustra a fala do coordenador regional:

Como é que nós conseguimos as parcerias? Teve um ato no final de 1998 e início de 99, que nós chamamos Ato de Compromisso, nele tivemos que chamar os empresários. Houve naquela época parcerias com o Banco do Brasil, Nossa Caixa, do Banestado, que é do Paraná, Unibanco, Bradesco, Unimed, Ford, essas são parcerias pontuais, eles patrocinam uma atividade, um evento, uma camiseta, caneta, pastas, estas coisas, malas com Kit de material escolar: caderno, lápis, borracha, estas coisas. Enfim, há algumas participações pontuais. No caso da parceria com o Banco do Brasil foi interessante, eles fizeram uma parceria quase que regional, em todas as cidades com o fornecimento de óculos, porque foi constatado assim que muitos educandos do MOVA eram pessoas que já tinham idade avançada e que já tinham problemas de visão. Foi feita uma parceria com as Secretarias de Educação das cidades, elas faziam o diagnóstico do grau que a pessoa precisava utilizar e o Banco fornecia os óculos, foi uma coisa interessante. Uma certa vez uma empresa de publicidade patrocinou uma propaganda de divulgação do MOVA na revista Veja. Periodicamente saía na revista Veja uma matéria que trazia empresários bem sucedidos, mas que não possuíam estudo e a questão chave era: fulano é isso e isso, é empresário só que ele não sabe ler e escrever imagine se soubesse! Procure pelo MOVA ABC! E tinha nosso telefone para contato, foi um período de uns quatro meses, em uma folha grande. Só que o retorno foi pequeno disto para a gente, porque eu acho que o leitor da Veja não é o nosso alvo. (04 – coordenador regional)

Apenas neste pequeno trecho é possível contar mais de oito grandes parceiros do movimento, número muito importante para a garantia das ações educativas do MOVA, que na época contava com mais de 7.000 educandos, de acordo com a documentação analisada. Hoje, entretanto, a situação é muito diferente. O MOVA-Regional não conta mais com a parceria de um número elevado de empresas de médio e grande porte. Segundo dados pesquisados na documentação do movimento e dados fornecidos pelas entrevistas, o número atual é de aproximadamente, pois não há indicadores precisos, três empresas, duas de grande porte, a Ford do Brasil e a PQU – Petroquímica União S. A e a Universo Tintas de médio porte. Hoje, o movimento conta com a parceria de algumas das prefeituras locais (Santo André, Diadema e, mais discretamente, de Mauá), com a do Governo Federal, através do Programa Brasil Alfabetizado; a do próprio Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, filiado à Central Única dos Trabalhadores e do Sindicato

dos Concessionários e Distribuidores de Veículos Automotores – SINCODIV, da região do ABC.

A fala do coordenador do MOVA-Santo André ilustra esta situação, referindo-se à dificuldade em se buscar e manter as parcerias com as empresas.

Hoje o município está com 125 salas de aula e 50 entidades parceiras ⁴⁹. Estamos com uma sala dentro da Petroquímica, mas a gente já teve outras. Foi assim, uma empreiteira da construção civil veio para Santo André para fazer uma rede de prédios, então fomos procurá-la, porque geralmente nesse meio existem sempre muitos analfabetos. Formamos uma parceria e montamos uma sala de aula, mas quando eles foram embora a sala de aula acabou. Embora seja por um período determinado, trabalhamos com várias parceiras da construção civil. Nas empresas a parceria já é muito difícil, porque a maioria das empresas que nós temos na cidade só trabalha com pessoas que já são alfabetizadas. Nós já mapeamos todas as empresas, e são poucas que possuem pessoas analfabetas e as que têm pessoas analfabetas, não são seus empregados diretos, são trabalhadores terceirizados. Hoje estamos com uma sala na Petroquímica União, mas os alunos não são funcionários da P.Q.U. Estamos tentando uma parceria com a empresa ELUMA e com a COFAP, pois ambas trabalham com funcionários terceirizados. Não ter salas do MOVA nas empresas é bom por um lado, pois melhorou o nível dos funcionários, mas por outro pode mostrar que elas estão excluindo os analfabetos e não porque estão investindo neles. (01 – coordenador local, grifos nossos)

É interessante notar a preocupação do coordenador local em identificar o afastamento das empresas. Os fatores por ele apresentados aproximam-se dos aqui analisados.

Segundo a coordenação local, em Diadema o quadro também era semelhante:

Hoje nós não temos mais tantas empresas, mas tem uma lá na região norte, não é muito grande, mas eu te levo lá se você quiser conversar com a educadora e com os educandos. (02 – coordenador local)

A presente tese levantou vários aspectos que poderiam ter sido responsáveis pela grande redução da parceria das grandes empresas com o MOVA-Regional: o

⁴⁹ Entidades, não necessariamente empresas.

primeiro deles diz respeito ao fato das indústrias da região não necessitarem de mais mão-de-obra alfabetizada nessa faixa etária, fazendo-as, portanto, afastarem-se do movimento; o segundo relaciona-se ao não retorno do investimento feito, ou seja, como os alunos do MOVA-Regional possuem características que não atendem diretamente às necessidades empresariais de um mercado altamente competitivo (senhoras e senhores, em sua maioria, com mais de 50 anos de idade; adolescentes com necessidades especiais e adolescentes excluídos do ensino regular), não haveria razão em patrocinar ações voltadas para esse público; a expansão do ensino médio poderia constituir-se como um terceiro aspecto e, por fim, um quarto fator seria a redução das taxas de analfabetismo na região em níveis tão baixos que não exigissem mais investimentos nessa modalidade de ensino. Além desses aspectos, o pouco número de empresas envolvidas com o movimento pode ainda se relacionar à escassez, à falta de sistematização de dados e à reduzida difusão de informações básicas sobre o investimento e o desempenho dos educandos. Essa ausência de dados confirmando o sucesso no atendimento dos objetivos propostos parece sinalizar que o real motivo para que as empresas saíssem das parcerias tenha sido a falta de credibilidade em suas propostas. Hoje, elas buscam patrocinar ONGs mais organizadas estruturalmente e com mais visibilidade social; nelas, o retorno dos investimentos parece ser mais rápido e melhor aproveitado.

Os dados coletados apontam que o MOVA-Regional não tem conseguido alcançar seus objetivos:

O MOVA-Regional tem por objetivo buscar a integração e o engajamento de diversos setores da sociedade junto ao poder público, a fim de constituir um amplo movimento de alfabetização e educação para cidadania, assegurando a todos os jovens e adultos não escolarizados do Grande ABCD o direito à alfabetização e, ao mesmo tempo, promover a continuidade nos estudos. (MOVA-Regional, 1997, p. 12, grifos nossos)

O MOVA-Regional não tem sido capaz de *“buscar a integração e o engajamento de diversos setores da sociedade”* e nem tampouco tem sido capaz de manter as parcerias já existentes. Também não conseguiu *“constituir um amplo movimento de alfabetização”*, isto porque, não há integração entre os próprios municípios da região do Grande ABCD. No final de 2006, apenas os municípios de

Diadema e Santo André tinham participação ativa nas atividades do MOVA-Regional. O município de Mauá, embora afirmando manter salas de MOVA, não prestou à coordenação regional do movimento informações sobre o número de salas e de educandos atendidos nos anos de 2005 e 2006 e, de acordo com informações divulgadas pela imprensa da região nos últimos meses de 2006, tem aumentado a parceria da cidade com o Programa Brasil Alfabetizado do governo federal.

A nova política de distribuição e gestão dos fundos públicos e privados mudou as antigas formas de reivindicação dos movimentos populares. Se no passado, muitos deles assumiam posturas reativas e defensivas (SOUZA, 2005), hoje, exige-se deles uma postura mais propositiva, tanto que muitos movimentos incorporaram-se às instituições que já os apoiavam ou transformaram-se em ONGs.

Atualmente, algumas ONGs brasileiras têm se destacado pelo alcance social de seus projetos, tornando-se mundialmente conhecidas como referência no desenvolvimento de projetos sérios pautados no trabalho voluntário e no resgate cultural nas camadas mais populares e excluídas da sociedade. Um exemplo de tal mudança foi a criação da ONG Ação Educativa e do Instituto Paulo Freire, ambos na cidade de São Paulo. Juntas, tais instituições contam com grandes parceiros nacionais e internacionais, dos quais se destacam: instituições da Inglaterra, Suíça e Alemanha; Unicef e; nacionais como as fundações Abrinq e Ford e institutos como C&A, Credicard, Itaú Cultural, Paulo Montenegro, Votorantin, Camargo Corrêa, entre outros. À frente dessas ONGs estão intelectuais que no passado estavam engajados nos movimentos populares de alfabetização de jovens e adultos no ABCD paulista, entre os principais nomes destacam-se: Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão.

Uma tentativa de adaptação do MOVA-Regional às novas imposições do mercado pode ser percebida na criação da OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público que, de acordo com a documentação analisada, permite às empresas parceiras o abatimento dos valores doados (registrados em nota fiscal) no IR – Imposto de Renda, garantindo, segundo o coordenador regional, uma maior autonomia ao movimento.

Nós temos uma OSCIP no MOVA ABCD justamente para captar recursos, para você conseguir dar uma estrutura mínima, para você conseguir realizar o MOVA. Caso haja mudanças nas administrações e lhes digam: olha não queremos mais o MOVA, não que não tenha problema, porque nós achamos que é um dever do Governo

Municipal, mas mesmo sem a ajuda de alguns prefeitos temos condições de tocar o movimento. (04 – coordenador regional)

Para Beghin (2005) tem crescido em escala mundial o interesse das grandes empresas e corporações sobre o envolvimento do setor empresarial na realização, em caráter voluntário, de projetos relacionados à área social. Mas, como visto anteriormente, tamanha preocupação não é desinteressada, é, antes de tudo, mas uma das suas estratégias de sobrevivência no mercado globalizado altamente competitivo. Hoje, atrelada às exigências já conhecidas, como a busca pela qualidade total, certificações internacionais, relação custo-benefício e preocupação com o cliente, as grandes empresas necessitam legitimarem-se perante a sociedade.

Ainda de acordo com Beghin (2005), há várias e diferentes análises feitas sobre o voluntariado empresarial, mas a grande maioria corrobora a idéia de que o ativismo social empresarial é apenas mais umas das inúmeras maneiras da busca desenfreada pelo aumento da lucratividade e não contribuem efetivamente para a consolidação da democracia. Para a autora, outro aspecto menor, mais não menos importante, faz parte desse processo de filantropia: a preocupação, mesmo que temporária, com o *marketing*, através do qual as empresas buscam minimizar as críticas sobre o aumento excessivo de seu poder e dos efeitos maléficos, que muitas vezes provocam na sociedade. De acordo com suas próprias palavras,

O que é chamado de “nova consciência social” empresarial ou de “empresa cidadã” nada mais é do que uma nova modalidade do capital para incrementar sua lucratividade, quer aumentando suas vendas, quer diminuindo seus custos. [...] (a filantropia empresarial) busca obter isenção de impostos e subsídios estatais; melhorar a imagem da empresa; manter a “harmonia social”; e promover a aceitação pela comunidade da presença da empresa e de seus eventuais prejuízos sociais ou ambientais. (p. 11)

Dito de outra forma, o voluntariado empresarial,

[...] cuida de construir uma estratégia que despolitize a questão das desigualdades e que possibilite enfrentar a pobreza deslocando-a da esfera

dos direitos sociais. [...] a análise neoliberal da miséria, como o fora a liberal, tenta esvaziá-la de sua dimensão política, interpretando-a como um problema moral. Assim, as intervenções tentam desativar potenciais antagonismos decorrentes da pobreza, de modo a “geri-la” por meio de uma operação de silêncio, de roubo da fala que sintetiza na busca da “harmonia social” ou da “paz social”. A chave para resolver o encontro entre a miséria e a ordem é a filantropia. (BEGHIN, 2005, p. 15)

Mesmo diante de tal situação, não é possível negar, numa postura maniqueísta, a importância das novas relações e a co-responsabilidade das grandes empresas e corporações na melhoria do bem comum, a grande questão que se coloca é como a sociedade civil pode aproveitar-se delas para a efetiva transformação social, pois como afirma Betinho,

[...] a sociedade tem de abandonar a postura passiva que vem mantendo com relação ao empresariado e atuar de forma positiva, propondo um programa econômico, uma função econômica, uma nova ética de economia. Pode mobilizar os empresários para que participem do conjunto das responsabilidades da sociedade, não aceitando que eles fiquem dentro das fábricas, sonhando com lucros e tramando golpes no mercado ou entre eles mesmos. Pode chamá-los para a praça pública. (SOUZA, 1994 apud BEGHIN, 2005, p. 73)

TRANSFORMAÇÃO SOCIAL (a realidade não é inexorável)

As organizações políticas e os movimentos populares podem apresentar três tipos de estratégias para alcançarem seus objetivos: a reativa, característica marcante da oposição política, que apresenta propostas contrárias às do governo; a alternativa, que pressupõe uma ação própria e original, visando efetivamente à transformação social e a defensiva que, presente na maior parte dos movimentos, não apresenta propostas de ataque e nem projetos alternativos à estratégia dominante. (SOUZA, 2005)

Segundo o referido autor, ao contrário da estratégia alternativa adotada pelos movimentos populares de alfabetização de jovens e adultos da década de 50 e 60 que influenciados pela ideologia freireana, ultrapassaram a mera decodificação do código lingüístico, buscando a participação e inserção sociopolítica das camadas mais populares no contexto urbano industrial da época; os movimentos populares do presente assumem apenas posturas de resistência e oposição, marcadamente reativas às iniciativas do governo e dos grupos dominantes.

Nesta postura reativa, muitos movimentos, entre eles o MOVA-Regional pode ser citado, não conseguem tampouco fazer resistência e oposição, pois foram envolvidos de tal forma pelo discurso hegemônico, que não conseguem perceber que se não buscarem resgatar a sua essência e, a partir daí reorganizarem-se à luz da atual conjuntura, acabarão por desaparecer.

Pensar na possibilidade de transformação perpassa a construção do saber por parte dos educandos e, conseqüentemente, a questão das práticas avaliativas presentes dentro do MOVA-Regional e a sistematização dos dados qualitativos e quantitativos referentes ao desempenho discente nessas práticas.

Embora todos os documentos e falas analisados afirmem que na sociedade atual a escrita impera e que o domínio da cultura escrita é um instrumento de poder para a efetiva participação social, os dados não permitem confirmar tal afirmação. Não se pode dizer ao certo a porcentagem de educandos do MOVA que alcançam o pleno domínio da língua escrita enquanto ferramenta dessa participação:

A gente não tem dados sistematizados sobre os alunos que não concluem o MOVA, porque a gente não trabalha com a questão da reprovação. Por exemplo: anualmente eu tenho 2.000 alunos, eu tenho uma média de 1.500 a 2.000 alunos em sala durante o ano, e a gente forma 400 alunos por ano, quando ele se forma na quarta série, então no primeiro semestre em julho saem 200 alunos, duzentos é pouco, às vezes 180 saem, no segundo semestre daí um pouquinho mais, duzentos e pouco, 300. Eu sei que é uma média de 400 alunos que saem anualmente, então dá uma média de 20% que termina a quarta série no ano. Então quando a gente pega 2000 alunos, mas só forma 400 por ano, você diz que é pouco, mas não é, pois muitos alunos têm necessidades diferenciadas, tem aluno que entra no MOVA e ele não quer chegar até a quarta série, quando ele se alfabetiza, ele vai embora, e este dado eu não computo, eu só computo o dado quando ele termina a quarta série, ele terminando a quarta série entra com o dado de aluno que concluiu o MOVA. Então tem muito aluno que foi alfabetizado pelo MOVA, mas a gente acabou não fazendo este trabalho de registrar. Isto é uma coisa que a gente está discutindo

aqui no MOVA, porque quando a gente vai dar uma entrevista como esta é uma coisa complicada. Quando as pessoas vêem esse número falam que é muito pouco, falam que o trabalho do MOVA não está dando certo, mas é por conta dos alunos, e isto a gente já está estudando para ver como a gente trabalha para levantar estes dados. A partir de agora a gente já está pensando nesta pesquisa, quantos vão conseguir se alfabetizar e quando for embora o educador deverá registrar isto para a gente, porque a gente acaba ficando com uma falha neste processo. A gente tem aqui na Secretaria da Educação, um órgão chamado “Observatório da Educação”, então ele faz assim, muitos outros trabalhos e um deles é delinear toda, mapear toda a evasão do MOVA, fazer todo este trabalho de pesquisa, então ele foi na casa de aluno por aluno, eles têm uma equipe de pesquisadores, que foi às casas dos alunos para saberem o motivo da evasão, então nós temos tudo isto mapeado, o mapa da evasão. (01 – coordenador local, grifos nossos)

A não sistematização dos dados sobre o desempenho dos educandos do MOVA-Regional desvela uma questão polêmica, uma vez que o educador, muitas vezes, tende a manter em sua sala um aluno em condições de prosseguimento nos estudos. Porque, de acordo com o regulamento do movimento e como visto nas falas dos sujeitos entrevistados, há um número mínimo de alunos para que a sala se mantenha em funcionamento, o que provavelmente deve encobrir grandes índices de repetência e evasão, mesmo que tais termos não façam parte do vocabulário ativo do movimento.

De maneira geral, as questões propostas nas entrevistas foram seguramente respondidas pelos sujeitos. Entretanto, quando perguntados sobre a sistematização dos números de “reprovação e evasão” todos se mostraram inseguros. Embora tentando justificar a falha, os coordenadores reconheceram que não há um controle sistematizado da quantidade de alunos que concluem o MOVA.

Um coordenador municipal reconhece essa lacuna e afirma serem freqüentes as indagações sobre a sistematização dos dados, em especial por ocasião de entrevistas e pesquisas feitas sobre a importância e alcance do movimento. Falha também reconhecida pelo coordenador regional:

Neste aspecto eu acho que nós falhamos, porque a gente não tem uma dinâmica de sistematizar pontualmente esta evolução do aluno, por educador, fazer um quadro, quantos alunos você tem? Quais as dificuldades que seus alunos estão apresentando. Acho que isto fica mais de uma forma mais generalizada, a gente

precisa criar essa sistematização mesmo. Até mapear a relação migratória, para ver o porquê em um semestre tinha um número de alunos naquela sala e no outro semestre não. Nós não temos, é uma falha nossa mesmo. Agora é uma idéia, é uma coisa que estamos pensando em fazer, porque você não é a primeira pessoa que me faz esta pergunta e realmente há uma necessidade de ter mesmo estes dados, até para gente ver que está valendo a pena, é uma falha nossa e a gente precisa rever isto. (03 – coordenador local, grifo nosso)

É complicado te dar esta informação, porque é assim, tem aquela sala que falam que é MOVA, só que a gente não sabe se é de fato, porque nós não temos informações das outras cidades, sem ser Santo André e Diadema e, mesmo em Santo André e Diadema, nós temos salas hoje que são do Brasil Alfabetizado e do MOVA. Acho que isto você já pegou com a coordenação de Santo André, ou então você pode pegar no Observatório de Santo André, lá eles irão te dar os dados mais precisos. O que eu poderia estar te falando são de dados que são feitos no final do ano, então os dados deste ano não são competentes ainda, terá que terminar o ano para ver como ficam. Isso é um processo, a gente pode aumentar o número de pessoas atendidas, pode aumentar o número de salas, pode diminuir, de repente tem uma turma que o pessoal foi encaminhado, outra que houve muita desistência, fecha uma turma, então é isto que acontece no MOVA, há uma oscilação muito grande. (...) Então para eu falar dos dados fica meio complicado. Na verdade, falta assim consistência para dizer: olha o movimento está atingindo o objetivo dele, para dizer assim: tantas pessoas foram alfabetizadas e continuaram os estudos, e tantas pessoas não continuaram, mas se alfabetizaram. (04 – coordenador regional, grifos nossos)

A coordenação de Santo André reconheceu essa lacuna num primeiro momento e depois se referiu ao trabalho desenvolvido pelo Observatório de Educação, órgão pioneiro na região. Mas, em uma consulta aos dados do referido departamento não se constatou nenhum controle e, num contato com o responsável pelo observatório a não sistematização dos dados foi confirmada, embora tal pessoa tenha reconhecido a importância da mesma e tenha dito que este trabalho em breve começaria a ser realizado, até porque a prestação de contas sobre os resultados alcançados, por meio de relatórios semestrais e anuais aparece nos documentos do MOVA como uma das atribuições das prefeituras.

Quanto à avaliação do movimento enquanto programa social, a ausência de dados sistematizados sobre a evasão e aprovação no MOVA também se mostra como um aspecto importante a ser considerado. O não controle por parte das prefeituras e das entidades envolvidas na parceria com o MOVA impossibilita uma análise mais precisa sobre a questão, mas não afasta a possibilidade de que suas

taxas de evasão e não alfabetização (“repetência”) sejam tão elevadas quanto às encontradas nos serviços institucionalizados, como é o caso do SEJA e das EJAS na região. As prefeituras limitam-se, ao que parece por questões políticas e a fim de angariar mais parceiros, a registrar apenas o número de alunos atendidos, como demonstra a tabela a seguir:

Tabela 9 – Jovens e Adultos Atendidos pelo MOVA-Regional - 1995 a 2006

ANO	DIADEMA	SANTO ANDRÉ	SÃO BERNARDO DO CAMPO	RIBEIRÃO PIRES	MAUÁ	RIO GRANDE DA SERRA	TOTAL REGIÃO
1995	780						780
1996	1134						1134
1997	2200	600					2800
1998	3078	1060	1100	1300	850		7388
1999	3064	1500	2568	1313	832		9277
2000	2930	3103	2439	1106	800	247	10625
2001	3136	2892	2606	1171	1079	498	11382
2002	3692	2025	2752	1464	860	750	11542
2003	3742	2016	1395	1380	940	730	10203
2004	4294	2844	902	2992	973	575	12580
2005	2270	1990	650	100	**** ⁵⁰	150	5160
2006	2306	2140	716	95	****	140	5397
TOTAL MUNICÍPIO	30356	17180	14478	10821	6334	2940	88269

FONTE: Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, 2004; MOVA-Regional, 2006.

Numa leitura dos números apresentados, pode-se afirmar que o MOVA Regional, desde 1997 conseguiu expandir sua atuação praticamente a toda região do ABCD, excetuando-se apenas o município de São Caetano do Sul, por não fazer parte do movimento. Mas nos anos de 2005 e 2006 percebe-se uma grande queda no atendimento, correspondendo a mais de 50%, quando comparado ao ano de 2004, que atendeu a 12.580 educandos. O movimento inicia o segundo semestre de 2006 com 5.397 pessoas atendidas, totalizando 88.269 o número de atendimentos desde seu início, em 1995.

Mesmo com a redução no número de atendimentos, é inegável o esforço da esfera municipal para o atendimento da demanda de jovens e adultos. O número de educandos atendidos pelo MOVA-Regional ainda é alto quando comparado ao

⁵⁰ O município não forneceu o número de matrículas efetivadas nos anos de 2005 e 2006, mesmo afirmando ainda manter salas do MOVA.

atendimento oferecido pelos programas federais na região. Entretanto, mais do que saber o número de pessoas atendidas, é preciso identificar o número de alunos que efetivamente adquiriram as competências e habilidades básicas da leitura e da escrita para continuarem seus estudos. Mesmo depois de toda a pesquisa, algumas questões que a presente tese procurou responder permanecem sem respostas, pois só se pode afirmar, em termos quantitativos, quantos educandos se matricularam no MOVA, mas e quantos efetivamente freqüentaram as aulas? Qual é o número de concluintes? Qual é o número de evadidos e reprovados? Se não há reprovados, qual o número de não alfabetizados? Em média, quanto tempo um educando gasta para se alfabetizar no MOVA? Tal fato parecer confirmar a hipótese apresentada no início deste trabalho e que norteou toda a pesquisa: por mais que a proposta filosófico-educacional do MOVA-Regional apresente-se, no plano do discurso oficial, como arrojada e viável em vários aspectos, em especial no tange à parceria estabelecida entre a sociedade civil e o poder público, ainda está longe de alcançar seus objetivos, entre os quais se destacam o efetivo poder de democratização e acesso ao saber sistematizado, por meio da plena alfabetização. Distanciando-se da matriz ideológica dos princípios freireanos, o MOVA-Regional, no período analisado, aproxima-se mais do ideário neoliberal, podendo ser considerado mais como um movimento político do que propriamente como um movimento de educação popular. Assim como outros programas de orientação neoliberal, por mais que pregue uma compreensão mais ampla de democratização do ensino para pessoas jovens e adultas, o MOVA-Regional parece se ater mais ao aspecto quantitativo do acesso à educação não-formal. Em muitos momentos, o movimento oferece, sob condições precárias (espaços e mobiliário inadequados, falta de material didático voltado para a educação de adultos, etc.), um conteúdo, muitas vezes relevante e significativo, mas que, construído basicamente no plano da oralidade, reduz o contato do aluno com o saber escrito, modalidade indispensável às necessidades de uma sociedade letrada. Desta forma, muitos alunos permanecem por vários anos nas salas do MOVA-Regional e outros tantos abandonam os estudos antes mesmo de concluírem o seu processo de alfabetização. A maior parte das falas parece apresentar o movimento como se em si mesmo fosse suficiente para que a transformação social ocorresse sem problemas.

Portanto, cabe ao MOVA-Regional compreender que conceitos como os de cidadania, participação, identidade cultural, voluntariado, entre outros, não possuem,

necessariamente, os mesmos significados do passado. É na compreensão das contradições inerentes ao discurso e às práticas da ordem sociopolítico-econômica vigente que se encontra um dos princípios básicos para a transformação social, caso isso não ocorra, muitos movimentos sociais apenas serão massa de manobra, incapazes de perceberem-se como tal.

O MOVA-Regional não pode mais pautar suas ações na reprodução do discurso de desenvolver a cidadania de seus educandos, questão muito presente nas falas dos sujeitos entrevistados.

A gente pensa no objetivo de trabalhar com o aluno da primeira a quarta série, mas o objetivo maior é trabalhar com a questão da cidadania. [...] Então também é objetivo do Mova Regional, porque a gente tem que entender assim, que o MOVA por ser um movimento popular, ele não é Institucional, ele vai além da questão da escolarização, então o Mova vem mesmo para trabalhar esta questão da cidadania. (01 – coordenador local, grifos nossos)

O MOVA surgiu com a missão, vamos dizer assim de alfabetização, ou seja, uma educação para a cidadania. Então o objetivo básico dele é trabalhar a questão da auto-estima, ou seja, da participação das pessoas na sociedade, a intervenção delas na sociedade, que elas deixem de ter um papel de subordinação, de exclusão social e passem a ter um papel de pessoas incluídas, participantes da sociedade. (04 – coordenador regional, grifo nosso)

Não basta a reprodução acrítica dos princípios freireanos, entre eles o da transformação social, via discurso de construção da cidadania de seus educandos:

Não dá para dizer que a educação crie a cidadania de quem quer que seja. Mas sem a educação é difícil construir a cidadania. A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica, decidida, de todos nós com relação à coisa pública. Isso é difícilíssimo, mas é possível. A educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania. (FREIRE, 1995 p. 74)

Sendo um termo polissêmico e histórico, a cidadania de hoje não é a cidadania do passado e sua prática vem se alterando ao longo dos anos. Como

afirma Pinsky (2003 apud GOHN, 2005), *“cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço.”* (p. 18). Hoje, o ressignificado neoliberal de cidadania aproxima-a da lógica de mercado, num processo de desvirtuamento de sua essência freireana, transformando o cidadão em cliente, *“consumidor de bens e serviços e não mais detentor de direitos, direitos esses que deveriam ser alcançados pelo acesso aos serviços públicos estatais.”* (GOHN, 2005 p. 29)

Não é porque um grupo, instituição ou movimento utiliza-se dos pressupostos freireanos em seu discurso que este será freireano, pode ser justamente o contrário da pedagogia do oprimido proposta por Paulo Freire. A esse respeito são pertinentes as reflexões de Romão (2000) que afirma ser fundamental o esclarecimento da

[...] não-cumplicidade do projeto freireano com qualquer episteme praxiológica alienante da liberdade, impeditiva da socialização do processo decisório e do usufruto universal dos bens socialmente produzidos, destacando suas potencialidades libertadoras, a despeito de eventuais semelhanças formais e terminológicas com o vocabulário de outras propostas que têm compromisso com a desigualdade e com a opressão. Não é difícil perceber oportunidades históricas de processos libertadores irreversíveis quando as táticas e artimanhas conjunturais de determinada ideologia, que se pretende hegemônica, incluem a apropriação de epistemes, estratégias ou bandeiras do campo adversário – evidentemente deformando-as ou visando a finalidades estruturais de sentido contrário. É que, embora deformadas ou invertidas, elas passam a ocupar o espaço da hegemonia, cabendo a seus formuladores e defensores originais a explicação da deformação e da inversão de sentido. Por outro lado, se elas são apropriadas apenas taticamente, permanece a rejeição estrutural à sua essência original, o que explicita, fatalmente, o traço contraditório da apropriação ou, no limite, o caráter cínico-ardiloso dos apropriadores. (p. 54)

Como visto anteriormente, a compreensão das contradições inerentes ao sistema de poder hegemônico é uma das condições indispensáveis para qualquer ação em busca da transformação social. Tal compreensão pressupõe uma postura contrária à crítica pela crítica, à negação pela negação. A questão que se coloca é justamente sobre o como transformar aspectos colocados hoje como meros instrumentos de manobra em função dos interesses neoliberais, em instrumentos de mudança social, resgatando a matriz ideológica que os geraram e recuperando seus significados e sentidos originais.

Negar a participação da sociedade civil, das empresas, ONGs e demais instituições seria uma ingenuidade, assim como também acreditar que tudo é dissimulação neoliberal, pois, de acordo com o referido autor:

[...] há que se tomar cuidado com a crítica a determinados fundamentos e propostas do projeto pedagógico neoliberal, pois a negação de alguns deles pode significar o afastamento e, no limite, a renúncia a princípios, objetivos e estratégias do próprio anti-neoliberal, reforçando a universalização pretendida pela consciência da classe dominante. [...] Um sintoma claro de sua importância e relevância é a própria manobra de apropriação pelas classes dominantes, uma vez que elas só fazem “concessão” às propostas e aos discursos diferentes ou adversários quando eles têm um relativo grau de aceitação social e o poder de coerção não pode ser acionado sem riscos da própria hegemonia. Entendemos, portanto, como uma espécie de queda na armadilha hegemônica, quando determinados educadores brasileiros – até mesmo alguns inscritos no campo da pedagogia crítica – rechaçam elementos do projeto político-pedagógico neoliberal, mas que eram originalmente constitutivos do projeto-político socialista. (ROMÃO, 2000, p. 187)

Diante deste quadro, cabe aos pesquisadores, uma vez que “[...] *toda análise de conjuntura só adquire sentido quando é usada como elemento de transformação da realidade.*” (SOUZA, 2005 p. 16) e aos educadores, de maneira geral, compreenderem que muitas das ações advindas de parcerias e atos tidos como voluntários das grandes empresas não são apenas manifestações de interesses inescrupulosos e dissimulação neoliberal. É indispensável também compreender que muitas dessas ações, mesmo contribuindo para a melhoria das condições de vida de algumas parcelas da população, não atingem as bases necessárias para a transformação social, não transformam os excluídos em cidadãos, apenas os assistem, tornando-os dependentes diretos da ajuda privada que, por sua vez, dependem das oscilações político-econômicas e dos interesses das grandes corporações, pois como disse Freire (1979 apud ROMÃO, 2000, p. 30),

[...] a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade [...] a conscientização não consiste em, ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Mesmo com tanta complexidade, com tantos problemas e limitações, o fundamental é acreditar nas possibilidades, pois *“somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-me reiterar, é problemático e não inexorável.”* (FREIRE, 1996, p. 21).

V CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras realizadas, as orientações tidas, e a reflexão continuada sobre a temática aqui discutida, como não poderia deixar de ser, possibilitaram o desenvolvimento das considerações que se seguem. Longe de acreditar que essas considerações sejam definitivas, faz-se indispensável dividi-las com outros professores, pesquisadores e interessados pela educação de jovens e adultos. Isto permitirá a sua crítica e, das discussões que poderão surgir, certamente, poderemos crescer em conhecimento sobre esta modalidade de ensino tão importante para um país que busca ser democrático.

A presente pesquisa procurou defender ao longo das páginas deste texto a tese de que o MOVA-Regional aproxima-se, nos últimos anos, quer na sua estrutura organizacional, quer nas estratégias de sua implantação e desenvolvimento, mais da proposta neoliberal de educação do que das propostas dos movimentos populares de alfabetização dos anos 60, influenciados pelo ideário freireano.

Vários aspectos apresentados mostram que embora se utilizando, no plano discursivo, dos princípios de Paulo Freire, idealizador dos primeiros movimentos populares de alfabetização, as práticas do MOVA-Regional permitem classificá-lo mais como um movimento político e, em muitos momentos, partidário, do que propriamente dito um movimento de educação popular.

A fim de comprovar a referida tese, as categorias: desalienação (*a leitura do mundo precede e leitura da palavra*); educação não-formal versus informal (*ninguém educa ninguém, mas todos se educam em comunhão*); participação social (*as relações educativas pressupõem o diálogo fraterno entre todos os membros da sociedade*) e transformação social (*a realidade não é inexorável*), presentes no ideário freireano dos movimentos populares das décadas de 50-60, foram tomadas como referência, buscando elucidar em que sentido o MOVA-Regional delas se aproximava ou se distanciava.

Os resultados obtidos mostram que o MOVA-Regional se distancia dos movimentos populares de alfabetização de adultos, entre outros motivos, por não respeitar as diferenças espaciais, históricas e ideológicas que nortearam a criação

de seus precursores. Enquanto os primeiros movimentos e o MOVA-SP iniciaram suas atividades a partir de movimentos populares já existentes, o MOVA-Regional tem sua criação vinculada à iniciativa do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC; os conceitos freireanos de cidadania, participação popular e alfabetização são incorporados à luz das orientações neoliberais que de desde o início dos anos 90 têm influenciado a educação nacional como um todo e passam a ser utilizados a partir da lógica mercadológica; embora os textos oficiais afirmem que o MOVA-Regional preocupa-se com a formação docente, os dados evidenciam fragilidade e superficialidade na formação dos educadores, uma vez que esses têm suas práticas vinculadas mais ao espontaneísmo e ao pragmatismo do que a uma teoria que lhes dê sustentabilidade. Neste sentido, o MOVA-regional tem contribuído para a redução dos investimentos públicos, nas três esferas governamentais, na área da educação de adultos, desde a sua criação; o voluntariado empresarial, tão defendido pelos gestores do movimento, parece assemelhar-se mais à capacidade que a própria ideologia neoliberal tem para dar respostas às mazelas sociais que ela mesma produz do que efetivamente para promover a universalização da cidadania; as parcerias com as grandes empresas praticamente não existem mais, as poucas empresas que permanecem no movimento não têm sido suficientes para a manutenção da ampliação das salas ou mesmo para a manutenção dos atendimentos já existentes; a não sistematização dos dados quantitativos reforça a tese de que o MOVA-Regional não tem conseguido alcançar seu objetivo maior: a alfabetização e mostram a própria descrença de seus membros quanto a um aspecto tão importante em qualquer processo educativo, seja ele formal ou não-formal, neste sentido, as práticas do MOVA-Regional caracterizam-se mais pela informalidade.

O caráter exploratório deste estudo preencheu algumas e deixou outras tantas por preencher, mas numa postura propositiva, apresenta possíveis ações para construção de uma educação de jovens e adultos realmente freireana. Entre elas destacam-se: a urgente criação de uma política pública nacional, eficiente e eficaz para alfabetização dos mais de 15 milhões de jovens e adultos brasileiros acima de 15 anos de idade que ainda não dominam os processos de leitura e escrita, que, atrelada a um novo projeto político-econômico, seja capaz de superar as causas que geram e, em especial, mantém o analfabetismo em níveis tão alarmantes em pleno século XXI. Além disso, muitas outras ações devem ser

tomadas de imediato: efetivamente, colocar a educação básica como prioridade, entretanto, sem excluir a educação de jovens e adultos, única forma de garantir a alfabetização, escolarização e continuidade do processo educativo; aumentar os investimentos em todos os níveis educacionais, uma vez que sem dinheiro, qualquer projeto, por melhor que seja, torna-se deficiente e ineficaz; valorização do magistério em todas as modalidades, garantindo uma atenção especial às universidades, formadoras por excelência das novas gerações docentes e, ainda, nas universidades, incentivar a criação de disciplinas na estrutura curricular das várias licenciaturas e de cursos de extensão e pós-graduação (*lato e stricto sensu*) voltados para a educação de jovens e adultos; melhoria da qualidade dos programas de formação e aperfeiçoamento permanente dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino; incentivo à busca pela efetiva formação profissional dos educadores que atuam nos programas de alfabetização de movimentos e organizações não-governamentais; definição coletiva dos padrões mínimos de qualidade para a educação de jovens e adultos; ampliação do uso das novas tecnologias da informação aplicadas à EJA; incentivo à criação de instituições e redes de acompanhamento e avaliação de políticas e programas; ampla divulgação de informações, de dados estatísticos e de estudos sobre essa temática; entre outras ações mais pontuais.

Esta tese, embora desvelando vários problemas presentes no MOVA-Regional, não é contrária ao grande poder de mobilização social que ele possui, o desafio é redirecionar esse poder para ações que efetivamente sejam de interesse das camadas sociais mais populares. Também não se mostra contrária à participação dos movimentos populares, quaisquer que sejam eles. Entretanto, acredita ser indispensável a análise dos problemas a ele inerentes e em função do atual cenário político-econômico e de seus possíveis redirecionamentos na busca de uma nova e melhor qualidade para a educação brasileira em todos os seus níveis, condição indispensável para a criação de um país mais justo e verdadeiramente democrático. Os maiores desafios do movimento encontram-se na melhoria do processo de formação docente, quer na modalidade inicial ou continuada; na reflexão sobre a coexistência de programas de educação formal e não-formal para a alfabetização de jovens e adultos nos municípios, delimitando claramente seus reais objetivos, limitações e possibilidades; no estabelecimento e manutenção das parcerias entre os vários protagonistas; na coleta, análise e divulgação de dados

sobre o desempenho dos educandos e, finalmente, no acompanhamento dos egressos que permita avaliar o impacto do movimento em suas vidas.

É inegável que o trabalho desenvolvido na esfera municipal na região do Grande ABCD paulista configura-se, no atual contexto neoliberal, como um esforço diferenciado para o atendimento da demanda de jovens e adultos e, como tal, não pode deixar de ser reconhecido. O desafio que se coloca ao MOVA-Regional é o redirecionamento de suas ações a fim de que possa contribuir para a construção de um verdadeiro programa de educação cidadã, mesmo que não freireano.

Algumas questões não puderam ser respondidas dadas às limitações desta pesquisa, mas por se constituírem aspectos importantes para a educação de jovens e adultos, podem ser temas de investigações futuras. Entre elas, destacam-se: um estudo comparativo dos vários movimentos de educação de adultos a partir das suas propostas pedagógicas e dos resultados obtidos; como as relações entre programas institucionalizados de EJA e MOVA e do MOVA e com o Programa Brasil Alfabetizado do governo federal têm se estabelecido na região e, ainda, embora muito recente, a que se deve a redução das salas do MOVA no município de Mauá mesmo diante da terceira maior taxa de analfabetismo da região.

VI REFERÊNCIAS

ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas. **ABNT NBR 14724:2005**. Rio de Janeiro: ABNT, 2005.

_____. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **ABNT NBR 10520:2002**. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

Alfabetização e Cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização de Jovens e Adultos**. RAAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil. Nº 16 – julho de 2003.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. (digitalizado)

AGUILAR, Maria José, ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de Serviços e programas sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ALMEIDA, Ivan. A comparação internacional de indicadores de financiamento e gasto com educação. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n 74, p. 121-135, dez. 2001.

ALVES, Judith. **Revisão de literatura em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis**. UFRJ, 1991. (mimeo)

AMARAL, Ana Lúcia. Que tal avaliar para planejar? In: **Revista do SINPEEM**, jan/fev/ mar, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1988.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BASSI, Marcos. **Gestão e financiamento da educação básica: repercussões do Fundef em sete municípios paulistas**. Tese de doutoramento PUC/SP, 2001.

BEGHIN, Nathalie. **A filantropia empresarial. Nem caridade, nem direito**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de jovens e adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

_____. **Política e Educação Popular. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

_____. Política educacional e programas de alfabetização. In: **Idéias**. São Paulo, 1998 n.1, pp. 16-22.

_____. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, p. 26-34, 1997.

_____. Teoria crítica e teoria democrática: do diagnóstico da impossibilidade da democracia ao conceito de esfera pública. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 56, p. 167-188, 1996.

_____. Questões da atualidade na educação popular: ensino fundamental de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados. **22ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu, MG: set. 1999.

BELLONI, Isaura, MAGALHÃES, Heitor, SOUSA, Luzia. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2000.

BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **De angicos a ausentes: 40 anos de educação popular**. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 14ª ed. São Paulo; Editora Brasiliense, 1988.

BRASIL, MEC. **A experiência do MOVA-SP**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

_____. **Boletim Nº 226 – Edição Especial**. Brasília, 26/7/04

_____. **Constituição Federal de 1988**.

_____. **Educação de Jovens e Adultos – A experiência do MOVA-SP**. Gadotti, Moacir (org.). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. **Manual de operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Edição Revista e Atualizada. Brasília, 2004

_____. Ministério do Trabalho. **Guia de Avaliação PLANFOR 2002**. Brasília, 2002.

_____. Ministério do Trabalho. **Plano Nacional de Qualificação – PNQ 2003-2007**. Brasília, 2003.

_____. **Parecer 11/99 do Conselho Nacional de Educação**, 1999.

_____. **Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação**, 2000.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 5 de julho de 2000.

CAMARGO, Ruth. **A alfabetização de jovens e adultos no município de São Paulo na gestão da Prefeita Luíza Erundina de Sousa (1989-1992)**. Dissertação de mestrado, PUC/SP, 1996.

CAMPOS, Maria Malta. **Consulta sobre a qualidade da educação na escola: relatório final**. São Paulo: FCC/DPE, 2002.

CARVALHO, Martha M. G. de. **Alfabetização-cidadã. Uma concepção de educação popular, na realização do projeto MOVA/SP – 1989/92**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 2002.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. **As Políticas Públicas de Jovens e Adultos no Brasil do período 1985/1999**. Tese de doutoramento, PUC/SP, 2000.

_____. **Políticas municipais de educação básica de jovens e adultos no Brasil: um estudo do caso de Porto Alegre (RS)**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 1996.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação - Na idade de globalização e da exclusão**. 2ª ed. RJ: Vozes, 2002.

Educação hoje: questões em debate. Dossiê Educação. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, v. 15, n 42, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 20/11/2006.

FAVERO, Osmar. A história da alfabetização de adultos em questão. Entrevista concedida em 18 de julho de 2003. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br>. Acesso em 07/11/2006.

FRANCO, Maria Laura. **O que é análise de conteúdo**, 1986. (mimeo)

_____. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. Alfabetização e Cidadania. In: **Revista Educação Municipal**. Nº 2. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. A constituição de uma nova cultura política. In: VILLAS-BOAS, R e TELLES, V. **Poder local, participação popular, construção da cidadania**. São Paulo: Instituto Cajamar, Instituto Polis, FASE e IBASE, 1995.

_____. **A educação na cidade de São Paulo**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Educação como prática de liberdade.** 19ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora Sim, Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora Olho D'Água, 1993.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Paz e Terra, 1974.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** 2ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

_____. **Paulo Freire: uma bibliografia.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1997.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** Guia da Escola Cidadã vol. 5. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

GENTILI, Pablo. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. In: HERON, Luiz e AZEVEDO, José (organizadores). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1995.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação.** RJ: Vozes, 1986.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

_____. **O protagonismo da sociedade civil. Movimentos sociais, ONGs e redes solidárias.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

HADDAD, Sérgio. A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB Interpretada: Diversos Olhares se Entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997a.

_____. A Educação de Jovens e Adultos (EDA) no contexto das políticas públicas de educação. In: **Seminário Internacional Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC/ Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário, 1997b.

_____. DI PIERRO, Maria Clara. O ensino supletivo - Função da Suplência no Brasil: indicações de uma pesquisa. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nº 166, 1989.

_____. DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Anped, n. 14, p. 108-130, mai.-ago, 2000a.

_____. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década de Educação para Todos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo: SEADE, vol. 14, n. 1, p. 29-40, jan/mar 2000b.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE, **Censo Demográficos**. 1940; 1950; 1970; 1980; 1991; 2000.

IBGE, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD**, 2000; 2002.

IBGE, **Síntese dos Indicadores Sociais**, 2000; 2002; 2003; 2005.

Jornal Diário do Grande ABC, São Paulo, 05.06.2003. **Caderno Setecidades**, p. 3.

KALMAN, Judith. El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. **Revista Brasileira de Educação**. n 26, maio/jun/jul/ago 2004.

KRAWCZYK, Nora, CAMPOS, Maria. M., HADDAD, Sérgio. **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI – Reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MATOS, Olgária. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993.

MEIRA, Marisa. **Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais**. Tese de doutoramento. São Paulo: IPUSP, 1997.

MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil: Contos e Descontos**. Ceilândia, DF: Idéa, 1997.

_____. **O FUNDEF e seus pecados capitais**. Ceilândia, DF: Idéa, 1998.

_____. Sobre a Municipalização do Ensino. In: BICUDO, M. **Formação do educador e avaliação educacional**. vol 3. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

MOVA, Rede MOVA Brasil. **Registro de suas ações (2001-2004)**. São Paulo: Instituto Paulo freire, 2005.

MOVA REGIONAL. **Memória do 1º Seminário: Socializando as Experiências – Sistematizando a Proposta Pedagógica**, 1999.

MOVA REGIONAL. **Cadernos do MOVA-Regional**, 1997.

_____. **Memória do 2º Seminário: Socializando as Experiências – Sistematizando a Proposta Pedagógica**, 2000.

MOVA-SP. **Cadernos do MOVA-SP**, 1989.

NÉBIAS, Cleide Marly. **O Ciclo Básico e a democratização do ensino – Do discurso Proclamado às representações**. Tese de Doutorado. Escola de Comunicações e Artes ECA – Universidade de São Paulo, 1990.

NEGRI, Barjas. **Financiamento da Educação no Brasil**. Brasília: INEP, 1997.

ONU. **Relatório do Índice de Desenvolvimento Humano**, 1990/2000/2003.

OREALC/UNESCO, **La Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe Hacia un Estado del Arte Informe Regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de Seguimiento a CONFINTEA V, Bangkok, septiembre de 2003**. Santiago: UNESCO, 2003.

PALMEIRAS, Maria Rosa. **Educação de adultos como possibilidade de formação cidadã**. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, 1998.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PAVAN, Rosiver. **A municipalização do ensino fundamental: o caso de Santos e Jundiá**. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 1998.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

POCHMANN, Marcio. et al. (orgs.) **Atlas da Exclusão Social - Agenda Não-liberal da Inclusão Social no Brasil**. 5º vol. São Paulo: Conselho Regional de Economia de São Paulo; Cortez, 2004.

PONTUAL, Pedro. **Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre os movimentos populares e governo municipal na cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina: A experiência do MOVA-SP1989-1992**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 1996.

POPKEWITZ, Tomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica? poder e conhecimento em educação**. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRADO, Edna. **A alfabetização de jovens e adultos no município de Diadema – SP**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e Atitudes**. Campinas/SP: Papyrus, São Paulo: Ação Educativa, 1999.

RICO, Elizabeth (Org.) **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio. **Dialética da diferença. O projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SALES, Sandra. **A relação sociedade política e sociedade civil no MOVA de Angra dos Reis: fortalecimento ou cooptação?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, 1998.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. **Epistemologia da pesquisa em educação. Estruturas lógicas e tendências metodológicas**. Tese de doutoramento. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1987.

_____. **Fundamentos para la investigacion educativa. Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

_____. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO; José Camilo; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. (Orgs). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SANTOS, Boaventura (org) **Democratizar a Democracia – os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Maria Sirley. Alfabetização de jovens e adultos com eixo em direitos humanos: três experiências de organização curricular. In: **Alfabetização e Cidadania** nº 7, jul. 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 6ª ed. Campinas: Editores Associados, 1997.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Ana Lúcia. **Escrita e ação educativa**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 1996.

SOUZA, Herbert José de. (Betinho). **Como se faz análise de conjuntura**. 27ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2005.

SZYMANSKI, Laurinda. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TELLES, Silvia Andrade. **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**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TORRES, Carlos Alberto. *Jürgen Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: Novas Orientações para a Educação Comparada*. In: **Teoria crítica e sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Relatório Educação para todos**, 2004; 2006.

VERHINE, R. “O FUNDEF: suas implicações para a descentralização do ensino e o Financiamento da educação no Brasil”. In: **Revista da FAEEBA** nº 1. jul/dez. Salvador, 1999.

VIANNA, Heraldo Marelin. “Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos”. In: **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000.

ENTREVISTAS

CASTRO, Cláudio Moura. Entrevista do pesquisador e assessor do Banco Mundial. **Revista Veja**. São Paulo, 05/05/93.

GOLDEMBERG, José. Entrevista do Ministro da Educação. **Jornal do Comércio do Rio de Janeiro**, 12/10/91.

_____. Entrevista do Ministro da Educação. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 23/08/91.

RIBEIRO, Sérgio Costa. Entrevista do pesquisador. **Revista Veja**. São Paulo, 23/06/93.

SITES CONSULTADOS

<http://www.acaoeducativa.org.br>

<http://www.alfabetizacao.org.br>

<http://www.diadema.sp.gov.br>

<http://www.fnde.gov.br>

<http://www.maua.sp.gov.br>

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.movaabc.org.br>

<http://www.ribeiraopires.sp.gov.br>

<http://www.riograndedaserra.sp.gov.br>

<http://www.santoandre.sp.gov.br>

<http://www.saobernardo.sp.gov.br>

<http://www.saocaetanodosul.sp.gov.br>

<http://www.unitrabalho.org.br>

<http://www.scielo.br>

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO MOVA-REGIONAL

- 1) Quais são os objetivos do MOVA-Regional?
- 2) Quais os principais pontos positivos e negativos do movimento?
- 3) Como são organizadas as turmas do MOVA? Quem as organiza?
- 4) Quanto tempo o aluno permanece no MOVA? (perguntar se por módulos, ciclos ou séries?)
- 5) Que habilidades e competências o aluno precisa dominar ao término do MOVA? Em outras palavras, quando um aluno está apto a deixar o MOVA e prosseguir seus estudos? Todos os alunos que são aprovados no MOVA, saem com estas competências e habilidades?
- 6) Como é pensada e organizada a estrutura curricular do MOVA?
- 7) Como são selecionados e capacitados os professores para participar do MOVA?
- 8) Qual a participação do professor e do aluno na organização curricular do MOVA?
- 9) Como se dá avaliação da aprendizagem do aluno no MOVA e o que é feito pela coordenação com estes resultados?
- 10) Há dados sobre o perfil do aluno ingressante? E do egresso?
- 11) Há dados quantitativos sobre o número de alunos, tais como: matrículas, evasão, aprovação e reprovação?
- 12) Como se dão as parcerias? Há dados sobre o número total dessas parcerias?

ANEXO B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS COORDENADORES MUNICIPAIS

- 1) Quais são os objetivos do MOVA-Diadema? E do MOVA-Regional?
- 2) O movimento tem alcançado esses objetivos?
- 3) Como são organizadas as turmas do MOVA? Quem as organiza?
- 4) Quanto tempo o aluno permanece no MOVA? (perguntar se por módulos, ciclos ou séries?)
- 5) Que habilidades e competências o aluno precisa dominar ao término do MOVA? Em outras palavras, quando um aluno está apto a deixar o MOVA e prosseguir seus estudos? Todos os alunos que são aprovados no MOVA, saem com estas competências e habilidades?
- 6) Como é pensada e organizada a estrutura curricular do MOVA?
- 7) Como são selecionados e capacitados os professores para participar do MOVA?
- 8) Qual a participação do professor e do aluno na organização curricular do MOVA?
- 9) Como se dá avaliação da aprendizagem do aluno no MOVA e o que é feito pela coordenação com estes resultados?
- 10) Há dados sobre o perfil do aluno ingressante? E do egresso?
- 11) Há dados quantitativos sobre o número de alunos, tais como: matrículas, evasão, aprovação e reprovação?
- 12) Como se dão as parcerias? Há dados sobre o número total dessas parcerias?
- 13) Como os educadores vêem o MOVA?
- 14) E os alunos?

OBS: Posso ir a algumas salas conversar com alguns professores e alunos?

ANEXO C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS EDUCADORES

- 1) Qual seu nome completo e sua formação?
- 2) Quais são os objetivos do MOVA Santo André? E do MOVA-Regional?
- 3) O movimento tem alcançado esses objetivos? Há uma melhora na qualidade de vida dos alunos que saem do MOVA?
- 4) Quais os principais pontos positivos e negativos do movimento?
- 5) Como se tornou educadora do MOVA?
- 6) Como surgiu a idéia de uma sala do MOVA na Petroquímica?
- 7) Você recebe um salário? Qual é o valor?
- 8) Quantos alunos você tem? Qual o horário das aulas?
- 9) Em média, quando tempo o aluno permanece no MOVA?
- 10) Você tem um espaço para a sua formação? Quando e como ela ocorre?
- 11) Qual a sua participação nas decisões tomadas durante o período de formação?
- 12) Você participa de cursos de capacitação promovido pelo MOVA?
- 13) Qual sua participação na organização da proposta curricular?
- 14) Que habilidades e competências o aluno precisa dominar ao término do MOVA? Em outras palavras, quando um aluno está apto a deixar o MOVA e prosseguir seus estudos?
- 15) Em sua opinião, o MOVA instrumentaliza realmente o aluno de forma qualitativa para o exercício de sua cidadania? De que forma?
- 16) Como se dá avaliação da aprendizagem do aluno no MOVA e o que é feito com estes resultados?
- 17) Vocês têm um acompanhamento do aluno que deixa o MOVA?

ANEXO D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS MATRICULADOS

- 1) O que te levou a se matricular no MOVA?

- 2) Em sua opinião, quais os principais pontos positivos do programa?

- 3) E os negativos?

- 4) De que maneira o MOVA tem servido para a sua vida?

- 5) Em sua opinião, o que diferencia uma sala de aula do MOVA das outras que você já frequentou?

- 6) Você acredita que com o MOVA lhe possibilitará uma formação sólida para prosseguimento nos estudos e sua inserção na sociedade como cidadão consciente?

ANEXO E – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS EGRESSOS

- 1) O que te levou a se matricular no MOVA?

- 2) O que mudou na sua vida depois do MOVA? (seus objetivos foram alcançados)

- 3) Seu desempenho profissional mudou?

- 4) Em sua opinião, quais os principais pontos positivos do programa?

- 5) E os negativos?

- 6) Depois que saiu do MOVA você continuou a estudar? Em caso positivo, acho que deveria perguntar se ele vem sentindo dificuldades, em caso negativo, perguntar por quê?

ANEXO F – PERFIL DOS COORDENADORES E EDUCADORES

Sujeito		Idade	Formação	Tempo de experiência docente	Tempo de atuação no MOVA
Nº ⁵¹	Função				
04	Coordenador regional	40 anos	Serviço Social Pós (<i>lato- sensu</i>) em Políticas Públicas	----	9 anos
01	Coordenador local	37 anos	Magistério Pedagogia	16 anos	11 anos
03	Coordenador local	55 anos	Pedagogia	30 anos	2 anos
02	Coordenador local	43 anos	Pedagogia	21 anos	6 anos
09	Educador popular	29 anos	Ensino médio	----	10 anos
05	Educador popular	38 anos	Ensino médio	----	1 ano
06	Educador popular	41 anos	Ensino médio (suplência a distância)	----	4 anos

⁵¹ Numeração correspondente à ordem em que as entrevistas foram realizadas.